



FILOSOFIA E SOCIOLOGIA NA REDE FEDERAL

ORGANIZAÇÃO

Marlon Tomazella

Isabel Milanez Ostrower

Affonso Celso Thomaz Pereira



editora **IFPB**

FILOSOFIA E SOCIOLOGIA NA REDE FEDERAL

ORGANIZAÇÃO

Marlon Tomazella

Isabel Milanez Ostrower

Affonso Celso Thomaz Pereira

IFPB

João Pessoa, 2021



INSTITUTO FEDERAL
Rio de Janeiro



INSTITUTO FEDERAL
Paraíba

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA

REITOR

Cícero Nicácio do Nascimento Lopes

PRÓ-REITORA DE ENSINO

Mary Roberta Meira Marinho

PRÓ-REITORA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

Silvana Luciene do Nascimento Cunha Costa

PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO E CULTURA

Maria Cleidenédia Moraes Oliveira

PRÓ-REITOR DE ASSUNTOS ESTUDANTIS

Manoel Pereira de Macedo Neto

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO E FINANÇAS

Pablo Andrey Arruda de Araujo

EDITORA IFPB

DIRETOR EXECUTIVO

Ademar Gonçalves da Costa Júnior

PROJETO GRÁFICO

Charles Bamam Medeiros de Souza

DIAGRAMAÇÃO

Adino Bandeira

REVISÃO TEXTUAL

Rodrigo Silveira

COORDENADORES DA SÉRIE REFLEXÕES

Carlos Danilo Miranda Regis

Giselle Rôças



Contato

Av. João da Mata, 256 - Jaguaribe. CEP: 58015-020, João Pessoa - PB.
Fone: (83) 3612-9722 | E-mail: editora@ifpb.edu.br

Copyright © Marlon Tomazella. Todos os direitos reservados. Proibida a venda.
As informações contidas no livro são de inteira responsabilidade dos seus autores.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação - CIP
Biblioteca Nilo Peçanha - IFPB, *campus* João Pessoa

F488 Filosofia e sociologia na rede federal / organizadores, Marlon
Tomazella, Isabel Milanez Ostrower, Affonso Celso Thomaz
Pereira. – João Pessoa : IFPB, 2021.
339 p. : il. (Reflexões na educação ; 10).

Inclui referências
Formato pdf
Tamanho do arquivo 2MB
ISBN 978-65-87572-33-8

1. Filosofia. 2. Sociologia. 3. Rede federal de educação.
4. Ciência - pandemia. I. Tomazella, Marlon. II. Ostrower, Isabel
Milanez. III. Pereira, Affonso Celso Thomaz.

CDU 101.1:316

Elaboração: Lucrecia Camilo de Lima – CRB 15/132

APRESENTAÇÃO

É muito comum que, em geral, as disciplinas do ensino básico tenham suas identidades suficientemente reconhecidas, tanto por pessoas de áreas que não se relacionam diretamente com elas, quanto por aquelas que são completamente leigas. Alguém que leciona química ou matemática, ou mesmo história ou geografia, raramente vivencia situações em que se vê na necessidade de explicar em que consiste sua área de conhecimento, qual a sua relevância, o seu significado ou a sua contribuição para a formação dos estudantes. Culturalmente se constituiu um costume de se considerar fundamentais algumas áreas do conhecimento para a formação básica de qualquer pessoa. Uma parte desta consolidação está vinculada ao tempo da presença destas áreas do saber nos currículos, tornando-as familiares e facilmente identificáveis como essenciais. Neste sentido, poderíamos compreender o porquê Filosofia e Sociologia não gozam deste lugar comum, desta obviedade e legitimidade prévias, uma vez que não fizeram parte dos currículos escolares ao longo de quase toda a história do ensino público brasileiro.

Por outro lado, ao escrevermos a partir de dentro de uma instituição com ênfase técnica e tecnológica – mesmo que com os imperativos formais da politécnica e da omnilateralidade –, o lugar destas duas disciplinas por vezes se encontra em condições vulneráveis, pois

sempre há a necessidade da autoafirmação, da defesa, da reivindicação de carga horária digna e de modalidades de fomento à pesquisa que não se restrinjam à verba para compra de equipamentos e insumos não duráveis. Em suma, Filosofia e Sociologia, em geral, se mantêm relegadas a uma condição secundária em relação a muitas das disciplinas do núcleo comum e a todas das áreas técnicas dos respectivos cursos.

Na busca daqueles que visam defendê-las, há uma tendência em que se afirma a importância destas disciplinas, fala-se muito em seu poder de despertar o “senso crítico”, e atribui-se a elas, muitas vezes, curiosamente, a exclusividade deste papel, como se as outras áreas somente tivessem que ensinar conteúdos. Por vezes, fala-se destas disciplinas como se elas não tivessem distinção epistêmica clara, como se fossem intercambiáveis, como se um professor de uma delas pudesse naturalmente lecionar a outra. Nas licenciaturas, em geral, elas são agrupadas no que alguns denominam de “disciplinas pedagógicas”, principalmente enquanto Filosofia da Educação e Sociologia da Educação, de modo a haver certa indistinção entre o seu papel de pensar sobre os fundamentos e princípios das ideias e práticas educacionais, e o de preparar profissionais capacitados a lecionar com técnicas adequadas.

O cenário que vivenciamos envolve esta tradição de ausência, somada à recente obrigatoriedade destas disciplinas no ensino médio a partir de 2008, e sua ainda mais recente desobrigação enquanto disciplinas na Reforma do Ensino Médio em 2017 (assumindo

somente o vago lugar de “saberes e práticas”, diluído em meio a competências e habilidades pulverizadas que se espriam pela grande área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na BNCC). Por conta de tantas peripécias que dificultam a implementação de um Ensino Médio de fato Integrado – lugar em que o sentido e importância destas disciplinas poderiam ser mais naturalizados e garantidos –, somado a um contexto histórico particularmente desfavorável – e mesmo hostil –, ao exercício do livre pensamento e da crítica, é que decidimos pela importância de dedicar um volume desta coleção à Filosofia e à Sociologia na Rede Federal. Com isso, esperamos contribuir para a identificação das diferenças entre elas, suas especificidades epistemológicas, assim como seu lugar fundante em qualquer formato de educação que vise a emancipação dos sujeitos, a criação de pessoas autônomas e com capacidade de leitura e intervenção no mundo social, político e cultural.

Neste sentido, apresentamos aos leitores os oito capítulos que refletem, a partir de abordagens teórico-metodológicas particulares, sobre os efeitos desta prolongada ausência ou mesmo da inserção precarizada, dissolvida e deturpada destas disciplinas nos currículos da educação básica, sobretudo no ensino técnico integrado ao nível médio. Por outro lado, também se encontram neste livro práticas de pesquisa, ensino e extensão que buscam efetivar o princípio da formação humana integral tão caro à Rede Federal. Vale notar ainda que a positiva capilaridade dos Institutos Federais

também se faz presente nos textos aqui expostos. São relatos, experiências e reflexões que partem de diferentes realidades e que, por conta dessa multiplicidade regional e pedagógica, oferecem um rico panorama do alcance e da potência dessas instituições.

O primeiro capítulo abre o livro com uma questão muito sensível: a condição de possibilidade de uma formação omnilateral no interior de um modelo de educação profissional. Para abordar este problema, o autor recorre ao conceito de natalidade em Hannah Arendt para identificar o desafio de toda tarefa educativa: a recepção dos mais novos pelos mais velhos num mundo comum, de um modo que não lhes seja tolhida a capacidade de invenção e novidade em prol de intenções de adequação e preparação somente para o mundo tal como já está dado. Trazer esta questão demandou uma abordagem histórica que passou por alguns temas centrais da filosofia da educação na modernidade, para se chegar à formação dos conceitos de omnilateralidade, politecnia e escola unitária nos séculos XIX e XX – uma vez que estes conceitos são fundamentais para a constituição das metas e do sentido dos Institutos Federais. Por fim, o autor discute sobre os limites e as possibilidades de uma formação humana plena – tal como desenvolvida por esta tradição de pensamento – no interior de um tipo de instituição que assume a tarefa de formar os adolescentes no ensino básico com ênfase na finalidade de uma educação profissional/instrumental.

O segundo capítulo apresenta, já em seu título sugestivo (*Por que ensinar filosofia?*), uma pergunta

muito familiar aos professores de filosofia, tanto na relação com os alunos, quanto com a instituição, com seus colegas ou com as pessoas em geral. Costuma-se buscar o valor ou a utilidade da filosofia para legitimá-la em sua importância, ou seja, vinculando-a a possíveis resultados práticos. Neste sentido, os não profissionais em filosofia partem do princípio de que ela, enquanto disciplina, tem a finalidade de abordar certos conteúdos consensuais e produzir determinadas habilidades. O autor, por sua vez, pensa que estas supostas finalidades são somente consequências, e não o objeto propriamente da filosofia, pois ela é por si mesma uma atividade crítica, que, de forma teórica e por meio do uso de argumentos, visa tratar justamente daquelas questões para as quais não há resposta consensual ou garantida, pois ela trata, no mais das vezes, de problemas e questões que se mantêm em disputa. Neste sentido, a qualificação adequada para a atividade crítica envolve o desenvolvimento da habilidade de análise de problemas por meio de diversas alternativas lógicas, para se desenvolver a habilidade de não tratar as questões por meio de abordagens simplistas que consideram, em geral, somente duas alternativas. Por fim, o autor argumenta, por um lado, em prol da necessidade do caráter disciplinar da filosofia, e, por outro, no horizonte da BNCC, das possibilidades de relação da filosofia com outras áreas de saber, a partir do exercício rigoroso de criação de hipóteses, da análise de problemas e da dúvida sistemática como condições essenciais para o desenvolvimento da capacidade de raciocínios mais

complexos enquanto meta essencial na formação básica, e, em particular, no ensino médio-técnico.

O terceiro capítulo trata da experiência de um professor de filosofia do Instituto Federal do Amazonas, em Manaus. Por um lado são abordados determinados efeitos da pandemia na subjetividade dos alunos adolescentes, com a apresentação de relatos que, em meio a este momento crítico que vivemos, apontam para a necessidade de criação de outros horizontes de empatia, respeito, cuidado e interação com o outro, assim como para a possibilidade de reavaliação de hábitos e ideais, no sentido da utilização do isolamento compulsório como oportunidade para estarem mais perto de si e para repensarem sobre o que de fato mais tem importância em suas vidas. A interação entre condições subjetivas e a pesquisa sobre a relação dos adolescentes com a atividade científica possibilitou investigar sobre os níveis de interação e interesse dos jovens pelo discurso e procedimento científicos, assim como traçar um panorama quanto à credibilidade que eles atribuem à ciência em meio a tantas tendências negacionistas e obscurantistas.

No quarto capítulo, o autor apresenta importantes aproximações entre a Sociologia Pública e a proposta metodológica da Educação Popular, sobretudo de caráter freireano, no intuito de pensar, a partir de um estudo de caso, o ensino de Sociologia numa perspectiva interdisciplinar e integrada. Levando em conta a necessidade de engajamento e compromisso social da ciência com diferentes públicos, assim

como a importância em se considerar, no processo de ensino-aprendizagem, a realidade sociocultural de cada educando, o autor nos convida a conhecer uma experiência pedagógica iniciada em Escolas Técnicas em São Paulo e posteriormente desenvolvida no IFRJ. Ao percorrer diferentes relatos de estudantes sobre o projeto desenvolvido no contexto da educação profissional e tecnológica, o autor propõe uma agenda pedagógica para a Sociologia Pública na Rede Federal, entendida enquanto um fazer pedagógico reflexivo, crítico e engajado, tendo o cuidado de privilegiar tanto a vivência da juventude escolar quanto os diversos interesses da classe trabalhadora.

No quinto capítulo, os autores também se debruçam sobre o universo juvenil, desta vez abordando a discussão teórico-conceitual sobre política e a maneira como os jovens vêm se relacionando com a política institucional. A partir de pesquisa realizada com estudantes de cursos técnicos de nível médio do campus Barretos do IFSP, os autores investigam em que medida, a despeito do processo contemporâneo de descrença em relação à política institucional – sobretudo no que diz respeito à perda de credibilidade dos partidos políticos, parlamentos e certas organizações da sociedade civil –, outras formas de mobilização e engajamento político, para além dos métodos e instituições tradicionais, vêm emergindo, principalmente, entre as novas gerações. Além de lançar luz sobre as “vozes” e “ouvidos” desses sujeitos – entendidos enquanto demandas coletivas socialmente reconhecidas na e para a constituição do

regime democrático brasileiro, incluindo um projeto educacional emancipatório –, o capítulo também contribui para uma compreensão dos limites e conquistas das políticas públicas realizadas desde a redemocratização até hoje voltadas à juventude.

No intuito de também refletir sobre processos de construção de práticas democráticas e seus impactos para além do espaço escolar, o capítulo seis apresenta a experiência do Cineclube Ankito, sediado no *campus* Nilópolis do IFRJ e desenvolvido como projeto de extensão capaz de estimular trocas de saberes e discussões de diversas temáticas abordadas em obras cinematográficas. Os autores demonstram como a cultura e as linguagens artísticas, particularmente o cinema, contribuem para fomentar a criatividade, a reflexão e o engajamento social, além de ser um importante elemento no processo de formação humana e identitária dos indivíduos. Ademais, argumentam que, além de estar ancorado em práticas interdisciplinares e ser ferramenta metodológica auxiliar para o ensino de Sociologia, o cineclube, mais do que responsável por formação de público, configura-se como atividade extensionista de extrema relevância para o estreitamento dos laços dos membros da instituição com a comunidade externa, de modo que, esta assuma posição de protagonismo durante as sessões, e aquela também paute suas políticas institucionais a partir de necessidades e demandas sociais locais.

O sétimo capítulo traz um debate sobre a inserção das linguagens artísticas para o ensino de filosofia. Aqui, as histórias em quadrinhos são a fonte e o meio para a

pesquisa e produção do conhecimento pelos estudantes e para o trabalho crítico sobre conceitos filosóficos mediados pelo diálogo entre imagem e texto. A partir das obras do quadrinista Carlos Ruas, professores e estudantes organizaram o programa do curso de modo que os estudantes re-elaborassem os temas das aulas na linguagem da história em quadrinhos. A articulação entre ciência, arte e cultura é ferramenta fundamental para a formação politécnica e para a capacidade criativa dos estudantes, e com seu enfoque nos quadrinhos, mostrou-se uma experiência exitosa e com grande potencialidade reflexiva e teórica.

A dimensão teórica, devidamente seguida de seu exercício prático, toma lugar de destaque no capítulo final, expondo de maneira precisa e problematizada o papel da filosofia como ferramenta privilegiada para a análise de situações complexas e dilemas éticos com os quais nos deparamos na vida. Para tanto, os autores avançam sobre o tema da falsa dicotomia, desenvolvendo um conjunto de exemplos nos quais o trabalho filosófico mostra todo seu potencial para expor os estudantes ao desafio do pensamento crítico, em oposição à lógica dicotômica de base epistêmica e moral que empobrece a experiência intelectual. Os autores nos convencem da centralidade da filosofia - nos termos escolares e em diálogo com os limites e potencialidades da BNCC -, como ferramenta específica para encarar situações de vida enquanto problemas em aberto, isto é, sujeitos à complexidade e à atividade crítica permanente.

Esperamos com este livro que os educadores com maior proximidade com estas duas áreas do saber possam identificar nele reflexões e diálogos possíveis com as suas pesquisas e inquietações; que aqueles circunstancialmente mais distantes destas abordagens epistêmicas possam talvez criar alguma maior familiaridade, aproximação e interesse; e que os tantos destinatários imprevisíveis a quem chegarem esses escritos possam ter uma noção da contribuição e do papel que Filosofia e Sociologia vêm desenvolvendo no interior da Rede Federal de Ensino Técnico e Tecnológico.

Os organizadores

AUTORES

Abraão Pustrelo Damião

Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) e doutor em Sociologia (2017) pela mesma instituição. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo desde 2013.

E-mail: *abraaod@ifsp.edu.br*

Adelino Ferreira

Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e doutorando em Filosofia na mesma universidade. Bacharel e Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Professor Efetivo de Filosofia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBAIANO), campus Itaberaba. Desenvolve pesquisa em metaética, em especial no campo da metafísica e da epistemologia moral. Tem interesse, ainda, em temas de ética normativa e aplicada e nos estudos sobre educação, em especial, sobre filosofia e ensino médio na rede federal de ensino.

E-mail: *adefer86@yahoo.com.br*

Affonso Celso Thomaz Pereira (*organizador*)

Professor de História do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) campus Nilópolis, mestre em história pela PUC-Rio e doutor em História Social pela Universidade

de São Paulo (USP), com pesquisas e trabalhos em torno dos temas Democracia, Republicanismo, Espaço Público e Direitos humanos. É membro do NEABI - Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas do IFRJ Nilópolis, coordenador das disciplinas de humanidades, e vem desenvolvendo diferentes ações de Extensão em diálogo com lideranças e representantes dos povos indígenas no âmbito do IFRJ.

Anderson Albérico Ferreira

Mestrando no Programa de Pós-graduação em História Política da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGH/UERJ). Bacharel em Produção Cultural pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). Atualmente é Assistente de Pesquisa no Setor de Estudos em Políticas Culturais da Fundação Casa de Rui Barbosa (FCRB), membro da Cátedra UNESCO de Políticas Culturais e Gestão (FCRB), do Laboratório de Humanidades (IFRJ), dos grupos de pesquisa Economia Política da Comunicação e da Cultura (EPCC/FCRB) e Cartografias dos processos decoloniais literários e linguísticos latino-americanos (CARDILA-UFRRJ), nos quais desenvolve pesquisas no campo das Políticas Culturais e Cultura e Educação. Possui experiência no campo da extensão universitária e interesse em Políticas Culturais da Ibero-América, Políticas e Gestão do Patrimônio Cultural.

E-mail: *andersonfolks@gmail.com*

Giselle Carino Lage

Doutora em Antropologia Cultural e Mestre em Sociologia (com concentração em Antropologia) pelo Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA) do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Bacharel e licenciada em Ciências Sociais (IFCS/UFRJ). Atuou como pesquisadora do Núcleo de Antropologia Na Escola (IFCS/UFRJ). Desde 2012, é professora de Sociologia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRJ) no campus Nilópolis. Atuou como Coordenadora das Disciplinas Básicas de Núcleo Comum (2014-2016) e Coordenadora de Extensão (2017-2019) nesta instituição. Atualmente é pesquisadora no Laboratório de Humanidades (IFRJ) e membro do Conselho Acadêmico de Extensão (CAEX) no IFRJ. Organizadora dos e-books *Cultura, Poder e Vivências Pedagógicas: II Jornada de Humanidades em debate* (2020) e *Tecendo teias e redes de saberes: construindo caminhos para a extensão no IFRJ – campus Nilópolis* (2021). Tem experiência em Antropologia, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino médio, juventude, políticas públicas em educação, desigualdades educacionais e extensão universitária.

E-mail: giselle.lage@ifrj.edu.br

Isabel Milanez Ostrower (organizadora)

Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense (UFF), mestre e doutora em

Antropologia Social pelo Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (MN/UFRJ). Desde 2013 é professora de Sociologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), campus Nilópolis. Atua como pesquisadora do Laboratório de Humanidades (IFRJ) e atualmente é vice-coordenadora do Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NUGEDS) do IFRJ/Nilópolis, desenvolvendo projetos de extensão nas áreas de Cultura e Juventude assim como em temáticas voltadas para a equidade de gênero e o respeito à diversidade sexual. Organizadora do e-book *Cultura, Poder e Vivências Pedagógicas: II Jornada de Humanidades em debate* (2020).

José Cavalcante Lacerda Junior

Graduado em Filosofia na Faculdade Salesiana Dom Bosco – Manaus/Amazonas. Doutor em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas em 2018. Professor de Filosofia do Instituto Federal do Amazonas, campus Manaus Distrito Industrial.

E-mail: jose.cavalcante@ifam.edu.br

Juliana Cristina Perlotti Piunti

Bacharel (UFSCar) e licenciada (UNESP - Araraquara) em Ciências Sociais e doutora em Educação pela UFSCar (2015). Atualmente é professora de Sociologia no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), campus Sertãozinho.

E-mail: julianapiunti@ifsp.edu.br

Marcelo de Godoy Domingues

Licenciatura e bacharelado em Ciências Sociais (UNESP - Araraquara), Licenciatura em Filosofia (UNIMES), Mestre em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT pelo IFSP - Campus Sertãozinho (2019); atualmente é professor de Filosofia no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), campus São Carlos.

E-mail: *mdomingues@ifsp.edu.br*

Marlon Tomazella *(organizador/autor)*

Licenciado em Filosofia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), mestre e doutor em Filosofia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Desde 2015 é professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), campus Nilópolis. Foi Coordenador de Humanidades entre 2016 e 2018. Organizador do e-book *Sociedade, Cultura e Educação* (2019) da Coleção Reflexões na Educação. Atualmente atua no ensino médio-técnico e ministra a disciplina de Filosofia da Educação nas licenciaturas de Matemática e Física. Desenvolve pesquisa em filosofia política contemporânea, com ênfase em biopoder, necropolítica e governamentalidade.

E-mail: *marlon.baptista@ifrj.edu.br*

Michelangelo Torres

Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). Doutor em

Ciências Sociais e Mestre em Sociologia pela UNICAMP, graduado em Ciências Sociais pela USP. Integra o Núcleo de Estudos de Trabalho, Saúde e Subjetividade da UNICAMP. É autor dos livros *Trabalho, Sindicalismo e Consciência de Classe* (2020) e *Cidadania do Capital: as estratégias de intervenção social das corporações empresariais no Brasil* (2019), além de co-autor de *Giros à Direita: análises e perspectivas sobre o campo libero-conservador* (2020) e *Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil vol.4* (2019), dentre outros capítulos de livros e artigos científicos. Atualmente é Coordenador Geral do SINTIFRJ (em mandato reeleito) e integra a Direção Nacional do SINASEFE.

E-mail: michel1848@yahoo.com.br

Paulo Henrique Silva Costa

Doutor em Filosofia na linha de Lógica e Filosofia da Linguagem pela Universidade Federal de Goiás (2020). Mestre em Filosofia na linha de Lógica e Filosofia da Linguagem pela Universidade Federal de Minas Gerais (2016). Bacharel e licenciado em Filosofia pela Universidade Federal de São João Del-Rei (2013). Professor do IFBaiano, campus Guanambi, desde 2018. Membro colaborador do LABLE (Laboratório de Lógica e Epistemologia) da Universidade Federal de São João Del-Rei. Desenvolve pesquisa sobre Wittgenstein, com foco, sobretudo, em analogias enganadoras, normatividade e uso. Tem também interesse no problema do desacordo, em especial, no desacordo epistêmico.

E-mail: paulohscostabicalho@gmail.com

Túlio Pustrelo Celini

Graduado em Ciência Política pela Universidade de Brasília (UnB). Atualmente, é mestrando em Ciência Política pela mesma instituição (PPGCP/UnB) e bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

E-mail: *tuliopcelini@gmail.com*

Sumário

**CAPÍTULO 1 – OMNILATERALIDADE E NATALIDADE:
REFLEXÕES SOBRE UMA QUESTÃO IDENTITÁRIA –
*Marlon Tomazella – 25***

**CAPÍTULO 2 – POR QUE ENSINAR FILOSOFIA? –
*Paulo Henrique Silva Costa – 74***

**CAPÍTULO 3 – A CIÊNCIA NO CONTEXTO DE
PANDEMIA: PERCEPÇÕES A PARTIR DO ENSINO DE
FILOSOFIA – *José Cavalcante Lacerda Junior – 111***

**CAPÍTULO 4 – O DIÁLOGO DO PROFESSOR
SOCIÓLOGO COM SEU PÚBLICO: A IMPORTÂNCIA
DA SOCIOLOGIA PÚBLICA E DA CRÍTICA SOCIAL NA
REDE FEDERAL – *Michelangelo Torres – 143***

**CAPÍTULO 5 – POLÍTICA, EDUCAÇÃO E
PARTICIPAÇÃO JUVENIL ENTRE ESTUDANTES
SECUNDARISTAS: INTERDISCIPLINARIDADES E
O CASO DO IFSP - CAMPUS BARRETOS – *Abraão
Pustrelo Damião e Túlio Celini – 179***

**CAPÍTULO 6 – CINECLUBE ANKITO E SEUS
SUJEITOS: REFLETINDO SOBRE EXTENSÃO E
FORMAÇÃO NO IFRJ - CAMPUS NILÓPOLIS – *Giselle
Carino e Anderson Albérico Ferreira – 230***

**CAPÍTULO 7 – HISTÓRIAS EM QUADRINHOS
E ENSINO DE FILOSOFIA DIANTE DOS
PRESSUPOSTOS DA POLITECNIA: UMA
EXPERIÊNCIA NO IFSP – *Marcelo de Godoy
Domingues e Juliana Cristina Perlotti Piunti* – **270****

**CAPÍTULO 8 – FILOSOFIA: PROBLEMA EM ABERTO
E FALSA DICOTOMIA – *Adelino Ferreira e Paulo
Henrique Silva Costa* – **304****

Capítulo 1

OMNILATERALIDADE E NATALIDADE: REFLEXÕES SOBRE UMA QUESTÃO IDENTITÁRIA

Marlon Tomazella

Este capítulo tem o objetivo de pensar sobre o impasse da conciliação entre formação humana integral e ensino profissional nos Institutos Federais, sendo composto de quatro etapas.

Na primeira, a partir do conceito de natalidade em Hannah Arendt, dedico-me a pensar sobre o que constitui a essência da educação, no sentido de conceber o desafio de receber os mais jovens em um mundo comum, de modo que, ao se fazer isso, por um lado, lhes sejam fornecidos fundamentos de compreensão do processo pelo qual este mundo se tornou possível, de

modo a identificar o que merece e precisa ser conservado e levado adiante; e que, por outro lado, haja o cuidado para que eles tenham condições de criar novos ideais, valores e modos de vida. Ainda nesta primeira etapa, situo o momento histórico a partir do qual a pedagogia se torna uma área do conhecimento que assume a responsabilidade de propiciar este poder da natalidade aos mais novos: a modernidade europeia.

A segunda etapa é composta por elementos teóricos oriundos de desdobramentos históricos dos séculos XIX e XX em relação à finalidade da educação. Neste sentido, abordando os conceitos de politécnica e omnilateralidade em Karl Marx, e de escola unitária e conformismo em Antonio Gramsci, apresento alguns elementos que buscam ampliar o ideal de educação criado pela pedagogia, de modo a identificar que a divisão das sociedades industriais em classes demanda uma centralidade do sentido ontológico do trabalho na formação de todo ser humano, e que a forma industrial de produção e reprodução da vida não pode ser abstraída de uma legítima compreensão quanto ao sentido de uma educação plena, que proporcione condições de emancipação, autonomia e autodeterminação, para além do âmbito individual-espiritual de realização.

A terceira parte situa o surgimento dos Institutos Federais como herdeiros de princípios modernos quanto à possibilidade de criação de um mundo melhor pela educação: por meio da transformação sócio-histórica e do domínio da natureza através da ciência e da tecnologia. Junto a isso, por um lado, situo a influência dos

conceitos marxianos e gramscianos em sua concepção e, por outro, problematizo a condição de possibilidade de uma formação omnilateral no interior da educação profissional. Ou seja, trato dos limites presentes numa concepção de formação humana plena quando atrelada a um ensino profissional, pois esta junção contraria as influências modernas das quais os IFs são herdeiros.

Por fim, já nas considerações finais, para além de retomar brevemente este percurso, abordo o conceito de natalidade enquanto uma condição humana, ou seja, não circunscrito exclusivamente a um momento histórico específico, mas presente em toda forma de tomar iniciativa e agir em concerto com outros. Ainda com Hannah Arendt, abordo outra característica da ação humana, que diz respeito ao processo de descoberta da identidade do agente durante as suas ações, e relaciono esta condição ao processo de construção da identidade dos Institutos Federais que, por serem constituídos por uma pluralidade de agentes e diversas contingências, não podem alcançar necessariamente suas finalidades documentais com a mesma facilidade com que uma obra pode ser construída a partir de um projeto prévio, pois *ação* e *obra* são expressões distintas da vida ativa. E finalizo com a identificação de que os próprios Institutos Federais são expressão da potência da natalidade, da criação de algo que não fora concebido antes e que, para sua plena e possível realização, devemos inclusive pensar para além das referências teóricas do passado que orientaram a sua concepção, sem que isso signifique necessariamente perda de identidade ou finalidade, mas

sim, o uso do que de bom já foi pensado e implementado, para trazer ao mundo algo inédito, no interior de nossas reais condições.

1. A NATALIDADE COMO META DA EDUCAÇÃO NO HORIZONTE DA MODERNIDADE

O grande desafio que a tarefa educativa nos coloca é quanto ao modo de se relacionar com as novas gerações que vêm ao mundo. Por *mundo*, Hannah Arendt (2010) entende o conjunto dos artifícios construídos pelas culturas que fazem do espaço natural da Terra um lugar habitável aos humanos, provendo-os de alguma estabilidade e continuidade, diante dos perigos e riscos da vida biológica, da consciência e ameaça da finitude e da efemeridade de cada uma das nossas ações. A história que conserva a memória, as instituições que estruturam os modos de vida, os artefatos que fazemos e manipulamos para nos relacionarmos com a natureza e com os outros, os valores que criamos para agir e conviver, tudo isso constitui um mundo comum que, além de se pretender fazer que dure, possibilita a herança de um passado por gerações futuras, de modo que haja reconhecimento e identificação entre os que acabaram de chegar com os que já estão no mundo há mais tempo e com os que já se foram. Assim, a educação diz respeito ao “caráter específico das relações entre aqueles que, já iniciados em um mundo *comum*, têm a responsabilidade política de nele acolher os novos” (CARVALHO, 2014, pp. 815/816).

Trata-se do esforço de reformulação dos modos como nós, os mais velhos, lidamos com a valoração do passado e as projeções de futuro, diante da inevitável renovação causada pelas gerações que sempre tornam a chegar, e que precisam ser cuidadas para que um mundo compartilhado possa ser preservado e salvo da ruína, da destruição e do esquecimento, ao mesmo tempo que mantido aberto à transformação, justamente pelo que há de novo naqueles que estão chegando: “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres *nascem* para o mundo” (ARENDT, 2007, p. 223). A natalidade faz parte de um aspecto fundamental da condição humana, que é a capacidade de *ação*, ou seja, de tomar iniciativa, gerar um movimento, agir em concerto e trazer para o mundo das relações humanas algo que não estava aí. A condição de que sempre novos humanos vêm ao mundo possibilita que, o que hoje é resposta e explicação a determinados problemas, amanhã não dê mais conta dessa finalidade, ou se torne até mesmo um preconceito problematizado ou superado:

O novo sempre acontece em oposição à esmagadora possibilidade das leis estatísticas e à sua probabilidade que, para todos os fins práticos e cotidianos, equivale à certeza; assim, o novo sempre aparece na forma de um milagre. O fato de o homem ser capaz de agir significa que se pode esperar dele o inesperado, que ele é capaz de realizar o infinitamente improvável (ARENDT, 2010, p. 222).

Todo indivíduo humano traz consigo esta potência que se assemelha a um milagre, que é confrontada com a necessidade de preservar certas criações humanas para além da efemeridade das curtas vidas individuais ou das reviravoltas e transformações históricas. Para que seja garantido o caráter de novidade premente no potencial de cada ser humano, é necessário que uma geração anterior, a partir de seus próprios critérios e valores, prepare as condições para o seu desenvolvimento e desabrochar. Aqueles que são mais velhos, quando respeitosos à natalidade, assumem a tarefa de criar as condições para que os recém chegados possam vir a ser algo distinto deles – para que possam, talvez, ser melhores que eles. A importância da preservação do mundo humano se depara com o dever de prover aos mais novos a capacidade de criar outros valores e ideais. Caso contrário, cria-se uma instrumentalização da educação que visa somente adequar os novos aos valores criados pelos mais velhos.

Este processo demanda uma mediação do educador, de modo a, por um lado, realizar um desocultamento gradual de diversos aspectos do mundo, que poderiam ser nocivos aos mais jovens se revelados ou trabalhados de forma intempestiva ou inadequada; e, por outro lado, preservar certos legados históricos que proporcionaram a manutenção de um vínculo e sentido na relação entre os humanos de um determinado contexto.

O ambiente da família é o lugar originariamente atribuído à criança, um lugar oculto do mundo público, um espaço privado e protegido para que a vida possa

vingar em melhores condições. A escola assume o papel de exercer a transição entre este âmbito familiar (privado) e o mundo (público), de modo que aquilo de que os adultos devem cuidar se amplia em relação ao “bem estar vital de uma coisa em crescimento”, passando a ser principalmente “aquilo que geralmente denominamos de livre desenvolvimento de qualidades e talentos pessoais” (ARENDT, 2007, p. 239). Por outro lado, a educação que se visa oferecer aos mais novos é sempre para um mundo que está, em maior ou menor medida, fora dos eixos, em processo de crise, contradição ou impasse (às vezes até envelhecendo ou caducando), de modo que uma preocupação central da educação consiste na reconfiguração deste mundo, na tentativa de colocá-lo “em ordem”. O problema é que, ao educar buscando prover os meios para que os mais novos recolorem o mundo “em ordem”, pautamo-nos justamente nos ideais daqueles que, por princípio, em relação aos mais novos, estão já obsoletos ou em vias de se tornarem ultrapassados:

Pertence à própria natureza da condição humana o fato de que cada geração se transforme em um mundo antigo, de tal modo que preparar uma nova geração para um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo (Ibid, p. 226).

A tensão entre conservar o mundo e abrir espaço para o novo está presente também no modo como selecionamos saberes que passaram a ser considerados fundamentais para a formação de todo ser humano, o que se refere à noção que Saviani (2011) chama de “clássico”, ou seja, uma seleção do conjunto de saberes, autores, eventos, expressões, metodologias e conhecimentos acumulados pela história da humanidade, que possam ser representantes e sínteses de conquistas fundamentais, a partir das quais os mais novos tenham melhores condições de autonomia e autorrealização.

O paradoxo insuperável que permeia toda tentativa refletida de educar é a tensão entre propiciar os meios para o desabrochar da novidade que todo ser humano carrega consigo, e a necessidade de preservação de certos meios, caminhos e legados que viabilizem melhor este processo, sem que, com isso, seja tolhido o horizonte de possibilidades do educando.

Este dilema na educação em relação à natalidade se torna uma questão central na modernidade europeia, atingindo seu ápice de discussão em particular no século XVIII, momento culminante de um processo em que o passado e a tradição passaram a ser critérios questionáveis de orientação. Pois, até então, a autoridade do passado servia como norte para a educação das crianças, de modo que um filho de camponês viesse a se tornar fatalmente um camponês, com os mesmos valores e modos de vida dos pais; ou que uma criança aristocrata, por meio de instituições educacionais religiosas ou preceptores domésticos, tivesse por

finalidade ser a perpetuação da própria linhagem e de seus lugares de poder, ao invés de receber uma educação que visasse algo como o “desdobramento harmônico de todas as forças do indivíduo” ou “a irrestrita liberdade do desdobramento da personalidade na formação e na vida diária” (SCURLA, 1976, p. 122)¹.

A modernidade, marcada pelo espírito burguês de contestação e busca de emancipação ética, política e intelectual, voltou-se contra os arranjos políticos que há séculos demarcavam as formas de se exercer o poder e de determinar os modos de vida. O Esclarecimento (ou Iluminismo) foi marcado pela perspectiva de que tudo aquilo que está aparentemente dado é somente resultado provisório de determinadas relações de poder, que ocultaram justamente sua dinâmica de funcionamento para gerar a aparência de que se trata do estado natural das coisas. A principal forma de afirmação de que o mundo das relações humanas, tal como aparece, é mero resultado de determinadas convenções e jogos de força situados historicamente, e de que outras formas de viver são possíveis, é a identificação de que o passado não dá conta de servir como exemplo ou algo a ser repetido.

Contrariamente ao discurso político conservador, que se expressa pelo pessimismo em relação à natureza humana (marcada pelo egoísmo, pela maldade, mesquinha e oportunismo – como em Thomas Hobbes, por exemplo), e que justificaria, com isso, a legitimidade

1 Todas as citações cuja referência utilizada estiver em língua estrangeira foram traduzidas pelo autor.

de regimes políticos autocráticos, para supostamente se conservar a “ordem”; o discurso burguês, a partir da perspectiva do progresso, no século XVIII, entende que o ser humano constituído historicamente não é o mesmo que ele pode vir a ser para realizar de fato sua suposta “natureza” ou “destinação”. Há outro mundo para as relações humanas, “as coisas podem ‘se dar de maneira diversa’, de maneira pacífica, racional, humana, sensível, ou seja, sem nobreza, sem guerra, sem exploração” (SLOTERDIJK, 2012, p. 96).

É somente num contexto assim, pautado na promessa do progresso racional e moral, que a pedagogia pôde se tornar uma área do saber com a pretensão de criar os meios necessários para uma realização humana mais plena no futuro: “A partir desse instante, a criança se torna em um objeto político – em certa medida, ela se transforma no penhor vivo do Esclarecimento” (Ibidem). É neste contexto que a noção de natalidade ganha corpo na história do Ocidente e marca o nascimento da pedagogia, no sentido de preparar os novos para poderem se autodeterminar a partir de critérios que superem fórmulas ou prescrições dos mais velhos, criando-se possibilidades inauditas de configuração humana.

É no século XVIII que a criança se torna uma etapa específica da trajetória humana, com características próprias, ao invés de ser considerada como um humano adulto imperfeito ou em miniatura. Por meio dela é que seria possível criar um mundo mais humano. Assim, levando em consideração a estruturação realizada por

John Dewey (1979) quanto às três perspectivas centrais na modernidade para se realizar o ideal de emancipação humana criado pela pedagogia, percorro brevemente um percurso de história das ideias e da institucionalização escolar que nos proporcionará a compreensão de uma síntese das buscas pela efetivação das condições de natalidade da quais tratou Hannah Arendt.

Por um lado, criou-se a concepção de uma essência boa no ser humano, anterior aos supostos estragos que o convívio social teria gerado, o que ocasionou o ideal de uma educação individual retirada da mundaneidade urbana e do culto à natureza (como em Jean-Jacques Rousseau (2017), por exemplo). Tratou-se de uma estratégia política para, a longo prazo, substituir a artificialidade má do poder – manifesto em seu formato tradicional da nobreza – por novas gerações capazes de pensar, sentir e agir de forma republicana, no interior de um Estado e, assim, efetivarem as transformações necessárias para a criação de um outro mundo comum, a partir dos valores da liberdade, compaixão, bondade, igualdade e fraternidade. Deste modo, o recurso à ideia de natureza assumiu o caráter de uma estratégia burguesa para se autoafirmar: uma vez que este grupo social não tinha um longo passado para invocar, aqueles que o tinham (os nobres) passaram a ser identificados como a causa do mal civilizatório e da degeneração da “essência” humana. Recorrendo-se à natureza, buscou-se uma origem que escapasse à história e proporcionasse o suposto devido valor ou a superioridade moral àqueles que, enquanto classe, inauguravam uma nova proposta

de mundo e, por consequência, de uma outra educação, para que o futuro fosse diverso do presente e do passado.

Uma segunda tendência, representada no filósofo Immanuel Kant, entende que a origem do mal, além de não residir numa suposta natureza má do ser humano, também não está no fato em si de sua socialização de forma geral: “A única causa do mal consiste em não submeter a natureza a normas” (KANT, 1999, p. 23). A sua ênfase metafísica reside na importância de submeter a parte sensível do ser humano aos ditames de sua parte inteligível. Neste sentido, devido à falta de compreensão e de elementos racionais suficientemente ativos na criança, a disciplina, enquanto coação externa para controlar os impulsos e as inclinações, assume um papel central em sua concepção pedagógica, para que, mais tarde, habilidades mais elaboradas possam ser alcançadas, como o uso adequado de meios para a realização de fins, o bom trato nas relações sociais e, acima de tudo, a formação da capacidade de agir moralmente por meio do cultivo de uma vontade boa enquanto condição para a emancipação humana e para a autonomia.

Neste sentido, Kant – assim como Rousseau – enfatiza a importância de que a educação não tenha o presente como critério de orientação, que seus esforços não sejam voltados para que os mais novos simplesmente consigam se dar bem neste mundo tal como ele é (Ibid, p. 22); mas que se os forme tendo em vista o futuro, um futuro melhor, a partir da noção de que a destinação da humanidade é o aperfeiçoamento

progressivo, ou seja, de modo que os novos se tornem pessoas conscientes, reflexivas, emancipadas e capazes de se autodeterminarem, ao invés de súditos obedientes e sob a tutela de outros.

O terceiro caminho assumido como desdobramento do Esclarecimento em relação à questão educativa – ou seja, sobre como lidar com os novos que chegam ao mundo – foi a criação de um sistema público estatal e universal de educação na Alemanha no início do século XIX. O modelo pretendia que “futuros estudantes e futuros artesãos frequentassem a mesma escola” (SORKIN, 1986, p. 62), para que houvesse interação social entre pessoas que não estabeleciam contato no antigo regime social. Este projeto de uma forma de vida associada e compartilhada “proporcionaria o estreitamento das interrelações, possibilitando o cultivo no interior da sociabilidade” (BAPTISTA, 2009, p. 66). Assim, buscava-se, ao mesmo tempo, a noção de uma formação da personalidade individual e a harmonia social, ou seja, entendia-se que, para o desenvolvimento completo das habilidades dos sujeitos, de forma plena e harmônica, fosse necessário desenvolver seu aspecto cívico e social de interação e formação recíproca por meio do convívio, de modo a, com isso, se cultivar também cidadãos capazes de avaliar e criticar o Estado, de interferir e alterar a realidade à sua volta e determinar a própria vida individual.

Ocorre que, no caso pioneiro da Alemanha, depois de 4 anos de escola, as crianças já eram separadas em itinerários formativos distintos: com 12 anos de

idade, a partir de seu rendimento escolar, decidia-se quem seguia os estudos na direção técnico-científica, com ênfase no aprendizado de práticas profissionais, e quem seguiria para a formação humanista (com ênfase no estudo de literatura alemã, latina e grega), na instituição chamada ginásio (*Gymnasium*). Hegel, que foi o primeiro diretor do ginásio de Nuremberg, deixa claro, no seu primeiro discurso de abertura do ano letivo, em 1809, que a expansão das escolas elementares na Alemanha proporcionava os meios necessários para que as pessoas aprendessem o que fosse fundamental para o seu desenvolvimento humano e o que fosse “útil para sua condição social” (HEGEL, 1991, p. 74). A noção de uma formação humanista, que viabilizasse o mais pleno desenvolvimento dos sujeitos, na verdade, se circunscrevia ao ginásio, pois aos outros estudantes, ao seguirem por um caminho técnico, era reservado um lugar específico no interior de uma estratificação social como critério central na implementação desta primeira política pública educacional de massa.

Esta modalidade de ensino (o ginásio) não visava a preparação para a universidade (SCURLA, 1976, p. 306), mas sim uma formação que desse condições para que os jovens se tornassem capazes de se autodeterminarem e de exercerem suas habilidades e escolhas com base num eixo formativo sólido, sem o caráter de especialização, característico tanto do ensino técnico, como do ensino superior, e da vida moderna como um todo. Neste sentido, a noção de formação completa da personalidade (a *Bildung*, para os alemães)

se inaugura institucionalmente a partir de um claro corte de classe e de forma completamente separada de dimensões especificamente práticas da vida, uma vez que o que se entendia por “plenitude da personalidade” correspondia somente a exercícios espirituais, pautados em erudição, cultivo ético e estético da sensibilidade e conhecimentos teóricos.

2. A BUSCA PELA OMNILATERALIDADE

A formação plena da personalidade, tal qual desenvolvida pela tradição alemã, acabou por dar ênfase ao desenvolvimento de faculdades espirituais, mantendo a separação metafísica que desvaloriza o que tem finalidades práticas, em prol do que é da ordem da vida contemplativa, do ócio e de atividades não diretamente produtivas. Com isso, delineou-se o caráter de classe marcante nas próprias reformas educacionais e na origem do ensino público universal, em que as crianças, em poucos anos, já eram destinadas a caminhos distintos, de modo que os que usufruíssem de fato desta formação “plena” fossem justamente os que não teriam que se ocupar com o trabalho manual, ou seja, os que se tornariam funcionários do Estado, intelectuais, cientistas, artistas e profissionais liberais. Assim, a noção de plenitude da personalidade manteve à parte o cultivo de habilidades que se voltassem às técnicas da produção da vida na modernidade, estas sendo concebidas separadamente com o desenvolvimento das ciências empíricas e com a operação de seus resultados

de forma pragmática, ora em tecnologias produtivas para práticas econômicas do capitalismo nascente, ora em escolas técnicas para produzir mão de obra para o crescimento desta mesma estrutura.

Por consequência, a crítica à tradição e à crença no progresso, desenvolvida na modernidade, até sua concretização em instituições pleiteadas pelo Estado, acabou assumindo um teor de individualismo moral e social, pois a esperança de transformações sociais se mantinha pautada naquilo em que individualmente os sujeitos supostamente autônomos poderiam contribuir, a partir do pressuposto liberal de que, se cada um puder buscar a sua autorrealização sem impedimentos externos, a harmonia social acabaria por ser uma consequência.

No interior da tradição do Esclarecimento não fora levantada, até então, a questão de que um problema social fundamental consistia justamente no modo como se estabelecera historicamente a divisão do trabalho em classes e a sua agudização na recente sociedade industrial, de modo que uma classe se tornou o impedimento para a autorrealização da outra, o que levou à problematização tanto em relação às condições de vida e trabalho dos trabalhadores, quanto ao tipo de educação que os seus filhos deveriam receber.

A condição de exploração humana formalmente livre chegou a tais níveis, que a atividade do trabalho, que fora o fundamento teórico liberal justamente da propriedade privada, tornara-se arma de luta daqueles que, por mais que trabalhassem, jamais seriam proprietários.

Destarte, a iniciativa educativa burguesa para a sua própria classe por meio do ensino clássico e humanista, e, de forma separada, a criação de escolas técnicas para os filhos dos trabalhadores, representava a cisão resultante da divisão do trabalho, sendo esta marcada fundamentalmente pela divisão entre trabalho manual e intelectual, a partir de suas correlatas separações metafísicas e sociais, entre formas de vida dedicadas ao espírito ou à matéria, ao trabalho como expressão de si ou como alienação, – ou ainda – como formas de dedicação ao prazer ou à necessidade, ao consumo ou à produção.

É neste contexto que o trabalho passa a se configurar como uma questão central: se, por um lado, em sua dimensão histórica, ele havia sido dilapidado pelas relações capitalistas em mero instrumento de subsistência, em alheamento do trabalhador de si mesmo, num meio para a satisfação precária de necessidades biológicas, em desumanização e estreitamento de possibilidades; por outro lado, a partir de Karl Marx, o trabalho passa a ser concebido como o distintivo ontológico do ser humano, o que possibilita a distinção entre a mera animalidade e a criação da consciência

O caráter voluntário da ação no mundo mediada pelo trabalho é o que constituiria a essência humana, e geraria inclusive as condições para o surgimento da consciência e da racionalidade. Enquanto o animal não se distingue de sua atividade vital, o ser humano faz dela seu objeto de desejo e da consciência, e, na associação com outros humanos, organiza socialmente a produção para lidar

com novas formas de necessidades e finalidades, de modo que o que se chama metafisicamente de “eu”, alma, interioridade, subjetividade ou consciência, seria, na verdade, produto de relações sociais condicionadas pelas formas de produção e reprodução da vida.

O valor de uso do trabalho, neste sentido originário, transformado em valor de troca – com a expropriação dos resultados da força de trabalho por meio de salários baixos, longas jornadas e, conseqüentemente, altos lucros no sistema econômico capitalista – passou a inviabilizar que os trabalhadores se dedicassem a outras esferas da vida, do conhecimento e do desenvolvimento pessoal e cultural, por precisarem trabalhar uma quantidade de tempo muito maior do que a necessária para atender as reais demandas produtivas para a manutenção da vida de todos de forma satisfatória. Além disso, a eficiência produtiva, com o desenvolvimento tecnológico, demanda cada vez mais fragmentação das etapas da produção, fazendo com que o trabalhador se ocupe cada vez mais com um fragmento disperso do processo de produção como um todo, de forma repetitiva e irrefletida, não havendo qualquer identificação de si no trabalho e nem o desenvolvimento de habilidades que extrapolem o exercício de uma estreita função mecânica.

Em suma, os sujeitos submetidos às formas de poder capitalista sobre a vida e o trabalho se tornam *unilaterais*, fragmentados e parciais em seu desenvolvimento. É esta unilateralidade que se visará transpor, de modo que a prática do trabalho não prive o trabalhador do conhecimento científico necessário

para aquela prática e nem do conhecimento de outras áreas práticas e teóricas; que o trabalho operacional manual seja vinculado ao desenvolvimento de habilidades intelectuais; que a moralidade e a economia não se constituam mais como campos autônomos de determinação dos comportamentos.

Para conquistar a *omnilateralidade* – inviabilizada pela falta de acesso à educação pré-moderna, pela ênfase à formação espiritual apartada de outras dimensões da vida fática na educação clássica, e pela fragmentação do sistema produtivo industrial –, mas, ao mesmo tempo, mantendo-se os avanços tecnológicos e industriais, Marx considerou a importância de uma educação *politécnica*. Este conceito é fundamental para compreendermos esta nova noção de uma educação plena, como condição para a saída da unilateralidade. Por “educação politécnica” entendia Marx: “a que fornece os princípios gerais de todos os processos de produção e, ao mesmo tempo, inicia a criança e o jovem no uso prático e no manuseio dos instrumentos elementares em todos os ramos de trabalho” (MARX, 1975, p. 195).

Com isso, entende-se que, diante da fatalidade do progresso técnico e produtivo, é impensável uma sociedade futura cuja educação não seja vinculada ao trabalho produtivo. Mas repare: Marx não se refere a um ensino profissionalizante, mas sim ao conhecimento geral das técnicas produtivas e seus fundamentos teóricos. Além disso, Marx identificou que uma forma de tentar evitar a unilateralidade gerada pela divisão do trabalho seria capacitar as crianças e jovens com saberes

práticos mais gerais, que perpassassem diversas funções e etapas do sistema produtivo, de modo a não serem formados numa única especificidade – tal como ocorria nas escolas técnicas –, de forma que a escola politécnica desse condições para o jovem “conhecer, em teoria e na prática, todos os principais ramos da produção [fundamentada sobre o] estreito vínculo entre o ensino e o trabalho produtivo dos alunos” (MANACORDA, 2007, p. 55). Ou seja, trata-se da ênfase na criação da disponibilidade para a variação de trabalhos diversos como forma de tentar driblar a alienação incapacitante de uma única e fragmentada função.

Isso, por um lado, pode representar justamente a exposição ao perigo da noção capitalista que conhecemos na contemporaneidade, de flexibilidade do trabalhador, o qual se torna refém das constantes inovações tecnológicas, às quais ele acaba tendo que se adaptar para manter ou conquistar um posto de trabalho; mas, por outro lado, no contexto do século XIX e no interior do ideal de uma sociedade comunista, isso corresponderia à polivalência de todos, de modo que todos se tornassem capazes de fazer tudo, para que assim pudessem depois priorizar as atividades de acordo com seu interesse e talento. Ou ainda, trata-se do ideal em que o talento da pintura, por exemplo, não estaria restrito a ser desenvolvido por tão poucos, por conta da divisão social do trabalho, que fez de um artista e de milhares de outros operários, sequer existiriam aqueles que seriam exclusivamente pintores, “mas no máximo,

humanos que, dentre outros, também pintam” (MARX; ENGELS, 1978, p. 521).

