



# Fundamentos da Educação (Vol. 2)

**Organização:**

Paula Almeida de Castro

Alexandre Medeiros de Araújo

**ISBN: 978-85-61702-84-7**



**IX congresso  
nacional de  
educação**

# **FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO**

Volume 02

**PAULA ALMEIDA DE CASTRO  
ALEXANDRE MEDEIROS DE ARAÚJO**  
(ORGANIZAÇÃO)



**realizeventos**  
Científicos & Editora



## **FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO**

Volume 02

### Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

F981 Fundamentos da Educação / organizadores, Paula Almeida de Castro, Alexandre Medeiros de Araújo. - Campina Grande: Realize eventos, 2024.  
235 p. : il; v.2  
E-book.  
DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT04.000  
ISBN 978-85-61702-84-7  
1. Educação. 2. Filosofia da educação. 3. Prática docente. 4. Psicologia Escolar. I. Título. II. Castro, Paula Almeida de. III. Araújo, Alexandre Medeiros de.  
21. ed. CDD 370.1

Elaborada por Giulianne Monteiro P. Marques

CRB 15/714

### **REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.**

Rua: Aristίδes Lobo, 331 - São José - Campina Grande-PB | CEP: 58400-384

E-mail: contato@portalrealize.com.br | Telefone: (83) 3322-3222

## COMITÊ EDITORIAL - GT 04

---

ALEXANDRE MEDEIROS DE ARAÚJO (IFRN)  
ANA PAULA PEREIRA DO NASCIMENTO SILVA (IFRN)  
FÁTIMA MARIA OLIVEIRA (IFRN)  
FERNANDA LÍGIA RODRIGUES LOPES (IFRN)  
FRANCISCO DJNNATHAN DA SILVA GONÇALVES (UFRN)  
JOSÉ GLLAUCO SMITH AVELINO DE LIMA (IFRN)  
JULIANA MARIA SCHIVANI ALVES (IFRN)  
KARINA LIMA (IFRN)  
MAURÍCIO SANDRO DE LIMA MOTA (IFRN)  
SHEYLA CHARLYSE RODRIGUES DE OLIVEIRA (IFRN)  
UBALDO FERNANDES DE ALMEIDA (IFRN)  
VERÔNICA CIBELE DO NASCIMENTO (IFRN)

## **PREFÁCIO**

---

**E**ste E-book apresenta os artigos enviados ao Grupo de Trabalho (GT 04) Fundamentos da Educação, do IX Congresso Nacional de Educação (CONEDU), ocorrido entre os dias 12 e 14 de outubro de 2023, em João Pessoa - PB. Esses artigos oferecem ao leitor ricas contribuições oriundas das pesquisas de diferentes áreas do saber, as quais, ao dialogarem entre si, visam lançar uma luz sobre diferentes aspectos teórico-conceituais subjacentes à prática educativa, isto é, aos seus fundamentos.

Nesse sentido, os textos reunidos nesta coletânea refletem o empenho dos autores na construção de um olhar crítico-reflexivo sobre os fundamentos da educação, oportunizando ao leitor um panorama complexo e multirreferenciado do ato educativo em suas diferentes manifestações na tessitura social. As contribuições oriundas de vários campos disciplinares enriquecem o enfoque analítico ao evidenciarem as vicissitudes da educação em seus múltiplos desdobramentos: filosóficos, sociológicos, antropológicos, políticos e pedagógicos. Isso permite um entendimento mais horizontalizado da prática educativa, evitando reducionismos e simplismos epistemológicos. Essa perspectiva mais integral do fazer educacional oferece, portanto, um mirante por meio do qual a educação pode ser observada em sua pluralidade e em sua riqueza interpretativa.

Ora, visto que não há uma lei ou regra que determine de maneira a priori o sentido ou fundamento da educação, não poderá haver uma única teoria ou método capaz de esgotar todo o sentido do fazer educacional. Assim, podemos dizer que a educação, assim como a arte, é o campo da "produção das diferenças", e que somente é possível vislumbrá-la, enquanto tal, na medida em que a consideramos a partir de um ponto de vista crítico-reflexivo. Com efeito, caberá ao educador crítico a adoção da reflexão permanente acerca de seus pressupostos, teorias e métodos, diante dos desafios que a realidade o apresenta, mas, sobretudo, diante do enigma que é o ser humano.

Com base nisso, acreditamos ser inteiramente valiosa a contribuição que o(a) s autore(a)s apresentam neste E-book com suas pesquisas, na medida em que suas questões podem ajudar a lançar uma luz sobre as nossas questões e, consequentemente, sobre a nossa prática educativa.

Boa leitura a todos!

**ALEXANDRE MEDEIROS DE ARAÚJO**

## SUMÁRIO

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT04.001

**A COLONIZAÇÃO DOS AFETOS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA:  
UMA ANÁLISE SOBRE A INSEGURANÇA ONTOLÓGICA DO SUJEITO  
MODERNO..... 8**

Wellington Duarte Pinheiro

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT04.002

**AUTOGESTÃO E UTOPIA COMO ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE  
UM NOVO FAZER PEDAGÓGICO..... 26**

Lucicléa Teixeira Lins

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT04.003

**EDUCAÇÃO E ESCOLA PARA O SOCIALISMO..... 41**

André Randazzo Ortega

Joana D'arc Germano Hollerbach

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT04.004

**ENTRE O CURRÍCULO E A REALIDADE ESCOLAR. ETNOGRAFANDO  
O "JEITINHO" DAS PRÁTICAS DOCENTES NA ESCOLA CIDADÃ  
INTEGRAL NA PARAÍBA..... 66**

Cristiane Leal Rodrigues de Farias

Patrícia Formiga Maciel Alves

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT04.005

**FLORESTAN FERNANDES: CRÍTICO DA EDUCAÇÃO CONSERVADORA .. 90**

Elson dos Santos Gomes Junior

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT04.006

**FUNDAMENTOS COGNITIVOS E AFETIVOS PARA A PROMOÇÃO DO  
DESENVOLVIMENTO MORAL NA ESCOLA..... 109**

Eloá Losano de Abreu

Júlio Rique Neto

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT04.007

**KANT E A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: UMA PROPOSTA  
CRÍTICA PARA A FORMAÇÃO MORAL DOS ADOLESCENTES..... 126**

Alexandre Medeiros de Araújo

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT04.008

**NEUROCIÊNCIAS E APRENDIZAGEM: CONTRIBUIÇÕES E  
DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR ..... 143**

Maurício Sandro de Lima Mota

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT04.009

**O FILOSOFAR NA PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA:  
CONTRIBUIÇÕES DOS MODERNOS ..... 160**

Aldenei Moura Barros

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT04.010

**OS PRINCÍPIOS PARA UMA EDUCAÇÃO CIDADÃ E INTEGRAL E AS  
TRANSFORMAÇÕES CAUSADAS PELO SISTEMA NEOLIBERAL ..... 175**

Francisco de Assis da Macena Júnior

Josandra Barreto de Melo

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT04.011

**PSICOLOGIA ESCOLAR E INTERVENÇÕES FAMILIARES: UM  
LEVANTAMENTO DE DEMANDAS ..... 196**

Glaydson Élder Freitas Santana da Silva

Ludwig Félix Machado Leal

Cinthya Karina Ventura de Macêdo

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT04.012

**UM ENSAIO À LUZ DA ONTOLOGIA DO SER SOCIAL: HÁ  
DIFERENÇA ENTRE A “NATUREZA ESSENCIAL DA EDUCAÇÃO” E O  
PAPEL QUE ELA ASSUME EM UMA SOCIEDADE DE CLASSES? ..... 215**

Camila Mesquita Soares

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT04.001

# A COLONIZAÇÃO DOS AFETOS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: UMA ANÁLISE SOBRE A INSEGURANÇA ONTOLÓGICA DO SUJEITO MODERNO

**WELLINGTON DUARTE PINHEIRO**

Professor Substituto do Departamentos de Fundamentos Sóciofilosóficos da Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Professor do Centro Universitário UNIFACOL, Vitória de Santo Antão/PE, grisalho77@gmail.com.

## RESUMO

Este artigo é um dos desdobramentos da nossa pesquisa de doutorado sobre formação humana no campo da relação educação-espiritualidade. O texto tem por objetivo investigar como os afetos, enquanto dispositivos de colonização política, consistem numa possibilidade autêntica de compreender o processo de insegurança ontológica do sujeito da educação. Em termos filosóficos, a reflexão repousa no pressuposto de que: o estudo da insegurança ontológica no contexto da formação humana contemporânea inclui a postura da ética do cuidado de si como uma possibilidade de compreensão desse fenômeno de esvaziamento do sujeito (FREITAS, 2010, 2014, 2021) e (FOUCAULT, 2004). Em termos metodológicos, nossa pesquisa é de cunho teórico bibliográfico, valendo-se da última fase do pensamento de Michel Foucault que convencionou chamar de ética do cuidado, problematizada desde o imperativo ético do cuidado de si. Foi realizada uma análise problematizadora de questões delimitadas a fim de apreender como os circuitos de afetos políticos colonizam a experiência de vida do sujeito no contexto do capitalismo de vigilância, por exemplo. Sobre o referencial teórico, este artigo privilegiou investigar os afetos político tomando, por um lado, a relação educação-espiritualidade, recorrendo às noções de verdade, cuidado de si, ética do cuidado, espiritualidade, dispositivo, dentre outros; por outro lado, recorreremos ao conceito de circuitos de afetos, ontologia, pulsão e desamparo. Dessa forma, pudemos compreender como os afetos se metamorfoseiam ao se deslocarem do mundo psíquico para os corpos políticos do sujeito da educação, promovendo o que Safatle (2016) denominou insegurança ontológica.

**Palavras-chave:** Afetos. Espiritualidade. Ética do Cuidado. Insegurança Ontológica.



## INTRODUÇÃO

Este artigo é um dos desdobramentos da nossa pesquisa de doutorado sobre formação humana no campo da relação educação-espiritualidade. O texto tem por objetivo investigar como os afetos, enquanto dispositivos de colonização política, consistem numa possibilidade autêntica de compreender o processo de insegurança ontológica do sujeito da educação. Diante do cenário de colapso do sujeito, da emergência de políticas que “sufocam” a nossa capacidade de resistir ao processo de aniquilamento da vida emerge nossa reflexão, ela apresenta como ponto de partida a discussão dos afetos compreendidos como dispositivos de colonização das estruturas subjetivação do sujeito da educação.

A necessidade de responder a um conjunto de questões a saber: como se dá a ultrapassagem da ideia clássica de afetos para o entendimento dos afetos enquanto dispositivos de controles da formação humana? Como a relação educação-espiritualidade compreende a discussão dos afetos? E em que medida e condições a discussão dos afetos promove a uma situação de insegurança ontológica? Para responder a estas e outras questões foi preciso nos debruçar sobre as limitações afetivas do sujeito da educação a partir de um processo de insegurança ontológica na espera político-ontológica contemporânea.

Com efeito, a importância da pesquisa é justificada em primeiro plano pelo fato de representar uma ampliação dos estudos da dimensão afetiva do nosso trabalho de tese que versou sobre pensamento pedagógico espiritualista de Rubem Alves, pois ao compreendemos os afetos enquanto dispositivos políticos ampliamos nosso entendimento dessa questão a fim de deslocar os afetos localizados na experiência da prática educativa para o campo dos afetos enquanto dispositivo que governa os *corpos políticos* do sujeito da educação.

Por outro lado, mobilizamos diversas referências interpretativas que nos permitiu compreender a formação humana no contexto da experiência ontológica do sujeito da educação. Para aprofundar nossa inserção no debate recorreremos a um primeiro marco de referência que tratam de compreender a questão da ontologia no campo da relação educação-espiritualidade (por exemplo, Freitas, 2010, 2010a, 2014, 2015; Foucault 2004, 2008, 2011; Hadot, 2006; Lalande 1999). Um segundo marco de referência consistiu em compreender os afetos enquanto dispositivos de dominação que coloniza o sentido de viver (Safatle, 2007, 2007a, 2016, 2020; Freitas, 2014, 2015).

Justificamos nosso artigo, do ponto de vista profissional, pelo interesse de entender mais claramente como os afetos constituem uma maneira potente de fragilizar a experiência de autonomia do sujeito da educação num contexto marcado por insurgências de políticas neoliberais que instaura o medo da desassistência estatal como mecanismo de dominação e aniquilação da experiência formativa, pois ao parafrasearmos Freitas (2014) pudemos compreender os afetos como técnicas de controle emocional e social a fim de observar como determinadas práticas pedagógicas podem configurassem em programas de (controle) do bem-estar social. Com isso acessamos uma gama de conceitos como: verdade de si, conhecimento de si a si, coragem da verdade entre outras ferramentas interpretativas o que nos permitiu potencializar nossa visão dos afetos como técnicas de dominação dos corpos político.

Do ponto de vista teórico-operacional, nosso esforço analítico se justificou pela existência de uma vasta produção bibliográfica acerca da ontologia do sujeito da educação e os desafios do educador acerca do movimento neoliberal de administrar o sujeito da educação, principalmente, nas contribuições de um conjunto de educadores que ao destacar a importância do acesso à verdade e ao conhecimento de si mesmo como um movimento de resistência contra o que se denominou de práticas de objetivação do sujeito que se cristaliza em nossa experiência vital atuando como dispositivo de racionalização do saber pedagógico e empreendem um discurso que desvaloriza (normaliza) a prática pedagógico-reflexiva do educador para com a coragem da verdade de educar, logo a educação deixaria de ser um experiência contemplativa encontrada em Hadot (2006) para torna-se um conjunto de saberes e conteúdo de qualificação profissionalizante típico da educação burocrático-racional proposta por Weber (2004). A partir dessa compreensão de subtração das capacidades vitalistas do sujeito da educação foi possível realizar um diálogo entre as discussões espiritualista da educação com o "déficit" de reconhecimento ontológico do sujeito contemporâneo.

Em termos metodológicos, nossa pesquisa é de cunho teórico bibliográfico, valendo-se da última fase do pensamento de Michel Foucault que convencionou chamar de ética do cuidado, problematizada desde o imperativo ético do cuidado de si. Com efeito, realizamos uma análise problematizadora de questões delimitadas a fim de apreender como os circuitos de afetos políticos colonizam a experiência de vida do sujeito no contexto do capitalismo de vigilância.

Teoricamente, por um lado, tivemos a preocupação de aprofundar a discussão sobre as configurações dos afetos enquanto dispositivos filosófico-pedagógicos de aniquilamento que alteram a autonomia (o si mesmo) do sujeito no campo educacional o que exige do pesquisador um esforço de comprometimento ético para delimitar, no âmbito da relação educação-espiritualidade, aspectos do objeto em análise e com isso conseguimos elucidar pressupostos, abordagens teóricas, caminhos metodológicos, problema de investigação e outros elementos da pesquisa essencial para a aprofundamento do debate.

Tal discussão teve o intuito de revelar questões esclarecedoras sobre a relação dos afetos que produzem ausência de sentido na experiência do sujeito contemporâneo com as posturas pedagógico-espiritualista da formação humana. De forma sintética, nosso percurso discursivo conseguiu apresentar um conjunto de ideias, conceitos e autores capazes de esclarecer como a questão da racionalização dos afetos aniquila a experiência de humanização do sujeito da educação, deflagrando um processo de insegurança ontológica por isso trazemos as contribuições da noção *de si mesmo*, por exemplo, como uma proposta ontológica surpreendente capaz de descortinar aspectos significativos da objetificação da vida a fim de ressignificar nosso entendimento sobre a colonização dos afetos do sujeito moderno.

Assim avançamos em nosso entendimento sobre o fato de que enfrentar a questão da colonização do sujeito contemporâneo diz respeito a uma tarefa filosófica de grande esforço interpretativo, sobretudo, quando o processo de “absolvição” do eu se põe nas estratégias de dominação das experiências afetivas, pois “o afeto é compreendido a partir de uma dinâmica de imbricações que descreve as alterações produzidas por algo (...) “que nem sempre é constituído por nossa consciência representativa” (SAFATLE, 2016, p. 38). A partir dessa percepção engenhosa o referido autor problematiza a questão dos afetos a partir de algumas questões a saber: Que afetos permitem a insurgência de uma violência destruidora daquilo que nos faz estagnar em um circuito de repetições intermináveis? Que afetos criam sujeitos? E mais: que afetos colonizam nossa existência crítica? Em outras palavras, como os sujeitos são colonizados e destituídos da sua experiência de sentido, de reconhecimento da verdade?

No âmbito da relação educação-espiritualidade identificamos que uma maneira de compreender essa questão se dá pela experiência de sentido na prática pedagógica o que implica entender a atividade pedagógica como uma postura capaz de nos libertar da condição de sujeitos normalizados por dispositivos de

afetos que inibem a capacidade compreender as estruturas de aprisionamento do sujeito contemporâneo. Para além disso a compreensão da espiritualidade, tal como Foucault a recepciona das pesquisas de Pierre Hadot, mostrou que o destino de nossa relação com a educação pode ser bem diferente daquela que nos condenou o insuportável peso do conhecimento pelo conhecimento. A espiritualidade manifesta-se como um tipo de crítica constituída em “carne e osso” às formas convencionais e habituais de se viver no mundo. Logo,

Se a espiritualidade pode ser o real da filosofia, decorre do fato de ser o seu campo algo que permite ao sujeito moderno, condenado ao círculo do conhecimento, poder repensar e indagar o lastro de sua composição em uma relação com o seu próprio modo de ser consigo mesmo e com o mundo. [A espiritualidade é o] *érgon* filosófico [...] dimensão indissociável da vida, ou da arte de viver (CARVALHO, 2014, p. 06).

Assim sendo, ao tratarmos da colonização do sujeito contemporâneo a partir da leitura atenciosa de Safatle (2016) pudemos correlacionar os argumentos desse autor com as leituras freudianas preocupadas em entender como a reflexão sobre os afetos estão na base da formação de vínculos sociais encontrados na estrutura de organização política da vida, em outras palavras, são os afetos que funcionam como uma base adesão social, possibilitando a compreensão de fatores e situações mobilizados para bloquear a dimensão emancipatória dos indivíduos (SAFATLE, 2016).

Dada essa afirmação contundente pudemos refletir que o pressuposto dessa afirmação corresponde ao fato de que ao sermos afetados instauramos em nossa estrutura psíquica uma maneira elementar de sociabilidade que constrói vínculos inconsciente e imperceptíveis no primeiro momento. Logo, a partir desse pressuposto Safatle identifica determinados afetos que ao bloquearem nossa capacidade de sociabilidade, de reconhecimento de nossas identidades, da formação de nossa autonomia favorece a um processo de esvaziamento das subjetividades, das maneiras de resistir a todo processo de dominação. O afeto do medo apresenta-se como um dispositivo presente na lógica da política, ele emerge diante da necessidade de proteção dos bens sociais, ele é o que o autor chama de calculador social. Sobre o autor ressalta:

(...) contra a destrutividade amedrontadora que coloca os indivíduos em constante movimento, fazendo-se desejar o objeto do outro (...) faz-se necessário o governo (...) [para] estabelecer relações através de

contratos que determinam lugares, obrigações, previsões de comportamentos, estariam vinculados à circulação do afeto do medo como fator instaurador e conservador de autoridades (SAFATLE, 2016, p.43). Para ratificar sua tese de que o afeto do medo atua nas estruturas subjetivas dos indivíduos criando estruturais artificiais o autor menciona as estruturas de poder pastoral como exemplo.

Como sabemos Foucault os regimes de verdade do *saber médico* observou que a normalização (imposição das estruturas do poder-saber) “cura” (neste caso, determina o que é ser um indivíduo saudável) a partir da construção social de saberes edificados pelos cânones do discurso científico. Esses são argumentos retirados de Foucault (2008) para demonstrar outras formas de colonização do sujeito contemporâneo. Sobre isto Safatle afirma:

A afirmação canônica de Michel Foucault a respeito das ilusões da “soberania da clínica” vale para este contexto de discussões: “Desde o século XVIII, a medicina tem tendência a narrar sua própria história como se o leito dos doentes tivesse sido sempre um lugar de experiências constante e estável, em oposição às teorias e sistemas que teriam estado em permanente mudança e mascarado, sob sua especulação, a pureza da evidência clínica (SAFATLE, 2007, p. 178).

Na constituição dos afetos de aniquilamento dos sujeitos o autor identifica o *desamparo* (hiflosigkeit) compreendido como dispositivo estrutural de colonização do sujeito contemporâneo, é neste afeto que ele demonstra o colapso das experiências indenitárias, as quais responsáveis por nos paralisarem a autonomia a partir de um processo individual de autogerenciamento de si. O enraizamento no indivíduo dos problemas coletivos provoca um colapso na política, na dimensão formativa o que pode engolfar as possibilidades de compreender a dimensão integral, a experiência educativa como uma potência de ressignificação do sujeito da educação, sobretudo pelo fato do desamparo ter: “algo de desabamento das reações possíveis, de paralisia sem reação (...) ou mesmo da extrema vulnerabilidade vinda do fato de estar fora de si” (SAFATLE, 2016, p. 51). Na próxima sessão apresentamos o percurso metodológico do artigo.

## METODOLOGIA

---

A metodologia deste artigo é de cunho teórico bibliográfico, valendo-se da última fase do pensamento de Michel Foucault que convencionou chamar de ética do cuidado, problematizada desde o imperativo ético do *cuido de si* (FREITAS, 2010, 2014, 2015). É a partir deste campo investigação das *práticas de si* comprometida com a postura pedagógica da relação educação-espiritualidade que pudemos compreender como os afetos políticos implementam processos de dominação no sujeito da educação.

A invocação de Foucault para analisar os circuitos de afetos entre corpos desamparados de sentido tem a ver com um conjunto de ideias capaz de identificar e superar as limitações das filosofias interpretativistas tradicionais que não conseguem apreender completamente as estratégias de governo da vida. Isso nas palavras de Dreyfus & Rabinow (2013) significa reconhecer que:

(...) além da aparente validade da contra-afirmação da hermenêutica de que as ciências só podem proceder legitimamente através da compreensão do sentido mais profundo do sujeito (...) Foucault pôde mostrar como, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se uma espécie de objeto e de sujeito analisada e descoberta pelo estruturalismo e pela hermenêutica (DREYFUS; RABINOW, p. 13, 2013).

Essa limitação interpretativa também ocorre nas pesquisas preocupadas com a relação educação-espiritualidade, sobretudo pelo fato das metodologias tradicionais não conseguirem compreender as possibilidades de ressignificação espiritualista do sujeito da educação, por isso observamos que: “ao contrariar a linguagem filosófica e científica dominantes, Foucault parece resistir à ideia de que a questão da espiritualidade se evaporou da atividade global do pensamento (FREITAS, 2015, p. 300).

Corroborando com a passagem acima a compreensão das maneiras como Foucault compreende as possibilidades de ressignificação do sujeito em seus cursos tardios exige do pesquisador um comprometimento a arte de ler: “em nosso modo de ver (..) os textos desse período precisam ser lidos menos como uma exposição de conhecimentos histórico-filosóficos e mais como uma pragmática, ou seja, como protocolos de um exercício espiritual em andamento (FREITAS, 2014, p. 130).

Isso ganha maior relevância quando compreendemos a dimensão ontológica implícita nas obras tardias de Foucault, sobretudo, o estudo ético da noção do

*cuidado de si* (epiméleia heauthou) que, de forma sucinta, consiste em apreendê-la como um imperativo ético caracterizado pelo modo de existência, nas quais os indivíduos conduziam suas vidas através de preceitos éticos que os conduzem a estabelecer uma outra relação de acesso a verdade implementadas pela experiência do falar, do compreender-se verdadeiramente consigo mesmo através de exercícios espirituais que, segundo Hadot (2006) opera no sujeito um conjunto de transformações de ordem (intuitiva, física e discursiva). Neste sentido, tais exercícios devem ser compreendidos como: “ um reconhecimento de um certo aspecto da filosofia: uma arte de viver, um estilo de vida que compromete a totalidade da existência” (HADOT, 2006, p.253, tradução nossa).

Diante desta forma de compreender como os sujeitos pode conhecer a si mesmo, identificando maneiras autênticas de existir, de encontrar sentido na sua experiência de viver com o intuito de cindir determinadas formas de governo da vida a ética do cuidado apresenta-se como uma postura filosófica capaz de decifrar as tessituras de colonização dos afetos. Vale ressaltar que o Próprio Safatle reconhece a importância do pensamento foucaultiano para identificar como os circuitos dos afetos coloniza a vida dos corpos político, pois:

Foi na vida política, muito mais que o direito, que se tornou o objeto das lutas políticas ainda que estas últimas se formulem através de direito'. Essa frase de Michel Foucault evidencia a cristalização de uma importante mutação de poder nas últimas décadas, [pois]ficamos ainda mais sensíveis à maneira como os discursos disciplinares sobre a sexualidade, as disposições corporais, a saúde e a doença, a experiência do envelhecimento e do autocontrole estabelecem as normatividades que produzem a ideia social de uma vida possível de ser vivida (SAFATLE, 2016, p. 284).

A partir dessa passagem fica evidente como a investigação dos afetos enquanto dispositivos que governam nossos circuitos de sentidos e de encantamento da vida exige do pesquisador envolvido na relação educação-espiritualidade a construção de ferramentas metodológicas problematizadora das estratégias de dominação, das possibilidades de acesso a verdade do sujeito da educação e dos dispositivos de colonização dos corpos políticos que atrelados ao compromisso ético de compreender a pesquisa filosófica como uma experiência de abertura de si mesmo criar-se um maneira autêntica de entendimento do fenômeno filosófico-espiritualista acerca da colonização do afetos na formação humana.

Assim sendo, emerge um aspecto metodológico fundamental na obra de Michel Foucault que é a importância de problematizar os objetos de investigação científica do pensamento na obra “Por que Foucault?” (2008) num artigo intitulado “Michel Foucault: Pesquisa Educacional como problematização” o professor James Marshall ressalta que a problematização implica:

Compreender o objeto de pensamento como um problema. Um objeto de pensamento como problema não carrega “bagagem”. Questionar metas, significados, condições e metas é ao mesmo tempo liberdade em relação ao que se faz. É tratar o objeto de pensamento como um problema. Um sistema de pensamento seria uma história de problemas ou uma problematização. Envolveria um conjunto de condições nas quais possíveis respostas pudessem ser propostas, mas não se apresenta como solução ou a própria resposta (MARSHAL, 2008, p. 31).

Trazendo essa postura metodológica da problematização para nossa discussão há que se reconhecer que o estudo sobre o governo dos afetos que colonizar a experiência do sujeito autêntico implica a construção de condições de possibilidades que permite ao sujeito um recuo a si mesmo a partir de uma análise sensível dos dispositivos éticos, políticos que seja livre das verdades e modos de pensar unidirecional. Ao contrário disso, problematizar e compreender o governo dos afetos implica reconhecer em nós mesmo pontos de singularidades e diferenciação que se inscrevem em nossa existência e podem despertar em cada um de nós modos de resistir ao processo de colonização dos afetos políticos que nos constituem potências do existir.

Enquanto procedimento metodológico realizamos um levantamento bibliográfico sobre conceitos e noções que envolvesse a temática da colonização dos afetos e perspectiva educacional da formação humana com o intuito de esclarecer como essa temática tem relevância para demonstrar como os circuitos dos afetos constituem estratégias “sui generis” capazes de agenciar e construir modos de existir coerentes com o projeto de dominação do sistema de poder hegemônico moderno. Nesta direção decidimos analisar duas obras do Filósofo Vladimir Safatle. Um: em “Circuitos dos Afetos” (2016) analisamos como os afetos políticos constituem estratégias de socialização – dominação da potência crítica do sujeito – a partir de sistemas de controles no mundo inconsciente (psíquico) do sujeito moderno. Dois: na obra: “Maneiras de Transformar Mundos” (2020) identificamos



formas de resistir o processo de dominação da vida afetiva. Na próxima sessão iremos desenvolver esse itinerário argumentativo.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

---

Com o intuito de compreender e problematizar a fato ontológico de como os afetos, enquanto dispositivos de colonização política consistem numa possibilidade autêntica de compreender o processo de insegurança ontológica do sujeito da educação desenvolvemos um percurso reflexivo baseado em dois momentos. Em primeiro lugar, procuramos evidenciar como os afetos políticos constituem um sistema de colonização de nossa potência crítica de existir no mundo. Tal dominação carrega em si mesma um elevado grau de sofisticação, pois como afirmou Safatle (2016) os sistemas de poder não governam mais as estruturas morais e institucionais do mundo da vida social presente em normas e código de condutas porque os afetos políticos governam o mundo psíquico capaz de conservar as relações de autoridade legitimadas pelo poder dominante da vida moderna.

Num segundo momento descrevemos a partir de Safatle (2020) formas de resistir ao processo de dominação dos afetos a partir da experiência da transferência psicanalista, a qual proporciona ao sujeito da educação um mergulho em si mesmo que o emancipa das estratégias silenciosas e sofisticadas de dominação do sujeito moderno.

Ao compreender a colonização dos afetos como um dispositivo de colonização da potência de existir do sujeito moderno Safatle descobre uma nova maneira de ordenação do mundo da vida que migra da construção social da normas morais para uma nova matriz psíquica que visa controlar as forças de atuação do sujeito a partir de afetos capazes de gerir o modo de existir dos sujeitos, tais como: o afeto do medo, a depossessão de bens e o afeto do desamparo, por exemplo.

Neste processo de compreender a metamorfose das imbricações afetivas “normalmente acreditamos que uma teoria dos afetos não contribui para o esclarecimento da natureza dos impasses dos vínculos sociais” (SAFATLE, 2016, p. 37) a engenhosidade de Safatle consiste em se debruçar no processo de administração da vida a partir de uma olhar clínico-ontológico ao encontrar nos afetos do medo, da angustia, do desamparo, dentre outras estratégias de “subtração” do indivíduo uma maneira singular de compreender o esvaziamento de nossas identidades. Ou seja, Safatle desce das macroestruturas objetivas para mergulhar na

dimensão das subjetividades, das maneiras de ser si mesmo enquanto experiência de contemplação de existir. Dessa forma, nosso artigo identificou a importância de se debruçarmos na dimensão ontológica do sujeito da educação a fim de compreendermos como essas novas estratégias de dominação afetam a capacidade de transformação ontológica na experiência pedagógica. Sobre isso é relevante identificar como os afetos políticos esvazia nossa potência de existir ao fragilizar a formação das nossas identidades, como também faz emergir doenças físicas oriundas de episódios repetitivos de diferentes somatizações sociais. No texto: “A Psicanálise e o Desamparo Frente à Crise de Valores e Ideais na Atualidade” (2020) isso ficou evidente, pois;

A experiência de sofrimento tem sinalizado que a capacidade de simbolização e de formação de narrativas subjetivas encontra-se em crise e sendo substituída pelos registros do corpo, do somático e da ação. A sintomatologia ligada a esses registros não é exatamente nova. Ela traduz-se por sintomas clínicos, tais como as automutilações, a ideação de morte, os relatos de vazio ou inadequação subjetiva, perturbações no sentimento de identidade e no adoecer físico (CAMPOS, MENEZES, BOCCHI, 2020, p. 10).

Correlacionando esses dados com o campo da educação ressaltamos que para Foucault na *Hermenêutica do Sujeito* (2004) a relação entre verdade e subjetividade é compreendida como pressuposto para acessar a ética do cuidado. Com efeito, o acesso a dimensão da verdade proposto por ele deve transformar o sujeito da educação, na medida em que é possível iniciar uma ação de transformação de si por si mesmo, um trabalho de subjetivação dos discursos reconhecidos como verdadeiros e que, se acessados com comprometimento, promove no sujeito da educação determinadas atitudes e disposições de acesso a verdade necessária para uma compreensão autêntica da existência.

Dessa maneira a reflexão pedagógica passa a ter a possibilidade de refletir como os conceitos de: *liberdade, integridade, ética do cuidado, subjetivação, verdade de si, prática pedagógica*, dentre outros, guardam afinidade com a dimensão da relação educação-espiritualidade ao serem correlacionados com a questão dos afetos proposto por Safatle. Tal articulação demonstra como, em certa medida, vivemos ancorado e reduzido a uma compreensão artificial da nossa existência, visto que a ideia de vida ganha os adornos do prazer “ilimitado” prometido pelas ideologias da democracia contemporânea, as quais esvaziam o simbolismo da vida,

limitam a nossa capacidade de representar, de identificar sentimentos e valores egoístas que limitam o desenvolvimento da nossa dimensão integral. Para Safatle a colonização do indivíduo - neste caso, no âmbito da política – nos permite compreender que as “teorias democráticas definem sua especificidade a partir da natureza simbólica do lugar vazio no poder” (SAFATLE, 2016, p. 71).

Com isso os afetos apontados por Safatle criam uma falsa realidade de que as relações de poder, de legitimação de regimes e ordenação de verdades são constituídos no vazio das relações de poder, de maneira “neutra”. Para contrapor-se a estes tipos de instrumentos de dominação, destas maneiras normalização dos discursos de poder se faz necessário propor modelos formativos caracterizados pela capacidade de questionar essa colonização do sujeito da educação.

A fim compreender esse quadro de esvaziamento do sujeito contemporâneo o autor mencionado, curiosamente, recorre a uma série de argumentos e autores, sobretudo, Hegel, Freud e Lacan para desmontar esse “encapsulamento do sujeito”, essa falta de sentido que absorve desejos, fantasias, autenticidade, maneiras integrais de formação ontológica contemporânea. Para dar conta da nossa investigação resolvemos avançar nossa compreensão sobre o afeto político do desamparo, pois como fala o próprio Safatle o desamparo “é o afeto que nos abre os vínculos sociais” (SAFATLE, 2016, p. 43). A centralidade dos afetos, neste caso - o desamparo – é fundamental para pensar a crise do sujeito moderno senão vejamos:

Na atualidade, a Psicanálise tem privilegiado o conceito de desamparo para tecer reflexões ontológicas e éticas fundamentais sobre o homem enquanto um ser cultural, de modo que o desamparo tem sido um operador importante para refletir sobre as condições subjetivas do laço social contemporâneo, que é caracterizado por uma transição no âmbito dos valores em que os ideais normativos coletivos que eram garantidos pelas instituições modernas agora encontram-se em crise (CAMPOS, MENEZES, BOCCHI, 2020, p. 7).

Tendo em consideração esse desafio ontológico do sujeito da educação Safatle demonstra haver uma mutação do conceito de desamparo, que sai do projeto biológico e se localiza em direção a uma dimensão essencial, própria ao funcionamento psíquico, pois o desamparo é compreendido como uma “dor que não cessa, um acúmulo de necessidades que não tem satisfação” (p.54). Por isso ele passa a operar como um “bloqueador”, uma espécie de inibidor de tonalidade afetiva, colapsando, “encobrindo” a experiência de sentido do sujeito da educação.

A partir desta constatação de esgotamento da experiência de si Safatle lança mão da clínica ontológica como um recurso interpretativo capaz de recuperar o sentido ontológico do sujeito da educação.

Para finalizar esse primeiro momento de nossa reflexão há que se reconhecer que o desamparo não deve ser confundido com a aceitação de uma experiência de desencantamento que nos deixa apartados das formas de socialização do mundo social, aquelas que exigem modos de sujeição a determinadas práticas e modos de existir que divergem do nossa forma de contemplar a vida. Diante disso como resistir a esse processo de colonização das nossas potenciais de existir? Há que se reivindicar a si mesmo outra forma de compreender o desamparo com uma coragem capaz de ressignificar o dispositivo de violência que coloniza nossa vida a partir das estratégias de depossessão das relações intersubjetivos que estabelecemos. Diante dessa situação limite para a construção vitalista do sujeito da educação emerge a psicanálise como um ponto de fuga dessa realidade.

Com isso emerge o segundo dado encontrado a partir da emancipação psicanalítica do sujeitos moderno. Ou seja, a experiência da transferência – identificação de espaço de cura entre o paciente e o psicanalista – uma vez que esse permite aquele (o paciente) identificar as relações de autoridade, hierarquia e poder que governam as potências vitalistas do sujeito da educação.

Com efeito, tal constatação tem a ver com o fato da psicanálise ser solidária a uma articulação complexa, porém decisiva, entre clínica e ontologia Safatle demonstra como a orientação da clínica analítica é dependente de um núcleo invariável de conceitos que compõe o campo do que se convencionou chamar clínica ontológica ou de “metapsicologia” (SAFATLE, 2007).

Neste contexto da psicanálise, sobretudo recorrendo a Jacques Lacan, o qual procurou desenvolver um trabalho de ressignificação de certos conceitos freudianos preocupados em compreender como a dimensão do inconsciente, em certa medida, representa uma possibilidade de entendimento das especificidades que atinge o humano, reconstrói suas convicções, suas formas de socialização, como também a maneira intersubjetiva de constituímos nossa maneira de se compreender sujeitos.

Logo, é neste contexto de desamparo, ausência de sentido e esgotamento de existência que a ontologia clínica analisada por Safatle nos circuitos dos afetos representa uma possibilidade de resistência para o sujeito da educação, pois dialeticamente na morte do sujeito analisado por Safatle, há uma virada, uma potência

de resistência, um gozo (ressurgimento de si mesmo) que sustenta a experiência de ser educador, uma ultrapassagem do esgotamento existencial.

Diante desta perspectiva de compreender o que afeta a nossa identidade, o que nos faz vacilar sobre as certezas do nosso Eu a ideia de pulsão que anima o nosso ser é a *pulsão da morte*. A morte, por seu turno, pensada a partir do modelo objetivo de uma matéria indiferente inanimada procura a possibilidade de satisfazer a pulsão através de uma “morte simbólica” ou “segunda morte”. Ou seja, a pulsão de morte não representa a “autodestruição da pessoa”, ela é o operador ressignificativo que nomeia a suspensão do regime simbólico e fantasmático de produção de identidades. Diante desta “morte” do sujeito da educação indagamos: Há pontos de fugas? É possível acessar o gozo (ressurgimento de si)? Há possibilidades de modos de resistências? Supreendentemente, a resposta, ao nosso entender, desperta um símbolo de esperança ontológica, pois: “o gozo produzido por essa segunda morte é impossível” (SAFLATE, 2007, p.173). Mas o que é impossível na perspectiva laciana? O “impossível” indica apenas um modo de experiência subjetiva que parece sempre exceder nossa capacidade de simbolização e de transposição de si mesmo.

Retomando a ideia da transferência psicanalítica e as possibilidades de ressignificar a experiência de colonização dos afetos do sujeito da educação Safatle defende que é a experiência da transferência que possibilita modos de abandono (pontos de fuga) da situação de dominação do sujeito moderno. Isso, segundo o autor, implica reconhecer um processo de emancipação que nasce como saldo advindo da experiência de transferência. Neste caso torna-se necessário uma pergunta: como a transferência atua nos processos de dominação que colapsam as potências de existir do sujeito da educação?

Na experiência da transferência o psicanalista ajuda ao paciente - neste caso o educador – identificar que nas relações de dominação há uma submissão da minha vontade à vontade do outro e há também aquilo que permite as relações de poder circular e que essa relação de poder não advém da minha vontade nem do outro. Logo, as expressões de poder que governam o meu agir está localizada na dinâmica inconsciente de afetos e dos objetos que produzem e portam os tais afetos. Com isso identificamos que os afetos não são prioridades do sujeito, eles são feitos de objetos. Diante disso quais implicações emergem para o educador?

Dentre várias implicações há que se reconhecer que a transferência é um recurso potente para ressignificar os processos de colonização do sujeito moderno correlacionado a isso há que se reconhecer que o recuso ontológico da transferência

não é uma ferramenta interpretativa apenas da psicanálise. Ao contrário, pois: “a transferência não é um recurso apenas em situação analítica, ela existe em todo lugar onde há poder e identificação” (SAFATLE, 2020, p. 11). Com isso a psicanálise mobilizada por Lacan deixa uma tarefa existencial de grande valia para a segurança ontológica do educador contemporâneo: a transferência psicanalista nos permite ressignificar lutas políticas capazes de promover a emancipação de si mesmo num jogo político que tenta governar silenciosamente as potências vitalistas do sujeito da educação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

Nos últimos anos tivemos a experiência de vivenciar afetos que desafiaram a nossa capacidade de resistir ao processo de afrontamento e colapso da vitalidade existencial do sujeito da educação. O fenômeno da pandemia da Covid-19 e a emergência do governo Bolsonaro (2018-2022) foram acontecimentos que nos deixaram numa situação de fragilidade das nossas potências. Esses exemplos retratam bem a relevância e a atualidade de estudar os afetos políticos como sintomas do mal-estar moderno que habita cotidianamente nossas formas de interagir no mundo social (SAFATLE, 2016), pois basta um rápido acesso a internet e logo somos “atacados” por informações, acontecimentos políticos, mudanças econômicas, emergências de conflitos globais, transformações climáticas e uma série de catástrofes que põe em xeque a nossa segurança ontológica.

Diante da complexidade desse mundo moderno onde a velocidade de “like” das redes sociais pode detonar crises, situações de desamparo e iniciar conflitos sociais emerge um tema pedagógico-político-ontológico de fundamental importância para que nós possamos lidar com as novas estratégias de dominação sutil mas que tem potencial de dominar nossas ações e nos deixar paralisados diante de situações que, em princípio, podem inibir ou dificultar a nossa forma de compreender questões ontológicas que desafiam a nossa forma de entender as relações de poder que tentam colonizar nossa capacidade crítica de ressignificar as novas técnicas de dominação da vida moderna. Tais estágios afetivos de dominação se dão através dos afetos políticos que nos desestabilizam e podem desviar o foco da nossa atenção dos principais problemas que afetam nossa vida acelerada e organizada pelos dispositivos eletrônicos de poder como o celular, por exemplo.

Esses dois parágrafos demonstram como os afetos políticos identificados por Vadimir Safatle são fundamentais para nos mostrar como a organização da vida política moderna utiliza recursos de dominação sofisticados que habitam nossas intimidades da vida psíquica e produzem um processo de docilização (dominação) do nosso agir o que, na prática, pode moldar a nossa capacidade de construir sentido para nosso agir pedagógico, uma vez que tal docilização pode governar nossa forma de compreender as relações de poder que governam o sujeito moderno (FREITAS, 2014).

Diante desse diagnóstico surpreendente a experiência de construção deste artigo demonstrou que apesar de existir em curso um poderoso sistema de governo das vitalidade humana operada pelos afetos do medo e do desamparo por exemplo, o campo da educação conseguiu mobilizar recursos da filosofia e da psicanálise que através de um processo de autoconhecimento e da construção de uma nova atitude para a construção de uma abertura ética do governo de si mesmo pode emergir um novo sujeito da educação que ao passar pela experiência psicanalítica da transferência consegue ressignificar sua própria forma de existir no mundo e desorganizar o processo de colonização do sujeito da educação.

## REFERÊNCIAS

---

CARVALHO, A. F. de. **Foucault e a função-educador**. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.

CAMPOS, É. B. Viana et al. A psicanálise e o desamparo frente à crise de valores e ideais na atualidade. **Estudos Interdisciplinares Em Psicologia**, v. 11, n. 3supl, p. 4-27, 2020.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2010.

DREYFUS, H. L.; RABINOW P. **Michel Foucault Uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. São Paulo: Forense Universitária, 2013.

HADOT, P. **Ejercicios espirituales y filosofía antigua**. Madrid: Siruela, 2006.

FREITAS, A. S. de. O “Cuidado de Si” como Articulador de uma Nova Relação entre Educação e Espiritualidade.” In: RÖHR, F. (Org.). **Diálogos em Educação e Espiritualidade**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2010.

\_\_\_\_\_. A Relação Subjetividade e Liberdade como Matriz da Noção de Espiritualidade. In: RÖHR, F. (Org.). **Diálogos em Educação e Espiritualidade**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2010a. p. 223-241.

\_\_\_\_\_. O que Caracteriza um Pensamento ou um Pensador (Pre)Ocupado com a Espiritualidade? In: RÖHR, F. (Org.). **Diálogos em Educação e Espiritualidade**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2010b. p. 341-373.

\_\_\_\_\_. O cuidado de si e os perigos de uma ontologia ainda sem cabimento: o legado ético-espiritual de Foucault. **Revista Pro-Posições** | v. 25, n. 2 (74) | P. 121-138 | maio/ago. 2014.

\_\_\_\_\_. As Lições Ainda Insuspeitas de Michel Foucault acerca da Formação Humana. **Educação & Realidade**, v. 40, n. 1, 2015.

FOUCAULT, M. A **Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Segurança, Território, População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **A coragem da verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

LALANDE, A. **Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1999.

MARSHALL, D. J. “Michel Foucault: pesquisa educacional como problematização”. In: PETERS, M. A.; BESLEY, T. **Por que Foucault?:** novas diretrizes para a pesquisa educacional. Artmed Editora, 2008.

SAFATLE, V. **O circuito dos afetos**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2016.



\_\_\_\_\_. A teoria das pulsões como ontologia negativa. **Discurso**, n. 36, p. 151-192, 2007.

\_\_\_\_\_. **Lacan**. São Paulo. Publifolha, 2007a.

\_\_\_\_\_. **Maneiras de Transformar Mundos: Lacan, política e emancipação**. São Paulo. Autêntica, 2020.

WEBER, M. **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2004.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT04.002

# AUTOGESTÃO E UTOPIA COMO ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE UM NOVO FAZER PEDAGÓGICO

*LUCICLÉA TEIXEIRA LINS*

Professora do Departamento de Educação-DE-CCHSA da Universidade Federal da Paraíba -UFPB, Campus III, Bananeiras – PB. [luciclealins@yahoo.com.br](mailto:luciclealins@yahoo.com.br)

## RESUMO

Autogestão é o objeto de interesse deste estudo que tem como principal objetivo compreender o exercício da autogestão em sua trajetória histórica e na práxis pedagógica. No seu enfoque, busca perceber a autogestão, na sua dinâmica praxiológica e na sua perspectiva utópica, enxergando-a através da práxis vivenciada nos desejos daqueles(as) que sonham outra sociedade. O estudo faz uma revisão bibliográfica e analisa a autogestão como elemento constitutivo de novos fazeres pedagógicos, destacando suas potencialidades e limitações, enquanto processo educativo, constituidor de uma práxis que se propõe a formulação de processos organizativos entre sujeitos coletivos. A relevância deste estudo está na tentativa de apontar os desafios e as possibilidades de novos fazeres da organização coletiva, enfatizando a participação dos sujeitos e, como o princípio da autogestão pode permear essas novas práticas. A abordagem teórico-metodológica deste estudo se caracteriza como uma Pesquisa Qualitativa, de cunho histórico-dialético, e tendo como método de investigação, levantamento bibliográfico e entrevista semiestruturada. Na sua exposição, apresenta o exercício da autogestão como possibilidade de uma práxis pedagógica nos processos de organização coletiva. Através do estudo e nas suas considerações, pode-se perceber que existe na essência da autogestão uma práxis e uma utopia que se apresentam em vários momentos históricos nas experiências de projetos coletivos e na elevação da consciência e autonomia de mulheres e homens. A autogestão enquanto devir histórico se caracteriza por ser a negação a qualquer conduta de centralização, seja de ordem econômica ou social, portanto tem na ampla participação das pessoas nos processos decisórios, seu foco central.

**Palavras-chave:** autogestão; utopia, práxis, prática pedagógica.

## **INTRODUÇÃO: primeiras palavras**

---

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos, e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

Eduardo Galeano

Como apresentado na epígrafe de Eduardo Galeano que abre este artigo, a utopia, por estar sempre a nossa frente, seria um caminho a percorrer, um horizonte a nos guiar, e, ao se compreender a autogestão como uma utopia, duas posições se colocam: a de ser a utopia irrealizável e, para os mais esperançosos, dir-se-ia ser a utopia um devir.

Como visão irrealizável, se a autogestão é uma utopia, ela estaria, apenas, no plano das ideias, impossível de se realizar no mundo real. Como devir, ela passa a ser um caminho a percorrer, como sugere Galeano, ou conforme Jean-Yves Leloup, ao recuperar o seu sentido autêntico, quando afirma que “a utopia não é o irrealizável, ela é o irrealizado”, pois não é algo impossível de ser realizado, é, porém, o que ainda não se realizou.

Não se trata de uma, utopia como devaneio ingênuo e irrealizável, mas como visão prospectiva, portanto, um devir, algo pelo qual se possa guiar e construir outras possibilidades. Nos dizeres de Santos (2003), a utopia é a exploração de novas possibilidades em oposição ao que existe, em nome de algo radicalmente melhor que a humanidade tem direito de desejar e pelo qual vale a pena lutar.

O real não anula o ideal, temos que cortar as arestas do ideal e vivenciá-lo no real, como dizia Kant. Ou seja, vendo a autogestão como algo ideal, distante, utópico, ou mesmo irrealizável, porém, na concreticidade das experiências que buscam a participação de todos, num processo democrático de condução de uma organicidade, seja de ordem econômica, política ou educativa. Aí, há tentativas, possibilidades, práxis que conduz ao exercício da autogestão.

Para os que acreditam que a utopia é irrealizável, seriam as experiências autogestionárias castelos construídos no ar, desejo de ingênuos que acreditam, através dessa perspectiva, criar a transição para outro modo de produção, e a autogestão é esse próprio modo. Ao se pensar pelo viés marxista, à medida que os modos de produção se modificaram, tornaram-se cada vez mais complexos, o que não seria

diferente com a autogestão, porquanto ela tem, em seu arcabouço teórico e prático, uma complexidade em sua própria raiz epistemológica, como já visto.

Na tradição marxista, particularmente em Marx e Gramsci, o termo assume outras denominações, como associação dos trabalhadores e autogoverno. Porém, ambos tinham em mente a realização de uma sociedade socialista, cada um, a seu modo, contribuiu para descortinar as contradições e explorar uma sociedade baseada no capital e, conseqüentemente, no lucro. Seria, talvez, o não uso desse termo por Marx, motivado pela sua indiferença em relação às ideias de Proudhon. Porém, as formas de se chegar à autogestão, em Marx, eram através da revolução dos trabalhadores; para os socialistas utópicos, seria a autogestão um consenso entre as pessoas ali reunidas. Para os anarquistas, um princípio sem o qual a sociedade socialista não existiria.

Ninguém vive sem utopia, caso isso aconteça, corre-se o risco de perder a ternura e/ou a esperança, é o que Ernest Bloch alertou os russos que lhes “faltou utopia”. Esse seu alerta deu-se pelo sectarismo que tomou conta da revolução, quando os militantes não se deixaram reger pelos princípios da unilateralidade. Portanto, precisamos da utopia para ladear as relações, mesmo aquelas ditas progressistas, revolucionárias. A utopia, nesse contexto, traduz-se em princípio ético, no respeito ao outro e, na autovigilância, quando se sobressaltam a arrogância, a centralização e os interesses próprios. A utopia não é um horizonte a se contemplar, é um caminho a se trilhar. Um caminho norteador de ações, de possibilidades que se realizam, em que residem a sua própria dialética e a práxis.

Pergunto, então, se o conjunto de trabalhadores estaria reunido em associações, em cooperativas, em grupos formais ou informais, em defesa da Economia Solidária, por acreditar que essa seja a alternativa para a superação do capitalismo, no que resultaria outro modo de produção sustentado pela solidariedade, participação e na autogestão, ou se essa não seria, para muitos dos ali envolvidos, uma forma de garantir, em curto ou médio prazo, o atendimento das necessidades básicas de sua existência material.

As experiências de autogestão em torno da Economia Solidária realizam-se nesse exercício constante. Isso não é algo dado, pronto, mas uma construção permanente e incessante na consolidação de outros valores sociais. Porém as experiências autogestionárias contemporâneas estão cheias de contradições e reproduções, o que faz com que a autogestão oscile bastante, como afirma Cláudio Nascimento em entrevista:

(...) é uma mutação cultural. Você sai da heterogestão para a autogestão já é algo muito. O que demanda muito do ponto de vista subjetivo, do psicológico e cultural, você ainda implementar um processo autogestionário, que do que eu conheço, tem nas experiências da economia solidária graduação de auto-gestão, mas é autogestão? É só ver as pesquisas, tem sempre uma pessoa que manda nas coisas, um domínio muito grande, ou porque começou, ou porque transitava no fórum.

Contudo, a assertiva acima é de que não se pode tirar o mérito de muitas dessas práticas populares, associadas à Economia Solidária, pois aqueles que projetam na Economia Solidária a superação do capitalismo são herdeiros de ideias e práticas históricas, de uma utopia militante, cujo horizonte são a mudança social e a equidade.

## **A AUTOGESTÃO COMO POSSIBILIDADE/ EXPERIMENTAÇÃO**

---

A autogestão não é apenas um pressuposto da Economia Solidária, ela se configura como perspectiva societária, de produção e organização social, cujo fundamento se volta para a ampla participação das pessoas. Ao estar associada com o socialismo, indica sua oposição política e ideológica ao modo de produção capitalista. O socialismo se apresenta como outro modelo de sociedade, em cuja estrutura social reside o fim da sociedade de classes e, conseqüentemente, o da propriedade privada.

Ambos carregam intrinsecamente um ideal utópico centrado na contestação de um modelo socioeconômico excludente, que privilegia uma minoria. No entanto, o norte de suas utopias marca uma posição frente ao que se espera de mudança. Em relação à autogestão, Nascimento (2011, p.92) assevera que

é mais um "ideal" de democracia econômica e gestão coletiva que caracterizam um novo modo de produção. Contudo, esse "ideal" expressa em formas distintas nos diversos momentos da história, como possibilidade concreta de os trabalhadores constituírem sua utopia de uma sociedade igualitária e socialista.

Nascimento traz a expressão "socialismo autogestionário", para designar as experiências históricas dos(as) trabalhadores(as) que instituíram a experimentação como pressuposto de suas vivências, ao articular a ideia à experiência/

experimentação. No caminho do socialismo autogestionário, ele ainda apresenta (NASCIMENTO, 2011, p.97) dois ângulos sob os quais se devem abordar a autogestão: o primeiro, numa visão societária, “como conteúdo do socialismo, regime que sucede ao capitalismo, através da revolução social, e desse modo, é modo de organização da sociedade”; e o segundo, a partir da organização dos trabalhadores, “como linha de ação e mobilização dos trabalhadores e cidadãos no cotidiano, em busca da construção dessa sociedade, é uma estratégia política”.

O socialismo autogestionário parte da negação e da rejeição de três elementos: a democracia liberal, o capitalismo de Estado e o socialismo de Estado (ibid, p.99). E propõe três instâncias fundamentais:

1. A socialização dos meios de produção, que implica a abolição da propriedade privada dos recursos produtivos e sua substituição pela propriedade social, ou seja, a **autogestão social**;
2. A socialização do poder político, a participação dos cidadãos livres e iguais na formação coletiva de uma vontade política e no exercício direto da autoridade, ou seja, a **democracia direta**;
3. A transformação do mundo das relações intersubjetivas, no sentido de se afirmar a solidariedade, isto é a **revolução cultural do cotidiano**.

A autogestão tem o imperativo de se colocar em prática formas de democracia direta e de rejeitar a representativa, que tem suas bases na democracia liberal. A autogestão caracteriza-se como utopia concreta, que antecipa, nas possibilidades do real e das ações transformadoras, aquilo que já se tem como ideias (projetos). Não é um projeto pronto a se colocar em prática, mas um caminho a se percorrer pelas experimentações de um modelo alternativo - o socialismo.

Não podemos cair no engodo de pensar que, transformando a sociedade, quer dizer, abolindo a propriedade privada e seus meios de mercado se resolveria toda a questão, porque a autogestão perpassa o véis econômico, tem que descentralizar o Estado, gerir democraticamente a economia e educar as pessoas para consumirem de modo a pensar na sustentabilidade do planeta.

Nascimento (2012) menciona o termo “socialismo comunal” como designação dos estudos recentes que tem feito sobre a autogestão. Quando perguntado sobre se estava abandonando o “socialismo autogestionário”, ele explicou:

A autogestão não é coisa que surge no modo de produção capitalista, mas nas formações sociais muito antigas, hoje eu trabalho muito mais a autogestão comunal, uma coisa que eu venho estudando desde 2011

para cá. Dos povos originários, por exemplo, para mim a experiência de Palmares era de comuna, tinha um elemento de autogestão ali dentro, de Zumbi, Canudos. (...) A economia solidária, eu comecei até a dissociar, acham que é algo que surgiu devido à resistência ao desemprego, neoliberalismo etc. é uma coisa muito recente, mas não é isso, a economia solidária traz elementos da autogestão, uma série de elementos, pelas definições, nos princípios, nas conferências, as plenárias, tudo isso a questão da auto-gestão está colocada, e ela se reivindica como autogestionária, então não é uma coisa que vai surgir na década de 90 para cá, com a ideia do neoliberalismo, do desemprego, no início tinha muito isso, mas não estamos discutindo uma coisa só econômica, então é algo que eu diria tem um fundamento filosófico, ontológico, você tem que buscar uma concepção de trabalho que é filosófica, antropológica, o trabalho como Marx definia é a relação do homem como a natureza, entre os próprios seres humanos etc. Tem um ponto que nós temos de buscar na autogestão como elemento da economia solidária, é, aprofundar o conceito de trabalho e ver uma outra perspectiva, uma perspectiva do conceito muito clássico e não simplesmente trabalho assalariado, esse é um primeiro ponto, e aí vamos buscar quem são os pensadores que trabalham com isso. (NASCIMENTO, 2012).

### E por que autogestão comunal?

que um dos elementos definidor da autogestão estar na questão da propriedade comum, e aí você tem um vasto campo na sociedade pré-capitalista, e uma literatura interessantíssima nesse campo, vai encontrar experiência da Bolívia, do Equador, Peru, Venezuela, (...) a Venezuela era paróquia que veio da colonização e eles estão transformando isso em conselhos populares, conselhos populares nos bairros, aí juntando vários municípios e aqueles municípios baseados em conselhos populares pra pensarem todas as questões da vida social, não é só pensar orçamento participativo, é pensar todas as questões do conjunto da vida e formam uma comuna e o país vai ser de várias comunas, no campo mais amplo da sociedade é o estado comuna e isso estar na constituição, é um negócio assim (...) a gente ficou aí falando anos e anos da comuna de Paris, e isso é baseado em que? Nas experiências dos povos originários, nas formas de decisão política, nas comunidades, é onde tem os anciãos etc. E nas formas de produção que é comunitária, nos valores de solidariedade. E quando você vai vê estar lá na formação social dos Incas, dos Astecas, na Europa, como é que era lá antigamente na Europa toda, na África essas formas de organização dos povos originalmente (NASCIMENTO, 2012).

O autor concebe que é a partir da propriedade comum, na formação social de vários povos diferentes, que se têm os indícios do exercício da autogestão. Indícios como as práticas de solidariedades e partilha que esses povos praticavam, seja na agricultura, na criação de animais, na defesa da comunidade ou na educação dos seus membros.

Em sua ótica, a autogestão comunal traria para as relações de hoje o que ele chama de (re)encantamento da vida:

Aí você vê ressurgindo experiências de autogestão no campo da produção, no campo do poder político, que não é mais o Estado, é o Estado Comuna, o Estado Comuna significa dizer que não é mais o Estado, é uma outra coisa, outro campo, eu chamo **(re)encantamento da vida** no campo da cultura digamos assim, da subjetividade que trás uma cosmovisão que é essa relação do homem com a natureza. Aí renasce na prática, muito concreta de experiências, de sociedades que tentam um outro modo de produção seria o modo de produção comunal, o Marx chamou isso já, ele usa, às vezes, o modo de produção asiática etc. e quando você vai vê, bom é o nosso pedaço aqui, mas você quando olha o mundo, eu não sei da Europa o que vai ressurgir de tudo aquilo, aqui não, o nosso processo no Brasil tem esse casamento, Quilombola? Metalúrgico? Empresa recuperada? Não é muito pouco isso, então essas experiências de comunidades, de territórios, esse é um ponto, o poder popular comunal digamos assim, como o socialismo essa ressurgindo com outra concepção. Aquilo que se falou na União Soviética lá tiveram quinhentas experiências da propriedade comum, o *mir*, como eles chamavam (NASCIMENTO, 2012).

Nessa sua nova configuração da autogestão, há uma preocupação ética de fundo, da própria continuidade da existência humana e do planeta. Para isso, chama a atenção sobre o que vem ocorrendo, principalmente na agricultura, “uma crise na área agrícola profunda, que estamos chegando num ponto que o pessoal está advertindo que nós vamos ter uma crise alimentar no mundo”. Porém, diante dessa sua preocupação, aponta para uma saída, a agroecologia: “aí nós vamos ter que correr para a agroecologia, nós temos essas experiências por aí, isso é fabuloso, vamos ter que ir pra isso, e aí cadê a cultura daquelas pessoas que sabiam fazer a agroecologia?”.

Essa crise tem se apresentado de modo predatório, baseado num modelo de desenvolvimento que não respeita os princípios das relações humanas



fundamentado em valores solidários nem a natureza e ignora totalmente sua preservação como necessidade vital para a própria continuidade da espécie humana no planeta.

Referente à preocupação com o tipo de desenvolvimento praticado, encontram-se, na obra clássica de Furtado, *O Mito do Desenvolvimento Econômico* (1974), algumas considerações que, desde aquele momento, já se faziam presentes em suas análises em relação à condução do desenvolvimento vivenciado pela sociedade brasileira, tendo o problema de como sair do atraso econômico e da dependência em relação aos países de centro.

Não apenas como análise econômica, com véis político e sociológico, Celso Furtado levantou questões até hoje pertinentes ao estudar a economia e as questões correlatas. Sua tese de que o desenvolvimento é um mito, tem, em seu arcabouço discursivo, a centralidade da dependência econômica. Uma das questões que ele levantou e, talvez, pouco considerada ao (re)visitar sua obra, diz respeito ao impacto do processo de desenvolvimento econômico na natureza, tendo em vista que, naquele momento, no Brasil, as questões referentes à economia não eram redimensionadas para as preocupações com a natureza, com destaque para os problemas de impacto ambiental. Naquele contexto, essa discussão ainda era incipiente e só tomou corpo mais recentemente, com a consistência da noção sobre desenvolvimento voltado para a sustentabilidade, ramificação da economia ecológica já existente na Europa que remonta aos anos de 1960.

Furtado utiliza-se das categorias sociológica centro/periferia<sup>1</sup>, para explicar que existem grupos que tentam “fazer compreender a necessidade de destruir o meio físico, para justificar formas de dependência que reforçam o caráter predatório do sistema produtivo” (1974: 75). Em outro momento de sua obra, faz menção à necessidade de uma “nova orientação do desenvolvimento (...) num sentido muito mais igualitário” (1974, p. 74).

Essa orientação tem sido revista e perseguida pela proposta e pela prática do movimento de economia solidária que vem implementado ações nesse sentido, através da sociedade civil, de gestores públicos e de entidades de assessoria e fomento, contribuindo com o avanço do movimento de economia solidária e de políticas públicas para esse setor.

---

1 O Brasil, naquele momento histórico, era considerado como tal.

Na perspectiva de consolidar uma política de justiça social, o movimento de economia solidária opta pelo **desenvolvimento como estratégia de organização econômica** fundamentada no trabalho associado, na propriedade coletiva, na cooperação e na autogestão.<sup>2</sup> Assim, procura avançar no reconhecimento do direito a outra economia que conduza a outro modelo de desenvolvimento, que seja justo, democrático e sustentável e que estabeleça relações horizontais e de alteridade no conjunto de trabalhadores e de parceiros envolvidos nesse processo.

Diante do modelo predatório assumido pelo sistema capitalista, que explora mulheres, homens e natureza, é necessário construir outros modelos de desenvolvimento. Para isso, o mesmo documento base sugere padrões alternativos de desenvolvimento que propiciem a sustentabilidade ambiental, a justiça socioeconômica e a radicalização da democracia. Há, nesse sentido, uma preocupação com o desenvolvimento crescente e desordenado da tecnologia. Cláudio Nascimento, em entrevista, havia comentado essa questão ao referir que não é por acaso que, quando o capital tem acirrado todo esse processo e chega a um momento em que transforma tudo em mercadoria, o ar, a água, a natureza passam a ser mercadorias também, e começa uma rebelião de povos para os quais a terra e o corpo têm o mesmo significado, o índio não separa uma coisa da outra, nem a mulher. Essa sua fala tem se respaldado em sua compreensão sobre a autogestão comunal, que ele entende como outro modo de viver:

É isso a autogestão, é uma filosofia, é uma economia, é uma erótica porque é outra relação com o corpo e com o universo, não é? Os símbolos são os símbolos do feminismo e aí você vai vê lá que papel as mulheres tinham nessas sociedades, um papel quase que hegemônico, elas tinham uma relação profunda com a natureza, com o universo, com os símbolos deles, a cobra, a lua etc. Quando você vai pra os povos originários, os Incas etc., você vai encontrar esses elementos. (...) Os símbolos dessas comunidades indígenas é o caracol, o símbolo da vida. Em Chiapas por exemplo, as comunidades que são alto geridas, chamam-se caracóis autogestionários, porque é o símbolo dos Maias, não é só dos Maias. O que isso tem? É uma reação, eu diria existencial a essa barbárie que o capital vem desenvolvendo, cada um reage de uma maneira, então é uma maneira de pensar outro modo de existência. (NASCIMENTO, 2012)

---

2 Ver documento base da II CONAES, 2010.

Todos os erros apresentados pelo desenvolvimento predatório desafiam aqueles(as) que desejam empreender uma sociedade melhor, que precisa, urgentemente, de (re)pensar o princípio de responsabilidade ética e a preocupação do bem-estar das gerações futuras, em que se firma o compromisso ético da geração atual.

As necessidades para o futuro serão, senão aquelas entrelaçadas com as do presente, que dependem de cuidados e de boa qualidade de vida e o desejo por melhorá-la. Para tanto, é necessária uma forte base educativa, realizada nos múltiplos espaços, para que se realize uma cultura autogestionária, possibilidade real de plena efetivação de modelo de gestão radical da participação humana e de sua autonomia.

A compreensão da autogestão, nessas suas vastas significações, como as apresentadas aqui na formulação epistemológica de Freire, sobre o inédito-viável; do socialismo autogestionário de Nascimento e da autogestão como um conceito antecipador, de Viana, amplia a percepção sobre sua noção na perspectiva de uma utopia (projeto), na busca de experimentações de outro modo de produção e, por conseguinte, de outro modelo de sociedade.

A prospecção é de que a autogestão, como um modo de produção, chegaria a substituir o modo capitalista. Esse é o desejo que reside na utopia da autogestão, uma alternativa viável de participação e construção coletiva de autonomia dos sujeitos sociais, como atores ativos de transformação social, cultural, política, econômica, e que alicerces os pilares efetivamente democráticos e solidários. Contudo a autogestão tem se apresentado como uma experimentação, como experiências históricas da própria história das lutas dos trabalhadores. É como declara Nascimento em entrevista: "Não tem nada garantido que vai dá certo, é uma filosofia da história também". "É reinventar, refundar o Estado, (re)encantar o mundo e socializar os meios de produção, e viver em estado comum, agora, vai dá certo?".

Rosa, em uma das passagens do seu conhecido livro, *Grande Sertão Veredas* (1983), faz-nos refletir sobre as disparidades sociais e econômicas de nossa sociedade, pois, enquanto uns estão preocupados com "emprego, comida, saúde, outros se preocupam com riqueza, ser importante (...) negócios bons" (idem, p.15). De fato, as pessoas desejam alcançar uma condição melhor para suas existências, porém, enquanto uns querem se projetar, outros desejam algo vital para sua sobrevivência.

Diante disso, não dá para brincar "com país de pessoas, de carne e sangue, de mil-e-tantas misérias" (idem, ibidem). Nesse sentido, a valorização de alternativas

socioeconômicas, como a autogestão, é fundamental para potencializar projetos com a participação de setores da sociedade civil e dos poderes públicos, na construção de experiências concretas que possam ser apresentadas como viáveis para as mulheres e os homens, tanto na produção quanto no consumo e na comercialização de produtos para o bem coletivo.

Ressalto que a miséria em que vive grande parte da população, reflexo histórico de nossa formação social e da ideologia dominante, leva muitos a viverem à espera de políticas públicas de caráter emergencial para resolver seus problemas, o que, geralmente, não acontece e acaba se configurando como uma utopia escapista e viciando as pessoas ao assistencialismo ainda tão arraigado em nossa sociedade, expressão de políticas ineficientes de caráter “inclusivo” para os setores oprimidos da população. Sobre isso, Rosa assevera que “uma coisa é pôr ideias arranjadas”, ou seja, prontas nas mentes das pessoas, uma ação ideologizante de quem busca manter sua hegemonia no campo social, político e econômico, o que garante seu *status quo*. É dessa maneira que se comporta o mercado capitalista, com sua ideologia liberalizante, dissemina em nossas mentes e que nos conforma ao individualismo e à competição em detrimento do coletivo, tentando manter na inércia as ações coletivas de sujeitos sociais.

Nessa perspectiva, a classe trabalhadora tem sido construtora de novos horizontes e de possibilidades, pois integra “um país de mil-e-tantas misérias” (idem, *ibid*, p.15). Porém é preciso ultrapassar as abstrações, que nos levam, ingenuamente, a imaginar que, na pura idealização, os problemas sejam solucionados. Deve-se atentar para pessoas de carne e de sangue, para o espírito humano que almeja colocação e, muitas vezes, destaque, mas, sobretudo, o atendimento básico e essencial a sua sobrevivência, como comida e moradia.

Rosa (*ibid*) faz uma reflexão sobre o espírito humano e seus sonhos (utopias), e sobre esse, por mais que queiram, nunca poderão controlá-lo, visto que faz parte da essência dos homens e das mulheres o desejo de ser livre e de buscar, diante de sua realidade adversa, outras alternativas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Usando do próprio entendimento da palavra utopia, ou seja, antecipando um projeto de sociedade, e considerando que a autogestão é um devir, ela é utópica. Porém esse é um caminho que vem se realizando - aqui vale o uso do gerúndio para

designar algo que está em processo. E como isso vem acontecendo? Através de um conjunto de experiências com os trabalhadores, num projeto por outra sociedade, ou seja, o socialismo. Como assevera Vásquez (2010, p.35), “uma nova sociedade, posterior ao capitalismo, que se distingue radicalmente desse pela socialização dos meios de produção, por novas relações e instituições sociais e por uma nova cultura”.

A autogestão é também expressão de uma sociedade que tem como fundamento das suas relações a coletividade. É um princípio que rege o coletivo, no incessante exercício por uma sociedade democrática, com a participação direta de seus membros, ou seja, participação radical de todos, indiscriminadamente no processo. Contudo, é necessário estar atento ao excesso de prática, para não cair no puro ativismo da ação por ela mesma. Porém é necessário parar, refletir e avaliar a própria prática.

É uma prática muito comum, nas metodologias adotadas nos projetos de educação popular, a realização contínua do exercício de reflexões avaliativas e auto avaliativas como uma permanente disposição à crítica e à autocrítica. Esse exercício tem ajudado a se identificar, por meio das experiências de educação popular, suas limitações e potencialidades, para avançar em seus projetos.

A autogestão é expressão de autonomia humana, portanto é um dever. No entanto, ainda, um esforço, haja vista que, a depender da situação, do interesse, da necessidade e da perspectiva educativa, os humanos poderão se dispor a ser participativos, colaborativos e solidários e, a depender desses mesmos critérios, poderão ser o contrário - individualistas, competitivos e egoístas.

Na sociedade capitalista atual, a realização da autogestão, em sua plenitude, é irrealizável, temos sim, esforços nessa direção. Essa proposição é também apontada por Nildo Viana, quando fala da autogestão como um conceito antecipador, pois seria a autogestão o conceito de uma sociedade futura e, portanto, incompatível com as relações sociais da sociedade de hoje. Todos os esforços em torno de práxis autogestionárias se estabelecem, *a priori*, contra o autoritarismo e, por conseguinte, pela autonomia dos sujeitos. E isso não é algo dado, mas que vem sendo construído pelos esforços de todos aqueles que acreditam numa sociedade justa.

Nesse sentido é que se enxerga também a ideia da autogestão pela vertente da possibilidade, e muitos entendimentos têm sido desenvolvidos, como reflete Eduardo Galeano, ao nos ajudar a compreender a autogestão como utopia que faz com que sempre se possa dar um passo à frente.

Assim é a utopia da autogestão, que já existe como possibilidade no real, no mundo existente, nas ações concretas e nos desejos de muitos. O novo é *causa mortis* do velho, ou seja, ao se apresentar como possibilidade, a autogestão se faz presente em muitas práticas sociais alternativas ao capitalismo, fundamentada nos os princípios de democracia/participação, autonomia e igualdade. E aqui vale a pena retomar a ideia de Sherer-Warren, da utopia como projeto. A autogestão também cabe nessa ideia, ao se configurar nos projetos de outrora e hodiernamente, dos que desejam uma sociedade diferente. Ter utopia é projetar no futuro, no entanto relacionando-se com o presente. Owen não só pensou uma sociedade igualitária, ele a vivenciou na experiência de Rochedale, assim como os educadores/ libertários e tantas outras experiências autogestionárias.