Assim, enquanto uma *educação politécnica* propicia uma formação que gera a capacidade para diversas atividades, a *educação tecnológica* relacionada a ela – por se constituir na estreita ligação entre o processo científico da pesquisa (do método para o conhecimento rigoroso e para a descoberta) e sua aplicação técnica na produção – “sublinha, com sua unidade de teoria e prática, o caráter de totalidade ou o[m]nilateralidade do homem, não mais dividido ou limitado apenas ao aspecto manual ou apenas ao aspecto intelectual (prático-teórico) da atividade produtiva”, ou ainda, “a possibilidade de uma plena e total manifestação de si mesmo, independentemente das ocupações específicas da pessoa” (MANACORDA, 2007, p. 48). Considerando estas duas dimensões como orientadoras para a formação humana, Marx pensou ser possível o alcance da totalidade da educação que a formação clássica não logrou alcançar: “A relação entre trabalho produtivo, educação espiritual, exercício corporal e formação politécnica elevará a classe dos trabalhadores muito acima do nível da aristocracia e da burguesia (MARX, 1975, p. 195). Somente assim se tornaria possível o que ele nomeou “desenvolvimento omnilateral (*allseitigen*) dos indivíduos” (MARX, 1973, p. 21).

Quem, porém, formulará de um ponto de vista mais especificamente pedagógico estes apontamentos feitos por Marx será Antonio Gramsci, no início do século XX, dando ênfase maior ao aspecto propriamente humanista

que a educação deve ter. Pautado na experiência soviética da escola implementada por Lênin, o pensador italiano chama a atenção para a preocupação quanto ao modo como o trabalho pode estar vinculado à educação, qual seja: de forma *desinteressada*, quer dizer, sem vínculo direto com uma especialização profissionalizante:

escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre justamente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento da capacidade do trabalho intelectual. A partir deste tipo de escola única, através de experiências repetidas de orientação profissional, passar-se-á para uma escola especializada ou para o trabalho produtivo (GRAMSCI, 2014b, s/p).

Assim, o projeto de uma escola unitária abrangeria toda a escolarização básica, dos 6 aos 16 ou 18 anos, sendo que, somente depois disso, o jovem seguiria o caminho da universidade (enquanto trabalho intelectual), da academia (ligada a áreas do conhecimento voltadas a dimensões práticas) ou diretamente o do trabalho produtivo. O trabalho (industrial) como princípio educativo estaria presente no currículo, em sua perspectiva intelectual, como conhecimento das leis que determinam o mundo natural e a sociedade, e em sua perspectiva moral, enquanto modelo de uma forma

de vida equilibrada por meio do hábito e da disciplina necessários ao funcionamento do mundo da produção e ao próprio exercício intelectual². O sentido propriamente ontológico do trabalho, tal como apresentado por Marx, alinhado com as concepções modernas de que a expressão máxima de humanidade do ser humano se dá no controle sobre a natureza, de que a superação de tradições irrefletidas é um dever formativo, e de que a ciência é o fundamento epistêmico de toda educação, aparece com toda força:

A escola, com seu ensino, luta contra o folclore, com todas as suas sedimentações tradicionais de concepções de mundo, para difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência das leis da natureza como sendo algo objetivo e rebelde, às quais é necessário adaptar-se para dominá-las; e das leis civis e estatais, que são um produto de uma atividade humana, que são estabelecidas pelo homem e podem ser transformadas pelo homem, com a finalidade de seu desenvolvimento coletivo; a lei civil e estatal

2 “É necessário persuadir muita gente que também o estudo é uma profissão, e muito fatigante, com um aprendizado especial, para além de intelectual, é também muscular-nervoso: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, tédio e também sofrimento” (GRAMSCI, 2014b, s/p).

organiza os homens no modo historicamente mais adequado à dominação das leis da natureza, isto é, de modo a facilitar o seu trabalho, que é a forma própria do homem de participar da vida da natureza, para transformá-la e socializa-la sempre mais profunda e extensamente (GRAMSCI, 2014b, s/p).

O *conformismo* é uma temática central no pensamento de Gramsci, de modo que os jovens deveriam ser educados para, por um lado, se adequarem ao modo de vida pautado no formato de sociedade industrial em seu atual estágio de desenvolvimento técnico, com sua disciplina, exatidão, cooperação e racionalidade (considerando o modelo industrial norte-americano como exemplo de máxima racionalização da produção). Por outro lado, ao invés de uma mera adaptação ao ambiente, seria necessário que os jovens fossem educados para o que ele chamou de “conformismo dinâmico”, ou seja, por meio de um processo de disciplinamento nos primeiros anos de escola, de forma mais dogmática e impositiva (como sugerira Kant com a noção de disciplina sobre as inclinações), o jovem desenvolveria, na adolescência (no que, quanto à escolaridade, chamamos de nível médio, correspondente à última fase da escola unitária), a capacidade de dominar este ambiente que o cerca de forma mais autônoma, livre e responsável: “(...) na escola unitária a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva na qual se tende a criar

valores fundamentais do ‘humanismo’, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias para a especialização ulterior” (GRAMSCI, 2014b, s/p). O modelo industrial norte-americano era considerado um exemplo, desde que fosse superada a sua base econômica e política: Gramsci pensa num tipo de formação de jovens para uma futura sociedade em que os sistemas produtivos fossem geridos pelos próprios trabalhadores, ou seja, em uma futura sociedade socialista – mas com rigores disciplinares e morais próximos aos vigentes no capitalismo norte-americano em relação aos trabalhadores.

O conformismo é entendido enquanto habilidade elementar de socialização, de “conformação dos indivíduos ao modelo social” (MANACORDA, 2019, p. 275), ou expresso ainda de forma mais pragmática, como “adequação da cultura à função prática” (Ibid, p. 220) ou “conformidade do homem às exigências produtivas” (Ibidem). Gramsci afirma que o conformismo sempre existiu, ou seja, sempre foi necessário educar as crianças para adentrarem em um mundo que preexiste a elas, que está dado a partir de determinadas configurações históricas. O que importa diferenciar, enquanto cisão, é que o conformismo que Gramsci defende é o que possibilita outra relação com o caráter necessário da produção, tal qual desenvolvido pelas conquistas técnicas e científicas, em que a subordinação e obediência dos primeiros anos da escola unitária se convertam em protagonismo e direção, de modo que todo estudante possa vir a se tornar um dirigente e intelectual

vinculado ao mundo produtivo, o que somente pode se dar por meio de uma escola que propicie a capacidade “de pensar, de estudar, de dirigir e de controlar quem dirige” (GRAMSCI, 2014b, s/p). O mundo inevitável da necessidade é entendido como fonte da formação para a liberdade: propiciar uma educação sem vínculo com o mundo do trabalho é falta de realismo prático, sem o qual se torna impossível que aquele que irá desempenhar um trabalho o faça de forma voluntária e consciente, e com capacidade de intervir na realidade social que o envolve. “A preparação para o trabalho, portanto, não é em primeiro lugar, uma questão de aprendizagem técnica, nem é mecânica preparação para o mercado, é antes de tudo aprendizagem dos hábitos adequados para lidar ou lutar no mundo-do-trabalho” (NOSELLA, 2016, p. 137/138).

Assim, a imagem dos trabalhadores do modelo industrial americano seria equivalente à etapa do processo educativo em que as crianças, a seu ver, devem somente obedecer, de forma compulsória e dogmática, para aprenderem a agir com disciplina; e a etapa da educação vinculada à adolescência, com ênfase na autonomia intelectual e moral, corresponderia historicamente ao industrialismo ainda por vir, e para o qual as novas gerações devessem ser formadas, qual seja, pautado em relações humanas autênticas, no trabalho sem alienação, com a plenitude das possibilidades humanas em ato e com a partilha da produção de forma justa. Em suma, a noção de conformismo, enquanto processo de socialização, se pauta no modelo

industrial existente, mas visando uma educação que possibilite a instauração deste modelo industrial em um formato social ainda não existente: sem exploração dos humanos entre si, em que o trabalho expresse a individualidade, em que ninguém viva sob a tutela de ninguém, em que todos sejam capazes de pensar e agir de forma esclarecida e se ocupar de forma orgânica com o bem comum. Neste sentido, a filosofia para Gramsci deixa de se circunscrever à especulação ou ao puro exercício rigoroso do conhecimento teórico para formar a individualidade e, eventualmente, expandir o esclarecimento a partir do uso público da razão; a filosofia passa a ser entendida “como luta cultural para transformar a ‘mentalidade’ popular e difundir as inovações filosóficas que se demonstrem ‘historicamente verdadeiras’” (GRAMSCI, 2014a, s/p).

Em suma, trata-se aqui de um ideal de educação que proporcione aos sujeitos tanto autonomia e responsabilidade para a expansão de sua personalidade, quanto consciência social e moral em relação à necessidade de lutar para que todos possam ter as condições de se desenvolverem e se autodeterminarem. Trata-se de um projeto para romper as barreiras das divisões sociais que tornam os indivíduos indiferentes aos interesses dos demais e que propiciam que uns desenvolvam sua personalidade e outros tenham somente que trabalhar.

Desta forma, a preocupação de Hannah Arendt, apresentada no início deste texto, com uma educação que preserve a natalidade – ao invés de preparar os novos

para um mundo futuro, concebido e idealizado pelos mais velhos – tem correspondência com uma formação omnilateral tal como pensada por Marx e Gramsci? E com a formação plena da personalidade tal qual pensada por Rousseau, Kant e o idealismo? Pois cabe lembrar que, segundo a autora, a responsabilidade da educação reside na iniciação dos alunos numa herança pública de práticas e saberes que uma comunidade política decidiu e escolheu preservar e transmitir por meio da escola, e que “apossar-se dela significa criar laços de pertencimento a um *mundo comum* e desenvolver *qualidades e talentos* por meio dos quais cada novo ser que vem ao mundo pode revelar sua singular unicidade” (CARVALHO, 2014, p. 821). Faço esta pergunta porque entender este processo de familiarização com um mundo comum como uma instrumentalização para uma ordem política futura pode significar atribuir à imprevisibilidade e à natalidade da ação humana o caráter previsível da fabricação de objetos, de modo a se planejar a construção de uma nova sociedade da mesma forma que se projeta a construção de uma casa ou qualquer artefato, em que se visa que o resultado prático seja mais garantido do que as tensões e imprevisibilidades inerentes aos agentes livres e ao futuro. Mas, por outro lado, não há como buscar preservar a singularidade e natalidade de cada um sem a prática de uma formação a partir do compromisso com a igualdade de oportunidades, a dignidade humana e o direito ao pleno desenvolvimento da personalidade. Neste sentido, o que está em jogo numa formação que entende o trabalho como princípio

educativo é a priorização de uma formação para um mundo democrático, ou seja, onde todos trabalhem e onde todos desfrutem dos bens culturais e materiais resultantes deste trabalho.

3. OS INSTITUTOS FEDERAIS: SUA HERANÇA MODERNA E SEUS IMPASSES

Num histórico de inexistência de políticas de educação pública de massa no Brasil durante o século XIX, em que as poucas instituições existentes estavam voltadas à educação dos filhos de uma restrita elite dirigente, é no começo do século XX, com a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, que, pela primeira vez, instaura-se um formato de educação pública, ainda que destinada aos “filhos dos desfavorecidos da fortuna” (BRASIL, 1909, p. 1), de caráter estritamente utilitário e destinado à formação para o trabalho numa sociedade fortemente separada em classes, herdeira de quase quatro séculos de escravidão. Na ditadura Vargas, o que foi considerado dever do Estado, quando as próprias famílias não pudessem pagar por ensino privado, foi um tipo de “ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas” (BRASIL, 1937, Art. 129). Assim, em 1942, houve a criação do Sistema S e a transformação das Escolas de Aprendizes e Artífices em Escolas Técnicas Federais. Neste mesmo ano, com a Lei Capanema (Decreto-Lei 4.422), foi oficialmente vedado aos estudantes da educação profissionalizante o acesso à universidade. Com a primeira Lei de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional, em 1961, por sua vez, tornou-se possível que os alunos do ensino profissional acessassem a universidade. Mas a partir de 1971, durante a ditadura militar, com a lei 5.732, o ensino profissionalizante se tornou obrigatório e universal, marcando o caráter pragmático da educação brasileira e a busca pela extinção de um formato universal de educação geral. A não obrigatoriedade universal da educação profissional ocorre somente em 1982, com a lei 7.044. Durante o governo de FHC (1995-2002), dissocia-se a educação geral da educação profissional com o decreto 2.208/97, de modo que o histórico da educação profissional no Brasil é constantemente marcado pela divisão social do trabalho, uma vez que esta modalidade sempre foi destinada à empregabilidade por meio de uma educação simplificada, operacional e para manter intransponíveis nossos velhos abismos sociais.

Com o governo Lula (2003-2010), ocorrendo uma mudança de rumos nesta história, o decreto 2.208/97 foi revogado em 2004, e em 2008 foram criados os Institutos Federais, com a meta de superar a cisão entre formação utilitária e cultural, tendo-se como fundamentos teóricos justamente a politecnia (PACHECO, 2010, p. 10/11) e a articulação entre “trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana” (Ibid, p.14). Trata-se de um projeto progressista, pautado no objetivo da criação de condições de intervenção e transformação social e de superação da fragmentação dos conhecimentos e das práticas, de modo que a formação para o trabalho tivesse

por base o conhecimento teórico das ciências humanas e naturais, tornando possível uma formação omnilateral, com o trabalho como princípio educativo. Em suma, trata-se de uma instituição com clara procedência de princípios presentes em Marx e em Gramsci. E além disso, de forma mais abrangente, trata-se de uma política pública marcada pela herança dos ideais da modernidade, uma vez que visa “construir novos sujeitos históricos, capazes de se inserir no mundo do trabalho, compreendendo-o e transformando-o na direção de um novo mundo possível (...) [de modo a] restabelecer o ideal da modernidade de liberdade, igualdade e fraternidade” (Ibid, p. 11).

Mas, ao mesmo tempo, e contraditoriamente, observamos movimentos provenientes das mesmas forças políticas hegemônicas que criaram os IFs indo no sentido inverso. Podemos lembrar que, já o decreto 5.154/2004, que abriu a possibilidade de integração entre ensino geral e técnico – separados no governo FHC –, manteve as modalidades de concomitância e subsequência, novamente no sentido contrário ao da politécnica. Durante a década de 2010, encontramos outro exemplo que contraria os princípios da politécnica e da formação omnilateral, como a atualização das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio* (BRASIL, CNE/CEB, 2011), em que aparece a compreensão do sentido do trabalho não em seu aspecto ontológico, mas histórico, de modo a se oferecer cursos de acordo com as demandas da atualidade a partir das transformações do capitalismo,

que exigem maior flexibilidade do trabalhador para se adaptar às constantes inovações de um mundo de mudanças tecnológicas cada vez mais velozes.

É possível problematizar não somente este nível de contradições em relação à proposta de uma educação profissional politécnica, integrada e omnilateral. Pois, pode-se perguntar: em que medida a referência ao conceito de politecnia e ao modelo de escola unitária cabe a um tipo de formação básica que visa também a profissionalização, como é o caso do Ensino Médio Integrado nos IFs? Pois, o sentido educacional atribuído ao trabalho, tal como pensado em Marx, e incorporado à fundamentação institucional dos IFs, assim como a escola unitária desinteressada de formação humanista, tal como pensada por Gramsci, como vimos, excluía qualquer tipo de especialização, que somente ocorreria após a escola. E, no contexto brasileiro, em que as desigualdades econômicas e sociais são tão gritantes,

como priorizar na escola média brasileira a dimensão da formação para a autonomia, quando a liberdade para a maioria é tão exígua? Como proteger o direito dos adolescentes a um tempo justo de “indefinição profissional ativa e heurística”, quando, de um lado, a minoria de jovens da classe dirigente usufrui de inúmeros anos de formação e “indecisão” profissional, enquanto, de outro lado, a imensa maioria, para sobreviver, é forçada a uma definição

profissional precoce? A resposta a essa problemática passa pela luta política que visa a tornar a sociedade mais justa e igualitária e, ao mesmo tempo, pela defesa de concepções e práticas pedagógicas que fortaleçam o ensino médio unitário não profissionalizante e para todos (NOSELLA, 2011, p. 1061).

No fundo, o que está em questão é o seguinte: se, por um lado, o fundamento da proposta dos IFs é uma formação omnilateral, figurando como uma possibilidade de educação de qualidade para preencher lacunas históricas de nossa falta de familiaridade com políticas democráticas para a educação; por outro lado, a educação para o trabalho acaba muitas vezes deixando, na perspectiva de uma formação geral, o desenvolvimento de habilidades importantes em segundo plano. Pois **1)** nos IFs, apesar de haver o tripé baseado em ensino, pesquisa e extensão, a pesquisa deve ser básica e aplicada, de modo a restringir aprofundamentos teóricos e a se priorizar sua vinculação a uma dimensão de efeitos práticos, o que inevitavelmente empobrece suas possibilidades. **2)** O fato de os estudantes terem ensino profissional já tão jovens diminui o tempo necessário de autoconhecimento para a identificação de reais preferências e habilidades no interior exclusivo de uma educação geral que, talvez, melhor auxiliasse neste desenvolvimento. **3)** A ênfase técnica e utilitária para o trabalho se opõe à noção de educação desinteressada

– por mais que se afirme que se deva formar antes a pessoa que o profissional – assim como o dever-ser da politécnica. **4)** A alta carga horária e o número de disciplinas atrapalham as condições de pesquisa dos docentes e, muitas vezes, dos alunos, fazendo com que a pesquisa, que deveria ser científica, no sentido de gerar descobertas, se resume, em muitos casos, a divulgação científica por meio de práticas extensionistas e sem os devidos aprofundamentos. **5)** O ensino técnico integrado à formação geral, que seria o principal elemento de constituição de identidade institucional dos IFs, e o meio pelo qual a omnilateralidade, adaptada à educação profissional, seria mais viável, com poucas exceções, não aconteceu de fato desde 2008, sendo que, no mais das vezes, o que ocorre, sob o nome de ensino integrado, é na verdade um formato de ensino concomitante, que perpetua a fragmentação e des-integração do conhecimento. **6)** E por fim, o termo “técnico” e a irreflexão político-pedagógica de parte do corpo docente e gestor fazem – com frequência, na realidade de micropoderes locais pelos *campi* Brasil afora – com que as disciplinas de formação geral sejam relegadas a um estatuto de menor importância – e muitos alunos incorporam esta compreensão, em geral por conta do nível de exigências a que são submetidos em certas disciplinas técnicas. Assim, segundo Paolo Nosella, a formação omnilateral “não significa saber fazer um pouco de tudo ou conhecer fundamentos científicos de todos os ramos da tecnologia, mas sim saber fazer com excelência algo em sintonia com o próprio talento” (Ibidem). E é esta descoberta do

próprio talento que poderia estar sendo “atropelada” com uma política pública que visa oferecer ensino profissional nesta faixa etária.

A partir do que discorremos até aqui, podemos considerar então um ponto indiscutível de consenso:

tanto na formação o[m]nilateral, politécnica ou integral, cuja gênese está na obra de Marx e Engels, como na escola unitária, de Gramsci, não há espaço para a profissionalização *stricto sensu* quando se trata da formação de adolescentes, tendo como referência a emancipação humana (MOURA; FILHO; SILVA, 2015, p. 1065).

Os autores desta citação situam a pertinência teórica marxiana na medida em que, no interior da realidade capitalista, o ensino profissional, desde que devidamente integrado à formação intelectual, física e tecnológica, é o possível a ser feito no sentido de uma educação omnilateral; pois a politecnia, em seu sentido pleno, somente seria possível quando os trabalhadores de fato assumissem o poder e instaurassem uma nova forma de relação política e de produção. Quanto à escola unitária, a partir da leitura de Gramsci, os autores apresentam uma interpretação segundo a qual este formato de escola também seria uma possibilidade futura, de modo que, enquanto não houvesse as condições para a escola unitária, pudesse haver sim escolas distintas. Este segundo argumento caminha

no sentido de que as condições estruturais e históricas de injustiça social brasileiras fazem com que muitos jovens tenham que começar a trabalhar muito cedo – muitos, antes de terminarem a educação básica –, e que, diante deste fato, e da impossibilidade de mudança radical da realidade social de uma hora para a outra, seria impróprio simplesmente defender que o que tem valor é exclusivamente a escola unitária de formação geral desinteressada:

Diante desse quadro, pensar de forma coerente com o materialismo histórico-dialético não é compreender essa realidade socioeconômica e tentar “arrancar do capital” concessões que contribuam para a formação integral da classe trabalhadora, mesmo que não seja, para todos, na plenitude do conceito de politecnia, mas que se garanta a todos a indissociabilidade entre “formação intelectual, física e tecnológica”, sem, com isso, negligenciar a denúncia e o combate a todas as atrocidades cometidas contra esses adolescentes, crianças e jovens? (Ibid, p. 1071)

Neste sentido, os IFs poderiam ser compreendidos como um momento de *travessia* (Ibid, p. 1072), *entre* a saída de uma condição histórica nacional de puro utilitarismo da educação profissional feita para a exploração dos mais pobres, e a completa realização

da omnilateralidade a partir do modelo da politecnia e da escola unitária³. Este possível meio do caminho corresponderia ao “movimento de continuidade e ruptura a partir do qual o novo engendra-se no velho” (Ibidem). Ou seja, *travessia* aqui deve ser entendida mais enquanto *avanços parciais*, no interior das possibilidades concretas das relações de força que determinaram a história do Brasil, e, no caso em particular, durante o lulopetismo, qual seja: o convívio com a contradição de um governo que optou pelos extremos da conciliação (até sua completa insustentabilidade), ao invés de rupturas: manutenção dos privilégios de oligarquias e diminuição da miséria e da pobreza; expansão do acesso ao ensino técnico (nos Institutos Federais) e superior (com a expansão das Universidades Federais), mas também por meio de subsídios e investimentos diretos nos setores privados do mercado educacional (PRONATEC, ProUni e FIES); iniciativas democráticas e progressistas de políticas públicas de educação, junto de diretrizes afeitas ao gosto do mercado.

3 Paulo Nosella (2015) se opõe frontalmente a esta interpretação, acusando a noção de travessia como uma teleologia determinista e anacrônica, como se houvesse um lugar de saída e outro de chegada pré-definidos nesta noção. Como eu considero esta leitura equivocada, resolvi não tratar dela aqui. Pois o fato de se entender que os IFs se configurem como uma travessia, uma passagem de um estágio para outro, não significa determinismo, pois sequer há como saber ao certo para onde vamos, como e até onde. O que é pertinente na interpretação quanto à *travessia* é que, com ela, assumimos com honestidade os limites dos avanços que podemos realizar – assim como suas contradições internas –, de acordo com conjunturas históricas e relações de poder específicas.

REFLEXÕES FINAIS

Este capítulo teve a intenção de compreender o lugar dos Institutos Federais nos desdobramentos das disputas da modernidade quanto ao que se fazer com os novos que sempre chegam ao mundo, apresentando o horizonte teórico que tornou possível a origem da pedagogia enquanto o espaço de reflexão sobre o que de fato constitui – ou deve constituir – a humanidade a ser formada. Assim, foi possível identificar o avanço da discussão sobre o que configura uma formação humana plena, para além dos limites da individualidade e da espiritualidade; sendo que, transformações nos modos de produção e reprodução da vida criaram um impasse e impedimento para o desenvolvimento de formas livres e auto-determinantes de subjetividade, por conta de consequências da separação da sociedade em classes em conflito e assimetria de poder, em particular no contexto da industrialização pesada do século XIX e do início do século XX. E por fim, situei a institucionalidade dos Institutos Federais na esteira destes desdobramentos teóricos e históricos, e problematizei brevemente alguns dos limites epistêmicos, institucionais e políticos de uma formação omnilateral no interior de um ensino básico conectado ao ensino profissional. Então finalizo este capítulo com algumas observações que nos remetem ao ponto inicial.

O conceito de natalidade, segundo Hannah Arendt, apesar de adquirir um sentido específico na modernidade quanto ao problema da educação, a partir da ideia de

progresso, não se restringe a este horizonte histórico, pois pelo menos, desde Platão, “não [se] resiste à tentação de apropriar-se da novidade dos novos, à tentação de fazer da educação uma tarefa eminentemente política e da política o sentido final de uma educação, a partir de uma lógica da política determinada com independência da vontade dos novos” (KOHAN, 2003, p. 26). A grande diferença no caso da modernidade talvez esteja no papel efetivo das disputas no interior da opinião pública sobre o problema da educação, assim como em resultados estatais-institucionais neste sentido - algo impossível em contextos pré-modernos.

Para além deste sentido mais situado, a natalidade para Arendt constitui um dos aspectos da condição humana que ela denomina de *vida ativa*. Enquanto o conceito de *mundo*, de que tratamos no início, se refere à noção de *obra*, ou seja, à criação de coisas que permaneçam para além das efêmeras vidas individuais, e que garantam alguma durabilidade e segurança ao mundo humano; a natalidade é uma das características da dimensão da vida ativa chamada *ação*. A ação também “corresponde à condição humana da pluralidade, ao fato de que os homens, e não o Homem, vivem na Terra e habitam o mundo” (ARENDT, 2010, p. 8). Esta condição, de que cada novo ser humano que chega ao mundo é único e diferente em meio a todos os outros, também diversos, é o que lhe permite dar início a algo novo, é o que lhe confere o poder de tomar iniciativa e, junto de outros, de tentar colocá-la em prática. O discurso também é uma forma de agir. É por discursos e ações

que se pode ter acesso a “quem” uma pessoa ou grupo é. É por discursos e ações que os seres humanos se movem pelo mundo das coisas que há entre eles, lugar de onde surgem seus diversos interesses. *Inter-est*, no latim, em seu sentido literal, é algo que *está entre*, “que se situa entre as pessoas e que, portanto, é capaz de relacioná-las e mantê-las juntas. A maior parte da ação e do discurso diz respeito a este espaço-entre” (Ibid, p. 228). Ou seja, é nesta esfera da vida ativa que reside a essência da política: uma teia de relações pré-existentes – com sua diversidade de interesses e relações – à qual cada novo ser humano sempre é lançado. É nela que ele fala, age, inicia novos processos junto de outros, aprende, constrói uma história singular que se constitui como uma biografia, e afeta os que o envolvem. Porém, devido justamente a essa diversidade de interesses conflitantes, os objetivos almejados pela ação sempre passam por peripécias imprevisíveis, e muitas vezes, não se realizam, pois, por mais que os agentes da ação desencadeiem os acontecimentos, eles não têm poder sobre a garantia do resultado final. Este é o grande drama da ação, e consequentemente, da política. E por isso Arendt atenta aos perigos de pretender que a imprevisibilidade da ação seja superada pela previsibilidade da obra, tanto por meio de um rei-filósofo, como no caso de Platão, quanto na construção revolucionária pelo uso da força de uma sociedade “justa” em Marx.

Os Institutos Federais, enquanto instituição, se enquadram no conceito de *obra* – ou *mundo*. Mas os processos de sua criação e os de sua condução dizem

respeito ao horizonte da *ação*: da pluralidade e natalidade dos agentes que compõem os IFs direta e indiretamente, e da diversidade de interesses que cria seus campos de disputa. Este espaço aberto de indeterminação da ação dos agentes se expressa, por exemplo, tanto na inadequação institucional que se mantém até hoje em grande parte dos *campi* em relação à noção de ensino médio integrado à educação profissional, quanto nos percalços da busca pela implementação efetiva da politecnia e da omnilateralidade – expressas na concepção da *obra* “Institutos Federais”. Acontece que um outro elemento distintivo da ação é que o agente somente tem condições de ir desvelando quem realmente é no curso da própria ação (Ibid, p. 224), e não na concepção prévia que faz de si mesmo ou nas prescrições de documentos fundadores e legislações. Isso quer dizer que a travessia que realizamos corresponde, a meu ver, ao processo de identificar o que somos e o que de fato podemos e queremos ser. Esta determinação se faz mais urgente do que nunca, pois vivemos numa conjuntura política desfavorável em diversos sentidos – à educação pública em geral e aos IFs em particular –, de modo que, dependendo da forma como constituirmos a identidade dos Institutos Federais – por opção, empenho ou negligência –, isso pode implicar na manutenção discursiva de certos ideais teóricos que se repetem em artigos, dissertações e teses, esvaziando-se quando comparados à prática efetiva; ou na implementação de estratégias a partir do que nos é possível fazer, diante de nossos imperativos pedagógicos, políticos e

institucionais. Com isso, não me refiro a abrir mão de ideais pedagógicos valiosos – como o da omnilateralidade –, mas sim que, diante do que temos a fazer, não é vantajoso insistir no purismo do ideal de uma educação geral em oposição ao ensino profissional – por mais desejável que ela seja, enquanto meta de construção de um país mais justo, menos desigual e que propicie às novas gerações melhores condições para se auto-determinarem.

Os Institutos Federais são um símbolo de natalidade, da iniciativa e coordenação de muitas pessoas para pensar e criar uma outra forma de educação, e de tantas outras pessoas para implementá-la, tantos professores e técnicos admitidos por concursos, tantas novas turmas a cada ano ou semestre, diante das quais havia e há a proposta de algo novo e promissor. E diante desta novidade, há a necessidade de inventar, de criar de forma coletiva um caminho que torne possível algo que não tenha que se adequar necessariamente ao que pensou Marx ou Gramsci – por mais que possa tê-los como uma de suas influências profícuas e centrais –, mas que engendre de fato um caminho próprio dentro do que é possível ser feito aqui, para que a novidade possa ir para além do que o passado nos inspirou de forma tão salutar. Estamos numa outra conjuntura histórica em relação à época em que os IFs foram criados, e vivemos um momento de incertezas quanto ao futuro próximo, o que nos exige a capacidade de criar uma forma de educação que apresente uma possibilidade de esperança para as novas gerações, uma forma de mostrar que outro

mundo é sim possível, e de que nossa tarefa enquanto instituição educacional é ampliar o horizonte dos olhares e fomentar a imaginação quanto ao que se pode fazer para compreender melhor e transformar as coisas.

Neste sentido, a integração de verdade entre educação geral e ensino técnico é um espaço profícuo, dentro do possível de nossa conjuntura histórica, para se realizar uma formação omnilateral; tanto no seu sentido originário, de uma formação que atua “de todos os lados” (*allseitig*) dos sujeitos; quanto naquele desejado por Paolo Nosella, de uma educação capaz de gerar as condições para se aprender a fazer bem algo de acordo com a identificação do próprio talento e desejo.⁴

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. A crise na educação. *In*: ARENDT, H. **Entre passado e futuro**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007. p. 221-247.

_____. **A condição humana**. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BAPTISTA, Marlon Tomazella. **Cultura e natureza no jovem Nietzsche**: o problema da formação (Bildung).

4 Gostaria de agradecer a Sidinei Sobrinho Cruz (IFSUL), Alexandre Maia do Bomfim (IFRJ) e Marcio Pires (IFSP) pela leitura atenta e crítica que foi fundamental para o aprimoramento deste texto e para a minha tomada de consciência da amplitude do horizonte do problema, tratado aqui de forma introdutória e no interior de humildes limites de uma pesquisa inicial.

2009. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Cria nas Capitais dos Estados da república Escolas de Aprendizizes e Artífices, para Ensino Profissional Primário Gratuito. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1909. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 29 nov. 2020.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de Novembro de 1937.** Rio de Janeiro: Presidência da República, 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em: 29 nov. 2020.

_____. CNE/CEB. **Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.** Brasília: CNE.CEB, 2011.

CARVALHO, J. S. F. Política e educação em Hannah Arendt: distinções, relações e tensões. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 128, p. 813-828, 2014.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A era das diretrizes: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres, ANPED, **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 11-39, 2012.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v.19, n.1, o. 71-87, 2001.

GRAMSCI, Antonio. Quaderno 10. In: **I quaderni del carcere**. 2014a. Disponível em: <https://quadernidelcarcere.wordpress.com/2014/10/18/introduzione-allo-studio-della-filosofia-13/>. Acesso em: 22 nov. 2020.

_____. Quaderno 12. In: **I quaderni del carcere**. 2014b. Disponível em: <https://quadernidelcarcere.wordpress.com/2014/11/02/indice-quaderno-12/>. Acesso em: 20 nov. 2020.

GUIMARÃES, Cátia. **Escola Unitária**. EPSJV/Fiocruz. Rio de Janeiro. 21 ago. 2020. Disponível em <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/dicionario-jornalistico/escola-unitaria>. Acesso em 21 nov. 2020.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Escritos pedagógicos**. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1991.

KANT, Immanuel.. Resposta à pergunta: que é “Esclarecimento”? In: **Textos Seletos**. Petrópolis: Vozes, 1974.

_____. **Sobre a pedagogia**. 2. ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

KOHAN, Walter Omar. Infância e educação em Platão. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 11-26, 2003.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Editora Alínea, 2007.

_____. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo**. 3. ed. Campinas: Editora Alínea, 2019.

MARX, K. Kritik des Gothaer Programms. In: **Karl Marx und Friedrich Engels Werke**, Band. 16. 6. ed. Berlin: Dietz, 1973.

_____. Instruktionen für die Delegierten des Provisorischen Zentralrats zu den einzelnen Fragen. In: **Karl Marx und Friedrich Engels Werke**, Band. 16. 6. ed. Berlin: Dietz, 1975.

MARX, K.; ENGELS, F. Die deutsche Ideologie. Kritik der neuesten deutschen Philosophie in ihren Repräsentanten Feuerbach, B. Bauer und Stirner, und des deutschen Sozialismus in seinen verschiedenen Propheten. In: **Karl Marx und Friedrich Engels Werke**, Band. 3, Berlin: Dietz, 1978.

MARX, Karl. Ökonomisch-philosophische Manuskripte von 1844. In: **Karl Marx und Friedrich Engels Werke**, Band 1, Berlin: Dietz, 1978.

MOURA, D. H.; FILHO, D. L. L.; SILVA, M. R. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, ANPEd, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, 2015.

NODARI, P. C.; SAUGO, F. Esclarecimento, educação e autonomia em Kant, **Conjectura**. Caxias do Sul, v. 16, n. 1, p. 133-167, 2011.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

_____. Ensino médio unitário ou multiforme? **Revista Brasileira de Educação**, ANPEd, v. 20, n. 60, p. 121-142, 2015.

_____. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, 2011.

PACHECO, E. **Os Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Natal: IFRN, 2010.

RODRIGUES, J. Educação politécnica. *In*: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008, p. 168-175.

PORTO JÚNIOR, M. J.; RAMOS, M. N.; LOPONTE, L. N.; As dimensões da vida humana na proposta de ensino médio integrado: as armadilhas da tecnologia e da inovação. *In*: TOMAZELLA, M. **Educação, cultura e sociedade**, João Pessoa: IFPB, 2019.

ROUSSEAU, J-J. **Emílio**, ou da educação. São Paulo: Edipro, 2017.

SANTOS, M. T. A.; MORILA, A. P. A educação profissional e tecnológica no Brasil: uma trajetória de projeções utilitaristas e seus percalços. **Kirikerê**: pesquisa em ensino, Vitória, n.4, p. 119-149, 2018.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCURLA, H. **Wilhelm Von Humboldt**: Werden und Wirken. Düsseldorf: Claassen, 1976.

SLOTERDIJK, P. **Crítica da razão cínica**. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2012.

SORKIN, D. Wilhelm von Humboldt: The theory and practice of self-formation (*Bildung*). **Journal of the History of Ideas**, Pennsylvania, v. 97, n. 3, p. 55-73, 1986.

Capítulo 2

POR QUE ENSINAR FILOSOFIA?

Paulo Henrique Silva Costa

A questão “por que ensinar Filosofia?” pode ser, ela mesma, filosófica. Poderíamos respondê-la, de forma direta e burocrática, simplesmente apresentando trechos de documentos oficiais que tratam do seu ensino, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tal resposta, embora aparentemente desprovida de reflexão, apresenta, mesmo que de modo indireto, razões que orientam o ensino de Filosofia – e que justificam os motivos pelos quais a Filosofia deveria ser ensinada. Isto também se aplica às respostas que pretendem justificar, de modo negativo, a pertinência do ensino de Filosofia. Elas são inevitavelmente filosóficas. Por isso, qualquer resposta que possamos oferecer à questão nos compromete invariavelmente com justificações que são, ao fim e ao cabo, de caráter filosófico.

A questão “por que ensinar Filosofia?” pode ser entendida, assim, de modo análoga ao famoso argumento atribuído a Aristóteles a favor do filosofar. “Se você deve filosofar, então você deve filosofar. Se você não deve filosofar, então você deve filosofar. Portanto, em qualquer caso, você deve filosofar” (MURCHO, 2006, p. 52). O argumento de Aristóteles, como formulado por Murcho acima, é válido e sustenta que, mesmo apresentando razões para não filosofar, estamos, invariavelmente, filosofando. Então, estamos sempre filosofando. O mesmo argumento se aplica *mutatis mutandis* à questão “por que ensinar Filosofia?”.

Neste texto defenderemos que a questão “por que ensinar Filosofia?” é filosófica. Sendo filosófica, cabe ao profissional de filosofia, em razão de sua autoridade epistêmica, apresentar bons argumentos a favor da questão. Por isso, ofereceremos três argumentos. Eles justificam, por um lado, o papel de destaque que a Filosofia possui em relação à formação intelectual dos alunos (em especial, para os de nível médio-técnico) e, por outro, sustentam certas peculiaridades inerentes ao ensino e à atividade filosófica. Antes, contudo, cabe ressaltar que as teses aqui defendidas refletem exclusivamente as experiências docentes do autor. Por isso, são apresentados cenários hipotéticos que elucidam tanto o ambiente de ensino e seus desafios quanto algumas estratégias adotadas.

O primeiro argumento que apresentaremos, na seção 1, sustenta que a Filosofia tem uma posição epistêmica privilegiada em relação à questão levantada no título. O

segundo argumento que apresentaremos, na seção 2, sustenta que há, pelo menos, uma habilidade filosófica indispensável a qualquer agente racional, a saber, a habilidade de analisar alternativas que são, entre si, conflitantes. Por fim, na seção 3, apresentaremos o terceiro argumento que sustenta, de maneira prática, que algumas competências e habilidades exigidas pela BNCC para outras disciplinas são, em parte, fortalecidas se trabalhadas em conjunto com a Filosofia. O que os três argumentos têm em comum é a defesa do ensino de Filosofia enquanto disciplina, combatendo, assim, a visão instrumental imposta indevidamente a ela tanto por parte dos documentos oficiais quanto por parte de nossos colegas.

1. POSIÇÃO EPISTÊMICA

Suponha que estamos em uma reunião de professores, dentro da Rede Federal de ensino, discutindo a implementação da BNCC para o ensino médio-técnico. Suponha também que há um debate em relação a quais conteúdos seriam assumidos propriamente como disciplinas, uma vez que o texto da BNCC prevê, conforme veremos mais à frente, uma flexibilização curricular. Por fim, suponha que entramos em desacordo com um colega (ou um grupo de colegas) que alega que a Filosofia não deveria ser assumida como disciplina, mas, sim, como uma espécie de “estudos e práticas”, sem, contudo, qualificar melhor o que isso significaria. Diante do embate gerado, queremos

defender a permanência da Filosofia no currículo e, a partir disso, lançamos mão de uma série de argumentos.

Embora o cenário acima seja em parte hipotético, ele certamente já deve ter ocorrido (ou ainda ocorrerá) na rede federal de ensino médio-técnico em razão da exigência de implementação da BNCC. Tendo em vista o possível desacordo gerado, apresentaremos aqui argumentos teóricos a favor do ensino de Filosofia. Além de servirem como defesa da Filosofia enquanto disciplina curricular, eles têm também o objetivo de tentar dissolver o desacordo. Começaremos, então, pelo primeiro argumento que trata da posição epistêmica.

O conceito de “posição epistêmica” é utilizado para descrever a posição que os interlocutores ocupam dentro de um debate em relação ao que sustentam. Na epistemologia do desacordo, área de estudo da epistemologia social (SCHMITT, 2012, pp. 547-592), podemos definir a posição epistêmica dos agentes envolvidos a partir do *acesso epistêmico à evidência relevante* ao desacordo, ou ainda, a partir do *domínio que os agentes epistêmicos têm* do problema que gera o desacordo. Nesse sentido, há, pelo menos, três posições relevantes¹, dentro de um desacordo em relação à posição epistêmica (FRANCES, 2014, pp. 44-50).

1 Há uma quarta posição epistêmica que pode ser chamada de “desconhecida”. Suponha que Pedro tem uma crença *p*, segundo a qual a Filosofia tem pouco (ou quase nada) a contribuir com a ciência, e ele a anuncia durante uma palestra na universidade. No entanto, um interlocutor da plateia pede o direito à fala e apresenta razões contrárias à crença de Pedro. Neste caso, o desacordo é gerado com alguém desconhecido. João não sabe em qual posição

- 1) Epistemicamente inferior
- 2) Epistemicamente superior
- 3) Par epistêmico

No primeiro caso, suponha que uma criança tenha uma crença p , segundo a qual, dado que o Japão fica do outro lado do mundo, então seria possível chegar lá se cavássemos fundo o suficiente. Neste caso, o desacordo que temos com o nosso interlocutor, a criança, estabelece, de antemão, uma assimetria. A criança é reconhecida como epistemicamente inferior, pois sabemos que sua crença p não é nem verdadeira, nem justificada. Falta uma espécie de “corpo de evidências” a ela (ou seja, falta um conjunto de evidências seguras que dê suporte à crença sustentada) e, por isso, temos a tendência a não dar crédito ao que é dito. No segundo caso, suponha que João tenha uma crença p , segundo a qual, ao olhar o histórico vencedor de títulos de seu time, na década de 1980, ele acredita se tratar do clube nacional mais vitorioso do período. No entanto, ao consultar um site especializado em estatísticas futebolísticas, João descobre que, na verdade, havia outro clube, no mesmo período, com mais títulos. Neste caso, o desacordo de João é estabelecido com um par que é epistemicamente superior, a saber, o site especializado em estatísticas futebolísticas. Por fim, no terceiro caso, suponha que

epistêmica ele está em relação ao seu interlocutor. Ele não sabe, por exemplo, se o interlocutor é um especialista em Filosofia ou um cientista. Outro caso possível é quando há um desacordo, porque sabemos que alguém certamente defenderá uma posição contrária, mas não conhecemos propriamente quem é este interlocutor. O interlocutor, embora exista, é desconhecido.

Maria e João são irmãos que viveram por muitos anos numa mesma casa no interior, mas que se mudaram de lá há alguns anos. Eles estão em desacordo em relação à localização exata da casa. Neste caso, dado que Maria e João possuem as mesmas evidências e são epistemicamente capazes de avaliar a questão da localização da casa, o desacordo estabelecido é entre pares epistêmicos.

Definir a posição epistêmica diante de uma questão, que pode gerar um desacordo, é uma condição essencial para resolvê-la, porém não é algo muito simples de ser feito. “Por que ensinar Filosofia?” é um tipo de questão que estabelece claramente diferentes posições epistêmicas. Podemos distinguir a posição epistêmica a partir da resposta oferecida pelo professor de filosofia e pelo leigo (entendido aqui como qualquer interlocutor que saiba pouco ou quase nada de Filosofia). O professor está em uma posição privilegiada (epistemicamente superior²) em relação ao seu interlocutor leigo, pois tem à disposição um corpo de evidências sobre a importância

2 Poderíamos dizer, de forma mais enfática, que o professor de filosofia seria uma *autoridade epistêmica* (ou expertise), pois, além de ter acesso epistêmico privilegiado a um corpo de evidências (que justificam sua crença a favor do ensino de Filosofia), tem também domínio de uma série de habilidades que estão relacionadas a este corpo evidencial. Contudo, usando o princípio da caridade interpretativa, assumiremos apenas que o interlocutor do professor tem uma certa noção do que é a Filosofia, qual sua importância, quais seus métodos e habilidades, dentre outras coisas. Isto o coloca em uma posição assimétrica (epistemicamente inferior), mas não o exclui, de antemão, do desacordo, colocando-o como incapaz de estabelecer um diálogo – como possivelmente ocorreria com o conceito de autoridade epistêmica.

do ensino de Filosofia e um domínio de sua disciplina que o seu interlocutor possivelmente não tem.

No entanto, mesmo estando em uma posição epistemicamente superior, o professor não tem garantias que o interlocutor estará convencido das razões apresentadas a favor do ensino de Filosofia. Há alguns motivos para isso. O primeiro motivo podemos chamar de “distância epistêmica”. O fato de o professor de filosofia estar em uma posição epistemicamente superior, porque tem acesso a um corpo de evidências que seu interlocutor possivelmente não tem, não parece tornar mais fácil a tarefa de explicar os motivos pelos quais o ensino de Filosofia é necessário. Pelo contrário, quando há uma distância epistêmica muito grande entre os interlocutores, é difícil para o especialista, mesmo sendo qualificado, estabelecer um ponto de contato mínimo. O ponto de contato mínimo pressupõe um conjunto de evidências que o interlocutor pode não ter, ou se tiver, pode não compreender ou não aceitar.

Outro motivo razoável que pode dificultar o convencimento do interlocutor no eventual desacordo sobre o ensino de Filosofia é o fato dela não ter, em grande medida, resultados práticos factíveis. Sendo assim, a pergunta “por que ensinar Filosofia?” traz consigo, quase que naturalmente, algumas perguntas adicionais. Duas, em especial, são mais relevantes: (1) qual é o *valor* da Filosofia? e (2) qual a sua *utilidade*? Estas duas perguntas, feitas deste modo e neste contexto, parecem ter o objetivo de convergir “valor” com “utilidade”. O “valor”, a princípio, não seria algo pessoal

que atribuiríamos à Filosofia, mas, sim, aquilo que a ela, de alguma forma, já está atribuído externamente. De modo similar, a “utilidade” também não seria algo que atribuiríamos, mas, algo externamente definido. “Valor” e “utilidade” parecem, nesse sentido, sintetizar a ideia, mesmo que equivocada, de resultados práticos.

Contudo, poderíamos argumentar, de forma análoga, que a ciência goza de uma série de resultados práticos, amplamente difundidos, mas, apesar de tudo isso, ela é, ainda assim, questionada. A pergunta “por que ensinar Ciências?” também enfrenta o mesmo problema da posição epistêmica. Há uma assimetria entre a posição do especialista, entendido aqui como o cientista profissional, e o leigo, que tem apenas vagamente uma certa ideia do que é a ciência. O leigo não parece duvidar dos resultados práticos da ciência, mas, diante de assuntos em que não há um *amplo consenso*, tende a diminuir o seu *grau de confiança* em relação ao que os cientistas fazem ou dizem. Um exemplo claro é o que vivenciamos atualmente com a pandemia da covid-19 e as diferentes orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS) em relação às ações adotadas que, para o leigo, o faz diminuir o grau de confiança na ciência, mesmo acreditando em seus resultados práticos³.

3 Os argumentos aqui apresentados sobre a ciência são inspirados no texto “Por que confiar na ciência?”, de Eros Moreira de Carvalho, da UFRGS.

Como vimos brevemente, a questão “por que ensinar algo?”, seja Filosofia⁴ ou Ciências, não é uma questão trivial, tampouco inofensiva. É uma questão que pode ser filosoficamente relevante. Grande parte das dificuldades que enfrentamos ao tentar oferecer uma resposta cabal, direta e convincente a questões deste tipo se deve ao fato de não conseguirmos encontrar um par epistêmico que tenha o mesmo acesso ao corpo evidencial que o nosso, nem o mesmo domínio. Nosso interlocutor dificilmente tem as mesmas condições epistêmicas de acesso e domínio às evidências relevantes que julgamos necessárias, por exemplo, ao ensino de Filosofia – e, por isso, mesmo que estejamos qualificados a dar uma resposta adequada, temos dificuldade de oferecer uma resposta que convença, de forma definitiva, nosso interlocutor. Essa assimetria em relação à questão do “por que ensinar?”, nos obriga, portanto, a assumir diferentes estratégias para conseguirmos oferecer uma resposta que seja minimamente adequada e convincente ao possível desacordo sobre a questão do ensinar, tendo em vista, como apresentamos no início da seção, os cenários nos quais o desacordo pode surgir.

Tendo esse problema em mente, assumiremos dois caminhos: (1) partiremos daquilo que é inerente à Filosofia e (2) mostraremos aquilo que ela compartilha ou pode compartilhar com as demais áreas. Começaremos, na próxima seção, pelo que é inerente à Filosofia e, na

4 Os mesmos problemas levantados na seção podem ser aplicados ao ensino de Sociologia.

seção seguinte, mostraremos aquilo que ela, segundo a BNCC, pode compartilhar com as demais áreas.

2. O QUE SIGNIFICA “PENSAR CRITICAMENTE”?

Uma característica inerente à Filosofia é a criticidade. Contudo, dizer que “a Filosofia é crítica” parece não dizer nada propriamente. Temos alguma ideia, mesmo que vaga, do que significa ser crítico – geralmente, qualquer livro didático de introdução à Filosofia assume como um dado pronto e acabado que o ensino de Filosofia é importante, porque contribui, de algum modo, com o desenvolvimento da habilidade crítica dos estudantes.

Entretanto, a criticidade não é (nem deveria ser) exclusiva do ensino de Filosofia. Advogar para si o domínio pleno da criticidade é algo equivocado e a Filosofia não o faz. Qualquer área do conhecimento, ao apresentar seus métodos e aplicá-los aos seus respectivos problemas, pressupõe, em alguma medida, uma postura crítica. Por isso, se a Filosofia quer sustentar para si que ela é crítica (de uma forma peculiar) e que tal habilidade (peculiar) é filosófica por definição, temos que qualificar melhor o que significa ser “crítico” em Filosofia. A partir disso, podemos mostrar que esta habilidade (peculiar) é própria da Filosofia e, também, que ela justifica (ou justificaria), por si só, o ensino de Filosofia. Vejamos um exemplo:

- (1) O conhecimento filosófico pertence somente aos filósofos profissionais ou ele pode ser acessível a qualquer um?

Suponha uma discussão sobre a possibilidade do ensino de Filosofia. Nesta discussão há um desacordo. Por um lado, o interlocutor A sustenta que o conhecimento filosófico pertence apenas aos filósofos profissionais e, por outro, o interlocutor B sustenta que ele pode ser acessível a qualquer um. O desacordo parece insolúvel, porque as posições, além de serem opostas, parecem também mutuamente excludentes. Diante disso, suponha um interlocutor C que, ao olhar de fora o desacordo, percebe se tratar de uma falsa dicotomia⁵. E, então, de forma análoga à dicotomia acima, sugere outra:

(2) O conhecimento matemático⁶ pertence só ao matemático ou ele pode ser acessível a todos?

Diante da segunda dicotomia, os interlocutores A e B, se forem epistemicamente capazes, poderão perceber que não faz sentido dizer que: ou só os matemáticos sabem matemática, então ela não é acessível a todos; ou ela é, de algum modo acessível, e as pessoas sabem matemática. Há aqui uma falsa dicotomia. As duas posições não são opostas e nem mutuamente

5 “A falsa dicotomia ou falso dilema é um tipo de falácia não formal que envolve a apresentação de um número limitado e simplista de alternativas diante de um certo problema ou questão, com o intuito de reduzir a análise a duas ou mais opções (geralmente opostas), do tipo, sim/não ou verdadeiro/falso – quando, na verdade, há mais alternativas a serem consideradas” (FERREIRA e COSTA, 2021, p. 306).

6 Por “conhecimento matemático” estamos nos referindo àquele que é ensinado no nível médio-técnico. Por isso, por economia do argumento, estamos desconsiderando, propositalmente, as subáreas da matemática.

excludentes. Uma alternativa possível à falsa dicotomia é considerar que há graus de *conhecimento matemático*. Um matemático sabe matemática, tem domínio da arte, de um modo distinto de um não matemático. No entanto, não dizemos que um não matemático não sabe matemática. Se ele a usa de maneira correta, então estamos inclinados a dizer que ele sabe, mesmo que minimamente, matemática. Disso podemos concluir que a matemática pode ser ensinada, porque seu ensino pressupõe graus de conhecimento. O mesmo argumento se aplica *mutatis mutandis* à Filosofia.

Não faz sentido dizer que o conhecimento filosófico se restringe apenas aos filósofos profissionais e, por isso, não poderia ser ensinado. Também não faz sentido dizer que se as pessoas sabem Filosofia, então ela não pertence exclusivamente aos filósofos. Há uma falsa dicotomia. O conhecimento filosófico rigoroso, sobretudo aquele que é praticado nas universidades, pressupõe a figura do filósofo profissional que tem acesso privilegiado a um corpo de evidências em relação à sua atividade – o que o faz desenvolver habilidades específicas. Contudo, é possível dizer que um não filósofo profissional pode entender, mesmo que de modo não rigoroso, um determinado problema filosófico, a exemplo do problema ético gerado por algumas pesquisas recentes sobre a Covid-19 que tratavam da infecção, proposital e voluntária, de pacientes saudáveis com o objetivo de otimizar os prazos e os resultados destas pesquisas, mesmo sem haver ainda, naquele momento, um tratamento adequado e seguro para o vírus. O fato de

um não filósofo profissional poder entender, mesmo que num grau mais introdutório, um problema filosófico, evidencia que a Filosofia pode ser ensinada – e que, portanto, a dicotomia é falsa.

O que podemos concluir dos exemplos acima?

Primeiro, devemos ter em mente que, quando ensinamos uma disciplina, partimos, quase sempre, de: (i) um conjunto de conteúdos bem definidos e consensuais e (ii) de um conjunto de habilidades. No ensino médio-técnico, a exemplo da Rede Federal, temos um número específico de disciplinas e esperamos que cada uma, à sua maneira, ofereça ao aluno um conjunto de conteúdos bem definidos e consensuais e, também, algumas habilidades. Isto parece ser o mínimo que se espera. No entanto, e este é nosso ponto aqui, o ensino de Filosofia parece pressupor *algo mais*. Ele não pode, ou não parece poder ser, reduzido a um conjunto de conteúdos bem definidos e consensuais, nem a uma espécie de reunião de teorias ou habilidades (pensadas aqui de maneira apenas instrumental).

A Filosofia é essencialmente uma atividade e, mais precisamente, uma atividade crítica. Sendo assim, o domínio de um conjunto de conteúdos e de teorias parece ser mais uma consequência da própria atividade filosófica, e não uma condição para que ela ocorra. Se isso é verdade, então, a defesa do ensino de Filosofia amparada em uma visão instrumental da disciplina é equivocada. Começaremos pelo combate à visão instrumental.

A “visão instrumental” está baseada no argumento de que o ensino de Filosofia deveria ser justificado partindo do princípio de que a Filosofia é importante porque *estaria a serviço* de alguma coisa (GALLO, 2010, pp. 161-162 e CERLETTI, 2009, p. 49). Nesse sentido, o ensino de Filosofia seria importante porque estaria a serviço da cidadania, do pensamento crítico, do desenvolvimento do respeito às diferenças, dentre inúmeras outras coisas. A lista de obrigações, de acordo com a visão instrumental, seria enorme. A Filosofia seria algo importante não por ela mesma, mas porque, instrumentalmente, ela poderia contribuir com diversas temáticas, questões, problemas, etc.

Ao se assumir o ensino de Filosofia de maneira instrumental, há também um outro problema. Passa-se a justificar a sua importância por causa de uma espécie de interdisciplinaridade que ela, em razão do seu caráter instrumental, seria obrigada a assumir. A Filosofia, assumida deste modo, perderia seu status de disciplina. Ela teria, conforme vimos no início do texto, um apelo genérico aos conceitos de “estudos e práticas”. Por isso, para combater essa visão instrumental equivocada do ensino de Filosofia, deveríamos mostrar, com clareza, que ela é uma atividade (peculiar), ou seja, uma atividade crítica. Mas, o que significa ser “crítico” em Filosofia e em que medida esta criticidade difere das demais áreas?

Em primeiro lugar, problemas filosóficos são, via de regra, problemas teóricos. Nesse sentido, a Filosofia é uma atividade teórica e conceitual. Diante de um problema filosófico, o filósofo é aquele que busca, de

forma teórica e conceitual, dar uma solução ao problema. Isto é feito de uma maneira: argumentando. Em segundo lugar, problemas filosóficos têm uma peculiaridade. Eles normalmente podem ser encarados como problemas em aberto⁷. Dizer que um problema filosófico ainda está em aberto não é dizer que não há uma solução para ele. Pelo contrário, problemas filosóficos não são, ou não deveriam ser, irresolutos. Dizer que problemas filosóficos estão em aberto é dizer que eles ainda estão *em disputa*, porque, dentre outras coisas, divergimos em relação às soluções apresentadas. Se eles ainda estão em disputa, então não há um *consenso amplo* em relação à solução oferecida (seja ela qual for).

Dito isso, podemos retornar aos dois exemplos dados nesta seção. Em ambos os casos há uma falsa dicotomia que pretende reduzir as alternativas logicamente possíveis do desacordo a apenas duas alternativas – que seriam assumidas como opostas e mutuamente excludentes. Vimos, no entanto, que a dicotomia comporta ao menos uma terceira alternativa, a qual sustenta a tese de que há diferentes graus de conhecimento. Pois bem, na prática do ensino, em especial no nível médio-técnico, temos uma tendência em apresentar os conteúdos (os problemas filosóficos, as teorias, os argumentos, os conceitos, etc) de modo definido e definitivo. Apresentamos o problema e, logo em seguida, temos a tendência em expor uma solução

7 Para uma discussão mais aprofundada sobre a natureza especulativa da Filosofia e o caráter aberto de alguns problemas filosóficos, ver Murcho (2008) e Ferreira e Costa (2021).

possível para ele, a qual consideramos a melhor. Isto parece se refletir também no aluno que, diante de um problema, quer logo saber a solução (não apenas a solução mais provável, mas, sim, a correta). Não iremos questionar aqui os motivos pelos quais assumimos, quase que amplamente, a posição descrita acima na prática de ensino. Interessa-nos apenas mostrar que tal prática é contrária à Filosofia.

A Filosofia busca dar respostas aos seus problemas levando em consideração *diferentes alternativas*. Estas alternativas geralmente são conflitantes entre si. O que a Filosofia tenta fazer, na verdade, é fugir de falsas dicotomias que reduzem, de maneira equivocada, a análise crítica do problema que está sendo avaliado. Contudo, dentro do ambiente escolar de nível médio-técnico, por razões outras, deixamos de lado a análise de diferentes alternativas logicamente possíveis ao problema em razão de uma certa praticidade de ensino. Isto é contrário à própria Filosofia.

A Filosofia, sua atividade e seu ensino, deve pressupor a criticidade. *A criticidade em Filosofia é, propriamente, a habilidade de análise de um problema que envolve diferentes alternativas lógicas para a sua solução.* Não se trata, meramente, da exposição das alternativas, mas, de sua análise séria, levando em conta as diferentes alternativas naquilo que, de modo positivo e negativo, elas têm a oferecer. Tal habilidade crítica exige também uma certa capacidade imaginativa de contra-argumentos e contraexemplos. Por isso, temos que ter em mente que criticidade em Filosofia é sinônimo

de análise. Esta análise está baseada na habilidade que o filósofo tem de *reconhecer e selecionar*, logicamente, diferentes alternativas possíveis ao problema filosófico e de considerá-las seriamente naquilo que elas têm de positivo e negativo.

Esta habilidade crítica parece ser peculiar à Filosofia, porque a atividade filosófica trata de problemas que estão, em grande medida, em disputa em razão, sobretudo, da falta de um único método de solução que seria inequívoco e amplamente consensual. Considerar um problema em disputa é reconhecê-lo, como vimos, em aberto e, por isso, dado que a Filosofia não deveria ter uma posição dogmática (ou seja, que ela está constantemente revendo suas posições e seus problemas), fazer Filosofia é exercer a habilidade de análise de diferentes alternativas logicamente possíveis para o problema. O filósofo faz isso argumentando e, mais propriamente, apresentando conceitos.

Ao se assumir a Filosofia de maneira instrumental, pensando que ela deveria estar a serviço de algo, e não considerando a sua natureza crítica por excelência, renegamos à Filosofia o que é próprio dela. Por consequência, renegamos ao seu ensino o que é próprio da atividade filosófica. Por isso, se é verdade que a Filosofia tem uma posição epistêmica superior em relação à própria questão “por que ensinar Filosofia?” e se é verdade que sua habilidade crítica é peculiar, então, podemos extrair duas conclusões: (i) a Filosofia deveria ser uma disciplina curricular, pois oferece, como vimos, algo que é peculiar e importante, a saber,

a criticidade – entendida, aqui, como a habilidade de análise de diferentes alternativas que são logicamente possíveis e que podem ser, entre si, conflitantes e (ii) que a visão instrumental imposta à Filosofia, seja pelos documentos oficiais ou por nossos colegas, é equivocada porque, em resumo, é contrária à própria Filosofia.

Há, contudo, alguns desafios se assumirmos os argumentos apresentados até aqui. O principal é mostrar que a habilidade de análise de diferentes alternativas, que são logicamente possíveis, não torna o problema analisado em algo trivial, renegado a um mero embate de opiniões. O desafio, portanto, é mostrar que a análise de diferentes alternativas é necessária porque, para ser solucionado, o *problema exige* que elas sejam consideradas. Se isso não ocorrer, acabamos caindo em falsas dicotomias que reduzem, de modo inadequado, as alternativas logicamente possíveis ao problema, prejudicando, assim, a solução e o entendimento.

Além deste desafio principal, há também outros dois. O primeiro se refere à imagem equivocada que alguns alunos podem criar em relação ao fato de que parte dos problemas filosóficos podem estar em aberto. Um problema em aberto pode ser entendido, na perspectiva do aluno, não enquanto um problema que ainda está em disputa porque não se tem um consenso amplo e inequívoco quanto à sua solução, mas, sim, enquanto algo que está “faltando” ou “falhando” ao filósofo e à Filosofia. Se o problema ainda está em aberto, podem acreditar equivocadamente alguns alunos, que isto ocorre porque falta algo ao problema e, por isso,

qualquer alternativa que possamos apresentar para ele parece tratá-lo apenas parcialmente, tornando-o trivial. O que pode passar a impressão de ser uma falha da Filosofia, quando, na verdade, isto ocorre em razão das dificuldades que os problemas filosóficos, dada sua natureza, nos impõem. O desafio aqui, portanto, é desvincular essa ideia equivocada de “falta ou falha”, que pode trivializar o entendimento do aluno acerca do problema filosófico, reforçando a natureza peculiar dos problemas que a Filosofia trata, sua complexidade, assim como seu caráter de disputa.

O segundo desafio não se refere ao aluno, mas ao ensino de Filosofia. Dado novamente o fato de que parte dos problemas filosóficos podem estar em aberto, temos a tendência de introduzir a Filosofia por meio de problemas de *grande apelo*, como problemas éticos e políticos, que tendem a gerar uma motivação maior nos alunos em razão de seu caráter polêmico, por assim dizer. O lado positivo desta estratégia se deve ao fato destes problemas elucidarem, com certa clareza, as ideias de disputa, análise de alternativas, debate, etc; o lado negativo, contudo, está no risco de apresentarmos a Filosofia, como um todo, por meio destes problemas e, por conseguinte, restringi-la apenas a um grande campo de debate em aberto (quase sempre em ética e política), trivializando, assim, a própria atividade filosófica.

Por isso, se é verdade que a Filosofia tem uma posição epistêmica superior em relação à questão “por que ensinar Filosofia?” e se é verdade que a habilidade de análise de diferentes alternativas que são entre si

conflitantes é própria da Filosofia, então, temos aqui duas razões favoráveis ao seu ensino. Seu ensino, que foca na análise de problemas em disputa e na habilidade de análise de alternativas logicamente possíveis, a coloca em posição distinta do mero saber instrumental que é imposto, indevidamente, à sua atividade. A Filosofia, entendida brevemente da forma que a apresentamos na seção, não estaria a serviço de nada exterior ao seu exercício. Se ela não está a serviço de nada exterior ao seu exercício, então, por conseguinte, ao ser ensinada deste modo, os alunos têm acesso àquilo que é minimamente essencial à atividade filosófica e indispensável para seu desenvolvimento intelectual. Na próxima seção, contudo, iremos apresentar algo que a Filosofia pode compartilhar com as demais áreas, partindo, como vimos até aqui, da defesa da disciplinaridade.

3. FILOSOFIA À LUZ DA BNCC

A BNCC, também conhecida como Base Nacional Comum Curricular, é um documento de caráter normativo, aprovado em dezembro de 2018, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que pretende estabelecer, como o próprio nome diz, uma base curricular comum para o ensino básico, tendo em vista um “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais” (BRASIL, 2018, p. 7). Em relação ao ensino médio, o texto visa ser **um complemento** da lei 13.415, de 2017, conhecida como Lei da Reforma do Ensino Médio, a qual altera a Lei de Diretrizes e Bases (LDB)

de 1996. Sendo um complemento, então, por um lado, a lei da Reforma do Ensino Médio estabelecerá um novo rearranjo na estrutura do ensino médio e nas áreas de conhecimento e, a BNCC, por outro lado, estabelecerá uma base comum curricular a ser aplicada ao novo rearranjo e às diferentes áreas do conhecimento. Tais mudanças, é importante dizer, foram pensadas de modo apressado e com pouca ou quase nenhuma participação da sociedade civil e dos entes escolares, contemplando, ao fim, setores privados da educação. Embora seja desejável, por diversos motivos, uma análise crítica do que está por detrás da Reforma do Ensino Médio e da implantação da BNCC, aqui iremos focar apenas na análise crítica do texto aprovado em 2018 para, a partir dele, fazermos uma defesa da Filosofia. Dito isso, há três mudanças profundas que nos interessam discutir brevemente: (i) o rearranjo da estrutura do ensino médio, (ii) o foco nos conceitos de “competências” e “habilidades” e (iii) a disputa pelo espaço curricular. Começaremos pela primeira.

A mudança central da Reforma do Ensino Médio está baseada no rearranjo da estrutura do ensino médio e de sua carga horária total. A partir da defesa da ideia de “flexibilidade” e da ideia de “protagonismo do aluno” (BRASIL, 2018, p. 468), o novo ensino médio foi pensado, em 2017, tendo duas partes: uma *parte comum* ou de *formação geral básica* (composta por conteúdos que deveriam ser ofertados pelas áreas do conhecimento no ciclo básico e que compreenderia 60% da carga horária obrigatória total), e uma *parte flexível* ou *itinerários*

formativos (que, como o próprio nome diz, seria flexível e compreenderia os 40% restantes da carga horária).

Dentro da parte comum ou da formação geral básica estariam, de acordo com a BNCC, os conteúdos obrigatórios a serem oferecidos pelas quatro áreas do conhecimento a todo o ensino médio: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e, por fim, ciências humanas e sociais aplicadas. Na parte flexível ou dos itinerários formativos estariam os conteúdos que poderiam ser ofertados dada a realidade peculiar de cada escola e as necessidades de cada região: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e, por fim, formação técnica e profissional. Nesse sentido, o novo rearranjo, baseado na ideia de flexibilização e na ideia de protagonismo do aluno, tem o desafio principal de ofertar, na parte flexível, o maior número de itinerários e de oferecer, na parte comum, o maior número de disciplinas (partindo do princípio de que seria desejável, pedagogicamente, oferecer ao aluno um maior número de disciplinas para que sua formação fosse completa e abrangente). Caso contrário, o novo rearranjo e a própria flexibilização poderiam, de modo oposto ao desejável, agravar ainda mais a desigualdade de ensino no país em razão das dificuldades enfrentadas por cada região e por suas diferentes realidades.

A segunda mudança da nova BNCC se refere, propriamente, ao seu foco. Se, de uma perspectiva estrutural, ela aposta na flexibilização e no protagonismo

do aluno, de uma perspectiva pedagógica ela reorienta seus objetivos. A ideia de ensino baseado em conteúdos e práticas, adotada anteriormente, deixa de ser a regra. O foco da BNCC estaria agora no desenvolvimento de “competências gerais” e “habilidades específicas” (BRASIL, 2018, p. 470). Por “competências gerais” o texto entende as previstas para o ensino médio como um todo (seriam dez no total), e também para cada área em particular do conhecimento. Por “habilidades específicas” o texto entende as de cada área do conhecimento, considerando, assim, suas subáreas, a exemplo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e das subáreas Filosofia, Sociologia, História e Geografia. Nesse sentido, o desafio seria articular, de modo pedagogicamente eficiente, no *plano geral*, as competências de todo o ensino médio e as competências de cada área do conhecimento com as habilidades *específicas e peculiares* de cada subárea.

Por fim, a última mudança da nova BNCC deveria ser entendida mais como uma consequência do texto do que propriamente uma mudança. Trata-se do cenário de disputa pelo espaço curricular criado a partir da não obrigatoriedade das disciplinas. Uma vez que o foco da BNCC se dá na relação entre competências gerais e habilidades específicas, então, a formação geral básica passa a ser direcionada por áreas de conhecimento e não mais por *disciplinas curriculares* (BRASIL, 2018, p. 469). Isto cria, o que parece ser inevitável, um cenário de disputa por espaço curricular. No caso da Filosofia, por exemplo, a Reforma do Ensino Médio assegura que ela

deveria estar presente no ensino médio como “estudos e práticas” (BRASIL, 2018, p. 476), embora não diga, com maiores esclarecimentos, o que isso significaria propriamente. Vimos, na seção anterior, que a ideia de “estudos e práticas” é contrária à própria Filosofia porque atribui a ela, equivocadamente, um caráter instrumental.

De modo similar à Filosofia ocorre também com outras disciplinas tradicionais. O texto da BNCC assegura somente à Matemática, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira o status de disciplina curricular obrigatória, inclusive estendendo essa obrigatoriedade para os três anos do ensino médio e não somente para a formação básica referente à parte comum. Nesse sentido, Química, Física, Biologia, História, Sociologia e Geografia, por exemplo, também não teriam o status de disciplinas, tampouco de disciplinas obrigatórias nos três anos do ensino médio. Não parece razoável, contudo, que o currículo escolar, baseado na noção ampla e pouco elucidativa de “estudos e práticas” e de “competências e habilidades”, deveria deixar de ofertar de forma autônoma e obrigatória disciplinas curriculares. O problema é, pontualmente, o cenário de disputa pelo espaço curricular que foi criado pela BNCC – disputa esta que ficou a cargo dos projetos pedagógicos de cada escola, secretaria estadual e demais entidades responsáveis (BRASIL, 2018, p. 475). E este é, inclusive, o problema central que estamos discutindo neste texto e a partir do qual estamos tentando oferecer uma série de argumentos favoráveis à Filosofia enquanto

disciplina curricular obrigatória e autônoma, mostrando, primeiro, sua posição epistêmica superior em relação à própria questão “por que ensinar Filosofia?” e, segundo, mostrando que a habilidade de análise crítica de diferentes alternativas é uma habilidade peculiar à atividade filosófica e pedagogicamente indispensável.

Dado que o foco da BNCC está nos conceitos de “habilidades” e “competências”, e dado que ela prevê uma disputa pelo espaço curricular uma vez que não garante à Filosofia o status de disciplina, apresentaremos, de forma sucinta, um argumento a favor da Filosofia enquanto disciplina curricular obrigatória partindo, agora, não daquilo que é peculiar a ela, como na seção anterior, mas daquilo que ela poderia compartilhar com as demais áreas. Elegeremos a Matemática como nosso interlocutor na BNCC, porque, além de ela ser amplamente assumida como um paradigma inabalável no currículo escolar, também poderemos dar sequência aos dois exemplos discutidos na seção anterior. Isto não significa, contudo, que não poderíamos eleger outro interlocutor, a exemplo da área das linguagens e suas tecnologias.

Começaremos, primeiro, com o que diz a BNCC sobre as competências e habilidades do ensino de Matemática:

[...] os estudantes devem desenvolver habilidades relativas aos processos de investigação, de construção de modelos e de *resolução de problemas* [...] Assim, para o desenvolvimento de competências que

envolvem raciocinar, é necessário que os estudantes possam, em interação com seus colegas e professores, investigar, explicar e justificar as soluções apresentadas para os problemas, com ênfase nos processos de argumentação matemática. Embora todos esses processos pressuponham o raciocínio matemático, em muitas situações são também mobilizadas habilidades relativas à representação e à comunicação para expressar as generalizações, bem como à construção de uma argumentação consistente para justificar o raciocínio utilizado (BRASIL, 2018, p. 529, grifo nosso).

Com relação à *competência de argumentar*, seu desenvolvimento pressupõe a *formulação e a testagem de conjecturas*, com a apresentação de *justificativas* [...] (BRASIL, 2018, p. 530, grifo nosso).

Podemos sintetizar as duas passagens acima da BNCC referentes à Matemática em dois pontos: (i) resolução de problemas e (ii) argumentação. O objetivo do ensino médio seria dar sequência ao letramento matemático iniciado no ensino fundamental. Para isso, o ensino de Matemática passaria a contemplar outros horizontes, como os processos de investigação, de construção de modelos e de resolução de problemas, tendo como ponto de partida, segundo a BNCC, as “vivências cotidianas”

dos estudantes (BRASIL, 2018, p. 528). Partindo deste ponto, portanto, a ideia de resolução de problemas seria central. O conhecimento matemático, assumido a partir de competências gerais e habilidades específicas, seria direcionado à resolução de problemas.

Para que essa resolução de problemas pudesse ocorrer seriam necessárias algumas competências e habilidades. Interessa-nos, contudo, a competência de argumentar. Tal competência exige, conforme citação acima, a formulação e testagem de conjecturas, assim como a apresentação de justificativas. A argumentação e a justificação matemática pressupõem, por um lado, a linguagem matemática e, por outro, a lógica (entendida aqui em sentido amplo tal como, por exemplo, ela é empregada em Filosofia). Por isso, poderíamos dizer que a resolução de problemas, ao pressupor a competência da argumentação, exige, por sua vez, as habilidades de análise, seleção, formulação de hipótese, justificação, comparação de alternativas, testagem e formação de conjecturas, dentre outras habilidades.

Estas habilidades não são exclusivas da Matemática. Diante de um problema filosófico, o filósofo também utiliza, de forma análoga ao matemático, algumas dessas habilidades necessárias à competência de argumentar e, por conseguinte, à resolução de problemas, como objetivo final. Diante de um problema filosófico, o filósofo, primeiro, avalia se a formulação do problema é correta ou se, na verdade, trata-se de um pseudoproblema. A partir disso, ele tenta esclarecer o que o problema envolve, quais seus pressupostos e, em seguida, cria hipóteses

de como resolvê-lo, seja apresentando argumentos, seja apresentando experiências de pensamentos. Com base nas hipóteses, ele analisa os resultados e considera se há contra-exemplos e contra-argumentos, além de considerar, como vimos ao longo do texto, alternativas de resolução. Por fim, o filósofo submete a resolução do problema e o próprio problema à análise dos pares. Assim, dado que a Filosofia não deveria assumir uma postura dogmática, então, seus problemas e seus resultados estão em constante revisão crítica. Isto tudo cria, ao fim, o ambiente de disputa em Filosofia, o que pode tornar o problema analisado em um problema em aberto, como vimos.

Os passos descritos acima são básicos da atividade filosófica. Eles podem ser empregados por qualquer área rigorosa, a exemplo da Matemática. Não estamos sustentando aqui que a Matemática e a Filosofia são, em última análise, as mesmas áreas. Problemas matemáticos diferem dos problemas filosóficos. A Matemática utiliza uma *linguagem específica* e isto lhe permite formular e testar conjecturas de modo igualmente específico, assim como a Filosofia. Contudo, partindo da ideia de “resolução de problemas” e da ideia de “argumentar e justificar”, podemos dizer que essas habilidades podem ser reforçadas com o ensino de Filosofia. A Filosofia também trata de problemas com o intuito de resolvê-los por meio de argumentos, apresentando, assim, boas justificações. A atividade filosófica é direcionada à resolução de problemas, assim como a atividade matemática. Ambas se ocupam de problemas teóricos

e, por isso, exigem habilidades similares, embora peculiarmente diferentes.

Nesse sentido, as habilidades das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, de acordo com a BNCC, são, em parte, parecidas com aquelas descritas sobre a Matemática. A Filosofia, em especial, pode ser um ponto de apoio a estas habilidades não somente porque pode ajudar a desenvolvê-las, mas também porque, ela própria, as usa, de certa maneira, em sua atividade.

Vejamos agora o que diz a BNCC sobre as competências e habilidades da Filosofia:

[...] espera-se que os jovens elaborem *hipóteses e argumentos* com base na seleção e na sistematização de dados, obtidos em fontes confiáveis e sólidas. A elaboração de uma hipótese é um passo importante tanto para a construção do diálogo como para a investigação científica, pois coloca em prática a dúvida sistemática – entendida como questionamento e autoquestionamento, conduta contrária à crença em verdades absolutas (BRASIL, 2018, p. 562, grifo nosso).

O desenvolvimento das capacidades de observação, memória e abstração permite percepções mais acuradas da realidade e raciocínios mais complexos – *com base em um número maior de variáveis* –, além de um domínio maior sobre diferentes linguagens,

o que favorece os processos de simbolização e de abstração (BRASIL, 2018, p. 561, grifo nosso).

Os pontos descritos nas passagens acima são próximos aos que apresentamos anteriormente em relação à Matemática. O filósofo, assim como o matemático, também trata de hipóteses e argumentos visando à resolução de problemas. No caso da Filosofia, a elaboração de hipóteses e argumentos (e tudo que disso se segue, como a justificação, a seleção de alternativas, a análise, a revisão crítica, etc) permitem aos alunos o desenvolvimento de raciocínios mais complexos “com base em um número maior de variáveis” (BRASIL, 2018, p. 561). O aluno só será capaz de desenvolver um raciocínio mais complexo e de avaliar um maior número de variáveis (ou alternativas), se ele for capaz (e este é um ponto importante que sustentamos ao longo do texto) de considerar logicamente a possibilidade de ocorrência de diferentes alternativas para a resolução de um problema, se ele for capaz de avaliar com rigor as alternativas e, por fim, se ele for capaz de analisar os pontos positivos e negativos destas alternativas em igual peso de seriedade e sofisticação.

O que há de peculiar na Filosofia, contudo, é que o filósofo assume uma postura antidogmática em relação aos seus próprios problemas e também em relação à sua atividade. Partindo, assim, do princípio da dúvida sistemática, o filósofo, por um lado, amplia, em razão dessa dúvida, o horizonte de análise (ao considerar

diferentes alternativas, logicamente possíveis, à resolução do problema) e, por outro, submete sua atividade e seus problemas à constante revisão crítica (o que pode gerar, como vimos, um ambiente de disputa em relação ao problema e deixá-lo, nesse sentido, em aberto). Embora peculiar, tal habilidade pode, dado alguns ajustes, ser trabalhada em conjunto com a Matemática, por exemplo.

Tendo isso em vista, o que se exige da Filosofia não parece ser, em sentido mais amplo, muito diferente do que se exige da Matemática. No fundo, as duas áreas estão preocupadas com a resolução de problemas teóricos (e conceituais), mas procedem de modo distinto para tentar resolvê-los. Dada essa proximidade, o ensino de Filosofia pode tanto reforçar quanto ajudar a lapidar algumas das habilidades trabalhadas na Matemática. De modo análogo, tal proximidade também pode ajudar o ensino de Filosofia a expor e a tratar melhor questões morais, políticas, epistemológicas, lógicas e metafísicas. Em resumo, o trabalho em conjunto de ambas as áreas permite o desenvolvimento de habilidades que são cognitivamente importantes e indispensáveis aos alunos do ensino médio-técnico.

Portanto, dado o cenário de disputa curricular que a BNCC inevitavelmente cria e, a despeito de todos os problemas (técnicos e políticos) na formulação do texto aprovado em 2018, podemos, ainda assim, usá-lo a nosso favor. Vimos que, se bem entendidas, as habilidades que a BNCC prioriza para o ensino da Matemática e para o de Filosofia são, até certo ponto,

próximas, porém, aplicadas, de modo peculiar, a áreas bem distintas. Por isso, tentamos mostrar que a Filosofia pode (e deve) ser pensada como uma disciplina que permite o desenvolvimento de competências e habilidades importantes para o aluno do ensino médio-técnico. Mas, para isso ela não deveria ser usada de modo instrumental. A Filosofia, enquanto disciplina curricular obrigatória, tem condições de oferecer ao aluno, além de um conjunto de habilidades específicas, dentre elas a de análise de diferentes alternativas, uma postura crítica (peculiar). Tal postura não é adquirida se ela for assumida de maneira meramente instrumental. Por isso, o ensino de Filosofia parece passar, conforme estamos sustentando, pela sua própria disciplinaridade, a qual também não deveria ser assumida como um ensino enciclopédico de conteúdos e teorias e, sim, como uma atividade de caráter crítico, pautado na análise lógica de problemas teóricos e conceituais dos mais diversos (da ética à política, passando pela lógica, etc) os quais refletem, a todo o tempo, nossa própria realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão “por que ensinar Filosofia?”, entendida ela mesma como uma questão filosófica, estabelece uma assimetria nas posições epistêmicas que ocupam seus interlocutores. Conforme argumentamos, dificilmente teremos um par epistêmico que esteja nas mesmas condições de avaliação, ou seja, um par epistêmico que, por um lado, tenha o mesmo acesso ao corpo de

evidências que assegura a pertinência da Filosofia (ou de qualquer outra disciplina, como a Sociologia) e, por outro, o mesmo domínio dos motivos pelos quais seu ensino seria indispensável. Estamos, quase sempre, em uma relação desigual. Ora nosso par é epistemicamente inferior (tem pouca ou quase nenhuma evidência em relação à importância da Filosofia, de seus problemas, de seus métodos, etc.); ora nosso par é epistemicamente superior, porque compreende *em parte* a importância da Filosofia (mesmo que de modo distinto do professor da disciplina), mas, partindo de uma perspectiva pedagógica, difundida inclusive pelos documentos oficiais, tende a assumir um modo meramente instrumental de ensiná-la.

Entender isto é algo essencial. Não se trata de desmerecer nosso interlocutor, mas de entender, de antemão, quais desafios estão na base da justificação de questões como, por exemplo, a pertinência do ensino de Filosofia. O presente texto tenta lançar luz sobre esta questão, porque entende, conforme argumentamos na seção 3, que, dado o modo como a BNCC foi construída, precisamos disputar o espaço do currículo escolar. Para isso, temos que entender que nosso interlocutor pode estar em desvantagem epistêmica. Se ele está em desvantagem epistêmica, cabe a nós, especialistas, a tarefa de apresentar de forma clara e acessível razões que sustentem a pertinência do ensino de Filosofia.

Nesse sentido, assumimos uma estratégia clara neste texto. Para dar uma resposta à questão “por que ensinar Filosofia?”, partimos, em primeiro lugar, daquilo que é inerente à atividade filosófica para, em segundo

lugar, tentar elucidar os pontos que ela compartilha ou pode compartilhar com as demais áreas, tendo a BNCC como um indicativo. A estratégia de partir daquilo que é peculiar para aquilo que possivelmente pode ser compartilhado, não é uma escolha aleatória. Com ela queremos chegar em dois lugares.

Primeiro, queremos combater, em parte, a ideia muito difundida de “transdisciplinaridade”, entendida aqui como a dissolução das disciplinas em prol de um conhecimento que é unificado. Ao partirmos daquilo que é inerente à Filosofia, estamos fazendo uma defesa da Filosofia enquanto disciplina, enquanto um corpo de conhecimentos bem definidos que refletem uma determinada atividade. Não queremos com isso, contudo, negar que é possível uma comunicação efetiva entre diferentes campos dos saberes que, inclusive, partilham determinados problemas ou habilidades. Vimos como isso pode ser feito, tendo a BNCC como ponto de discussão, em relação à Filosofia e à Matemática. Queremos apenas sustentar, dado o caráter prático da disputa do espaço curricular promovido pela BNCC, que qualquer tentativa de transdisciplinaridade, interdisciplinaridade ou multidisciplinaridade, deve partir, primeiro, da disciplinaridade. Os argumentos que apresentamos no texto são argumentos a favor da disciplinaridade e combatem a visão instrumental atribuída, equivocadamente, à disciplina de Filosofia.

Segundo, apresentamos três argumentos no texto. Os dois primeiros tentam lançar luz sobre aquilo que é inerente à Filosofia, mostrando, inclusive, que a própria

questão “por que ensinar Filosofia?” pode, ela mesma, ser filosófica. Os dois primeiros argumentos apresentados, a saber, sobre a posição epistêmica da Filosofia e sobre o pensar crítico, elucidam características próprias da Filosofia. Se a Filosofia deveria ser pensada como uma atividade e não somente como um conjunto de saberes, conteúdos ou teorias, conforme sustentamos, então, deveríamos reafirmar as características próprias da habilidade do filosofar. Os dois primeiros argumentos apontam para esta direção.

O terceiro argumento, que tem uma orientação prática, pretende sustentar aquilo que a Filosofia tem ou pode ter em comum com outras áreas do saber. Por isso, ao olharmos a BNCC e as competências e habilidades exigidas, tentamos mostrar em que medida elas poderiam ser otimizadas com o auxílio da Filosofia – ou porque a Filosofia daria suporte para o seu desenvolvimento ou porque a Filosofia, ela própria, faria uso dessas competências e habilidades.

Sendo assim, a estratégia assumida no texto e os três argumentos apresentados pretendem, primeiro, fazer uma defesa do ensino de Filosofia e, segundo, apresentar um caminho possível para a mesma. Dessa forma, se os três argumentos apresentados forem válidos, eles parecem dar boas razões para a ideia de que a Filosofia ocupa um papel de destaque em relação ao desenvolvimento intelectual dos alunos de nível médio-técnico e, também, parece indicar um caminho possível de ensino para o filosofar.

REFERÊNCIAS

BRASIL [LDB (2017)]. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, Ministério da Educação, [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 29 out 2020.

BRASIL [BNCC (2018)]. **Base Nacional Curricular Comum: Educação é Base**. Brasília, MEC/ CONSED/UNDIME, [2018]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 26 out 2020.

CARVALHO, M. Eros. **Por que confiar na ciência?**, Porto Alegre, UFRGS, Jornal da Universidade, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/por-que-confiar-na-ciencia/>. Acesso em: 23 out 2020.

CERLETTI, Alejandro. **O Ensino da Filosofia como Problema Filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FERREIRA, Adelino; COSTA, H.S Paulo. Filosofia: Problema em Aberto e Falsa Dicotomia. In: TOMAZELLA, M.; OSTROWER, I. M.; PEREIRA, A. C.T. (Org). **Filosofia e Sociologia na Rede Federal**. (em negrito) João Pessoa: Editora IFPB, 2021, pp. 304-337.

FRANCES, Bryan. **Disagreement**. Malden: Polity Press, 2014.

GALLO, Silvio. Ensino de Filosofia: Avaliação e Materiais Didáticos. In: **Coleção Explorando o Ensino: Filosofia**. Vol. 14. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília, DF, pp-159-170, 2010.

MURCHO, Desidério. Does Science Need Philosophy? **Informação e Cognição**, v. 5, n. 2, p.50-58, 2006.

MURCHO, Desidério. A Natureza da Filosofia e seu Ensino. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 22, n. 44, p. 79-99, jul/dez. 2008.

SCHMITT, Frederick. Epistemologia Social. In: **Compêndio de Epistemologia**. Org. Grego, John e Sosa, Ernest. Trad. Fernandes, Alessandra e Bettoni, Rogério. São Paulo: Loyola, 2012, pp. 547-592.

Capítulo 3

A CIÊNCIA NO CONTEXTO DE PANDEMIA: PERCEPÇÕES A PARTIR DO ENSINO DE FILOSOFIA

José Cavalcante Lacerda Junior

A disseminação pandêmica do coronavírus, tipo SARS-CoV-2, iniciada em 2020, trouxe à humanidade um novo ritmo, diferentes formas de ocupação dos espaços e distintas estratégias de interação social (MELLO *et al.*, 2020). A preocupação com a propagação e a ausência de informações e dados sobre seu tratamento e cura motivaram ações urgentes e necessárias pelas autoridades sanitárias e órgãos de vigilância nos diversos países, como o distanciamento social e o fechamento de locais que ocasionassem aglomeração e facilitassem a propagação do vírus, como as escolas e as universidades.

No Brasil, as controversas ações governamentais aliadas às marcantes desigualdades sociais provocaram um cenário preocupante, para não dizer caótico, no que se refere ao atendimento da população e ordenamento das estratégias que mitigassem as mortes ocasionadas pelo vírus (WERNECK; CARVALHO, 2020; BARRETO *et al.*, 2020). Além do reconhecimento da necessidade de consolidar políticas públicas sociais que assegurem o direito à saúde dos grupos mais vulneráveis, o contexto da pandemia se viu envolto de discussões negacionistas e reacionárias no que diz respeito ao conhecimento científico e seu papel.

Ademais, a pandemia deixou nu o descaso histórico com a produção científica, seja pela precarização ou desmantelamento de nossas instituições públicas, seja pelas narrativas de descrédito ou ridicularização daqueles que a praticam. O contexto evidenciou, mais do que nunca, a necessidade de investimento em Ciência no país e, principalmente, uma preocupação na maneira como ela é compreendida e utilizada na tessitura social contemporânea.

Nesse contexto, quais seriam as discussões em torno do que é a Ciência e seu valor para a sociedade? Como os estudantes perceberam a relação da Ciência com a vivência do Covid-19? De outra forma, qual é a percepção dos estudantes em torno da Ciência em suas vivências na pandemia? Tais indagações agregam a vivência da pandemia ocasionada pela Covid-19, a qual trouxe inúmeros embates e debates em torno do “lugar” da Ciência frente a essa problemática. Nessa

perspectiva, o texto objetiva verificar a percepção dos estudantes de curso técnico de nível médio em relação à Ciência no contexto da pandemia. Destaca-se que, para além de verificar os meandros que constituem a percepção dos estudantes, o texto problematiza tal situação no bojo do ensino de Filosofia, indicando sua relevância diante dos atravessamentos que forjam o ato educativo no contexto da pandemia da Covid-19.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

O local de estudo dessa experiência ocorreu em um *campus* do Instituto Federal do Amazonas na cidade de Manaus. Como muitas instituições de ensino no país, com a emergência da pandemia, teve suas atividades presenciais paralisadas. De forma específica, no *campus* investigado, a interrupção das atividades de ensino ocorreu nos meses de abril a julho, retornando com atividades pedagógicas não presenciais a partir do mês de agosto. Dessa maneira, a problematização dos questionamentos supracitados, no bojo do ensino de Filosofia, deu-se após esse retorno, utilizando-se para tanto de uma sequência didática e de um questionário no decorrer dos meses de outubro e novembro de 2020.

A sequência didática (ARAÚJO, 2013) desenvolvida teve como tema central “A ciência e seus dilemas contemporâneos” e foi organizada em três momentos. Inicialmente, cada estudante faria a leitura do texto “Ciência, tecnologia e valores” contido na obra “Filosofando: introdução à filosofia” (ARANHA;

MARTINS, 2013), com finalidade de contextualizar e de compreender a noção de Ciência. Além da leitura, foi solicitado aos estudantes responder a um questionário de percepção acerca da relação da Filosofia com a Ciência, oportunizando a indicação dos estudantes de suas vivências em torno da pandemia da Covid-19 e sua interface com a Ciência. Esse questionário foi organizado a partir de perguntas abertas e fechadas e sua aplicação se deu por intermédio da ferramenta *Google Forms*.

No segundo momento, utilizando-se da ferramenta *Google Meet*, foi possível realizar uma aula *online*, onde foram apresentadas aos estudantes as respostas do questionário, e ao final, a identificação dos dilemas científicos contemporâneos, como o uso das *fake news*, teorias e movimentos negacionistas, uso e manipulação de dados científicos e direitos humanos. Para aprofundar a discussão em torno desses dilemas foi solicitado que os estudantes se organizassem em equipes e, a partir da livre escolha em torno de um dos dilemas supracitados, pudessem construir uma tirinha.

Por fim, o terceiro momento consistiu na criação de uma tirinha que pudesse expor o dilema escolhido pela equipe. Além da tirinha, era necessário produzir um pequeno texto que justificasse seu sentido. Após essa produção, cada grupo compartilhou o material produzido em sua turma virtual inserida no *Google Classroom*, onde também estavam disponibilizadas as orientações didático-pedagógicas dessa sequência, bem como o material utilizado nesse percurso.

Destaca-se que de tais estratégias participaram 98 estudantes do 2º ano dos cursos de Eletrônica e Mecatrônica. A presença de meninos (53) foi superior à de meninas (45), sendo a idade de 16 anos a mais predominante numa faixa que variou de 15 a 18 anos. Os sujeitos participantes, ao longo do texto, serão identificados com a consoante “S” sucedida pelo número de envio do questionário, daí “S.1”, por exemplo. Assim, após a coleta dos dados, os mesmos receberam um tratamento qualitativo (DENZIN; LINCOLN, 2006; MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2015), por intermédio de três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, conformando a análise do conteúdo (BARDIN, 2016), a qual reverberou em três macro-categorias, conforme segue.

AS VIVÊNCIAS ESTUDANTIS NA PANDEMIA

A educação é uma das áreas no Brasil, junto com a economia e a saúde, que mais precisou demonstrar capacidade de adaptação nesse tempo de pandemia. Incorporação de novas ferramentas, construção de estratégias metodológicas e manejos de novos desafios, como o trato do impacto do vírus não somente na saúde física, mas na saúde mental dos estudantes. Nesse contexto, a pandemia trouxe inúmeras vivências para os estudantes que a descreveram como “tragédia”, “calamidade”, “caos”, “catastrófico”, “assustador”, “devastador”, “desespero”, “morte”, etc. Tais caracterizações evidenciaram sensações de medo,

exaustão, tristeza, principalmente quando associadas ao quantitativo de mortes. Com efeito, duas perspectivas foram destacadas em meio a esse contexto: a) a pandemia exige uma reflexão sobre o estar no mundo; b) a pandemia é um desafio social.

Entendida como um período para reflexão, os estudantes evidenciaram, em sua caracterização da pandemia, aspectos pessoais e relacionais. Preocupações sobre o futuro, saúde mental, medos e projetos foram mobilizados em suas reflexões subjetivas. Assim como empatia, respeito e cuidado foram evocados para compreender a vivência da pandemia como momento oportuno para interagir com o outro. Tais elementos podem ser encontrados em algumas expressões, conforme se observa abaixo.

Um período de muita reflexão acerca de muitos assuntos como saúde mental, saúde pessoal, empatia, medo, oportunidades, reinvenção, adaptação. Enfim, sem dúvida, foi e ainda está sendo um momento de muita insegurança tanto pessoal quanto para com o outro (S.17).

Descreveria como algo que chegou de forma inesperada, sem aviso prévio e que rapidamente se espalhou pelo mundo inteiro. Algo que inicialmente era difícil de mensurar, parecia uma cena de filme. Mas à medida que o tempo passou, que

pessoas morriam, até mesmo amigos, parentes, à medida que as restrições eram impostas, o uso de máscara obrigatório, o isolamento social, entre tantas outras coisas, percebemos a gravidade da situação e como o Covid-19 é real. Acredito que essa pandemia, apesar de todas as dificuldades e perdas, é uma oportunidade para inovarmos, criarmos outras formas de relação, de aprendizado e principalmente para uma autorreflexão. Verificarmos quem temos sido, onde podemos melhorar e o quê e quem verdadeiramente importa, pois agora, mais do que nunca, sabemos que num piscar de olhos tudo pode mudar. Está claro que ‘o homem não é mais dono do seu próprio tempo’. Portanto, certamente que a Pandemia do Covid-19 tem trazido muitas mudanças em todas as áreas. Dessa forma, é necessário que saibamos nos readaptar e nos reinventar (S.39).

Outro aspecto destacado foi o entendimento da pandemia como algo desafiador para a sociedade. Esses desafios emergem como indagação a respeito do modo de vida, isto é, os fazeres do cotidiano, os hábitos alimentares, a finalidade das instituições, por exemplo. Esses elementos, conforme os estudantes, evidenciam a vida como algo mais valioso, que transcende os hábitos de consumo ou a conquista de algo vinculado aos padrões

da sociedade. O vírus, causador da pandemia, revela que todos estão vulneráveis e demonstra não haver uma forma, exclusiva e totalmente segura, de controle e tratamento, tencionando assim o reconhecimento da vida de cada um como elemento valorativo superior aos bens de consumo.

Um tempo de desafios. Um momento difícil, talvez não para todos, mas sem dúvida um momento de retrocesso e tristeza para todo o mundo em muitos sentidos e também uma oportunidade de inovação e inclusive de renovação tanto dos nossos costumes, como as tecnologias surgidas. Acho que esta situação será muito importante para ver tanto as coisas tidas como importantes como não necessárias (S.98).

Descrevo a Pandemia do Covid-19 como uma abrupta mudança na nossa rotina. Mudança de hábitos, de comportamento. Um vírus devastador que provocou milhões de mortes e pacientes com sequelas funcionais. Promoveu o medo, o pânico, o desemprego, o caos na saúde e consequentemente muito choro pela perda de entes queridos. Algo tão pequeno, mas ao mesmo tempo tão gigante ao ponto de tornar as maiores potências mundiais vulneráveis, sem saber o que fazerem. Essa pandemia resultou em um

efeito dominó: impactos na economia, nas relações sociais, na saúde, em como cada um de nós encara e ainda vai encarar tudo o que está acontecendo, em todos os seus aspectos. A rotina mudou com o distanciamento, o isolamento social, o uso das máscaras e álcool gel e maior tempo em casa longe das pessoas e mais perto de nós mesmos para refletirmos sobre o valor da vida e daqueles os quais amamos (S.27).

As vivências dos estudantes, no contexto da pandemia, são atravessadas pela discussão sobre o papel da Ciência. Essa situação sinaliza uma urgente e necessária atenção ao processo educativo escolar, no caso desse texto, ao ensino de Filosofia. Nos últimos anos, observou-se um espraiamento de estratégias com o intuito não somente de aproximar a Ciência de contextos mais familiares aos dos cidadãos, mas de possibilitar atividades educativas que pudessem fomentar um interesse pela Ciência (LACERDA JUNIOR, 2018).

Para tanto, abordagens como alfabetização científica, divulgação científica e comunicação científica articulam campos e interesses distintos que buscam conformar uma Ciência para além dos padrões academicistas. Além dos espaços já consagrados como museus, observatórios e planetários, outros elementos como as redes sociais, *sites*, *blogs* e aplicativos (MATEUS; GONÇALVES, 2012) modulam-se com rapidez e facilidade de acesso num “turbilhão” de conteúdos científicos.

Ao passo que é evocada como guardiã da verdade por muitos, para outros, no entanto, a Ciência cada vez mais passa por conjecturas de deslegitimação. Isso significa dizer que, do ponto de vista estratégico, nem sempre as teorias e as práticas revelam-se próximas dos conceitos produzidos. Discursos distorcidos e tendenciosos promovem revisionismos históricos e prejudicam, inclusive, a consolidação de políticas públicas. Salienta-se que os ataques à Ciência não são um fenômeno exclusivo dessa vivência pandêmica. A promoção de atividades que buscam rechaçar as evidências científicas é um fenômeno histórico e está inserida no bojo de movimentos anti-ciências presentes em vários contextos, como em relação s mudanças climáticas, ao uso das novas tecnologias e às campanhas de vacinação, essa última bastante discutida na pandemia, principalmente no Brasil, por impactar negativamente os programas de saúde coletiva.

No Brasil, por exemplo, o índice de cobertura da vacina tríplice viral (sarampo, caxumba e rubéola) caiu de 100%, mantido até 2004, para 85%, em 2017, segundo dados do Ministério da Saúde. A taxa do número de crianças vacinadas contra o sarampo em Roraima e no Amazonas passou de 96%, em 2015, para 84%, em 2017, abrindo caminho para a volta da doença, segundo dados divulgados pelo Ministério da Saúde em junho de 2018. O vírus do sarampo

havia sido eliminado do Brasil em 2016. De fevereiro a 23 de julho de 2017, deixou 822 pessoas doentes – foram 272 casos em Roraima, 519 no Amazonas, 14 no Rio de Janeiro, 13 no Rio Grande do Sul, 2 no Pará, 1 em São Paulo e 1 em Rondônia – e causou cinco mortes. Outros nove imunizantes indicados para o primeiro ano de vida, que protegem de 17 doenças causadas por vírus e bactérias, também tiveram a aplicação reduzida entre 2016 e 2017 [...] (TEIXEIRA; COSTA, 2020, p. 74-75).

Tais movimentos estão vinculados a fatores econômicos, políticos e tecnológicos, os quais desempenham um importante papel no acesso, produção e disseminação das informações (SÁNCHEZ-TARRAGÓ, 2020). Observa-se nos últimos anos uma interferência direta da política na Ciência por intermédio da desqualificação e deslegitimação de áreas do conhecimento como as Ciências Humanas. Esses aspectos são ainda reforçados pela mídia, que legitima o ajuste fiscal nas contas do governo por intermédio de cortes no ensino e na pesquisa dos institutos e universidades públicas. Toda essa complexidade demanda a construção de estratégias de diálogo direto com os sujeitos que são afetados nesse cenário (OLIVEIRA, 2020). Daí a relevância de discutir tais considerações com os estudantes.

PERCEPÇÕES SOBRE A CIÊNCIA

De modo geral, a figura do cientista é tida como aquela que escolhe a especificidade de um objeto e o submete a métodos e experimentações que o conduzem a um resultado. A razão técnica expressa nas estratégias e no controle das variáveis conformam o entendimento de uma figura que controla os experimentos e decodifica os mistérios da natureza e o próprio ser humano. Por vezes, essa representação indica o laboratório como sendo o espaço primordial para a realização de suas tarefas (COLAGRANDE; ARROIO, 2018).

E ainda, reconhecendo a influência do capital nos processos de produção do conhecimento e a busca por novos resultados ou solução de uma determinada problemática, como na corrida por uma vacina que atue contra o coronavírus, por exemplo, a Ciência tem como pano de fundo os volumosos investimentos dos grandes laboratórios de pesquisa. É como se a Ciência, moderna e contemporânea, deslocasse os arranjos da máquina como utensílios para a máquina como instrumento de precisão (CHAUÍ, 2001). Para além da representação acima, nota-se que o fazer da Ciência precisa levar em consideração influências das forças produtivas em sua construção.

Tais aspectos se misturam e se (re)produzem no cotidiano, e o impacto ocasionado pela vivência da pandemia traz algumas considerações, as quais misturam e imbricam desde as representações até as teorias que buscam explicar os investimentos de

determinados segmentos empresariais e países. Desse modo, conforme os dados obtidos, é possível observar a existência de dois elementos que constituem a percepção dos estudantes em torno da Ciência, conforme segue.

A CIÊNCIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA É RELEVANTE

As vivências da pandemia indicam a relevância da Ciência, como exemplifica S. 90: “uma situação jamais vista para o desenvolvimento da Ciência e da medicina” e S.93: “um acontecimento inesperado e inevitável de certa forma, mas acredito que elevará muitos conhecimentos na Ciência e principalmente na medicina”. De forma objetiva, 97% dos estudantes indicam a relevância da Ciência e os outros 3% sinalizam que talvez haja alguma importância nesse contexto. Ressalta-se que nenhum aluno expressou demérito da Ciência em sua contribuição na pandemia.

O reconhecimento tácito da relevância da Ciência traz consigo a indicação de sua importância no decorrer da formação técnica, no caso dos estudantes participantes, nos cursos de eletrônica e mecatrônica. Com efeito, “conhecer o que os jovens brasileiros pensam da Ciência na escola poderá elucidar importantes questões relacionadas ao seu interesse pela disciplina, sua utilidade e sua relação com as opções futuras de carreira” (GOUW; BIZO, 2016, p. 284).

Essa perspectiva flutua em um duplo movimento. De um lado há uma indicação significativa de que

a Ciência pode auxiliar e ajudar no decorrer de sua formação e atuação profissional, no entanto, nota-se uma dificuldade em indicar objetivamente como essa relação pode se efetuar, como diz S.46: “acredito que ela auxilia sim, mas no momento não consigo visualizar a maneira que ela auxilia”. Por outro lado, a maioria indica que a Ciência está presente no cotidiano de seus cursos, principalmente quando envolve o auxílio das tecnologias na resolução de problemas e nas técnicas de trabalho, como sintetiza um dos estudantes:

Auxiliaria no avanço das tecnologias, embora a tecnologia tenha alcançado muita evolução nos últimos anos, ainda é preciso alcançar muito conhecimento sobre muitas áreas. [...] A ciência iria facilitar muito a forma de trabalho, a maneira como lidamos com a criação de novas tecnologias S.95.