A autogestão, como utopia ou como modo de gestão, é gestada nas ações dos seus idealizadores e militantes/praticantes. O que não se pode é deixar levar, apenas, pela projeção futura de algo que precisa ser fortalecido no presente, com erros e acertos, tampouco se limitar ao espontaneísmo, sem refletir e avaliar, porquanto isso exige o exercício da práxis. Aprioristicamente, a autogestão tem como pressuposto os princípios da participação, equidade, justiça e autonomia, que devem nortear as ações de seus projetos societários, explorar seus limites e possibilidades e avançar em suas ações. Ela abriga a utopia de outro modo de gestão, que está ligado à esperança como necessidade ontológica.

Em relação ao entendimento da autogestão, compreendi, através de incursão conceitual que esse termo surge, inicialmente, com os anarquistas. Contudo, as ideias socialistas anarquistas estariam para uma sociedade altamente consciente de seu senso de justiça e partilha dos bens necessários à existência digna de todas as pessoas, e o incentivo à participação dos indivíduos nas decisões das comunas dá-nos pistas de uma práxis autogestionária.

Numa práxis autogestionária, haverá sempre o elemento da utopia, como dimensão prospectiva, e a autogestão é construída na práxis do cotidiano. O exercício da autogestão direciona a uma utopia que conduz à autogestão. É nessa direção utópica que a autogestão tem percorrido sua trajetória histórica, carregando consigo as possibilidades e as experimentações reais de um modelo social que vislumbra a participação efetiva das pessoas no rumo da sociedade. Essa será sempre uma arma a contra-atacar o capitalismo.

## REFERÊNCIAS

---

BLOCH, Ernest. **O Princípio Esperança**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. v.1.

FURTADO, Celso. **O mito do desenvolvimento econômico**. Rio de Janeiro: Paz e terra. 1974.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais Orgânicos e a Formação da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1989.

\_\_\_\_\_. **Concepção dialética da História**. 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRAMSCI, Antonio; BORDIGA, Amadeo. **Conselhos de fábrica**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica a economia política. 11 ed. São Paulo: Bertrand Brasil – Difel, 1987. v.1

\_\_\_\_\_. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto comunista**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

NASCIMENTO, Claudio. **Do Beco dos Sapos aos Canaviais de Catende**. 2009. Disponível em: [http://www.mte.gov.br/ecosolidaria/prog\\_becosapos.pdf](http://www.mte.gov.br/ecosolidaria/prog_becosapos.pdf) Acesso em: 15 jan 2012.

\_\_\_\_\_. A autogestão e o “novo cooperativismo”. In: BENINI, Edi. et.al. **Gestão Pública e Trabalho Associado**: fundamentos e perspectivas. São Paulo: Outras Expressões, 2011.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão Veredas**. Rio de Janeiro: Olympio, 1983.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2003.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.



DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT04.003

## EDUCAÇÃO E ESCOLA PARA O SOCIALISMO

**ANDRÉ RANDAZZO ORTEGA**

Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Viçosa – MG, [andre.ortega@ufv.br](mailto:andre.ortega@ufv.br).

**JOANA D'ARC GERMANO HOLLERBACH**

Doutora em educação pela Universidade Federal de São Carlos. Docente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Federal de Viçosa – MG, [joana.germano@ufv.br](mailto:joana.germano@ufv.br).

### RESUMO

O presente ensaio tem por objetivo apresentar e defender aspectos de uma concepção de educação e escola sob o prisma da teoria marxista e do socialismo científico, tendo em vista não só o que a literatura defende como sendo o entendimento desses conceitos, mas também colocando proposições no sentido de fomentar a luta revolucionária da classe trabalhadora para a superação do sistema capitalista de produção. Para tanto, estabelecemos discussões sobre os conceitos de educação e escola, buscando suas complexidades. Em seguida, debatemos a respeito de contribuições teóricas e históricas, principalmente de Mészáros, Gramsci, Krupskaya e Pistrak, na perspectiva de fundamentação da educação e da escola para o socialismo. Apontamos para a necessidade de ruptura com a noção de educação e escola capitalistas burguesas e realizamos algumas considerações qualitativamente distintas destas, visando iniciar um debate tendo em perspectiva o compromisso de construção e efetivação da alternativa socialista.

**Palavras-chave:** Educação. Escola. Socialismo científico. Teoria marxista.

## INTRODUÇÃO

---

**E**m grande medida a produção acadêmica sobre a educação no Brasil é caracterizada pela abordagem em uma perspectiva crítica, tratando de temas sensíveis como as questões socioeconômicas que impactam diretamente os processos educativos, a marca histórica do acesso à escola de maneira restrita e elitista, as fragilidades dos sistemas públicos de ensino que sofrem com problemas estruturais e subfinanciamento, a precarização da profissão docente, dentre outros.

É claro que refletir sobre esses temas é uma atividade de suma importância para começarmos a modificar a realidade, já que a compreensão dos problemas é condição essencial para a elaboração das soluções. Há de se destacar também a validade dessas investigações para o campo científico e para a ampliação de debates e perspectivas nas universidades e nas instituições escolares, permitindo aos sujeitos uma postura crítica ante suas próprias condições de atuação enquanto alunos, docentes, gestores, etc.

Não obstante, queremos pontuar nosso entendimento de que há espaço para outros tipos de reflexões, como, por exemplo, aquelas que se propõem a defender uma visão específica não só para a educação como um todo, mas também para as instituições escolares. Sendo assim, é nessa seara que o presente ensaio se enquadra. Nas próximas linhas, nosso objetivo é o de apresentar e defender aspectos de uma concepção de educação escolar sob o prisma da teoria marxista e do socialismo científico, tendo em vista não só o que a literatura defende como sendo o entendimento desses conceitos, mas também colocando proposições no sentido de fomentar a luta revolucionária da classe trabalhadora para a superação do sistema capitalista de produção e a construção de uma sociedade socialista, tarefa que tratamos com a necessidade de ser o objetivo maior de nosso tempo histórico.

## COLOCANDO OS PINGOS NOS IS

---

Antes de mais nada, deixemos clara nossa posição. O sistema capitalista de produção, em todo o nexos indissociável que cria entre a infraestrutura e a superestrutura, representa a causa primeira de toda a desigualdade social, da alienação do

trabalho humano, da exploração de países ricos em detrimento de países pobres e da miséria à qual está condenada 1,3 bilhão de pessoas em todo o mundo<sup>1</sup>.

Como dissemos na introdução, a superação do capitalismo e a luta pela efetivação da alternativa socialista deve ser o objetivo maior de nosso tempo e o compromisso em torno do qual devem se unir todos os trabalhadores do mundo, independentemente de suas nacionalidades, credos, raças e gêneros, pois o que os une, isto é, a condição de classe explorada e dominada que sustenta com seu trabalho a concentração de capital nas mãos da alta burguesia global, é muito maior do que os possa separar. Tal objetivo, como já Marx e Engels afirmaram no *Manifesto do Partido Comunista*, será alcançado através da ação revolucionária, que consistirá na tomada dos meios de produção de riqueza pelos trabalhadores e a eliminação da sociedade de classes (MARX; ENGELS, 2004). A burguesia, enquanto burguesia, deve deixar de existir, de mesmo modo que todas as instituições criadas sob seu domínio e direção, dando lugar à um modelo qualitativamente superior, o socialismo, uma sociedade verdadeiramente justa, solidária e empenhada na supressão de toda e qualquer forma de desigualdade e exploração (MARX; ENGELS, 2004).

Com efeito, mediante a concretização da vitória proletária na luta de classes, o ser humano conquistará sua plena emancipação. No entanto, a busca pela emancipação não só pode como deve começar ainda como parte do movimento de tomada de consciência da classe trabalhadora que antecede o próprio processo revolucionário. A partir das contradições inerentes ao sistema capitalista, há de tratar uma luta pela hegemonia e pela construção de uma filosofia de mundo própria do proletariado, condição *sine qua non* para o caminho até o socialismo, e é nesse aspecto que os conceitos sobre os quais versaremos aqui ganham relevância. Isto posto, começamos a tratá-los.

Quando nos referimos aos conceitos de educação e escola, sobre o que estamos falando especificamente? Esses termos parecem simples somente quando tomados com base no senso comum, uma vez que foram tratados em bases muito mais profundas por grandes pensadores da história contemporânea.

O conceito de educação que nos apropriamos está fundamentado na obra *Cadernos do cárcere*, de autoria do marxista italiano Antonio Gramsci. Segundo ele, a educação é um processo amplo que engloba a totalidade da vida dos indivíduos:

---

1 Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2021/10/1765812#:~:text=Os%20resultados%20apontam%20que%201,%2C%20C3%A1gua%20pot%C3%A1vel%2C%20entre%20outros.> Acesso em 08 jun. 2023.

“toda geração educa a nova geração, isto é, forma-a; a educação é uma luta contra os instintos ligados às funções biológicas elementares, uma luta contra a natureza, a fim de dominá-la e criar o homem atual à sua época” (GRAMSCI *apud* META, 2017, p.232).

Da citação, depreende-se que o que Gramsci entende por educação se refere à própria formação do indivíduo com ser social, o homem atual de sua época, introjetando valores, conhecimentos e saberes específicos da cultura produzida pela comunidade na qual ele está inserido. Trata-se, portanto, da conformação da criança, do adolescente e do adulto com o mundo ao seu redor, sendo a escola uma fração (obviamente com uma grande dose de relevância) de todo o percurso. Na perspectiva de Attilio Monasta (2010), justamente por isso é que Gramsci entende que os processos educativos estão disseminados em vários espaços, inclusive naqueles que não consideramos educacionais formais por excelência, como a igreja, a família e notadamente o trabalho.

Corroborando com a supramencionada perspectiva gramsciana sobre a educação estão as ideias do filósofo húngaro István Mészáros em seu livro *A educação para além do capital*. Mészáros converge para a mesma acepção de Gramsci sobre educação ao considerá-la como um processo de aprendizagem assim definido:

Na sua época, Paracelso estava absolutamente certo e não está menos certo atualmente: “A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; Ninguém passa dez horas sem nada aprender [...]. Considerando esse mais amplo e mais profundo significado da educação, que inclui de forma proeminente todos os momentos da nossa vida ativa, podemos concordar com Paracelso em que muita coisa é decidida, para o bem e para o mal - não apenas para nós próprios como indivíduos mas simultaneamente também para toda a humanidade - em todas aquelas inevitáveis horas que não podemos passar “sem aprender”. Isso porque a aprendizagem é, verdadeiramente, a nossa própria vida. (MÉSZÁROS, 2008, p. 47-49).

Pelo que se verificou dessas breves reflexões, deve compreender o leitor que ao nos referirmos ao conceito de educação, aludimos à sua noção mais abrangente, como uma relação entre gerações que conforma os indivíduos, introjeta normas e valores e que ocorre em todos os momentos, pois é a própria vida dos indivíduos. Feitas essas ponderações iniciais, passemos ao próximo conceito.

De que se trata a escola? Em síntese, a escola representa a educação institucionalizada, uma fração do processo da educação que é a totalidade da vida. Sobre essas linhas iniciais, não deve o leitor achar que minimizamos o papel da escola ou que o consideramos secundário, ao contrário, a bibliografia a partir da qual definimos esse conceito coloca as instituições escolares em um papel determinante para o contexto social.

Gramsci abre o debate sobre a escola ao situá-la, ao lado da educação, como parte do Estado Ampliado, assim definido nos *Cadernos*: “Por enquanto, pode-se fixar dois grandes planos superestruturais: o que pode ser chamado de ‘Sociedade civil’ (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como ‘privados’) e o da sociedade política ou Estado [...]” (GRAMSCI, 2022, p. 21).

Enquanto parte integrante do Estado Ampliado, as instituições escolares ocupam função estratégica, a saber, exercem papel na construção da hegemonia de classe em um determinado bloco histórico<sup>2</sup>. É, pois, através do controle das instituições escolares que a classe dominante no capitalismo, a burguesia, potencializa a sua força diretiva em todo o conjunto social. Nisso reside uma das principais contribuições do pensamento gramsciano, a superação da dualidade escola-sociedade. De acordo com Paolo Nosella:

Gramsci marcou o pensamento pedagógico ultrapassando os limites conceituais da sociologia da educação tradicional, que entendia a educação como um reflexo da sociedade ou um instrumento que prepara os homens, técnicos, para entrarem na sociedade e, então, se tornarem políticos. Gramsci superou em raiz a dualidade escola-sociedade, “politicizou” a relação pedagógica e “educou” a relação de hegemonia (NOSELLA, 2013, p.51)

Com base na citação, entendemos que para Gramsci a escola não pode ser compreendida a partir de uma visão idealista que insiste em tratá-la como um mundo à parte descolado das condições materiais de produção da existência no conjunto da sociedade. Sob esse prisma, elas seriam imunes às consequências das desigualdades econômicas, da exploração do trabalho e capazes, por seus próprios meios, de garantir oportunidades iguais para todos. Acepções dessa natureza, que como vimos se mostram falaciosas quando postas à crítica gramsciana, continuam

---

2 Gramsci utiliza o conceito de bloco histórico a partir dos escritos de Georges Sorel. Por uma definição, “o bloco histórico é uma unidade dialética entre as forças produtivas, relações de produção e a superestrutura jurídico-político num dado momento histórico” (GALASTRI, 2013, p. 82).

a sustentar a posição hegemônica burguesa no *locus* de disputa que é o Estado Ampliado.

Para aprofundar essas reflexões, devemos resgatar mais um conceito gramsciano, o de intelectuais orgânicos. Nos *Cadernos*, Gramsci apresenta os intelectuais orgânicos nos seguintes termos:

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador da nova cultura, de um novo direito, etc., etc (GRAMSCI, 2022, p. 15)

Como se observa da citação, Gramsci considera os intelectuais orgânicos como instrumentos de classe, e não como uma classe em si. A partir de seus conhecimentos sistematizados, esses intelectuais são capazes de intervir na prática social, atuando inclusive em funções educativas de conformação dos indivíduos às condições sociais vigentes:

Os intelectuais são os prepostos do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e, portanto, da confiança) obtido pelo grupo dominante por causa da sua função no mundo da produção; 2) do aparelho de coerção estatal que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que não “consentem”, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo (GRAMSCI, 2022, p. 21).

Para compreendermos melhor o exposto, vamos refletir sobre um exemplo simples. Em 2017, atendendo às pressões das elites do mercado financeiro, do setor industrial e também de organismos internacionais, o governo brasileiro aprovou uma série de mudanças na legislação trabalhista através da Lei nº 13.467/2017, flexibilizando regras e diretos e diminuindo a intervenção do Estado nas relações capital-trabalho. A lei, alinhada às tendências do atual estágio de desenvolvimento

do capitalismo, atendia aos interesses dos grupos dominantes e dirigentes e prejudicava os trabalhadores, inclusive enfraquecendo a mobilização dos sindicatos ao retirar a contribuição obrigatória. Para gerar um consenso entre as massas, os intelectuais orgânicos da burguesia (economistas, analistas, consultores financeiros, cientistas políticos) entraram em ação com sucessivas inserções nos noticiários defendendo a validade das mudanças na legislação trabalhista, que segundo eles estava ultrapassada. Nesse cenário, a flexibilização dos direitos era necessária para gerar mais vagas de emprego, uma lógica que pode ser traduzida na expressão “todos os direitos e desemprego, ou menos direitos e emprego”<sup>3</sup>.

Já a diminuição do papel do Estado nas relações capital-trabalho era a promessa do fim dos encargos que, conforme esses intelectuais, pesavam contra os valores dos salários e atrapalhavam a autorregulação do mercado. Mediante esse processo, verifica-se a importância da ação dos intelectuais orgânicos e a natureza política e educativa de direção da função que eles cumprem. No caso supramencionado, os economistas, analistas, consultores, enfim, os intelectuais orgânicos da burguesia, participaram de maneira decisiva da criação de um consenso nas classes subalternas para a aceitação da nova lei trabalhista.

Pode se questionar o leitor sobre a relação da discussão sobre a escola e a necessidade das ponderações gramscianas sobre os intelectuais. Para fazermos a conexão de forma direta, basta compreendermos que são as instituições escolares que em diferentes graus de especialização, formam os intelectuais orgânicos. Em suas reflexões sobre a educação na Itália do início do século XX sob as reformas do ministro fascista Giovanni Gentile, Gramsci aponta para o fato de que a distribuição das escolas de diferentes níveis define o tipo de intelectual que se forma: para os trabalhadores era dada uma formação precária e fragmentada que não possibilitava a atuação enquanto intelectuais orgânicos de sua classe, enquanto para as classes dominantes era oferecida uma formação ampla, própria daqueles que, na vida adulta, exerceriam funções políticas de direção (GRAMSCI, 2022).

À luz do que foi discutido até aqui, cumprimos uma primeira tarefa do presente ensaio, a saber, a de situar o leitor nos conceitos de educação e escola, que, por mais simples que pareçam sob a ótica do senso comum, guardam complexidades. A educação é, pois, um processo amplo, a totalidade da vida, e a escola, por

3 Disponível em: <https://valor.globo.com/politica/noticia/2018/12/04/bolsonaro-trabalhador-tera-de-escolher-entre-mais-direitos-ou-emprego.ghtml>. Acesso em 30 jan. 2023.

seu turno, uma fração desse processo, a educação institucionalizada. Com efeito, escola e educação não são dimensões separadas uma da outra, pois influenciam-se mutuamente. Ambas fazem parte da superestrutura que Gramsci denominou Estado Ampliado, e caracterizam-se como espaços de disputas por hegemonia.

## **SOBRE A EDUCAÇÃO PARA O SOCIALISMO**

Em vista do que foi discutido anteriormente, qual deve ser o papel da educação para o socialismo? Mézáros contribui com elaborações dessa natureza ao colocar a sua importância na “transformação socialista plenamente sustentável” (MÉSZÁROS, 2008, p. 79) dada a necessidade de se combater o que o autor chama de doutrinação permanente da sociedade capitalista, que promove a internalização de determinados valores que a todos mas que, em última instância, atendem aos interesses de manutenção e reprodução do capital. Diz-nos o autor:

As condições reais da vida cotidiana foram plenamente dominadas pelo *ethos* capitalista sujeitando os indivíduos - como uma questão de dominação estruturalmente assegurada - ao imperativo de ajustar suas aspirações de maneira conforme, ainda que não pudesse fugir à áspera situação da escravidão assalariada. Assim, o “capitalismo avançado” pôde seguramente ordenar seus negócios de modo a limitar o período da educação institucionalizada em uns poucos anos economicamente convenientes da vida dos indivíduos e mesmo fazê-lo de maneira discriminatória e elitista. As determinações estruturais objetivas da “normalidade” da vida cotidiana capitalista realizaram com êxito o restante, a “educação” *contínua* das pessoas no espírito de tomar como dado o *ethos* social dominante, internalizando “consensualmente”, com isso, a proclamada inalterabilidade da ordem natural estabelecida (MÉSZÁROS, 2008, p.80-81).

Em resposta à dominação das condições reais da vida cotidiana pelo *ethos* capitalista, as mudanças qualitativas da educação sob a perspectiva socialista devem romper com a ideia da inalterabilidade do sistema, desvelando que, por trás de tais ideias, há uma burguesia e um Estado capitalista atuando em prol de interesses próprios, opostos aos dos trabalhadores e desmistificando as relações sociais e de produção enquanto realidades dadas e estabelecidas naturalmente. Assim sendo, o ambiente de trabalho, o sindicato, as praças, as sedes dos movimentos sociais, os diretórios dos partidos políticos, enfim, todos os espaços possíveis nos quais os



trabalhadores possam se reunir para debater, estudar e refletir sobre a sua própria condição, se tornam focos de resistência, pois se, como dissemos anteriormente, os processos educativos estão disseminados, as possibilidades de enfrentamento à doutrinação capitalista também estão. Para usar uma expressão do jargão popular, é um “trabalho de formiguinha”, que envolve esforço significativo de mobilização e perseverança, mas que não pode e nem deve esperar pelo “momento”. Como nos ensina Mészáros (2008), ao refletir sobre o exemplo da educação cubana pós-revolução de 1959, as mudanças têm que ter vez aqui e agora se quisermos realmente construir uma alternativa socialista sustentável.

Outro ponto a se destacar é que a educação para o socialismo deve possibilitar a transcendência positiva da autoalienação do trabalho (MÉSZÁROS, 2008), de modo a recuperar a categoria trabalho como atividade humana de produção da existência material e intercâmbio com a natureza e, portanto, bem inalienável de todos os indivíduos e parte da essência destes enquanto seres sociais. Tal resgate, primordial para o enfrentamento ao sistema capitalista de produção desde os primeiros escritos de Marx e Engels, opõe-se à noção reducionista do trabalho assalariado (muitas vezes sinônimo de emprego ou profissão) que nada mais é do que uma forma de trabalho estranhado, explorado, no qual o bem produzido não pertence a quem o produziu (MARX, 2010).

Para falarmos em termos mais assertivos, vamos tratar sobre dois exemplos de ações que estão em curso e uma sugestão envolvendo a educação para o socialismo. O primeiro exemplo leva em conta uma experiência local que consiste em reuniões e cursos ministrados na sede do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) em Sorocaba, cidade do interior de São Paulo na qual reside o autor do presente ensaio. Em pouco mais de um ano, membros dos quadros do partido, lideranças regionais e professores convidados ministraram aulas sobre história do Brasil, formação política e feminismo. Foram discutidos autores como Heleieth Saffioti, Florestan Fernandes, Caio Prado Júnior. Os encontros foram frequentados por homens e mulheres de todas as idades e níveis de escolaridade, e se mostraram profícuos ao estimular os presentes a compreender de maneira crítica sobre problemas cotidianos como violência, desigualdade social, racismo, misoginia, entre outros<sup>4</sup>.

---

4 Para acessar registros dos encontros, acessar a página do PSOL - Sorocaba na rede social **Facebook**. Disponível em: <https://www.facebook.com/psolsorocaba>. Acesso em 28 dez. 2022.

Já o segundo exemplo possui abrangência nacional, e está no projeto de criação dos Centros Socialistas, idealizado pelo professor de filosofia e direito da Universidade de São Paulo (USP) Alysson Mascaro. Em carta aberta endereçada ao deputado federal do PSOL do Rio de Janeiro Glauber Braga e publicada no *blog* da editora Boitempo, Mascaro ressalta a urgência de se travar uma batalha ideológica contra o capitalismo e iniciar o processo de preparação das massas para a transformação social. Ante a necessidade de se cumprir essa tarefa, diz o filósofo: “Ao assim se nomear, o Centro Socialista expressa o eixo principal de toda a luta ideológica. A nomeação é a única possibilidade de instaurar, de modo material e consequente, o sentido verdadeiro e científico da luta pela superação do capitalismo” (MASCARO, 2021, s.p.).

Prosseguindo, Mascaro aponta para o fato de que os Centros Socialistas devem pautar suas atividades com base no estudo e na ação, orientando intervenções concretas na realidade na qual decorre a luta de classes. O jurista reconhece os vários desafios inerentes à organização dos Centros Socialistas, mas defende que a importância e o valor dessa experiência devem ser os motivadores da resistência em torno deles (MASCARO, 2021).

Por fim, para falar de uma sugestão, destacamos aqui as possibilidades abertas com os novos meios de comunicação, notadamente as plataformas digitais de compartilhamento de conteúdo. Muitos têm utilizado essas plataformas como ferramentas para atingir uma parcela do público que não mais acompanha as mídias tradicionais (televisão, rádio e jornal) e anseia por uma linguagem direta e atrativa. O uso desse tipo de linguagem aliado aos recursos possíveis e disponíveis pode ajudar na criação de conteúdos em prol da batalha ideológica da educação para o socialismo. É claro que devemos considerar o fato de que nem o acesso às redes ou aos aparelhos eletrônicos é universal, e que milhões entre a classe trabalhadora não podem ser atingidos dessa forma, ao menos não diretamente, mas levar em conta as vastas opções que as plataformas digitais disponibilizam é abrir uma nova frente de embate e, portanto, mais uma peça na busca de nosso objetivo.

Com relação aos materiais e conteúdos, eles podem funcionar tanto no sentido da divulgação científica, o que torna imperiosa a tarefa da comunidade acadêmica se conectar com as massas e tornar cada vez mais acessível e didático os resultados de suas pesquisas, mas devem, acima de tudo, oferecer um “convite à reflexão”, abordando temas corriqueiros e naturalizados no dia-a-dia, e portanto facilmente identificáveis pelos trabalhadores, para que possam, num primeiro

momento, tomar consciência das formas de exploração e dominação capitalistas e, posteriormente, adotar perspectivas de mobilização social.

As reflexões até aqui realizadas não esgotam as possibilidades de construção da educação para o socialismo que, como já dissemos, são muitas. Também são diversos os desafios que devem ser enfrentados durante todo esse processo, mas compreendemos que eles devem ser encarados como barreiras a serem superadas pelo esforço coletivo e não como fatores impeditivos na busca de nosso objetivo. Ante esse cenário, todos aqueles que também defendem a mudança qualitativa na educação devem ter em seus horizontes que a tarefa não é a de reformar a educação capitalista, mas sim a de romper com ela.

## **SOBRE A ESCOLA PARA O SOCIALISMO**

Nossa exposição sobre a escola para o socialismo se pauta em perspectivas teóricas, como a escola unitária de Gramsci, e também no valor histórico da experiência de construção da pedagogia e da escola na União Soviética (URSS) nos primeiros anos pós-revolução russa de 1917, tendo em Nadezhda Krupskaya e Moisey Pistrak dois de seus principais expoentes.

De partida, há de se destacar que, do mesmo modo que a educação, não há reforma possível para a escola capitalista. Segundo Mészáros:

A educação institucionalizada [escola], especialmente nos últimos 150 anos, serviu - no seu todo - ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade [...] (MÉSZÁROS, 2008, p. 35, grifo do autor).

Sob os termos do filósofo, depreende-se que o funcionamento da escola capitalista serve a dois grandes propósitos: 1) formar os quadros técnicos necessários à produção; 2) transmitir valores que legitimam o sistema capitalista. Logo, levando em conta os objetivos aqui propugnados, está claro para nós que os intentos da escola capitalista não servem à classe trabalhadora e que não há alternativa possível que não a substituição desse modelo por outro qualitativamente diferente.

Como destacamos na seção 2 do presente ensaio, Gramsci coloca a escola no cerne das lutas travadas pela hegemonia. Segundo o pensador sardo, o processo

de emancipação da classe trabalhadora deve começar a partir dos embates que têm espaço no Estado Ampliado, cabendo aos seus intelectuais agirem como construtores de uma consciência e de uma filosofia de mundo próprias. No entanto, a questão que se coloca como o grande desafio reside justamente na formação desses intelectuais.

Dispondo dos meios para assegurar as relações de dominação, a burguesia dita, em linhas gerais, o funcionamento das instituições escolares de modo a forjar os diferentes tipos de intelectuais de que necessita. Além disso, dispõe, também, de intelectuais que atuam para estruturar uma concepção burguesa de educação e concretizá-la através de políticas públicas de envergadura, capazes alterar significativamente a realidade de gestores, docentes e educandos.

Ao promover um ensino desigual e elitizado, a classe dominante objetiva garantir os meios de sustentação de sua hegemonia, dificultando a constituição de intelectuais da classe trabalhadora através de um de uma formação fragmentada e precária, muitas vezes voltada para a profissionalização precoce para alocação em um emprego. Como Gramsci nos alerta, as massas, com essa formação deficitária, deixam de desempenhar funções intelectuais, pois mesmo no trabalho manual mais simples requer o trabalho intelectual. Com efeito, não há atividade humana prática que possa prescindir da teoria. A questão que se coloca é que sob esses termos a imensa parte dos trabalhadores não exercerá o papel de intelectual na sociedade, pois não foi para isso preparada. Sem seus próprios intelectuais, os trabalhadores estarão em desvantagem na luta pela hegemonia.

Ante o exposto, o que se põe como tarefa da escola para o socialismo é a de buscar os meios para a formação de intelectuais da classe trabalhadora. Como aponta Galastri (2013), estudioso da obra de Gramsci, a consecução desse processo pode induzir a cisão no bloco histórico capitalista e abrir caminho para a transição, uma vez que o bloco não é um dado natural, mas uma construção histórica aberta à transformação e ação. Aqui, a escola e a educação para o socialismo devem juntas desempenhar a função de desmistificação do *status quo* capitalista, da autoalienação do trabalho e quaisquer outras ideologias burguesas. A partir da crítica, as classes subalternas podem, como um passo seguinte, construir uma visão de mundo própria, garantir sua autonomia intelectual e orientar sua ação política (GALASTRI, 2013).

É certo que essas ponderações sobre a formação dos intelectuais da classe trabalhadora estão na base da grande proposição gramsciana para a organização

da escola, a escola unitária, uma das mais importantes fontes das quais a escola para o socialismo pode beber.

A primeira formulação sobre a escola unitária nos *Cadernos* aparece no Caderno 12, em meio à discussão sobre a crise da escola italiana diante da emergência e consolidação da grande indústria. Diz-nos o pensador, em seu esforço inicial de definição, que se trata de uma:

“[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 2022, p.34).

Nota-se, desse primeiro trecho, que Gramsci está atento a uma questão que, como já dissemos, está na pauta primária da escola para o socialismo, o desenvolvimento das capacidades de trabalho manual e intelectual dos educandos, ou seja, sua formação integral. Sobre essa questão, já Marx guardou suas contribuições. Para um dos pais do socialismo científico, a questão da formação que contemple todas as capacidades dos indivíduos, é o caminho pelo qual se constitui a politecnia, isto é, a formação intelectual, corporal e tecnológica (MARX; ENGELS, 2011). Assim sendo, é possível compreender que esse certame está no cerne da crítica marxista à sociedade capitalista burguesa. No entanto, nos parece claro que com a concepção da escola unitária gramsciana, esse debate toma ainda mais fôlego.

Para o marxista italiano, “O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda vida social” (GRAMSCI, 2022, p.41). Da menção de Gramsci, temos por certo que jamais se deve restringir a formação de crianças e jovens à mera aprendizagem dos aspectos técnicos que envolvem os diversos ramos da produção e do trabalho, ao contrário, ela deve ser ampliada substancialmente no sentido de abarcar também a compreensão do papel que o trabalhador ocupa na produção, as formas de organização, planejamento e funcionamento desta, as condições de vida das classes subalternas, os meios de luta e resistência de que dispõem mesmo sob o jugo do Estado capitalista, enfim, toda sorte de estudos que possibilitam a formação dos intelectuais da classe trabalhadora.

Na escola unitária, o trabalho é tomado como um princípio educativo, ou seja, o objetivo geral a que se propugna considerar as relações que os seres sociais constituem entre si e também com a natureza (NOSELLA, 2013). Nela, a união entre

teoria e prática é indelével, pois a escola está em íntima relação com a sociedade (em todos os seus aspectos) e sob essa premissa deve se estruturar. Do contrário, correremos o risco de recair na visão idealista da escola e suas fraseologias (que a escola é imune às desigualdades econômicas, à exploração do trabalho e capaz de, por seus próprios meios, aplacar tais questões e garantir oportunidades iguais para todos) que tanto interessam à continuidade da hegemonia burguesa e com as quais devemos romper tanto antes quanto for possível.

Um último aspecto digno de nota para a reflexão ora travada é o caráter essencialmente público da escola unitária, questão abordada por Gramsci nas palavras seguintes:

A escola unitária requer que o Estado possa assumir despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisão de grupos ou castas (GRAMSCI, 2022, p. 37).

A respeito desse prospecto, não há outra alternativa para a escola para o socialismo que não seja ser pública e gratuita, com o Estado como ente responsável pela manutenção e provimento da instituição em si e também dos educandos, atendendo todas as suas necessidades e garantindo acesso e permanência. Há de se destacar o fato de que aqui há um caminho pavimentado que já pode ser trilhado, pois os Estados burgueses mais desenvolvidos (ou aqueles em via de desenvolvimento, como é o caso do Brasil) já buscam assegurar a oferta de um sistema público de ensino. Cabe, então, que cada vez mais sejam pressionados quanto ao destino de recursos suficientes e à promoção das garantias de acesso e permanência dos educandos. Entre as miríades de contradições presentes no sistema capitalista, essa é, sem dúvida, uma das mais valiosas a ser explorada na luta da classe trabalhadora pela hegemonia.

As ponderações até aqui registradas sobre a escola unitária não esgotam a profundidade da discussão da obra gramsciana, servindo apenas como pontos de apoio para o objetivo o qual nos propomos no presente ensaio<sup>5</sup>. Dessas poucas

---

5 NOSELLA, Paolo. **A Escola de Gramsci**. 4 ed. São Paulo, SP: Cortez editora, 2010.

notas, podemos concluir que uma concepção de escola para o socialismo deve reconhecer em Gramsci uma fonte rica e profícua para suas formulações. Não obstante, como dissemos no início da presente seção, o debate aqui estabelecido deve voltar suas atenções também aos valores do passado histórico, notadamente os anos do pós-revolução russa de outubro de 1917, época na qual se debateu firmemente a respeito de diversos temas, e em diferentes níveis, sobre como estruturar a escola na sociedade soviética.

Sem dúvidas, a revolução de outubro de 1917 inaugurou um contexto único no qual uma nação socialista começou a ser construída do início. Como nos dá conta o historiador Eric Hobsbawm (1995) os primeiros anos da Rússia Soviética foram uma verdadeira luta pela sobrevivência. Tendo de arcar com as desastrosas consequências da 1ª Guerra Mundial (1914-1918) e lidar com o movimento contrarrevolucionário dos “russos brancos” que empurrou o país para uma Guerra civil (1918-1920), as lideranças bolcheviques ainda nutriam a expectativa de que o ardor revolucionário tomasse conta dos países europeus, inclusive as grandes potências (Inglaterra, França, Alemanha), o que, com efeito, não correu (HOBSBWM, 1995).

Ante esse cenário de desolação e pobreza generalizada, a Rússia, que nem mesmo figurava na primeira prateleira das nações mais industrializadas da Europa, viu-se diante de uma rara e desafiadora oportunidade: estruturar, desde a fundação, um sistema de educação totalmente distinto do viés capitalista de acordo com os objetivos da sociedade que a revolução visava construir.

Krupskaya e Pistrak foram dois nomes destacados em todo o processo de elaboração da pedagogia e da concepção de escola na URSS. A primeira foi voz ativa no Comissariado do Povo para a Educação (Narkompros), instituído pelo Comitê Central do Partido Comunista Soviético (PCS) ainda em 1917. Já o segundo teve sua obra escrita em grande medida a partir da experiência de direção de uma Escola-Comuna, ação pioneira na construção do novo sistema educacional soviético. Sobre esses e outros educadores, nos diz Freitas (2017):

N. K. Krupskaya, A.V. Lunacharsky e P. N. Lepeshinsky, secundados por M. M. Pistrak e V. N. Shulgin, entre outros, deram a tônica das concepções e práticas esperadas pelas mudanças educacionais deste período. Embora com diferenças de ênfase, esse grupo compartilhava a ideia de que a educação era fundamental na construção de uma nova sociedade sem classes, propondo, nas palavras de Krupskaya, que o magistério criasse, pela sua prática, uma nova escola destinada a formar lutadores e construtores deste futuro aberto pela revolução russa (p.18).

Observa-se, portanto, que para os autores que aqui serão trabalhados, foi delegada à escola a função de forjar uma juventude pronta a trilhar o caminho aberto pela revolução.

As primeiras proclamações a respeito da escola soviética (referida nos documentos da época e nos dizeres dos autores ora estudados como Escola Única do Trabalho, termo que ocasionalmente utilizaremos) dão conta do seu caráter plenamente secular, gratuito, geral obrigatório e politécnico (KRUPSKAYA, 2017). Também está na base da proposta a responsabilidade do Estado sobre os custos de construção e implementação das escolas, material escolar e vestimentas dos educandos (COMITÊ, 2017). Outro ponto de interesse para nossa discussão é a organização do ensino em dois ciclos (1º e 2º graus) que abrange até os 17 anos. Se considerarmos que essa discussão estava sendo travada em 1918, em meio à guerra, o feito representado pelas proposições sobre a escola soviética se tornam ainda mais relevantes, pois enquanto que em países capitalistas periféricos como o Brasil sequer havia um sistema educacional primário de ensino público<sup>6</sup>, a Rússia pós-revolucionária, longe de dispor de recursos abundantes, buscava consolidar uma educação pública universal até o fim da adolescência. Aqui podemos considerar que a diferença entre o que se propõe a escola socialista e a escola capitalista não de mera aparência, é de premissa.

Krupskaya aponta para a necessidade de se romper com o caráter de classe da escola burguesa, o que só será possível se a própria finalidade da escola for alterada:

A população está interessada em uma escola fundamental, média e superior tenha uma finalidade comum: formar pessoas desenvolvidas multilateralmente com predisposições sociais conscientes e organizadas, que tenham uma visão de mundo reflexiva, integral e que claramente entendam tudo o que está acontecendo ao seu redor na natureza e na vida social (KRUPSKAYA, 2017. p.70).