Ainda nesse contexto, os estudantes reconhecem as disciplinas que fomentam seus interesses pela Ciência em seu curso técnico. Nesse quesito, as disciplinas de Algoritmo, Biologia, Física, Química, Filosofia, Materiais e Eletrônica Digital, conforme suas percepções, são as que mais despertam sua ação para o conhecimento científico. Nota-se aqui que, tanto disciplinas da Base Nacional Comum Curricular quanto as mais específicas, conhecidas como eixo técnico, possuem referência nessa compreensão.

A indicação das disciplinas sinaliza uma diversidade quanto às suas áreas e seus objetos de investigação. Esse aspecto aponta para a necessidade de uma imersão em torno da Ciência que considere a complexidade como marca da construção de conhecimento em nossa época. Tal complexidade é caracterizada, por sua vez, pela interdisciplinaridade que destaca a importância das relações. Isso significa dizer que

o conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. *Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. Os desenvolvimentos próprios a nossa era planetária nos confrontam cada vez mais e de maneira cada vez mais inelutável com os desafios da complexidade (MORIN, 2007, p.38).

Assim, as vozes dos estudantes apontam para a relevância da Ciência em meio ao contexto da pandemia. Sua contribuição para a sociedade, o desenvolvimento

tecnológico e o auxílio no desempenho profissional demonstram o reconhecimento dos estudantes e indicam que, apesar de toda as dificuldades experimentadas nessa pandemia, suas percepções constituem um forte preditor para a continuidade e aprofundamento do fazer científico no contexto do ensino nos Institutos Federais.

MAS, DESCONHEÇO SEUS PROCESSOS

Além de observar a relevância em torno da Ciência e suas perspectivas no decorrer da pandemia, os estudantes dessa investigação indicam, por outro lado, desconhecer os processos que performam o fazer científico. Essa verificação se constitui a partir do não reconhecimento das instituições que fomentam a Ciência, pela sinalização de que buscam pouca ou quase nenhuma informação sobre ela, além da intensa propagação de informações falsas.

Nesse sentido, a maioria dos estudantes sinalizaram que não recordava de alguma instituição dedicada à produção da Ciência no Brasil. De acordo com o resultado da pesquisa, 61,2% indicaram que não lembravam de nenhuma instituição, enquanto 8,1% indicaram que talvez recordassem e 30,7% indicaram que conheciam tais espaços.

Entre aqueles que recordavam de alguma instituição, as mais mencionadas foram o Instituto Nacional de Pesquisas na Amazônia – INPA e o Centro de Biotecnologia da Amazônia – CBA. Na interface com a educação, os estudantes se referiram ao próprio IFAM,

as universidades, como a Universidade Federal do Amazonas – UFAM, e algumas fundações, como Bradesco e Mathias Machline. Na área de desenvolvimento e inovação foram mencionados Manaus Tech Hub e Sidia Instituto de Ciência e Tecnologia. Interessante observar que a maior parte das instituições recordadas são aquelas que estão presentes com sua estrutura física na cidade de Manaus, pois isso pode sinalizar que, de alguma forma e em algum momento, houve alguma vinculação das mesmas com as experiências dos estudantes.

Destaca-se ainda, que algumas instituições que não possuem sede na cidade foram mencionadas, como o Instituto Brasileiro de Neurociência e Neurotecnologia – Brainn e a Academia Brasileira de Ciências – ABC. No entanto, a que mais se destacou foi o Instituto Butantan. Aqui fica explícita a influência dos meios de comunicação na construção das informações sobre a Covid-19 e sua interface com a Ciência, principalmente na busca por uma vacina que tenha eficácia no processo de imunização.

Outro elemento que reforça essa perspectiva do desconhecimento do processo é a sinalização dos estudantes, que somente de vez em quando ou quase nunca buscam ou recebem informações sobre Ciência, isto é, 63% dos participantes. Considera-se que a busca por informações dos jovens contemporâneos ocorre de maneira indiferenciada, isto é, o expressivo acesso à *internet* e às redes sociais promove uma relação casual. Essa relação vai se constituindo à medida

que a frequência do uso dos dispositivos móveis e a movimentação dos algoritmos de interesse apresentam informações de forma contínua e rotineira, o que pode justificar a pouca necessidade de buscar ainda mais informações, como no caso da Ciência (ANJOS; CARVALHO, 2020).

Essa perspectiva está agregada, ainda, à realização de múltiplas tarefas, de forma simultânea, que os jovens executam no uso da internet. Mandar mensagens, jogar, postar e curtir demandam inúmeras interações cada vez mais rápidas, influenciando a maneira como se apropriam das informações. A forma de captar as informações tende a processos de aprendizagem ubíquas e caóticas, uma vez que perpassa o desejo individual dos sujeitos sem a mediação formal de uma autoridade ou instituição (SANTAELLA, 2010). Nesse sentido, é compreensível notar que os estudantes, ao destacarem a relevância da Ciência na pandemia, assim o fazem como uma necessidade de afirmação de um conteúdo propagado no contexto. No entanto, fica visível a carência de aprofundamento em torno de seus processos.

Outro aspecto salientado pelos estudantes para o desconhecimento dos processos que envolvem a Ciência foi a significativa propagação de informações falsas. Para muitos, a pandemia trouxe a manipulação de informações em torno da Ciência. O ineditismo da problemática e as abordagens diversas sobre o coronavírus provocaram nos estudantes uma atenção para a veracidade ou não das informações vinculadas, principalmente, pelos meios midiáticos, como se nota:

A Pandemia foi tomada de desinformação (S.86).

Eu acredito que tudo isso não passa da manipulação de informação do sistema, embora é claro que há a existência da doença (S.92).

Dessa maneira, diante dos vários assuntos destacados na pandemia em relação aos fatos científicos e às informações, as *fake news* evidenciaram a necessidade de melhor articular os processos que caracterizam e fomentam a disseminação do saber científico junto aos meios de comunicação, conforme expressa S.9: “recebemos muitas informações e declarações sobre a Covid-19. De um lado ouvíamos declarações muito ambíguas sobre a doença e de outro ouvíamos que a Covid-19 é extremamente perigosa [...]”.

Assim, os estudantes indicaram algumas razões que favoreceram o aparecimento dessa conjuntura no contexto da pandemia, como a falta de interesse em pesquisar, mesmo passando mais tempo na internet; a polarização da política; a manipulação das informações por agentes do Estado; a facilidade em criar conteúdo e divulgar nas redes sociais e a “a forma como as pessoas interpretam as coisas e vão repassando essa ‘interpretação’”, como indica S.37.

Imerso nessa conjuntura, o ensino de Filosofia não pode estar à parte desse processo. Discutir, problematizar e construir estratégias, no âmbito da formação educativa

contemporânea, deve oportunizar a compreensão sobre as conjecturas do conhecimento científico, bem como fomentar um interesse dos estudantes por intermédio da estrutura curricular que sustenta o ensino médio. Afinal, a Ciência não somente deve ocupar todos os contextos da sociedade, mas deve ser um dos pilares que orienta a prática educativa dos Institutos Federais.

O ENSINO DE FILOSOFIA E A CIÊNCIA

O processo educativo não se reduz ao repasse de informações. Educar é fornecer elementos para pensar, que estimulem a autonomia dos estudantes. Como um exercício crítico de curiosidade, indagação e aprofundamento, o ensino de Filosofia não é uma administração de sequência de conteúdos (TEIXEIRA NETO; MEDEIROS; SOUZA, 2017), mas uma discussão sobre os sentidos e tarefas do fazer filosófico no contexto educativo (LOPES, 2017).

Todo ensino se traduz em uma forma de intervenção, quer seja ela filosófica ou não. Desse modo, não ensinamos apenas um conteúdo, algo essencial do saber filosófico que, por falta de condições materiais, não se desenvolve nos estudantes. O que de fato se faz é demonstrar uma maneira de se relacionar com a filosofia e o tempo presente (RODRIGUES; GELAMO, 2019, p. 468).

O ensino de Filosofia vislumbra, assim, uma construção não fechada em sua própria epistemologia, mas na articulação com os diversos conhecimentos que pautam a realidade. A complexidade do conhecimento tenciona pontos de conexão, isto é, estratégias de diálogo entre os diversos conhecimentos. Dialogar significa reconhecer-se e posicionar-se ativamente na relação. Desse modo, o ensino em Filosofia não é a simples transmissão de informação e conhecimentos, mas um processo pautado na autonomia dos sujeitos diante da problematização da realidade (RODRIGO, 2009).

O objetivo da disciplina no ensino médio nos Institutos Federais não deve ser baseado em aspectos apenas instrucionais, mas na construção de uma postura crítica frente às circunstâncias do cotidiano, oportunizando uma formação reflexiva em torno da investigação científica. É nesse sentido que a problematização em torno da Ciência e da percepção dos estudantes evidenciou ao longo de sua execução dois elementos que podem ser considerados no processo de interlocução do ensino de Filosofia com a Ciência.

ARTICULAÇÃO DOS CONCEITOS

A construção do conhecimento em Filosofia perpassa uma compreensão única do sujeito que problematiza em torno da realidade. Isso significa dizer que o ensino de Filosofia sob hipótese alguma pode ser tecido como algo “descolado” das circunstâncias. Como uma construção dialógica, principalmente com as maneiras e formas

dos estudantes se relacionarem com o mundo, o ensino da Filosofia é uma produção de sentidos em torno das relações experimentadas em suas próprias realidades. A experiência filosófica possibilita a construção de conceitos do contexto vivido. (DELEUZE; GUATTARI, 1992).

A atividade filosófica desenvolvida no decorrer do processo ensino-aprendizagem não pode deixar de necessitar da constituição de conceitos. Entende-se conceito como algo incorporal, apesar de ser encarnado e constituído em corpos (DELEUZE; GUATTARI, 1992), isto é, o conceito é uma expressão situada em um espaço e em um tempo. Ele sempre se reporta a um acontecimento, um devir, historicamente situado, que ao revelar-se como algo singular é composto por uma interação com outros conceitos anteriores.

Dessa forma, articular conceitos significa identificar o acontecimento e situá-lo de tal forma que se reverbere em novas proposições. Assim, ao trazer à baila do ensino de Filosofia a discussão em torno da Ciência, é necessário problematizá-la a partir de uma referência, nesse caso, do contexto contemporâneo de vivência da pandemia, o qual mobiliza e integra outros conceitos para a composição das engrenagens que conformam o contexto vivido. Essa perspectiva reconhece a dinâmica de construção dos conceitos como um elemento fundamental do ato de filosofar, a qual nos remete à nossa relação com o mundo a partir de onde estamos situados (DELEUZE; GUATTARI, 1992).

Nesse estudo, a articulação conceitual em torno da Ciência ensejou a interação de conceitos que apresentam um contexto que perpassa a pandemia do Coronavírus, a disseminação de informações falsas, os posicionamentos teóricos – os quais, por vezes, embasados em visões revisionistas e negacionistas da Ciência –, bem como a própria vivência da pandemia verificada na percepção dos estudantes. A articulação dos conceitos é, conforme se observa, elemento necessário não somente para ampliação da discussão, mas para o movimento próprio do processo que envolve o ensino de Filosofia, uma vez que ao realizar uma articulação, reverbera-se e cria-se novas proposições.

Portanto, é importante destacar, que dentro do contexto educacional, além dos elementos indicados na sequência didática, utilizada nesse estudo, torna-se relevante explorar outros recursos que possam fundamentar as bases da discussão. De acordo com o contexto, pode-se utilizar de filmes, músicas, *podcast* etc, os quais podem munir os estudantes de informações e de conhecimentos, ajudando-os a contextualizar os conceitos em seu processo de articulação.

EXPRESSÃO DO ENTENDIDO

O ensino de Filosofia precisa se constituir como um processo no qual o estudante está inserido e seu protagonismo é assegurado. Para tanto, essa construção deve ser expressada por meios que possam auxiliar a compreensão e a elaboração produzida. Discussões,

apresentações, produções textuais, atividades cooperativas, por exemplo, podem estar vinculadas aos contextos vividos pelos estudantes e reverberar suas articulações conceituais. O ensino de Filosofia deve promover, além da mobilização conceitual, a capacidade de dizer, de representar, de instaurar o conceito, enfim, de comunicar o pensado.

Observou-se, neste estudo, que o ensino da Filosofia e seu entrelaçamento com a Ciência se deu mediante a interface da realidade do fenômeno vivenciado, suas formas de apreensão e sua expressão. De posse das ideias e do reconhecimento do contexto, os estudantes reconheceram os dilemas científicos e produziram uma atividade que justificasse suas compreensões. Para tanto, foi utilizada, como recurso de síntese, a produção de tirinhas em equipes. Como gênero textual, a tirinha oportuniza, fundamentalmente, uma crítica em torno das urgências sociais, como por exemplo, a Ciência e seus dilemas, com a insurgência dos movimentos anticiência, como o antivacina e o terraplanismo, conforme apresentado na ilustração da página seguinte.

Como processo, o ensino da Filosofia lida com a necessidade de construir momentos de ordenamento do trajeto percorrido. Dessa forma, deve-se levar em consideração que esse momento de expressão é uma organização das informações e conhecimentos tecidos e um espaço de comunicação. Comunicar é construir um momento de expressão do entendido. Vale recordar, que no contexto educacional, expressar o que se compreende produz narrativas, imaginações e entendimentos e, ao

mesmo tempo, implica a construção do próprio sujeito, nesse caso do estudante, como ser consciente de seu estar no mundo.

Figura 2: Tirinha Movimento Terraplanista



Fonte: alunos do 2.º ano do Ensino Médio Técnico, 2020.

Ressalta-se que o fazer filosófico se entrelaça com a construção da Ciência. Essa relação deve sempre ser integrada e pensada a partir dos períodos históricos vividos, uma vez que são eles que dinamizam essa interação. A “força” de cada contexto tenciona os rumos dessa interação e de suas interlocuções. O ensino de Filosofia é muito mais que uma prática descritiva de sua história e seus pensadores. É a problematização da realidade que circunstancia, principalmente, as vivências dos estudantes.

Assim, se por um lado, nota-se um significativo avanço em torno dos conhecimentos advindos do fazer científico, como as melhorias nos meios de comunicação e transporte, tratamentos e práticas curativas de doenças, variedade no uso de novas tecnologias para os meios de

produção, etc; atenta-se, por outro lado, a determinadas abordagens que acreditam conhecer e controlar a totalidade dos fenômenos como o cientificismo, outras que buscam revisar historicamente as informações, e outras ainda que apregoam o negacionismo em torno dos fatos científicos. Tais tensões problematizam a Ciência e seu valor para com a realidade, destacando, urgentemente, considerar a relação complexa do cenário contemporâneo, bem como a reafirmação da ética e da vida humana racionalmente fundamentada.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Em um contexto marcado por perdas e sofrimentos, a pandemia evidenciou não somente a fragilidade da vida humana, como destacou que sua vivência pode ser ainda mais severa quando aspectos sociais, como a desigualdade e o acesso aos serviços de saúde, são nutridos por interesses e ideologias que se afastam do reconhecimento da dignidade e valor em torno da vida de cada um. Em meio a tantos atravessamentos que conformam esse cenário, torna-se necessária a (re) afirmação do valor da vida humana em sua integralidade.

A crise de saúde que vivemos no Brasil é uma crise ética. Uma crise que tem em seu seio escolhas conduzidas por negacionistas científicos, por vendedores de uma felicidade individualizada, por falsos propagadores da fé, por detentores do capital que impõe em seus algoritmos os padrões de consumo, por pessoas que absorvem o discurso de ódio e o propagam sem nenhuma análise

crítica. Estamos todos na mesma turbulência, alguns, no entanto, aproveitam-se para “navegar” melhor com suas “conquistas” e impor sofrimento e miséria, enquanto outros padecem e literalmente, agora, são invisibilizados e mortos pelos operadores dessa engenharia da ignorância.

Esse aspecto precisa perpassar o ensino da Filosofia. Esse propósito precisa estar destacado na construção do saber científico. Percorrer o processo educativo no decorrer da pandemia é ficar vigilante para os processos que se constituem no presente, como por exemplo, as vivências dos estudantes sobre o Covid-19 e suas percepções em torno da Ciência. Essa vigilância deve ter como finalidade a construção de perspectivas, onde o pensamento crítico, reflexivo e autônomo, tão característico do fazer filosófico, possa manejar, de forma mais profícua, o turbilhão de informações que falseiam, revisam e negam a relevância do conhecimento na construção de uma sociedade mais democrática.

Desse modo, o convite para a “leitura” da realidade, para a reflexão e para a problematização enseja exercícios pedagógicos que tragam à baila a participação dos estudantes, suas construções e suas vozes em práticas que mobilizem sua criticidade e sua autonomia. Inserida nesse processo, a percepção dos estudantes em torno da Ciência traz valências positivas, onde a sua relevância é indicada e sinalizada pelo reconhecimento de sua função social.

Com efeito, ao passo que se observa esse aspecto, nota-se a necessidade de destacar, apresentar e

experimental, junto aos estudantes, os processos que conformam o fazer científico. Conhecer os espaços mais formalizados que atuam com o tácito objetivo de promover e desenvolver a Ciência, por exemplo, pode promover um maior engajamento. Aproximar os estudantes desses espaços movimenta não somente um deslocamento ou circulação para além da escola, mas um envolvimento do sujeito com a atividade desenvolvida.

Assim, a construção perceptual em torno da Ciência constitui-se extremamente relevante à medida que os estudantes, enquanto jovens, atuam e protagonizam os rumos da sociedade a partir de suas perspectivas. Desse modo, inseridos em um processo formativo que vislumbra um exercício ativo e efetivo da cidadania, suas percepções lançam horizontes que podem guiar e orientar o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que envolvam a aproximação dos estudantes com a Ciência.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Sara; CARVALHO, Anabela. Jovens, ciência e *media*: percepções sobre a Astronomia e Ciências do Espaço em contextos formais e informais. **Comunicação e Sociedade**, São Paulo, vol. 37, p. 109-126, 2020.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**: introdução à Filosofia. 5.ed. São Paulo: Editora Moderna, 2013.

ARAÚJO, Denise Lino de. O que é (e como faz) sequência didática? **Entrepalavras**, Fortaleza, ano 3, v.3, n.1, p. 322-334, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRETO, Maurício Lima, *et al.* O que é urgente e necessário para subsidiar as políticas de enfrentamento da pandemia de COVID-19 no Brasil? **Revista Brasileira de Epidemiologia**, n. 23, p. 1-4, 2020.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 12. ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.

COLAGRANDE, Elaine Angelina; ARROIO, Agnaldo. Representações sociais sobre Ciência e cientista: importante discussão na formação de professores de Química. **Educação Química em Ponto de Vista**, Foz do Iguaçu, v.2, n.1, p. 20-40, 2018.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Felix. **O que é Filosofia?** Rio de Janeiro: 1992.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. S. (orgs.). **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GOUW, Ana Maria Santos; BIZZO, Nelio Marco Vincenzo. A percepção dos jovens brasileiros sobre suas aulas de Ciências. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 60, p. 277-292, 2016.

LACERDA JUNIOR, José Cavalcante. **As imagens de Ciências na Cultura Infantil**. Curitiba: Appris, 2018.

LOPES, Silmara Aparecida. O ensino de Filosofia por meio da experiência filosófica. **Crítica Educativa**, São Carlos, v. 2, n. 2, p. 295-310, 2017.

MATEUS, Wagner de Deus; GONÇALVES, Carolina. Discutindo a divulgação científica: o discurso e as possibilidades de divulgar ciência na internet. **Revista Areté**, Manaus, v. 5, n. 9, p. 29-43, 2012.

MELLO, Guilherme, *et al.* **A Coronacrise: natureza, impactos e medidas de enfrentamento no Brasil e no mundo**. Campinas: Cecon, E/UNICAMP; 2020. Disponível em <https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/nota_cecon_oronacrise_natureza_impactos_e_medidas_de_enfrentamento.pdf>. Acesso em: 20 de novembro de 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu Cruz. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 12. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2007.

OLIVEIRA, Thaiane. Desinformação científica em tempos de crise epistêmica: circulação de teorias da conspiração nas plataformas de mídias sociais. **Fronteiras**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 21-35, 2020. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/fem.2020.221.03>. Acesso em: 22 de janeiro de 2021.

RODRIGO, Lídia Maria. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o Ensino Médio**. São Paulo: Autores Associados, 2009.

RODRIGUES, Augusto; GELAMO, Rodrigo Pelloso. A filosofia no ensino médio: o que se transmite quando se pressupõe transmitir conhecimentos filosóficos? **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 30, n.1, p.460-.480, mar./dez., 2019.

SÁNCHEZ-TARRAGÓ, N. Desinformación en tiempos de covid-19: ¿qué podemos hacer para enfrentarla?. **Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud**, v. n 31, n. 2, p. 1-5, 2020.

SANTAELLA, Lucia. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal? **ReCeT: Revista de Computação e**

Tecnologia da PUC-SP, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 17-22, 2010.

TEIXEIRA NETO, José; MEDEIROS, Emerson Araújo de; SOUZA, José Francisco das Chagas. A Filosofia no sertão: da formação de professores à filosofia no ensino médio. **Revista Digital de Ensino de Filosofia**, Santa Maria. v. 3. n.1, 2017.

TEIXEIRA, Adriana; COSTA, Rogério da. *Fake news* colocam a vida em risco: a polêmica da campanha de vacinação contra a febre amarela no Brasil. **Reciis** – Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 72-89, 2020.

WERNECK, Guilherme Loureiro; CARVALHO, Marília Sá. A pandemia de COVID-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada. **Cadernos de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v. 36, n. 5, p. 1-4, 2020.

Capítulo 4

O DIÁLOGO DO PROFESSOR SOCIÓLOGO COM SEU PÚBLICO: A IMPORTÂNCIA DA SOCIOLOGIA PÚBLICA E DA CRÍTICA SOCIAL NA REDE FEDERAL

Michelangelo Torres

O intuito do presente capítulo é desenvolver, em termos didático-metodológicos, a relevância e os desafios da perspectiva da Sociologia Pública aplicada ao ensino de sociologia para a educação profissional e tecnológica na Rede Federal, em diálogo com os referenciais teóricos da Educação Popular. Para tanto, apoiamo-nos nas experiências interdisciplinares relatadas em um estudo

de caso. Ao final, levantamos alguns pressupostos de um fazer pedagógico que leva em consideração a consciência dos estudantes enquanto processo em metamorfose, cuja realidade social corresponde à mediação da relação ensino-aprendizagem, destacando as intencionalidades inerentes à Sociologia Pública conforme a concebemos. O andamento da análise afirma que o estímulo pedagógico do professor-sociólogo deve vincular a educação ao modo de produção da vida material e às expressões culturais e ideológicas do cotidiano da juventude do século XXI. Tal concepção sociológica está intrinsecamente associada a determinados pressupostos ético-político-pedagógicos de defesa da universalização da educação pública.

INTRODUÇÃO

O sociólogo estadunidense Michael Burawoy disseminou, no início dos anos 2000, a perspectiva da sociologia pública, segundo a qual a sociologia contemporânea deve retraduzir sistematicamente seu saber disciplinar, promovendo o conhecimento científico e tornando públicas as questões sociais referentes a problemas privados. A dialética entre desafios privados e interesses públicos, sob a ótica das preocupações políticas referentes aos interesses das classes subalternas, estaria no cerne de uma sociologia intelectualmente engajada e com uma linguagem voltada para diferentes públicos (BURAWOY, 2005). Conforme apontam Braga e Santana (2009):

Por sociologia pública, Burawoy compreende genericamente um “estilo” de se fazer sociologia “engajada” e que não confunde a indispensável busca da objetividade científica - com todas as exigências éticas e compromissos valorativos inerentes a essa busca - com a adoção ostensiva de uma neutralidade moral ou mesmo política. (BRAGA; SANTANA, 2009, p. 223)

Nessa sociologia pública orgânica – e socialmente engajada –, a criticidade se impõe enquanto imperativo, afinal “o sociólogo trabalha em estreita conexão com um público visível, denso, ativo, local e, via de regra, na contracorrente” (BURAWOY, 2005, p.7) do pensamento hegemônico. Na esteira da tradição da sociologia do conflito, ancorada na tradição do materialismo histórico, essa perspectiva pretende uma espécie de revitalização da ideia de “público”.

De tal modo, a reflexão sociológica, no âmbito acadêmico, deve dialogar e refletir sobre problemas sociais concretos dos grupos subalternos, convertidos em reflexões sociológicas de interesse público. Nessa perspectiva, existe uma conexão orgânica entre sujeito cognoscente e objeto cognoscível. A intencionalidade da pesquisa sociológica, de inspiração em Bourdieu (1996), deve assumir uma perspectiva crítica e engajada. Mais precisamente, conforme Gramsci, o intelectual orgânico deve partir das demandas difusas das classes populares e “elaborar e tornar coerentes os problemas

colocados pelas massas” (GRAMSCI, 1999, p. 78). Assim, não existem intelectuais completamente autônomos em relação à estrutura social, o intelectual assume-se como porta-voz dos interesses de uma classe social com a qual dispõe de uma ligação vital¹, compreendendo, de tal modo, a atividade intelectual voltada para a construção de um novo projeto de hegemonia das classes subalternas.

O saber disciplinar sociológico, nesses termos, precisa estar acessível a diferentes públicos, não restrito à comunidade científica, por suposto reduzida e iniciada aos procedimentos de investigação científica. Aí reside a importância do ensino de sociologia na educação básica e dos materiais didáticos que contemplam essa perspectiva. Nesse entendimento, a pesquisa científica tem um compromisso público², o que é diferente de dizer que deva ser instrumentalizada por interesses políticos exteriores (instrumentalização). Afinal, a prática pedagógica ancorada no saber científico deve buscar “formação da autonomia de pensamento e estimular a ação consciente e transformadora em face das inúmeras manifestações de opressão social que

1 Para uma melhor caracterização do conceito gramsciano de intelectual orgânico, conferir Gramsci (1968).

2 Aqui, não temos nenhuma pretensão de nos iludirmos com a perspectiva positivista de distanciamento e neutralidade do sujeito em relação ao objeto. No plano da investigação científica, para desmistificar a neutralidade axiológica (ou ciência social axiologicamente neutra) e os pontos de vista valorativos na ciência, em um profícuo diálogo crítico com a matriz sociológica weberiana, apoiamo-nos em Löwy (1985) e Mészáros (2008).

marcam e desumanizam a vida de muitas pessoas” (FREIRE, 2005, p. 67).

A proposta de uma Sociologia Pública foi impulsionada por Burawoy quando presidiu, em 2004, a Associação Sociológica Americana, ocasião em que proferiu sua conferência em defesa desta proposta sociológica. Ao estabelecer nexos intelectivos entre problemas privados e desafios públicos (sobretudo com a ascensão do privatismo e da degradação de vínculos solidários e sociais), sustentou uma sociologia não profissional e acadêmica, ainda que rigorosamente conceitual e científica – então restrita aos programas de pesquisa universitários -, capaz de dialogar com distintos públicos extra-acadêmicos a partir da ótica da centralidade axiológica do conhecimento dos subalternos. A rigor, trata-se de uma sociologia pública do tipo “orgânica”. Como observam Braga e Santana (2009), “a sociologia pública ‘orgânica’ suporia um processo de mútua educação entre o sociólogo e o público”.

Em “Sobre o conceito de história”, Walter Benjamin adverte que o sujeito do conhecimento histórico é a classe oprimida e combatente, o que nos aproxima a dizer que, além de reflexiva, a Sociologia Pública deva ser engajada e socialmente comprometida (BENJAMIN, 2020). Temos, portanto, nesses termos, uma sociologia crítica referenciada em um campo reflexivo cujo sujeito social por excelência na análise sociológica deva ser a classe social dos trabalhadores.

Compreendendo o sentido germinal apontado por Burawoy, o presente capítulo propõe a possibilidade de

uma nova agenda pedagógica para a Sociologia Pública aplicada na Rede Federal. Para o trabalho pedagógico no âmbito do ensino médio (incluindo a modalidade de EJA), a Sociologia Pública pode se enriquecer ao se conectar aos instrumentais metodológicos oriundos da educação popular desenvolvida na América Latina, em particular no Brasil, desde os anos de 1960³. O sociólogo-professor pode mergulhar numa pesquisa participativa junto ao universo simbólico e à realidade social de seus educandos, partindo da leitura de mundo individual para a leitura de mundo coletiva, estimulando o jovem estudante do século XXI a compreender seu entorno, estabelecer relações, identificar processos de continuidade e permanência, conectar-se com as pautas sociais dos grupos extra-acadêmicos e desenvolver o pensamento crítico e questionador.

O legado freiriano – que, sob este aspecto, carrega uma lancinante atualidade – destaca que a leitura de mundo que os indivíduos (grupos populares) fazem de imediato (o saber de experiência-feito) constitui sua explicação do mundo. É tarefa da educação despertar a passagem da transividade ingênua para a consciência crítica (conscientização), problematizando o senso

3 Pudemos desenvolver este tema, refletindo sobre os procedimentos, intencionalidades, sentidos e desafios do trabalho da Educação Popular desde os anos de 1960 até o contexto das últimas décadas, marcadas pela crise estrutural do capital e pela fragmentação dos trabalhadores no artigo “O sentido da Educação Popular”, em Torres (2011). Para conferir a atualidade do pensamento de Paulo Freire na Educação Popular, sugerimos Torres (2009).

comum, desvelando a realidade opressora rumo à ação transformadora da realidade. Isto é, partir da realidade imediata (compreensão inicial e fragmentada) para a totalidade das relações sociais. Nesse sentido, a leitura de mundo deve ser coletiva. Trata-se, conforme um importante antropólogo brasileiro de inspiração freiriana, da:

(...) particularidade por meio da qual os grupos sociais reproduzem as suas condições de vida material, elaboram suas normas de organização da vida em sociedade e de conduta dos diferentes sujeitos como códigos de regras e princípios e, finalmente, atribuem sentidos e significados às suas experiências – traduzindo tudo isso nos seus sistemas de crenças, valores, visões do mundo e identidade social, étnica, sexual, profissional etc. (...) A cultura precisa ser capaz de produzir significados, provocar sentimentos individuais e coletivos, criar disposições à ação, e estabelecer formas peculiares de experiência coletiva da vida e de reflexão sobre o seu valor (BRANDÃO, 1999, p. 85).

Aproximando a proposta metodológica da educação popular freiriana com a Sociologia Pública, “o trabalho pedagógico e a ação cultural [e educacional] estão a serviço da dominação ou da libertação dos seres

humanos, não sendo possível situar-se num campo neutro ou como alguém que seja altamente competente e atenda a todos os interesses sem fazer distinção” (HENRIQUES e TORRES, 2009, p. 130). Para tanto, o sociólogo-educador deve perceber que leitura de mundo, enquanto instrumental teórico-metodológico, serve para a desconstrução de pré-noções e busca o desvelamento do mundo e das condições de opressão e injustiça social em que a classe trabalhadora se insere. Nessa empreitada, o desafio e a problematização devem primar pelo debate em sala de aula, de tal modo que o diálogo pressuponha o reconhecimento de diferenças e de conflitos, resistências, tensões e enfrentamentos de realidades distintas (e de visões de mundo variadas), e não o consenso.

Deve-se partir da realidade sociocultural de cada educando e da leitura de realidade por parte dos estudantes a partir de sua inserção social. É a partir do aprofundamento da leitura de mundo individual e dos níveis de percepção da realidade imediata que se pode elaborar um conhecimento crítico, no âmbito educacional, com vistas a formas de expressão de crítica social e atuação problematizadora e comprometida com a vida social dos educandos.

Diante do exposto, a Sociologia Pública requer engajamento e compromisso social da ciência com diferentes públicos extra-acadêmicos, envolvendo uma “prática sociológica organizada em torno da centralidade axiológica do conhecimento dos subalternos, engajada com diferentes públicos extra-acadêmicos organizados

em movimentos sociais progressistas, inimiga declarada da tirania de mercado e do despotismo do Estado” (BRAGA e BURAWOY, 2009, p.13).

OS SABERES CONSTITUTIVOS DE UMA SOCIOLOGIA REFLEXIVA E ENGAJADA

A riqueza e potencialidade dessa abordagem para o ensino de sociologia na Rede Federal, notadamente na modalidade de ensino técnico integrado ao nível médio, está em reconhecer o compromisso ético, político e pedagógico do saber sociológico e a busca pela sua interconexão com a abordagem interdisciplinar. Afinal, não é razoável que um estudante de ensino médio, em um curso integrado ao técnico, que cursa mais de uma dezena de componentes curriculares semanalmente, se restrinja, sem conexões de sentido, ao conteúdo específico de cada disciplina, já que a realidade é múltipla e requer uma abordagem interdisciplinar, e não restrita à compartimentação dos saberes aplicados à vida cotidiana.

Desde 2006 – conforme as Orientações curriculares para o Ensino Médio, ou mais precisamente em 2008, com a Lei n.11.684 - a Sociologia se tornou parte do currículo obrigatório da Educação Básica no Brasil⁴.

4 Como é sabido, as disciplinas de Filosofia e Sociologia foram retiradas do “colegial” (ensino médio) por determinação da ditadura militar, em 1971. Nesse sentido, a luta pela inserção destas disciplinas, na grade curricular do ensino básico, tem sido uma constante por parte de diversos atores sociais. Em 2001, o então presidente Fernando Henrique Cardoso, sociólogo, vetou

Contudo, está ainda sujeita a preconceito pedagógico e “marginalização curricular”, uma vez que ainda é vista como “disciplina apêndice”, o que revela seu desprestígio (VIEIRA; CUNHA, 2014). Sendo assim, pode-se afirmar que há um campo aberto em disputa da legitimidade curricular da sociologia e de propostas metodológicas para essa disciplina na educação básica.

Entende-se os conhecimentos sociológicos, em termos curriculares, como saberes constitutivos de uma das principais funções sociais da escola, qual seja: a educação para o exercício da cidadania⁵. Eis a especificidade da sociologia no âmbito do ensino médio, cujo projeto educacional está alicerçado no compromisso cidadão, em que o conhecimento sociológico está voltado para as realidades concretas e condições sociais em que vivem os jovens estudantes brasileiros. A sociologia, de tal modo, requer leitura crítica, reflexiva e desnaturalizada sobre a realidade social. Não é à toa que, dentre seus objetivos para este público específico, está o desenvolvimento da “imaginação sociológica”, como nos ensina Wright Mills (1982), da desnaturalização dos processos sociais e do estranhamento antropológico. Conforme percebeu Marx, em meados do século XIX, a realidade não é passível de

o projeto de lei que propunha a obrigatoriedade do ensino da sociologia no ensino médio (em pelo menos duas séries).

5 Nos marcos legais, a educação básica tem por finalidade, segundo o artigo 22 da LDB, “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

ser apreendida mecanicamente ou a partir da primeira percepção espontânea que temos ao tomar contato com ela. O que equivale a dizer que ciência (ao mobilizar determinados instrumentais científicos de análise) e aparência (expressão fenomênica) não se confundem⁶, indicando que algo diferente acontece por trás da aparência superficial do modo como os fenômenos se apresentam nas relações imediatas. Nesse sentido, a Sociologia Pública cumpre papel fundamental de se situar, no plano investigativo da análise, para além do imediato e fenomênico típico do senso comum, isto é, aquele tipo de conhecimento pautado na opinião dos indivíduos com base na primeira experiência que desenvolvem com a realidade social, muitas vezes marcada por imprecisões ou ultra generalizações.

Conforme mencionado, das funções essenciais da sociologia, no âmbito do ensino médio, destacam-se o estranhamento e a desnaturalização das relações sociais e a desfetichização do mundo social. Ao pensar os fenômenos sociais do cotidiano, a sociologia deve ser capaz de estimular o jovem estudante ao exercício da “imaginação sociológica”, cuja natureza crítica requer “sensibilidade para captar a necessidade da fusão da nossa vida individual com os problemas do tempo conturbado em que vivemos” (MILLS, 1982, p.54). Nesses termos, estranhar os fenômenos sociais requer um distanciamento do senso comum:

6 “Toda ciência seria supérflua se a aparência e a essência das coisas se confundissem.” (MARX, 1983).

Estranhar os fenômenos sociais [...] exige dos alunos critério para desvendar a realidade, ousadia para abandonar as explicações já consagradas e elaborar respostas coerentes e racionais para os fenômenos sociais (GUIMARÃES, 2014, p. 26-27).

O professor-sociólogo não pode ficar restrito à sociologia profissional em seu trabalho pedagógico em sala de aula. Restrito ao ensino dos conteúdos curriculares oficiais, o docente acaba não se envolvendo com o processo de aprendizagem dos estudantes. Ao invés de reproduzir no âmbito escolar a sociologia profissional que aprendeu na universidade, muito mais importante do que um especialista acadêmico, a Sociologia requer um especialista pedagógico em “traduzir” tais conteúdos para a realidade do ensino médio e para o contexto existencial de cada jovem estudante, a partir do cotidiano que lhes é comum. Cultura da periferia, mercado de trabalho, violência urbana, desigualdade social, sexualidade, consumismo e eventos esportivos, dentre tantas outras, devem ser temáticas geradoras constitutivas do processo de ensino e aprendizagem. Tais temáticas candentes, no que se refere ao universo cultural e vocabular do estudante do ensino médio, devem ser estimuladas enquanto problemas sociológicos e fontes de pesquisa.

A Sociologia Pública deve, acima de tudo, estimular a pesquisa e a busca por fontes de aferição das

informações que nos são apresentadas. A pesquisa é um dos fundamentos do conhecimento sociológico, e não a crença, a opinião ou o senso comum, isto é, percepções subjetivas pautadas nas experiências pessoais, sem problematização ou reflexão elaborada e sistematizada. Para o estudante converter problemas privados e sociais em reflexão sociológica, no âmbito do ensino médio, deve-se estimular o já mencionado exercício da “imaginação sociológica” (MILLS, 1982). Contudo, de que modo podemos aproximar a imaginação sociológica da perspectiva da sociologia pública?

Conforme explicitamos, é preciso demonstrar a relevância, em termos didático-metodológicos, e os desafios da perspectiva da sociologia pública aplicada ao ensino de sociologia para a educação profissional e tecnológica na Rede Federal, em diálogo com os referenciais teóricos da Educação Popular (BRANDÃO, 1980; FREIRE, 2005), a partir de uma experiência de proposta pedagógica concreta que temos desenvolvido, desde 2009, nas Escolas Técnicas em São Paulo⁷, e, no caso do IFRJ, desde 2016.

A aposta da aplicação da Sociologia Pública no Ensino Médio é, neste caso, um esforço por transformar as relações no interior da escola. Além da proposta metodológica de aproximar professor-estudante e traduzir o saber científico em profundo diálogo com situações existenciais intensamente sentidas pelo universo estudantil, pretende-se aproximar a escola

da sociedade, sobretudo do bairro, da cidade, dos movimentos sociais e da vida cotidiana da classe trabalhadora.

Sendo assim, em lugar de uma escola onde ‘professores fingem que ensinam’ para ‘alunos que fingem que aprendem’, centrada na forma e não no conteúdo, é preciso propiciar a todos os homens o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, bem como uma educação crítica, voltada ao atendimento de toda a sociedade, dentro de uma perspectiva política de transformação social (LOMBARDI, 2012, p. 122).

Saviani (2009), ao fundamentar uma pedagogia histórico-crítica, entende que a tarefa central da prática educativa do educador crítico é:

empreender a crítica à educação burguesa evidenciando seus mecanismos e desmistificando sua justificação ideológica; ao mesmo tempo, cabe realizar o segundo movimento que implica reorganizar a prática educativa de modo a viabilizar, por parte das camadas dominadas, à frente o proletariado, o acesso ao saber elaborado (SAVIANI, 2009, p. 114).

Portanto, sem ser meramente conteudista (educação tradicional e bancária), a Sociologia Pública, ao promover a crítica social às contradições do capitalismo, não abre mão do rigor da perspectiva sociológica aplicada à vivência da juventude escolar e aos interesses diversos da classe trabalhadora.

Atentemos ao esforço em compreender a educação profissional e tecnológica, e a Rede Federal em particular, pois, conforme nosso enfoque metodológico, ela não pode ser tratada em si mesma, como comumente se tende a tratar, mas constituída de um projeto em disputa no âmbito da sociedade cindida em classes, frações de classes e outros marcadores de desigualdade social. Por isso, a nosso juízo, metodologias do âmbito pós-moderno e típicas da racionalidade neoliberal que vêm ganhando relevo na educação pública (LAVAL, 2019), voltadas meramente para a ação docente do tipo “alta performance” e destituída de determinada conjuntura educacional e de um projeto de sociedade libertário, nos parecem insuficientes para o fazer-pedagógico reflexivo, crítico e engajado, uma vez que constituem novas estratégias do capital para educar o consenso (NEVES, 2005).

Ainda que a ideia de uma Sociologia Pública seja muito incipiente no Brasil, motivados pela proposta de Burawoy (2005, p. 24) de que “uma comunidade define uma questão - moradia, poluição ambiental, doenças, salário mínimo, escolarização... - e então trabalha conjuntamente com uma equipe multidisciplinar para enquadrar e estabelecer as aproximações às

questões”; e amparados pela perspectiva metodológica da educação popular (FREIRE, 2005; BRANDÃO, 1999), elaboramos um projeto interdisciplinar e integrado desenvolvido junto a estudantes do ensino médio. Tal projeto requereu uma proposta de trabalho de campo e pesquisa participante, em torno do tema da formação do mundo moderno industrial capitalista em perspectiva comparativa aos problemas sociais brasileiros, segundo a percepção dos estudantes do ensino médio, mediados pela experiência de campo com distintos públicos não-acadêmicos da sociedade civil. É o que será apresentado a seguir como síntese de um estudo de caso.

ESTUDO DE CASO

De 2009 a 2016, desenvolvemos, na Escola Técnica Estadual de São Paulo, administrada pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, um projeto interdisciplinar para o segundo ano do ensino médio integrado ao técnico, envolvendo os componentes curriculares de Sociologia, História e Geografia – a depender do ano, incluíamos Filosofia, Artes e Literatura. A partir da leitura das obras *A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra*, de Friedrich Engels, e *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo, estimulava-se que os estudantes realizassem apresentação de trabalhos que deveriam ser precedidos de pesquisa de campo. O trabalho integrado durava todo o ano letivo.

A ideia era que, no decorrer do ano letivo, os estudantes realizassem um trabalho integrado e

interdisciplinar sob o prisma metodológico da Sociologia Pública. Para a realização dos trabalhos em grupo, os estudantes deveriam ler os livros propostos e selecionar duas temáticas sociais de livre escolha. Cada uma deveria estar associada a imagens produzidas pelos próprios estudantes coladas em cartaz ou por meio de vídeos, relacionando-as às duas obras, no esforço de estabelecer um prisma comparativo entre a realidade da classe trabalhadora inglesa durante a Revolução Industrial, a situação dos trabalhadores brasileiros no início do século XX, e no Brasil de hoje. Para tanto, os grupos produziram cartazes para a apresentação final e realizaram pesquisa de campo (onde deveriam se submeter a exercícios de observação da realidade), previamente orientados pelo docente, para que colhessem e registrassem as imagens para os cartazes. Em suma, cada tema selecionado deveria ser apresentado, em forma de cartaz ou produção documental de vídeo, junto a um trecho do livro *A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra* e de *O Cortiço*. Esses trechos deveriam necessariamente dialogar com os temas escolhidos, procurando relacioná-los ao contexto social em que a obra fora produzida (Revolução Industrial) e ao mundo atual (no caso, a realidade brasileira).

Pretendia-se, assim, incentivar os estudantes a observarem a complexidade e os aspectos contraditórios da vida cotidiana na cidade urbanizada e industrializada, a fim de que compreendessem sociologicamente os fenômenos estruturais da sociedade para que pudessem entender de modo mais profundo a sociedade em que

vivem. Não é desnecessário mencionar que ambas as obras eram trabalhadas e contextualizadas por cada disciplina em sala de aula. Ao final do processo, os estudantes eram submetidos a duas avaliações dissertativas (individual e sem consulta), uma em cada semestre, com abordagem interdisciplinar e envolvendo distintos componentes curriculares. No final do ano, ocorriam as apresentações dos trabalhos coletivos.

Concomitantemente ao projeto, propostas pedagógicas eram desenvolvidas nas referidas disciplinas no sentido de problematizar o senso comum e aguçar a consciência dos estudantes para problemas associados à desigualdade social. Realizamos visita monitorada dos estudantes a um assentamento do MST, onde os mesmos tinham a oportunidade de conversar com famílias assentadas, pequenos produtores rurais, conhecer a produção orgânica sem uso de agrotóxicos, o funcionamento do cotidiano de um assentamento organizado por um movimento social e os problemas enfrentados por aqueles que lutam por moradia. Em algumas oportunidades, foram realizadas, também, visitas monitoradas em prédios sob ocupação de movimentos por moradia popular no centro da cidade de São Paulo.

Nas atividades de pesquisa de campo, muitos estudantes recorriam, a partir da mediação de professores, à visita a ocupações de moradia popular, escolas da periferia, movimentos sociais subalternos, ambiente laboral com práticas de trabalho análogas à escravidão (trabalhadores imigrantes, em geral

bolivianas, em oficinas clandestinas de corte e costura em São Paulo), sindicatos, vivência com moradores em situação de rua, cooperativas de coleta de lixo urbano, fábricas, pedreiras, construção-civil, trabalhadores do *call-center*, etc.

Apesar de estarem em sequência, alguns relatos de experiência de ex-alunos⁸ ajudam a ilustrar o impacto pedagógico da Sociologia Pública nos projetos mencionados.

eu estudei na ETESP entre 2009 e 2011, e tenho a leitura do Engels e o trabalho interdisciplinar que era feito a partir daí como um dos momentos mais valiosos na minha formação. Acho muito bonito que é um projeto que trata os alunos não só como capazes de ler um texto mais denso do que se espera pra carga de ensino médio, como também capazes de fazer uma pesquisa

8 A metodologia utilizada foi a coleta de depoimentos de ex-alunos realizada de forma *online*, em novembro de 2020, portanto, com estudantes que tiveram aulas no ensino médio e participaram do projeto entre os anos de 2009 e 2016. Ao total, obtivemos o retorno de cerca de uma centena de depoimentos, cujos trechos fundamentais serão destacados a seguir. Cumpre observar que a coleta de dados não obedeceu a maior tratamento científico, não captando, por exemplo, no momento da pesquisa, o impacto do trabalho. Além disso, é possível considerar que ocorreram filtros na decisão dos estudantes em responder a pesquisa anos depois de formados. Não obstante tais limitações metodológicas, os depoimentos servem de evidência empírica para fundamentação do trabalho da Sociologia Pública enquanto possibilidade pedagógica de se despertar uma nova consciência e pensamento crítico na juventude.

própria pra digerir aquilo de uma forma que faça sentido no presente deles. O formato, no meu ano, era de um trabalho em foto, e foi muito rico sair por aí pra fazer essa quase reportagem, porque envolveu uma autonomia que a gente não costuma ter no ensino médio - envolvia conhecer outras dinâmicas da cidade, procurar pessoas que topassem falar com a gente, entender por conta própria o que buscar. Enfim, é um trabalho que me toca muito até hoje, e que acho que esse formato deveria ser a norma, não a exceção, no ensino público.

Outra ex-aluna destaca a relação do trabalho pedagógico vivenciado em seu contexto social:

(...) o próprio processo do trabalho, aliado à leitura, às discussões em sala e às aulas expositivas, nos leva a perceber que aquilo que lemos, e que parece na literatura estar tão distante, habita a nossa realidade. Isso acaba nos permitindo entender como, através do processo da revolução industrial, chegamos até nossas vidas cotidianas, como estamos organizados, o que podemos fazer para mudar as estruturas estabelecidas, olhamos para a vida com um olhar mais crítico e politizado.

No mesmo sentido, apontam os relatos de outros estudantes:

(...) é imensurável a transformação, conhecimento e consciência que obtive através desse projeto, oportunidades que não teria adquirido em nenhuma outra escola.

Eu achei bom por levar o aluno para realidades que ele desconhece, gerar questionamentos, dar um olhar mais aprofundado sobre a história.

Para ilustrar o impacto subjetivo do projeto na vida pessoal de cada um, seguem alguns trechos de quatro ex-alunos:

Simplesmente mudou a minha vida (2011/2013). Pra mim a ETESP foi uma virada absurda na minha perspectiva sobre o mundo. (...) Eu me tornei mais perceptivo quanto às diferenças na realidade das pessoas, não apenas pela diferença das classes, mas em praticamente tudo, qualquer experiência diferente da minha eu tenho capacidade de compreender e lidar da forma mais adequada. (...) Pra mim o que foi melhor sobre todo o processo, foi ensinar os alunos a questionarem, a pensarem por si mesmos, a desafiarem a própria perspectiva e a realidade à sua volta.

O Projeto foi uma das coisas mais marcantes da minha formação. Frequentemente tento relembrar da proposta para compartilhar com colegas, educadores ou não. (...) Eu gastava bastante tempo de deslocamento entre o Jardim São Luís e o centro, paisagens estranhas que foram se tornando familiares de alguma forma, e que o projeto propiciou um novo olhar tanto para esses vários mundos que coabitam a cidade, como para novos bairros e formas de vida desconhecidas. Acho que pude elaborar melhor a complexidade que vivi nesses deslocamentos através da escuta da cidade.

O trabalho juntou a teoria, apresentada a partir da leitura e das discussões sobre o livro e as literaturas complementares, com a prática a partir da visita a um assentamento no extremo sul da cidade de São Paulo. Essa integração possibilitou fugir dos moldes conteudistas de aprendizagem e foi uma experiência que carrego até hoje na universidade.

Lembro das longas escutas que fizemos com moradores de algumas ocupações, talvez já germinando minha escolha profissional atual como psicóloga. Formação no sentido amplo do termo.

Por fim, apontando a articulação entre saber sociológico (teórico) e realidade concreta, destacam-se algumas falas:

O projeto ajudou juntar a teoria estudada com idas “a campo”, permitiu que absorvêssemos muito mais o conteúdo por ver como ele se aplica na realidade da cidade.

Um trabalho e projeto que digo até hoje terem moldado a minha fase adulta! Me proporcionando reflexões profundas sobre os porquês da realidade social brasileira. Fora a oportunidade de poder ter conhecido ocupações do MTST, conversado com imigrantes para um documentário, entre tantas outras lembranças que carrego com muito carinho no peito.

Por meio do projeto, confrontei realidades completamente diferentes da minha, de pessoas que moravam em ocupação, até imigrantes escravizados no centro de SP. Isso foi importante para reconhecer privilégios e acho que deu início a todo um processo de desconstrução que nunca mais parou.

Me ajudou a sair da minha zona de conforto e me fez enxergar que realmente existem essas bolhas que precisam ser furadas pra que as pessoas possam enxergar a realidade em sua totalidade, acho que só assim a gente aprende a debater de maneira a não atacar pessoas e sim ideias. Me ajudou a quebrar vários preconceitos que eu tinha na época.

Foi muito importante pra mim principalmente pelo aspecto de entrar realmente em contato real com a cidade, sair na prática pra conversar com pessoas que moravam em ocupações de imigrantes sindicalistas, nos permitiu romper com essa bolha da nossa convivência e interagir com a realidade diretamente.

Tenho certeza que, se não fosse por esse trabalho, jamais teria a oportunidade de conhecer todas essas visões de mundo tão diferentes (especialmente para um moleque de 15 anos da classe média que vinha de um colégio de freiras). Considero uma das etapas mais relevantes para a construção de um pensamento mais crítico por minha parte.

(...) gostaria de dizer que o livro e o projeto como um todo foram essenciais para minha formação, porque isso me possibilitou a compreensão de amplas questões sociais presentes em nosso tempo e me possibilitou a compreensão de que as mudanças são possíveis. Hoje eu estou cursando medicina na Universidade Federal de São Carlos e o que aprendi com esse projeto e em meu ensino médio me incentivam a ter uma perspectiva mais humana e questionadora.

Conforme podemos constatar a partir das falas dos estudantes, a Sociologia Pública aplicada ao projeto interdisciplinar em questão impactou a experiência pedagógica, social e humana durante o Ensino Médio, conectando os níveis de consciência imediatos dos jovens estudantes com realidades sociais adversas, pautadas por contradições de classe e outras variantes produtoras de desigualdade. Além de estudar o conteúdo curricular da sociologia, é notável o reconhecimento, durante o projeto, da percepção crítica da realidade.

Entre os anos de 2009 e 2016, a ETESP esteve no ranking das melhores escolas avaliadas no estado de São Paulo, ocupando o melhor desempenho entre as escolas do Centro Paula Souza.

METAMORFOSES DA CONSCIÊNCIA E O ESTÍMULO PEDAGÓGICO DE VINCULAÇÃO DA EDUCAÇÃO COM O MODO DE PRODUÇÃO DA VIDA MATERIAL E AS EXPRESSÕES CULTURAIS E IDEOLÓGICAS DO COTIDIANO⁹

O desenvolvimento dos trabalhos da Sociologia Pública, assim como toda ação pedagógica, deve ser carregado de intencionalidades específicas, conforme pontuamos. Mas também requer a compreensão de que a educação está comprometida com mudanças de percepções e com a transformação das consciências ingênuas ou limitadas ao plano fenomênico do senso comum.

Partimos da compreensão da consciência como processo (o que pressupõe desenvolvimento e transformação), não enquanto algo estanque, fixo e imutável. Novas formas de consciência se formam, rompendo estágios precedentes que se superam – o que não supõe evolucionismo mecanicista ou determinismo. Níveis de percepção e compreensão do seu estar no mundo são desenvolvidos pelos sujeitos a partir de suas experiências. Isso implica assumir que cada sujeito particular vive seu próprio processo de formação da consciência subjetivamente, a despeito da realidade objetiva (comum) que se impõe, isto é, o modo como compreendemos o mundo varia subjetivamente.

9 Esta seção reproduz argumentos desenvolvidos em Torres (2011).

Mauro Iasi (2007) aborda o desenvolvimento de diferentes formas da consciência. A primeira forma de consciência, segundo o autor, parte da ideia de Gramsci, segundo o qual todo indivíduo é portador de uma representação mental de sua vida, a partir de sua inserção imediata no mundo. Dessa relação entre subjetividade e realidade objetiva imediata, cria-se a percepção mental da realidade, isto é, o conjunto de dados da experiência individual que se oferece ao conhecimento imediato constitui o primeiro estágio de consciência do sujeito. Ocorre que, muitas vezes, “as relações vividas perdem seu caráter histórico e cultural para se tornarem naturais, levando à percepção de que ‘sempre foi assim e sempre será’” (IASI, 2007, p. 18), internalizando-se como valores e padrões de comportamento. Tal aspecto deve ser o primeiro passo fundamental no trabalho da Sociologia Pública que reivindicamos, a saber, desnaturalizar as relações sociais cujas representações foram subjetivamente internalizadas como naturais. Em outras palavras, sob influência da Sociologia Pública, o oprimido deve assumir a percepção de que sua condição de opressão não é sua culpa individual. Cabe esclarecer, contudo, que não necessariamente o oprimido desenvolverá tal consciência, dadas as condições de um determinado consenso em torno dos valores neoliberais que influenciam o indivíduo. Portanto, é na relação dinâmica com o outro que esse processo se desenvolve.

Na vivência de novas relações, outros significados são construídos subjetivamente, gerando-se novos valores,

juízos e comportamentos. Porém, tal desenvolvimento não se funda sem contradições e tensões subjetivas. Ao desvelar a realidade opressora, ao analisar criticamente sua condição de opressão, o indivíduo entra em conflito com essa transitoriedade da consciência. Uma destas formas de expressão imediata corresponde à revolta. É o que Paulo Freire (2005) diz que, quando o oprimido descobre sua relação de opressão, esta se revela ainda mais intensa. Trata-se de um primeiro passo fundamental para sua superação: a consciência da opressão.

A segunda forma de consciência tratada por Iasi diz respeito à “consciência em si”. O grupo, e não a atitude solitária, revela-se como um mecanismo de identificação, na medida em que o indivíduo encontra naquele uma experiência comum de opressão – trata-se de um salto qualitativo. Assim, o grupo é importante para a compreensão desse processo, no qual se desenvolvem conscientemente as estratégias de ação e encaminhamentos, a partir da construção dos vínculos e da identidade do grupo, que, por sua vez, possui clareza de seus objetivos e, também, possui clareza de quais lhes são opostos e antagônicos. Ou seja, são necessários movimentos de afirmação e negação. Cabe ao professor-sociólogo sensibilidade pedagógica e respeito com este estágio de consciência do estudante. A expressão de uma reivindicação imediata, na vivência de luta coletiva, é o espaço onde se fortalece a consciência individual rumo ao grupo. Dessa forma, o indivíduo, ao se assumir enquanto tal, afirma a existência do próprio

grupo (reconhecimento coletivo): passo fundamental para a construção da consciência de classe (a partir do indivíduo – ao grupo). Contudo, cabe esclarecer, o processo da consciência não é linear. Ao assumir sua condição social, dentro das determinações sociais, o indivíduo compreende seu estar no mundo e seu grupo enquanto sujeito coletivo potencialmente transformador.

Como transcender a reivindicação imediata (que visa satisfação de interesses pessoais imediatos) em um engajamento social e coletivo? Trata-se de um desafio que certamente está além da sala de aula.

A percepção da consciência realiza-se num nível individual, ao passo que sua transformação é social. Por isso, a alienação (*Entfremdung*)¹⁰, enquanto estranhamento, não corresponde a um caráter psicológico, mas social. O oprimido deve ter clareza e esperança de que a sociedade deve ser transformada. Apesar disso, uma contradição em que se encontra é o fato de o oprimido não possuir as condições materiais para a transformação de sua situação de opressão. Daí a importância da conscientização e da crítica social.

Ao transcender o grupo (IASI, 2007), isto é, quando o nível da consciência política se desloca do grupo para a classe, o indivíduo potencializa ações transformadoras de sua realidade social. Para tanto, a Sociologia Pública não pode negligenciar as subjetividades envolvidas no

10 A ênfase ao conceito marxiano de alienação enquanto estranhamento (*Entfremdung*), e não ao conteúdo de exteriorização (*Eentäusserung*), bem como a determinação histórica do primeiro termo pelo segundo, pode ser estudada em Ranieri (2011).

processo pedagógico. É no coletivo que o indivíduo se nega e se afirma. Paulo Freire (2005) desenvolveu condições fundamentais para o diálogo autêntico e o pronunciamento no mundo por parte do oprimido: a) relação amorosa com o mundo e os homens (vínculos solidários e carregados de aspectos afetivos); b) humildade (“como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?”), aponta Freire [2005, p. 36]); c) esperança nos homens e o engajamento subjetivo segundo o qual a transformação é possível; d) pensar crítico e compromisso com a causa do oprimido.

Conforme nossa proposta, a intencionalidade pedagógica deve manter a vinculação da Educação com o modo de produção da vida material e das expressões culturais e ideológicas do cotidiano. Como sabemos, a tese marxiana sustenta que a educação (e o ensino) é determinada, em última instância, pelo modo de produção da vida material. Dito de outro modo, a educação não é uma dimensão separada da vida social. “Aquilo que os indivíduos são depende portanto das condições materiais da sua produção” (MARX e ENGELS, 1999, p. 19). Conforme vimos, a Sociologia Pública deve partir da consciência ingênua, do senso comum, e elevar a investigação e problematização do saber imediato a um patamar qualitativamente superior, por meio da experiência de situações concretas dos meios extra-acadêmicos.

Projetos vinculados à visita de estudantes a assentamentos de movimento sem-terra, ocupação

urbana de movimento de luta por moradia popular e demais públicos extra-acadêmicos da sociedade civil contribuem para que o estágio de consciência imediata do estudante seja confrontado pelos problemas sociais. Cabe à sociologia voltada ao ensino médio converter problemas sociais subjetivamente sentidos em problemas sociológicos para os estudantes, aguçando sua percepção crítica do real e sua capacidade autônoma de problematização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos desenvolver, neste capítulo, uma proposta teórico-metodológica para o ensino de Sociologia na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir dos pressupostos teóricos da Sociologia Pública e de sua aproximação com os instrumentais epistemológicos da Educação Popular. Como embasamento empírico, relatamos um estudo de caso a partir do relato de experiência de um projeto interdisciplinar e integrado de Humanidades desenvolvido desde 2009, iniciado no Estado de São Paulo.

Nos termos aqui assumidos, o professor-sociólogo deve desenvolver um certo *habitus* sociológico (BOURDIEU, 1996) de novo tipo para o tempo presente voltado para o ensino da sociologia no nível médio, sem negar a importância da sociologia profissional (restrita ao ambiente acadêmico-científico e seus programas de pesquisa), mas procurando tornar o saber sociológico e

os resultados científicos mais acessíveis para que haja diálogo com o público do ensino médio (a juventude do século XXI). A proposta de desenvolvimento pedagógico defendida é a de que é possível aproximar a Sociologia Pública da proposta metodológica contida nos trabalhos e experiências de Educação Popular. Conforme entendemos, o ensino da sociologia na educação básica pode unir a crítica social, o engajamento embasado no pensamento crítico, o rigor conceitual e o compromisso social.

A Sociologia Pública deve atrair e estimular a imaginação tanto dos estudantes quanto dos sociólogos-professores, deve associar o prazer da docência à crítica social engajada, não apartada do estágio de consciência, de nível cultural e de condições socioeconômicas dos estudantes. Essa é a força pedagógica de quem luta com a palavra¹¹. E esse diálogo deve ser mediado pela realidade concreta em que se encontram os trabalhadores e seus filhos no mundo. Em permanente conexão com múltiplas transversalidades, como os dilemas cotidianos de gênero, sexualidade, geração, etnia/raça, cultura, identidade, em suas dimensões ontológicas, a Sociologia Pública, no âmbito do ensino médio, pode despertar uma nova consciência e um pensamento crítico na juventude no que se refere aos temas sociais.

Apoiamo-nos no pressuposto segundo o qual há uma evidente dimensão política da ciência (MÉSZAROS,

11 Como lembram os versos de João Cabral de Melo Neto, em *Morte e Vida Severina*: “Eu não conheço a resposta / se quer mesmo que lhe diga. / É difícil defender/ só com palavras a vida”.

2008; LOWY, 1985) e, no caso da sociologia, a ciência da sociedade, não poderia ser distinto. A aproximação da sociologia com os vários públicos, tendo a interlocução do docente de sociologia com seu público específico, a saber, o jovem do século XXI, não pode estar dissociada da defesa da universalização do ensino gratuito, laico, socialmente referenciado, bem como da dedicação à causa da educação pública e seus desafios. Conforme entendemos, a Sociologia Pública pressupõe um fazer-pedagógico de novo tipo em sala de aula e nos espaços associativistas e corporativos, cujo sentido atribuído pelo sociólogo à defesa da escola pública e seus dilemas deve ser um princípio educacional, conforme nos legou Florestan Fernandes (1989). Para tanto, o presente capítulo sugere uma agenda de pesquisa nesse âmbito junto ao público de formação de professores de Sociologia para o Ensino Médio, bem como seu estímulo no ensino de Sociologia da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, explorando os nexos aproximativos entre Sociologia Pública e Educação Popular.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

BENJAMIN, Walter. **Sobre o conceito de história**. São Paulo: Alameda, 2020.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 1996.

BRAGA, Ruy; SANTANA, Marco Aurélio. Sociologia pública: engajamento e crítica social em debate. **Cadernos CRH**, Salvador, vol.22, n.56, Mai/ago. 2009.

BRAGA, Ruy; BURAWOY, Michael. **Por uma sociologia pública**. São Paulo: Alameda, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BURAWOY, Michael. For public sociology. **American Sociological Review**, v. 70, fev. 2005.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. Epistemologia e cidadania: o ensino de Sociologia na Educação Básica. In: VIEIRA, J. G.; CUNHA, L. A. (org.). **Desafios e perspectivas do ensino e da formação de professores de Sociologia para o Ensino Médio**. Mossoró: UERN, p. 17-33, 2014.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HENRIQUES, L.; TORRES, M. Potencialidades do Círculo de Cultura na Educação Popular. In: ASSUMPÇÃO, P. (org.). **Educação Popular na Perspectiva Freiriana**. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2009.

IASI, Mauro. **Ensaio sobre consciência e emancipação**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LÖWY, Michael. **Ideologias e Ciência Social**: elementos para uma análise marxista. São Paulo: Editora Cortez, 1985.

MARX, K.; ENGELS, F. **História**. FERNANDES, Florestan (org.). São Paulo: Ática, 1983.

_____. **A ideologia alemã**. Lisboa: Editorial Presença, 1999.

MÉSZÁROS, Istvan. **Filosofia, ideologia e ciência social**: ensaios de negação e afirmação. São Paulo: Boitempo, 2008.

MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

NEVES, Maria Wanderley Neves (org.). **A nova pedagogia da hegemonia**. Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

RANIERI, Jesus. **Trabalho e dialética**: Hegel, Marx e a teoria social do devir. São Paulo: Boitempo, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Modo de produção e a pedagogia histórico-crítica. **Germinal**: marxismo e educação em debate. Londrina, v.1, n.1, p.110-116, 2009.

TORRES, M.M. Atualidade do pensamento de Paulo Freire na Educação Popular. In: ASSUMPÇÃO, R. (org.). **Educação Popular na perspectiva freiriana**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

_____. O sentido da Educação Popular. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, Ano XIII, n.24, p. 445-457, 2011.

VIEIRA, J.G.; CUNHA, L.A. Apresentação: o ensino de Sociologia na pauta da UERN. In: VIEIRA, J. G.; CUNHA, L. A. (org.). **Desafios e perspectivas do ensino e da formação de professores de Sociologia para o Ensino Médio**. Mossoró: UERN, p. 7-16, 2014.

Capítulo 5

POLÍTICA, EDUCAÇÃO E PARTICIPAÇÃO JUVENIL ENTRE ESTUDANTES SECUNDARISTAS: INTERDISCIPLINARIDADES E O CASO DO IFSP- CAMPUS BARRETOS

Abraão Pustrelo Damiano

Túlio Celini

Em termos de agrupamento institucional, a política é parte constituinte da vida social. Ela, no entanto, não pode ser tomada como um conjunto de regras autoevidentes ou como um jogo de poder imutável.

No domínio da análise teórico-cultural, isso significa que, apesar de a organização política dizer respeito à natureza de cada governo e, conseqüentemente, aos conflitos, aos interesses e às formas de participação e de representação de cada sociedade, a percepção e a orientação da ação política variam entre os diferentes grupos sociais (HABERMAS, 1983).

Isso ocorre porque a assimilação, o respeito e a produção das regras morais e jurídicas de um sistema político são compreendidos e reproduzidos distintamente a depender do contexto em que se assentam. São as particularidades das relações sociais de determinado grupo que estabelecem as condições necessárias para a aceitação e a utilização dos pressupostos políticos vigentes. Podemos dizer, nesse sentido, que o agir político refere-se ao modo como são construídos os sentidos que influenciam e organizam tanto as ações, quanto as relações cotidianas de cada grupo, a partir da produção material e subjetiva da vida social a que estão sujeitos (WEBER, 1999).

Não é por acaso, portanto, que a ação política se torna fonte inesgotável de discussão e seu funcionamento e legitimação mostram-se objetos privilegiados de análise quando buscamos compreender o funcionamento e a organização de uma sociedade, uma vez que o arranjo e a legitimidade de seus pressupostos circunscrevem discursos explicativos e delimitam os critérios para julgar e agir sobre as coisas referentes à vida social (ARENDT, 2007).

Nesse sentido, é importante ressaltar que esta pesquisa abordou o conceito de política a partir de um prisma aberto e amplo, já que a ação política pode abarcar temas e comportamentos que estão consubstanciados às instituições estatais e burocráticas, mas que também vão além dessas instituições e penetram no repertório do movimento juvenil/estudantil para criar quadros e intervir mais ativamente na agenda pública desde uma interação extrainstitucional. Isso porque determinados movimentos juvenis atuam nas duas frentes (intra e extrainstitucional), enquanto outros optam por apenas uma das duas. Isso não significa que ignoramos o fato de que, para que as políticas se efetivem, elas precisem adentrar no aparato estatal, mas significa que também levamos em consideração os limites da participação política por meio do Estado e damos importância para as formas de participação e representação que emergem das associações e interações sociais e civis.

Sendo assim, tomando (mútua e paralelamente) a política e a juventude como paradigmas de interrogação sobre as relações de poder, as instituições e os processos sociais, realizamos um estudo de caso dentro da Rede Federal de ensino para aprofundar a discussão e a compreensão sobre o tema. Nosso *lôcus* de pesquisa foi o campus Barretos, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). E os sujeitos da pesquisa foram os alunos dos cursos técnicos integrados

ao ensino médio oferecidos pelo campus, jovens entre 14 e 18 anos¹.

Do total de alunos, três bolsistas e dois voluntários participaram de reuniões presenciais e discussões abertas sobre o tema por mais de um ano, formando nosso grupo focal². Um questionário semiestruturado foi respondido por 206 alunos³, dos quais 153 mulheres e 53 homens. Por um lado, os encontros permitiram aprofundar a discussão teórico-conceitual sobre política e juventude e auxiliaram na elaboração de estratégias para a composição quantitativa da investigação, por outro, os questionários ampliaram o escopo investigativo e possibilitaram traçar as características socioculturais dos sujeitos investigados.

1 Os cursos técnicos integrados ao ensino médio oferecidos pelo *campus* Barretos são os de agropecuária (218 alunos), alimentos (212 alunos) e informática (112 alunos), totalizando 542 estudantes, distribuídos em quinze turmas.

2 A ideia de grupo focal utilizada por nós seguiu as orientações de Gatti (2005). Segundo a autora, um grupo focal, para as ciências sociais, envolve uma atividade coletiva que reúne indivíduos com características e vivências cotidianas comuns, permitindo ao investigador captar dados discursivos e expressivos que integram o corpo geral da pesquisa e seus objetivos e, com isso, permite aprofundar as reflexões sobre teorizações já existentes ou pretendidas sobre os assuntos abordados. Isso “permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais [...] prevalentes no trato de uma dada questão” (Idem, p. 11).

3 Para acesso completo ao nosso questionário: *Participação e Representação Política entre Estudantes do Ensino Médio*, ver: <https://forms.gle/3h8afg4WrxJUc9QH7>. Ressaltamos que a pesquisa foi homologada junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFSP, e, após análise, aprovada junto à Plataforma Brasil.

Metodologicamente, isso significa que a nossa pesquisa conciliou a abordagem qualitativa com a quantitativa, combinando a dimensão exploratória e explicativa, com o tratamento quantitativo dos dados que, em conjunto, foram analisados à luz do arcabouço teórico selecionado para refletirmos sobre alguns dos princípios políticos que norteiam a percepção e a ação política desses jovens, bem como as estratégias pedagógicas e as instituições que balizam a formação intelectual desses indivíduos.

Destacamos que há uma variedade de pesquisas⁴ existentes no Brasil sobre política e juventude, contudo, quase nenhuma foca sua atenção em jovens do ensino médio da Rede Federal, e poucas aprofundam as reflexões sobre a participação e a formação desses sujeitos na e para a constituição do regime democrático brasileiro. Essa constatação justifica a importância de colaborarmos com a discussão teórica e prática sobre o tema, dando “voz” e “ouvidos” a esses indivíduos para ampliarmos a compreensão das ações políticas desses jovens em contextos intra e extraescolares e apontarmos os avanços e desafios encontrados para a efetivação das políticas públicas voltadas à juventude.

Para atingir nossos objetivos, organizamos três seções, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira, apresentamos um breve histórico sobre o ciclo democrático brasileiro, iniciado em 1988, e

4 Ver: Carrano (2012), Gohn (2018), Mesquita (2016), Castro (2008), Luchmann (2007) e Coimbra, Bocco e Nascimento (2005).

o processo de construção de políticas públicas voltadas à juventude. Partindo dessa discussão, na segunda seção, problematizamos algumas tensões que dificultam a efetivação das políticas públicas pensadas para a juventude, tendo em vista não só os problemas de infraestrutura das escolas e dos planos de educação em si, mas também levando em consideração os conflitos em torno da politização dos ambientes escolares, dentro e fora das salas de aula. Já na terceira seção, analisamos alguns dos dados empíricos da nossa pesquisa, com o objetivo de discutir as percepções dos jovens entrevistados por nós com relação à política e às instituições democráticas, chamando a atenção para a importância desses espaços para a formação política desses sujeitos. Por fim, discutimos os desafios da atualidade para a ação política juvenil e alguns caminhos possíveis para aprofundarmos o processo de construção da democracia no país.

As reflexões a seguir, assim, apontam as tendências, práticas e concepções dos estudantes secundaristas do IFSP, campus Barretos, sobretudo no que se refere à participação e à formação política deles, e busca contribuir para o debate e o diálogo com outras experiências desse tipo. Esperamos, com isso, que investigações como a nossa (dada sua relevância) se espalhem por outras instituições/grupos que trabalham com ensino médio e juventude, e ampliem a discussão teórica e prática sobre o tema dentro e fora da Rede Federal, aumentando a compreensão dos eventos abordados por nós por meio da confrontação de situações conhecidas

ou teorias existentes sobre os temas investigados, pois acreditamos que o intercâmbio informacional sobre política e juventude pode mudar a realidade tanto das instituições educacionais quanto da sociedade em geral.

A REDEMOCRATIZAÇÃO E AS POLÍTICAS PARA JUVENTUDE NO BRASIL: BREVES NOTAS

Enquanto a ditadura cívico-militar (1964-1985) acabou por “esmagar” a participação política dos jovens, seja através da censura direta a movimentos sociais e culturais, seja por meio da ação deliberada no campo educacional e burocrático. Desde o processo de redemocratização e a promulgação da Constituição Cidadã em 1988, esse cenário vem mudando. Diversas políticas públicas foram inauguradas no período, e tantas outras iniciativas civis e partidárias passaram a dar visibilidade social, cultural e econômica à juventude, como por exemplo, a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, e as parcerias público-privadas (PPP). No caso específico aqui mencionado de PPPs, nos remetemos ao ingresso e à regularização de jovens no mercado de trabalho, através de programas como: Jovem Aprendiz (Lei nº 10097/2000) e Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (Lei nº 10.748/2003). Se o conturbado governo de Fernando Collor (1990-1992), pelo Partido da Reconstrução Nacional (PRN), e o protagonismo das demandas econômicas da gestão Itamar Franco (1992-1994) frearam, por um período, o avanço das discussões sobre

política e juventude no país, os mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), retomaram com intensidade esse debate.

Spósito e Carrano (2003), fazendo um balanço das políticas públicas para juventude, nesse período (1995-2002), identificaram o surgimento de trinta programas/projetos⁵ governamentais e três ações sociais não-governamentais de abrangência nacional⁶ voltados à juventude. Projetos que tiveram o mérito de aprofundar a discussão e acolher as demandas iniciais da juventude, em termos de políticas públicas. No entanto, os autores salientam a “baixa atividade coordenadora do governo federal em relação a seus programas e projetos” (Idem, p. 21) e reforçam que esses projetos/programas não constituíram uma totalidade orgânica “naquilo que se refere à sua focalização no segmento jovem” (Idem, p. 23), tampouco os registros sobre a avaliação e o acompanhamento gerencial das políticas foram efetivos.

A partir do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2009), do Partido dos Trabalhadores (PT), houve um incremento significativo desses

5 Entre eles o Programa de Estudantes em Convênio de Graduação (PEC-G), Projeto Escola Jovem, Jogos da Juventude, Serviço Civil Voluntário, Promoção de Direitos de Mulheres Jovens Vulneráveis ao Abuso Sexual e à Exploração Sexual Comercial no Brasil, Programa de Saúde do Adolescente e do Jovem, Centros da Juventude, Programa Capacitação Solidária, entre outros.

6 Programa de Capacitação Solidária, Projeto Rede Jovem e Programa Alfabetização Solidária, que surgem por indução do Programa Comunidade Solidária.

programas/projetos, como o debate acerca do Plano Nacional De Juventude (Projeto de Lei N°. 4530/04), que está ainda em tramitação⁷, a pauta do Estatuto da Juventude (CDPL N. 04529/2004) e, em 2005, a criação da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), do Conselho Nacional da Juventude (Conjuve) e do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem). Nesse período também ocorreu o surgimento de diversas comissões municipais para a juventude e a criação, em 2003, da Frente Parlamentar de Juventude na Câmara dos Deputados. Além disso, no ano de 2008, ocorreu, em Brasília, a 1ª Conferência Nacional de Juventude, com o tema “Levante Sua Bandeira”, cujo principal objetivo era fortalecer o diálogo do Governo Federal com a juventude, identificando, assim, de modo mais direto, suas demandas a fim de solucioná-las⁸. Não podemos

7 De acordo com o site oficial da Câmara dos Deputados, esse Projeto de Lei (PL) é produto da Comissão Especial da Juventude destinada a debater e formular políticas públicas para os jovens brasileiros entre 15 e 29 anos. Sua primeira versão foi apresentada ao Plenário da Câmara dos Deputados no dia 25 de novembro de 2004. Contudo, o referido PL ainda não foi votado. Sua última discussão pela Mesa Diretora aconteceu em 29 de outubro de 2019. Ver: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=271233>, consultado em 09/03/2021.

8 Desde então, nós tivemos a 2ª Conferência Nacional de Juventude em 2011, com o tema “Conquistar Direitos, Desenvolver o Brasil”; a 3ª Conferência Nacional de Juventude em 2015, com o tema “As várias formas de mudar o Brasil”; e, por fim, a 4ª Conferência Nacional de Juventude em 2020, com o tema “Novas perspectivas para a juventude”. Ver: <https://conferenciajuventude.mdh.gov.br/>, consultado em: 18/03/2021.

esquecer também que, paralelamente à elaboração de políticas públicas federais, diversos partidos (como PT, PSDB, PV e PDT) criam suas secretarias nacionais para juventude e passam a estimular a filiação e a participação política dos jovens, a partir dos anos 2000.

No entanto, foi somente durante o governo da presidente Dilma Rousseff (2010-2016), também do PT, com a instituição da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) no Ministério da Educação, via Decreto nº 7690/2012, a aprovação do Estatuto da Juventude (após quase dez anos de discussão), por meio da Lei nº 12.852/2013, e a criação do Sistema Nacional de Juventude (Sinajuve), que passamos a ter uma maior articulação da União com os estados, municípios e a sociedade civil, visando garantir a efetivação do acesso às políticas públicas para juventude e o estímulo à participação social dos jovens na avaliação e no controle dessas políticas, bem como a ampla divulgação das ações e dos recursos das políticas públicas de juventude.

A essas ações nacionais temos que agregar as políticas para juventude dos poderes executivos municipais e estaduais que, segundo Spósito e Carrano (2003), também tiveram papel central na discussão, especialmente, porque “o poder municipal aparece como interlocutor próximo dos grupos organizados, sobretudo quando as demandas giram em torno de transformações da qualidade de vida e de novas apropriações do espaço cidadão” (Idem, p. 32). É nos municípios também que a representação e a participação dos jovens podem ocorrer

mais facilmente, dada a proximidade entre representados e representantes, comunidade(s) e político(s).

Além disso, nos municípios, as parcerias público-privadas se apresentam de forma mais direta na articulação entre os interesses empresariais e as demandas municipais, especialmente no que se refere à formação de mão de obra e à ampliação de políticas de infraestrutura, contribuindo para o processo de incorporação e de regulamentação dos jovens no mercado de trabalho, tendo em vista o complexo processo de reestruturação das forças produtivas. Assim, esse regime de parcerias constitui-se como instrumento importante para a socialização política dos jovens, uma vez que, na sociedade capitalista, o trabalho é um elemento central para a formação cidadã.

Há, assim, nas políticas municipais mais ousadas e rápidas, e nos compromissos eleitorais mais “vivos”, uma diversidade de demandas e de reivindicações que permitiu que o poder local pudesse enriquecer o debate, ora apresentando soluções práticas circunstanciais aos problemas da juventude, ora remanejando o orçamento para as suas demandas. No entanto, a descontinuidade administrativa, a fragmentação partidária e ideológica dos municípios (sobretudo os de pequeno e médio porte), as conveniências locais e a própria inconsistência de ações a longo prazo, fizeram com que muitas medidas não se convertessem em políticas públicas efetivas para juventude.

Em suma, a observação prática demonstra que os partidos políticos e as instituições estatais e civis

têm buscado atrair a juventude para seus quadros e várias políticas públicas foram elaboradas, nas últimas décadas, para atender as demandas desse grupo social. Esse movimento revela-se no surgimento de pautas políticas particulares para a juventude, através da aproximação dos jovens com os “novos” movimentos sociais (movimentos feministas e de mulheres, movimento negro, movimento LGBTQI+, dentre outros), culturais (rap, funk, hip hop, etc.) e também pela inserção dos jovens nos meios tradicionais da política, seja na disputa pela escuta e o agendamento de suas pautas e demandas, seja na ação partidária e/ou parlamentar. É interessante observar que, nos últimos anos, grupos empresariais e religiosos também têm financiado e estimulado jovens a participarem de grupos e/ou movimentos de “renovação política”, chegando até mesmo, em alguns casos, a financiar carreiras políticas⁹.

A questão fundamental, contudo, é que quando apresentamos esse histórico aos alunos entrevistados, eles afirmaram não ter conhecimento dessas ações. De maneira geral, encontramos, pelo menos, duas determinações possíveis para esse desconhecimento. Por um lado, os jovens de hoje não viveram um período de

9 Dentre eles, podemos citar como exemplos: o Movimento Acredito (<https://movimentoacredito.org/>), o Agora Movimento (<https://www.agoramovimento.com/>), o Movimento Brasil Livre (<https://mbl.org.br/>), o Ministério Fé e Política (<https://rccbrasil.org.br/institucional/fe-e-politica.html>), o Livres (<https://www.eusoulivres.org/>), o Movimento Renova Brasil (<https://renovabr.org/>), e a GTEC-Geração Tropa de Elite Cristã (<https://pt-br.facebook.com/jovemgttec>), consultado em: 18/03/2021. Ver: Oliveira e Macedo (2020); Machado (2015).

ausência de políticas para a juventude, como gerações anteriores, o que dificulta sua compreensão sobre o movimento histórico que levou a essas conquistas. Por outro, como discutiremos a seguir, precisamos reforçar o trabalho pedagógico e institucional para informar e instruir os jovens sobre as conquistas recentes de seus direitos e, com isso, estimular sua participação, indicando possíveis caminhos para o seu exercício, como durante o processo de elaboração e/ou avaliação de políticas públicas.

A POLÍTICA COMO INTERESSE SOCIAL DA JUVENTUDE: O PAPEL DA ESCOLA

Nas últimas décadas, diversos autores apontam um crescente interesse da juventude pelas questões envolvendo a ação política intra ou extrainstitucional, tanto no Brasil quanto em outros países¹⁰. Mesmo entre os jovens que ainda não podem atuar legalmente dentro da “máquina democrática” de partidos e de instituições burocráticas de Estado, por conta da pouca idade, o interesse pela política é grande. Ao contrário do que imaginávamos, por exemplo, 72% dos estudantes entrevistados por nós responderam que se interessam por política e o número de alunos que consideram a política importante chegou a 95%.

10 Ver: Carrano (2012), Gohn (2018), Mesquita (2016) e Castro (2008), por exemplo.

Esses números corroboram dados de pesquisas anteriores¹¹ e sugerem que os jovens reconhecem a necessidade de lidar com esse tema no cotidiano. Em nosso caso, quando perguntados se consideravam o aprendizado sobre política relevante para a formação cidadã, 89,2% dos entrevistados disseram que sim e um número maior ainda, 93%, acreditam que a política é importante para a transformação da sociedade.

Embora ter interesse e conhecimento sobre o papel social da política seja importante para a construção da ação coletiva, somente isso não acarreta direta e necessariamente o desenvolvimento de formas de diálogo e/ou participação entre os jovens. Existem determinados processos subjetivos e materiais que contribuem para que os jovens possam agir politicamente e se inserirem em “redes sociais mais amplas, nas quais as trocas estão regidas, não pelos códigos familiares, mas pelas normas acordadas no domínio público” (CASTRO, 2009, p. 480).

Além disso, como problematizado pela crítica democrática, a inserção política dos indivíduos, no nosso caso os jovens, na esfera pública, demanda a posse de determinados recursos materiais e simbólicos que estão distribuídos desigualmente nas sociedades contemporâneas, como o tempo, a renda e o acesso à informação. Essas são questões centrais quando pensamos sobre os desafios em relação à ampliação da participação política dos jovens, uma vez que a posição

11 Ver: Augusto (2008), Luchmann (2007) e Coimbra, Bocco e Nascimento (2005).

social dos sujeitos e seus marcadores de classe, gênero, raça, sexualidade, localidade, idade, dentre outros, são influenciados de modos distintos pela estrutura de oportunidades que fundamenta e condiciona os estímulos ao engajamento político — e, com isso, acabam impactando no acesso ou mesmo na permanência de determinados grupos sociais nos espaços de tomada de decisão, e para além deles (YOUNG, 1990; BIROLI, 2018; MIGUEL, 2018).

É com o objetivo de fortalecer a participação jovem, portanto, que Coimbra, Bocco e Nascimento (2005), Carrano (2012) e Castro (2008 e 2009), por exemplo, afirmam a necessidade, quando tratamos do tema da juventude, de colocarmos esses sujeitos como protagonistas do debate. Subvertendo a lógica determinista de pensar o jovem como “pré-adulto”, ou como falso protagonista, que é apresentado como objeto privilegiado da investigação para, na sequência, revelar que os verdadeiros protagonistas são os adultos que pensam as políticas para a juventude; para esses autores é fundamental tomarmos os jovens como porta-vozes privilegiados da ação política e pensarmos em uma proposta sociopolítica a partir da visão dos próprios jovens, indivíduos que estão inseridos diretamente nesse processo e que, por vivência ou influência, são capazes de nos oferecer alternativas interpretativas à vida contemporânea. Isso significa dar “voz” e “ouvidos” a esses sujeitos e aceitar que eles podem nos oferecer elementos importantes para repensarmos as práticas e

os consensos que fundamentam o regime democrático enquanto tal.

O primeiro passo para uma abordagem desse tipo é que ocorra um comprometimento das instituições educacionais com a socialização política dos jovens. Ao invés de obstaculizar o debate, os projetos pedagógicos (PPCs), os planos de desenvolvimento institucional (PDIs), os docentes e os setores ligados à educação devem não só fazer menções sobre o ensino e a discussão de conceitos políticos, mas pôr em prática estratégias à formação cidadã e à socialização política. Ou seja, eles devem abordar de maneira mais dialógica do que pragmática o tema.

Nosso estudo evidenciou, contudo, que esses processos não ocorrem na instituição avaliada por nós e, acreditamos, em muitas outras. A título de exemplo, 60% dos nossos entrevistados disseram nunca ou raramente conversar sobre política, enquanto 40% afirmaram fazê-lo. Já quando perguntamos com quem eles conversavam sobre política, apenas 37% asseguram fazê-lo na escola, enquanto 70% afirmam conversar sobre o tema com amigos e familiares, apesar de desejarem ter esse tipo de discussão no contexto escolar, como demonstram as respostas de perguntas ulteriores do questionário, que revelam que mais de 70% têm interesse em participar de alguma ação política ou grupo de discussão dentro da escola e 69% consideraram o ensino e a discussão sobre política importantes dentro da sala de aula. Observamos, portanto, uma inabilidade da escola, através dos professores, diretores, grêmio estudantil

etc. de estimular a participação política dos estudantes e (re)afirmar a importância dessa participação.

Nas palavras de Benevides (1996, p. 226), a escola precisa criar mecanismos que levem os jovens a terem uma educação para a democracia, uma educação que privilegie “a formação para os valores republicanos e democráticos e a formação para a tomada de decisões políticas em todos os níveis, pois numa sociedade democrática ninguém nasce governante ou governado, mas pode vir a ser um ou outro”. Obviamente, essa formação não começa no ensino médio ou na juventude, mas assenta-se em um projeto educacional mais amplo que se inicia desde a formação fundamental - anterior ao ensino médio - dos indivíduos. É na juventude, contudo, que a formação intelectual passa a adquirir um caráter mais evidente, tanto em termos morais quanto comportamentais, e o indivíduo passa a intercalar e a refletir os conhecimentos formais com os da vida social de maneira mais substantiva (HABERMAS, 1989).

A escola, portanto, precisa contribuir para a formação emancipadora do jovem e mitigar a confusão recorrente entre público e privado, interesses coletivos e particulares, entre política e político, partido e representantes, teoria e prática. Afinal, apesar da prática política ser uma atividade complexa, são poucos os estímulos à educação política na vida cotidiana dos jovens. Logo, a escola, enquanto importante espaço de sociabilização, exerce papel central para a fundamentação e ampliação dos horizontes participativos, indo além do engajamento

político voltado para os espaços formais de exercício do poder, ou durante o período eleitoral.

Sem dúvidas, em virtude da organização institucional das democracias liberais, as eleições representam um momento muito importante de interlocução entre representados e representantes, e também de autorização, controle e fiscalização do exercício do poder — a chamada *accountability*. Contudo, o fato é que o voto oferece muito pouco estímulo para o envolvimento e a qualificação política dos cidadãos, como demonstram os crescentes índices de abstenção eleitoral em diversas partes do mundo (MIGUEL, 2014).

Além disso, a política institucional representa um espaço de poder com regras próprias que, na prática, configuram e influenciam a ação dos seus agentes internos, bem como daqueles que nele ambicionam adentrar (BOURDIEU, 2011). Desse modo, os obstáculos ou desestímulos à participação política não podem ser entendidos como sendo resultado único e exclusivo de uma certa apatia política, ou da crescente desconfiança e perda de credibilidade das instituições representativas e de seus atores e atrizes por parte dos cidadãos, como se essa realidade fosse algo “natural”, e não o produto de estruturas e relações de poder (MIGUEL, 2014; ALMEIDA, 2015).

Na realidade, esses problemas são atravessados por questões mais complexas, como a exclusão política de determinados grupos sociais e de suas agendas dos espaços institucionais de exercício do poder, contribuindo não só para a intensificação da “crise de

legitimação” do sistema político (FRASER, 2015, p. 181), mas também para a reprodução estrutural de uma série de relações de dominação e opressão (YOUNG, 1990).

É diante de alguns desses desafios que os participacionistas, sobretudo os de primeira geração¹², argumentaram em favor da democratização dos espaços sociais que constituem a vida cotidiana dos cidadãos, como os locais de trabalho e as escolas, como um meio possível de reestruturação das possibilidades de participação e qualificação da cidadania (MIGUEL, 2018). Pois, para eles, a política é uma atividade complexa que é apreendida por meio da própria participação (daí o famoso jargão de que “a participação gera mais participação”). Contudo, como apontam estudos recentes, “a participação política, mesmo quando verificada, não implica garantia alguma quanto à realização das virtualidades positivas esperadas” (GURZA LAVALLE; VERA, 2011, p. 108-109).

Isso significa que a ampliação da participação política e a democratização da política não são variáveis diretamente proporcionais. O ato de participar *em si* pode não produzir incentivos suficientes para que os cidadãos continuem participando, visto que, na prática, existem dimensões materiais e simbólicas que entremeiam todo esse processo, gerando, assim, oportunidades e estímulos ou constrangimentos e obstáculos de modo desigual entre os indivíduos. Ou seja, os padrões de

12 Para uma ampla revisão do debate participacionista e seus diferentes “giros”, ver: Gurza Lavalles (2016).

marginalização e exclusão política de determinados grupos sociais não estão dissociados dos mecanismos de reprodução das desigualdades e formas de opressão vigentes nas sociedades contemporâneas, sendo necessário criar condições reais para que a politização democrática de fato ocorra, garantindo-se, então, a ampliação e a efetivação da autonomia individual e coletiva dos cidadãos (YOUNG, 1990; BIROLI, 2018; MIGUEL, 2018).

Nos diálogos com nosso grupo focal, pudemos perceber algumas das ambiguidades e dos desafios mencionados anteriormente. Nas palavras de uma de nossas alunas:

Igual em 2018 professor. Eu comecei a falar as coisas que achava sobre a eleição, minhas opiniões, e percebi que começou a gerar um mal-estar em casa, meus pais têm uma visão de mundo muito diferente da minha. Então, chegou um ponto que parei de falar para não causar problema. Até porque eu nem podia votar na época (A.L., estudante do ensino médio).

Em seguida o aluno J.P. fez o seguinte comentário:

Nossa! Professor! Não lembra da menina do primeiro ano que postou no “face” aquelas coisas do X. {referência a um dos candidatos à presidência}? Ela sofreu um *bullying* enorme na internet e na escola, coitada!

Essas duas falas exemplificam o medo dos jovens de perderem amigos ou afastarem-se de parentes em decorrência de discussões políticas, bem como o peso que a questão do pertencimento e da aceitação têm sobre eles quando buscam se posicionar politicamente. Essas aflições, contudo, poderiam diminuir se houvesse uma educação política que proporcionasse um diálogo democrático, intra e extraescolar, mais substantivo em termos conceituais e formativos, no qual a democracia política e a democracia social convergissem dialeticamente.

Ressaltamos que a escola é apenas um dos *lócus* formativos do jovem que se intersecciona com outros ambientes e experiências sociais, como a família, os amigos, dentre outras formas de organização. No entanto, inclusive constitucionalmente, é papel da escola, nos regimes democráticos, proporcionar a instrução formal e cidadã dos indivíduos, bem como oferecer elementos para que sua socialização política ocorra de forma substantiva.

Sabemos também que os desdobramentos históricos e sociais do Brasil (como o período da ditadura civil-militar e suas consequências, a alfabetização tardia, a baixa formação universitária de grande parte da população, os problemas de infraestrutura, os baixos salários, a formação precária dos professores, etc.) dificultam ou até mesmo impedem o desenvolvimento pleno da atividade escolar.

Sem dúvidas, nos últimos anos, diversas políticas públicas foram pensadas para a juventude, a fim de

solucionar esses problemas sociais e, apesar de todos os seus limites e contradições, elas, de certa forma, surtiram efeitos na sociedade, especialmente no acesso e ampliação do sistema educacional brasileiro, como vemos na criação dos Institutos Federais, na expansão das Universidades Federais, por meio da Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), no Programa Universidade para Todos (ProUni), no Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), nas políticas de ações afirmativas, e em tantos outros programas. Mas, é importante observar que, apesar disso, continuam operando na sociedade brasileira velhos e novos padrões de desigualdades sociais que obstaculizam a democratização do ensino e a politização democrática da participação política, produzindo, assim, conflitos e também resistências.

Recentemente, por exemplo, um dos principais conflitos envolvendo o campo educacional se deu em torno do Plano Nacional de Educação (PNE) que, após quatro anos de tramitação, foi aprovado pelo Congresso Nacional em 2014 (Brasil, 2014). De forma bastante sucinta, podemos destacar que o principal objetivo do PNE é estabelecer um conjunto de metas e diretrizes a serem cumpridas na área de educação. E um dos impasses em torno do PNE esteve relacionado com questões orçamentárias, resultando no compromisso de que, até 2024, o Brasil deverá investir 10% de seu Produto Interno Bruto (PIB) na área de educação, sendo parte dessa verba vinda de *royalties* do petróleo. Contudo,

nos interessa aqui ressaltar o papel desempenhado pelo Movimento Escola Sem Partido (MESP)¹³ nesse processo. Afinal, uma das causas (e dos efeitos) desse movimento é a articulação e o fortalecimento de uma reação conservadora (*backlash*) entre diferentes grupos fundamentalistas, religiosos ou não, contrários às agendas em defesa da diversidade sexual e da igualdade de gênero, a partir da ativação de noções como “marxismo cultural”, “revolução cultural gramsciana” e “ideologia de gênero”¹⁴. Em geral, os apoiadores desse movimento defendem que a educação promovida pelas escolas deva ser “neutra”, e que existem determinados assuntos que não cabem às escolas discutir como, por exemplo, os direitos sexuais e reprodutivos, o combate à homofobia – mas não só¹⁵. Essas tentativas de “despolitizar”¹⁶ o debate

13 Ver: <http://www.escolasempartido.org/quem-somos/>, consultado em: 12/03/2021.

14 Ver: Lacerda (2019); Bulgarelli (2020); Biroli, Machado e Vaggione (2020).

15 Segundo Penna (2018, p. 111), a “escola estaria proibida de discutir a teoria da evolução, por exemplo, porque algumas famílias acreditam no criacionismo, ou mesmo a cultura afro-brasileira, porque algumas religiões demonizam elementos das crenças africanas. Também estaria proibida de criticar a tortura durante a ditadura militar no Brasil, porque alguns pais pedem intervenção militar. E, até mais do que isso, os alunos podem tornar-se alcaguetes, pois, pelo projeto, são estimulados a denunciar os professores anonimamente”.

16 Entre aspas, pois, o caráter reacionário desse movimento evidencia que não se trata de uma despolitização despolitizada, no sentido de ser desinteressada. Uma leitura atenta do site oficial do MESP, por exemplo, deixa explícitos os valores e normas morais defendidos pelo movimento e seus apoiadores. Ou seja, apesar da negação da politização do cotidiano, o seu discurso é

crítico nas escolas passa também pela intimidação de professores e professoras e pela criminalização da prática da docência. Observamos, por exemplo, como algumas dessas ideias foram transformadas em diversos projetos de lei nos níveis estaduais, municipais, além do federal (MIGUEL, 2016; PENNA, 2018). Embora projetos de lei desse tipo tenham sido considerados, em sua maioria, inconstitucionais, o fato é que essas disputas colocam em xeque a capacidade das escolas de promoverem um debate crítico, plural e democrático, pois estabelece uma relação assimétrica entre os domínios educacionais e familiares, por exemplo. No limite, a “argumentação” dos defensores do Escola Sem Partido recai na percepção de que os filhos são como se fossem propriedade dos pais, como fica patente no *slogan* “Meus filhos, minhas regras” (MIGUEL, 2016, p. 616). Ou seja, há um esforço crescente por parte desses grupos na defesa da autoridade familiar em detrimento do papel emancipatório da educação crítica de crianças e jovens, comprometendo, assim, o desenvolvimento do exercício da autonomia e da cidadania desses sujeitos (MIGUEL, 2016; BIROLI, 2018).

É interessante observar também que, apesar disso, em 2016, num contexto de crise política, escolas e Institutos Federais da rede pública foram ocupados, em

fortemente politizado. Essa crença axiológica na neutralidade e na imparcialidade procura naturalizar e universalizar estruturas e relações de poder que entremeiam as relações sociais. Resta, então, questionar qual é o “partido” do Movimento Escola Sem Partido. Para uma crítica ao ideal da imparcialidade, ver: Young (1990, cap. 4).

diferentes estados do país, por jovens secundaristas¹⁷. Embora esse tenha sido um movimento diverso, com repertórios muito plurais, especialmente quando levamos em consideração dinâmicas locais ou regionais específicas. Podemos dizer, em linhas gerais, que esses movimentos protestaram e resistiram contra uma série de medidas em tramitação à época que, de diferentes formas, contribuíam para a precarização do ensino público, gratuito, laico e de qualidade. Tais como: a Medida Provisória nº 746/2016¹⁸, a Proposta de Emenda à Constituição nº 241/2016¹⁹, e, por fim, o Projeto de

17 Algumas universidades federais e estaduais também foram ocupadas por seus estudantes nesse mesmo período. Ver: <http://www.esquerdadiario.com.br/Retrospectiva-2016-As-ocupacoes-estudantis-que-sacudiram-o-Brasil>, consultado em: 12/03/2021

18 Essa MP foi apresentada pelo governo de Michel Temer, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), tendo como objetivo promover uma ampla reforma nas bases estruturais e curriculares do ensino médio, sendo aprovada como lei nº 13.415 em 2017. Uma das principais polêmicas envolvendo a então MP foi a não obrigatoriedade das disciplinas de Artes e Educação Física no ensino médio. Além do aumento da carga horária anual obrigatória de 800 para 1.400 horas. Ver: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>, consultado em: 12/03/2021.

19 A PEC 241, atual Emenda Constitucional nº 95/2016, também proposta pelo governo Temer, estabelece um valor limite para os investimentos públicos em áreas como saúde, educação e segurança por até vinte anos, alterado apenas de acordo com a inflação do ano anterior. De acordo com especialistas, esta é a “mais intensa, rígida e longa medida fiscal de austeridade da história do modo de produção capitalista” (Tavares e Benedito, 2018, p. 192). Ver: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2088351>, consultado em: 13/03/2021.

Lei do Senado nº 193/2016²⁰ (RIBEIRO; PULINO, 2019).

Essa realidade, ainda que descrita de maneira breve (e, certamente, parcial e incompleta), é capaz de evidenciar a importância das escolas e da educação para a política e a democracia, sem perder de vista a complexidade do tema. Por isso, gostaríamos de chamar a atenção para o fato de que a formação política dos jovens brasileiros passa necessariamente pelos projetos pedagógicos a que estão submetidos e pela ação dos agentes envolvidos no processo formativo deles. Assim, repensar e (re)colocar em prática esses projetos, bem como deliberar sobre o papel dos agentes educacionais é fundamental, se quisermos reconfigurar a política democrática, ampliando a autonomia e o poder decisório das gerações vindouras.

O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES DEMOCRÁTICAS DE ESTADO NA FORMAÇÃO POLÍTICA DOS JOVENS

Para além da escola, que é, juntamente com a família, o espaço principal de socialização dos jovens investigados por nós, precisamos destacar que as instituições democráticas de Estado também devem estar comprometidas com a socialização política

20 O PLS nº 193/2016, de autoria do senador Magno Malta (PL-ES), visa incluir o “Programa Escola Sem Partido” entre as diretrizes que orientam a educação nacional. Após muitos tramites e negociações, esse PL foi retirado pelo autor em 21 de novembro de 2017. Ver: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>, consultado em: 13/03/2021.

desses sujeitos. Sobretudo em um momento em que a descrença da juventude em relação às instituições democráticas brasileiras alcança níveis preocupantes, como demonstram os dados abaixo.

Vale ressaltar que, a descrença e a desconfiança nos partidos e políticos profissionais não é algo exclusivo da juventude. Inclusive, alguns autores e autoras têm apontado esta descrença como sendo uma das características da crise do sistema representativo vigente na maioria dos países do Ocidente, incluindo o Brasil (MIGUEL, 2014; ALMEIDA, 2015). Além disso, nos últimos anos, estes sentimentos também vêm sendo apontados como parte de um fenômeno político mais amplo, denominado de “crise das democracias liberais”²¹.

Quadro 1 – Confiança no parlamento, nos partidos e nos políticos

	Confio Muito	Confio Pouco	Não Confio	Não sei responder
Você confia nas instituições legislativas? Câmara de Vereadores, Câmara de Deputados (estaduais e federais) e Senado?	2,9%	39,5%	40,5%	17,1%
Você confia nos partidos políticos?	1%	26,3%	57,1%	15,6%
Você confia nos políticos?	0,5%	23,9%	62,9%	12,7%

Fonte: Participação e Representação Política entre Estudantes do Ensino Médio (<https://forms.gle/3h8afg4WrxJUc9QH7>).

21 Para uma revisão crítica dessa literatura, ver: Celini (2019).

Esses números revelam uma correlação entre confiança e interesse pela política, na proporção de quanto maior a desconfiança maior o desinteresse pela participação. Nosso estudo constatou que, entre mais de duzentos entrevistados, somente 0,96 % já participou de atividades promovidas por partidos políticos, enquanto 66,7% afirmaram que nunca participariam de atividades organizadas por eles e apenas 5,5% pensam em se filiar a algum partido futuramente. Não é por acaso que, em outra pergunta, confirmamos que apenas 2,4% dos entrevistados se sentem representados politicamente pelos partidos políticos ou pelos políticos eleitos.

Ainda que todas as formas de desconfiança apresentem correlações significativas, é a desconfiança nos partidos que revela as interfaces mais significativas para nós, pois os partidos têm a função mediadora na democracia representativa. É somente através deles que os indivíduos podem ingressar nos poderes legislativos e executivos e tornarem-se representantes legítimos de grupos de interesse dentro da “máquina democrática”²². Portanto, “é da política partidária que os jovens tendencialmente se afastam e isso reflete-se particularmente bem na relação entre (des)interesse e (des)confiança” (AUGUSTO, 2008, p. 168).

Em termos institucionais, abordagens recentes²³ revelam que a falta de projetos partidários claros, a

22 No Brasil são vetadas candidaturas independentes, ou seja, a filiação partidária é condição constitucional para elegibilidade. Ver artigo 14, §3º, inciso V, da constituição brasileira.