---

6 Conforme Saviani (2013) e Romanelli (2014), na época mencionada, o Brasil passava por reformas escolares de iniciativa de alguns governos estaduais, tais como o de São Paulo, a partir da criação dos Grupos Escolares. As ações, no entanto, não se expandiram a ponto de massificar o acesso ao ensino escolar para toda a população, nem mesmo ocorreram de maneira unificada, sendo marcadas por uma ampla desigualdade em sua implementação. Na década de 1920, 70% da população brasileira era analfabeta.



Uma vez colocados no horizonte esses objetivos, pode-se começar a desconstruir algumas das falácias da escola de classes e também da própria sociedade burguesa, o que, como já mencionamos, deve ser o papel da educação e da escola para o socialismo. Nessa seara, Pistrak irá caracterizar uma pedagogia marxista, empenhada na preparação de novos sujeitos envolvidos na tarefa de construção de uma nova sociedade (PISTRAK, 2018).

Segundo o pedagogo soviético, a pedagogia marxista é uma “teoria **sociopedagógica** ligada às questões de desenvolvimento das relações sociais atuais, iluminadas pelo marxismo” (PISTRAK, 2018, p.30, grifo do autor). Observa-se, portanto, que por suas próprias formulações, a teoria sociopedagógica marxista reconhece a escola em suas relações com a sociedade e a política, conectando-se, assim, com a concepção gramsciana, já mencionada.

Sob o prisma apresentado, encontramos em Krupskaya e Pistrak algumas reflexões sobre os pormenores do que deve ser ensinado na Escola Única do Trabalho. Enquanto que a revolucionária fala do estímulo ao senso crítico, que deve ser trabalhado notadamente na estinada aos adolescentes, o diretor da Escola-Comuna menciona a necessária ligação do ensino com a atualidade. Para desenvolver o assunto, acreditamos que o diálogo entre os autores é a forma mais adequada.

Nos escritos de Krupskaya, a questão é abordada levando-se em conta que na adolescência o “pensamento crítico funciona de forma particularmente forte” (KRUPSKAYA, 2017, p.74). Segundo a pensadora, essa é uma etapa crucial na formação da visão de mundo do indivíduo, na qual se deve levar em conta que o jovem comunista

[...] deve ainda **saber** muito. Em primeiro lugar, ele deve compreender o que está acontecendo em sua volta, ele deve entender o mecanismo do sistema existente [...]. O comunista deve também estudar as leis de desenvolvimento da sociedade humana. Ele deve conhecer a história do desenvolvimento das forças econômicas, o desenvolvimento da propriedade, a divisão em classes, o desenvolvimento das formas de Estado. Ele precisa entender a sua interdependência, saber como, a partir de uma determinada ordem social, crescem os pontos de vista religiosos e morais (KRUPSKAYA, 2017, p.91).

Em sentido complementar às afirmações de Krupskaya, Pistrak (2018) sistematiza uma correlação estudo-atualidade, ou seja, a necessária reflexão, profunda e

sistemática, daquilo que na ordem do dia deve ser compreendido, como uma espécie de realidade posta na qual o estudo deve penetrar e dominar. Aplicando essa perspectiva como uma proposta válida para a escola para o socialismo, tendo em vista o século XXI, os estudos devem se voltar para a compreensão do capitalismo no seu atual estágio de desenvolvimento, entendendo a lógica representada pelo ideário neoliberal de redução do papel do Estado na economia e a automatização e internacionalização da produção sob a égide do modelo Toyotista empregado após a terceira revolução industrial. Os educandos devem também investigar sobre o significado do novo modelo de acumulação flexível de capital, a pressão feita sobre os direitos trabalhistas, que têm conduzido à precarização de todas as formas de trabalho assalariado, as tentativas de desmobilização da classe trabalhadora, a ideologia de consumo, que tem custado caro ao planeta nas questões ambientais, ou, ainda, as reais determinações da concentração de riquezas duas vezes maior entre o 1% mais ricos que os 60% mais pobres em todo o mundo<sup>7</sup>. É claro que essas questões são apenas provocações que não podemos aprofundar no presente momento, mas que representam algumas das possibilidades plausíveis de se garantir aquilo que já Krupskaya e Pistrak propuseram.

Ainda assim, não obstante a relevância do que já foi debatido, tudo o que diz respeito às propostas que foram elaboradas para a escola soviética está embasado pelo princípio do trabalho (como até mesmo uma de suas denominações nos dá a entender, Escola Única do Trabalho). Pistrak (2018) advoga que o trabalho é um elemento social e socioeducativo que deve permear toda a escola, e alerta para os desafios que se colocam para este sempre esteja em conexão com a vida, não podendo ser tratado de maneira isolada:

O trabalho é parte da relação da escola com a atualidade, e nesta base o trabalho educativo e o ensino desenvolvem-se como um todo único e inseparável. A questão fundamental da escola não é uma relação mecânica entre o trabalho e a ciência (ou como se pensa, entre trabalho e ensino), mas tornar ambos partes orgânicas da escola, isto é, da vida social das crianças (PISTRAK, 2018, p.68).

Acreditamos que a escola para o socialismo deve colocar o trabalho como um de seus pilares, compreendido em suas relações com a vida dos educandos, com a

7 Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/01/19/1percent-mais-ricos-do-mundo-detem-mais-do-dobro-de-69-bilhoes-de-pessoas-aponta-ong.ghtml>. Acesso em 09 jan. 2023.

ciência e o estudo da sociedade como um todo. No entanto, não devemos confundir a noção de formação centrada no trabalho aqui fundamentada com aquilo que sob termos análogos está descrito na legislação sobre a escola burguesa. Vamos nos ater brevemente a esse assunto tomando algumas leis brasileiras como exemplo.

A Constituição brasileira coloca em seu art. 205 que a qualificação para o trabalho é um dos objetivos da educação nacional (BRASIL, 1988). O mesmo faz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), avançando em direção ao aprofundamento da questão ao definir a “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (BRASIL, 1996, s.p.) e ao desdobrá-la mais firmemente quando se refere ao Ensino Médio, como expresso no inciso II e no parágrafo 4º do art. 35 (BRASIL, 1996). O ápice da discussão, no entanto, se dá quando a lei dispõe sobre a educação profissional articulada ao Ensino Médio, na seção IV-A. Nos artigos, está descrito que a formação profissional envolve preparação geral para o trabalho e também a habilitação profissional. Sob esses termos, está claro que a habilitação profissional oferece uma formação para que o educando do Ensino Médio obtenha um emprego. A esse respeito, cabe deixarmos claro que a formação para conseguir um emprego, como ditada pelas leis educacionais brasileiras, não está de acordo com a visão do trabalho como princípio educativo, de Gramsci, ou do trabalho como pilar da escola, como em Pistrak, e, portanto, também em desacordo com a visão que defendemos neste ensaio. Isso se deve basicamente por alguns motivos.

Em primeiro lugar porque à semelhança da divisão entre as diferentes unidades escolares na Itália da década de 1920, em que aos filhos da elite era oferecida uma formação de ampla base humanista e para os filhos das classes subalternas era relegada uma formação precária para alocação em um emprego, o ensino profissionalizante no Brasil se constituiu a partir da categoria da dualidade estrutural. Segundo Kuenzer (2017), a divisão histórica da formação escolar, desde os primórdios da organização do sistema educacional do país nas décadas de 1930 e 1940 consiste na formação profissional de nível médio para os mais pobres e o ensino propedêutico para os mais ricos, que dão prosseguimento nos estudos no Ensino Superior. Há, portanto, uma total oposição entre o que a escola burguesa entende e pratica no sentido de formar para o trabalho e o caráter único e sem classes da escola para o socialismo.

Segundamente, temos de compreender que apesar da semelhança do uso da grafia dos termos empregados para a escola capitalista e para a proposta socialista,

há nesta última uma diferença qualitativa, isso porque a noção de profissionalização estabelecida pela primeira leva em conta a visão reducionista do trabalho assalariado, e, portanto, alienado, sinônimo de emprego ou profissão. Para nós e para os autores sobre os quais nos debruçamos, como já foi exposto, o trabalho é uma relação entre o ser humano e a natureza, processo no qual se constroem a sociedade e o ser social, e, portanto, bem inalienável de todos. Por adotar essa visão abrangente sobre o trabalho, a escola para o socialismo deve rejeitar por completo qualquer forma de profissionalização precoce, pois a formação escolar não deve se restringir ao aprendizado de aspectos técnicos de um ofício. Essa perspectiva encontra respaldo nos escritos de Krupskaya (2017), uma vez que a educadora, ao lado de Lenin e de outros membros do Narkompros, opôs-se ao desejo de um grupo de sindicalistas em impor o ensino profissionalizante na Rússia soviética, argumentando que a escola deveria primar pela formação integral politécnica.

Isto posto, temos terceiramente, e por fim, que a escola centrada no trabalho que aqui defendemos deve cumprir a função de tomada de consciência da classe trabalhadora na superação do sistema capitalista, tendo em vista, para além do que já foi discutido, uma forte noção de coletividade, que deve ser criada através da autodireção dos estudantes sobre a vida escolar. Na perspectiva de Pistrak (2018), a autodireção é a diretriz para guiar as novas gerações na construção da nova sociedade soviética, uma vez que desenvolve determinadas habilidades: “1) habilidade de trabalhar coletivamente - habilidade de encontrar seu lugar no coletivo; 2) capacidade de abarcar organizadamente cada tarefa; 3) capacidade para criatividade organizativa (PISTRAK, 2018, p.52).

A autodireção na escola acaba por se transferir para os processos sociais, sendo, portanto, de utilidade teórica e prática e deve ser levada a cabo com o apoio e o interesse da comunidade e do povo pelas questões da vida escolar (KRUPSKAYA, 2017). Há de se destacar que tanto Krupskaya quanto Pistrak se opõem à interferência de um governo central na administração das unidades escolares. De fato, é *mister* que a escola para o socialismo deve buscar, para sua gestão, os princípios mais benéficos possíveis para a coletividade, envolvendo a comunidade nas suas questões estruturais e nas suas atividades e projetos. Para exemplificar essa questão, podemos recorrer ao conceito de trabalho social, de Pistrak (2018), através do qual o autor se refere às tarefas que os estudantes devem desempenhar em relação ao cuidado e valorização do ambiente público (praças, vias de circulação, jardins, monumentos naturais, patrimônio histórico).

Pelo exposto, reunidos os elementos que podem convergir nas teorias da escola unitária de Gramsci e na Escola Única do Trabalho, sustentada através de Pistrak e Krupskaya, entendemos ter dado conta de uma breve exposição sobre o que pensamos sobre a escola para o socialismo e sua necessária fundamentação teórica.

## **O QUE PODEMOS APRENDER? (INCONCLUSÕES)**

---

Por oportuno cabe-nos destacar que a respeito da discussão realizada neste ensaio, não se pode simplesmente concluir, ainda mais em se tratando dessas poucas páginas. O que buscamos realizar dentro de nossos limites foi apresentar e defender aspectos de uma concepção de educação e escola sob o prisma da teoria marxista e do socialismo científico. Acreditamos que os conceitos, separados no texto apenas para fins didáticos, estão articulados e têm um papel importante a cumprir no movimento de tomada de consciência da classe trabalhadora, na disputa por hegemonia e na ressignificação do trabalho, com todos estes apontados para a superação do sistema capitalista e construção da alternativa socialista. Sobre essa questão, Mézáros estabelece:

[...] o preceito ideal e o papel prático da educação no curso da transformação socialista consistem em sua intervenção efetiva e continuada no processo social em andamento por meio da atividade dos indivíduos sociais, conscientes dos desafios que têm de confrontar como indivíduos sociais, de acordo com os valores exigidos e elaborados por eles para cumprir seus desafios [...]. É desse modo que a educação socialista pode definir-se como o desenvolvimento contínuo da consciência socialista que não se separa e interage contiguamente com a transformação histórica em geral em andamento em qualquer momento (MÉSZÁROS, 2021, p. 88-89).

Tendo em vista as possibilidades que se apresentam, refletimos em nosso texto sobre algumas questões da educação e da escola para o socialismo. Sobre a primeira, entendemos que há a necessidade de atuação considerando que ela está presente em todos os âmbitos da vida dos seres sociais, sendo, portanto, palco de uma disputa que deve ser travada contra o *ethos* capitalista que a permeia. Já sobre a segunda, entendemos que as contribuições teóricas de Gramsci, e sua escola unitária, e os registros de Krupskaya e Pistrak sobre a elaboração de uma pedagogia

e de uma escola no pós-revolução russa de outubro de 1917, constituem os fundamentos indispensáveis para a construção da escola para o socialismo. Num esforço de síntese, podemos proclamar que a escola para o socialismo deve: 1) ser pública, gratuita, única e universal; 2) prezar pela formação integral e politécnica de seus estudantes, jamais restringindo-se de qualquer forma; 3) ser um instrumento de formação de intelectuais das classes subalternas, capazes de atuar na construção de uma filosofia de mundo dos trabalhadores ; 4) colocar o trabalho como seu princípio educativo fundamental, orgânico ao trabalho escolar, acabando com a visão reducionista do trabalho alienado sob a ótica capitalista; 5) estimular a autodireção dos estudantes em conjunto com a comunidade, guiando suas ações em direção a esta sob a perspectiva da coletividade.

Tais proclamações são apenas alguns apontamentos iniciais de uma discussão muito mais abrangente que requer estudos que as possam destrinchar. Com efeito, a escola para o socialismo não será sozinha a responsável pela transformação da sociedade capitalista, mas é um de seus pilares. Com base na perspectiva gramsciana, resume Dermeval Saviani:

Em sua investigação sobre o princípio educativo, [Gramsci] reafirma a convicção em relação à importância da escola para os trabalhadores como um instrumento para elaborar intelectuais de diversos níveis e também para elevar o nível cultural e intelectual das massas, atuando decisivamente no processo de reforma intelectual e moral, na luta pela hegemonia e na construção do novo bloco histórico (SAVIANI, 2013, p. 71).

A respeito dos desafios que se colocam ante a tarefa da construção da sociedade socialista, devemos considerar que o sistema capitalista utilizará de todos os seus meios para frear o avanço de qualquer perspectiva educativa e escolar dissonante e questionadora. Ainda assim, o caráter contraditório do capitalismo permite que haja resistência e se caminhe no sentido da emancipação intelectual da classe trabalhadora. Pistrak explora essa questão definindo:

Concretamente, o trabalho consiste em que a nova geração compreenda, em primeiro lugar, em que está a essência do processo de luta que se apodera da humanidade; em segundo, que lugar a classe oprimida ocupa nesta luta; em terceiro, qual lugar que deve ser ocupado por cada adolescente nesta luta; e, em quarto, saber conduzir esta luta no seu próprio espaço e, ao desembaraçar-se dela, saber ocupar seu lugar na construção do novo edifício (PISTRAK, 2018, p.41)

Ao final, não podemos concluir outra coisa senão que devemos aprender com a teoria e a experiência de noções de educação e escola qualitativamente diferentes daquelas produzidas pela sociedade capitalista burguesa. Em vista da necessidade de se aprofundar sobre os temas e sobre tudo o que foi dito até aqui, definimos um princípio geral orientador que pode figurar no horizonte daquilo que buscamos conquistar e que foi em parte tomado como epígrafe do presente ensaio:

Numa fase superior da sociedade comunista, quando tiver sido eliminada a subordinação escravizadora dos indivíduos à divisão do trabalho e, com ela, a oposição entre trabalho intelectual e manual; quando o trabalho tiver deixado de ser mero meio de vida e tiver se tornado a primeira necessidade vital; quando, juntamente com o desenvolvimento multifacetado dos indivíduos, suas forças produtivas também tiverem crescido e todas as fontes da riqueza coletiva jorrarem em abundância, apenas então o estreito horizonte jurídico burguês poderá ser plenamente superado e a sociedade poderá escrever em sua bandeira: "De cada um segundo suas capacidades, a cada um segundo suas necessidades!" (MARX, 2012, p.31-32).

## REFERÊNCIAS

---

COMITÊ. Deliberação do Comitê Executivo Central de toda Rússia. *In*: KRUPSKAYA, K. Nadezhda. **A construção da pedagogia socialista**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Prefácio. *In*: KRUPSKAYA, K. Nadezhda. **A construção da pedagogia socialista**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GALASTRI, Leandro de Oliveira. A construção do bloco histórico: via jacobina e o "debate" com Georges Sorel nos **Cadernos do Cárcere**. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha; SANTOS, Wilson da Silva (orgs.) **Gramsci no limiar do século XXI**. Campinas: Librorum Editora, 2013.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, volume 2**: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KRUPSKAYA, K. Nadezhda. **A construção da pedagogia socialista**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

KUENZER. Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto da acumulação flexível. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, p. 331-354, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2004.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.  
MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas: Editora Navegando, 2011.

MARX, Karl. **Crítica ao programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MASCARO, Alysson Leandro. Sobre os Centros Socialistas. **Blog da Boitempo**, 05 marc. 2021. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2021/03/05/alysson-mascaro-sobre-os-centros-socialistas/>. Acesso em 15 dez. 2022.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial. Nova Edição, ampliada, 2008.

META, Chiara. Educação. *In*: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. **Dicionário gramsciano 1926-1937**. São Paulo: Boitempo 2017.

MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Coleção Educadores. Trad. Paolo Nosella. Recife: Editora Massangana, 2010.

NOSELLA, Paolo. Controvérsias marxistas sobre a leitura e recepção de Gramsci na educação brasileira. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; MAGALHÃES, Livia Diana



Rocha; SANTOS, Wilson da Silva (orgs.) **Gramsci no limiar do século XXI**. Campinas: Librorum Editora, 2013.

PISTRAK, M. Moisey. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: (1930/1973)**. 40 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SAVIANI, Dermeval. Gramsci e a educação no Brasil. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha; SANTOS, Wilson da Silva (orgs.) **Gramsci no limiar do século XXI**. Campinas: Librorum Editora, 2013.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT04.004

# ENTRE O CURRÍCULO E A REALIDADE ESCOLAR. ETNOGRAFANDO O “JEITINHO” DAS PRÁTICAS DOCENTES NA ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL NA PARAÍBA

**CRISTIANE LEAL RODRIGUES DE FARIAS**

Doutora em Sociologia – UFPB. Professora da Educação Básica na rede estadual de Educação da Paraíba.

**PATRÍCIA FORMIGA MACIEL ALVES**

Doutora em Sociologia - UFPB. Professora adjunta da Universidade de Pernambuco – Campus Mata Norte.

## RESUMO

Este trabalho discute as práticas docentes adotadas por professores de ensino médio no contexto da Escola Cidadã Integral (ECI) na Paraíba. Seu objetivo é analisar as práticas realizadas pelos professores das diferentes áreas de conhecimento no cotidiano escolar, considerando os recursos disponibilizados pela Escola, as exigências curriculares do Novo Ensino Médio, as dificuldades apresentadas pelos professores e as saídas por eles encontradas para o desenvolvimento das aulas. Os dados de análise foram qualitativamente levantados através de uma imersão etnográfica, que inclui observação e descrição dos espaços da escola, da dinâmica escolar, bem como através de observações participantes em diferentes situações de práticas docentes, e da realização de entrevistas com professores de diferentes componentes curriculares. Além disso, também utilizamos a fotografia como importante recurso de análise antropológica. Alguns questionamentos iniciais nos serviram de norte para o levantamento dos dados, entre eles: Como a dinâmica da Escola Integral na Paraíba contribui para a efetivação do planejamento das práticas docentes? A fim de responder a este e outros questionamentos, nos reportamos à literatura, em especial nos trabalhos de Frigotto (2008), Gadotti (2009), Damatta (2004), Barbosa (2005) dentre outros. Bem como tomamos uma das ECI's localizada em João Pessoa/PB como lócus de pesquisa e seus professores e estudantes como principais informantes. Os primeiros resultados nos indicaram que parte das exigências curriculares do Novo Ensino Médio, é irrealizável no contexto da

Escola pública Integral na Paraíba por inúmeros motivos, principalmente aqueles ligados à falta de estrutura e de recursos pedagógicos necessários à sua execução.

**Palavras-chave:** Práticas docentes, Escola Cidadã Integral, Novo Ensino Médio.

## INTRODUÇÃO

O modelo das Escolas Cidadãs Integrais (ECI's) na Paraíba foi implantado no ano de 2016, a partir do estabelecimento do Plano Nacional de Educação (PNE). Naquele ano contava-se 8 escolas Integrais na Paraíba e em 2017 esse número saltou para 33 escolas. Tendo em vista a meta número seis do PNE, que consiste em “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (PNE/2014), o Estado da Paraíba expandiu para 102 o número de escolas integrais em 2018 e atualmente são 302 Escolas Integrais no Estado, dentre elas as ECIs, as Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (ECIT's) e as Escolas Cidadãs Socioeducativas.

As Diretrizes Operacionais da Escolas Cidadãs Integrais na Paraíba (2023) trazem consigo um conjunto de orientações em relação as práticas docentes no modelo, pensadas para o cumprimento do currículo organizado conforme o Novo Ensino Médio (NEM). Os professores das Escolas Cidadãs atuam tanto nos componentes curriculares da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), ministrando os componentes das três áreas: Linguagens, Ciências Exatas e Natureza e Ciências Humanas, quanto nos componentes da parte diversificada e dos itinerários formativos do currículo que se constituem, segundo as diretrizes das Escolas Cidadãs Integrais na Paraíba (2023), em Metodologias de Êxito, sendo estas os seguintes componentes: Projeto de Vida, Pós-Médio, Eletivas, Protagonismo Juvenil, Estudo Orientado, Avaliação Semanal, Práticas Experimentais, Colabore Inove e Tutoria<sup>1</sup>.

Ainda segundo tais diretrizes, as Metodologias de êxito têm o objetivo de associar os planos de ações das escolas às práticas sociais e ao mundo acadêmico, maximizando e ampliando as experiências dos estudantes. Para a eficiência dessas metodologias, conforme as diretrizes (2023, p.28), “é necessário **[aos professores]**<sup>2</sup> lançar mão de práticas pedagógicas que levem em consideração a experimentação de atividades contextualizadas e significativas, nas mais distintas áreas, para os(as) estudantes”. Tendo como objetivos principais a formação protagonista dos estudantes ao passo que conduzem o processo de ensino e aprendizagem articulando as

1 Ao longo do trabalho traremos mais detalhes sobre os componentes curriculares das partes diversificada e dos itinerários formativos do currículo.

2 Grifos nossos

Metodologias de êxito às temáticas e aos conteúdos das áreas e dos componentes da BNCC.

Diante dessas exigências surgem os desafios do currículo das Escolas Cidadãs Integrais na Paraíba para os professores que nelas lecionam, uma vez que foi construído, por eles, na fase exploratória da pesquisa para este trabalho, o seguinte cenário: 1. Um Novo Ensino Médio (NEM) e Diretrizes Estaduais que apesar de expandir a carga horária do NEM limitou os componentes da BNCC a 60% da carga horária prevista no currículo; 2. Livros Didáticos muito resumidos e exigem dos professores produção de materiais complementares para cumprimento dos conteúdos exigidos pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), mas, por outro lado, a escola não dispõe de materiais pedagógicos suficientes, como papel, por exemplo; 3. Diretrizes que implantam, no currículo, componentes de Metodologias de Êxito, totalmente novos, para os quais os professores, no curso de formação de suas licenciaturas, não foram preparados; 4. A exigência da execução das aulas de alguns componentes da parte diversificada nas escolas, a exemplo de Colabore Inove e Tutoria, mesmo que ainda as orientações necessárias e materiais a serem utilizados pelos professores se encontrem em fase de planejamento e elaboração por parte da própria Secretaria de Educação do Estado.

Esse cenário pareceu inicialmente se constituir em verdadeiro dilema para os professores da Escola Integral, que de um lado se veem obrigados a cumprir com as exigências curriculares nacionais e as diretrizes estaduais vigentes para as ECI's na Paraíba no ano letivo em curso. E de outro, encontram um conjunto de impedimentos estruturais, que passa pela preparação de sua formação docente até a inexistências de recursos didáticos suficientes para o exercício de suas funções e quiçá de práticas pedagógicas eficientes, contextualizadas, como aquelas exigidas pelas diretrizes anteriormente citadas.

O que motivou a pesquisa que ensejou este trabalho foi centralmente a percepção de que esse período de implementação do NEM, pós pandemia, que coincidiu com as novas experiências de grande parte dos professores com as Escolas Integrais na Paraíba, somadas as tradicionais dificuldades estruturais do sistema público de Educação, fez surgir uma teia de interesses e visões, muitas vezes desencontradas, entre as instâncias nacional e estadual de Educação e destas com os professores e estudantes, o que afeta consideravelmente as práticas de ensino dos professores.

Nosso esforço aqui é o de buscar retratar, “de perto e de dentro”(Magnani,2002), o cotidiano escolar de uma ECI na Paraíba, contribuindo para a superação da ausência de etnografias escolares nesse Estado e ao mesmo tempo dar ênfase as ações diárias, a criatividade e as soluções encontradas pelos professores diante dos desafios que a Escola Pública Integral de Ensino médio impõe às diferentes áreas para que suas práticas sejam atrativas e eficientes sob o ponto de vista da aprendizagem dos estudantes.

Com base nessas primeiras observações, nas experiências na escola e no questionário exploratório aplicado em campo, levantamos alguns questionamentos que procuraremos responder neste trabalho, a saber: quais os desafios apontados pelos docentes para suas práticas diante do currículo no Novo Ensino Médio (NEM)? Como a dinâmica da Escola Integral na Paraíba contribui para a efetivação do planejamento das práticas docentes? Como são as práticas docentes no cotidiano escolar na ECI em estudo? Quais as saídas encontradas pelos professores frente aos desafios da Escola Integral e do NEM?

Tais questionamentos nos nortearam no processo de pesquisa e nos auxiliaram quanto aos objetivos desse trabalho que consistiram em compreender as práticas realizadas pelos professores das diferentes áreas de conhecimento no cotidiano escolar, considerando os recursos disponibilizados pela Escola, as exigências curriculares do Novo Ensino Médio, as dificuldades apresentadas e as saídas por eles encontradas para o desenvolvimento das aulas.

## **METODOLOGIA**

---

Utilizamos uma metodologia de pesquisa, prioritariamente qualitativa, que envolveu diversas atividades, dentre elas a etnografia de umas das ECI's localizada em João Pessoa/PB. Inicialmente foi realizado um levantamento documental que nos apresentou os marcos regulatórios do NEM e da Escola Integral na Paraíba. A pesquisa documental foi realizada fundamentalmente nos sites do Ministério da Educação, da Secretaria de Educação da Paraíba e das Escolas Cidadãs Integrais na Paraíba.

Um importante Antropólogo que nos traz explicações sobre os princípios científicos da pesquisa antropológica e da escrita etnográfica é Clifford Geertz (2008). Do qual tomamos a compreensão de etnografia, não somente como uma questão metodológica, mas também como um esforço intelectual das pesquisadoras. No

sentido de realizarmos o mapeamento do campo retratado ao passo que o descrevemos densamente. Destacando e interpretando os significados simbólicos das práticas dos diferentes sujeitos estudados. E, em especial, as práticas docentes. Segundo Geertz, “Praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário e assim por diante” (Geertz, 2008, p.4).

Geertz (1989) nos explica que o antropólogo não estuda “as aldeias” ele estuda “nas aldeias” sendo, portanto, este o seu *lócus* e não seu objeto do estudo. Trazendo para nossa realidade de pesquisa tomamos a Escola como *lócus* e consideramos que as etnografias escolares são fundamentais para subsidiar as Políticas Públicas da Educação e o Planejamento Curricular Nacional, pois se constituem em traduções mais aproximadas das realidades escolares uma vez que se propõem a compreender os cenários e processos engendrados em seu interior.

A primeira fase da etnografia se deu com uma pesquisa exploratória, entre os meses de março e maio de 2023, que consistiu na observação direta do dia a dia da Escola em diversos horários e dias da semana, bem como das atividades executadas pelos professores das diferentes áreas do conhecimento, das interações com os estudantes e a participação deles no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, nessa fase também desenvolvemos conversas informais sobre o tema abordado, fundamental para conhecer as percepções dos professores a respeito da Escola, do cotidiano escolar, de suas próprias práticas e avaliação dos resultados com os estudantes.

Na segunda fase da etnografia foi aplicado um questionário de 40 questões objetivas e subjetivas e realizadas entrevistas entre os professores e estudantes da ECI em que nos inserimos cotidianamente entre os meses de maio e junho. A partir do questionário aplicado através do *Google Forms*, enviado aos e-mails institucionais dos professores, foi possível quantificar algumas informações e elaborar alguns gráficos com informações mais amplas sobre as impressões dos professores e suas práticas docentes.

Por fim, como parte da pesquisa etnográfica, foi realizada a documentação visual da Escola e de algumas práticas docentes realizadas dentro e fora dela, o que se revelou em importante fonte de conhecimento etnográfico sobre o cotidiano escolar acrescentando novos *insights* e ampliando as fontes de documentação. Algumas fotografias aqui apresentadas foram cedidas pelo arquivo da escola com autorização prévia para uso de pesquisa.

É importante dizer ainda que não se pretende, neste trabalho, definir como se dão as práticas docentes nas Escolas Integrais na Paraíba. O grupo docente investigado, de 22 professores, não foi tomado como uma amostra representativa dos professores do Estado da Paraíba. Também não tomamos suas práticas como universais, antes procuramos relativizá-las como recomenda a tradição antropológica. Almejamos discutir possibilidades de práticas docentes e a partir delas refletir sobre os desafios do Currículo da Escola Pública Integral e do Novo Ensino Médio para os professores.

Além destas considerações metodológicas vale ainda colocar, mesmo que brevemente, um aspecto importante da metodologia da pesquisa realizada para este trabalho. Trata-se do lugar do pesquisador na pesquisa de campo, tema já bem discutido pela Antropologia. Nesta oportunidade uma das pesquisadoras e autora deste trabalho é parte do grupo de professores investigados e, desse modo, se inclui dentro do campo de pesquisa como informante e ao mesmo tempo pesquisadora. Esse debate sobre a posição do investigador sendo parte da investigação pode ser tratado em outra oportunidade, pois não diz respeito ao foco deste trabalho.

No entanto, deixamos aqui essa situação de modo transparente para o leitor e ainda trazemos referências importantes sobre o tema na Antropologia, através das considerações de Lévi-Strauss quando nos ensina que numa ciência em que o observador é da mesma natureza que seu objeto, o observador é ele próprio uma parte da sua observação (Lévi-Strauss, 1983;1990). Cabe, nesses casos, ao pesquisador o desafio de tornar estranho o familiar como também nos informa Roberto DaMatta (2004) dentre outros pesquisadores com experiências de campo.

Finalmente salientamos que aqui não exploramos todos os elementos da cultura escolar estudada, antes nos detemos aos aspectos etnográficos daquelas questões que compreendemos ser relevantes para pensar as práticas docentes.

## **O NOVO ENSINO MÉDIO, O CURRÍCULO, A ESCOLA INTEGRAL NA PARAÍBA E SEUS MARCOS REGULATÓRIOS**

---

O Novo Ensino Médio e seu currículo no Brasil encontra seus marcos regulatórios na Lei 13.415/2017, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n. 9.394/96), adequando o Ensino Médio às exigências e metas de organizações internacionais para o Ensino, como a Organização para Cooperação e



Desenvolvimento Econômico (OCDE)<sup>3</sup>, do qual o Brasil é membro, e cujo Comitê de Políticas Educacionais trabalha para amparar os países-membros e não-membros a alcançar uma educação de qualidade através do desenvolvimento de sistemas educacionais eficientes quanto aos resultados da aprendizagem e formação de jovens para o mundo do trabalho e exercício da cidadania.

Entre as recomendações dessa organização temos a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e neste sentido a Lei nacional 13.415/2017 trouxe, entre outras mudanças, a progressiva expansão da carga horária para o Ensino Médio estabelecendo inicialmente 1000 horas anuais, devendo ser ampliada para 1.400 horas, no prazo máximo de 5 anos, desde março de 2017, instituindo assim as Escolas Integrais.

Além disso, a Lei nº 13.415 também inovou quanto a estruturação do currículo: nele, uma parte foi destinada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que deverá utilizar, no máximo, 1.800 horas para sua integralização, e a outra parte destinada aos itinerários formativos, flexibilizados à escolha dos estudantes e dependendo das possibilidades de oferta dos sistemas de Ensino no país. O objetivo desta nova composição do currículo seria, segundo os elaboradores da lei, conforme observam Ferreti e Silva (2017) aproximar o Ensino Médio no Brasil aos modelos utilizados na Austrália, Finlândia, Coreia do Sul, França, entre outros países, nos quais a base comum é de apenas um ano e os demais anos são organizados por trilhas acadêmicas e vocacionais.

Em vista das alterações introduzidas pela Lei nº 13.415/2017 foi editada a resolução n.º 3 de 21/11/2018 que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio no Brasil. De acordo com esta resolução a formação geral básica deve ter carga horária total máxima de 1.800 (mil e oitocentas) horas. E deve ser abordada de forma contextualizada e interdisciplinar, podendo ser desenvolvidos em sua execução projetos, oficinas, laboratórios, dentre outras estratégias de ensino-aprendizagem que rompam com o ensino tradicional por disciplinas isoladas. Vê-se com isso que a resolução em pauta, não somente esclarece sobre o currículo em si, mas também aborda as questões relativas as práticas docentes e metodologias de ensino e aprendizagem. Ainda, de acordo com a resolução n.º 3 de 2018,

---

3 A OCDE se constitui em um foro composto por 35 países, que se dedica à promoção do desenvolvimento econômico, financeiro, comercial, social e ambiental pautando padrões e metas convergentes de vários índices ligados a estes temas, entre eles os educacionais.

no currículo do NEM se deve incluir temas transversais como Educação ambiental, Direitos humanos, dentre outros.

Já a parte dos itinerários formativos deve ser organizada a partir das áreas do conhecimento e da formação técnica e profissional considerando o aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes linguagens, conceitos, tecnologias e suas aplicações em contextos sociais, econômicos e de trabalho diversos considerando a área de Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas; Formação técnica e profissional.

Outro marco regulatório importante na Educação básica brasileira é a Lei n.º 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação no Brasil com vigência de 2014 a 2024, que estabelece metas e estratégias para o melhoramento da Educação Nacional. Dentre as metas e estratégias estabelecidas nessa lei temos a meta n. 6 que recomenda a organização das Escolas Integrais no país e prevê o tempo mínimo de 7 horas diárias de permanência dos estudantes na Escola, bem como a ampliação da jornada de professores.

Os professores das Escolas Cidadãs Integrais na Paraíba integralizam sua jornada de trabalho de 40 horas numa única escola, o que para alguns especialistas da educação, entre eles. Paro (2011), colabora para uma melhor gestão do tempo dos professores permitindo-lhes o cumprimento das exigências de um ensino de qualidade sem precisar se deslocar por várias instituições. Por outro lado, Hernandez (2020, p 4.), nos fala da jornada extenuante de 40 horas, para ele, “não há como se pensar em qualidade de aprendizagem, em inovações do currículo, se não há tempo para os professores prepararem as atividades de Ensino”.

Assim como a literatura apresenta fatores positivos e negativos da Escola Integral para a prática docente, os relatos coletados entre os professores participantes da pesquisa também deram destaque para as questões em torno da carga horária e da estrutura da escola e nos apontaram os aspectos negativos e positivos da Escola Integral.

Na Paraíba, a Lei que cria o Programa de Educação Integral, composto por Escolas Cidadãs Integrais – ECI, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas – ECIT e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas - ECIS e institui o Regime de Dedicção Docente Integral, é a Lei Nº 11.100, de 06 de abril de 2018. O artigo 5º dessa lei dispõe sobre a carga horária dos professores nessas escolas. Sendo 40 horas semanais, das quais

28 horas semanais em sala de aula e 12 horas dedicadas a estudo e planejamento em ambiente escolar.

Chamamos atenção para a distribuição da carga horária dos professores na Escola Integral na Paraíba pois isso se reflete significativamente em suas condições de trabalho e em suas práticas docentes. Uma vez que em tempo integral na escola, apesar das 12 horas destinadas a planejamento, muitas vezes sem espaços adequados para estudar, planejar e preparar as aulas e atividades, além de ter que substituir colegas em suas ausências, até de modo inesperado, o tempo de planejamento, estudo e preparação dos professores se torna mínimo e improdutivo.

Em se tratando da Proposta Curricular na Paraíba e sua execução, a partir do documento publicado pela Secretaria de Educação do Estado em 2021, observa-se com as propostas que as recomendações para as práticas docentes são as de desenvolver aulas dinâmicas e através de metodologias ativas, envolvendo e atraindo os estudantes, despertando-lhes o protagonismo.