23 Ver: Augusto (2008); Gohn (2018); Lüchmann (2007) e Castro (2008).

redução da ação política às conveniências cotidianas e a forma rígida da burocracia partidária no Brasil, que privilegia estamentos consagrados e não oportuniza a representação jovem dentro da hierarquia decisória, são fatores decisivos para a baixa participação deles nessa instância do jogo democrático.

Ao mesmo tempo, a percepção negativa dos jovens sobre os partidos políticos é reforçada na medida em que sobressai-se dentro das estruturas partidárias o ideário de que o jovem precisa ser enquadrado e tutelado pelos adultos, que eles “devem” aprender com os mais velhos “como que se faz”, inclusive em termos de ação e militância políticas. Isso faz com que, mesmo quando são representados dentro da estrutura partidária, os jovens não alcancem uma participação efetiva nos processos deliberativos.

Enquanto a participação em atividades partidárias é rechaçada pela maioria dos jovens e as instituições legislativas e executivas não gozam de atenção efetiva desses sujeitos, notamos que há espaço para o diálogo entre os jovens e as instituições democráticas, como revelam os dados do Quadro 2.

Quadro 2 – Participação Política dos jovens

	Já Participou	Participaria	Nunca Participaria
Assinatura de petição ou abaixo-assinado (inclusive on-line)	44,2%	43%	12,7%
Manifestações de rua	44%	37%	19%

Manifestações on-line em chats e fóruns digitais	11,8%	51,1%	37,1%
Atividades promovidas por partidos políticos	0,96%	32,3%	66,7%
Sessões públicas da Câmara Municipal, do Parlamento ou dos Órgãos executivos em geral	6,2%	42,5%	51,3%
Boicote a produtos e empresas por questões políticas ou ideológicas	2,8%	27,7%	69,5%
Diálogo com partidos e instituições através de contato direto (presencial) ou indireto (on-line, cartas, manifestos, etc.)	7,6%	55,2%	37,2%

Fonte: Participação e Representação Política entre Estudantes do Ensino Médio (<https://forms.gle/3h8afg4WrxJUC9QH7>).

Se, por um lado, as atividades promovidas por partidos políticos e a participação em sessões públicas do legislativo ou executivo não atraem o interesse juvenil, por outro, a assinatura de petições ou abaixo-assinados, as manifestações de rua (protestos) e até mesmo o diálogo com partidos e instituições através de contato direto (presencial) ou indireto (*on-line*, cartas, manifestos, etc.) têm relevância em termos de participação juvenil.

No entanto, os dados reforçam que, para os jovens, as questões fundamentais à existência se associam muito mais a problemas privados ou grupos restritos que não se encaixam em noções abstratas de corpo social ou destino comum da nação, e revelam uma

preferência (e não uma ausência) entre os jovens de participar do debate público através de associações sociais e civis, como ONGs, grêmios estudantis, grupos religiosos, etc., ao invés das disputas eleitorais ou das instituições governamentais. Vejamos o quadro abaixo.

Quadro 3 – Formas de participação civil dos jovens

	Participa	Já Participou	Gostaria de Participar	Não tem interesse em participar
Associações esportivas ou de clube	8,4%	13,7%	33,5%	44,4%
Grupos religiosos	21%	23%	18%	37%
Círculos culturais (música, teatro, cinema, jogos etc.)	14,7%	23,3%	54,4%	7,6%
Associações estudantis (grêmio, união de estudantes, representações estaduais e nacionais)	5,6%	18,4%	40,2%	35,%
Sindicatos ou associações profissionais	2,4%	2,4%	35,2%	60%
Grupos civis em geral (Coletivo Feminista, LGBTQI+, Movimento Negro, Associação de Bairro, Ambientalistas, Grupos de Discussão, etc.)	17%	6%	49%	28%

Fonte: Participação e Representação Política entre Estudantes do Ensino Médio (<https://forms.gle/3h8afg4WrxJUc9QH7>).

Esses dados reforçam a tese de Gohn (2018) de que a participação ativa dos jovens é cada vez maior no Brasil, sobretudo após as manifestações de junho de 2013, mas que essa participação ocorre por meios que questionam a própria “máquina democrática” e, além de se dar mais por meio de organizações civis (não partidárias), encontra na internet e nos grupos sociais espaços de diálogo e ação.

Há, portanto, uma dicotomia viva no país entre as “velhas estruturas partidárias” e as novas formas de ação política juvenil. Enquanto a representação política tradicional (através de partidos, sindicatos, parlamentos, etc.) perde, para os jovens, seu potencial de definir e promover o bem-estar, as associações civis e os grupos sociais surgem como correlativos da comunidade política juvenil. Enquanto a “máquina democrática” e seus subprodutos são constantemente questionados, as associações civis e grupos sociais emergem como novos *lôcus* de negociação e reivindicação participativa para os jovens. Consequentemente, a questão de quem faz as leis e governa o país desloca-se, para eles, para grupos culturais e de interesse que não se encaixam, necessariamente, na estrutura democrática convencional, baseada em partidos, eleição direta e instituições representativas enquanto mediadoras do debate público.

Isso não significa dizer que as disputas institucionais não sejam importantes. Tampouco desconsidera o fato de que desde a redemocratização vínhamos assistindo a um processo de expansão dos canais de participação da

sociedade civil nas esferas institucionais²⁴, contribuindo para uma aproximação entre ativistas sociais e burocratas da administração pública (ABERS; SERAFIM e TATAGIBA, 2014; ABERS; ALMEIDA, 2019).

Contudo, apesar do avanço significativo de determinadas agendas e demandas dentro do Estado, esses incentivos institucionais não apenas foram distribuídos de maneira desigual entre as diferentes organizações da sociedade civil, e seus atores e atrizes, como também contribuíram para um crescente processo de desmobilização política, tendo em vista a sobrevalorização do ativismo burocrático em favor de outras formas mais disruptivas e contestatórias de participação, como os protestos de rua, greves e

24 Entre os anos de 1990 e 2014, tivemos um processo de fortalecimento das Conferências Nacionais e dos Conselhos e Orçamentos Participativos. Contudo, o veto ao decreto presidencial nº 8243/2014, de Dilma Rousseff (PT), que visava instituir a Política Nacional de Participação Social (PNPS) e o Sistema Nacional de Participação Social (SNPS), pelo Congresso Nacional, marca um importante ponto de inflexão e fechamento dos canais de interação socio-estatais (AVRITZER, 2016). Ver: <https://www.camara.leg.br/noticias/443908-deputados-derrubam-decreto-dos-conselhos-populares/>, consultado em: 15/03/2021. Em 2019, o presidente Jair Bolsonaro, do então Partido Social Liberal (PSL), por meio do decreto nº 9.759, extinguiu alguns Conselhos Participativos, dentre eles: Conselho Nacional das Cidades, o dos Direitos da Pessoa com Deficiência, o de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de LGBT, o de Erradicação do Trabalho Infantil, o de Direitos do Idoso, o de Transparência Pública e Combate à Corrupção, o de Segurança Pública, entre outros. Essa realidade evidencia alguns dos limites e desafios da institucionalização da participação social no Brasil pós-redemocratização. Ver: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9759.htm, acesso em: 15/03/2021.

ocupações (MIGUEL, 2018; TRINDADE; BUGIATO, 2020).

Esse ponto é importante, pois a maioria dos jovens entrevistados por nós foi socializada dentro desse contexto, cujo consenso participativo estava muito mais alinhado à participação política focada nas esferas institucionais (AVRITZER, 2016). No entanto, historicamente, esses espaços deram pouco poder decisório aos jovens, principalmente secundaristas, o que explica, ao menos em parte, a desconfiança deles com relação à “máquina democrática”.

Essa tendência tem uma segunda consequência importante entre os jovens: a opção pela micropolítica (local) à macro (nacional), sobretudo nas periferias e nas regiões menos assistidas pelo aparato social do Estado²⁵. Segundo Carrano (2012), os jovens tendem a se engajar mais em causas do que em instituições, pois desconfiam dos métodos tradicionais de participação e representação, como demonstramos anteriormente. Por outro lado, como revela Moreno (2018), a ausência de políticas e instituições estatais em várias partes do país, ao longo das últimas décadas, fez emergir diversos movimentos sociais endógenos de luta por direitos e participação nas comunidades periféricas do Brasil como

25 É importante ressaltar a falta do aparato *social* do Estado, pois, historicamente, o seu aparato *repressivo* sempre esteve presente nesses espaços, marcados pela violência policial contra a juventude negra, por exemplo.

forma de reivindicar melhores condições existenciais nessas áreas por meio de organizações civis²⁶.

Em termos de uma análise de conjuntura mais ampla, podemos dizer que, atualmente, a percepção negativa da juventude sobre a “máquina democrática” e a formação político-educacional deficitária criam empecilhos à compreensão do sentido de bem público e de participação democrática entre eles. Isso significa que os jovens - ao menos os que foram objeto de nossa pesquisa - não se sentem à vontade para participar do jogo democrático a partir das instituições burocráticas de Estado e, com isso, se sentem excluídos do processo representativo tradicional.

Não é que o jovem não queira participar ou não ache importante entrar no jogo político, a questão é que as formas de participação e de ação política entre eles adquirem formas mais fluidas e espontâneas que privilegiam a ação direta (via entidades civis e grupos sociais) e rechaçam as velhas estruturas representativas.

Poder e instituições, assim, ganham um novo significado para a juventude. O princípio da soberania popular e a consciência da nação como uma entidade merecedora de respeito e culto perdem espaço para a ação política mais individual, através de grupos culturais de interesse. A lógica do poder moderno,

26 Pesquisas recentes mostram que, diante da pandemia de covid-19, essas formas de ativismo têm se fortalecido e se reinventado nas comunidades periféricas do Brasil. Ver: Abers e Büllow (2020).

compreendida como um “ciclo que se inicia no sujeito (dotado de direitos) e encerra-se no próprio sujeito (dotado de deveres), através da busca de uma unidade de poder (república democrática, monarquia parlamentar, etc.) que legitime a ação do poder sobre os indivíduos” (DAMIÃO, 2017, p. 114), passa a ser questionada.

Essa realidade tem se dado de maneira ainda mais intensa em virtude do fortalecimento do neoliberalismo, pois ao reproduzir as relações socioeconômicas e subjetivas a partir de uma visão de mundo específica, pautada na lógica mercadológica da economia capitalista, a racionalidade neoliberal tem intensificado o individualismo e a concorrência, não apenas no funcionamento da gestão pública, redirecionando a ação pública do Estado, mas também afetando os próprios cidadãos (inclusive na relação com eles mesmos). Por conseguinte, ao sobrevalorizar o *homo economicus*, o neoliberalismo tem contribuído para o enfraquecimento dos sentimentos de coletividade e de comunidade nas relações interpessoais (BROWN, 2015; DARDOT; LAVAL, 2016).

Dessa forma, em tempos de acelerada desdemocratização, como os atuais, devemos problematizar seriamente sobre o modo como os processos de sujeição e assujeitamento, influenciados pela racionalidade neoliberal, são problemas da política e para a política democrática, sobretudo quando levamos em consideração os jovens, em sua maioria nascidos dentro da hegemonia neoliberal. Essa dinâmica do poder tem, portanto, impactos não apenas na forma como

eles se relacionam uns com os outros, mas também influencia na percepção deles sobre o mundo social e o agir político.

Isso nos ajuda a entender, ao menos em parte, porque o Estado e suas instituições burocráticas são vistos com desconfiança em termos de governabilidade da vida coletiva e, por vezes, suas estruturas legais são entendidas como barreiras ao desenvolvimento das capacidades privadas dos indivíduos de negociarem e decidirem o que é melhor para suas vidas. No fundo, para os jovens, as macro estruturas socializantes não possuem a legitimidade e a autoridade de antes, tampouco são levados a agir em nome ou em decorrência de ideologias universalizantes, na medida em que o ambiente social e o vínculo com o presente mudaram profundamente.

Podemos dizer que, atualmente, o jovem age mais por interesses próprios do que pela obrigatoriedade externa (burocrática-coercitiva), direciona seus esforços a esses interesses e não por meio da obrigação participativa, já que o jovem é levado a agir mais por questões particulares do que pela força burocrática das normas universais do Estado, na medida em que a comunicação que lhes “toca” convence mais que a persuasão impositiva dos agentes legítimos e a ação política não acha seu apoio no consenso (seja tradicional, seja legal), mas no convencimento constante. Consequentemente, ocorre uma multiplicidade de comportamentos, por vezes paradoxais, entre os jovens, fazendo com que alguns participem vivamente do debate público, enquanto

outros preferiam a exclusão permanente das discussões coletivas.

No campo político, os jovens sentem cada vez mais as carências da “máquina democrática” em dar respostas às suas demandas. De certo modo, sabem que o reconhecimento de suas necessidades não garantiu o reconhecimento da legitimidade de suas reivindicações, seja porque as políticas públicas para a juventude não são satisfatoriamente efetivadas, seja porque suas necessidades encontram empecilhos para tornarem-se reivindicações públicas que possam ser atendidas, seja porque a própria juventude não compreende as bases sociais sobre as quais estão assentadas sua formação política, seja porque o Estado não age para deliberar acerca das novas demandas da juventude.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: DESAFIOS E CAMINHOS PARA A RECONFIGURAÇÃO DEMOCRÁTICA DA AÇÃO POLÍTICA JUVENIL

Se nas últimas três décadas, no Brasil, a democracia liberal-representativa parecia ser inquestionável, sendo seu propósito compartilhado e propalado por todos os cantos, seus valores defendidos constitucionalmente e seu ensino um exercício de cidadania, ao menos desde junho de 2013, esse quadro vem sofrendo significativas mudanças, tendo em vista não só a ruptura institucional ocasionada em 2016 pelo controverso processo de *impeachment* da ex-presidente Dilma Rousseff, mas também em decorrência dos seus desdobramentos,

como as medidas antipopulares sancionadas durante o governo de Michel Temer (2016-2018), bem como a subsequente vitória eleitoral, em 2018, de uma vertente política de extrema direita à frente do Governo Federal, que, desde então, vem tentando pôr em prática medidas neoconservadoras e neoliberais²⁷.

Ao que tudo indica, nesse momento histórico, a juventude vê distorções profundas nas formas mais tradicionais de participação e formação políticas e sente a ausência de uma hierarquia de prioridades que se refira à sua condição particular. Ainda que não seja só isso, entendemos que, grande parte desse sentimento de frustração e ressentimento com as promessas não cumpridas da democracia liberal, principalmente, mas não só, entre os jovens, vem sendo canalizado por forças políticas, por vezes, antidemocráticas, colocando em xeque o pacto democrático estabelecido com a promulgação da Constituição Federal de 1988.

O resultado pragmático deste processo, por um lado, vem sendo o distanciamento cada vez maior da democracia liberal de seu ideal normativo, e, por outro, a dificuldade de a juventude encontrar mecanismos para transformar seus anseios privados em problemas públicos, o que, em uma democracia representativa, ocorre, principalmente, por meio das instituições legalmente constituídas.

27 Ver: Avritzer (2016); Ballestrin (2019); Miguel (2019); Biroli, Machado e Vaggione (2020).

Portanto, se quisermos reconfigurar a política democrática, precisaremos compreender a insatisfação dos jovens com os valores políticos tradicionais e quais os significados e consequências desse descontentamento. Daqui surge o abismo entre as esperanças das novas gerações e as experiências práticas da existência. Compreender a insatisfação dos jovens com os valores políticos tradicionais, contudo, não é suficiente. Se quisermos reconfigurar a ação política juvenil, precisaremos lidar com os limites do individualismo político *per si*, pois só assim as reivindicações juvenis se tornarão demandas coletivas socialmente reconhecidas pelo poder público.

Também precisaremos mostrar aos jovens que a liberdade individual tem limitações e que ela demanda hoje mais, e não menos, do poder público e da sociedade civil. É o amparo coletivo das demandas juvenis que garantirá a participação popular desses sujeitos no debate público e restabelecerá o “fazer política” como atividade autêntica da juventude na busca pela emancipação.

Ao mesmo tempo, teremos que explicar as consequências do relativismo político para os jovens e mostrar que as diferenças nem sempre são positivas, e que existem sim posições e ações que não podem ser toleradas dentro do jogo democrático, como aquelas que atacam os direitos humanos ou pressupõem violências e exclusões de qualquer tipo. Uma política em que tudo é permitido e que incita os indivíduos a perceberem o mundo somente através do relativismo não nos

levará ao aperfeiçoamento do regime democrático. Pelo contrário, a falta de conhecimento acerca dos significados e implicações deste regime (tanto em seus aspectos positivos quanto negativos) dificultará que as perspectivas juvenis sejam satisfeitas. E se os valores que orientam e produzem as necessidades (e os meios de satisfazê-las) “continuarem amorfos ou diferenciados, não poderemos identificá-los, ordená-los e hierarquizá-los em termos de importância para o bem comum e seguiremos aceitando a escolha individual como a única alternativa possível da ação política” (DAMIÃO, 2020, p. 101).

Os jovens, nesse sentido, também terão que exercitar a arte da negociação, própria do processo decisório. Ou seja, não poderão cair em reivindicações fundamentalistas e sectárias, em que um grupo ou grupos juvenis sobreponham seus anseios aos demais. Isso significa que nem todas as reivindicações juvenis serão atendidas. Algumas prevalecerão e outras poderão ser excluídas a partir da dialética das negociações democráticas. Não podemos esquecer, ainda, que o tempo das reivindicações e o tempo da transformação dessas demandas em políticas públicas não coincidem, necessariamente. A tolerância e o diálogo, assim, devem emergir como virtudes orientadoras das discussões coletivas, para evitarmos fatalismos derrotistas ou acelerações incompatíveis com o “tempo” das instituições.

Deste modo, a tradição democrática, que estimula a participação e a formação juvenil, deverá permanecer parcialmente aberta. Essa abertura servirá para aprimorar

o processo, e não para solapar seu funcionamento. Os questionamentos ao regime democrático devem ser e são bem-vindos, mas só poderão ser levados em consideração quando acompanhados de uma fundamentação objetiva que aponte novas maneiras de aumentar e institucionalizar as mudanças, do contrário, não poderão ser aceitos. Isso não pressupõe a tutela dos jovens, mas que os jovens precisarão escapar dos imediatismos das opiniões, bem como do questionamento vazio, do tipo “não queremos isso”, mas tampouco sabemos o que “colocar no lugar”. Isso significa que os jovens terão que entender que os “compromissos éticos da política devem estar acima da imediatividade da vida cotidiana” (DAMIÃO, 2020, p. 104) e que deveremos defender os valores em que acreditamos sem fecharmos o debate, pois a vida democrática pressupõe inovações e adaptações permanentes, já que mudanças na estrutura social acarretam também mudanças na estrutura de poder da sociedade.

Ao mesmo tempo, a política para a juventude também terá que levar em consideração a ação política para além das relações presenciais da cotidianidade e almejar o bem coletivo daqueles distantes no tempo e no espaço. A internet e o avanço da globalização não suportam mais o pensamento restrito à co-presença. A comunicação social e os efeitos das atividades virtuais extrapolam a lógica presentista e abarcam um universo novo de possibilidades emancipatórias que vai além do imediatismo e das relações restritas de grupos culturais específicos, como aponta Thompson (1998).

Portanto, se quisermos criar caminhos para a reconfiguração democrática da ação política juvenil precisamos, em primeiro lugar, compreender as bases sociais sobre as quais estão assentadas a formação política desses sujeitos, em segundo, desvendar suas principais fontes de informação e influência e, em terceiro, apresentar uma proposta sociopolítica condizente com suas aspirações e interesses. O desafio está em aprofundar a instância democrática, aumentando os processos deliberativos e aperfeiçoando a formação e a participação juvenil, pois só assim seremos capazes de pensar estratégias pedagógicas e ações práticas que contribuirão para o amadurecimento das instâncias democráticas do nosso país.

A Rede Federal, assim como outras áreas, ainda tem um longo caminho a percorrer nesse sentido. Identificar o problema, contudo, é o primeiro passo para combatê-lo, já que ignorá-lo só irá obstaculizar a formação política dos jovens sob nossa responsabilidade, podendo contribuir para um aumento de atitudes antidemocráticas na sociedade civil, potencializando, assim, o processo de desdemocratização em curso no país.

REFERÊNCIAS

ABERS, Rebecca; SERAFIM, Lizandra; TATAGIBA, Luciana. Repertórios de interação Estado-sociedade em um Estado heterogêneo: a experiência na Era Lula.

DADOS – Revista de Ciências Sociais, v. 57, n.º 2, p. 325-357, 2014.

ABERS, Rebecca; BÜLLOW, Marisa von. Agir, Interpretar, Imaginar: Movimentos Sociais Frente à Pandemia. *Paper* apresentado no **12º Encontro Nacional da Associação Brasileira de Ciência Política (ABCP)**. Evento *online*, de 19 a 23 de outubro de 2020.

ABERS, Rebecca; ALMEIDA, Débora. Participação no século XXI: o embate entre projetos políticos nas instituições participativas federais. In: ARRETCHE, M.; MARQUES, E.; FARIA, C. A. P. de (org.). **As políticas da política: desigualdades e inclusão nos governos do PSDB e do PT**. São Paulo: Editora Unesp, 2019, p. 373-399.

ABRAMO, Helena Wendel. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação educativa, 2005.

ALMEIDA, Debora Rezende de. **Representação além das eleições: repensando as fronteiras entre Estado e sociedade**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

ARENDT, Hannah. **A condição Humana**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

AUGUSTO, Nuno Miguel. A juventude e a(s) política(s): desinstitucionalização e individualização. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 81, p. 155-177, 2008.

AVRITZER, L. **Impasses da democracia no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

BALLESTRIN, Luciana. Post-democracy and Neoliberalism in Contemporary Latin America: The Rise of the Left Turns and the Brazilian Democratic Failure. *In*: PUZONE, V.; MIGUEL, L. F. (org.). **The brazilian left in the 21st century: conflict and conciliation in the peripheral capitalism**. New York: Palgrave-Macmillan, 2019, p. 259-283.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Educação para a democracia. **Lua Nova**. São Paulo, n. 38, p. 223-237, 1996.

BIROLI, Flávia; MACHADO, Maria das Dores Campos; VAGGIONE, Juan Marco. **Gênero, neoconservadorismo e democracia: disputas e retrocessos na América Latina**. São Paulo: Boitempo, 2020.

BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades: limites da democracia no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.

Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <<http://www.proec.ufpr.br/PNE202014-2024.pdf>>. Acesso em: 14 de março de 2021.

BROWN, Wendy. **Undoing the demos: neoliberalism's stealth revolution**. New York: Zone Books, 2015.

BOURDIEU, Pierre. O campo político. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 5, p. 193-216, 2011[1999].

BULGARELLI, Lucas. Quem acredita em ideologia de gênero? Disputas sobre direitos, políticas e agendas em torno do gênero e da sexualidade. In: Taynah Ignacio et al (org.). **Tem saída?** Perspectivas LGBTI+ sobre o Brasil. Porto Alegre: Editora Zouk, p. 91-100, 2020.

CARRANO, Paulo. A participação social e política de jovens no Brasil: considerações sobre estudos recentes. **Revista O Social em Questão**, Rio de Janeiro, ano XV, n. 27, p. 83-100, 2012.

CASTRO, Lúcia Rabello de. Juventude e socialização política: atualizando o debate. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, vol. 25, n. 4, p. 479-487, 2009.

_____. Participação política e juventude: Do mal-estar à responsabilização frente ao destino comum. **Revista de Sociologia e Política**. Curitiba, v. 16, n. 30, p. 253-268, 2008.

CELINI, Túlio. **Democracia e desdemocratização na teoria política contemporânea**. Monografia (Bacharelado em Ciência Política) – Instituto de Ciência Política, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

COIMBRA, C. C.; BOCCO, F.; NASCIMENTO, M. L. Subvertendo o conceito de adolescência. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 57, n. 1, p. 2-11, 2005.

DAMIÃO, Abraão. **Ainda Somos Modernos? As Transformações da Modernidade no Contemporâneo**. Curitiba: CRV, 2020.

_____. **A construção histórico-social da modernidade e da(s) pós-modernidade(s): rupturas e resistências do discurso moderno**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

FRASER, Nancy. Legitimation crisis? On the political contradictions of financialized capitalism. **Critical Historical Studies**. Chicago, n. 2, p. 157-189, 2015.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GOHN, Maria da Glória. Jovens na política na atualidade – uma nova cultura de participação. **Caderno CRH**, Salvador, v. 31, n. 82, p. 117-133, 2018.

GURZA LAVALLE, Adrian. Participação, (des)igualdade política e democracia. *In*: MIGUEL, L. F. (org.). **Desigualdades e democracia**: o debate da teoria política. São Paulo: Editora Unesp, 2016, p. 171-202.

GURZA LAVALLE, Adrian; VERA, Ernesto Isunza. A trama da crítica democrática: da participação à representação e à *accountability*. **Lua Nova**. São Paulo, n. 84, p. 95-139, 2011.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

JAMESON, Frederic. **Pós-Modernismo**: A Lógica Cultural do Capitalismo Tardio. 2^a ed. São Paulo: Ática, 2006.

LACERDA, Marina Basso. **O novo conservadorismo brasileiro**: de Reagan a Bolsonaro. Porto Alegre: Zouk, 2019.

LÜCHMANN, Lígia Helena Hahn. A representação no interior das Experiências de participação. **Lua Nova**, São Paulo, n. 70, p. 139-170, 2007.

MACHADO, Maria das Dores Campos. Religião e Política no Brasil Contemporâneo: uma análise dos pentecostais e carismáticos católicos. **Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 2, p. 45-72, 2015.

MESQUITA, M. R., et. al. Juventudes e participação: compreensão de política, valores e práticas sociais. **Revista Psicologia & Sociedade**, v. 28, n. 2, p. 288-297, 2016.

MORENO, Gilberto Geribola. Juventude e vida associativa nas periferias de São Paulo. **Caderno CRH**. Salvador, v. 31, n. 84, p. 581-599, set./dez. 2018.

MIGUEL, Luis Felipe. **O colapso da democracia no Brasil**: da constituição ao golpe de 2016. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019.

_____. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”: Escola Sem Partido e as leis da mordaca no parlamento brasileiro. **Direito e Práxis**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016.

_____. **Democracia e representação**: territórios em disputa. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

OLIVEIRA, Lígia de Moraes; MACEDO, Roberto Gondo. Movimentos de renovação política no Brasil: o engajamento da sociedade civil na era digital. **Agenda Pública**. São Carlos, v. 8, n. 2, p. 107-123, 2020.

PENNA, Fernando. O discurso reacionário de defesa de uma “escola sem partido”. In: GALLEGOS, E. S. (org.). **O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018, p. 109-113.

RIBEIRO, Rejane Arruda; PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto. Outubro, 2016, Brasil - As ocupações de escolas brasileiras da rede pública pelos secundaristas: contextualização e caracterização. **Psicologia Política**, v. 19, n. 45, p. 286-300, 2019.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 16-39, 2003.

TAVARES, Francisco; BENEDITO, Sérgio. Pós-democracia no Sul Global: uma leitura sócio-fiscal dos confrontos políticos e da ruptura institucional no crepúsculo da Nova República Brasileira (2003-2017). **Revista Sul-Americana de Ciência Política**. Pelotas, v. 4, n. 2, p. 179-196, 2018.

THOMPSON, John B. **A Mídia e a Modernidade: uma teoria social da mídia**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

TRINDADE, Thiago Aparecido; BUGIATO, Caio Martins. A interação entre movimentos sociais e sistema estatal no Brasil: um debate a partir das contribuições de Claus

Offe e Nicos Poulantzas. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 35, n. 2, p. 411-440, 2020.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade**: fundamentos da Sociologia Compreensiva. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

YOUNG, Iris Marion. **Justice and the politics of difference**. Princeton: Princeton University Press, 1990.

Capítulo 6

CINECLUBE ANKITO E SEUS SUJEITOS: REFLETINDO SOBRE EXTENSÃO E FORMAÇÃO NO IFRJ - CAMPUS NILÓPOLIS

Giselle Carino Lage
Anderson Albérico Ferreira

Neste capítulo, pretendemos refletir sobre como o projeto de extensão intitulado Cineclube Ankito pode promover interação dialógica e estimular práticas democráticas de comunicação e formação dos sujeitos e como suas práticas podem estar associadas ao ensino de Sociologia para além do espaço formal da sala de aula.

Este projeto de extensão, desenvolvido pelos membros da Coordenação de Extensão, durante os anos letivos 2017 a 2019, no *campus* Nilópolis do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), teve como objetivo fundamental fomentar um espaço de trocas de saberes e discussões de diversas temáticas abordadas em obras cinematográficas, além de desenvolver um maior estreitamento dos laços dos membros da instituição com a comunidade local.

As sessões de cinema, seguidas de debate, foram mediadas por professores de diferentes áreas de conhecimento (Antropologia Cultural, Sociologia, Filosofia, História, Biologia, Artes e Matemática), bem como por estudantes de ensino médio-técnico, graduação e pós-graduação, representantes estudantis e coletivos, em sua maior parte, convidados pelos organizadores do projeto. Além dos membros da comunidade interna, estudantes e professores de diversas escolas de ensino básico do município de Nilópolis (RJ) participaram das sessões, devido às parcerias estabelecidas e aos convites feitos pessoalmente e por e-mail, conforme descrevemos adiante.

Considerando que a cultura e as linguagens artísticas, especificamente o cinema, podem contribuir tanto para o engajamento social como para fomentar a criatividade, a reflexão e a (re)produção de imaginários, partimos do pressuposto de que o Cineclube Ankito, enquanto atividade extensionista, deveria promover espaços de interação e socialização que contribuem para a formação humana e identitária dos indivíduos.

Neste sentido, a troca de saberes entre os sujeitos que atuam na instituição de ensino e a comunidade externa, que participa das ações de extensão, é fundamental e prerrogativa *sine qua non* da relação extensionista. Este diálogo permanente permite que a instituição se abra para perceber as diversas vozes, consonantes e dissonantes, e possibilita que o fazer extensionista esteja pautado nas necessidades e demandas sociais.

Este exercício de dar espaço para a fala e estar atento ao que o outro diz é elementar para o exercício de autorreflexão a respeito das ações e interlocuções promovidas pelos extensionistas. Na literatura em geral sobre a extensão universitária no Brasil, ainda que existente, pouco se tem focado nas experiências extensionistas (MEDEIROS, 2017; SOUSA, 2010; FRANTZ; SILVA, 2002; NOGUEIRA, 2001), o que impacta na carência de informações para a formulação de políticas de formação e na construção de uma proximidade da comunidade acadêmica com o campo da extensão.

Diante deste cenário, pretendemos discutir como esta experiência do Cineclube Ankito pode ser uma ferramenta metodológica auxiliar para o ensino de Sociologia, e das Humanidades de forma geral, e identificar os perfis dos sujeitos que interagem neste projeto – membros da Coordenação de Extensão, professores debatedores, público (comunidade interna e externa) e estudantes colaboradores e articuladores da atividade extensionista.

Assim, pretendemos descrever e analisar como as sessões mediadas de cinema contribuíram para a ampliação das práticas de interdisciplinaridade e de interação dialógica entre diferentes áreas de conhecimento, favorecendo o estranhamento e o questionamento de temas supostamente familiares, mas não necessariamente conhecidos por todos; bem como propiciaram a troca de saberes com os participantes da comunidade externa local. Nossas reflexões estão pautadas no escopo teórico-metodológico da Sociologia e da Antropologia, tendo como método de coleta de dados a observação participante nas sessões do Cineclube Ankito e de seu processo de produção.

Na tentativa de compreender os pontos de vista nativos (MALINOWSKI, 1976), ou seja, o que pensam e sentem os sujeitos a respeito de sua participação no Cineclube Ankito, buscamos nos aproximar de sua elaborada trama sócio-simbólica, sabendo de todas as dificuldades de relativização incutidas neste processo. A questão da distância social e psicológica envolve um problema complexo, tendo em vista que a familiaridade e o exotismo são dimensões relativas: “O familiar, com todas as relativizações, é cada vez mais objeto de estudo para uma Antropologia preocupada com as mudanças sociais tanto em caráter histórico como nas interações cotidianas.” (VELHO, 2008, p. 132). Partindo da máxima de que “o que sempre vemos e encontramos pode ser familiar, mas não é necessariamente conhecido” (VELHO, 2008, p.126), fizemos o esforço de estranhamento e relativização das práticas e representações dos atores

sociais envolvidos em um projeto de extensão por nós conduzidos.

No que se refere à observação participante, tomamos como referência as contribuições de Whyte (2005), que concebe os indivíduos como protagonistas dos processos de mudanças e (re)invenções em seu contexto social específico. Sob essa perspectiva, compreendemos, assim como o autor, a necessidade de uma proximidade com indivíduos a serem estudados, já que um dos pontos-chave da pesquisa se concentra na observação das diferentes teias de relações sociais tecidas pelos sujeitos no contexto das sessões do Cineclube Ankito.

CINECLUBE ANKITO: OBSERVAÇÕES SOBRE UM PROJETO DE EXTENSÃO

O Cineclube Ankito foi introduzido no *campus* Nilópolis em 2006, por iniciativa do estudante do Curso Superior de Tecnologia em Produção Cultural Flávio Machado, apoiado pela Coordenação de Extensão. O seu objetivo era criar um espaço de exibição de filmes na Baixada Fluminense, especialmente, daqueles que normalmente não são exibidos nas salas de cinema da região. As sessões aconteciam no formato de ciclos temáticos e esporadicamente aconteciam sessões especiais em outros espaços, de caráter itinerante, com o intuito de divulgação do cineclube (SANTOS, 2019).

No regulamento do Cineclube, elaborado pelos fundadores do projeto, a proposta de realização de sessões de cinema abertas ao público pretendia ser uma

iniciativa que propiciasse a fruição cultural e o acesso da comunidade às obras de conteúdo sociocultural e educativo, além de:

Construir um público consumidor de cinema na instituição e na comunidade do entorno; Criar uma participação ativa na vida cultural da região na qual está sediado; Contribuir para a formação individual e crítica de cada um dos seus associados; Integrar circuitos de divulgação de cinema; além de proporcionar integração entre a instituição, a sociedade e as instituições de ensino situadas próximas à região do *campus* Nilópolis. (COEX, 2006)

Na prática, o projeto, neste momento, ainda estava delineado por uma determinada perspectiva do conceito de extensão, que entendia o fazer extensionista como uma ação unilateral que promovia um “aprimoramento” do público participante. Essa perspectiva, paulatinamente, foi sendo desconstruída a partir do movimento de sintonização com as discussões e documentos tanto do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX) como do Ministério da Educação (MEC), que estabelecem que as universidades e institutos federais de educação básica, técnica e tecnológica, para além de (re)produzir pesquisadores e profissionais de diferentes áreas, tem por função, não menos importante, relacionar-se com

a sociedade, seja por meio de resoluções de problemas inerentes a esta, desenvolvendo técnicas e processos que a impactem positivamente, seja proporcionando meios e espaços de protagonismo e aprimoramento de seus saberes. (FORPROEX, 2012)

Esta perspectiva – ratificada pela Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira – pretende romper com a ideia de estender o conhecimento ou levar a cultura à sociedade. Visa erigir um novo percurso interacional e construir, em parceria com a sociedade, novos conhecimentos e formas de reflexão, além de promover a troca de saberes, de maneira que contribua para a superação das mais variadas desigualdades e exclusões sociais.

Neste sentido, o Cineclube Ankito assume uma nova característica, no ano de 2017, quando uma nova equipe da Coordenação de Extensão retomou o projeto do Cineclube, com a proposta de integrar escola-comunidade ao percorrer as escolas de educação básica da região situadas no entorno do *campus* e convidar os indivíduos para assistir às sessões de cinema, exibidas no auditório e mediadas por professores-debatedores. A proposta era a de que os professores estimulassem o debate e a curiosidade nos espectadores ao proporem discussões acerca de temáticas, ideias e discursos abordados nas películas, a fim de estimular a relação ensino e aprendizagem de maneira dialógica e a construção de redes de relações sociais para além dos bancos escolares tradicionais.

Deste modo, o objetivo da Coordenação de Extensão ao remodelar o Cineclube Ankito era incentivar ações de extensão que visassem integrar o Instituto Federal à comunidade do entorno, promovendo um maior estreitamento dos laços com a comunidade local e estimulando a formação de um espaço de difusão dos múltiplos conhecimentos, troca de saberes e formas de expressão artístico-culturais.

Como acompanhamento e reflexão sobre estas ações, procuramos observar em que medida o Cineclube estava atingindo seus ideais de promover integração e troca de conhecimento e saberes entre a comunidade e a instituição pesquisada.

Como o Cineclube Ankito tem caráter e amplitude de ação para além do ensino formal, nossa proposta possibilita a reflexão sobre a porosidade das fronteiras entre escola e sociedade, a construção de trocas de saberes e a composição de redes de relações sociais (BOTT, 1976), sem deixar de ressaltar as práticas de interdisciplinaridade e de problematização sociológica, que são relevantes à área de humanidades.

Nesse processo de construção de diálogos extramuros, percebe-se a atuação da equipe da Coordenação de Extensão, em consonância com a concepção de interação dialógica e de potencial transformação social, proposta pelo Plano e pela Política Nacional de Extensão (FORPROEX, 2001a; 2012), ao percorrer e interagir com as escolas de ensino básico da região de Nilópolis. Fato este que reverberou, significativamente, no perfil do público da atividade extensionista.

OS SUJEITOS DO CINECLUBE ANKITO

Para que uma ação de extensão ocorra é necessário que vários sujeitos atuem e desenvolvam seus respectivos papéis. De acordo com a Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012), o processo acadêmico deve ser definido e efetivado em função das exigências da realidade social, indispensável na formação do estudante, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade. Deste modo, torna-se relevante conhecer os sujeitos que partilham da relação bidirecional estabelecida entre instituição e sociedade.

I - COORDENAÇÃO DE EXTENSÃO

Na organização administrativa das instituições públicas de ensino superior e institutos federais brasileiros existe um conjunto de setores, coordenações e outras estruturas administrativas que são estabelecidas com o objetivo de garantir o seu bom funcionamento. Cada instituição possui organização e estrutura administrativa própria, além de criar setores responsáveis por áreas que consideram estratégicas. Logo, não existe uma unicidade, apesar de alguns órgãos e setores serem elementares para o funcionamento da instituição de ensino, de pesquisa e de extensão, como é o caso da Reitoria e de suas respectivas Pró-Reitorias.

No contexto da extensão universitária não é diferente, sobretudo, a partir da década de 1980, quando observamos o seu desenvolvimento e consolidação

institucional nos anos 2000. Nesse movimento, setores administrativos foram criados, como Pró-Reitorias, coordenações e diretorias de extensão a fim de gerir ações e desenvolver políticas extensionistas no cotidiano das instituições.

No IFRJ, a Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) é o “setor responsável por planejar, desenvolver, acompanhar e avaliar as políticas de extensão, de integração e de intercâmbio do IFRJ com o mundo do trabalho e a sociedade”, de acordo com o portal institucional (IFRJ, 2020). A PROEX é composta por diretorias¹ que promovem ações de extensão, inclusão, diversidades, ações afirmativas, assistência estudantil, estágios, acompanhamento de egressos, relacionamentos com empresas e o mundo do trabalho.

No âmbito do *campus* Nilópolis do IFRJ, a gestão da extensão é de responsabilidade da Coordenação de Extensão (CoEx), submetida à Direção Geral, que busca incentivar, acompanhar e executar ações de extensão em consonância aos programas desenvolvidos pela PROEX e às políticas educacionais seguidas pelo IFRJ de forma mais ampla. No biênio 2017-2018, a CoEx era formada por uma coordenadora (professora de Sociologia), dois

1 As diretorias da PROEX são: Diretoria de Extensão Comunitária e Tecnológica (DIPROEXT) - composta pela Diretoria Adjunta de Relações com o Arranjo Produtivo e Social (DRAPS), pela Coordenação Geral de Integração Escola-Empresa (CGIEE) e pela Coordenação Geral de Programas e Projetos (CGPP); Diretoria da Assistência Estudantil (DAE) - composta pela Coordenação da Rede de Assistência Estudantil e Diretoria de Diversidade e Ações Afirmativas (DIDAA) - composta pela Coordenação Geral de Diversidades (COGED).

estagiários e uma monitora (estudantes do curso de Bacharelado em Produção Cultural do IFRJ - *campus* Nilópolis).

No que tange à retomada do projeto de extensão Cineclube Ankito, a equipe discutiu as principais ações de execução e produção do projeto, que estavam relacionadas ao seu caráter extensionista e formativo bem como a pretensão de se construir parcerias com as escolas de ensino básico da região nilopolitana a fim de tecer uma aproximação com a comunidade local e construir um sentimento de pertencimento em relação ao IFRJ.

Apesar de estar situado em Nilópolis desde 1994 – na época chamado de Unidade de Ensino Descentralizada (UnED) passando a ser CEFET - Química em 1999 – o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - *campus* Nilópolis, possuindo este nome desde 2008, ainda é desconhecido por muitos moradores da região. Alguns até mesmo conhecem o IFRJ como escola técnica, mas vários não se veem frequentando o Instituto e tampouco estudando lá. Já ouvimos um jovem de 14 anos, morador da região e que trabalha num comércio local, afirmar: “Esta escola não é pra mim! Estudar lá deve ser muito difícil!”

A CoEx firmou uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Nilópolis, o que facilitou o contato com algumas escolas públicas do entorno, que prontamente receberam a equipe da Coordenação de Extensão nas visitas *in loco* realizadas. Essa ação, de contatar e visitar as escolas próximas, representou um

esforço em cumprir o princípio de “interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade” (BRASIL, 2018, art.5) no que tange à concepção e à prática da extensão universitária, além de estar alinhavada com a “dimensão da relação universidade-sociedade” proposta pelas Avaliações Nacionais da Extensão Universitária (FORPROEX, 2001b; 2007; MAXIMIANO JÚNIOR, 2017).

Esta parceria possibilitou um estreitamento de laços sociais entre a CoEx e as escolas da região. A CoEx convidava, pessoalmente e também por telefone e e-mails, diretoras e professores para que trouxessem seus estudantes para participarem das sessões do Cineclube, além de também divulgar outros projetos e ações de extensão, como a visitação escolar, que ocorre anualmente durante a Semana de Tecnologia (SEMATEC) e o Encontro Escola-comunidade, quando o *campus* Nilópolis recebe estudantes de escolas públicas e privadas, mediante agendamento prévio, para a realização de visita guiada, além de participarem de atividades previstas na programação anual do evento.

Nos dias de sessão do Cineclube Ankito, estudantes do primeiro e do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio, acompanhados de seus professores, assistiam à programação combinada, de modo que alguns retornavam várias vezes para outras sessões ou atividades de extensão divulgadas.

Algumas sessões infantis foram programadas especialmente para atender às crianças da escola municipal vizinha por meio da exibição de filmes, como: *Ponyo* (2008), *O Pequeno Príncipe* (2015) e

Mogli: o menino lobo (2016). Observamos que muitas destas crianças se emocionavam com a experiência e se comportavam como se estivessem, de fato, num cinema, rompendo com os estereótipos que comumente se têm a respeito do comportamento de estudantes de escolas públicas, descritos pelo senso comum como sendo indisciplinados e dispersos. Nestas ocasiões, a equipe propunha a realização de rodas de conversa e de elaboração de desenhos criativos que simbolizassem as impressões e os aprendizados.

Certa vez, em uma destas sessões, um estudante de ensino médio-técnico do *campus* nos interpelou para contar que tinha sido aluno da escola municipal convidada e ressaltou o quão interessante era a proposta do projeto de mostrar para aquelas crianças outras possibilidades, para além de sua realidade social, e que elas, assim como ele, poderiam estudar no IFRJ.

Além das sessões infantis, também fizemos exposições com temáticas diversas e transversais, discutindo as relações entre ciência e arte, gênero e sexualidade, preconceito e racismo, juventude e escolarização, envolvendo, por exemplo, estudantes jovens e adultos do *campus* e de escolas convidadas. No debate, era possível perceber alguns rostos tímidos, mas também outros emocionados com a atividade. Alguns se animavam a participar do debate com depoimentos pessoais e reflexivos, outros apresentavam comentários e questionamentos aos professores convidados e à própria plateia.

Este ambiente participativo possibilitou que estudantes tanto da própria instituição como de escolas convidadas lessem textos e poemas de autoria própria a partir de reflexões provocadas pela exibição do filme. Logo, na primeira sessão, observamos um estudante que pediu a palavra para dialogar com a debatedora e, em seguida, leu seu poema, que tratava da relevância de se discutir e desconstruir as diversas formas de preconceito existentes em nosso cotidiano.

II - PROFESSORES DEBATEDORES

O convite a alguns professores para participarem das atividades do Cineclubes foi uma iniciativa que objetivava aproximar e estabelecer o vínculo dos docentes do Instituto com o projeto de extensão. Entendemos que, antes de desenvolver uma identificação e pertencimento da comunidade externa com a atividade de extensão, teríamos que fomentar esse sentimento primeiro na comunidade acadêmica.

Recorrendo à memória do projeto, por meio dos relatos de integrantes da antiga gestão, notamos que a participação docente sofreu um desgaste e até mesmo um distanciamento. Uma possível explicação para este cenário se deve à importância atribuída ao campo da extensão, já que o estabelecimento da extensão nas instituições de ensino se deu de forma lenta e totalmente descompassada. As atividades de ensino e pesquisa sempre foram priorizadas, daí o possível desinteresse

da comunidade docente em participar de atividades extensionistas, dada a memória da ausência.

Foi diante dessa dificuldade que vimos a oportunidade de reinvenção. A Coordenação de Extensão teve um papel crucial nessa empreitada. Buscou-se, desta forma, integrar os professores de diferentes disciplinas nas atividades do projeto, proporcionando-lhes autonomia na condução dos debates e escolha dos filmes, de forma que se sentissem autônomos e, conseqüentemente, aderissem paulatinamente ao projeto.

Os professores convidados para atuarem como debatedores, inicialmente, foram escolhidos a partir das áreas temáticas dos filmes selecionados. Convidamos aqueles com os quais tínhamos proximidade, e também devido a sua formação e área de especialidade. Os professores debatedores foram da área de humanidades, como: Antropologia Cultural, Sociologia, Filosofia, História e Artes, e também de Matemática e Biologia.

A Coordenação utilizou essa estratégia como uma ação de capilarização do projeto na medida em que os professores partícipes tinham uma experiência positiva ao debater coletivamente com suas turmas e convidados internos e externos assuntos correlatos a sua área de atuação, e serviam de inspiração para outros docentes que ainda não haviam participado. Paralelamente, cultivou-se, nos professores, um deleite no fazer extensionista bem como, de alguma maneira, os capacitou como novos agentes extensionistas. Tal fato é perceptível a partir do aumento do número de docentes interessados em participar do Cineclube e

também realizando outras ações de extensão, como a oferta de novos projetos e cursos.

III - PÚBLICO: COMUNIDADES INTERNA E EXTERNA

Como expressei anteriormente, o exercício de estabelecer o Cineclube Ankito como projeto de extensão primava por uma tentativa de envolver docentes, discentes e a comunidade do entorno. Além dos professores do *campus*, convidamos para compor as sessões: Coletivos (Coletivo Negro Afronta - CoNafro), Núcleos (Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual - NUGEDS e Núcleo de estudos Afro-brasileiro e Indígena - NEABI), o Grêmio Estudantil da própria instituição, além de convidados externos.

Nosso primeiro passo foi tentar “conquistar os nossos”. Essa tarefa se apresentou como um desafio, possivelmente mais complexo do que a construção de redes com as escolas do município de Nilópolis. Apesar de termos alguns professores do *campus* que abraçaram o projeto e conduziram seus alunos às sessões, tornando-se parceiros da iniciativa, outros eram relutantes a tal ação, pois não queriam, por exemplo, interromper seu calendário programático.

Esse exemplo nos mostra uma das dificuldades que encontramos ao propormos sessões mensais de cinema durante o período letivo: a baixa adesão de alguns professores que não enxergavam o potencial de ensino-aprendizagem neste tipo de atividade de extensão. Esta

visão pode estar associada a um tipo de perspectiva didática e a um tipo de olhar sobre a extensão que alguns docentes possuem, que atribui mais valor aos conteúdos do que à formação humana e integral dos indivíduos. A aplicação da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão ainda é um desafio e se encontra em construção.

Estudos, como o realizado por Milagros Rafaghelli (2013), nos mostram as potencialidades didáticas e formativas da extensão. Devemos lembrar que a formação discente, seja de qual nível for, vai além daquela conteudista e técnica, na medida em que outras dimensões, como a cultural e a social, devem ser levadas em conta. Além desse fato, como nos lembra Paulo Freire (2001), nos espaços não formais, há a possibilidade de troca de saberes e conhecimento, contribuindo para uma formação humana a partir da interação com o outro, que não faz parte do seu universo social.

Outro fator a ser considerado é a possibilidade real do estudante aprender “ensinando”, o que ocorria quando o participante da sessão se sentia à vontade com a temática discutida e procurava expor e debater suas ideias e, até mesmo, interagir com professores e demais convidados. A aprendizagem, que ocorre em espaços como o do Cineclube Ankito, não se limita ao fato de haver debate ao final das sessões, mas constrói-se justamente por ser este um espaço de interação e troca entre vários indivíduos de diferentes raças, gêneros, opiniões e níveis de ensino, o que podia ser percebido pela diversidade de pessoas presentes nas

sessões, que conjugavam estudantes de ensino médio e superior do próprio *campus* e estudantes de ensino fundamental e médio das instituições convidadas. Essa vivência proporciona não apenas aos discentes, mas aos outros partícipes da atividade, um ambiente no qual seja desenvolvido o sentimento de respeito às diferenças.

Acerca dos participantes externos à instituição, observamos uma grande participação de estudantes de diversas escolas. Entendemos que a divulgação e o contato dialógico com as escolas da região foram estratégias desenvolvidas pelos realizadores do projeto para alcançar o objetivo de “fidelização” desse público.

Além da observação das sessões mediadas, optamos por aplicar questionário ao público participante a fim de verificar o seu perfil em termos de faixa etária, gênero, local de moradia, trabalho, frequência de idas ao cinema e percepções acerca das sessões-debate. É importante grifar que a aplicação do questionário surge a partir de uma demanda do ponto de vista dos produtores da atividade, que buscavam compreender o perfil do público e traçar estratégias de ampliação dos participantes e, conseqüentemente, fomentar o sentimento de pertencimento ao próprio Cineclube.

Os questionários foram aplicados somente no ano de 2017, coincidindo com a realização do projeto de pesquisa “Pro dia nascer feliz”: um estudo de caso do Cineclube Ankito² pela mesma equipe. Das oito sessões

2 Este projeto, aprovado no Edital Interno de fomento a Pesquisa nº 01/2017, do IFRJ – campus Nilópolis, teve como objetivo articular pesquisa, ensino e extensão ao propor o

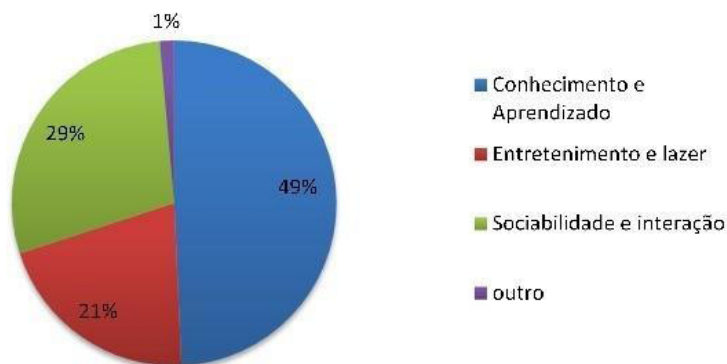
realizadas conseguimos coletar 84 questionários, devidamente preenchidos. Muitos participantes deixavam o local de exibição antes mesmo da finalização da atividade e sem ter respondido o questionário, de modo que o número total de presentes era bem superior ao de questionários preenchidos. Em 2017, ao todo, 323 pessoas assinaram as listas de presença que circulavam durante as sessões realizadas, enquanto que apenas 84 pessoas preencheram os questionários.

De acordo com o número total de respondentes, 84 pessoas, tivemos 55 pessoas que se declararam na faixa etária entre 10 e 20 anos, 21 pessoas entre 21 e 30 anos, 3 pessoas entre 31 e 40 anos, 4 pessoas entre 41 e 50 anos e 1 pessoa com mais de 50 anos. Quanto à identificação de gênero, 36 se identificaram como pertencentes ao universo feminino e 48 ao universo masculino. Quanto ao local de moradia, 28 pessoas residem no município de Nilópolis, enquanto que 56 residem em outros municípios como Mesquita, São João de Meriti e Rio de Janeiro. Quanto ao mundo do trabalho, 69 pessoas não trabalham, enquanto que 15 afirmaram que trabalham como, por exemplo, professor, enfermeira e estagiário no Programa Jovem Aprendiz. Em relação à frequência ao cinema, 9 disseram que quase nunca vão ao cinema, já 25 disseram que frequentam sempre, 45 frequentam às vezes e 5 estavam pela primeira vez numa sessão de cinema.

acompanhamento sistemático das sessões do Cineclube Ankito, realizadas no campus Nilópolis no ano de 2017, e a análise das percepções e expectativas do público participante.

Considerando os dados coletados nos questionários a respeito da percepção dos presentes sobre as sessões realizadas, a maioria do público participante compreende o Cineclube Ankito como um espaço no qual é possível ouvir a opinião do outro acerca dos assuntos abordados e/ou levantados. Como pode se observar no gráfico 1, em torno de 49% do público observa o cineclube como um ambiente que se caracteriza por incentivar o conhecimento e o aprendizado, 29% considera o cineclube um espaço de sociabilidade e interação, 21% destaca a alusão ao entretenimento e ao lazer e 1% apresenta outra perspectiva, como, por exemplo, acredita em todas as alternativas citadas anteriormente ou enxerga o Cineclube como espaço de reflexão.

Gráfico 1 – Representações acerca do Cineclube Ankito



Fonte: Elaboração dos autores.

Tais informações nos fazem pensar se essas representações, que o projeto adquire perante o público, não são as mesmas que levam também ao seu distanciamento. Percebemos que alguns dos que não fazem parte deste ambiente escolar não se acham capazes, ou se sentem pouco à vontade para dialogar em um espaço formal de educação, possivelmente, por se sentirem intimidados diante de um debate, que se relaciona ao processo de ensino e aprendizagem. Muitos podem se achar não merecedores de participar deste espaço, por conta de sua “falta de conhecimento”, como pudemos observar no caso de um estudante de uma escola estadual convidada, que, no momento de debate, logo na primeira sessão mediada, inicia sua fala pedindo desculpas por “de repente falar besteira”.

Essa noção de que “é somente na sala de aula que aprendemos” é uma representação social amplamente difundida, mas que pode ser gradualmente desconstruída com iniciativas como as do Cineclubes Ankito, na medida em que as ações do projeto incentivam a consolidação de um espaço de troca de conhecimento entre públicos diversos, respeitando as vivências de todos. Além disso, os saberes empíricos e as experiências compartilhadas pelos participantes também compreendem fontes legítimas de conhecimento para a formação dos indivíduos.

Nos anos letivos de 2017 e 2018, realizamos ao todo 15 sessões de cinema. De acordo com as listas de presença, contabilizamos, em 2017, um total de 323 participantes, numa média de 40 pessoas por sessão. Em 2017, a sessão relativa à película *Entre os Muros da Escola* (2008) contou com a participação de mais de 120 participantes, incluindo três turmas regulares de ensino médio-técnico e algumas turmas de escolas parceiras convidadas. Em 2018, a sessão organizada para discutir a temática relativa à “falsa abolição”, a partir do filme *Menino 23* (2016), reuniu 238 pessoas, número recorde de participantes. A mesa de debate foi composta por representantes do Grêmio Estudantil, da Coordenação de Humanidades, do NEABI e por ativistas convidados. A presença de pessoas de diversos campos de atuação e níveis acadêmicos enriqueceu a troca de saberes e proporcionou um lugar democrático para o compartilhamento das ideias.

A seguir, no gráfico 2, apresentamos o quantitativo de público por sessão realizada no ano de 2017, considerando as listas de presença. Durante as sessões era comum observarmos pessoas se dirigindo ao auditório, curiosas para saber qual era o filme exibido, ou ainda, assistindo a trechos e, logo em seguida, saindo do espaço, sem permanecer até o final da sessão.

Gráfico 2 - Público participante por sessão do Cineclube Ankito no ano letivo 2017.



Fonte: Dados coletados pelos pesquisadores.

IV - ESTUDANTES COLABORADORES E ARTICULADORES DA ATIVIDADE EXTENSIONISTA

A produção das sessões do Cineclube era realizada pela equipe da Coordenação de Extensão, que planejava as sessões no início do período letivo. Após a articulação com os debatedores e a escolha dos filmes, a equipe partia para a produção das artes, que eram divulgadas por e-mails, redes sociais, grupos de *WhastApp* e por meio do antigo *boca a boca*.

Nas primeiras sessões, os estagiários saíram pelas ruas do bairro, indo até a estação de trem de Nilópolis,

para panfletar e avisar aos moradores e comerciantes a respeito da programação do semestre. Afinal, as sessões de cinema eram gratuitas, contavam com momentos de debate e interação e, após as sessões, eram servidos pipocas e sucos para os presentes, já que não era permitido lancha dentro do auditório.

No dia da sessão, um *banner* com um cartaz impresso era exposto em frente ao auditório para chamar a atenção do público, tendo em vista que as aulas não eram suspensas, de modo que os corredores eram ocupados pelos estudantes que se encaminhavam para suas aulas e por aqueles que vinham exclusivamente para a sessão do Cineclube. A seguir, podemos observar as artes de divulgação produzidas pela estagiária Esther Costa dos Santos (2019).

Figura 1 - Artes de divulgação do Cineclube Ankito no ano de 2017 e primeiro semestre de 2018.



Fonte: SANTOS, 2019, p. 48.

Após a elaboração da arte da sessão, na semana da exibição do filme, os estagiários trabalhavam na divulgação, confirmavam a presença das escolas municipais convidadas, que se tornaram nossas parceiras, e entravam em contato com os professores do *campus* que davam aula no dia e horário da sessão para participarem, acompanhados de suas turmas. Além disso, ficavam responsáveis pela comunicação com os setores do IFRJ responsáveis pela entrada do público externo e pela divulgação nos canais de comunicação usados pela instituição, como as redes sociais, para reforçar o contato tanto com o público interno como externo.

Todo o processo de produção do Cineclube possibilitava vivências diversas aos estagiários, para além do conhecimento teórico e formal apreendido em sua formação, que os ajudava a agir diante de situações e problemas encontrados no fazer do projeto, colaborando, assim, para que desenvolvessem visão crítica e estratégica enquanto produtores culturais. Desta forma, os estagiários da CoEx vivenciavam duplo papel: o de produtores culturais e o de pesquisadores, tendo em vista que experimentavam as inúmeras etapas do processo de produção, requerido pelo projeto de extensão, bem como desenvolviam reflexões e questionamentos a fim de desnaturalizar e estranhar os desafios e possíveis conquistas alcançadas pela realização do Cineclube.

Esta experiência vivenciada pelos estagiários da atividade extensionista foi inspirada no desafio enfrentado por Giselle Lage (2009), que

experimentou duplamente os desafios metodológicos de desnaturalização e relativização, quando vivenciou os papéis de pesquisadora e aprendiz de professora de sociologia ao realizar o estágio docência na mesma escola em que fazia pesquisa de campo para observar a realidade escolar e os impactos das políticas públicas no sistema educacional.

CINECLUBE ANKITO: EXTENSÃO E FORMAÇÃO EM CENA

Historicamente, a educação brasileira tem sido marcada pelo conflito entre os paradigmas de formação tecnicista e humanística. Se por um lado, a educação tecnicista pretendia formar os jovens para sua inserção no mercado de trabalho, articulando-se diretamente com o sistema produtivo, por outro, a educação humanística promovia a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

Esta dinâmica tem relação com fatores históricos e políticos atrelados aos interesses hegemônicos da classe dominante, tendo em vista sua busca pela distinção e preservação dos seus capitais (social, cultural, econômico e simbólico). Os estudos teóricos e empíricos de Bourdieu e Passeron (1970) atribuíram forte peso à distribuição desigual do capital cultural entre os grupos sociais e às disparidades dos *ethos* de classe como formas de explicar o grau variado de sucesso alcançado pelos estudantes ao longo de seus percursos escolares.

Bourdieu (1999) percebeu que o sistema escolar, apesar de idealmente ordenado segundo os princípios de

igualdade e universalidade, ignorava as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais, contribuindo para sancionar as desigualdades e conservar os valores que fundamentam a ordem social.

Diante deste cenário, a disciplina Sociologia contribuiria para a desnaturalização da vida social, enfrentando movimentos de idas e vindas ao longo dos séculos XX e XXI:

A história de presenças e ausências da Sociologia no nível médio de ensino pode ser dividida em quatro períodos, atualizando a análise das reformas educacionais realizada por Santos (2004): institucionalização (1891-1941), ausência (1942-1981), reinserção gradativa (1982-2005), e retorno obrigatório (2006-dias atuais³), sendo que a partir de 2008 foi aprovada a sua inclusão em todas as séries do Ensino Médio. (FRAGA; LAGE, 2012, p 205).

3 Em 2016, o governo publicou a Medida Provisória (MP) n°. 746, que propôs modificar o ensino médio por meio de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de itinerários formativos e da organização por áreas de conhecimento e em tempo integral. Essa MP retirou a obrigatoriedade, entre outras, da disciplina Sociologia. O Congresso Nacional transformou, em 2017, essa Medida Provisória na Lei n°. 13.415, aprovando a reforma, mas, diferentemente da MP, introduzindo obrigatoriamente a Sociologia na BNCC, como “estudos e práticas”. A Base Nacional Comum Curricular, em sua terceira e última versão, de 2018, incluiu Sociologia, juntamente com Filosofia, Geografia e História, na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Informações disponíveis em: <https://abecs.com.br/7-ensoc/>. Acesso em: 03 mar. 2021.

Se, por um lado, a presença e a ausência da Sociologia revelam enfrentamentos e processos de mobilizações para que o pensamento e a imaginação sociológica, além da formação para o exercício pleno da cidadania, estivessem presentes no ensino médio, por outro, sua presença no currículo básico não garante por si só uma modificação plena da perspectiva tecnicista, que ainda é encontrada nas redes de ensino pública e privada. A presença da Sociologia deve, acima de tudo, desenvolver o pensamento sociológico e a formação humana, primando pela reflexão crítica e, por consequência, pelo engajamento social dos estudantes.

Uma nova ameaça à construção de um ensino crítico e reflexivo veio à tona com a implementação da Lei da Reforma do Ensino Médio (nº 13.415/2017) e da proposta de adoção de itinerários formativos. Desta maneira, a disciplina Sociologia deixaria, novamente, de ser obrigatória e se tornaria presente apenas por meio de um itinerário formativo, que seria escolhido pelos estudantes. Como não haveria obrigatoriedade de oferta de todos os eixos formativos pelas escolas, ficando a cargo dos sistemas educativos definirem quais efetivamente seriam oferecidos, há o risco potencial de se reduzir o acesso de estudantes da rede pública a conteúdos fundamentais para sua formação integral e para o desenvolvimento da percepção crítica acerca das relações sociais (FERREIRA; SANTANA, 2018).

Indo na contramão desta perspectiva apresentada pela Lei da Reforma do Ensino Médio, consideramos a pesquisa sociológica uma importante ferramenta para

criar nos estudantes atitudes investigativas, capazes de estimular a problematização da realidade social em que estão inseridos (FRAGA; LAGE, 2012). Neste sentido, o olhar sociológico e a paixão pela descoberta podem e devem estar presentes além do espaço formal da sala de aula, como por exemplo, no desenvolvimento de projetos de extensão, como é o caso do Cineclubes Ankito.

Nossa proposta, com a descrição das ações do projeto Cineclubes Ankito, foi trazer à tona discussões a respeito da extensão universitária que, desde os anos 2000, passou a ser encarada como:

Um processo interdisciplinar político, social, educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as universidades e a sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (FORPROEX, 2012; BRASIL, 2018).

Para tanto, procuramos articular a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, ao promover atividades que articulem o ensino, mobilizando docentes de diversas disciplinas e estudantes por meio de temáticas transversais; a pesquisa, ao estimular a desnaturalização e o estranhamento, necessários à análise dos fenômenos sociais; e a extensão, ao promover parcerias e articulações com instituições escolares e com a comunidade local, visando à consolidação de espaços

de troca de conhecimentos e estabelecimento de laços sociais.

É válido destacar que não estamos aqui construindo um discurso contrário à abordagem conteudista e tecnicista, uma vez que os aportes teóricos e científicos potencializam a capacidade transformadora e crítica presente nos indivíduos. Nossa crítica reside no fato de que as demais possibilidades da formação têm sido sufocadas por essa perspectiva que se limita a criar “indivíduos cópia” que detêm um determinado conjunto de competências e habilidades.

Segundo alguns pesquisadores (GADOTTI, 1983; VEIGA, 1989), a educação se identifica como processo de humanização, assentada na interação social. Ou seja, a educação vai além da construção de um arcabouço conceitual e técnico-científico, já que compreende a formação humana do indivíduo, mediada por interações e construção de relações sociais. Entende-se, desta forma, que uma formação autêntica se configura na conjugação das formações técnica e humana do indivíduo.

Apesar deste entendimento, observamos que, comumente, no nível básico de ensino, as disciplinas que não fazem parte do campo que conhecemos como humanidades se debruçam muito pouco sobre o contexto social e as particularidades relacionadas às temáticas raciais, identitárias, religiosas, de gênero, dentre outras. A prática pedagógica tradicional é transmitir, capacitar e inculcar no estudante determinadas regras e informações restritas a um determinado campo do

conhecimento, que o capacite a desempenhar um papel técnico, especialmente, laboral na sociedade.

Queremos dizer com isso que devemos atribuir toda a carga de responsabilidade que alude à formação humana às ciências humanas? Obviamente não. Contudo, observamos que esse papel ainda recai em disciplinas da área de humanidades, como a Sociologia em especial, considerando as dúvidas de docentes de outras especialidades em conjugar suas disciplinas com a realidade social e a formação crítica e cidadã.

Não seria a extensão, neste aspecto, então, uma forma de conjunção entre a transversalidade das questões sociais interdisciplinares do ambiente formal de educação e a aplicação e análise social desta transversalidade no ambiente educacional não formal? Acreditamos que sim. A extensão universitária é, por sua essência, um caminho que promove a discussão interdisciplinar e transdisciplinar das questões sociais e técnicas, na medida em que, como já mencionado, promove a interação dialógica, não só nos agentes envolvidos na atividade, mas na própria sociedade.

Outro ponto que dá destaque à extensão enquanto elemento de (trans)formação é o seu objetivo de promover a troca de saberes e a interação dialógica que, direta ou indiretamente, desponta na formação dos envolvidos. Essas possibilidades abrem caminho para uma ação reflexiva, interdisciplinar e humanística, uma vez que diferentes indivíduos, discursos e cosmovisões interagem de maneira democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que a ação de extensão é um processo retributivo, no qual todos os agentes envolvidos aprendem algo novo. A potencialidade formativa da extensão extrapola aquela da formação de público. No caso do Cineclube Ankito, a Coordenação de Extensão colocou em prática uma nova forma de se articular com a sociedade, fugindo das práticas habituais focadas na realização de eventos e cursos, tendo em vista que mobilizou a comunidade interna bem como propiciou à comunidade externa um protagonismo na ação extensionista, em certa medida. O público participante, tanto da comunidade externa como interna, pôde trocar informações, saberes, olhares e ideias, como evoca a formação humana e integral dos indivíduos.

Além disso, os discentes integrantes do projeto de extensão puderam desenvolver e aprimorar seus conhecimentos teóricos do campo da Produção Cultural, por meio da produção das sessões em todas as etapas. A partir de situações problemas, eles buscaram novas formas de ação bem como puderam experimentar o pensamento crítico e o contato com reflexões teórico-metodológicas inerentes à Sociologia, tendo em vista que procuraram observar e analisar suas próprias práticas e os anseios extensionistas propostos no desenvolvimento do Cineclube Ankito.

Como resultados, podemos indicar a construção de um maior estreitamento de laços entre as escolas do entorno, tanto municipais como estaduais, e o IFRJ

- *campus* Nilópolis, devido a esse espaço de interação e de articulação de pensamentos e criatividade que o Cineclube Ankito proporciona.

Realizamos sessões mensais com a presença significativa dos professores convidados e de suas turmas. As sessões idealizadas e mediadas por professores de diferentes disciplinas contribuíram para a ampliação das práticas de interdisciplinaridade e de interação dialógica entre diferentes áreas de conhecimento, favorecendo o estranhamento e o questionamento de temas familiares, mas não necessariamente conhecidos por todos. Além disso, a participação efetiva de jovens estudantes, de diferentes idades e de diversas escolas da região, assistindo aos filmes e participando das sessões mediadas, contribuiu para a interação e para a construção do conhecimento de forma plural e diversa.

Por fim, podemos afirmar que o Cineclube Ankito prosseguiu num caminho em busca da integração social entre o IFRJ e a comunidade do entorno, contribuindo para a divulgação das ações de extensão no município de Nilópolis e para estimular crianças e jovens a conhecerem novos espaços de troca de saberes e de construção de múltiplos conhecimentos, capazes de promover sentimentos de identificação e estimular práticas de transformação social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro

de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 20 mai. 2020.

BOTT, Elizabeth. **Família e rede social**: papéis, normas e relacionamentos externos em famílias urbanas comuns. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 39-64.

_____; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1970.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 07, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808 Acesso em: 20 mai. 2020.

COEX - COORDENAÇÃO DE EXTENSÃO DO IFRJ - CAMPUS NILÓPOLIS. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - *campus* Nilópolis. **Regulamento do Cineclubes Ankito**, Nilópolis, 2006.

ENTRE OS MUROS DA ESCOLA. Produção de Caroline Benjo e Carole Scotta. França: Haut et Court, Canal+, Centre National de la Cinématographie, France 2 Cinéma, Memento Films Production, 2008. DVD (128 min), son., color.

FERREIRA, Wallace; SANTANA, Diego Cavalcanti. A reforma do ensino médio e o ensino de Sociologia. **Revista Perspectiva Sociológica**, n. 21, 2018. p. 41-53. Disponível em: <https://cp2.g12.br/ojs/index.php/PS/article/view/1740/1248> Acesso em: 04 ago. 2020.

FORPROEX - Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Ilhéus: Editus, 2001a. (Extensão Universitária, v.1).

_____. **Avaliação Nacional da Extensão Universitária**. Brasília: MEC/SESu; Paraná: UFPR; Ilhéus: UESC, 2001b. (Coleção Extensão Universitária; v. 3). Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Avaliacao-Extensao.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

_____. Comissão Permanente de Avaliação da Extensão Universitária. **Institucionalização da extensão nas universidades públicas brasileiras: estudo comparativo 1993/2004**. 2a ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB; Belo Horizonte: Coopmed, 2007. (Coleção Extensão Universitária; 5). Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Institucionalizacao-Extensao.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

_____. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Gráfica da UFRGS. Porto Alegre, RS, 2012 (Coleção Extensão Universitária; v. 7). Disponível em: <https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

FRAGA, Alexandre Barbosa; LAGE, Giselle Carino. Tornando os alunos pesquisadores: o recurso da pesquisa nas aulas de Sociologia. In: HANDFAS, A.; MAÇAIRA, J. P. (Org.). **Dilemas e perspectivas da Sociologia na educação básica**. Rio de Janeiro: E-papers, 2012, p. 205-222.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**: ensaios. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.

IFRJ – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. **Pró-Reitoria de Extensão (PROEX)**. Apresentação e documentos. Disponível em: <https://portal.ifrj.edu.br/proex>. Acesso em: 20 mai. 2020.

LAGE, Giselle Carino. Mudando os papéis: o que acontece quando a pesquisadora quer se tornar professora de sociologia? In: HANDFAS, A.; OLIVEIRA, L. F. **A sociologia vai à escola**: história, ensino e docência. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2009. p. 231-246.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do pacífico ocidental**. São Paulo: Editora Abril, 1976.

MAXIMIANO JÚNIOR, Manoel (org.). **Indicadores brasileiros de extensão universitária**. Campina Grande: EDUEFCG, 2017. Disponível em: https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Relat%C3%B3rio_de_Pesquisa_Forproex_EBOOK.pdf. Acesso em: 15 abr. 2020.

MENINO 23. Produção de Maria Carneiro da Cunha. Brasil: Globo Filmes, Giros, Globo News, Canal Brasil, 2016. DVD (79 min), son., color.

MEDEIROS, Marcia Maria. A extensão Universitária no Brasil: um percurso histórico. **Revista Barbaquá/UEMS**. Dourados, v. 01, n. 01, p. 09-16, 2017.

MOGLI: o menino lobo. Produção de Brigham Taylor e Jon Favreau. Estados Unidos: Walt Disney Pictures, Fairview Entertainment, 2016. DVD (105 min), son., color.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. **Extensão Universitária no Brasil**: uma revisão conceitual. In: FARIA, D. S. de (org.). Construção conceitual da extensão universitária na América Latina. Brasília: UNB, 2001. p. 57-72.

O PEQUENO PRÍNCIPE. Produção de Dimitri Rassam, Aton Soumache e Alexis Vonarb. França: Onyx Films, Orange Studio, On Entertainment, 2015. DVD (110 min), son., color.

PONYO. Uma amizade que veio do mar. Produção de Toshio Suzuki. Tokyo: Studio Ghibli, 2008. DVD (101 min), son., color.

RAFAGHELLI, Milagros. La dimensión pedagógica de la extensión. *In*: MENÉNDEZ, G. *et al.* **Integración docencia y extensión**: Otra forma de enseñar y de aprender. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2013, p. 22-37. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/fcjs-unl/20171101043348/pdf_1172.pdf. Acesso em: 03 mai. 2020.

SILVA, Enio Waldir da; FRANTZ, Walter. **As funções sociais da universidade**: O papel da extensão e a questão das comunitárias. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

SANTOS, Esther Costa dos. **Cineclubes na Baixada Fluminense**: um estudo de caso sobre o Cineclube Ankito. Monografia. (Bacharelado em Produção Cultural) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Nilópolis, 2019.

SOUSA, Ana Luiza Lima. **A história da Extensão Universitária**. Campinas: Editora Alínea, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papirus Editora, 1989.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura**. Notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. 8ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008 [1978].

WHYTE, William Foote. **Sociedade de Esquina**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

Capítulo 7

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E ENSINO DE FILOSOFIA DIANTE DOS PRESSUPOSTOS DA POLITECNIA: UMA EXPERIÊNCIA NO IFSP

Marcelo de Godoy Domingues

Juliana Cristina Perlotti Pianti

As histórias em quadrinhos (HQs) representam um importante meio de comunicação e expressão, existindo em vários países e nas mais diversas culturas. Se antes eram vistas como uma publicação precária, de baixo ou nenhum valor artístico, e voltada para um público infanto-juvenil, desde a segunda metade do século XX as HQs ganharam o *status* de arte e vêm se popularizando e adquirindo prestígio, concorrendo com diversas outras

mídias em relação ao entretenimento e às possibilidades de uso na educação (MOYA; OLIVEIRA, 1972).

No Brasil, as HQs foram reconhecidas, a partir de 1997, pelo Ministério da Educação (MEC) como forma contemporânea de linguagem e manifestação artística. Desde então, passaram a figurar em livros didáticos das mais variadas disciplinas, ao mesmo tempo em que se intensificaram estudos e pesquisas sobre seu uso na educação, tanto para facilitar a compreensão de disciplinas específicas, como para auxiliar na alfabetização, assim como instrumento de interdisciplinaridade (VERGUEIRO; RAMOS, 2009) .

Este texto apresenta análises de um estudo que buscou compreender as potencialidades e limites do uso de HQs para problematizar conceitos filosóficos no contexto do ensino médio integrado (EMI). Para tanto, resgatamos uma breve discussão sobre as concepções da politécnica e formação omnilateral que fundamentam o EMI, articulando esta perspectiva aos temas que a filosofia anuncia para os jovens estudantes da etapa final da educação básica.

A pesquisa referenciada foi realizada em aulas de filosofia do 1º ano do curso técnico integrado ao ensino médio em informática para internet do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Campus São Carlos, no início do ano letivo de 2019 e contou com a participação de 39 estudantes. Procuramos apontar a disciplina de filosofia como problematizadora de conhecimentos, uma vez que o pensar filosófico representa a gênese e a base para as ciências em geral. A

filosofia se constitui em uma disciplina problematizadora, alicerçada numa pedagogia crítica e emancipadora, porém, mesmo com o uso de um instrumento estético potencialmente provocador de reflexões, como as HQs, a filosofia também convida saberes específicos de outras disciplinas para possibilitar aos estudantes uma visão não fragmentada da realidade e um distanciamento do saber do senso comum. Neste sentido, reforçamos a necessidade de construir projetos integradores que reúnam docentes de distintas disciplinas para potencializar a práxis educativa: a unidade indissociável entre teoria e prática que pauta o trabalho docente comprometido com o pensamento crítico.

POLITECNIA, ENSINO MÉDIO INTEGRADO E ENSINO DE FILOSOFIA: PRESSUPOSTOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS

A história recente das disputas em torno das políticas educacionais para o ensino médio e a educação profissional no Brasil deixa evidentes distintas concepções de formação humana e projetos societários. Segundo o Documento Base para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (2007), a dualidade se apresenta na oposição de concepções de educação profissional ancorada (i) nos princípios do Decreto nº. 2.208/97 e (ii) nos princípios do Decreto nº 5.154/2004. Enquanto o primeiro, em sua essência, separava a educação profissional da educação básica, o

segundo trouxe para o debate os princípios da educação tecnológica ou politécnica.

O Decreto nº 5.154/2004 constitui um marco histórico, pois constituiu uma nova chance para a integração das políticas para o ensino médio e para a educação profissional, “tendo como objetivo o aumento da escolarização e a melhoria da qualidade da formação do jovem e adulto trabalhador” (BRASIL, 2007, p.6). O mesmo documento base sinaliza que:

A discussão sobre as finalidades do ensino médio deu centralidade aos seus principais sentidos – sujeitos e conhecimentos – buscando superar a determinação histórica do mercado de trabalho sobre essa etapa de ensino, seja na sua forma imediata, predominantemente pela vertente profissionalizante; seja de forma mediata, pela vertente propedêutica. Assim, a política de ensino médio foi orientada pela construção de um projeto que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco dos seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana, tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia (BRASIL, 2007, p.6).

Para Ciavatta (2005), o histórico da educação profissional, no Brasil, apresenta-se como “[...] uma luta

política entre duas alternativas: a implementação do assistencialismo e da aprendizagem operacional *versus* propostas de introdução dos fundamentos da técnica e das tecnologias, o preparo intelectual” (CIAVATTA, 2005, p.88). É a partir desta segunda alternativa que se consolidam os pressupostos políticos e pedagógicos do EMI (Ensino Médio Integrado).

O EMI, etapa final da educação básica e desenvolvida pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, é ofertado pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Segundo a Lei 11.892 (BRASIL, 2008), um dos objetivos dos Institutos é “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes da educação fundamental e para o público da educação de jovens e adultos”. Os cursos integrados, incluindo o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA), legalmente devem representar 50% das vagas destinadas à educação profissional. A ênfase e a defesa do EMI constituem a identidade institucional desta rede. Neste sentido, o EMI, ao garantir o direito de jovens e adultos à educação básica e à formação profissional em uma mesma etapa e modalidade, reafirma as premissas do projeto de *educação politécnica*.

Um projeto de formação politécnica, em síntese, é aquele que antagoniza as concepções burguesas e capitalistas de educação, expressas por exemplo na pedagogia das competências, que se alinham e se

ajustam às demandas imediatas e utilitaristas do mercado neoliberal. Esta, segundo Saviani (2007), “tem como pressuposto a fragmentação do trabalho em especialidades autônomas. Formam-se trabalhadores para executar com eficiência determinadas tarefas requeridas pelo mercado de trabalho” (SAVIANI, 2007, p. 14). Pedagogia das competências e as ideias pedagógicas que se apoiam nas demandas específicas, provisórias e flexíveis do mercado são, em última instância, pedagogias da adaptação dos sujeitos à lógica do capital.

A *politecnia* contrapõe-se à referida concepção. O objetivo de uma escola politécnica é a formação integral (*omnilateral* na concepção marxista), ou seja, a finalidade deste projeto educativo é a formação e valorização humana em suas diferentes dimensões: física, intelectual, social, pois compreende o trabalho no sentido ontológico enquanto atividade humana fundante, essencial, produtora de cultura e ciência. O acesso às diferentes esferas do conhecimento indissociáveis – científico, cultural, filosófico, tecnológico – permite, portanto, um currículo integrado que tem como premissa a formação humana, integral e crítica. Está subjacente a este projeto educativo a compreensão da necessidade de superação da lógica do capital – neoliberal - que reproduz, na escola e na sociedade, a luta de classes. Criar condições para que jovens e adultos trabalhadores acessem os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade almejando a formação omnilateral é parte de um projeto maior, de transformação social radical. Segundo Frigotto (2012):

A tarefa do desenvolvimento humano omnilateral e dos processos educativos que a ele se articulam direciona-se num sentido antagônico ao ideário neoliberal. O desafio é, pois, a partir das desigualdades que são dadas pela realidade social, desenvolver processos pedagógicos que garantam, ao final do processo educativo, o acesso efetivamente democrático ao conhecimento na sua mais elevada universalidade. Não se trata de tarefa fácil e nem que se realize plenamente no interior das relações sociais capitalistas. Esta, todavia, é a tarefa para todos aqueles que buscam abolir estas relações sociais (FRIGOTTO, 2012, p.270-271).

Este projeto educativo e de transformação social continua norteando nossas pesquisas e trabalho docente. É neste limite que consideramos essencial a discussão sobre as bases teóricas que sustentam a *práxis* educativa no ensino de filosofia e nas demais ações pedagógicas e de pesquisa que compõem a docência pautada num olhar crítico e comprometido com um projeto de escola, de educação politécnica e de formação integral dos estudantes do ensino médio.

Para Saviani (2007), que tem construído com outros pesquisadores e educadores uma pedagogia histórico-crítica a partir do materialismo histórico e dialético, a educação de nível médio trata de “concentrar-

se nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes” (SAVIANI, 2007, p.161). Ainda segundo o autor, para a noção fundante da politecnia neste nível de ensino:

[...] já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade. Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção (SAVIANI, 2007, p.160).

Neste sentido, o domínio dos conhecimentos científicos se constrói pedagogicamente também na reflexão filosófica proposta de forma sistemática e intencional. Ao introduzir os assuntos propostos pelo projeto de ensino em filosofia de maneira sistematizada e problematizá-los com o uso das HQs, pretendia-se confrontar a realidade fenomênica e imediata do senso comum desses estudantes com uma análise mais crítica, reflexiva e científica dessa mesma realidade, revelando suas contradições para que se possa superar sua condição em busca de um conhecimento mais objetivo. Segundo Palacios (2008), estas seriam condições

necessárias para o filosofar e as possibilidades de ensinar a filosofar. Para o autor:

A filosofia passa a existir quando, ao menos, concorrem duas coisas: um estado de espírito e uma situação determinados. O estado de espírito de quem ignora e quer saber, e a situação de não ser possível se valer de qualquer resultado científico ou teórico existente. A abordagem anterior nos leva ao problema do filosofar e da possibilidade de ensinar a filosofar. Tenho referido condições objetivas e subjetivas que concorrem para o ato do filosofar, sendo a ignorância uma delas. A ignorância — e o desejo de sair dela pelos próprios meios — como condição subjetiva e o estado do conhecimento científico e teórico em geral, como condição objetiva. (PALACIOS, 2008, p.83).

Embora a filosofia seja base para o pensamento racional e científico, uma vez que a composição da visão de totalidade depende de conceitos específicos e abstrações dados por outras disciplinas e áreas do conhecimento, compreendemos que somente ela não contribui para a formação integral e a emancipação pretendidas pelas pedagogias críticas, especialmente num projeto de escola politécnica. No entanto, aliada às HQs de maneira sistematizada, possibilita provocações

para o pensamento crítico e para a desestabilização do senso comum.

Nos últimos anos, as HQs se modificaram significativamente, sobretudo nas últimas décadas, quando surgiram principalmente as minisséries e as *graphic novels*¹. Houve uma sofisticação não só no aspecto gráfico, mas também em relação à temática, ajudando a avançar na segmentação de seu público e permitindo sua maior aceitação por parte da sociedade (VERGUEIRO, 2005). Tal aceitação tornou-se uma grande conquista para as HQs, pois, até então, elas haviam sido consideradas um grande perigo para a educação e para a própria sociedade (GONÇALO JUNIOR, 2004). Segundo Moya e Oliveira (1972):

Com os estudos a respeito da problemática da comunicação de massa, cai definitivamente por terra a antiga assertiva gratuita de que os quadrinhos deixavam as crianças preguiçosas mentalmente para, numa reviravolta total, chegar à conclusão exatamente contrária: os quadrinhos despertam uma resposta imediata, fulminante na mentalidade infantil (MOYA; OLIVEIRA, 1972, p.88).

1 Uma *graphic novel* (romance gráfico) é uma espécie de livro, normalmente contando uma longa história através das histórias em quadrinhos, e é frequentemente usada para definir as distinções subjetivas entre um livro e outros tipos de HQs.

O que era visto como prejudicial passou, tardiamente, a ser visto como aliado à educação, que passou a compor livros didáticos das mais variadas formas como recurso adicional à aprendizagem, contribuindo para facilitar a apreensão de conteúdos tidos como difíceis ou utilizando seus recursos de linguagem para apenas comunicar certas ideias, como quando se utiliza do balão de fala em imagens de personagens históricos (CAVALCANTE; CEDRO, 2016). Vergueiro (2014) complementa:

Atualmente, é muito comum a publicação de livros didáticos, em praticamente todas as áreas, que fazem farta utilização das histórias em quadrinhos para transmissão de seu conteúdo. No Brasil, principalmente após a avaliação realizada pelo Ministério da Educação a partir de meados dos anos de 1990, muitos autores de livros didáticos passaram a diversificar a linguagem no que diz respeito aos textos informativos e às atividades apresentadas como complementares para os alunos, incorporando a linguagem dos quadrinhos em suas produções. (VERGUEIRO, 2014, p.20)

A avaliação realizada pelo MEC mencionada na citação refere-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997, que, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, passou a determinar

a inserção de formas contemporâneas de linguagem e manifestações artísticas, e inclui a necessidade do aluno ser competente na leitura de HQs. A partir de 2006, as publicações de HQs entram de vez no ambiente escolar pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), comprando obras para serem distribuídas nas escolas, embora ainda sendo consideradas como gênero literário, e não HQs, fato este que virá a acontecer a partir de 2009. No entanto, a seleção das HQs a serem distribuídas continuou a ser realizada por pesquisadores ligados à teoria literária, e não aos quadrinhos, demonstrando ainda haver dificuldades em compreendê-los como uma arte autônoma (VERGUEIRO; RAMOS, 2009).

O porquê de as HQs auxiliarem na educação se dá por estas aumentarem a motivação dos alunos, aguçar a curiosidade e o senso crítico; interligar texto/imagem, ampliando a possibilidade de compreensão de conteúdo; possuir alto nível de informação a ser explorado pelo professor na linguagem do aluno; ampliar o leque de meios de comunicação a partir da linguagem gráfica; desenvolver o hábito de leitura; enriquecer o vocabulário dos estudantes; estimular métodos de análise e síntese de mensagens; possuir caráter globalizador, possibilitando a integração entre diferentes áreas e o trabalho interdisciplinar; possibilitar seu uso em qualquer nível escolar, inclusive o universitário. Pode-se ainda apontar que não existem regras para como utilizar as HQs em sala de aula, cabendo ao professor formular as melhores estratégias, desde que se atente

para os objetivos buscados e faixa etária dos alunos para a seleção do material (VERGUEIRO, 2014).

Obviamente apenas o uso das HQs na educação não é suficiente, sendo necessários o comprometimento e o planejamento do professor, figura central para a realização dessa proposta. Alcântara (2016) ainda acrescenta:

Contudo, num país onde a educação permanece como uma das áreas mais fragilizadas, com investimentos insuficientes e professores buscando alternativas para despertar o interesse dos alunos, (...) a utilização das histórias em quadrinhos pode constituir em opção eficiente, de baixo custo, pois são um veículo de comunicação mais versátil em temas e tratamentos gráficos do que ‘os textos chamados escolares’. São constituidoras de identidades culturais, na medida em que são consumidas por crianças e adultos (ALCÂNTARA, 2016, p.14).

Ao analisar as HQs como elemento político, Viana (2011) procura utilizar como recorte teórico o conceito de política em três aspectos: a política como esfera estatal e especializada das relações sociais; a política como manifestação das lutas de classes; a política como pensamento político.

Com isso, enquanto esfera estatal é possível analisar as HQs tanto na forma como determinada história

constrói sua narrativa num cenário de organização política estatal, assim como nas políticas públicas em relação às HQs, sejam elas de incentivos ou restrições. Em relação à política como manifestação das lutas de classes, sendo esta uma análise marxista, o que se tem é um embate entre classe dominante e classe dominada, que estão em constante luta para preservação ou ruptura dos valores e da ordem vigente, e as HQs teriam sua utilização neste embate (luta cultural). Já quanto à ideia de pensamento político, não se limitando à luta entre dominantes e dominados, está a possibilidade de se transmitir qualquer tipo de mensagem política, seja ela com intenções eleitoreiras, seja a favor do meio ambiente ou mesmo pela paz dos povos.

Por Luta Cultural, compreendemos a expressão da luta de classes no plano cultural, como explica Marques (2013):

Ou seja, de um lado predominam as produções culturais burguesas, que buscam reproduzir a sociedade existente, e de outro, de forma marginal, estão as produções culturais que buscam revelar o caráter burguês das produções axiológicas e ainda revelar as relações de exploração, opressão e dominação que permeia a sociedade capitalista, além de demonstrar a possibilidade de uma nova sociedade (MARQUES, 2013, p.13).

Dessa forma, as HQs, enquanto produto cultural, expressam opiniões de classe, seja ela dominante ou dominada, procurando trazer em suas histórias determinados pensamentos políticos, sejam eles claros enquanto mensagem ou camuflados como valores verdadeiros, de modo que “[...] não existem quadrinhos inocentes” (CIRNE, 1972, p.11). Assumir a neutralidade numa sociedade de classes é assumir o lado da classe dominante ou, segundo Freire (1987), toda neutralidade afirmada é uma opção escondida.

Por fim, talvez isso ainda seja pouco ao considerar as HQs na educação. Quella-Guyot (1994) sustenta que todas essas polêmicas questões frente às HQs se devam por um problema na forma de entendê-la. Mesmo que elas possam ser vistas como ferramenta pedagógica, ou seu contrário, as HQs não são compreendidas com toda sua capacidade e complexidade, mas apenas como algo qualquer que pode ser usado para passar um conhecimento. Não se ensina a ler HQs como um todo. Outro problema está no fato de se supor que qualquer jovem saiba ler uma HQ porque está acostumado a ela, mas isso implica em reduzi-la a uma arte fácil, ao desdém que há sobre ela. Existe uma diferença entre o saber ler (decifrar) e o saber compreender (analisar). Ela não deve ser usada somente para se ensinar mais fácil matemática ou história, mas sim conhecida antes de ser pedagogicamente usada.

EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA COM HQS NO ENSINO MÉDIO: PROVOCAÇÕES PARA O PENSAMENTO CRÍTICO

A prática educativa aqui analisada consistiu em um projeto de ensino de filosofia que utilizou HQs enquanto instrumento pedagógico para se buscar uma formação mais crítica e integral dos estudantes, tendo a filosofia como disciplina problematizadora de conhecimentos. A partir de pesquisas em repositórios de HQs, encontradas com o uso de filtros em sites de busca, tais como “HQs filosóficas”, “quadrinhos reflexivos” e “filosofia em quadrinhos”, chegou-se aos quadrinhos do artista Carlos Ruas². A escolha do artista se deu pela criticidade e reflexão existente em suas HQs a partir de temas cotidianos, e por se valer de teorias e pensadores próprios da filosofia. Após a seleção das HQs no site do autor, realizou-se a categorização para a sistematização das aulas e atividades, com os temas “O que é filosofia” e “O nascimento da filosofia”.

A seleção das HQs presentes no site ocorreu entre os meses de dezembro de 2018 e janeiro de 2019. Tal seleção foi embasada nas experiências em sala de aula e nos conhecimentos sobre os temas filosóficos dos pesquisadores, e, posteriormente, categorizada para facilitar a elaboração das aulas e atividades que compuseram o projeto de ensino.

2Disponíveis em <https://www.umsabadoqualquer.com/>.

Após esta seleção e organização dos temas, foram elaborados slides para a apresentação da disciplina, para a aula 01 com o tema *O que é filosofia*, e a aula 02 *O nascimento da filosofia*, sendo também elaboradas atividades para as referidas aulas como forma de problematizar temas e incentivar a reflexão filosófica³.

Optou-se por realizar este projeto de ensino com uma turma do primeiro ano do ensino médio integrado no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Campus São Carlos, por compreendermos que tais estudantes ainda não possuíam um conhecimento sistematizado de filosofia, uma vez que esta disciplina não é obrigatória no ensino fundamental. A escolha pelo curso *informática para internet* e não pelo curso *manutenção em aviônicos*, sendo estes os dois cursos de EMI ofertados pelo IFSP – São Carlos, se deu pelo fato do curso de *aviônicos* ter dividido os estudantes do primeiro ano em duas turmas, o que implicaria maior demanda de tempo e poderia dificultar a análise da experiência pedagógica.

Para a realização do projeto de ensino, foram elaboradas seis etapas que ocorreriam em 12 aulas, sendo duas aulas por etapa, e foram desenvolvidas no início do ano letivo de 2019, todas com o uso de HQs do quadrinista Carlos Ruas e divididas da seguinte maneira: 1ª Etapa – Apresentação da disciplina; 2ª Etapa – Aula

3 A sistematização deste material está disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7875680.

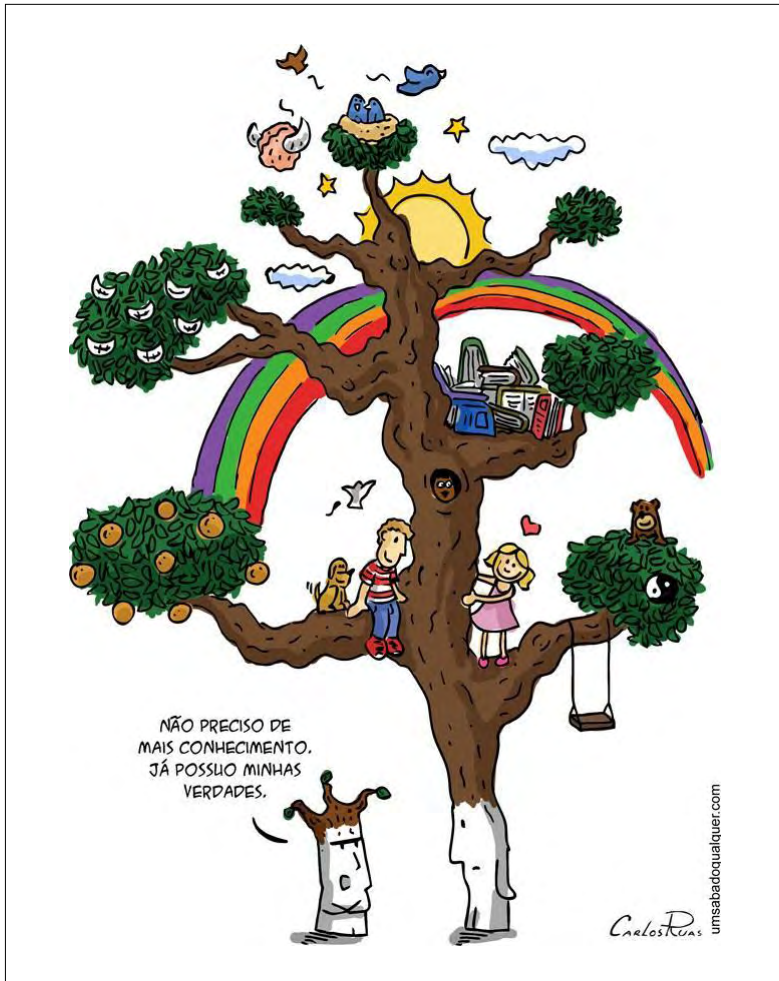
expositiva com o tema *o que é filosofia* e a entrega, ao final da aula, da atividade a ser realizada individualmente como tarefa de casa; 3ª Etapa – Atividade em grupo, com a realização da mesma atividade feita em casa, mas agora em grupo, com o objetivo de socializar as reflexões individuais; 4ª Etapa – Aula expositiva com o tema *o nascimento da filosofia* e a entrega, ao final da aula, da atividade para ser realizada individualmente como tarefa de casa; 5ª Etapa – Atividade em grupo, sendo novamente a mesma atividade realizada em casa devendo ser realizada agora em grupo; 6ª Etapa – Avaliação individual com questões de múltipla escolha e dissertativas. Uma vez que durante as atividades a forma de avaliação se deu com o uso das HQs e questões reflexivas, entendemos que seria interessante realizar a avaliação da etapa final de maneira mais convencional. Abaixo alguns exemplos de HQs utilizadas no projeto de ensino:

Figura 1 – A dúvida dá asas ao conhecimento



Fonte: <https://www.umsabadoqualquer.com/>

Figura 2 – Verdades



Fonte: <https://www.umsabadoqualquer.com/>

Figura 3 – Mundo Averso – E na Grécia antiga, possivelmente com Tales de Mileto



Fonte: <https://www.umsabadoqualquer.com/>

Como parte da pesquisa sobre o uso das HQs e o ensino de filosofia, buscou-se conhecer previamente sobre a presença das HQs em suas formações escolares. Entre os 39 estudantes que responderam ao questionário: 87% responderam que tiveram acesso às HQs na escola, 10% afirmaram que não tiveram acesso a elas e 3% deixaram a questão em branco. Quanto ao fato se elas

contribuíram para a formação, 85% responderam que sim, 12% que não e novamente 3% deixaram em branco.

Após a realização do projeto, questionou-se como os estudantes avaliavam o uso das HQs durante as aulas de filosofia. Entre os estudantes que participaram da atividade, 59% apontaram o caráter facilitador do aprendizado e 36% o maior estímulo/interesse sobre os assuntos, existindo apenas 6% que afirmaram que as HQs não contribuíram para a sua formação escolar. Também foi questionado como os estudantes avaliavam o uso das HQs nas atividades feitas como tarefa de casa e depois socializadas em aula. 50% apontaram que seu uso facilitou a compreensão/explicação da atividade, 31% sinalizaram que permitiu algo mais descontraído/interessante, e 13% indicaram que possibilitou uma maior reflexão, além dos 6% que afirmaram que as HQs não contribuíram para a sua formação.

Uma mudança significativa percebida com a realização da pesquisa foi as possibilidades do uso das HQs em relação a diferentes disciplinas, pergunta feita ao início e ao término da pesquisa com o objetivo de compreender a relação dos estudantes com as HQs no âmbito escolar, assim como traçar possibilidades de ampliar seu uso para além de disciplinas específicas. Um dos estudantes afirmou, no questionário respondido após a experiência filosófica com HQs: “(...) as HQs estão sendo [significativas] em aulas de história, geografia e sociologia. O que foi aprendido é associado com os assuntos, facilitando a compreensão”. Outras respostas ainda trouxeram relações das HQs com as disciplinas

de humanas assim como com todas as disciplinas. Está aqui um dado importante para a defesa das HQs como elemento de integração, desde que amparada por disciplinas problematizadoras, no caso a filosofia, e sistematizadas e desenvolvidas para este devido fim.

A compreensão do uso das HQs na educação estava limitada a pontos específicos, ou por meio da língua, no caso da associação com a disciplina de Língua Portuguesa, ou por meio da mensagem trazida, fragmentando a análise dessa mensagem a uma ou outra disciplina. Isso permite compreender a necessidade de visão total da realidade social, que demanda utilizar diversos conhecimentos específicos para que ocorra uma consistente reflexão filosófica. Esta compreensão vai ao encontro do que Ramos (2008) indica como concepção do currículo integrado que alicerça a defesa do EMI:

Esta concepção compreende que as disciplinas escolares são responsáveis por permitir apreender os conhecimentos já construídos em sua especificidade conceitual e histórica; ou seja, como as determinações mais particulares dos fenômenos que, relacionadas entre si, permitem compreendê-los. A interdisciplinaridade, como método, é a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade; isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas. Isto tem como objetivo

possibilitar a compreensão do significado dos conceitos, das razões e dos métodos pelos quais se pode conhecer o real e apropriá-lo em seu potencial para o ser humano (RAMOS, 2008, p.19).

Esta restituição da totalidade também pode ser percebida, quando entendemos como as HQs contribuíram para a formação do estudante, pergunta que está presente nos questionários das etapas 1 e 6. No início do projeto, apareceram apenas duas categorias que indicavam uma contribuição para a formação, trazendo respostas relacionadas à melhor compreensão da matéria escolar (80%) e à formação do senso crítico (5%). Com o desenvolvimento da pesquisa, nas respostas ao questionário final, apareceram 9 categorias que indicam formação do senso crítico. Segundo os estudantes, o uso de HQ nas aulas de filosofia permitiu: “maior reflexão”; “olhar crítico”; “ser mais racional”; “melhorar argumentos”; “melhorar relações sociais”; “melhorar interpretação de texto”; “ser mais independente”; “ter mais tolerância cultural”; “relação com o dia-a-dia”. Isso indica que, além do aumento quantitativo em relação à contribuição na formação dos estudantes por meio das HQs, tal contribuição foi também qualitativa, pois, enquanto na primeira etapa, ela estava, em sua maioria, concentrada na questão de conhecimentos de disciplinas escolares isoladas, no segundo caso temos a totalidade dos relatos relacionados à formação em caráter integral, sem estar fragmentada por matérias ou disciplinas, e

com maioria voltada para uma maior reflexão (46%), seguido de olhar crítico (18%). Uma das estudantes que participou do projeto afirma: “Acredito que a reflexão filosófica é necessária em todas as áreas de nossas vidas, para evitarmos os possíveis equívocos que futuramente podem nos trazer transtornos desnecessários”.

Por fim, uma das questões desenvolvidas no projeto de ensino de filosofia e HQs com os estudantes trazia o seguinte enunciado: “No espaço abaixo, elabore uma tira de história em quadrinhos. Utilize a imaginação e a criatividade de maneira crítica e reflexiva. Não se preocupe com desenhos bonitos, e sim com as ideias”. A intenção desta questão, mais do que esperar a elaboração de HQs esteticamente relevantes – uma vez que, para isso, seria necessário o conhecimento de técnicas próprias desta forma de arte –, era analisar como os estudantes utilizariam os conceitos e conhecimentos aprendidos, permitindo também perceber a familiaridade deles com as HQs, assim como possíveis relações com conceitos e conhecimentos próprios de outras disciplinas.

Abaixo, foram selecionadas HQs feitas pelos estudantes, sendo possível identificar alguns motivos apontados por Vergueiro (2014) quanto aos potenciais das HQs na educação, apresentados anteriormente, da mesma forma que possibilitam expressar concepções políticas, por mais distintas que sejam, como aponta Viana (2011):

Num sentido mais amplo da palavra política (toda forma de manifestação da

Figura 5 – Padrões



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 6 – Inclusão e Intolerância



Fonte: arquivo pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino médio integrado tem como fundamento político e pedagógico a articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura (RAMOS, 2008). A formação para o mundo do trabalho que a educação profissional cumpre, sobre as bases da concepção politécnica, evoca a formação humana e crítica, tendo como objetivo a formação integral do estudante na etapa final da educação básica. A organização das atividades, desde a escolha das HQs até a avaliação da proposta com os estudantes, pautou-se nesta compreensão da formação integral enquanto projeto de formação humana, crítica e emancipadora. Ao garantir que os estudantes produzissem suas próprias histórias em quadrinhos provocados pelas reflexões filosóficas permitiu-se, razoavelmente, que se compreendessem como sujeitos de sua história, uma vez que, a partir das práticas sociais das quais fazem parte, refletiram e se expressaram sobre os temas filosóficos apresentados.