Cabe aos professores na Paraíba a iniciativa de superar metodologias reconhecidamente ultrapassadas e adotar práticas atuais, mais adequadas ao perfil dos estudantes desse tempo e não somente preocupando-se em ministrar os conteúdos, mas também, e fundamentalmente em favorecer-lhes o desenvolvimento de habilidades e competências tanto no campo socioemocional, assim como no âmbito cognitivo, através de situações pedagógicas direcionadas onde possam gerenciar emoções, tomar boas decisões, evitar comportamentos negativos, desenvolver constantemente a positividade, ampliar a capacidade de reflexão em compreender tarefas importantes da vida, desenvolvendo o pensamento crítico (Paraíba, 2021).

Fica assim claro os diferentes desafios do professor na atualidade, que não somente precisa dominar conteúdos, estudando e atualizando-se constantemente a despeito de suas áreas, mas também precisando estudar novas e melhores metodologias a serem aplicadas em suas aulas, buscando recursos, materiais, planejando roteiros para sua execução, sem perder de vista o despertar de habilidades e competências entre os estudantes a nível emocional e cognitivo para o sucesso de sua aprendizagem e projeto de vida.

A Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba apresenta-se como um documento referencial para a construção do currículo do Estado, nela o Ensino Integral possui matriz curricular com carga horária de 1800 horas anuais, apresentando uma proposta de formação integral por meio de estudos propedêuticos que compõem a formação geral básica e elementos de base diversificada e flexível

com a oferta dos itinerários propedêuticos por área do conhecimento em diálogo com o projeto de vida dos estudantes. Neste contexto, o documento da Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba está organizada com a oferta da Formação Geral Básica estruturada pelas diferentes áreas, comum à todas as formas de oferta do Ensino Médio, e a formação de aprofundamento com os Itinerários Formativos, que correspondem a parte flexível e podem ser incorporados aos currículos locais de modo diverso e que também, no caso das Escolas Cidadãs Integrais na Paraíba, contam com itinerários formativos para as três áreas: linguagens, Exatas e Natureza e Humanas, conforme a resolução n.º 3 de 21/11/2018.

Observando a matriz curricular do Ensino Médio na Paraíba ano de 2022/2023 para as primeiras e segundas séries vemos que os componentes de Língua Portuguesa e Matemática são os que mais possuem carga horária, sendo 6 horas semanais, uma vez somadas as aulas da formação geral, do nivelamento e do itinerário formativo para ambas. Já os componentes com menores cargas horárias na base comum são Artes, na área de Linguagens, e Filosofia e Sociologia na área de humanas, as três com 1 hora semanal cada uma.

No campo da parte diversificada do currículo na Paraíba em 2022/2023 temos: Colabore e Inove, Protagonismo Juvenil, Estudo Orientado, Avaliação semanal, Práticas experimentais e Tutoria, todas elas com carga horária de 2 horas semanais, exceto Protagonismo Juvenil que possui 1 hora. Na parte dos itinerários formativos destacamos ainda os componentes de Projeto de vida e as Eletivas, ambas com 2 horas semanais. É interessante observar que alguns componentes da parte diversificada como Colabore e Inove, que se constitui fundamentalmente em aulas de empreendedorismo, bem como Tutoria, que tem o objetivo do acompanhamento pedagógico dos estudantes, assim como Projeto de vida, que tem a missão de fazer o estudante refletir sobre e traçar suas metas de futuro, possuem maior número de aulas se comparadas com alguns componentes da base comum como Filosofia, Sociologia e Artes.

Vê-se que há uma distribuição não equitativa entre as três áreas, uma vez que Ciências da Natureza (Química, Física e Biologia) possuem 08 horas semanais, Linguagens (Artes, Educação Física, Inglês e Espanhol) possuem 06 horas semanais, e Humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia) 06 horas semanais.

Muito embora entendamos a necessidade, no mundo atual, para incentivos na aprendizagem no campo das Ciências da Natureza e na Matemática, referendando a visão do preparo dos estudantes para o campo das tecnologias da informação, da

informática, da saúde, das engenharias e afins, nos questionamos sobre essa diferenciação de horas entre as áreas com maior prejuízo para as Ciências Humanas.

O currículo do Novo Ensino médio nas Escolas Cidadãs Integrais na Paraíba desafia aos professores a se reinventarem a fim de, mesmo sem formação, desempenharem o papel de ensinar componentes por eles nunca vistos, nem mesmo em seus cursos de licenciaturas.

Do mesmo modo o currículo também desafia aos estudantes na medida em que lhes apresentam componentes com os quais não foram socializados em outras fases escolares. Parecendo-lhes não possuir razão de existirem no âmbito da educação escolar, alguns componentes, no modo como se apresentam atualmente, consistem, conforme professores e estudantes, como instrumentos que procuram suprir as ausências da educação doméstica no processo formativo dos estudantes. Encarregando a escola e os professores como parte protagonista dessa tarefa.

## **MAPEANDO UMA “ESCOLA CIDADÃ”: SUA ESTRUTURA, VIVÊNCIAS E PRÁTICAS DOCENTES**

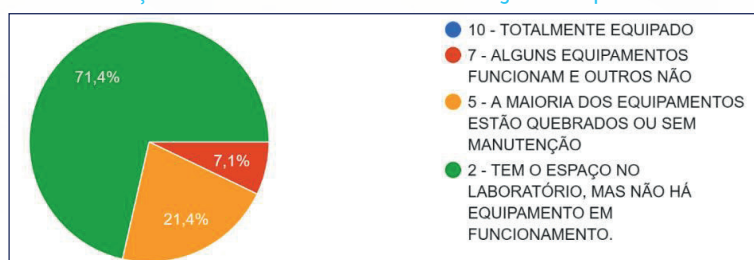
O dia na Escola integral a qual procuraremos descrever e analisar nesta sessão começa às 07 horas e 30 minutos. São 196 estudantes que se distribuem em nove turmas, três de 1ª série, três de 2ª série e três de 3ª série. Neste ano, 2023, as 3ª séries ainda estão sob a estrutura curricular do “antigo Ensino Médio”, enquanto as 1ª e 2ª séries estão seguindo a matriz curricular do NEM, apresentada anteriormente. Em cada dia da semana os estudantes possuem 9 aulas de 50 minutos cada, finalizando o horário às 17 horas. Desse modo, os estudantes e a maior parte dos professores passam 9 horas e 30 minutos de seus dias no ambiente escolar. Muito embora haja 1 hora e 20 minutos de almoço que separa um turno do outro, os estudantes devem permanecer na escola. E os professores, em sua maioria, optam por ficar também. O turno da manhã termina ao meio-dia e o turno da tarde tem início às 13 horas e 20 minutos, sendo 5 aulas na manhã e 4 aulas a tarde.

A Escola foi inaugurada nos anos 1980, localizando-se na zona sul da cidade de João Pessoa – PB, teve então sua estrutura planejada para comportar uma escola regular, e hoje funciona como escola integral. Tem, portanto, uma estrutura antiga e já passou por algumas reformas, a última em 2017. Atualmente ela possui 10 salas de aula, sendo uma delas destinada à biblioteca. Possui uma sala de secretaria, uma sala de direção, uma cozinha com dispensa, sala de robótica, sala de

informática, sala de arquivos, laboratório de ciências, depósito de materiais diversos, sala da coordenação pedagógica, sala de professores com banheiros, sala de instrumentos musicais, banheiros femininos e masculinos, uma quadra de esportes e um pátio que também funciona como refeitório.

Dizer, no entanto, que a escola possui sala de robótica, sala de informática, laboratório de ciências, não necessariamente quer dizer que eles funcionam. Existem os espaços e alguns equipamentos, já obsoletos ou quebrados, mas sem funcionamento efetivo, conforme nos relataram os professores em resposta ao questionário, a verificação entre os estudantes e através das observações na escola. Ao perguntarmos se a Escola possuía laboratório de informática e suas condições, parte dos professores, mais de 70%, consideraram que a escola possui o espaço do laboratório, mas ele é mal equipado. E um pouco mais de 20% dos professores identificou que seus equipamentos estão quebrados e/ou sem manutenção. Ver gráfico 1.

**Gráfico 1 – Condições do laboratório de informática segundo os professores da escola**



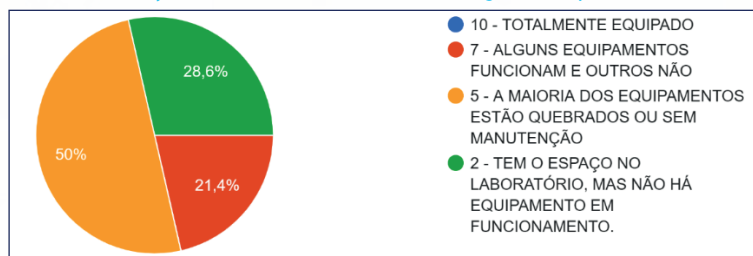
Não há computadores disponíveis nem tampouco rede de internet na escola para que os estudantes possam realizar pesquisas, produzir trabalhos em texto, materiais para seminários entre outros. Muitos deles também não possuem computadores em casa, restando-lhe usar os celulares quando há internet em casa ou dados móveis para realizar suas atividades.

A ausência desses recursos termina sendo um dificultador das práticas docentes entre os professores que também não possuem internet na escola para produzir suas aulas, passar um documentário nas aulas, realizar um jogo online. Mas, conforme o artigo 5º da Lei Nº 11.100, de 06 de abril de 2018, vista anteriormente neste trabalho, que institui o Regime de Dedicção Docente Integral, o período de planejamento das aulas deve ser realizado no ambiente escolar. Resta aos professores utilizarem seus próprios dados móveis para tanto ou levar o trabalho de

planejamento e organização das aulas para casa, estendendo assim sua jornada de trabalho em seu momento de descanso.

Ao perguntarmos sobre o laboratório de Ciências, todos os professores responderam que sim, ele existe, mas também mal equipado. O gráfico 2 demonstra a avaliação dos professores em relação ao laboratório de Ciências da escola.

**Gráfico 2 – Condições do laboratório de ciências segundo os professores da escola**



Nas observações realizadas no início do ano na escola, fevereiro e março, verificamos que os professores das áreas de Ciências da Natureza realizaram uma faxina no laboratório de Ciências e organizaram os equipamentos disponíveis. Ainda que mal equipado o laboratório funcionou até o mês de maio com as aulas experimentais de Ciências da Natureza, para as quais, os materiais para as aulas: reagentes, lâminas, entre outros, foram adquiridos com recursos financeiros dos próprios professores.

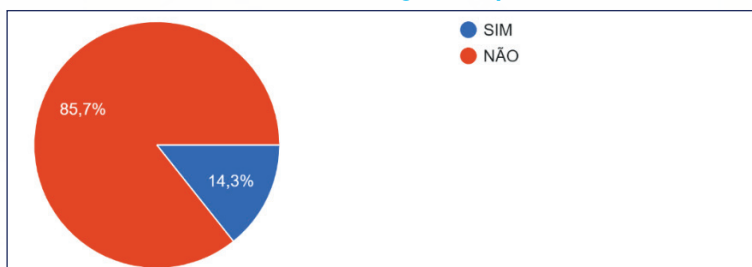
Tendo sido interditado pela coordenação pedagógica da escola devido a umidade e problemas com mofo nas paredes do seu espaço, o laboratório deixou de ser visitado pelos estudantes e desde então as aulas experimentais estão sendo realizadas no pátio ou nas próprias salas de aula. Bem como utilizando-se outros espaços como o quintal da escola e laboratórios externos a escola como o Espaço Energisa<sup>4</sup> e na Universidade Federal da Paraíba.

Em se tratando da biblioteca, esta foi nos primeiros meses do ano transferida para uma das salas de aula da escola e seu acervo foi organizado. No entanto, demonstra ser carente de livros didáticos necessários aos estudantes, bem como livros de literatura, de conhecimentos gerais, exemplares de revistas, entre outros, necessários à pesquisa nas diferentes áreas, conforme nos informaram os professores através do gráfico 3 a seguir. De acordo com esse gráfico mais de 85% dos

4 Companhia de Energia e fornecimento de Energia Elétrica da Paraíba.

professores revelaram que a biblioteca não possui as obras básicas para os componentes curriculares que ensinam. A ausência dos livros, assim como a falta de espaço de estudo na biblioteca, é apontada pelos professores como fatores negativos para suas práticas pedagógicas e para a aprendizagem dos estudantes.

**Gráfico 3 – Acervo da biblioteca segundo os professores da escola**



Na Escola Integral da Paraíba os livros didáticos são entregues anualmente aos estudantes e devolvidos ao final de cada série. No entanto, nem sempre o número de livros recebidos na escola é suficiente para todos os estudantes. Trata-se de livros comuns aos componentes curriculares das áreas. Ou seja, um livro para Ciências humanas, no qual se inclui os conteúdos de História, Geografia, Filosofia e Sociologia. E um livro para Ciências da Natureza contendo os conteúdos de Biologia, Física e Química. Tais livros são organizados por temáticas que atravessam os componentes das áreas de conhecimento, promovendo a interdisciplinaridade.

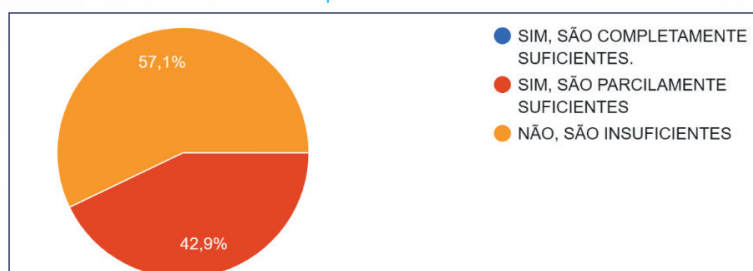
Quanto a percepção dos professores em relação aos livros didáticos, ao perguntarmos se os estudantes receberam os livros didáticos necessários e suficientes ao programa curricular de cada professor, 57,1% dos professores disseram que sim e 42,9% responderam que não. Já quanto a avaliação dos professores acerca da qualidade dos livros didáticos em suas áreas, a grande maioria dos professores consideram os livros incompletos ou resumidos, não abordando os conteúdos de seus componentes curriculares de modo satisfatório e dificultando seu trabalho no sentido de cumprimento do currículo.

Do mesmo modo, quando abordamos a questão de outros recursos didáticos presentes na escola, perguntando aos professores se os considerariam suficientes para o cumprimento de seus programas curriculares, os professores nos trouxeram as respostas retratadas no gráfico 4 abaixo, considerando que os recursos didáticos disponíveis na escola são insuficientes ou parcialmente insuficientes. Sabe-se que os recursos didáticos como materiais de papelaria, equipamentos eletrônicos,



redes de internet, livros, revistas, quadros em sala, canetas de quadro, apagadores, dentre outros são fundamentais para a execução das práticas docentes. No entanto, nem sempre estão disponíveis aos professores. Conforme a fala da professora em entrevista: “Aqui até as canetas de quadro somos nós que temos que comprar, eles nos dão uma caneta no início do ano e acham que ela dura o ano todo” (Professora de Biologia).

**Gráfico 4 – Recursos didáticos existentes na escola para o cumprimento do Currículo segundo os professores.**



Através da fala da professora vê-se que as exigências para o cumprimento do currículo através de aulas inovadoras, que atraíam os estudantes, conforme recomendação da própria Secretaria de Educação através da Proposta Curricular na Paraíba (2021), que nos coloca que há que se “abolir o professor do século passado” e as “aulas maçantes”, esbarram na inexistência ou insuficiência de recursos didáticos. Caso queiram inovar, ou até mesmo fazer o básico, os professores devem investir em equipamentos próprios, como Datashow, livros, caixa de som, jogos de tabuleiro, e demais recursos.

Ainda na tentativa de descrever a escola e ilustrar os desafios estruturais que ela apresenta para as práticas docentes abordamos os professores quanto aos espaços da escola, perguntando-lhes: os espaços da escola são suficientes para você cumprir o programa curricular de seu componente de ensino? Quanto a isso mais de 70% dos professores responderam que os espaços da escola não são suficientes e adequados para que possam cumprir o currículo de seus componentes.

Trouxemos aqui esses dados referentes aos aspectos estruturais da escola porque compreendemos que além de descrevê-la, eles trazem implicações sobre as práticas docentes. A ausência de equipamentos e recursos didáticos adequados são, para os professores, um dos principais problemas para execução de práticas pedagógicas atrativas e eficientes nas aulas.

Conforme visto nos marcos regulatórios do NEM e da Escola Cidadã Integral da Paraíba o educador do NEM na Escolas integrais devem possibilitar aos estudantes os fundamentos, conceitos e aplicações das diferentes ciências, despertando-lhes competências e habilidades tanto de “[...] processos técnicos que engendram o sistema produtivo [...]” quanto “[...] relações sociais que regulam a quem e a quantos se destina a riqueza produzida [...]” (Frigotto, 2005, p. 74). No entanto, o compromisso com essas práticas não se dá sem que barreiras de diferentes ordens sejam vencidas por toda a comunidade escolar.

Ainda como observa Frigotto (2008), compreendemos que a adoção de práticas educativas inovadoras, que articulem ciência, conhecimento, cultura, trabalho e cidadania, pressupõe o financiamento de recursos, sem os quais as práticas com vistas à “educação integral” não se realizam. Deste modo, observamos que se de um lado os professores da Escola Integral em análise não possuem “acesso a recursos” didáticas fundamentais, por outro, os estudantes se inserem num universo incipiente de condições para se apropriarem genuinamente das ferramentas culturais necessárias para seu pleno desenvolvimento, capacitação profissional, realização pessoal e mudança social.

De acordo com entrevistas entre os professores, parte deles compreendem que a escola integral cumpre importante papel em ocupar o tempo ocioso dos estudantes, fazendo evitar que estejam em condições de vulnerabilidade social, caso fiquem em casa na ausência de responsáveis. Mas também destacam que a escola não pode ser usada e pensada pela sociedade e Estado como um “depósito” de adolescentes. Onde se cumpre todas as ações político-sociais voltadas para essas pessoas. Antes, os professores se manifestam, na mesma direção do raciocínio de Gadotti (2009, p. 29-30) quando diz que “a escola não pode fazer tudo o que a sociedade não está fazendo; e não pode substituir todas as políticas sociais. A escola precisa cumprir bem a sua função de ensinar”. Ao ser pensada como espaço assistencialista a escola sobrecarrega os professores e lhes cobram práticas que, segundo eles, ultrapassam suas funções e muitas vezes habilidades.

Outros fatores que afetam negativamente as práticas docentes, de acordo com os professores, vem da deficiência da própria Secretaria de Educação e suas dificuldades de planejamento prévio para Escola Integral. Uma vez que não consegue se antecipar ao calendário letivo levando aos professores as informações e materiais necessários para orientação e execução de alguns componentes do currículo como o de Tutoria, por exemplo. Mesmo tendo iniciadas as aulas desse

componente nas turmas das 2ª séries desde fevereiro, até o presente momento, os professores não receberam nenhuma orientação para seu funcionamento. De maneira que, cada professor, desenvolve a seu próprio modo, as aulas desse componente, sem qualquer tipo de apoio.

A falta de interesse e comprometimento dos estudantes com os estudos, realização das atividades, a participação nas aulas, também se configuram em desafios para as práticas docentes, uma vez que desestimulam os professores a desenvolverem aulas contando com o protagonismo dos estudantes.

O desinteresse e falta de disposição dos estudantes, em especial no turno da tarde, se justifica por inúmeras questões. Em primeiro lugar percebemos que, tal como constatou Bourdieu (1964), através de suas pesquisas na França, na Paraíba também, boa parte dos estudantes e suas famílias não possuem capital cultural e social que lhes façam perceber e investir na Educação como um caminho para ascensão social. Muitos estudantes tem a mentalidade de apenas terminar o ensino médio e partir para o mercado de trabalho, não anseiam por continuar estudando e se capacitando para funções cujos salários sejam melhores e assim tenham melhores condições de vida. Outros aspectos que também justificam o desinteresse vêm da organização familiar que não lhes cobram e não lhes acompanham nos estudos e ainda lhes demandam trabalhos domésticos ou com irmãos mais novos.

Há ainda, entre alguns, questões emocionais que lhes afetam visivelmente. Há também o cansaço do cotidiano escolar, pois segundo eles o horário de 9 aulas por dia é bastante exaustivo, não lhes permitindo estudar em casa de maneira individual. Em seus depoimentos os estudantes trouxeram suas impressões em relação ao currículo em vigência no Ensino Médio Integral na Paraíba. Consideram que alguns componentes não existem razão de existir, especialmente aqueles da parte diversificada e dos itinerários formativos como: Colabore e Inove, Protagonismo Juvenil, Tutoria e Projeto de Vida. Tais componentes, segundo suas experiências são enfadonhas e fazem com que eles tenham que ficar mais tempo do que o necessário na escola, excluindo-os de outras esferas de sociabilidades<sup>5</sup>.

Por outro lado, é importante também destacar que o desinteresse dos estudantes também resulta da ausência de estrutura na escola. Isso pode ser exemplificado através de várias situações, aqui citaremos duas. Em primeiro lugar, a falta

---

5 Não desenvolvemos essa discussão com os estudantes tendo em vista o prazo de escrita e envio deste trabalho.

de ares-condicionados nas salas de aulas torna impraticável as aulas nas salas à tarde. O calor insuportável tira a atenção dos estudantes e gera mal-estar em todos nas salas, onde os professores poderiam contar com o recurso do quadro e das Tvs instaladas nas salas.

Em segundo lugar, o desestímulo nas aulas de robótica. A escola possui kits de robótica e muitos dos estudantes se envolvem com as aulas e montagem dos equipamentos. No entanto, com a ausência de laboratório de informática, os robôs montados não são colocados para funcionar. Com isso, os estudantes são desestimulados a continuidade das aulas, pois não veem o trabalho de montagem sendo concluído com a etapa do funcionamento dos robôs.

## **MAPEANDO JEITINHOS DAS PRÁTICAS DOCENTES**

Apesar do mapeamento das ausências de recursos foi possível mapear também práticas criativas, as práticas dos jeitinhos. Aqui, algumas ideias sobre "o Jeitinho" são tomadas de Roberto Damatta (2004) e Livia Barbosa (2005). Para Damatta (2004), há diferentes modos de navegação social, ou de vida, que passam pelo oficial, o da burocracia, segundo a qual há a supremacia da Lei e da impessoalidade e através da qual os desfechos sociais seriam vinculados a regras transparentes e públicas. E, por outro lado, há o modo da personalidade onde se estabelece a primazia dos laços interpessoais na determinação dos destinos de cada um. Desse encontro de modos de vida se estrutura o jeitinho, para o autor percebido como um ritual de adaptação.

Barbosa (2005) compreende o jeitinho como "forma 'especial' de se resolver algum problema ou situação difícil; ou uma solução criativa para alguma emergência, seja sob a forma de burla a alguma regra ou norma preestabelecida, seja sob a forma de conciliação, esperteza ou habilidade" (Barbosa, 2005, p. 41). Para essa autora o jeitinho termina sendo um modo de resolução mais ágil de situações.

Observando as práticas docentes, percebemos o quanto elas se realizam como um "ritual de adaptação" na medida em que cada professor e professora, buscando inovar ou realizar uma prática criativa precisa procurar meios, públicos e privados, para executá-las. Para melhor exemplificar essa interpretação da cultura escolar analisada descreveremos adiante algumas diferentes situações.

Voltando a questão dos ares-condicionados, em vista do calor das salas de aulas sem climatização, os professores terminam sendo forçados a ministrarem

aulas no refeitório, dividindo esse espaço com outros professores e turmas. Trata-se de uma adaptação sem sucesso pois turmas diferentes são colocadas praticamente no mesmo espaço, no qual as vozes dos estudantes e professores se confundem, gerando desatenção e cansaço nos professores que precisam praticamente gritar disputando a atenção dos estudantes com todos os outros movimentos e sons do ambiente aberto.

Já o projeto da horta se refere a um ritual de adaptação positivo. Os professores de Ciências da Natureza passaram a utilizar o quintal da escola como espaço de aulas onde tem trabalhado Biologia Vegetal, estudo de alguns animais presentes no solo, assim como os temas sobre Educação Ambiental, como Compostagem, entre outros. Reinventando suas práticas e utilizando os espaços disponíveis da escola para a execução de aulas usando Metodologias Ativas e contando com a parceria de uma igreja da vizinhança da escola para o fornecimento de equipamentos: pás, enxadas, ciscadores, regadores e sementes. Na horta vemos a participação dos estudantes em atividades práticas desde o processo de demarcação do terreno, utilizando conhecimentos matemáticos, até os processos de adubação e irrigação, ver as Fig. 1 e Fig. 2 a seguir

**Figuras 1 e 2 – Metodologias ativas na Prática Docente Projeto de Ciências da Natureza – Horta na escola**



**Fotos: arquivo da escola**

Além do projeto da horta, os professores de Ciências da Natureza e Matemática também investiram o tempo de suas aulas em aulas extraclasse realizando visitas à Universidade Federal da Paraíba – UFPB, bem como à Usina Energisa, onde os estudantes tiveram acesso a laboratórios e experiências nas áreas de química e

física, adquirindo e expandindo seus conhecimentos, ver Fig. 3, Fig. 4 e Fig. 5. A criatividade dos professores chama atenção no sentido de organizar aulas e eventos com poucos recursos, ou contando com parcerias de outros, ou usando recursos próprios, para investir em variações de práticas pedagógicas significativas para a aprendizagem dos estudantes. A visita à Energisa foi viabilizada não somente porque se contou com o espaço da Energisa, mas também com o transporte disponibilizado pela própria empresa. As aulas na Energisa se materializaram como uma prática docente exitosa e envolvente para os estudantes.

**Figuras 3, 4 e 5 – Prática Docente atividades extraclasse de Ciências da Natureza – Visita à Energisa**



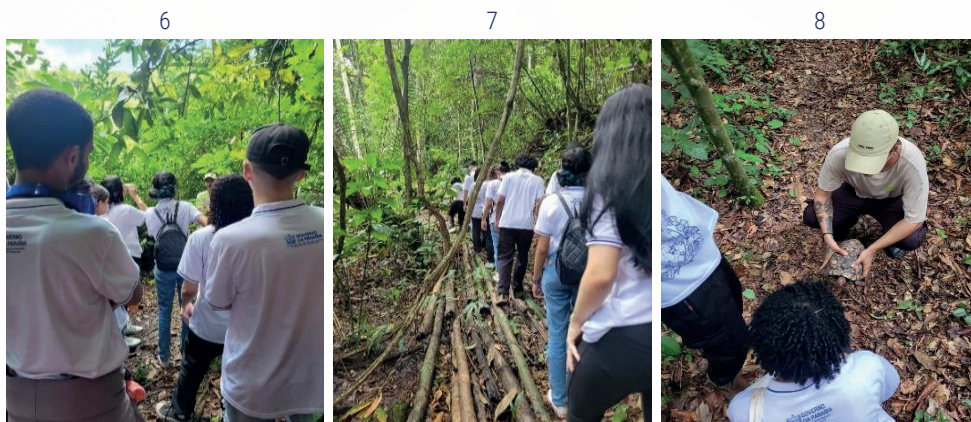
**Fotos: Arquivo Da Escola**

Outras atividades, por outro lado, não puderam ser realizadas por falta de transportes para os estudantes. E outras atividades extraclasse contaram com os veículos e combustível dos próprios professores, para o transporte de todos. Isso aconteceu tanto na participação dos estudantes nos jogos paraibanos quanto numa aula de campo no Jardim Botânico de João Pessoa.

A fim de levar aproximadamente 30 estudantes das terceiras séries a aula no Jardim Botânico, 6 professores foram com seus veículos e levaram, cada um, 4 estudantes e outros dois professores pagaram o Uber levando também, cada um, mais 3 estudantes. A aula, rica sob os aspectos do Bioma da Mata Atlântica e a história da urbanização da cidade de João Pessoa, bem como sobre o fornecimento de água na cidade foi um importante momento de aprendizado dos estudantes através

das práticas docentes e dos “jeitinhos” dados pelos professores para que essa prática fosse realizada e efetiva, ver Fig. 6, Fig. 7 e Fig. 8.

**Figuras 6,7 e 8 – Os jeitos das Práticas Docentes atividade extraclasse – Visita ao Jardim Botânico –**



**Fotos: Cristiane Leal**

Acompanhamos tantas outras situações didáticas que poderíamos trazer aqui. No entanto, as exploraremos em outros momentos de discussão. Tais atividades lúdicas, atrativas para os estudantes e sem custos adicionais para a escola se inserem na nossa leitura nos “jeitinhos” encontrados pelos professores para abordarem seus programas curriculares através de Metodologias ativas.

Após as realizações dessas e de tantas outras práticas de êxito na escola, é comum se ouvir entre os professores as felicitações de parabéns para aqueles que lideraram e aqueles que participaram ativamente dos projetos executados. A satisfação passa pelo engajamento dos estudantes, mas também se traduz em uma espécie de vitória pela superação de tantas limitações. A ponto de se perceberem como “verdadeiros heróis”, das batalhas diárias do fazer pedagógico num ambiente de escassez material e inadequações estruturais. De onde se sobressaem a criatividade, a dedicação individual e coletiva da equipe de professores e pedagógica que dia a dia se veem diante da necessidade dos rituais de adaptação, ou do jeitinho das práticas docentes.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

Pelo exposto, vimos que a legislação e o currículo do NEM, assim como as diretrizes da Educação nacional e da Paraíba, apresentam aos professores muitas exigências relacionadas aos componentes curriculares. Não somente aqueles para os quais os licenciados no Brasil passam por formação, quanto aqueles que surgiram no percurso da implantação do NEM, sem oferecer qualquer espécie de preparo dos professores para seu exercício.

Assim sendo o NEM e seu currículo trouxe grandes desafios aos educadores brasileiros de maneira geral e em especial aqueles das escolas públicas. Uma vez que nestas, a tradicional escassez de financiamento parece se acirrar em função do maior tempo de permanência dos estudantes e professores nas escolas e da consequente ampliação de componentes curriculares que demandam mais materiais didáticos. A recorrente falta de capital se apresenta como barreira a ser superada para o empreendimento das práticas docentes. E muitas vezes, é dispendioso de recursos próprios que os professores têm os rituais de adaptação de suas práticas viabilizados.

Na escola tomada como lócus de pesquisa na Paraíba, os professores apresentaram muitas saídas para driblar os desafios de uma escola integral e do NEM. Um traço marcante da nossa identidade – o jeitinho- permite que os professores superem os dilemas das escolas públicas, da falta de planejamento, de preparação e principalmente de investimento de recursos nestas escolas.

A criatividade dos nossos educadores em apresentar soluções para a falta dos meios didáticos necessários à efetiva realização das aulas e o alcance da aprendizagem ficou evidente nos exemplos citados, os quais demonstram que, apesar dos limites impostos pelo sistema, são os professores os principais responsáveis pelo fazer pedagógico, seja utilizando os recursos oficiais disponibilizados pelo Estado e pela escola, seja por meio de parcerias e pelos “jeitos” que desenvolvem no cotidiano escolar, mesmo não sendo valorizados sob a perspectiva de um plano de salários e condições adequadas de trabalho.

## **REFERÊNCIAS**

---

BARBOSA. L. **Jeitinho brasileiro. A arte de ser mais igual que os outros.** Rio de Janeiro: Campus, 2005.



BORDIEU, Pierre. **Les Héritiers**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1964.

DAMATTA, Roberto. **O que é o brasil, Brasil?** Rio de Janeiro, Rocco, Col. Cidadania, 2004. FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**, Campinas, 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017. <<<https://doi.org/10.1590/es0101-73302017176607> » <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017176607>

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os projetos societários do Brasil em disputa e as relações de inclusão e exclusão da escola pública. In: Secretaria de Estado de Educação do Pará. **Fórum de Ensino Médio: interrogações, desafios e perspectivas**. Belém: SEDUC, 2008. GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo, Instituto Paulo Freire, Série Educação Cidadã, 2009.

GEERTZ, C. **El antropólogo como autor**. Barcelona, España: Paidós, 1989.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A Lei nº 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio. Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, vol. 28, núm. 108, pp. 1-20, Fundação CESGRANRIO, 2020.

LÉVI-STRAUSS E ERIBON, Didier. **De perto e de longe**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1990.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana**. REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS SOCIAIS - VOL. 17 No 49. Junho, 2002.

PARO, V. H. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

PARAÍBA. **Diretrizes Para o funcionamento das Escolas Cidadãs Integrais, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas e Escolas Cidadãs Socioeducativas da Paraíba**, 2023.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT04.005

## **FLORESTAN FERNANDES: CRÍTICO DA EDUCAÇÃO CONSERVADORA**

**ELSON DOS SANTOS GOMES JUNIOR**

Doutorando do curso de Pós-Graduação em Sociologia Política – PPGSP da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, [elsonuenf@yahoo.com.br](mailto:elsonuenf@yahoo.com.br);

### **RESUMO**

O presente trabalho tem por objetivo apresentar a crítica realizada pelo sociólogo paulista Florestan Fernandes (1920-1995) a educação conservadora no Brasil. Esta análise integra uma pesquisa mais ampla sobre o conservadorismo no pensamento social brasileiro e, no que tange a educação e ao referido autor, manifesta uma análise fundamentada, principalmente, no humanismo socialista como contraponto ao conservadorismo e o formalismo de seu discurso meritocrático. Esta pesquisa, em termos metodológicos, é de cunho qualitativo-bibliográfico e tomou a obra educacional de Florestan Fernandes como instância empírica de análise. Além disso, dialoga com trabalhos teóricos do autor que, na busca pela consolidação de uma sociologia arquetada metodologicamente, almejou a cientificidade em oposição ao que chamou de conservadorismo cultural. Os resultados evidenciam a existência de uma crítica ao conservadorismo e de seus desdobramentos sobre a esfera educacional, principalmente, com a valorização de uma lógica humanista, comprometida com a dignidade humana e com uma ideia de desenvolvimento que suplanta o estritamente econômico como norteadores dos fundamentos e da prática educativa como proposta para o Brasil. Assim, ao evidenciar as históricas fissuras socioeconômicas, aponta para o conservadorismo como uma cultura política que faz sentido em determinadas instâncias de classe, principalmente, as favorecidas. Para as demais, as ideias conservadoras contribuem apenas para a produção e reprodução destas mesmas fissuras que, em termos educacionais, significa negar a importância de heranças materiais e culturais como marcas do privilégio educacional escamoteadas pelo discurso meritocrático conservador.

**Palavras-chave:** Florestan Fernandes, Conservadorismo, Novo homem, Humanismo socialista, Educação.

## INTRODUÇÃO

---

O conservadorismo desponta entre as três principais correntes políticas da modernidade, manifestando perspectivas político-sociais, culturais, literárias, teológicas e entre outras, educacionais. Seus pilares, como descritos por Gahyva (2017), são constituídos por uma gama de orientações e direcionamentos que buscam corroborar a ideia de que “conservar” é melhor que reformular e, infinitamente melhor, que “revolucionar”.

As principais fontes sobre o conservadorismo político e social encontram-se presentes nas obras dos grandes nomes desta vertente política que, de forma quase consensual, possui no inglês Edmund Burke o pilar seminal de seu arcabouço analítico como também, podemos dizer, de todo escopo do conservadorismo. Assim, em termos fundantes, podemos dizer que a obra “Reflexões Sobre a Revolução em França” (BURKE, 2012), representa a gênese analítica do pensamento político e social conservador que, em seu bojo, deslocou uma série de questões de cunho teológico, social, filosófico, como também educacional.

Ressalta-se assim que essa corrente política surgiu como uma espécie de espectadora da Revolução Francesa, onde, Burke e sua crítica ácida direcionada a destruição do Antigo Regime francês, compreendeu que aquele processo estava demolindo não apenas a monarquia, como também, uma sabedoria secular de convivência social. Para ele, entendendo os processos sociais como oriundos de forças da natureza – uma natureza regida por vontade divina, divergente da perspectiva histórica de correntes como a marxista –, o processo revolucionário foi uma manifestação de barbárie.

Neste conjunto, considerando as forças das ideias iluministas, Burke (2012) inseriu no conservadorismo uma dose de aversão e, mais precisamente, a qualquer forma de imaginação sociológica. Toda sociedade – independentemente de suas fissuras –, compreende Burke (2012) e demais autores conservadores (OAKESHOTT, 1980; 2021; TOCQUEVILLE, 1998; KIRKE, 2021a; 2021b; MOREIRA, 2019), encontra-se pronta, de maneira axiomática sua existência é a maior prova de que está no caminho certo. Nesta via, trocar o certo pelo duvidoso, o existente por uma possibilidade, o tangível por uma ideologia igualitária e/ou de reconstrução progressista ou melhorada, pode levar um povo a derrocada civilizacional. Portanto, conservar é valorizar a “natureza” da sociedade que, neste sentido, é justificada pela vontade divina que permitiu-a existir e, assim, contribuiu em corroborar sua manutenção.