Com isso, considerando-se que autores de HQs são indivíduos inseridos na luta de classes e transmitem, por meio de seus trabalhos, os valores da classe pertencente, é possível identificar tais valores por meio da elaboração de HQs, seja por alunos ou professores, assim como, por meio de uma seleção cuidadosa, se valer de quadrinhos já existentes, que permitam analisar objetivamente a realidade e utilizá-los em sala de aula no sentido da contextualização, em busca da formação integral.

Ao buscar relações entre os fundamentos da formação integral/politécnica e os resultados da experiência pedagógica investigada, dois caminhos são apresentados: se a produção de HQs for realizada por professores/alunos, em cursos que integrem o ensino médio à formação profissional (EMI), estes estarão se colocando como sujeitos de suas ações, por meio do trabalho de elaboração das HQs a partir de diversas pesquisas, tendo a realidade concreta e suas múltiplas relações como objeto de reflexão, podendo transpor limites das disciplinas escolares, já que muitas delas poderiam ser utilizadas nesse processo. Ou, se utilizadas HQs de certos autores com posicionamento crítico sobre a realidade social, como o escolhido para o desenvolvimento da pesquisa, estes poderão ter suas HQs utilizadas no sentido de contextualizar e problematizar a realidade concreta em suas múltiplas relações, de maneira interdisciplinar e crítica, visando uma formação integral. Estes dois caminhos não são excludentes, de maneira que, estando juntos, podem se aproximar das propostas dos teóricos da politecnia e ajudar a desconstruir os valores hegemônicos para uma educação contra-hegemônica.

Reforça-se, sobretudo, a centralidade e autonomia do trabalho do professor na sistematização dos conceitos filosóficos, escolha das HQs e na orientação da atividade de reflexão e criação dos estudantes. Este processo teórico-metodológico expõe o caráter da filosofia enquanto disciplina escolar problematizadora, e indica como as HQs podem contribuir enquanto

instrumento pedagógico de maneira expressiva. Diante disso, reafirmamos a possibilidade das HQs se tornarem parte de projetos de ensino na educação profissional, sobretudo se realizadas em conjunto com professores de disciplinas propedêuticas e das áreas técnicas, com o objetivo de integrar conhecimentos gerais e específicos para elaborar uma reflexão mais crítica sobre as questões propostas fundamentais aos estudantes do EMI, no sentido da integração curricular e da formação integral.

A experiência pedagógica retratada, embora dentro de seus limites, orientou-se pelo fortalecimento da escola pública e de qualidade socialmente referenciada na formação integral dos estudantes. Como afirma Saviani (2003): “De qualquer forma, me parece que é esse o movimento do real. Temos de, a partir das condições disponíveis, encontrar os caminhos para a superação dos limites do existente.” (SAVIANI, 2003, p.132).

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Claudia Sales de. A história das histórias em quadrinhos e a educação: uma relação conflituosa. *In: **História em quadrinhos**: interdisciplinaridade e educação*, São Paulo: Editora Reflexão, 2016.

BRASIL. Secretaria da educação básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. v. 1, 2, 3. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação Profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio (Documento Base). Brasília, DF: Ministério da Educação, dezembro de 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf .

BRASIL. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. D.O.U. Seção 1, de 30 de dezembro de 2008. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em 21 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, dezembro de 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>

CAVALCANTE, Luis Adolfo de Oliveira; CEDRO, Wellington Lima. Uma análise lógico-histórica da relação entre as histórias em quadrinhos e a educação. *In: História em quadrinhos: interdisciplinaridade e educação*, São Paulo: Editora Reflexão, 2016.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: A escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 1-20, 2005. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_03/TN3_CIAVATTA.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2017.

CIRNE, Moacy. **A explosão criativa dos quadrinhos**. Petrópolis: Vozes, 1972.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. *In*: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.) **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GONÇALO JUNIOR. **A guerra dos gibis**. São Paulo: Ópera Gráfica, 2004.

MARQUES, Edmilson. Quadrinhos e Luta Cultural. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 12, n. 142, 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/19780/10499>>. Acesso em: 05 set. 2016.

MOYA, Alvaro de; OLIVEIRA, Reinaldo de. História (dos quadrinhos) no Brasil. In: **Shazam!** São Paulo: Perspectiva, 1972.

PALACIOS, José Gonzalo Armijos. Ensina-se a filosofar, filosofando. **Philosophos** – Revista de Filosofia, v.12, n.1, 2008. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/philosophos/article/view/3505>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

QUELLA-GUYOT, Didier. **A história em quadrinhos**. São Paulo: Unimarco, 1994.

RAMOS, Marise Nogueira. Concepção do ensino médio integrado. **Seminário sobre ensino médio**, Pará, p. 1-26, mai. 2008. Disponível em: <http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2017.

SAVIANI, Demerval. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/10.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2017.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 32, p. 152-180, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2017.

VERGUEIRO, Waldomiro. Histórias em quadrinhos e serviços de informação: um relacionamento em fase de definição. **DataGramaZero**, v. 6, n. 2, 2005. Disponível em: <<http://www.brapci.inf.br/v/a/1585>>. Acesso em: 07 mar. 2007.

_____. Uso das HQs no ensino. In: RAMA, Â.; VERGUEIRO, W. (org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2014.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. Os quadrinhos (oficialmente) na escola: dos PCN ao PNBE. In: VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. (org.). **Quadrinhos na educação: da rejeição à prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

VIANA, Nildo. Quadrinhos e Política. **Biblioteca Online de Ciências Sociais**, 2011. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/viana-nildo-quadrinhos-e-politica.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2016.

Capítulo 8

FILOSOFIA: PROBLEMA EM ABERTO E FALSA DICOTOMIA

Adelino Ferreira

Paulo H.S Costa

Um desafio importante para o ensino de Filosofia diz respeito ao fato de que os problemas filosóficos são, em geral, de difícil resolução. A atividade filosófica exige a complexa tarefa de propor cenários hipotéticos, de construir argumentos e contra-argumentos, de antecipar críticas e também de levar as ideias e os conceitos discutidos às últimas consequências. Isto certamente não se faz com a mera ajuda de manuais ou cartilhas que possam simplesmente ser decoradas e aplicadas.

Outro importante desafio do ensino de Filosofia diz respeito ao fato de que parte dos problemas filosóficos estão, em certa medida, em aberto. Sendo assim, como tratar de um problema que ainda pode estar em aberto? De modo análogo, poderíamos nos perguntar: se a

Filosofia trata de problemas cuja resolução é complexa e envolve problemas que podem estar ainda em aberto, como poderíamos discuti-la seriamente em sala de aula?

Para lidar com esta última questão, iremos refletir, de modo introdutório no texto, sobre a natureza dos problemas filosóficos e os desafios que o ensino de Filosofia pode enfrentar. Para isso, devemos entender que ambos os desafios descritos acima nos levam ao combate ao uso de falsas dicotomias. Afinal, se os problemas filosóficos são complexos, a tentação, por diversos motivos, de se tentar encerrar as questões debatidas com respostas simples e rasas está sempre à espreita. É neste cenário que entra o combate à falsa dicotomia.

A falsa dicotomia é uma falácia que acomete diferentes áreas que tratam, assim como a Filosofia, de problemas teóricos e conceituais. De modo introdutório, podemos dizer que a falsa dicotomia é a ideia equivocada de que há somente um número muito reduzido de alternativas para se responder a um problema, quando, na verdade, podem haver mais. Diante de problemas em aberto é comum o uso de falsas dicotomias, porque, por um lado, há uma incompreensão em relação à sua natureza e, por outro, há uma falta de habilidade de análise de problemas que envolvem a avaliação de diferentes alternativas para a sua solução.

Nesse sentido, partindo da falácia da falsa dicotomia, mostraremos como ela empobrece não só a atividade filosófica como também qualquer atividade crítica. Em seguida, discutiremos a ideia de que alguns dos problemas

da Filosofia são problemas *em aberto*. Caracterizaremos ao menos dois sentidos para a expressão “em aberto”. Para isso, discutiremos, brevemente, o problema do advento da morte. A partir disso, mostraremos que a atividade filosófica, ainda que baseada na análise de problemas possivelmente em aberto, fornece um tipo específico de habilidade crítica que é muito útil e cognitivamente valiosa. Dito isso, discutiremos, por fim, que certas “habilidades” e “competências” da Filosofia, como aquelas previstas na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), asseguram não só um lugar privilegiado da disciplina no ensino médio, como também permitem o estabelecimento de um diálogo com outras áreas do conhecimento.

O argumento central que sustentamos no texto é que a filosofia é uma atividade crítica por excelência, porque, além de mostrar o perigo das falsas dicotomias e de tratar com rigor diferentes tipos de problemas (incluindo problemas em aberto), ela proporciona também o desenvolvimento de *certas habilidades de análise* que podem ser aplicadas sobre um mesmo problema, a partir do levantamento de diferentes alternativas – muitas vezes concorrentes entre si – com o intuito de considerá-las criticamente em seus pontos fortes e fracos. Tais habilidades são essenciais para o ensino crítico de Filosofia no ensino médio e podem reafirmar, dessa forma, seu lugar de destaque na formação do aluno se olharmos atentamente o que busca a nova BNCC.

FALSA DICOTOMIA

A falácia da falsa dicotomia, também conhecida como falácia do falso dilema, é um tipo de falácia não formal que envolve a apresentação de um número limitado e simplista de alternativas diante de um certo problema ou questão, com o intuito de reduzir a análise a duas ou mais opções (geralmente opostas), do tipo, sim/não ou verdadeiro/falso – quando, na verdade, há mais alternativas a serem consideradas. Por detrás dessa redução proposital, muitas vezes equivocada, há uma intenção de restringir a análise a poucas alternativas que, geralmente, não explicam o problema em sua totalidade. A falácia da falsa dicotomia pode ser entendida, assim, como uma estratégia para desqualificar tanto o problema analisado, quanto o próprio interlocutor. Tal estratégia, conforme veremos, pode ser aplicada a problemas triviais do cotidiano, como também a problemas complexos e filosoficamente relevantes.

Nesse sentido, podemos dizer que há, pelo menos, três características essenciais na redução de uma análise por meio do uso de falsas dicotomias: (1) a redução pode oferecer alternativas apenas superficialmente opostas e excludentes, (2) a redução pode oferecer alternativas equivocadamente limitadas e simplistas, porém não opostas e nem excludentes; e por fim, (3) a redução pode oferecer alternativas limitadas e equivocadamente excludentes.

Começaremos pelo primeiro caso: alternativas superficialmente opostas e excludentes. Vejamos o seguinte exemplo:

(1) Se você é a favor do aborto, você é contra a vida.

O exemplo acima apresenta uma dicotomia a partir de duas alternativas, supostamente opostas e excludentes. Parece haver aqui uma redução equivocada da análise do problema e de sua possível resolução a apenas duas alternativas que, de forma mútua, se excluem. O que a dicotomia revela, neste caso, é que: se alguém é a favor do aborto, então é contrário à vida; e, se alguém é a favor da vida, então é contrário ao aborto. Ou em termos de verdadeiro ou falso, podemos apresentar a mesma dicotomia da seguinte forma:

Se A for verdadeiro, então B é falso.

Se B for verdadeiro, então A é falso.

A questão central dessa dicotomia é saber se estas duas alternativas são, de fato, opostas e excludentes. Se elas são opostas e excludentes, então não há uma falsa dicotomia aqui, pois, ao se considerar A, como uma afirmação verdadeira, então B é falso e vice-versa. Contudo, parece que podemos pensar em outras alternativas logicamente possíveis à dicotomia. Poderíamos dizer, por exemplo, que alguém pode ser a favor do aborto, *em certas circunstâncias*, e isso não implicar em ser contrário à vida. Podemos considerar o caso no qual a gravidez poderia levar a gestante à morte e, neste caso específico, sustentar que o aborto é necessário justamente para preservar a vida. Ao menos, neste cenário, vida e aborto não parecem ser

excludentes. Pelo contrário, o aborto é usado aqui para justificar a preservação da vida. Temos, então, uma alternativa possível à dicotomia. Essa alternativa, se verdadeira, nos mostra que a dicotomia apresentada pelo exemplo (1) é falsa, pois, podemos pensar em um exemplo no qual ser a favor do aborto e da vida não são posições opostas e excludentes. Portanto, o exemplo (1) é uma falsa dicotomia que, além de reduzir de forma equivocada as alternativas de análise, as apresenta como opostas e excludentes.

Além desse exemplo, podemos pensar também em exemplos triviais do cotidiano para ilustrar, dentre outras coisas, que a falsa dicotomia pode ser aplicada a qualquer situação. Vejamos então o segundo caso de falsa dicotomia: alternativas equivocadamente limitadas e simplistas, porém não opostas e nem mutuamente excludentes.

(2) João foi reprovado no exame de direção. Logo, conclui-se que: João não estava preparado *ou* João não sabe dirigir.

O exemplo ilustra o caso no qual alguém chamado João foi submetido ao exame de direção e foi reprovado. Diante disso, considera-se, como consequência de sua reprovação, apenas duas alternativas possíveis: (a) João não estava preparado *ou* (b) João não sabe dirigir. Há aqui, então, uma dicotomia, pois, o fato de João ter sido reprovado foi reduzido a duas alternativas, que, aparentemente, não são opostas nem mutuamente excludentes. Por isso, para avaliar se a dicotomia é verdadeira, deveríamos perguntar, de início, duas coisas:

(i) as duas alternativas são logicamente possíveis? e (ii) as duas alternativas são as *únicas* logicamente possíveis?

Começaremos avaliando a primeira pergunta. A princípio, se João foi reprovado no exame de direção, podemos considerar que ele não estava preparado ou ainda que ele não sabia dirigir. As duas alternativas parecem dar boas razões para a reprovação de João. Mas, diferentemente do exemplo (1), discutido no início da seção, as alternativas oferecidas aqui não parecem ser mutuamente opostas e excludentes. Se afirmamos, por exemplo, que João não sabe dirigir, então, afirmamos que ele não estava preparado para o exame. Essa é uma afirmação bastante plausível, pois, se João não sabe dirigir, então ele não está, de fato, preparado para obter a carteira de motorista. No entanto, a afirmação contrária não se segue. É possível pensar que João não estava preparado *o suficiente* e, mesmo assim, não poderíamos concluir, de forma clara, que ele não sabe dirigir. Dizer que alguém “não está preparado” (seja o suficiente ou não) parece ser diferente de dizer que alguém “não sabe dirigir”. Não saber dirigir significa, em princípio, que a pessoa não tem nenhum domínio. Estar preparado (ou suficientemente ou não) implica, ao menos intuitivamente, que a pessoa tem um mínimo de domínio.

Se as duas alternativas são logicamente possíveis, mas não são opostas e mutuamente excludentes, podemos agora avaliar a segunda pergunta, a saber, se elas são as *únicas* alternativas logicamente possíveis. De início, parece ser possível oferecer ao menos uma

terceira alternativa razoável: a existência de um esquema corrupto que vise à aprovação de candidatos somente com o pagamento de propina ou mesmo uma política de reprovação de candidatos na primeira tentativa de tirar a habilitação. Podemos chamar essa alternativa, que é logicamente possível, de “contingencial”. Há inúmeras contingências em um exame de direção que podem levar alguém preparado e que sabe dirigir a ser reprovado.

A falsa dicotomia do exemplo (2) reduz as alternativas a duas opções logicamente possíveis, porém, como vimos, elas não são nem mutuamente opostas, nem mutuamente excludentes. Além disso, e este é o ponto central do exemplo, a dicotomia apresentada é *falsa*. Há ao menos mais uma alternativa logicamente possível que explicaria o fato de João ter sido reprovado. Embora a dicotomia apresentada se refira a um caso trivial, ela ilustra que a falsa dicotomia pode ocorrer em qualquer circunstância, como dito.

Por fim, o terceiro caso possível de uma falsa dicotomia é aquele em que há uma redução equivocada e excludente das alternativas. Um exemplo pode ser o seguinte:

(3) Pessoas são conservadoras ou progressistas.

Se a pessoa não é conservadora,

Então, ela é progressista.

O argumento acima apresenta uma dicotomia em relação às possíveis posições que normalmente as pessoas assumem sobre diferentes assuntos da vida: (A) elas assumem uma posição conservadora *ou* (B) assumem uma posição progressista. O uso do “ou”, neste

caso, pretende apresentar a dicotomia a partir de duas alternativas opostas e excludentes. Mas, seriam estas alternativas opostas e excludentes? Vamos começar pela forma do argumento.

A forma do argumento do exemplo (3) parece ser uma forma válida. O que está sendo dito é o seguinte:

Só pode ocorrer A ou B

A não ocorre,

Então B ocorre.

De fato, se só *pode ocorrer* A ou B, e não ocorre A, então, B ocorre. No entanto, só pode ocorrer mesmo A ou B, ou seja, pessoas só podem ser conservadoras ou progressistas? A dicotomia aqui está baseada, como já dissemos, na redução das alternativas a duas alternativas opostas e excludentes. Sendo assim, essa dicotomia será verdadeira se for verdadeira a redução das alternativas e se elas forem opostas e excludentes, como prevê o uso do “ou”. Vejamos, primeiro, se elas são opostas e excludentes.

Ser progressista ou ser conservador parece, de fato, indicar uma posição oposta. Dizer que alguém assume uma posição progressista é dizer que ele tende a ser favorável a ações que alterem o *status quo* de modo a avançar na pauta de direitos em diferentes âmbitos. Posição que parece ser contrária àquela que o conservador aceitaria. Mas, embora tal posição possa ser oposta, porque reflete uma “visão de mundo” diferente, ela sozinha não é capaz de caracterizar totalmente a posição ideológica que uma pessoa poderia assumir.

Pessoas podem ser progressistas e conservadoras ao mesmo tempo, ao menos em certo sentido.

Dizer que uma pessoa é progressista, por exemplo, parece significar que *todos os âmbitos da vida* daquela pessoa se pautam por uma prática progressista. Isto significaria dizer que “ser progressista” seria uma posição absoluta e não relativa. Entretanto, isso parece ser falso. A vida das pessoas é multifacetada. Elas podem assumir, diante de diferentes situações, uma posição ora progressista ora conservadora. Esse caráter dinâmico não parece permitir caracterizá-las, de forma fiel e definitiva, como simplesmente progressistas ou conservadoras. Alguém pode ser, por exemplo, progressista em relação ao casamento de pessoas do mesmo sexo biológico e, no entanto, ser conservador quanto à possibilidade de adoção de uma criança por casais a partir deste tipo de união. Nesse sentido, o que parece ser possível dizer, tendo em vista o que ocorre de modo factual, é que há pessoas que tendem a assumir ao longo de sua vida posições mais progressistas ou mais conservadoras. Mas, isso não significa, como dissemos, que tais posições sejam absolutas. Também é possível dizer que há pessoas que têm uma posição mais variante ao longo da vida, o que não nos permite identificá-las, com clareza, como sendo só progressistas ou como sendo só conservadoras.

Sendo assim, o que o exemplo (3) nos mostra é que, embora o argumento seja válido, porque sua forma lógica é válida, podemos atacar a primeira premissa em sua pretensão de verdade. A premissa estaria, pois,

baseada numa falsa dicotomia entre ser progressista ou ser conversador. Afinal, como vimos, ser progressista ou conversador não são posições absolutas e sim relativas. Colocar as coisas de forma tão excludente e “preto no branco” não daria conta de explicar a complexidade das posições humanas, muitas vezes díspares e, até mesmo, contraditórias. Por isso, mesmo o argumento tendo uma forma lógica válida, podemos questionar sua conclusão atacando a primeira premissa que parte de uma falsa exclusão das alternativas.

Com base no que foi dito nessa seção, podemos dizer que o esclarecimento de um problema filosófico parece ser proporcional ao número de alternativas analisadas logicamente. Mas disso não segue que apenas a análise dessas inúmeras alternativas, logicamente possíveis, nos garantam o esclarecimento e a resolução do problema. O que é dito, de modo pontual, é que a questão central da falsa dicotomia se baseia no empobrecimento da análise crítica de um determinado problema ao se restringir, *por princípio*, as alternativas possíveis logicamente a serem consideradas. A atividade filosófica, por ser crítica, pressupõe uma não redução limitada e simplista das alternativas, pois sustenta, conforme mostramos, que há uma relação lógica entre a análise das alternativas e o esclarecimento do problema como um todo.

PROBLEMA EM ABERTO

Problemas filosóficos são problemas de natureza teórica e conceitual, e sua formulação e análise exigem, por princípio, que diferentes alternativas possam ser logicamente consideradas em seus pontos fortes e fracos. Apresentar um problema a partir de uma dicotomia como, sim/não ou falso/verdadeiro, em que se considera apenas um número muito restrito de alternativas, é reduzir o próprio problema de forma inadequada e simplista. Além, é claro, de dificultar a sua própria resolução. Por isso, a atividade filosófica parece assumir que diferentes alternativas possam ser consideradas constantemente, desde que elas sejam logicamente possíveis, o que pode dar a impressão de que os problemas filosóficos estão constantemente “em aberto”. Vejamos se esta impressão é correta.

Há ao menos duas formas de considerarmos a afirmação de que problemas filosóficos podem estar “em aberto”. Na primeira, por “em aberto”, podemos entender uma certa orientação crítica e antidogmática da própria atividade filosófica, ou seja: as respostas aos problemas filosóficos deveriam estar, a todo tempo, abertas à reavaliação. Na segunda, podemos entender que “em aberto” significa, em última análise, que certos problemas filosóficos são de difícil resolução consensual. Começaremos pelo primeiro sentido da expressão “estar em aberto”.

Dizer que um “problema está em aberto”, como no primeiro caso, é sustentar que nenhuma resposta

oferecida deveria ser considerada isenta de crítica e análise. A Filosofia feita com seriedade tende a assumir uma postura antidogmática. Isto significa que tanto os problemas com os quais ela lida, quanto às respostas que ela oferece a estes problemas, podem (e devem) estar sempre abertos à revisão crítica. Por isso, é comum, ao estudarmos Filosofia, nos depararmos com o enfrentamento de diferentes filósofos sobre um mesmo problema – assim como é comum vermos este mesmo problema já sendo debatido por outros filósofos de diferentes períodos. Este enfrentamento e este retorno ao problema só podem ocorrer por causa da posição antidogmática inerente à atividade filosófica que considera, de forma séria, que tudo pode ser revisto criticamente. Uma posição dogmática, por outro lado, seria o oposto. Seria assumir que qualquer resposta oferecida ao problema, seja ela consensual ou não, não precisaria ser revista. Afinal, se a resposta ao problema foi aceita por alguma dita autoridade, então acredita-se que ela seria verdadeira e, portanto, que não precisaria ser revisitada.

Há, contudo, inúmeros exemplos de que a posição dogmática (não só na Filosofia, mas também na ciência) traz resultados ruins. Podemos pensar, por exemplo, no que ocorreu no último século com a mecânica newtoniana. A mecânica newtoniana, por muitos séculos, foi considerada o grande paradigma da ciência da física. Enquanto paradigma, ela era vista como o modelo explicativo verdadeiro e mais bem estruturado dos fenômenos físicos. Contudo, com o advento da

física não newtoniana, em especial após os trabalhos de Albert Einstein sobre a relatividade geral, sabemos que as leis que regem o mundo macro são distintas das leis que regem o mundo micro. Sendo assim, as verdades da teoria newtoniana não seriam aplicáveis ao mundo micro. Diante disso, uma posição dogmática seria aquela que não consideraria a possibilidade de revisão da própria teoria newtoniana. Por isso, “estar em aberto” é, acima de tudo, uma *atitude crítica*. Ela não é exclusiva apenas da Filosofia, embora, por princípio, a assumimos como uma atitude norteadora da atividade filosófica.

Há também uma segunda forma de interpretar a expressão “em aberto”. Trata-se de afirmar que, embora os filósofos ofereçam boas respostas a um determinado problema, tais respostas podem não ser consensuais, porque podem não ser amplamente aceitas pela comunidade de especialistas sobre o tema. Vejamos:

A filosofia distingue-se de disciplinas como a história ou a física por apresentar poucos resultados consensuais: a maioria dos problemas centrais da filosofia continua em aberto. Não há respostas amplamente consensuais sobre se temos ou não livre-arbítrio, se Deus existe, quais são os fundamentos da ética, ou sobre a natureza da arte. [...] Contudo, seria um erro pensar que nestas disciplinas não há, como em filosofia, problemas em aberto.

Há problemas em aberto em todas as disciplinas, mas no caso da filosofia temos muitíssimos mais problemas em aberto do que resultados consensuais (MURCHO, 2008, p. 80).

Do fato da Filosofia se ocupar com inúmeros problemas em aberto e do fato deles, em sua maioria, não serem consensuais, não parece se seguir que não há resultados em Filosofia. Há resultados em Filosofia, mesmo que eles não sejam, em sua maioria, amplamente aceitos por toda a comunidade de especialistas. Há também, é claro, resultados um pouco mais consensuais em Filosofia, em especial, na Lógica e na Filosofia da Linguagem. Não faz sentido, assim, alegar que problemas filosóficos são irresolutos. Há certos progressos na resolução de um problema filosófico e, muitas vezes, até mesmo “consensos negativos”, ou seja, respostas que são tiradas do debate como alternativas plausíveis (o dualismo de substância em filosofia da mente parece, por exemplo, uma alternativa que ninguém no debate contemporâneo aceitaria como razoável).

Problemas filosóficos não precisam ser também *aporéticos* (do grego *aporetikós*, sem resolução, impasse, inconclusivo) ou não deveriam ser, por princípio, *aporéticos*. À medida que esclarecemos e descartamos diferentes alternativas de resolução para um problema filosófico, avançamos. O que temos, nesse sentido, são teorias provisórias que são a melhor explicação sobre o problema, mesmo que elas possam não ser consensuais

e possam estar em constante revisão. Dessa forma, assumir, como diz Murcho (2008, p. 82), “o caráter aberto da filosofia em nada diminui o seu valor cognitivo ou social, a sua seriedade acadêmica ou escolar, ou a sua importância existencial”. Assumir o caráter aberto da filosofia é sustentar a complexa tarefa do filosofar que se concentra em tratar problemas de difícil solução com a ajuda do exame racional de argumentos e com a avaliação lógica das alternativas.

Para ilustrar a natureza de um problema filosófico de difícil solução e o rigor da atividade filosófica, discutiremos brevemente um problema filosófico clássico: a morte. Mostraremos como o problema do advento da morte pode ser formulado, quais teorias que estão sendo discutidas, seus limites, e justificaremos, ao fim, o porquê o problema pode ser considerado, em um certo sentido, aberto – e sustentaremos que, pelo fato de estar em aberto, não devemos descartá-lo, tampouco diminuir a importância da Filosofia.

O advento da morte, por ser um típico problema filosófico, pode ser tratado de diversas maneiras. Uma delas é a reflexão sobre se a morte é um mal para aquele que morre. Do ponto de vista religioso, várias interpretações podem ser dadas ao problema, sob diferentes pontos de vista. Esse, contudo, não será o nosso foco. Queremos questionar como o advento da morte, compreendido em termos laicos e biológicos como o fim da existência, a aniquilação do sujeito de experiências, deve ser percebido.

A resposta à pergunta “será a morte um mal para aquele que a experimenta?” pode cair na falsa dicotomia que estamos acusando no texto. É possível responder com um simples sim ou não. Fazer isso seria, contudo, deixar de fora uma ampla gama de reflexões sobre essa realidade que nos interessa – seres mortais que somos – de um modo muito particular.

Para compreendermos tal problema filosófico podemos recorrer inicialmente a um pensador que tratou o assunto já na antiguidade grega: Epicuro de Samos. Sua filosofia, conhecida por nós hoje como Epicurismo, via na reflexão um modo terapêutico de bem viver, afastar as perturbações da alma e alcançar a felicidade. Assim, refletir sobre a morte era não apenas uma questão teórica, mas um modo de ressignificar a própria vida.

Em sua *Carta sobre a Felicidade* ele diz:

Então, o mais terrível de todos os males, a morte, não significa nada para nós, justamente porque, quando estamos vivos, é a morte que não está presente; ao contrário, quando a morte está presente, nós é que não estamos. A morte, portanto, não é nada, nem para os vivos, nem para os mortos, já que para aqueles ela não existe, ao passo que estes não estão mais aqui. E no entanto, a maioria das pessoas ora foge da morte como se fosse o maior dos males,

ora a deseja como descanso dos males da vida (EPICURO, 2002, p. 35).

Epicuro argumenta que a morte não deve ser uma preocupação para o sujeito, dado que sua presença nunca é coincidente com a do ser vivente. Sendo isso verdade, não faz sentido temê-la. Uma reflexão nesses termos levaria o sujeito a não se perturbar, durante a vida, com o advento do fim de seus dias. Esse argumento se tornou clássico na história da filosofia e já pode ser considerado uma posição canônica da cultura ocidental.

Tomas Nagel, autor contemporâneo, destaca uma outra face da questão. Nagel (1979) argumenta, em seu ensaio *Death*, que o que faz de nossas vidas uma coisa boa são as experiências que a vida nos proporciona: tomar uma xícara de chocolate quente, apreciar um belo pôr do sol, caminhar pelas montanhas ou descansar sob a sombra de uma árvore, por exemplo, são coisas que tornam nossa vida algo de bom. E o mundo é feito de uma série de possíveis experiências que nos são furtadas com a chegada de nossa morte. Morte, nesse sentido, seria o cessar de toda a possibilidade de experiências e, vista desse modo, seria sempre um mal para aquele que a sofre.

Vemos, nesses dois autores, duas visões distintas sobre a questão do temor à morte. Ambos argumentam de forma rigorosa, colocando o problema em termos racionais, seguindo os parâmetros da boa argumentação, de modo a levar o interlocutor a pensar sobre as faces possíveis do problema. Seria simplista, porém, resumir

a questão a essas duas possibilidades: a morte é sempre um mal ou a morte nunca é um mal. Podemos pensar, talvez, em uma terceira via: a morte pode ser um mal em alguns casos e não em outros.

Pela argumentação original de Nagel (1979 e 2011, p. 93-100), a morte sempre será um mal, uma vez que o mundo continua após nossa morte (seja ela quando for) e segue propiciando experiências que nós não mais poderemos fruir. Podemos, contudo, fazer uma releitura de seu argumento e pensar que, talvez, ele seja mais forte quando pensamos em uma morte prematura. Vejamos:

Quando somos jovens, temos muitos planos a executar, sonhos a realizar e imaginamos uma vida de boas experiências pela frente. Nossa formação intelectual, nossa preparação para o mercado de trabalho, nossas relações interpessoais e sociais nos indicam metas que desejamos alcançar em termos de carreira, construção de família e grupos de amigos. Pensar sobre a morte vindo nesse momento parece nos levar a concordar com Nagel. Já quando pensamos no advento da morte em uma idade avançada, com vários feitos realizados, bons momentos vividos e uma família constituída, a força do argumento parece menor e já podemos imaginá-la não como um mal, mas como uma realidade que dá fechamento (e talvez sentido) à nossa existência.

Podemos, ainda, pensar em um cenário contrafactual e analisar se uma vida na ausência da morte poderia ser considerada boa. Em tal

cenário, certamente haveria uma mudança drástica no modo como vivemos nossas experiências cotidianas. Isso porque muito do valor que damos às coisas e aos momentos vividos se deve ao fato de sabermos que são finitos. Uma vida eterna talvez faria nosso cotidiano monótono e tedioso e nos levaria a ressignificar nossa existência. Vemos, portanto, que não há nada de óbvio e simples ao analisarmos essa questão.

Assim, esse exercício filosófico que buscamos fazer num curto espaço de nosso texto é uma tentativa de mostrar que é possível tratar de um tema específico, de relevância comprovada e de ampla abrangência, de modo rigoroso (levando em conta bons argumentos, delimitando o escopo da discussão, não recorrendo a falácias ou pontos obscuros) e sem cair em um raciocínio dicotômico e simplista. A reflexão sobre o advento da morte pode nos levar a repensar uma série de outras questões como o sentido da vida, o problema da finitude e questões metafísicas sobre pessoalidade e temporalidade.

Em especial no ensino médio, quando pensamos no ensino de Filosofia como estamos fazendo nesse texto, não queremos dos alunos propriamente uma resposta definitiva e taxativa sobre quem está certo: se Epicuro ou Nagel. Buscamos, na verdade, uma reflexão sobre os posicionamentos de cada autor e as implicações de cada um de seus argumentos. Ainda que não possamos dizer que não existe

resposta definitiva, podemos afirmar que o exercício filosófico envolvido na compreensão desse tema é o mais importante a ser buscado no processo de ensino.

CRITICIDADE

Conforme vimos na última seção, é perfeitamente possível sustentar em Filosofia que há alguns problemas em aberto sem que isso implique no descarte do problema ou na defesa da falta de resultados. Há resultados, mas eles normalmente não são consensuais, porque, dentre outras coisas, a atividade filosófica assume uma posição antidogmática. Isto confere ao problema uma constante revisão crítica. Também não faz sentido, como vimos, sustentar que problemas filosóficos são *aporéticos*. Do fato de que há uma difícil resolução de um problema filosófico, não se segue que não há resolução. Afinal, problemas filosóficos são tratados por meio de argumentos e, em lógica, analisamos argumentos, de forma objetiva, a partir de sua validade. A análise lógica de diferentes argumentos fornece à atividade filosófica uma ferramenta segura para o esclarecimento e resolução dos problemas filosóficos, mesmo que a própria lógica possa ser revisada.

Nesse sentido, dizer que “a atividade filosófica é crítica” pode significar muita coisa. Pode significar, como vimos aqui, que ela não é dogmática. Pode significar também que ela é cuidadosa e criteriosa. Neste caso, como sugere Chauí (2010, p. 14), uma atitude crítica,

como aquela que é inerente à atividade filosófica, parece só poder surgir quando alguém, por si mesmo, “entra em crise”. Entrar em crise se refere ao momento no qual passamos a questionar seriamente aquilo que de modo habitual e passivo, aceitamos e recebemos como sendo crenças e opiniões verdadeiras sobre o mundo, seja ele natural ou social. Diz ela:

[...] a palavra ‘crítica’, exatamente como a palavra ‘crise’, vem do grego *krisein* e significa: 1) capacidade para julgar, discernir e decidir corretamente; 2) exame racional de todas as coisas sem preconceito ou prejulgamento; 3) atividade de examinar e avaliar detalhadamente alguma coisa (uma ideia, um valor, um costume, um comportamento, uma obra de arte ou de pensamento). São esses os sentidos da atividade filosófica como atitude crítica (CHAUÍ, 2010, p. 18).

Além desse sentido apresentado por Chauí com relação à atitude crítica da Filosofia, outro sentido possível que nos interessa discutir é aquele que se relaciona diretamente à discussão da falsa dicotomia e ao problema em aberto. Trata-se de mostrar que a atividade filosófica pressupõe um tipo específico de habilidade intelectual: a avaliação de um problema por diferentes perspectivas e, conseqüentemente, a consideração de diferentes alternativas logicamente

possíveis à sua resolução em seus pontos fortes e fracos. Esta habilidade intelectual, embora difícil, pois exige uma espécie de *capacidade imaginativa de pensar em contraexemplos e contra-argumentos*, é importante para a resolução de um problema. Neste caso, a importância de se desenvolver tal habilidade se deve tanto pela identificação de diferentes alternativas, quanto pela consideração honesta das mesmas. Este último ponto inclusive é talvez o mais difícil.

Quando se analisa um problema, seja ele teórico ou prático, corre-se o risco de tentar formular logo uma solução, sem, contudo, avaliar seriamente outras alternativas, tampouco sustentá-las. Isto ocorre também na prática de ensino. Há uma tendência em apresentar logo quais as melhores alternativas ao problema, sem discutir outras alternativas possíveis para que o aluno faça o menor esforço. Tal tendência, inclusive, pode se refletir no próprio aluno que, estando ávido por respostas, desconsidera alternativas em favor de uma única solução, a qual julga apressadamente ser a melhor possível. A habilidade filosófica que estamos discutindo no texto assume o oposto disto. Ela leva a sério a análise de diferentes alternativas e a consideração em igual peso de seus pontos fortes e fracos. Isto nos permite, por um lado, evitar a falácia da falsa dicotomia e tratar melhor um problema em aberto e, por outro, descartar outra falácia, a saber: a falácia do espantalho.

A falácia do espantalho, ou também conhecida como a falácia do homem de palha, ocorre quando um dos interlocutores constrói uma posição caricata

e simplista do seu adversário com o objetivo de refutá-lo. Há, assim, uma descaracterização proposital da posição do adversário que facilita o seu descarte. Além de ser uma posição intelectualmente desonesta, tal falácia, por um lado, empobrece o debate ao criar uma caricatura errônea da posição do adversário e, por outro, não permitir que o próprio adversário se reconheça nas posições apresentadas. Um exemplo da falácia do espantalho é o seguinte:

A: O uso medicinal de algumas substâncias da maconha, como o canabidiol, deveria ser permitido dado seus efeitos benéficos em pacientes com experiências de dor.

B: Não concordo com sua defesa. O uso indiscriminado da maconha por toda população (principalmente jovens) leva a um caos social que não podemos aceitar.

O interlocutor A diz algo restrito e pontual ao afirmar que o uso estritamente medicinal de algumas substâncias da maconha, a exemplo do canabidiol, deveria ser permitido. Mas, o interlocutor B, usando da falácia do espantalho, faz uma imagem caricata, distorcida e simplista da posição de A ao apresentá-la como uma defesa do consumo recreativo e irrestrito da maconha por toda a população. O interlocutor B, além de não agir de forma intelectualmente honesta, também não analisa as alternativas lógicas inerentes ao que foi dito pelo interlocutor A. O que B faz é tentar refutar o

que A afirma, distorcendo, de forma proposital, o que ele sustenta. Tal atitude é oposta à habilidade filosófica de considerar diferentes alternativas ao problema e de analisá-las em igual peso de seriedade e sofisticação em seus pontos fortes e fracos.

BNCC E A ATIVIDADE FILOSÓFICA

A nova BNCC (Base Nacional Comum Curricular) foi aprovada em dezembro de 2018 pelo CNE (Conselho Nacional de Educação). Trata-se da realização de um desejo antigo do Ministério da Educação em formular uma base nacional para o ensino básico. Em especial para o ensino médio, ela visa completar a reforma realizada pela lei 13.415 de 2017, que altera a LDB de 1996, e ficou conhecida como Lei da Reforma do Ensino Médio. Tal lei prevê uma reorganização na estrutura do ensino médio e nas áreas de conhecimento. A principal mudança da reforma se refere à divisão da carga horária total do ensino médio entre uma *parte comum* – que compõe os conteúdos a serem ofertados pelas áreas do conhecimento no ciclo básico e compreende 60% da carga obrigatória total –, e uma *parte flexível* – que se refere aos “itinerários formativos” e compreende os 40% restantes da carga horária.

A parte comum, chamada de “formação geral básica” e regida pela BNCC, seria formada por conteúdos obrigatórios que deveriam ser oferecidos pelas quatro áreas do conhecimento a todo o ensino médio (linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias,

ciências da natureza e suas tecnologias e, por fim, ciências humanas e sociais aplicadas); e a parte flexível seria formada por “itinerários formativos” (linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e, por fim, formação técnica e profissional) que seriam ofertados de acordo com a realidade e as necessidades de cada região – o que, ao fim, poderia agravar ainda mais as desigualdades educacionais existentes no país.

Ao tratar da formação geral básica, o objetivo da nova BNCC estaria no desenvolvimento de “competências gerais” e “habilidades específicas” (BRASIL, 2018, p. 470). As competências gerais são aquelas para o ensino médio e também para cada área em particular do conhecimento. Já as habilidades específicas seriam as habilidades de cada área do conhecimento e de suas subáreas, a exemplo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e das subáreas Filosofia, Sociologia, História e Geografia. A partir da relação entre competências gerais e habilidades específicas, a nova BNCC estrutura a formação geral básica a partir de áreas de conhecimento e não de disciplinas curriculares – o que deve ser feito pelos diferentes atores envolvidos no processo educacional (secretarias estaduais, escolas particulares, institutos federais etc).

Em relação à Filosofia, a Reforma do Ensino Médio diz que esta deve estar presente no ensino médio a partir de “estudos e práticas” (BRASIL, 2018, p. 476), mas não diz, com clareza, o que isso significaria – o que

deixa a disputa das diferentes unidades curriculares obrigatórias a cargo dos projetos pedagógicos de cada escola, secretaria estadual e correlatos. Isso, contudo, não é exclusividade da Filosofia. A rigor, de acordo com a reforma, somente Matemática, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira devem ser obrigatoriamente oferecidas como disciplinas nos três anos do ensino médio. Química, Física, Biologia, História e Geografia, por exemplo, também devem ser tratadas a partir da noção de “estudos e práticas” e não de disciplinas necessariamente separadas presentes nos três anos do ensino médio. Isso não significa, por certo, que não se deva oferecer tais estudos e práticas na forma de disciplinas autônomas, apenas abre a possibilidade de outros arranjos caso os considerem mais efetivos.

Uma vez que a BNCC foca nos conceitos de “habilidades” e “competências”, mostraremos agora, de forma sucinta, como a Filosofia pode se encaixar nessa leitura educacional. Defenderemos que a habilidade de análise crítica de diferentes alternativas que está presente, por exemplo, na atividade matemática, está também presente na atividade filosófica. Argumentaremos também que a análise crítica da atividade filosófica conta favoravelmente para sua manutenção como unidade curricular obrigatória, uma vez que, da perspectiva do ensino e da cognição, há um ganho com a inclusão da Filosofia entre as disciplinas.

Vejamos, primeiro, o que diz a BNCC sobre as competências e habilidades inerentes ao ensino da Matemática:

[...] os estudantes devem desenvolver habilidades relativas aos processos de investigação, de construção de modelos e de *resolução de problemas* (BRASIL, 2018, p. 529, grifo nosso).

Com relação à *competência de argumentar*, seu desenvolvimento pressupõe a *formulação e a testagem de conjecturas*, com a apresentação de *justificativas* [...] (BRASIL, 2018, p. 530, grifo nosso).

De acordo com a BNCC, uma das habilidades essenciais da aprendizagem da Matemática é a capacidade de resolução de problemas. Diante dessa capacidade, assume-se também, segundo a BNCC, a competência de argumentar e justificar. É certo que os problemas matemáticos diferem dos problemas filosóficos. É certo também que a Matemática utiliza uma linguagem específica a qual lhe permite formular e testar conjecturas. No entanto, tendo em vista, por exemplo, a ideia de “resolução de problemas” e também a ideia de “argumentar e justificar”, descritas nas passagens acima da BNCC, podemos dizer que essas habilidades podem ser reforçadas também com o ensino de Filosofia. A Filosofia também trata de problemas com o intuito de resolvê-los por meio de argumentos, apresentando, assim, boas justificações. A atividade filosófica é direcionada à resolução de problemas que, assim como os problemas da Matemática, são também

problemas teóricos, mas, não necessariamente “em aberto”.

Ambas as áreas se ocupam de problemas teóricos e, por isso, exigem habilidades similares, embora peculiarmente diferentes. Em Filosofia, conforme estamos sustentando, a análise crítica de um problema exige a capacidade de análise de diferentes alternativas logicamente possíveis para a resolução do mesmo. Não só de sua consideração lógica, mas também de seu tratamento em igual peso de sofisticação e seriedade, ao se avaliar os pontos fortes e fracos das alternativas. Tal habilidade exige certa capacidade imaginativa de elaboração de contra-argumentos e contraexemplos. O que é, da perspectiva da cognição e do ensino, algo extremamente útil, valioso e difícil.

Se olharmos as habilidades das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, de acordo com a BNCC, podemos encontrar pontos parecidos com aqueles descritos acima sobre a Matemática. Tais pontos podem ser trabalhados com excelência pela Filosofia. Vejamos alguns exemplos:

[...] espera-se que os jovens elaborem *hipóteses e argumentos* com base na seleção e na sistematização de dados (BRASIL, 2018, p. 562, grifo nosso).

O desenvolvimento das capacidades de observação, memória e abstração permite percepções mais acuradas da realidade e raciocínios mais complexos – *com base em*

um número maior de variáveis –, além de um domínio maior sobre diferentes linguagens, o que favorece os processos de simbolização e de abstração (BRASIL, 2018, p. 561, grifo nosso).

Com o domínio de algumas habilidades que a Filosofia proporciona, espera-se, como diz a BNCC, que o aluno seja capaz de elaborar hipóteses e argumentos e, sobretudo, que ele seja capaz de desenvolver raciocínios mais complexos “com base em um número maior de variáveis” (BRASIL, 2018, p. 561). Sustentamos aqui que o aluno só será capaz de desenvolver um raciocínio mais complexo e de avaliar um maior número de variáveis (ou alternativas, conforme estamos usando o termo), se ele for capaz de considerar logicamente a possibilidade de ocorrência de diferentes alternativas para a resolução de um problema, se ele for capaz de avaliar com rigor as alternativas e, por fim, se ele for capaz de analisar os pontos fortes e fracos em igual peso de seriedade e sofisticação.

O que se exige da Filosofia, portanto, não é, em sentido mais amplo, diferente do que se exige da Matemática, porque, como dito, ambas as áreas estão preocupadas com a resolução de problemas teóricos, mesmo que o modo de resolvê-los seja distinto. Assim, o ensino de Filosofia pode reforçar e lapidar ainda mais as habilidades já trabalhadas na Matemática, de modo que o aluno consiga desenvolvê-las e aplicá-las em outras situações como a resolução de questões morais,

políticas, epistemológicas e metafísicas. Tais habilidades, desenvolvidas ao longo do processo educacional, tanto pela Matemática quanto pela Filosofia, são importantes para o desenvolvimento cognitivo do cidadão que a escola quer formar.

Portanto, se levarmos a sério o que diz a BNCC, mesmo com toda ambiguidade do texto, e as habilidades que ela prioriza para o ensino da Matemática e para o ensino da Filosofia, podemos dizer que as habilidades das duas áreas parecem ser muito mais próximas do que poderíamos inicialmente pensar. Fazer tal comparação com a Matemática é traçar apenas um exemplo. Poderíamos igualmente fazer uma comparação com as habilidades da área de Linguagens, por exemplo. O que buscamos mostrar é apenas que a Filosofia pode – e deve – ser pensada como uma disciplina que permite o desenvolvimento de competências e habilidades importantes para o aluno do ensino médio. Assim, sem prejuízo de outras disciplinas, reivindica-se o lugar de destaque da Filosofia, não como o ensino de um conjunto histórico e enciclopédico de autores, mas como uma atividade teórica de escrutínio crítico de problemas das mais diversas realidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da discussão sobre a falácia da falsa dicotomia e do modo como ela empobrece não só a atividade filosófica como também qualquer atividade crítica, argumentamos no texto que a atividade filosófica

pressupõe uma certa habilidade de análise. Trata-se da habilidade de se analisar diferentes problemas, mesmo aqueles que parecem estar em aberto, avaliando as alternativas logicamente possíveis e as considerando em seus pontos fortes e fracos. Ao assumir essa habilidade, ganha-se, como vimos, em sofisticação e rigor. A resolução de um problema teórico, como o filosófico, pressupõe tal habilidade. Além disso, argumentamos também que essa habilidade crítica de análise da Filosofia exige uma certa *capacidade imaginativa* de se pensar em contra-argumentos e contraexemplos e de considerá-los seriamente. Tal habilidade filosófica é muito útil e cognitivamente valiosa, porém de difícil execução. Assim, podemos dizer que, diante de um certo problema filosófico, o filósofo é aquele que busca avaliá-lo sob diferentes aspectos.

Também sustentamos que quando olhamos o texto da BNCC e as competências e habilidades previstas ao ensino das humanidades, em especial, da Filosofia, e ao ensino, por exemplo, da Matemática, podemos observar certa proximidade entre as habilidades exigidas. Ambas as áreas, Filosofia e Matemática, tratam da resolução de problemas teóricos, por meio de argumentos e justificações, e o fazem de maneira distinta em razão das peculiaridades de cada área. Nesse sentido, poderíamos justificar a importância da Filosofia, como unidade curricular, de diferentes formas. Podemos justificá-la em razão da habilidade de análise que ela detém. Como dissemos, os alunos têm a tendência de estarem ávidos por respostas e, por isso, desconsideram diferentes

alternativas logicamente possíveis para a resolução do problema – o que acaba empobrecendo não só a análise, como também o próprio problema. Podemos justificá-la também em relação à sua proximidade com outras áreas, como a Matemática, e da complementação na formação do aluno que ela fornece por isso. E, por fim, podemos justificá-la em relação ao ganho cognitivo que o aluno terá em sua formação. Não se espera do aluno de ensino médio que ele tenha domínio do “estado da arte” da discussão de um determinado problema filosófico, nem que ele consiga tratar do problema com igual sofisticação de um filósofo. Espera-se do aluno apenas que, com o auxílio da habilidade de análise da Filosofia, ele consiga, de forma crítica e autônoma, avaliar um problema, considerar diferentes alternativas e analisá-las em seus pontos fortes e fracos.

Tais argumentos não são, de certo, finais ou definitivos. Eles servem, contudo, para iluminar o pensamento sobre o fazer filosófico no ensino médio. As mudanças advindas da Reforma do Ensino Médio trazem novas possibilidades de tratamento de diferentes temas e assuntos, seja na formação geral básica, seja nos itinerários formativos. A Filosofia, diferente do que pode parecer em um primeiro momento, pode se beneficiar desse novo arranjo educacional a partir de sua inserção em diferentes debates e da possibilidade de dialogar com componentes curriculares diversos. Nosso esforço com esse texto foi, portanto, fazer uma reflexão inicial sobre o lugar da Filosofia nesse novo cenário e sobre

as possíveis contribuições que ela fornece à formação básica de jovens e adultos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2018]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 set 2020.

CHAUÍ, Marilena. **Boas-vindas à Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

CORNELLI, Gabriele; CARVALHO, Marcelo; DANELON, Márcio (org.). **Filosofia: ensino médio**. Coleção Explorando o Ensino, v. 14. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

EPICURO. **Carta sobre a Felicidade** (a Meneceu). São Paulo: UNESP, 2002.

MURCHO, Desidério. A natureza da filosofia e seu ensino. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 22, n. 44, p. 79-99, 2008.

NAGEL, Thomas. **Mortal Questions**. New York: Cambridge University Press, 1979.

_____. **Uma Breve Introdução à Filosofia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

RODRIGUES, Abílio. **Lógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

VELASCO, P, Del Nero. Ensino de Filosofia como Campo de Conhecimento: Brevíssimo Estado da Arte. Revista **Estudos de Filosofia e Ensino**, v. 1, n .1, p. 6-21, 2019.

O livro *Filosofia e Sociologia na Rede Federal* é parte da *Coleção Reflexões na Educação* e conta com a participação de pesquisadores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Amazonas, da Bahia, Rio de Janeiro e São Paulo. Os autores apresentam diversas perspectivas a partir destas duas áreas do saber, de modo que, por um lado, são realizadas reflexões sobre os fundamentos teóricos da educação em geral, para a sua compreensão e problematização no interior da institucionalidade dos Institutos Federais; e de outro, são apresentadas experiências de pesquisa, extensão e ensino que situam os objetivos, desafios e formas de atuação da Filosofia e da Sociologia no interior da Rede. Além disso, o livro conta com contribuições destinadas a definir o escopo próprio do conhecimento filosófico na formação básica, assim como com a apresentação de pesquisas de sociologia realizadas com os estudantes para formar e identificar o perfil contemporâneo da juventude em sua relação com a participação política.

Esperamos com este livro que os educadores com maior proximidade com estas duas áreas do saber possam identificar nele reflexões e diálogos possíveis com as suas pesquisas e inquietações; que aqueles circunstancialmente mais distantes destas abordagens epistêmicas possam talvez criar alguma maior familiaridade, aproximação e interesse; e que os tantos destinatários imprevisíveis a quem chegarem esses escritos possam ter uma noção da contribuição e do papel que Filosofia e Sociologia vêm desenvolvendo no interior da Rede Federal, em particular, no ensino técnico de nível médio.



INSTITUTO FEDERAL
Paraíba



INSTITUTO FEDERAL
Rio de Janeiro



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA
DAS EDITORAS UNIVERSITÁRIAS