Com Tocqueville (1998) a ideia de mudança é vista com tamanha resistência que, segundo ele, as classes desfavorecidas não deveriam se quer ser encorajadas a desejar o estilo de vida das classes dirigentes. A sociedade é boa como está. Uma fração subalterna da sociedade, ao sonhar em romper sua condição social, coloca em risco o equilíbrio da sociedade. Veja bem, a ideia de equilíbrio é muito marcante nos autores conservadores que, em momento algum, o descreve como realmente é, ou seja, desequilíbrio.

Conservar é, assim, uma atitude, afirma o pensador inglês Oakeshott (1980), caracterizada pela capacidade de escolher o melhor para a manutenção do **status quo** social. Isso, sem sobra de dúvidas, passa também por uma perspectiva educacional (OAKESHOTT, 2021) que, para este autor, deve contemplar a liberdade. Assim, sua ideia de liberdade flerta diretamente com a possibilidade de nos desvencilharmos do que Giddens (1991) chamou de “sistema perito”, ou seja, de um sistema acadêmico-científico que corrobore – mediante procedimentos metodológicos e de reprodutibilidade – a verdade na sociedade moderna.

Para o estadunidense Russel Kirk, essa liberdade desloca qualquer proposta que considere importante o espaço escolar, uma vez que a escola não deve desperdiçar o tempo das crianças com atividades lúdicas ou ensinando formas de compartilhar (KIRK, 2021b). A educação deve proporcionar uma formação para a liberdade, para a conquista e para a soberania da vontade individual sobre qualquer perspectiva progressista. Assim, ao descrever a função da escola, Kirk (2021b) afirma que:

Apesar de tudo, os conservadores não se esquecem daquele objetivo essencial e do principal benefício da educação formal, que é criar pessoas inteligentes e boas. Por si mesmas, as escolas não podem criá-las. A família e a comunidade exercem influência direta sobre as inclinações naturais ou a falta delas nos jovens, sobre o fato de serem sábios ou tolos, bons ou maus. As escolas, contudo, ajudam no processo. E se negligenciarem essa função primária em favor de mecanismos vagos como “atividades em grupo”, “desenvolvimento da personalidade”, “aprender fazendo” ou “absorver boas maneiras em sociedade”, logo essas mesmas instituições se tornarão ambientes prejudiciais (KIRK, 2021b, p.99-100).

Veja que Kirk (2021b) fala de “inclinações naturais”, ou seja, a existência social, assim como de cada indivíduo, responde por uma ontologia carregada de certa rigidez, assim, em oposição ao homem rousseauiano tão duramente criticado por

Burke (2012), desconsidera toda e qualquer capacidade de perfectibilidade. Com isso, identificamos a exposição de um dos mais importantes pilares do conservadorismo, ou seja, a ideia de natureza humana onde, em termos ontológicos, esta se constitui basicamente de duas dimensões, sendo elas corpo e espírito.

Portanto, nesta via, conseguimos identificar a dificuldade dos conservadores em reconhecer a possibilidade de um pluralismo ontológico – principalmente em termos de gênero –, uma vez que a ideia de natureza conserva uma correlação binária homem-mulher, macho-fêmea que impossibilita qualquer perspectiva existencial que se espraie desta limitada ontologia “natural”. Assim, como se fosse uma espécie de verniz civilizacional, a ideia de natureza cristalizou a existência humana através de formas convencionadas, entre outras coisas, pelo forte crivo da religião, mais precisamente, do cristianismo (MOREIRA, 2019).

Neste pequeno quadro teórico-conceitual, expressamos uma leitura reduzida do que pretende o pensamento conservador, de modo que salientamos alguns de seus pilares para que pudéssemos compreender as motivações pelas quais cada uma delas sofre críticas severas. Assim, pensando a sociedade brasileira em conjunto com uma perspectiva educacional, partimos das críticas contidas ao conservadorismo na obra do sociólogo paulista Florestan Fernandes. Em seus trabalhos estritamente educacionais (FERNANDES, 1966; 1975; 1984; 1989a) temos uma ácida crítica a educação conservadora e seu aparato ideológico de cunho meritocrático.

Este estudo se justifica pela necessidade de pensarmos a marginalidade histórica experimentada por milhões de crianças no Brasil que, sem desconsiderar os avanços, não poderão experimentar qualquer mudança qualitativa e/ou quantitativa se entendermos que suas condições são frutos de pura e simples “natureza” da sociedade. Para Florestan a via de construção da sociedade se faz através de escolhas, onde, a partir da autocrítica e da compreensão de nossas fissuras sociais, poderemos melhorar a condição humana da população.

Nestes termos, o percurso explicativo (I) segue a apresentação crítica da relação entre sociedade e educação, (II) a valorização do humanismo socialista como parâmetro para a dignidade humana e, por último, (III), evidencia uma forma de radicalismo democrático em âmbito educacional. Este último marcado pela ideia constante de reforma-revolução do aparelho educacional, enquanto este não estiver acessível a toda população.

## **METODOLOGIA**

---

A metodologia empregada é de cunho qualitativo-bibliográfico que estabeleceu uma abordagem temática da obra de Florestan Fernandes. Assim, para definição de uma sociologia da educação em sua obra, definimos quatro trabalhos estritamente educacionais (FERNANDES, 1966; 1975; 1984; 1989a) que, entre outros debates, tratam diretamente da elaboração de uma crítica a educação conservadora. Apesar de nos determos neste conjunto, tangenciaremos outras obras, com o objetivo de subsidiar a crítica a educação conservadora contida em sua sociologia.

Vale ressaltar que a educação conservadora criticada por Florestan se manifesta, principalmente, na busca pelo conservadorismo de classe onde, a instância educacional, é vista como esfera privilegiada de sujeitos pertencentes as classes dirigentes. Portanto, o aparato analítico deste trabalho direciona sua atenção na identificação desta crítica através da eleição de práticas e atitudes de classes e frações de classes que, de modo geral, preocupam-se em conservar, por um lado e, por outro, naturalizar as fissuras socioeducacionais.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

---

### **SOCIEDADE E EDUCAÇÃO**

Para Florestan (1966) existe uma relação entre sociedade e educação que, longe de ser natural, é marcada por construções históricas, escolhas, tensões de classe, imposições, marginalidade e tantas outras relações de conflito. Nesse sentido, como apresentado por Engels (2010) ao tratar da ideia de “assassinato social”, Florestan aponta para uma série de questões relacionadas a educação que, segundo ele, não devem ser compreendidas sob a ótica da vontade do indivíduo. Entre estas encontra-se a evsão escolar, a reprodução da desigualdade social a partir de forças sociais impostas as famílias e indivíduos, o reduzido horizonte de escolhas, o trabalho infantil, entre outros.

Florestan inicia sua crítica salientando que as relações sociais em sociedades de capitalismo periférico fragilizam os sujeitos oriundos das classes populares, impondo-lhes uma condição existencial fragilizada por diversos aspectos. O Estado, nestas conformações sociais, é apropriado pelas classes dirigentes e acaba servindo aos seus interesses de forma muito circunscrita (FERNANDES, 2008). Assim,

toda vez que avanços progressistas ganham proporções minimamente satisfatórias em atendimento as necessidades da massa marginalizada, estas classes voltam o aparelho estatal para a população através de dinâmicas e estratégias autoritárias e restritivas (FERNANDES, 2005).

Neste sentido, a educação se torna uma esfera privilegiada para a reprodução das elites que, de forma conservadora, naturaliza sua permanência e desenvolvimento educacional, ao mesmo tempo, que julga a partir da lógica meritocrática os sujeitos oriundos das classes populares que evadem da escola, justamente, por motivações de cunho sócio-econômicas – em sua grande maioria. A ausência da ideia de “vida toda pela frente” não é visualizada no projeto social conservador quando se trata das classes populares, demonstrando que qualquer incômodo só pode surgir se os integrantes da elite não estiverem nos espaços de prestígio, portanto, assegurando a hegemonia das condições e perspectivas de “futuro” (FERNANDES, 1966).

Para Florestan (1966, p.149) a educação pode ser visualizada a partir de dois extremos, sendo um o da “educação para a sociedade estável” e, outro, o da “educação ideal”. Na primeira, “[...] a educação se articula às diferentes instituições, às necessidades sócio-culturais e ao ritmo de vida social numa *sociedade tradicionalista, sagrada e fechada*”. Neste sentido, segue, o “[...] foco da educação deriva, material, estrutural e dinamicamente, de tendências de perpetuação da ordem social estabelecida. [...] Isso pressupõe que o indivíduo seja adestrado tanto para ‘fazer’ *certas coisas* quanto para ‘ser’ homem segundo certo ideais [...]”. Esses “ideais” são definidos como “ideais de pessoa”.

Isso significa que existe uma ontologia hegemônica difundida socialmente, assim, em conformações sócio-históricas conservadoras, a existência fica refém de uma perspectiva que, no caso brasileiro, se refere a ontologia conservadora – dual, corpo-espírito. Nesta via, a educação deve ser para transpor o estabelecido socialmente e isso, segundo Florestan (1966), pelo desenvolvimento de uma educação “ideal”, progressista, dinâmica que, em tudo, difere da perspectiva estática conservadora. Assim:

A educação para uma “sociedade em mudança” exige que os agentes sociais saibam discernir criticamente, nas situações novas, o caminho a seguir entre vários ajustamentos contraditórios possíveis; *a educação ideal* seria aquela que preparasse os indivíduos para as escolhas que respondessem, em termos da dinâmica do sistema social, às exigências de reintegração do padrão de equilíbrio da ordem social (FERNANDES, 1966, p.149).

Portanto, considerando a sociedade como projeto inacabado e cheio de fissuras sociais, Florestan questiona o conservadorismo, uma vez que existe muito a ser feito. A educação ideal, neste sentido, atende as necessidades de uma sociedade conservadora cujos papéis e expectativas estão traçadas. Por outro lado, devemos educar para uma sociedade em mudança, uma vez que temos milhões de marginalizados, instituições educacionais que não recebem a totalidade das crianças e que, no ensino superior, esse contingente cai drasticamente, principalmente, no que se refere a representatividade de sujeitos das classes populares (FERNANDES, 1966).

Embora em uma sociedade conservadora estes elementos sejam aceitáveis pela perspectiva de previsibilidade norteadas na tentativa de perpetuação de estruturas sociais e de classe, quando analisamos em perspectiva crítica, compreendemos que devemos educar para “transgredir” (HOOKS, 2017), para espriar as oportunidades educativas para além da elite que se encontra nas universidades (FERNANDES, 1984) e, dessa forma, apontar para necessidade de se reformar o sistema educacional que, na perspectiva do radicalismo democrático, significa “revolucionar” a educação brasileira (FERNANDES, 1975).

Portanto, neste quadro, a sociedade conservadora experimenta um movimento contra hegemônico que coloca em xeque o *status quo* para, dessa forma, buscar o que Lessa (1998) chamou de “mundo possível”. Embora os conservadores prefiram manter as estruturas – mesmo que sejam excludentes –, Florestan traz a necessidade da imaginação sociológica para a educação, pois, somente ela, pode nos remeter ao esforço de transformar as estruturas classistas e de perpetuação das elites em arranjos democratizantes do acesso à educação, às universidades públicas, como também aos espaços deliberativos e de prestígio profissional.

Considerando a sociedade conservadora (FERNANDES, 2005), Florestan aponta para o caminho de uma educação do vir a ser, uma “educação em mudança” que possa atender a todas as dimensões excluídas pela ontologia conservadora. Somente assim, ultrapassando as dimensões biológicas e espirituais, conseguiremos demarcar lugar no direito a existência de maneira plural, digna, humana e condizente com as novas necessidades civilizatórias que, apesar de muitos avanços, ainda insistem em resistir aos desígnios da complexidade humana como, por exemplo, os descritos pela antropologia filosófica (SCHELER, 2008).

Em termos de reprodução das desigualdades, Florestan (1989a) salienta a forma silenciosa com que se mantém e se perpetua, onde, se por um lado, as elites apregoam aos berros que a meritocracia é o caminho para ascensão social, por



outro, apropriam-se e usufruem discretamente de condições privilegiadas de classe para manutenção de seus projetos conservantistas. Neste sentido:

A distribuição das oportunidades educacionais (e, portanto, a seleção dos talentos) é feita de acordo com a situação de classe das famílias. Os talentos que chegam ao tope, mesmo em uma sociedade capitalista tão “aberta” e “democrática”, devem ter a seu favor certas condições econômicas e culturais herdadas. Sem elas, a competição se tornaria efetivamente igualitária e racional (FERNANDES, 1989a, p.69).

O discurso meritocrático serve justamente para isso, ou seja, escamotear as formas de produção e reprodução das elites que, em condições muito diferentes das enfrentadas pelas classes populares, conseguem manter uma corrente de ocupação dos espaços de prestígio, entre estes, os espaços educacionais e de formação de elites – como, por exemplo, os profissionais liberais. Assim, a relação entre Estado e Sociedade é marcada por engrenagens que proporcionam constância de condições para a reprodução dos interesses das elites enquanto que, para as classes populares, as intempéries de uma “sociedade assassina” (ENGELS, 2010).

Florestan (1966) salienta que houve a participação do Estado no processo de correção dos fluxos da educação, ou seja, onde as instituições particulares e confessionais – com exceção do ensino primário – tinham hegemonia muita coisa mudou. A estratégia destes setores passou a ser então a arena política onde, através do financiamento de representantes de seus projetos privatistas e comerciais, passaram a atuar no sentido de regulamentar a educação, de acordo com seus interesses. Assim,

O jogo das influências que se fizeram sentir é muito claro. Os estabelecimentos de ensino particular convertem-se, em sua maioria, em grupos de pressão e compeliram os deputados a optar por soluções que representem sério golpe na proverbial tendência laicista de nossa legislação e de nossa política educacional. Ora, tais estabelecimentos de ensino não estão diretamente interessados em todas as direções e implicações da democratização do ensino, mencionados acima. Quando eles tomam consciência desses problemas, fazem-no tendo em vista os interesses e os fins da própria clientela (FERNANDES, 1966, p.131).

Quem é a clientela destes estabelecimentos? Quem difunde o discurso meritocrático apoiando-se em histórico de heranças culturais e materiais? Florestan, em sua sociologia da educação (FERNANDES, 1966; 1975; 1984; 1989a), salienta

que as elites conservadoras integram a clientela destas instituições e que, assim, espriaram-se para o universo político com o intuito de controlar a institucionalidade educacional com o fito de adequá-la aos seus interesses privatistas.

## FLORESTAN E O HUMANISMO

---

A crítica de Florestan ao conservadorismo se faz, entre outras esferas, na instância da condição humana, ou seja, através de seu diagnóstico da distribuição e socialização dos bens sociais, dos aparelhos culturais, das condições de vida, do acesso a arte, ao lazer, ao trabalho digno e, como discutimos até aqui, o acesso à educação (FERNANDES, 1966; 1989a). Portanto, as condições de vida dizem muito a respeito de nossa sociedade que, nem de longe, idealiza a erradicação da pobreza pelo acesso simples e mecanizado a educação, mas sim, preza, por condições de dignidade (FERNANDES, 1978).

Foi neste sentido que Florestan (FERNANDES, 1978; 1989), ao tratar da Revolução Cubana, se referiu a dignidade, ou seja, o acesso mínimo a condições de dignidade que, assim, podem fortalecer as relações democráticas de maneira efetiva, como também afirma Wallerstein (2001). Neste sentido, temos uma elite conservadora que se diz defensora das instituições e da Constituição que, contudo, não reconhece o estado "inacabado" (FERNANDES, 1989b) das instituições e, por conseguinte, da sociedade. Esta, enquanto marginalizar e for norteadora de ações que vulnerabilizam e matam (ENGELS, 2010), não deverá ser conservada, a não ser, como projeto de manutenção do *status quo* conservador.

Portanto, urge o espriamento de uma perspectiva ontológica que seja reconhecidamente – nas relações sociais, políticas, institucionais, constitucionais, jurídicas, etc. – mais ampla e necessária do que o apregoado pelo horizonte conservador. Neste quadro analítico, a naturalização das desigualdades e a meritocracia tomam sentido de anacronias insuficientes, uma vez que se entende que a inclusão e o desenvolvimento humano em suas mais diversas formas de existência são imprescindíveis para a democracia efetiva – sem falar da importância de tais pilares para o horizonte revolucionário (FERNANDES, 1978).

Neste sentido, o humanismo defendido por Florestan é do tipo "socialista" (FERNANDES, 1978; 2015), entendido como a priorização do melhoramento da condição humana em detrimento da lógica economicista que impera na sociedade moderna. Assim, a crítica ao conservadorismo se faz no sentido de nortear a

educação para valores novos que, em termos qualitativos, mostram-se superiores as regras simplistas do mercado que, como já citamos, reproduz as desigualdades de maneira silenciosa. Portanto:

Aquilo que se poderia chamar de “educação para uma nova era” ou “educação para o século XXI” é, literalmente, uma educação que lança suas raízes em nosso presente, ou seja, nas necessidades psicológicas, culturais e políticas das classes trabalhadoras. O *homem novo* que devemos formar e a *humanidade* que deve ser o produto do sistema de ensino que teremos que montar, daqui para frente, se configura em termos da situação de interesses de classes do operário, do trabalhador agrícola, do homem pobre. Essas figuras poderiam ser atendidas e suas necessidades humanas satisfeitas por uma educação que estabelecesse como mira o cidadão. O cidadão, entretanto, foi circunscrito, pela política educacional “republicana”, às fronteiras históricas das classes burguesas (FERNANDES, 1989, p.18).

Portanto, existe um “formalismo” (FERNANDES, 2011) na dominação burguesa que, mesmo as relações sociais republicanas, replicam esse formalismo que, como afirma Florestan (1989a), evidencia-se através da marginalidade das classes populares em relação as classes burguesas – as classes dirigentes. Portanto, o humanismo é uma chave de equalização das desigualdades, uma vez que a condição humana e seu desenvolvimento com dignidade tornam-se objetivos históricos, e não formais e/ou institucionais.

Embora o regime republicano e democrático seja um avanço em relação ao passado Colonial e Imperial, urge, para as classes populares, a implementação de uma política que contemple a integração dessas classes na história. Portanto, neste sentido, o humanismo deve ser norteado de acordo com as necessidades dos excluídos (FERNANDES, 1989a), principalmente das classes trabalhadoras, que acabam sendo apresentados como coparticipes da cidadania pelo discurso conservador. Dessa forma, importa o esclarecimento de que:

Não é exagero afirmar-se que a normalidade da ordem social democrática constitui o requisito fundamental de qualquer desenvolvimento da sociedade brasileira. [...] Ainda lutamos pela implementação de hábitos e de valores democráticos em nosso meio. Nem mesmo os partidos políticos e os agentes humanos responsáveis pelo funcionamento do Estado demonstram fidelidade a esses hábitos e valores. [...] Todos carregamos, em maior ou menor grau, uma herança cultural adversa ao estilo democrático de pensamento, de ação e de vida. Os homens, quando são

“cultos”, com frequência provêm de famílias acostumadas à deformação do mandonismo; quando são “incultos”, procedem de camadas humildes, tradicionalmente submetidas aos despotismos dos mandões ou ainda mal polidas pela prática autônoma dos deveres cívicos. Assim, o jogo democrático se arruína pela base: o comportamento e a mentalidade dos homens são variavelmente penetrados por atitudes, impulsões e representações sociais pró ou antidemocráticas (FERNANDES, 1966, p.431).

Assim, segue Florestan (1966), “precisamos reformar o horizonte cultural”, o que significa estabelecer como “desafio educacional” (FERNANDES, 1989a), um projeto que não seja apenas educacional, como também, social, ontológico e político. Neste projeto o desenvolvimento humano não se contra restrito ao desenvolvimento econômico – que como vimos contempla apenas as elites – mas sim, a complexidade ontológica humana – além da ontologia conservadora – e que, assim, busque e se permita atender com dignidade e efetividade histórica a totalidade da população.

Neste quadro, o humanismo não se restringe a uma abordagem, mas sim, a um projeto de construção de uma nova sociedade civil, desta vez, civilizada (FERNANDES, 1989a). Nele, a escola ganha contornos de ensaio civilizatório e político que, entre outros fatores, estabelece a participação plural como necessidade. Assim, educação humanista não se conforma com a legitimidade burguesa, onde males sociais são naturalizados (ENGELS, 2010), mas sim, com uma proposta educativa transformadora que, além da lógica economicista, busca mudar o próprio homem.

Essa mudança passa pela reformulação institucional com caráter revolucionário (FERNANDES, 1975), uma vez que não aceita a reprodução do exclusivismo de classe via educação. Assim, a escola, as universidades e os espaços de construção de conhecimento e de formação cidadã e de prestígio social, devem ser democratizados, plurais e contemplar o máximo da complexidade social do país.

O conservadorismo entende a educação através do *status quo* e, dessa forma, não sente necessidade de ultrapassar os muros institucionais. Portanto, contra essa perspectiva, o olhar humanista propõe um olhar que carece da pluralidade, do melhoramento da condição humana e da extensão dos bens culturais, sociais, econômicos, políticos, artísticos, como forma de desenvolver relações democráticas efetivas (Fernandes, 1989a). Assim, quando frações diversas da população experimentam vivências educacionais significativas, ao atuarem na sociedade civil em prol de seus interesses, o farão em melhores condições de equidade. Esse é,

para Florestan, o início da efetividade histórica das relações democráticas e humanizadas na periferia do capital.

Nesse quadro, o humanismo como princípio educativo, passa pela necessidade de se fazer e realizar além da legitimidade burguesa (FERNANDES, 1980), além disso, de nos atentarmos para o fato de que, ações democráticas e humanizadoras, valem mais do que palavras ou textos que se autodeclaram críticos. A criticidade do humanismo educacional em Florestan está condicionado a vida do sujeito histórico que, a partir dela, delimita cotidianamente sua existência política através de suas práticas e escolhas.

## **EDUCAÇÃO CRÍTICA DO CONSERVADORISMO**

Muitos pensadores conservadores entendem que o pensamento crítico se resume ao discurso, a movimentos filosóficos e/ou teóricos que, dessa forma, seriam capazes de alterar as fundações sociais e toda herança civilizatória por elas estabelecida. Contudo, para Florestan (1980), isso está longe de ser verdade. Florestan é um crítico das ideias sem ressonância histórica, principalmente, pelo fato de que estas são constituintes de forças conservadoras da ordem burguesa moderna. Neste sentido, a melhor estratégia contra o conservadorismo educacional é, justamente, a ação.

Portanto, o desafio educacional (FERNANDES, 1989a), se encontra, primeiramente, no reconhecimento de que as estruturas educacionais na maneira que se apresentam são indiscutivelmente segregadoras. Sem a devida consideração dos fatores sociais que historicamente alijam milhares de crianças, jovens e adultos das classes populares do sistema educacional, sem esse reconhecimento, torna-se impraticável qualquer ação. Dessa forma, longe de qualquer nacionalismo descabido – que apregoa a igualdade a partir de valores ideológicos conservadores – vale, antes de tudo, a constatação das estruturas de, como diz Engels (2010), assassinato social.

Longe de identificar as fissuras e desigualdades como processos naturais legitimados pela vontade divina como fazem os conservadores (KIRK, 2021a; HONDERICH, 1993; MOREIRA, 2019), Florestan (2008) salienta a apropriação das classes privilegiadas do aparelho estatal e as disputas pela produção e reprodução do conservadorismo de classe. Neste sentido, através do exercício de sua gramática política, como no sentido expresso por Nunes (2004), os conservadores

reproduzem ideologias nacionalistas que, no fundo, buscam construir uma retórica de totalidade e de negação das desigualdades historicamente construídas. Assim, o inimigo da sociedade acaba sendo sempre o discurso crítico, as ações de mudança que, ao contrário de serem identificadas em sua natureza, são apresentadas como inimigos da nação. Dessa forma, muitos educadores críticos são identificados como inimigos da pátria, por isso, Florestan afirma que:

O Estado capitalista conta com certas vantagens sobre a iniciativa privada e quando é um mau patrão, como acontece no Brasil, ele se resguarda por trás do arbítrio, da chantagem política e da "essencialidade" dos serviços públicos. Maneja a publicidade, a procrastinação e o encurralamento das negociações ou dos reivindicadores, buscando estigmatizá-los como inimigos da ordem, "irresponsáveis" e "demissíveis legalmente". Os funcionários são indigitados como dilapidadores do orçamento e fatores de desorganização dos programas administrativos ou das políticas governamentais, exigindo da autoridade mão-de-ferro e intransigência na fixação dos parâmetros das "concessões" (FERNANDES, 1989a, p.62).

A política educacional dirigida pelos conservadores, segundo Florestan, tende a reconhecer no pensamento crítico e nas reivindicações progressistas o fulcro das fissuras sociais sem, contudo, identificá-las em perspectiva histórica. Neste sentido, existe uma culpabilização dos profissionais da educação por questões que, em grande parte, são de origem social, ou seja, da lógica mercantilista e economicista que compreende o processo educacional como um negócio e não, como defende Florestan, um projeto forjado como a primeira experiência de sociedade civil dos jovens brasileiros (FERNANDES, 1989, p.134). Nesta via:

A escola tem que abrir o horizonte intelectual do estudante, colocando conteúdos que tornem a educação um instrumento não só para a vida, mas para a transformação da vida e da sociedade". [...] é necessário que os conteúdos da educação sejam operados pelo professor de tal forma que "a personalidade dos estudantes, filhos da classe trabalhadora, não fique deformada e nem adestrada como correias de transmissão de uma máquina operada a distância" (FERNANDES, 1989a, p.1949).

Portanto, como supracitado, Florestan (1989a) compreende que a educação não deve ser voltada para conservar – principalmente, considerando o quanto deve ser feito para amenizar o desastre social mais acentuado nas sociedades de capitalismo periférico –, mas sim, para transformar. Neste quadro, sua crítica espalhou-se

para a juventude universitária que, muitas vezes, viu seu horizonte de atuação política restrito aos muros universitários (FERNANDES, 1984), demonstrando assim a reprodução do ideário conservador. Florestan compreendeu, portanto, a necessidade de um radicalismo democrático que, além da esfera política (FERNANDES, 2011), estendesse sua presença para as mais diversas áreas, dentre as quais, a educacional (FERNANDES, 1975).

O conservadorismo educacional, além da miopia social, possui em sua perspectiva de natureza uma limitada concepção ontológica e, por isso, não consegue visualizar a variedade de dimensões que necessitam de desenvolvimento para que as crianças possam almejar um mínimo de plenitude e, portanto, uma existência plena apesar das inúmeras disparidades. Nestes termos, a educação se faz para uma sociedade que se encontra em formação, e não uma sociedade pronta e acabada como defendem os conservadores (BURKE, 2012; KIRK, 2021a; MOREIRA, 2019). Com isso, Florestan apresenta o papel da escola pública para a construção de uma sociedade sob novas bases, onde:

[...] uma escola pública, com compromissos com a civilização, com a sociedade civil civilizada, com o padrão de vida dos trabalhadores, com a preservação dos recursos naturais e, principalmente, com a eliminação de iniquidades sociais, econômicas e políticas. O desenvolvimento desigual é a pior praga que pode atingir uma coletividade humana. E nós vivemos sob o desenvolvimento desigual, como se ele fosse uma benção (FERNANDES, 1989a, p.244).

Assim, ao identificar na sociedade brasileira uma intransigência conservadora caracterizada pela “resistência sociopática a mudança” (FERNANDES, 1989a, p.184), Florestan identifica no conservadorismo político-social a marca hegemônica da gramática política das classes dirigentes no Brasil. Portanto, uma educação crítica, transformadora e para um novo homem – nova humanidade, nova ontologia, nova disposição social – se faz urgente e extremamente necessário.

O conservadorismo educacional, partindo do pressuposto de que a sociedade está pronta, fecha o horizonte do desenvolvimento humano e social, impondo uma perspectiva ontológica violenta e excludente. O reconhecimento da humanidade, nesta via, se faz através do espelhamento das lentes conservadoras em relação a sociedade histórica, portanto, tudo que desejar mudança – social, de gênero, religiosa, cultural, educacional, entre outras – estará sujeita aos ataques conservadores. Por isso, Florestan aponta para uma educação para a vida (FERNANDES, 1989a),

principalmente, de uma vida que seja construída historicamente (FERNANDES, 2005) e que, através da identificação dos pilares (ultra)conservadores e autoritários, possa, através da educação, semear uma sociedade civil civilizada e comprometida com a democracia como experiência histórica.

Portanto, existe uma demanda histórica infindável, utópica, cujo desafio se encontra na abertura do espaço educacional para as classes populares e seus mais variados seguimentos, como também, uma virada em relação ao discurso meritocrático como exposto por Sandel (2020). Florestan ataca a ideia de meritocracia em sua sociologia educacional (FERNANDES, 1966; 1975; 1984; 1989a), demonstrando que existe estruturas de privilégio, de manutenção do *status quo*, de financiamento de políticos em prol da defesa legislativa e de alterações constitucionais alinhadas a tais interesses conservadores, de associação destas classes com burocracias religiosas e segmentos religiosos que bloqueiam a democratização do ensino e, entre outros fatores, formam um robusto aparato conservador com grande peso e poder nos direcionamentos educacionais do país.

Com isso, a crítica de Florestan se faz pertinente enquanto existir o afunilamento educacional (FERNANDES, 1966), o alijamento de grande parte da população ao ensino superior (FERNANDES, 1975), a aceitação de uma crítica de gabinete tanto por parte dos intelectuais quanto da juventude universitária oriunda das classes privilegiadas e conservadoras (FERNANDES, 1984), como também, o não atendimento da complexidade ontológica humana – como descrito na antropologia filosófica de Scheler (2008) –, onde urge a educação para “um novo homem” (FERNANDES, 1989a). E, como bem salientou o sociólogo paulista, melhor a juventude experimentar uma escola que ensaie a sociedade civil civilizada e democrática do que, futuramente, essas pessoas terem que enfrentar o divã, diante das angústias e dores causadas pelas limitações e imposições – sociais, políticas, culturais, sociais e, principalmente, ontológicas – do conservadorismo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

Com este trabalho demonstramos a existência de um debate na sociologia de Florestan Fernandes que de forma ampla abarca o conservadorismo em muitos aspectos – principalmente cultural, econômico e político –, e no que tange a educação, não deixou de analisá-la, como também, os efeitos desta corrente político-social sobre alguns de seus pressupostos. Nestes termos, desconstruiu a ideia



de natureza ao confrontá-la ao processo histórico que, como apresentamentos aqui, se faz a partir das tensões geradas pelos interesses de classes e frações de classe. A sociedade não nasce pronta, não está pronta e jamais receberá esse status enquanto houver alijamento, exclusão e estruturas produzidas com a finalidade de assassinar socialmente.

Nesta via, a ontologia conservadora – corpo e espírito – não encontra ressonância ou razão de ser no pensamento crítico, uma vez que atende de forma muito limitada e autoritária a complexidade ontológica humana, demonstrando estar aquém das inúmeras dimensões constitutivas do ser. Por isso, ao tratarmos de formação humana, jamias nos limitamos em instâncias de formação religiosa e manutenção das necessidades biológicas e/ou corporais, mas sim, de uma infinidade de possibilidades que ajudam na aproximação dos sujeitos de um horizonte de plenitude ontológica – o que inclui o acesso a arte, cultura, lazer, saúde, consumo, educação, economia, política, inclusão ambiental, tradições, entre outros.

Por último, essa crítica importa no sentido de ampliar o horizonte educacional, como também, o reconhecimento do que necessitamos alcançar para contemplarmos a diversidade e a inclusão sócio-educacional em nosso país. Essas necessidades – negadas pelo conservadorismo – são, segundo Florestan, elementos que caracterizam o “desafio educacional”, uma vez que socializa a responsabilidade de todos os atores envolvidos que, como partícipes da educação e da sociedade, devem atuar no sentido de romper a cultura conservadora em prol do radicalismo democrático educacional.

## REFERÊNCIAS

---

BURKE, Edmund. **Reflexões sobre a Revolução na França**. Rio de Janeiro: Top´books, 2012.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2010.

FERNANDES, Florestan. **A Constituição inacabada: vias históricas e significado político**. São Paulo: Estação Liberdade, 1989b.

\_\_\_\_\_. **A contestação necessária: retratos intelectuais de inconformistas e revolucionários.** São Paulo: Expressão Popular, 2015.

\_\_\_\_\_. **A natureza sociológica da Sociologia.** São Paulo, Editora Ática, 1980.

\_\_\_\_\_. **A questão da USP.** São Paulo: Brasiliense, 1984.

\_\_\_\_\_. **A Revolução Burguesa no Brasil.** 5ª ed. São Paulo: Globo, 2005.

\_\_\_\_\_. **Brasil: em compasso de espera – pequenos escritos políticos.** Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2011.

\_\_\_\_\_. **Da guerrilha ao socialismo: a revolução cubana.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1978.

\_\_\_\_\_. **Educação e sociedade no Brasil.** São Paulo: Dominus Editora/Editora da Universidade de São Paulo, 1966.

\_\_\_\_\_. **O desafio educacional.** São Paulo: Cortez, 1989a.

\_\_\_\_\_. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento.** São Paulo: Global, 2008.

\_\_\_\_\_. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

GAHYVA, Helga. Notas sobre o conservadorismo: elementos para a definição de um conceito. **Política & Sociedade.** v.16, n.35, p.299-320, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-7984.2017v16n35p299> . Acesso em: 09/11/2023.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade.** São Paulo: Editora UNESP, 1991.

HONDERICH, Ted. **El conservadurismo: un analisis de la tradición anglosajona.** Barcelona: Península, 1993.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KIRK, Russel. **A mentalidade conservadora**: de Edmund Burke a T. S. Eliot. São Paulo: É Realizações Editora, 2021a.

\_\_\_\_\_. **Breve manual de conservadorismo**. São Paulo: Trinitas, 2021b.

LESSA, Renato. Porque Rir da Filosofia Política?, ou a ciência política como técnica. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 13, n.36, p. 141-168, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69091998000100013>. Acesso em 09/11/2023.

MOREIRA, Ivone. **A filosofia política de Edmund Burke**. São Paulo: É Realizações Editora, 2019.

NUNES, E. **Gramática Política do Brasil**: Clientelismo e Insulamento Burocrático. Zahar. Rio de Janeiro, 2004.

OAKESHOTT, Michael. **A voz da educação liberal**. Belo Horizonte: Editora Âyné, 2021.

\_\_\_\_\_. Educação Política. In: KING, Preston. **O estado da Política**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1980.

SANDEL, Michael J. **Justiça: o que é fazer a coisa certa**. 33ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

SCHELER, Max. **A situação do homem no cosmo**. Lisboa: Texto e Grafia, 2008.

TOCQUEVILLE, A. **A democracia na América**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1998.

WALLERSTEIN, Immanuel. **Capitalismo histórico e civilização capitalista**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.



DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT04.006](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT04.006)

# FUNDAMENTOS COGNITIVOS E AFETIVOS PARA A PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO MORAL NA ESCOLA

*ELOÁ LOSANO DE ABREU*

Professora Adjunta do Departamento de Psicologia da Universidade Federal da Paraíba. Email: [eloa.losano@academico.ufpb.br](mailto:eloa.losano@academico.ufpb.br)

*JÚLIO RIQUE NETO*

Professor Titular do Departamento de Psicologia da Universidade Federal da Paraíba. Email: [julio.rique@cchla.ufpb.br](mailto:julio.rique@cchla.ufpb.br)

## RESUMO

As questões sobre moralidade têm permeado cada vez mais o ambiente escolar, seja na consideração da escola como um espaço primordial de desenvolvimento integral da criança, seja na importância da formação docente para favorecer o desenvolvimento moral. Nesse sentido, a partir de uma visão construtivista, as concepções piagetianas a respeito dos procedimentos para educação moral, chamados de métodos ativos, servem de base para propostas de promoção de um espaço propício e acolhedor para as questões morais na escola. O presente trabalho realiza uma revisão dos principais elementos cognitivos e afetivos essenciais em qualquer modelo de educação moral, voltados para a construção de um ambiente facilitador para o desenvolvimento moral. Serão abordados aspectos como o estímulo a tomada de perspectiva e a empatia para promover a autonomia moral, bem como a importância do professor como o mediador desse processo dentro da escola. Além da literatura sobre a psicologia do desenvolvimento moral, será apresentada uma proposta bem-sucedida de aplicação desses fundamentos na escola, através do trabalho de Rheta De Vries para a construção de uma atmosfera moral. Por fim, traremos os princípios guiadores de Marilyn Watson para a construção de uma relação de confiança com os alunos, baseada no afeto e no cuidado, considerando ser essa a base para apresentar aos estudantes os princípios morais de respeito, igualdade e cooperação.

**Palavras-chave:** Educação Moral, Escola, Autonomia Moral.

## INTRODUÇÃO

---

O objetivo deste capítulo é explorar teoricamente o desenvolvimento da moralidade numa perspectiva sociocognitiva do desenvolvimento, especificamente no contexto da escola. Para isso, define-se a moral no domínio consciente, como resultado do processamento de pensamentos e julgamentos sobre que é o bom e o certo, respaldados em noções como justiça, deveres, regras, normas e papéis sociais. Nessa perspectiva, a compreensão sobre o que é o bom e o certo vai depender da idade, porque depende de características do desenvolvimento cognitivo e afetivo em cada fase da vida. Assim, conforme se desenvolve, o indivíduo tende a ter melhores respostas, ou seja, respostas mais acertadas para as situações sociais porque incluem, dentro do possível, as mais diversas soluções para os conflitos morais ou diferenças e divergências de opinião. A inclusão das diferenças em conflitos morais é muito importante, pois gera cooperação social, eliminando as falsas divergências. Dessa forma, o que é certo não depende do fato de haver sempre um consenso de opiniões e interesses, mas do entendimento da importância de considerar e aceitar a diversidade de opiniões como parte da vida social, e que, portanto, deve ser encarada com racionalidade e consciência, para uma tomada de decisão considerada justa.

Na perspectiva sociodesenvolvimentista adotada nesse trabalho, o desenvolvimento e a educação moral não ocorrem através de processos unilaterais, como a doutrinação do caráter, treinamento de comportamentos específicos ou imposição de valores e virtudes escolhidas pela sociedade ou pelos mais velhos. Nessa perspectiva, se educa moralmente tendo respeito pelas características do pensamento das crianças e dos jovens, que assumem papel protagonista no seu próprio desenvolvimento. A educação moral ocorre, portanto, através da construção de contextos de cooperação e reciprocidade social nos espaços de desenvolvimento da criança, dentre eles, a escola.

Neste capítulo, serão abordados os procedimentos necessários para a promoção de uma educação voltada para o desenvolvimento moral segundo Jean Piaget, procedimentos estes apresentados pelo autor no V Congresso Internacional de Educação Moral (1930) e publicados na obra "Cinco Estudos de Educação Moral" (1996). Para compreender a proposta do autor, no entanto, é preciso resgatar sua concepção de moralidade e seus estudos sobre o desenvolvimento moral na infância e adolescência.

## **DESENVOLVIMENTO MORAL**

---

Jean Piaget é considerado um dos teóricos mais importantes da Psicologia do Desenvolvimento, trazendo contribuições essenciais para a compreensão da inteligência e da moralidade, especialmente no desenvolvimento infantil. Durante toda sua carreira, Piaget se dedicou a detalhar minuciosamente o desenvolvimento cognitivo durante a infância e a adolescência, elaborando um modelo de desenvolvimento de estágios. Nesse modelo, a inteligência é definida a partir de uma estrutura que se desenvolve a partir de constantes e progressivos processos de assimilação e acomodação dos conceitos e representações que ajudam o indivíduo a interagir no meio e responder as demandas sociais (Piaget, 1964/2010).

Segundo Piaget (1964/2010), desde a primeira infância, existem funções constantes que não se modificam ao longo das idades e que fazem parte do processamento de informações. Uma dessas funções é a motivação para a ação. Em todas as fases da vida existe uma motivação central, ou um interesse subjacente a toda ação, podendo este interesse ser voltado para necessidades biológicas, afetivas ou intelectuais. Esse interesse é o motor da inteligência, na medida em que a mesma atua para responder ou saciar estes interesses. O que muda ao longo do desenvolvimento é o conteúdo e a complexidade de pensar sobre os mesmos.

Em contrapartida a essas funções invariantes, existe em cada fase do desenvolvimento intelectual estruturas que são variáveis. Estas estruturas serão, conforme Piaget (1964/2010), "as formas de organização da atividade mental, sob um duplo aspecto: motor ou intelectual, de uma parte, e afetivo, de outra, e duas dimensões: individual e social" (p. 15). É pautado nessas estruturas variáveis que Piaget apresenta os estágios de desenvolvimento da inteligência (ou cognição), que evoluem da primeira infância até a adolescência. Cada estágio se estabelece na medida em que surgem novas estruturas constitutivas da capacidade de pensar sobre a realidade. As características de cada estágio permanecem quando o pensamento é aprimorado por novas estruturas que surgem, pois a cada nova estrutura o pensamento necessita de nova organização e equilíbrio. Em outras palavras, cada estágio estabelece um equilíbrio particular entre o organismo e a realidade, até que em um determinado momento, uma situação social vai desestabilizar esse equilíbrio, conseqüentemente, levando a necessidade de assimilação e acomodação das novas estruturas para restabelecer a harmonia do pensamento e do comportamento da pessoa na realidade.

Além do desenvolvimento das estruturas formais da inteligência, Piaget (1964/2010) ressalta a importância da afetividade no processo de desenvolvimento infantil. Segundo o autor, embora os afetos não se organizem em estruturas lógicas como a inteligência, eles atuam como o motor que promove o desenvolvimento, que estimula e permite que a criança tenha vontade de aprender. Assim, a afetividade se desenvolve em paralelo com o desenvolvimento das habilidades intelectuais, e auxilia no engajamento e na organização das informações sociais. Por isso, quando se busca compreender o desenvolvimento da moralidade infantil, não se pode desconsiderar esses dois aspectos essenciais do desenvolvimento: cognição e afeto. Esses elementos são centrais na concepção de Piaget a respeito do desenvolvimento e a promoção da moralidade.

Piaget (1932/1994), em “O Juízo Moral da Criança”, define a moralidade a partir do desenvolvimento, na criança, de uma compreensão sobre o que é certo e o que é errado a partir de princípios que, ora serão externos e impostos pela figura de autoridade, até que sejam internalizados e regidos pela autonomia de decisão, já na adolescência. Nesse sentido, o autor aponta dois elementos centrais para o desenvolvimento moral: o respeito e a justiça.

No que se refere ao respeito, Piaget (1932/1994) identifica que o desenvolvimento vai ocorrer na passagem de uma noção de respeito unilateral para o respeito mútuo. O respeito unilateral é característico na primeira infância, durante o período que Piaget chamou de realismo moral, definido como uma tendência da criança em considerar os deveres e os valores a eles relacionados a partir das imposições de uma (ou mais) figura de autoridade. As regras, nesse período, são consideradas imutáveis e a noção de descumprimento leva a necessidade de uma forte punição e repreensão. O respeito unilateral é, portanto, resultado da coação do adulto sob as decisões da criança.

Piaget indica três características principais do realismo moral: (1) O senso de dever é essencialmente heterônomo, ou seja, a regra é oferecida externamente, sem influência da consciência, e não pode ser quebrada em nenhuma situação; (2) A regra é executada sem haver o racionalismo da criança, ou seja, sem haver elaboração de seu conteúdo pela criança; (3) Desenvolve uma responsabilidade objetiva, ou seja, as ações são avaliadas e julgadas tendo como base apenas as suas consequências, do cumprimento ou não com as regras estabelecidas.

Conforme a criança se socializa com pares e se depara com diferentes situações e decisões sendo tomadas por pessoas diferentes, surge a compreensão da



função da regra como organizadora das relações sociais e como resultado de acordos entre as partes envolvidas. Piaget (1932/1994) identificou nas crianças mais velhas uma compreensão mais abstrata da regra, não sendo regidas pela imposição externa, mas apresentando uma noção muito mais interiorizada e compreensiva das funções das regras. Assim, o tipo de respeito que passa a orientar as decisões da criança e do adolescente será o respeito mútuo, fruto das relações de cooperação. Com essa transição, o senso de responsabilidade, que antes era objetivo, passa a ser subjetivo. Ou seja, as crianças mais velhas conseguem realizar um julgamento da ação considerando seus aspectos concretos e subjetivos, e compreendem a influência dos sentimentos e das intenções nas ações.

Parece evidente, diante do exposto, que a coação limita o entendimento da situação pela criança, enquanto o respeito mútuo e a cooperação permitem um julgamento mais abrangente e mais completo, com maior liberdade para a criança refletir sobre a ação. Assim, quando passa a utilizar o respeito mútuo em suas relações, a criança se liberta do realismo moral.

Com relação ao desenvolvimento das noções de justiça, Piaget (1932/1944) analisou a compreensão das crianças a respeito das sanções aplicadas aos atos, de modo que o tipo de sanção escolhida pela criança em situações de descumprimento da regra representa a tipo de noção de justiça que ela utiliza em seus julgamentos, e a influência da autoridade adulta em suas decisões. Dessa forma, há duas noções de justiça: a justiça retributiva, que se realiza a partir de uma proporcionalidade entre o ato condenado e sua punição, com uso da sanção expiatória; e a justiça distributiva, regida pelo princípio da igualdade, e o uso de sanções por reciprocidade e consideração das intenções da pessoa ao cometer a falta.

Assim, Piaget (1932/1944) apresenta a relação entre o uso das sanções e o tipo de sentimento moral que a criança possui. A noção de expiação é essencialmente construída pela moral heterônoma, onde o julgamento é guiado apenas pela obediência às regras impostas externamente, moldadas pela coação do adulto. Esse tipo de moralidade costuma predominar durante os primeiros anos de vida da criança. Enquanto que a sanção de reciprocidade é fundamentada essencialmente na moral autônoma, nos sentimentos de cooperação e de solidariedade, e passa a ser o raciocínio predominante no final da infância, adolescência e vida adulta.

## **OS PROCEDIMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO MORAL NA PERSPECTIVA DE PIAGET**

---

Considerando a evolução da heteronomia para a autonomia, Piaget (1930) aponta que a educação moral mostra-se relevante como uma oportunidade de potencializar relações sociais das crianças que favoreçam o desenvolvimento moral. De acordo com o autor:

São as relações que se constituem entre a criança e o adulto ou entre ela e seus semelhantes que a levarão a tomar consciência do dever e a colocar acima de seu eu essa realidade normativa na qual a moral consiste. Não há, portanto, moral sem sua educação moral, 'educação' no sentido amplo do termo, que se sobrepõe à constituição inata do indivíduo (Piaget, 1930, p. 03).

Evidentemente, ao se colocar a importância da educação moral, é preciso considerar que a educação pode se realizar para atingir fins diversos, não necessariamente favorecendo ao desenvolvimento de uma moral autônoma. Dependendo dos meios e das técnicas utilizadas, os procedimentos educacionais levarão a criança a se desenvolver de maneira totalmente dependente da autoridade do adulto, e guiando suas ações baseada numa moral heterônoma. Entretanto, Piaget não considera a educação que desenvolve este tipo de moral na criança como uma educação "moral". Daí sua ênfase na compreensão de quais são os fins a que se pretende uma educação moral verdadeira e a partir desses fins, é possível desenvolver os métodos necessários para alcançá-los. Nesse sentido, deve-se determinar qual a verdadeira finalidade da educação moral, que Piaget (1930) afirma ser "construir personalidades autônomas aptas à cooperação". E, para atender a esta finalidade, é necessário estabelecer uma relação que permita a criança superar o respeito unilateral (necessário no começo da infância) e tomar decisões pautadas no respeito mútuo:

O respeito mútuo é uma espécie de forma limite de equilíbrio para a qual tende o respeito unilateral, e pais e professores devem fazer tudo o que for possível, segundo cremos, para converterem-se em colaboradores iguais à criança. Cremos, no entanto, que esta possibilidade depende da própria criança, e pensamos que durante os primeiros anos um elemento de autoridade fatalmente se mescla às relações que unem as crianças e os adultos (Piaget, 1930, p. 14).

Como métodos de promoção da educação moral, Piaget (1930) apresenta os “métodos ativos”, nos quais a base está na investigação da própria criança acerca das atividades escolares. Ou seja, o método se concentra em prover as crianças de situações onde elas possam vivenciar experiências morais e desenvolver em cima dessas experiências próprias a sua moralidade. Nessa perspectiva, a educação moral se apresenta ao longo de todo o processo educativo e não é desenvolvida a parte de outras experiências escolares. Os trabalhos desenvolvidos numa classe que utiliza de métodos ativos são realizados em coletivo, ou pensando na coletividade da turma, e são baseados em “condutas coletivas de ajuda recíproca” (Piaget, 1930, p. 20). Dessa forma, todas as atividades escolares fazem parte do desenvolvimento da moralidade da criança.

Uma escola com métodos ativos incentiva a cooperação nas atividades, através de decisões coletivas sobre como cada tarefa deve proceder e como realizá-la para obter os melhores resultados para a classe. Este recurso é indicado por Piaget (1930) como sendo um dos procedimentos mais decisivos na educação moral voltada para o respeito mútuo entre as crianças. Esse e os outros procedimentos do método ativo se baseiam no conceito desenvolvido de *self-government*<sup>1</sup>, o que possibilita uma autonomia para que a criança possa descobrir a sua realidade e lidar à sua maneira com as demandas morais as quais ela se depara.

Para que a autonomia e a cooperação ocorram, é preciso que a criança passe por um processo denominado por Piaget de descentração cognitiva. Esse processo consiste em conseguir visualizar uma situação sem considerar apenas sua perspectiva, e surge com a diminuição do egocentrismo, permitindo que a criança tome decisões envolvendo o bem-estar coletivo e não mais apenas o seu bem-estar independente das consequências no outro. Essa habilidade de descentração propicia que os conflitos, assim como as tarefas a serem executadas pela classe, sejam resolvidos e executados de acordo com uma norma estabelecida coletivamente pelas crianças considerando o que é mais proveitoso para todas.

Portanto, como princípio guiador de todas as ações dentro de um método “ativo” de educação moral, Piaget (1930) define: “1° - não impor pela autoridade aquilo que a criança possa descobrir por si mesma; 2° - em consequência, criar um

---

1 Organização que dá autonomia para as crianças definirem o sistema que governará a turma. Nesta organização, as crianças criam uma espécie de governo, onde elas criam leis próprias que irão orientar as suas ações, e se organizam inclusive em poderes executivo, legislativo e judiciário, como se estivessem vivendo em uma cidade, e onde elas seriam responsáveis por sua administração.

meio social especificamente infantil no qual a criança possa fazer as experiências desejadas” (pp. 24).

Piaget (1932/1994) salientou a importância de pais e professores nesse processo, no sentido das interações que eles deveriam ter com as crianças. Para o autor, o estabelecimento de interações sociais positivas, valorizando o respeito e a cooperação, é crucial para o desenvolvimento de uma consciência moral autônoma, pois elas propiciam oportunidades para as crianças conhecerem realidades diferentes da sua, facilitando o processo de descentração.

Diante do exposto, e considerando a importância da escola e dos professores na educação moral, serão apresentadas duas propostas de atuação que utilizam os pressupostos piagetianos na atuação em sala de aula, construindo um ambiente propício ao desenvolvimento moral.

## **CRIANDO UM AMBIENTE FACILITADOR PARA A EDUCAÇÃO MORAL: **ATMOSFERA MORAL****

---

Rheta DeVries (1994) desenvolveu uma abordagem construtivista de ensino, baseada em estratégias que propiciem a construção de uma atmosfera moral, para que a escola seja um ambiente que facilite a promoção da educação moral. Nessa abordagem, a autora utiliza de conceitos piagetianos e de princípios semelhantes aos da “comunidade justa” desenvolvida por Lawrence Kohlberg.

Kohlberg (1970) acreditava que os elementos fundamentais para uma educação moral eram: a ligação social entre os membros da comunidade e o cuidado com os membros do grupo. Esses elementos passaram a ser considerados por Kohlberg após sua experiência no *kibutz* Sassa, onde ele pôde observar o funcionamento de uma comunidade que orientava suas ações baseada no coletivismo e onde a vontade do grupo era mais predominante do que a vontade de um líder, inclusive no ambiente escolar. A partir desta experiência, Kohlberg desenvolveu o modelo da “comunidade justa”, onde os métodos educativos eram baseados na democracia, incentivando a coletividade, o sentimento de pertença e de cuidado com o grupo (Power; Higgins; Kohlberg, 1989).

Assim como Piaget (1932/1994), DeVries (1994) enfatiza a importância da vida social das crianças para o seu desenvolvimento intelectual e moral. Por isso, partindo do pressuposto da importância das interações sociais entre crianças, entre crianças e seus cuidadores (pais) e entre crianças e educadores, a autora indica

como primeiro passo na construção de uma abordagem para a educação moral a formação de uma atmosfera, que ela denomina de “atmosfera sociomoral”, onde as atividades a ser desenvolvidas serão orientadas pelo respeito mútuo.

Tratando mais especificamente do ambiente escolar, DeVries (1994) denominou de “classe moral” a estrutura ideal para a promoção do desenvolvimento moral. Neste tipo de classe, o princípio que rege todas as ações é: “Faça e trate os outros como você gostaria de ser tratado”. Tal princípio é baseado na lei da reciprocidade, e exige que as crianças reflitam sobre suas ações e as consequências dessas ações nos outros membros da classe, considerem os direitos de cada membro da classe e se responsabilizem por seus atos. Ao aderirem a este princípio, as crianças aprendem a razão para seguir determinadas regras, e não apenas reproduzem as regras vindas externamente.

Numa atmosfera sociomoral, as crianças passam a lidar com questões morais em todos os aspectos da sua vida. Através do contato com um ambiente que propicie o estabelecimento de normas sociais de convivência, a criança passará a compreender a importância do outro e das relações interpessoais para a sua vida social.

A atmosfera sociomoral se constrói através de duas relações básicas na escola: a relação educador-criança, com uma orientação educacional baseada no afeto e a relação criança-criança, que deve ser estabelecida com respeito e cooperação recíprocos. DeVries (1994) se fundamenta em conceitos piagetianos para explicar a importância dessas relações, especialmente o papel do educador na construção desse ambiente.

O educador deve estabelecer com as crianças uma relação que tenha como base o respeito mútuo e a cooperação. Para que a criança respeite o professor, é fundamental que ela seja também respeitada por ele. Essa reciprocidade permite o desenvolvimento da autonomia da criança, já que ela terá oportunidade de regular seu comportamento de acordo com a sua vontade. Piaget (1932/1994) explica que a autonomia é um exercício importante para habilitar a criança a pensar independentemente, para desenvolver nela as suas convicções morais, de modo que ela oriente suas ações através da cooperação, considerando o que for melhor para a maioria. Numa relação pautada no respeito mútuo e na autonomia, a criança se sentirá motivada a agir cooperativamente. O educador tem papel fundamental nessa construção através de uma postura que expresse respeito pelas crianças, e que

valorize todas as características delas, atentando para seus pensamentos, sentimentos e experiências.

Demonstrar interesse pela demanda da criança é essencial, pois a percepção de que suas ideias são importantes para o educador faz com elas sintam-se seguras e valorizadas, motivando-as a se engajar em relações positivas com ele. De acordo com a autora, esse respeito se expressa na organização da classe, das atividades e durante a interação com a criança.

A relação entre as crianças também é essencial para o desenvolvimento da noção de reciprocidade. Baseada nos pressupostos de Piaget, DeVries (1994) salienta ser esta relação determinante para a construção dos sentimentos e valores morais, bem como favorece o desenvolvimento cognitivo e de habilidades sociais. De acordo com a autora, uma relação positiva entre crianças facilita o reconhecimento por elas da necessidade da reciprocidade nas relações interpessoais. Com o surgimento do sentimento de reciprocidade, a criança tem condições de realizar a tomada de consciência, e desenvolver o sentimento empático necessário para resolver conflitos sociais.

Assim, com um bom estabelecimento dessas duas relações (criança-educador e criança-criança), tem-se a base para a efetividade de uma atmosfera moral na escola. Conseqüentemente, o desenvolvimento moral das crianças ocorrerá durante as situações cotidianas, ou seja, nas atividades escolares, nas brincadeiras, na tomada de decisões, etc. Considerando que os conflitos são inevitáveis em qualquer situação interpessoal, e que obrigam o indivíduo a refletir sobre a melhor maneira de resolvê-los, em uma "classe moral", os conflitos se tornam uma oportunidade de exercitar a autonomia e o respeito mútuo, através das ações adotadas coletivamente para a sua resolução, permitindo que a criança reflita sobre cada situação a fim de encontrar a melhor solução. De acordo com Piaget (1964/2010), o conflito cognitivo exerce influência para a aquisição de novas estruturas de conhecimento, na busca da melhor solução. O conflito cognitivo é tão importante porque provoca o desequilíbrio, e motiva a criança a modificar seu comportamento ou pensamento para restabelecer o equilíbrio e resolver o conflito.

Nas situações de resolução de conflitos, o educador deve assumir um importante papel, o de mediador, para auxiliar as crianças no movimento reflexivo que leve a tomada de decisões morais. DeVries (1994) destaca que o educador deve oferecer condições para que a criança tenha autonomia e segurança, incentivando valores como reciprocidade e acordo mútuo e aceitando os sentimentos das crianças com

respeito. Essa postura permite que as crianças reconheçam a responsabilidade de todas as partes do conflito, aprendam as estratégias para evitar que o conflito se repita e as encoraja a assumir o controle de sua própria vida.

Além dos conflitos que surgem no cotidiano escolar, DeVries (1994) aponta uma estratégia para propiciar oportunidades de reflexão e resolução de conflitos: a utilização de dilemas morais. Tais dilemas podem ser baseados em situações hipotéticas, criadas previamente, ou surgir a partir da discussão de alguma experiência vivenciada por alguma criança da classe. A escolha entre os dois tipos de dilemas deve ser feita com cuidado e considerando seus aspectos favoráveis e desfavoráveis dependendo das características das crianças. De acordo com DeVries, os dilemas reais trazem uma carga motivacional maior para sua resolução, já que a criança ou é parte envolvida ou conhece as partes envolvidas no dilema, e pode reconhecer mais facilmente os elementos do conflito, bem como as consequências de cada solução possível. Entretanto, justamente por as crianças estarem envolvidas emocionalmente na resolução, a condução da discussão deve ser feita com cautela, para evitar danos emocionais ou afetivos entre as partes envolvidas no dilema.

No tocante aos dilemas hipotéticos, estes não envolvem emocionalmente as crianças, e permitem uma discussão mais imparcial e racional sobre as possíveis soluções do conflito. Por não serem afetadas diretamente com as consequências da solução do dilema, e sabendo que sua opinião não vai ofender ou magoar nenhum colega da classe, as crianças sentem-se mais seguras para escolher entre o certo e o errado, e tomar a decisão que elas considerem mais justa para a situação. Em contrapartida, o fato de não estarem familiarizadas com os personagens do dilema pode diminuir a motivação para refletir sobre todos os aspectos envolvidos na solução do dilema (DeVries, 1994).

A intenção de trabalhar com dilemas morais é fazer com que as crianças exercitem a habilidade de tomada de consciência, reconhecendo os diferentes pontos de vista que podem existir numa situação e que cada solução pode trazer consequências diferentes para cada parte envolvida no dilema. A partir desta reflexão, a criança terá mais condições de avaliar qual a solução mais justa para os envolvidos. O objetivo da discussão de dilemas morais não é obter um consenso na classe, mas promover a reflexão nas crianças, desenvolver nelas a habilidade de reconhecer que uma situação pode ter mais de uma solução e é preciso escolher aquela que favoreça todos, ou a maioria dos participantes.

Ao apresentar os elementos que compõem um ambiente facilitador para a educação moral, DeVries (1994) considera, assim como Piaget, a importância da afetividade nesse processo, inserida nas ações. Para que possa ser estabelecido este ambiente propício para a autonomia infantil, da cooperação e da reciprocidade entre crianças, todo o processo deve envolver um forte sentimento de confiança entre crianças e entre criança e educador. Nesse sentido, como abordagem complementar ao que foi exposto por DeVries, Marilyn Watson (2003) apresenta como desenvolver essa confiança no ambiente escolar.

## **COMO CRIAR UMA RELAÇÃO DE CONFIANÇA COM CRIANÇAS DENTRO DO AMBIENTE ESCOLAR**

---

Watson (2003) apresenta em sua obra os procedimentos necessários para que educadores possam desenvolver uma estrutura afetiva que propicie o desenvolvimento moral em sala de aula. De acordo com a autora, o sentimento que será a base para essa estrutura é a confiança, tanto entre os alunos como entre aluno e educador. O objetivo de Watson é semelhante ao apresentado por DeVries (1994), porém Watson preocupa-se com a base afetiva que deve ser desenvolvida para que seja possível a construção da atmosfera moral que DeVries apresenta.

Através de uma perspectiva construtivista piagetiana, Watson (2003) desenvolveu um projeto educacional que teve como objetivos: estabelecer relações de suporte afetivo entre alunos e entre aluno e educador; ajudar a compreensão dos alunos das razões e expectativas que orientam o funcionamento de uma classe; incentivar a cooperação e a colaboração como estratégias de resolução de conflitos; utilizar estratégias não punitivas para combater os maus comportamentos e prover a criança de uma noção da ética social.

A orientação teórica de Watson, além dos pressupostos piagetianos, compreende a teoria do apego, originalmente proposta por John Bowlby (1989). Esta teoria assume que a criança se desenvolve a partir do processo de socialização iniciado nas relações com os primeiros cuidadores, e que este processo será responsável por orientar sua ação em todas as relações interpessoais. O desenvolvimento das habilidades sociais da criança depende, portanto, da qualidade dessa socialização. De acordo com a teoria, quando a relação com os cuidadores procede de maneira positiva, dedicando afeto e compreensão à criança, ela desenvolverá uma base cooperativa e de confiança para se engajar em relações sociais



também positivas. Por outro lado, aquelas crianças que não foram socializadas positivamente, que tiveram relações interpessoais negativas com seus cuidadores, baseadas no medo da autoridade e na punição, desenvolvem baixa autoestima, pouca afetividade e confiança para estabelecer relações interpessoais, podendo inclusive se comportar com agressividade na resolução de conflitos. Essas são as crianças que requerem mais dedicação do educador.

Nesse sentido, a escola vai desempenhar dois papéis, dependendo do tipo de interação que a criança está apta a estabelecer: com aquelas crianças que já tiveram uma base afetiva positiva com os cuidadores, cabe à escola incentivar este tipo de relacionamento, motivando as crianças a se engajarem em relações cooperativas e a tratar as outras crianças com respeito mútuo; e para aquelas crianças que não tiveram essa base afetiva nas primeiras relações, caberá à escola desenvolver esta base, e as relações de afeto com o educador serão essenciais para a aquisição de confiança dessas crianças. Somente após a construção dessa base afetiva é que essas crianças poderão iniciar o processo de engajamento em relações cooperativas e de respeito mútuo com as outras pessoas (Watson, 2003).

Assim, Watson (2003) apresenta os passos iniciais para o desenvolvimento de relações de afeto e confiança entre os membros da classe. A autora destaca que é preciso sempre ter em mente que uma turma escolar é composta por crianças de temperamentos, sentimentos e experiências de vida diferentes. Por esta razão, o primeiro passo para conquistar a confiança dessas crianças é permitir que elas compartilhem com as outras suas experiências e ideias, sem nenhuma restrição. Essa liberdade permite às crianças conhecerem as semelhanças e diferenças entre elas e ajuda a orientar o comportamento coletivo. O educador é parte integrada nesse processo, atuando ativamente nessa partilha de experiências, ou seja, demonstrando interesse em conhecer igualmente todas as crianças e compartilhando também com elas as suas ideias e história de vida. Dessa forma, as crianças compreenderão que estão numa relação de igualdade com o educador, facilitando o sentimento de confiança para com ele.

O segundo passo depois de estabelecer a confiança mútua entre as crianças é desenvolver em sala de aula uma estrutura que propicie uma convivência saudável entre todos os membros, onde cada criança tenha a segurança necessária para se engajar nas relações sociais. Watson (2003) orienta que essa estrutura deve ser construída através do desenvolvimento das características essenciais para as relações sociais positivas, que são: confiança básica, habilidade de regular emoções,

forte senso de si, condições de orientar seu comportamento na resolução de conflitos. Para isso, é preciso estabelecer na classe um “senso de comunidade”, baseado nos princípios kohlberguianos da “comunidade justa”, e onde serão definidos direitos e obrigações para todas as crianças. Ao estabelecer esta estrutura, as crianças estarão em condições de construir e reconstruir o seu entendimento sobre o significado das relações sociais e como elas devem proceder, através do reconhecimento das qualidades em outras crianças e aceitação de suas diferenças, além de elaborar estratégias sociais e emocionais positivas para a resolução de conflitos sociais. A composição desses elementos constitui uma “comunidade do cuidado” na classe (Watson, 2003).

Convivendo numa classe regida pelo senso de comunidade, as crianças estão preparadas para se engajarem em relações sociais baseadas em valores morais como justiça, reciprocidade, respeito às regras e ao próximo, entre outros. A facilidade para engajar-se nesses valores depende da idade da criança. Watson (2003) identificou em seu trabalho que crianças mais novas, no início da escolaridade, têm mais dificuldade em compreender a necessidade desses valores nas relações sociais, principalmente devido à sua dificuldade em analisar situações e sentimentos muito abstratos e, por isso, não conseguem relacionar suas ações com valores morais. Nesses casos, deve-se pensar em maneiras de explorar esses temas da forma mais concreta e aproximada da realidade da pessoa quanto for possível.

Todo o funcionamento da classe moral deverá ser cotidianamente reforçado e exercitado, em todos os âmbitos das relações em sala de aula. Os valores utilizados nas situações interpessoais devem ser a base de todas as ações dos membros da classe. É preciso que as crianças compreendam esses valores e seus significados, pois eles serão utilizados em todas as situações de conflito social. Uma técnica indicada por Watson (2003) para ajudar as crianças a exercitar o uso desses valores é a indução. Esta técnica, desenvolvida por Hoffman (2000), é utilizada para ajudar as crianças a tomarem a perspectiva de outra criança numa situação de conflito e perceber que suas ações podem estar causando sentimentos negativos na outra criança. Após a criança desenvolver essa habilidade, o autor indica a apresentação da reparação como uma possível solução para o conflito. A indução proporciona duas coisas que as outras técnicas educativas não proporcionam: ela chama a atenção para o sofrimento do outro e deixa este sofrimento evidente para a criança e aponta qual é a ação da criança que está causando o sofrimento em outra, criando condições para desestimular, através da empatia, a repetição desta ação negativa.

De acordo com Watson (2003), a indução permite suscitar na criança o princípio moral da reparação, através do qual a criança compreende que numa comunidade regida pelo senso de cuidado, é uma obrigação moral reparar as mágoas causadas em outro membro da comunidade, sempre que isso for possível.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

Neste capítulo, foram expostas duas propostas de atuação para o estabelecimento de uma abordagem que facilite a educação moral, voltada para desenvolver a autonomia, o respeito e a cooperação entre as crianças. As duas abordagens são semelhantes em propósito, modificando apenas no foco de atenção. Rheta DeVries apresenta como suscitar os sentimentos morais através da reflexão para a resolução de conflitos. A autora indica a utilização de discussões de dilemas morais, numa estratégia de racionalizar as questões de modo que a criança consiga identificar todas as possíveis soluções e escolha pela alternativa que se apresente mais justa para a maioria. É possível dizer que esta autora se volta mais para os elementos cognitivos da promoção do desenvolvimento moral, sem negligenciar a importância de se estabelecer uma relação positiva com as crianças. Marilyn Watson, por sua vez, apresenta as estratégias necessárias para a construção dessa relação positiva, que envolva confiança, afeto e consideração pela criança. Portanto, pode-se dizer que sua obra apresenta os elementos afetivos necessários para o desenvolvimento moral. Sendo assim, as duas obras apresentadas são complementares e integradoras, e permitem uma visão dos aspectos básicos para o desenvolvimento de qualquer programa ou abordagem educacional voltada para a promoção do desenvolvimento moral na criança.

Tais obras são de extrema importância, pois mostram uma combinação de fatores a partir das experiências de professoras exercitando os pressupostos da educação moral em sala de aula. Deve-se destacar que a educação para o desenvolvimento moral é constituída de uma base principal, que é única independente dos valores morais que se pretenda desenvolver, e de outros elementos que serão estruturados a partir dos objetivos de cada trabalho. A base de qualquer modelo de educação moral deve integrar os elementos apresentados neste capítulo: o incentivo a autonomia, ao respeito mútuo, a reciprocidade, a justiça, a cooperação, ao conflito cognitivo e a confiança. Além desses, existem outros elementos cognitivos e afetivos que podem ser integrados às propostas analisadas nesse trabalho,

como os trabalhos voltados para a educação socioemocional, promoção de habilidades sociais, empatia, etc. Como exemplo, o estudo realizado por Abreu, Moreira e Rique Neto (2018) utilizou os pressupostos apresentados nesse trabalho para fundamentar uma proposta de intervenção educacional com vistas a promoção do entendimento do perdão como uma possível estratégia de resolução de conflitos. Através de um programa de atividades desenvolvidos ao longo de sete meses com crianças de aproximadamente sete anos de idade, os autores observaram que as crianças passaram a se relacionar de maneira menos conflituosa, com mais afeto e compreensão da situação do outro, além de desenvolver habilidades como tomada de perspectiva social, que favoreceram a compreensão do perdão como uma possível resposta a algumas situações de injustiça e conflitos interpessoais. Os resultados desse e de outros estudos de intervenção mostram a relevância e a pertinência prática da revisão teórica realizada nesse capítulo.

## REFERÊNCIAS

---

ABREU, E. L.; MOREIRA, P. L.; RIQUE NETO, J. Educação Moral para o Perdão em Crianças. **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 10, n. 1, p. 92– 109, 2018.

BOWLBY, J. **Uma base segura**: Aplicações clínicas da teoria do apego. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

DEVRIES, R.; ZAN, B. **Moral classrooms, moral children**: Creating a constructivist atmosphere in early education. New York: Teachers College Press, 1994.

HOFFMAN, Martin L. **Empathy and moral development**: Implications for caring and justice. New York: Cambridge University Press, 2000.

KOHLBERG, L. **Moral stages as a basis for moral education**. Canadá: University of Toronto, 1970.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Grupo Editorial Summus, 1994.

PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia**. Tradução: M. A. M. D'Amorim; P. S. L. Silva. Rio de Janeiro: Forense Editora Universitária, 2010. Título original: Six études de psychologie.

PIAGET, J. Os procedimentos da educação moral. In L. Macedo (org.) **Cinco estudos de Educação Moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

POWER, F.C.; HIGGINS, A.; KOHLBERG, L. **Lawrence Kohlberg's approach to moral education**. Mass: Columbia University Press, 1989.

WATSON, Marilyn. **Learning to Trust: Transforming Difficult Elementary Classrooms Through Developmental Discipline**. San Francisco: Jossey – Bass, 2003.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT04.007

# KANT E A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: UMA PROPOSTA CRÍTICA PARA A FORMAÇÃO MORAL DOS ADOLESCENTES<sup>1</sup>

ALEXANDRE MEDEIROS DE ARAÚJO

Doutor em Filosofia pela PUC-Rio; Professor Efetivo de Filosofia do IFRN/*Campus* Natal-Centro Histórico;  
Email: alexandre.medeiros@ifrn.edu.br;

## RESUMO

O objetivo do artigo é apresentar aos educadores a proposta kantiana para a formação moral e a autonomia dos adolescentes, a partir do exercício das faculdades da razão, de modo especial, da faculdade do juízo. Segundo essa proposta, a formação para a moralidade, que está relacionada à autonomia, consiste num procedimento que se assemelharia ao método socrático, de perguntas e respostas, na medida em que o educador despertaria a reflexão do seu aluno, apresentando-o casos concretos do cotidiano, os quais desafiam sua reflexão provocando o seu ajuizamento moral. Esse procedimento, e as noções que ele traz consigo, como as de “contradição”, “universalidade”, “fim em si” e “dignidade”, pode ser um bom caminho para levar os adolescentes ao desenvolvimento de sua moralidade, na medida em que, por meio de sua reflexão no ajuizamento daquelas ações, avaliaria se os princípios das ações, podem ou não ser universalizados. Nessa dinâmica, o educador conduz o seu aluno a pensar por si mesmo e a eleger, para si, máximas (princípios subjetivos) que possam estar de acordo com os fins mais elevados, os de sua razão, de modo a ser capaz de constituir o seu caráter moral. Esse artigo é fruto de uma pesquisa de caráter bibliográfico, cuja metodologia se caracteriza por uma análise dos conceitos, acompanhada de minuciosa exegese, visando aproximar as obras da filosofia prática de Kant à sua *Crítica da Faculdade do Juízo* (1790). O referencial teórico se apoia na interpretação de renomadas especialistas como BUENO (2012) e MUNZEL (1999). Elucidar conceitos como os de “reflexão”, “autonomia”, “moralidade”,

1 Uma versão simplificada desse artigo foi apresentada no GT 04 - Fundamentos da Educação do IX CONEDU e publicada nos Anais.

“ajuizamento” e “caráter”, de modo a aproximá-los numa atividade que visa justificar os princípios pelos quais nossas ações se fundamentam e têm validade, é o que torna a proposta de Kant atual, na medida em que pode fornecer aos educadores da juventude elementos valiosos para o seu trabalho educativo.

**Palavras-chave:** Kant. Autonomia. Humanidade. Reflexão. Moralidade.

## 1 INTRODUÇÃO

O objetivo principal deste artigo é apresentar aos educadores, de um modo geral, a proposta kantiana para a formação moral (*lato sensu* formação humana) e a autonomia dos adolescentes, a partir do exercício das faculdades da razão, de modo especial, da faculdade do juízo. Um segundo objetivo, o artigo busca chamar a atenção para a atualidade e relevância da filosofia Kantiana no estabelecimento do elo entre filosofia e educação, por meio dos conceitos de "crítica", "reflexão", "autonomia" e "humanidade". Com efeito, antes de elucidarmos esses conceitos propriamente ditos, precisaremos justificar o tema e mostrar em se apoia a sua relevância para a educação na contemporaneidade.

**Questão (filosófica):** Haveria, na pós-modernidade, algum sentido em se buscar princípios a partir dos quais poderíamos atribuir fundamentos à educação, mesmo diante dos fracassos dos sistemas (metafísicos) da tradição? Ou, em termos kantianos, quais são as condições de possibilidade da educação na contemporaneidade? A hipótese levantada é a de que, se a educação, na contemporaneidade, se propõe a uma formação para a autonomia e para a humanização (no sentido de formar para valores socialmente compartilhados), então, não se pode abrir mão da proposta kantiana de uma filosofia crítica, de modo especial, daquela que propõe o uso e desenvolvimento das faculdades cognitivas humanas, de modo especial, da faculdade do juízo.

Se se abre mão de uma filosofia crítica, e do poder de reflexão que ela traz consigo, para pensarmos a educação e seus fundamentos, abrem-se as portas para dogmatismos de toda espécie de discursos (*influencers digitais, coachings, youtubers et al*), os quais podem ser vistos como novos "sofistas" da juventude. Em face a isso, as questões iniciais que este artigo problematiza, de um ponto de vista filosófico, são: "O que é educar?" e "todo mundo (ou qualquer um) pode ser um educador?".

O que haveria na proposta kantiana para a educação que a tornaria relevante na atualidade? Nossa hipótese consiste em afirmar que o legado da reflexão crítica de Kant continua em vigor, apesar do fim dos sistemas da tradição, e é a partir dela que podemos reivindicar, com a pretensão de necessidade e universalidade, uma educação para a "autonomia", "liberdade", "humanização" e "moralidade".



## 2 A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO, EM KANT

---

Segundo Kant, “o homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação faz dele” (Kant, 2006, p. 75). Para esse filósofo, de um modo geral, a educação e a formação para a moralidade, em especial, é uma “tarefa das mais difíceis”, e que os homens só podem receber tal educação de outros homens. Isso explica o fato de Kant ter se dedicado, grande parte de sua vida, a contribuir com o trabalho dos educadores, fornecendo-os orientações para melhor conduzirem o seu ofício<sup>2</sup>.

Em *Sobre a Pedagogia*, Kant parte do pressuposto de que a natureza humana, diferentemente da dos animais que se guia por um instinto natural, precisa ser ensinada para não prejudicar-se a si mesma. Daí que a tarefa educativa pressupõe algumas etapas a serem observadas pelos educadores nos primeiros passos na formação das crianças e dos jovens, a saber: “a disciplina”, “a cultura”, “a civildade” e “a moralidade”.

A disciplina, primeira etapa do processo educativo, desempenharia um “papel negativo” nesse processo, não no sentido de ser algo prejudicial àquele que se submete a ela, mas no sentido de que, contendo os impulsos das inclinações imediatas, que muitas vezes são auto prejudiciais, ela é a primeira etapa que consiste na própria condição de a criança e o jovem poderem alcançar a sua liberdade e autonomia. Por meio da disciplina é “que <se> impede ao homem de desviar-se de seu destino, de desviar-se da humanidade, através de suas inclinações animais. <Ela> é o tratamento do qual se tira o homem a sua selvageria”. Ainda segundo Kant, “a disciplina transforma a animalidade em humanidade” (Kant, 2006, p.12). No entanto, os seres humanos, diferentemente dos animais, não têm inicialmente a capacidade de controlarem seus desejos imediatos, pois, nesse “estado bruto” que é o estado de natureza, eles não têm a razão plenamente desenvolvida ainda, sendo, portanto, dependente de outros seres humanos. Daí a importância do modo como os educadores precisarão saber lidar com esses estímulos e inclinações imediatas

---

2 Segundo Robert Louden, “as preleções de Kant *Sobre a Pedagogia* decorrem de um curso de Pedagogia Prática que a Faculdade de Filosofia da Universidade de Königsberg era obrigada a oferecer, e que girava entre seus professores. Kant ministrou o curso quatro vezes: no semestre de inverno de 1776-1787; no semestre de verão de 1780; no semestre de inverno de 1783-1784 e no semestre de inverno de 1786-1787. Cf. LOUDEN, Robert B. **Kant’s Human Being**: Essays on His Theory of Human Nature. Oxford University Press. New York, 2011, p.

para, assim, poder desempenhar o seu papel com maior propriedade de modo a alcançar o fim da educação que, segundo Kant, é a formação para a autonomia e a moralidade.

Os educadores precisam chamar a atenção dos seus alunos ao modo como as suas inclinações imediatas podem vir a lhes prejudicar. Ainda que as crianças não possam compreender imediatamente o que lhes prejudiquem, por meio de uma representação acerca dos efeitos de suas ações, é possível, no entanto, que elas percebam, por meio de exemplos dados pelos educadores, que tais ações não são boas, nem para elas nem para outros. A disciplina, portanto, desempenha o papel propedêutico para a seguinte etapa positiva propriamente dita da educação que é a cultura.

A segunda etapa do processo formativo humano é a cultura, que Kant compara com “os germens da humanidade”. Ora, por “germens” entende-se alguma coisa que precisa ser desenvolvido e cultivado para que possam produzir frutos. Esses “germens” seriam, no ser humano, as suas próprias faculdades que, como capacidades presentes no organismo humano, precisam ser estimuladas e exercitadas para que elas possam se desenvolver. Segundo Kant, “há muitos germens na humanidade e toca a nós desenvolvermos em proporção adequada as disposições naturais e desenvolver a humanidade a partir dos seus germens e fazer com que o homem atinja a sua destinação” (Kant, 2006, p. 18).

Para Kant, as disposições inerentes aos seres humanos não desenvolvem por si mesmas, daí porque eles precisam realizar o seu fim. Segundo Kant, “tudo o que se funda sobre a natureza das nossas faculdades tem de ser adequado a um fim e conforme com o seu uso legítimo” (Kant, 2001, p. 533)<sup>3</sup>. A finalidade é um conceito por meio do qual o ser humano se dispõe com todas as suas forças a realizá-lo. O ser humano é o único ser capaz de representar o seu fim e agir em função dele. Essa seria, segundo Kant, a sua destinação. No entanto, para realizar esse fim, ele precisa fazer o uso das suas faculdades, suas capacidades, e para fazer uso dessas é preciso que ele seja estimulado a usá-las, do contrário, elas permanecem adormecidas e não poderão realizar o fim a que foram destinadas. Haveria, então, segundo a proposta kantiana, uma íntima relação entre a cultura e o exercício das faculdades. Por meio desse exercício é possível o aperfeiçoamento e a realização

3 Na edição da Academia: *CRP* A643/B671. As letras A e B referem-se respectivamente à primeira e à segunda edição da *Crítica*.

dos fins aos quais os seres humanos foram destinados, ou seja, a realização da sua humanidade. A educação seria um processo pelo qual, o educador, ao estimular o exercício das faculdades no seu educando, levá-lo-ia ao desenvolvimento de sua humanidade.

A terceira etapa no processo da formação humana em direção à moralidade é a civilidade. O conceito de civilidade pressupõe o saber conviver com os demais. Kant aproxima a civilidade no homem ao cuidado que esse deve ter em seus modos de vida, com o bom desempenho de seu papel social, por meio do devido tratamento aos outros, não apenas sendo “prudente” em suas relações por meio de modos “gentis” e “cortesês”, mas, também, por um sincero respeito aos demais seres humanos.

A quarta e última etapa é a própria formação para a moralidade. De certo modo, Kant reconhece que as etapas anteriores, apesar de necessárias, não são suficientes para conduzir à formação moral, que é a “mais difícil de todas as etapas”. Kant, atento observador do comportamento humano no seu tempo, reconhece essa deficiência ao dizer que: “vivemos em uma época de disciplina, de cultura e de civilização, mas ela ainda não é a da verdadeira moralidade” (Kant, 2006, p. 28).

Pode-se muito bem treinar as crianças e jovens a passar por aquelas etapas e, ainda assim, não despertar nelas o uso autônomo da sua razão e o seu próprio interesse pela moralidade. Daí Kant afirmar que “não é suficiente treinar as crianças; urge que aprendam a pensar” (Kant, 2006, p. 27). Ajudando-as a pensar por si próprias, elas serão capazes de avaliar os seus atos e os atos alheios de maneira autônoma e não imitativa. Mais do que isso, elas poderão constituir máximas para a formação do seu próprio caráter a partir da reflexão sobre o tipo de pessoas que desejam ser no mundo. Haveria, portanto, nesse procedimento, um interesse na moralidade em função dos fins que as crianças e adolescentes, por meio da reflexão sobre as ações e dos seus princípios, as despertam. Kant afirma, portanto, que, “a educação e a instrução não devem ser puramente mecânicas, mas devem fundar-se no raciocínio puro[...]” (Kant, 2006, p. 28).

### **3. O PAPEL DA REFLEXÃO NA EDUCAÇÃO PARA A HUMANIZAÇÃO E MORALIDADE DA JUVENTUDE**

---

A Filosofia da Educação, em Kant, é comumente interpretada por alguns autores, como reduzida a um método (Valle, s/d, p.11) composto por algumas etapas mais ou menos sucessivas: “disciplina”, “civilidade”, “cultura” e “moralidade”. Tal

redução se deve, sobretudo, a uma interpretação que enfatiza apenas uma dessas etapas, a “disciplina”, em detrimento do todo de uma proposta que, segundo o próprio filósofo alemão, tratar-se-ia, antes, de uma “arte” (Kant, 2006, p. 20). De um lado, ao dar-se demasiada ênfase à etapa da disciplina, acabou-se por resumir o todo da proposta kantiana para a educação, que ele considerava como uma “arte”, à apenas um “método” e, de outro lado, a um “mero rigorismo” no qual a formação de crianças e jovens deveria seguir a “lei do dever”<sup>4</sup>.

No que se segue, daremos algumas razões pelas quais aquelas interpretações acerca da Filosofia da Educação de Kant não se sustentam. Além disso, em função dos desafios apresentados em nossos dias, defendemos que o legado kantiano da reflexão para a educação não é só imprescindível, mas necessário o seu resgate se quisermos falar, com coerência e consequência, em formação crítica, autônoma e humanizante.

Segundo Kant, “a educação [...] é o maior e o mais árduo problema que pode ser proposto aos homens [...]. Entre as descobertas humanas há duas difíceis, e são: a arte de governar os homens e a arte de educá-los” (Kant, 2006, p. 20). A partir dessa consideração, feita por Kant, a respeito da dificuldade do governo e da educação dos homens, é que emerge a primeira e maior dificuldade a ser tratada em domínios que lidam com a liberdade, a saber, a disciplina. A esse respeito, Patrice Canivez (1991, p. 39) nos apresenta um caminho para a resolução desse conflito, ao refletir sobre os efeitos negativos que a autoridade pode produzir sobre a liberdade do aluno a partir de Rousseau, chama a atenção para o aspecto positivo da concepção kantiana de disciplina, que se justifica em face da natureza humana, sujeita a “impulsos desordenados”, a “desejos que são ao mesmo tempo múltiplos e contraditórios” e, portanto, capaz de prejudicar-se a si mesma na ausência de leis e de uma ordem para conter esses impulsos e desejos. Canivez chama a atenção

---

4 Essa é a interpretação de Franco Cambi quando afirma que: “Nas páginas dedicadas à educação prática retornam as características fundamentais da ética kantiana: o apelo ao dever, a exaltação de virtudes destinadas à sublimação do eu (autocontrole) ou à valorização de comportamentos empenhados e produtivos (a tenacidade), o papel central das regras como meio de formação moral. Retornam, portanto, não só o formalismo, como também o rigorismo do pensamento ético de Kant, que fazem do filósofo alemão, como foi dito por muitos, o maior teórico da ideologia burguesa na fase da sua decolagem européia. Kant fala de ‘deveres para consigo’ e ‘para com os outros’, da centralidade do ‘direito’ e da ‘razão’ e remete, enfim, a uma educação religiosa, a iniciar-se já na idade infantil, que conjugue ‘Deus e dever’ e que sirva para preparar as crianças para compreender e viver a ‘lei do dever’” (Cambi, 1999, p. 364).

para o importante papel desempenhado pela disciplina dentro da proposta geral kantiana de educação, que é a de preparar os jovens para a reflexão. Ainda segundo esse autor, a reflexão engendrada pela disciplina conduz ao hábito do trabalho. “Disciplina”, “reflexão” e “trabalho” são conceitos que estão intimamente interligadas na sua interpretação da proposta kantiana para a educação (Canivez, 1991, p.41): “o trabalho impõe uma disciplina que favorece a reflexão e o acesso à autonomia”.

Ainda que a disciplina possa ter sido tomada com um sentido negativo, Canivez desenvolve sua argumentação no sentido mostrar o papel que ela desempenha como preparação para que o aluno possa alcançar “o tempo da reflexão”. Na verdade, não é outro sentido além desse que o próprio Kant atribui à etapa da disciplina em seu método: controle dos impulsos e inclinações desordenadas a fim de que se possa preparar os jovens para a reflexão e a autonomia.

Segundo Kant, à medida que os jovens são estimulados à reflexão, avaliando as suas ações e as dos demais de acordo com um fim da razão, eles seriam capazes de adotar para si princípios mais universais de modo a constituir as máximas do seu caráter moral. Em função disso, Kant oferece alguns procedimentos e elementos que contribuiriam ao trabalho desempenhado pelos educadores tendo em vista a humanização e a formação moral da juventude.

É na “Doutrina do método” da *Crítica da razão prática* que podemos encontrar a primeira contribuição que Kant apresenta aos educadores expresso num “método” pelo qual é possível despertar o interesse do jovem pela moralidade. Esse “método”, segundo Kant, não deve basear-se numa “cartilha” nem num “catecismo moral”, pois essas, segundo o filósofo, seriam incapazes de produzir o autêntico interesse pela moralidade, mas, apenas “legalidade das ações” que, em função da ameaça de punição ou recompensa, estão longe de constituir um autêntico caráter moral de uma pessoa (Kant, 2016, p.194).

Na sua proposta para despertar o interesse dos jovens para a moralidade, Kant chama a atenção dos educadores para que observem aquilo que se passa na vida cotidiana e que é a possibilidade de julgar e refletir acerca de determinadas ações como sendo boas ou más. Segundo Kant, o que desperta a atenção dos jovens, e das pessoas de maneira geral, é a avaliação moral das ações e, a partir daí o próprio caráter do autor dessas ações. Cabe salientar que “julgar” no sentido da filosofia prática de Kant significa, antes de mais, comparar determinadas representações singulares (máximas) com outras mais gerais e avaliar se elas podem

constituir em leis gerais. É essa capacidade que marca o poder da reflexão. Com respeito a isso, na *Crítica da razão prática* Kant nos fala o seguinte:

Se se presta atenção ao curso das conversações em sociedade..., observa-se que, além do narrar e do gracejar, ainda um outro entretenimento encontra aí lugar, a saber, o arrazoar: porque, se o primeiro deve comportar novidade e interesse, em pouco tempo se esgota, enquanto o segundo torna-se facilmente insosso. Mas entre todo o arrazoar não se encontra um que suscite mais a adesão das pessoas – que, do contrário, logo se aborrecem com toda argumentação sutil – e introduza uma certa vivacidade na sociedade, do que o arrazoar sobre o valor moral desta ou daquela ação que deve constituir o caráter de qualquer pessoa (Kant, 2016, p.193).

Ainda segundo Kant, o educador é capaz de despertar o exercício do ajuizamento no seu aluno na medida em que, por meio da apresentação e discussão de casos concretos, despertasse nas crianças e nos jovens o seu poder de reflexão, a sua faculdade de julgar, de modo a avaliar o princípio de tais ações (Kant, 2016, p. 195). Por meio desse procedimento, o jovem seria capaz de avaliar e distinguir se uma ação foi realizada de acordo com um fim moral daquela realizada com um interesse egoísta. A partir daí, esse jovem percebe que as ações realizadas por um interesse egoísta não são ações dignas de serem alçadas a princípios morais. Com isso, é plausível pensar que esse jovem seja capaz de, ao julgar essas máximas, adote para si aquelas as quais considera que tenham um valor moral independente de qualquer interesse pessoal.

Kant está chamando a atenção para o lado subjetivo da lei por meio do exercício da reflexão. O jovem, na medida em que ele usa o seu poder de reflexão, que é a faculdade do juízo, ele presta a atenção ao que pode tornar-se uma lei ou não. Ele presta a atenção naquilo que pode ser considerado bom ou não a partir da consideração daquelas ações que são universalizáveis, ou seja, que podem ser adotadas por todos. A partir desse ajuizamento, os jovens considerariam aquelas máximas que são as únicas dignas de fundar um caráter verdadeiramente moral e, desse modo, tomariam um interesse pela moralidade.

Ainda segundo Kant, esse interesse é despertado na medida em que o exercício da reflexão, na avaliação das ações concretas, sinaliza que as faculdades estão a realizar a atividade a que elas foram destinadas, e que a realização desse fim gera um sentimento de prazer. O sentimento gerado mediante a reflexão e fortalecido

na avaliação de exemplos morais, pode ser um bom caminho para despertar o interesse do jovem para a moralidade. A esse respeito, Vera Bueno afirma que:

O pressuposto kantiano na 'Doutrina do método' parece ser o de que as faculdades humanas realizariam o seu fim à medida que fossem exercitadas e ao realizarem seu fim dariam origem a um sentimento de prazer. Esse sentimento, por sua vez, facilitaria a aproximação do ser humano do caminho da moralidade (BUENO, 2013, p. 185).

Na "Doutrina do método da ética" da *Metafísica dos Costumes*, Kant volta a enfatizar o papel da reflexão na formação moral humana ao afirmar que a virtude deve ser ensinada e que o método para esse ensinamento, assemelhando-se ao de perguntas e respostas de Sócrates, chama-o de "erotemático", que "é aquele em que o professor interroga a razão do discípulo, o modo de ensino dialógico" (Kant, 2013, p. 294). Assim nos diz o filósofo:

Pois, se se quer interrogar a razão de alguém, isso não pode se dar senão dialogicamente, ou seja, de tal modo que professor e aluno perguntam e respondem um ao outro reciprocamente. Por meio de perguntas, através de casos apresentados, o professor conduz o curso do pensamento de seu discípulo de modo a meramente desenvolver no mesmo a disposição para certos conceitos (o professor é a parteira dos pensamentos do aluno); o aprendiz, que com isso torna-se consciente de que é capaz de pensar, oferece, por meio de suas réplicas (relativas a alguma obscuridade ou a dúvida que se opõe às proposições asseridas), ocasião para que o professor aprenda ele mesmo como perguntar bem (Kant, 2013, p. 294).

Com a sua proposta, Kant indica aos educadores que o exercício das faculdades cognitivas dos jovens precisa ser estimulado. E que esse estímulo atrai a atenção dos jovens quando se trata de avaliar as ações humanas. Naturalmente, eles tomam interesse por avaliar ações humanas que desafiam sua capacidade de julgar. E na medida em que essas ações, e o seu princípio, são avaliadas e julgadas de acordo com os fins da razão, há a geração de um sentimento de prazer que, por sua vez, fortalece as suas faculdades cognitivas, amplia seu sentido de humanidade, e o faz tomar um interesse pela moralidade. Em outras palavras, tal interesse, segundo Kant, é, além disso, conseqüente do prazer no ajuizamento de determinadas ações, identificando nessas a realização do fim adequado à razão humana, do

mesmo modo que consiste na aversão àquelas ações que, de acordo com nossa reflexão, não se adequam aos fins da nossa humanidade.

A formação do caráter, segundo Kant, dependeria de que os jovens, a partir do uso da capacidade de julgar, da sua reflexão, adotassem para si máximas e princípios, não de acordo com aquilo que dizem para eles seguirem ou não seguirem por medo ou em função de alguma recompensa, mas, por considerarem que tais máximas possuem um valor em si, e, desse modo, livres para adotá-las e viver de acordo com elas. Apenas desse modo é que poderia haver um interesse genuíno pela moralidade, sem hipocrisia ou fingimento. A esse respeito, Munzel afirma que:

Kant considera o caráter como sendo uma tarefa definitivamente moral de nossa vocação como membros da humanidade". Moralmente falando, o caráter é o firme compromisso com a virtude que se realiza por meio de uma conduta de pensamento resoluta (*Denkungsart*) que é moralmente boa em sua forma e que, em seu exercício, envolve elementos causais e reflexivos (Munzel, 1999, p. 2).

A interpretação de Vera Bueno (2013, p. 188) amplia o que Kant apresenta na *Crítica da razão prática*, ao propor estabelecer uma relação entre a possibilidade da educação para a moralidade e o exercício da faculdade do juízo, por meio de uma análise que conecta os conceitos de "exercício das faculdades cognitivas", "finalidade" e "sentimento de prazer". Para que a educação para a moralidade possa ser despertada, é preciso que haja o estímulo e o exercício das faculdades cognitivas. O caminho proposto para a formação humana não começaria com a apresentação de princípios objetivos, pela lei moral ou pelo dever, como alguns intérpretes compreenderam a filosofia kantiana da educação, mas, sim, com o exercício daquelas faculdades. A reflexão exercitada no uso das faculdades é o que possibilita a geração de conceitos e sobre esses, os princípios.

A autonomia do jovem é pressuposta e fortalecida à medida que sua reflexão é estimulada. A autonomia do pensar leva a que o jovem constitua a autonomia do julgar e do agir, e nisso consiste o caminho para a formação moral e humana que, em última instância, Kant propõe. Esse é o pressuposto, segundo Bueno (2013, p. 194), que Kant apresenta: "é preciso que desenvolvamos nossa capacidade de pensar e de refletir, pois o desenvolvimento dessas capacidades de forma adequada, por realizar aquilo a que estão destinadas, gera um sentimento de prazer".

Segundo Bueno (2013, p. 197), três etapas devem ser percorridas para que a educação para a moralidade seja bem fundamentada: 1. O desenvolvimento do



pensamento e da reflexão em geral; 2. O desenvolvimento do pensamento e da reflexão voltados para o ajuizamento moral das ações humanas; 3. O desenvolvimento do pensamento com o fim de que se tome interesse pelas ações moralmente boas.

Embora na *Crítica da faculdade do juízo* Kant esteja preocupado inicialmente em justificar os princípios do juízo de gosto e o teleológico, o modo como Kant elucida os elementos pertencentes à faculdade do juízo em geral fornece inúmeras pistas para que possamos estabelecer, assintoticamente, uma analogia com sua proposta para a educação para a moralidade. O poder da reflexão, que é exercido pela faculdade do juízo, gera um sentimento de prazer que, análogo ao sentimento estético do belo e do sublime, predispõe o ser humano para a moralidade.

É possível estabelecermos uma articulação entre aquilo que Kant apresenta na “Doutrina do método” da *Crítica da razão prática* a sua *Crítica da faculdade do juízo*, ao menos no que diz respeito ao poder da reflexão e sua relação com o sentimento de prazer com o princípio de finalidade. Essa conexão pode ser vislumbrada a partir das seguintes passagens extraídas da “Doutrina do método”, onde Kant afirma o seguinte:

O método adota, portanto, o seguinte caminho. Primeiro trata-se apenas de fazer do julgamento segundo leis morais uma ocupação natural que acompanhe tanto todas as nossas próprias ações livres como também a observância de ações livres alheias, e trata-se, por assim dizer, de torná-lo habitual e aguçado, na medida em que se pergunta primeiramente se a ação é objetivamente conforme à lei moral e a qual ela é conforme; [...] O outro ponto ao qual a atenção tem de ser dirigida é a seguinte questão: se a ação ocorreu também (subjetivamente) devido à lei moral, e portanto se ela tem, não apenas a retidão moral, enquanto ato, mas também o valor moral enquanto intenção, segundo a sua máxima. Agora, não há dúvida de que esse exercício, e a consciência de um cultivo, dele proveniente, de nossa razão que julga meramente sobre o que é prático, tenha de produzir pouco a pouco certo interesse pela sua própria lei e, portanto, pelas ações moralmente boas. Pois nós acabamos por amar aquilo cuja consideração nos permite sentir o uso ampliado de nossos poderes de conhecimento, uso que é promovido sobretudo por aquilo no qual encontramos retidão moral... (Kant, 2016, p. 200).

Mas essa ocupação da faculdade de julgar que nos permite sentir nossos próprios poderes de conhecimento ainda não é o interesse pelas ações e por sua própria moralidade. Ela faz unicamente com que se entretenha de bom grado, em fazer tal julgamento, e ela dá à virtude ou ao modo de pensar segundo leis morais uma forma de beleza, que é admirada, mas que nem por isso é procurada; e assim como tudo aquilo, cuja consideração

provoca subjetivamente uma consciência da harmonia de nossos poderes de representação, e em que nós sentimos fortalecida, em seu todo, a nossa faculdade de conhecimento (entendimento e imaginação), produz um comprazimento que se deixa também comunicar aos outros, permanecendo todavia a nós indiferente a existência do objeto, na medida em que esse objeto é considerado apenas como a ocasião que nos eleva acima da animalidade. Agora entra em cena o segundo exercício de nossa ocupação, a saber, fazer notar, na apresentação viva da intenção moral em exemplos, a pureza da vontade, inicialmente só como perfeição negativa desta, na medida em que, em uma ação por dever, os móveis das inclinações não influenciam de modo algum, como fundamentos de determinação; dessa maneira, porém, o aluno é mantido atento à consciência de sua liberdade e, embora essa renúncia suscite uma sensação inicial de dor, ela anuncia no entanto a esse aluno, ao retirar dele a própria coerção dessas carências verdadeiras, ao mesmo tempo uma libertação do descontentamento múltiplo, no qual todas essas carências o enredam, e o ânimo é tornado receptivo à sensação de contentamento a partir de outras fontes (Kant, 2016, p.201)

Percebe-se que, com essas passagens, Kant argumenta a respeito do uso da reflexão que, ao ampliar o uso das faculdades, abre caminho para despertar o interesse do jovem pela moralidade. É possível o estabelecimento de uma analogia, a partir dessas passagens, entre aquilo que Kant propõe aos educadores na "Doutrina do método" da *Crítica da razão prática* para despertar o interesse dos jovens pela moralidade, e o modo como Kant esclarece a dinâmica das faculdades no ajuizamento estético na *Crítica da faculdade do juízo*. Na primeira, Kant propõe ao educador que ele comece apresentando casos concretos de ações humanas para serem avaliados pelos jovens. Nesse procedimento, o educador deve estimular a reflexão do aluno para que ele avalie o caso particular e reflita acerca da máxima ou do princípio do agente da ação, a fim de poder conformar essa máxima a um princípio geral, que é a lei moral. Ainda que a faculdade de julgar prática seja determinante, isto é, em função da ideia de liberdade e da lei moral, o princípio é determinante, no procedimento indicado por Kant na "Doutrina do método" ele parece sugerir que a formação dos jovens comece com o despertar da faculdade de julgar em seu uso reflexionante. De modo análogo, no ajuizamento estético, o juízo é reflexionante, ou seja, sem conceitos *a priori*. Nesse caso, o particular é dado e não há nenhum conceito ou regra a priori para subsumir o objeto (a forma) particular ao geral(conceito).

Na *Crítica da faculdade do juízo*, todos os princípios sob os quais se fundamentam os juízos de gosto e os teleológicos são princípios regulativos, ou seja, por não estarem fundados sob conceitos, não determinam nenhum objeto, nem do conhecimento, nem da ação. Isso significa dizer que um princípio é regulativo quando a forma do objeto é dada e não há nenhum conceito *a priori* que determine o objeto de antemão. No entanto, há um princípio, o de finalidade da natureza, que é um princípio transcendental *a priori*, a partir do qual a forma do objeto é ajuizada “como se” fosse final para as faculdades cognitivas. No ajuizamento estético do belo, quando a forma do objeto é ocasião para o “livre jogo” das faculdades há a produção de um sentimento de prazer que é representado “como se” a forma fosse final para as faculdades. O sentimento de prazer atesta a validade do princípio.

De modo análogo, podemos pensar que algo semelhante se passa na proposta que Kant apresenta ao educador da juventude quando ele apresenta casos particulares de ações humanas para despertar a faculdade do juízo do seu aluno. Esse procedimento se assemelharia àquele das faculdades no ajuizamento meramente reflexionante, isto é, sem conceitos, na medida em que, o particular, o caso concreto é dado, e não há conceito, lei ou a regra *a priori* que possa subsumi-lo. De modo análogo, esse procedimento poderia ser aplicado à educação. O educador apresentaria os casos concretos particulares das ações humanas, de modo a estimular a reflexão do jovem, e com essa, a sua faculdade do juízo, conduzindo-o, por meio de perguntas e respostas à formação de máximas que constituirão seu caráter moral. Assim como no ajuizamento estético há o “livre jogo” das faculdades que produz um prazer vivificante das faculdades do ânimo, poderíamos pensar que, na educação, o ato proposto pelo educador ao seu aluno de refletir e julgar ações particulares, avaliando o princípio dessas ações, vivifica a faculdade de julgar de modo a gerar um prazer que desperta o interesse do jovem pela moralidade. Se considerarmos o que Kant afirma na “Doutrina do método” da *Crítica da razão prática*, e se considerarmos que essa obra é escrita no mesmo período em que Kant escreve uma carta<sup>5</sup> para um amigo na qual afirma ter descoberto o princípio *a priori*

5 Kant manifesta uma profunda mudança acerca dos fundamentos do gosto, pois antes seguia os empiristas ingleses, quando afirma numa carta a Reinhold de 1787, ter descoberto o seu princípio *a priori* (Kant, Carta a C. L. Reinhold, 28-31.12.1787. In: Imanuel Kant, *Briefwechsel*, 1986, pp. 333-336, *Apud* Antônio Marques, “A terceira crítica como culminação da Filosofia Transcendental kantiana”. In: O que nos faz pensar, Revista do Departamento de Filosofia da PUC-Rio. Edição Especial sobre a *Crítica do juízo*, 1995, p.7).

do gosto, então temos razões plausíveis para acreditar que ao escrever a “Doutrina do método” Kant já vislumbra a fecunda relação entre as faculdades do ânimo que ele apresentaria dois anos após na sua *Crítica da faculdade do juízo*.

Além disso, Kant também fala da do uso ampliado das faculdades. Nesse procedimento da faculdade do juízo em seu uso reflexionante, há o alargamento e avivamento das faculdades cognitivas humanas. Segundo Kant, é a partir do uso da faculdade do juízo que chegamos ao conceito de “*sensus communis*”. Esse ponto é muito importante porque é a partir desse conceito que Kant pode extrair três máximas fundamentais do entendimento humano comum, as quais podemos aproximar ao procedimento que Kant apresentou aos educadores na “Doutrina do método” em vista da formação para autonomia, humanização e moralidade dos jovens. Assim nos diz o filósofo:

Por *sensus communis*, porém, se tem que entender a ideia de um sentido comunitário, isto é, de uma faculdade de ajuizamento que em sua reflexão, toma em consideração em pensamento (a priori) o modo de representação de qualquer outro, como que para ater o seu juízo à inteira razão humana e assim escapar à ilusão que, a partir de condições privadas subjetivas – as quais facilmente poderiam ser tomadas por objetivas- teria influência prejudicial sobre o juízo (Kant, 2005, p.140).

As seguintes máximas do entendimento humano comum na verdade não contam aqui como partes da crítica do gosto, e contudo podem servir para a elucidação de seus princípios: 1. Pensar por si; 2. Pensar no lugar de qualquer outro; 3. Pensar sempre em acordo consigo próprio. A primeira é a máxima da maneira de pensar livre de preconceito; a segunda, a da maneira de pensar alargada; a terceira, a da maneira de pensar consequente.

## **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

Por tudo o que vimos, as contribuições dadas por Kant para pensarmos a educação dos jovens vão além do que ele propôs em *Sobre a Pedagogia*, e não seria exagero dizer que sua relevância para a atualidade se impõe sobretudo em razão do esvaziamento de noções fundamentais a serem despertadas e desenvolvidas nos jovens pela educação escolar como autonomia, humanidade, respeito e dignidade. É preciso levar em conta que a contribuição de Kant para pensarmos a educação vai muito além de seu próprio tempo, na medida em que nos legou um instrumental

crítico e reflexivo do qual não podemos abrir mão se quisermos falar de modo consequente em uma educação para autonomia, humanização e moralidade.

Ao propor que os educadores da juventude trabalhem com casos concretos de ações que despertam a reflexão ética dos jovens, Kant nos põe diante de um desafio sempre renovado. Ele compreendeu que a educação é uma obra coletiva, posto que se trata da educação da espécie humana, e que as gerações futuras devem tomá-la como uma tarefa sempre inacabada.

De todo modo, uma proposta para despertar o uso das faculdades cognitivas humanas, sobretudo a do juízo em sua capacidade de refletir é sempre muito atual. Diante de propostas e discursos prontos, de inúmeros influenciadores da juventude, o maior desafio de nosso tempo é pensar por si mesmo. E, se não nos apresentam mais exemplos a partir dos quais possamos levar os jovens a avaliar o princípios de suas ações e poder, a partir daí, formular máximas para si, por outro lado, superabundam casos que nos chocam, como a violência em suas diversas formas. Pensar a contribuição de Kant para os nossos dias é uma necessidade de nossa razão em se valer da reflexão e da nossa capacidade de julgar de maneira crítica tais acontecimentos.

Não podemos abrir mão de nosso poder de reflexão e a experiência dá uma prova disso quando inevitavelmente avaliamos os casos cotidianos e vemos que eles não se conformam àquilo que nossa razão considera como sendo uma finalidade propriamente humana.

Por tudo o que vimos e tendo em vista como direcionar essa reflexão para promover a formação autônoma, humana e moral do aluno é o que faz a proposta kantiana para a Educação ser tão atual em nossos dias.

## REFERÊNCIAS

---

BUENO, Vera C. A. Moralidade e juízo: Algumas Considerações Sobre a Proposta Kantiana para a Educação. *In O que nos faz pensar*. Revista do Departamento de Filosofia da PUC-Rio. Edição especial sobre Kant, dezembro de 2013.

CANIVEZ, P. **Educar o cidadão?** 2 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo, SP: Unesp, 1999.

KANT, I. **Sobre a Pedagogia**. Trad. Francisco Cock. Piracicaba: Editora Unimep, 2006.

KANT, I. **Crítica da razão pura**. 5 ed. Trad. Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Mourão. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2001.

KANT, I. **Crítica da razão prática**. Trad. Monique Hulshof. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

KANT, I. **Crítica da faculdade do juízo**. Trad. Valério Rohden. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

KANT, I. **Metafísica dos Costumes**. Trad. Clélia Aparecida Martins, Bruno Nadai, Diego Kosbiau e Monique Hulshof. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LOUDEN, Robert B. **Kant's Human Being**: Essays on His Theory of Human Nature. Oxford University Press. New York, 2011.

MUNZEL, G. Felicitas. **Kant's Conception of Moral Character**: The "Critical" Link of Morality, Anthropology, and Reflective Judgment. The University of Chicago Press: Chicago, 1999.

VALLE, L. **Filosofia da Educação**. Apostila do Curso de Filosofia da Educação da UERJ. Rio de Janeiro, S/d.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT04.008

# NEUROCIÊNCIAS E APRENDIZAGEM: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR

*MAURÍCIO SANDRO DE LIMA MOTA*

Professor de Filosofia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte-IFRN.

## RESUMO

Este artigo possui como objetivo geral compreender o processo de aprendizagem humana à luz das neurociências. Como objetivos específicos, busca-se identificar os fundamentos neuroanatômicos e neurofisiológicos da aprendizagem, destacar as contribuições dos conhecimentos neurocientíficos para o contexto educacional, bem como apontar alguns desafios das neurociências no âmbito da educação escolar. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa bibliográfica por meio de livros, periódicos especializados, trabalhos acadêmicos e da legislação correlata ao tema investigado. Verificou-se que as neurociências, no tocante à aprendizagem, não têm construído uma nova pedagogia, mas oferecido conhecimentos neurobiológicos que ajudam a fundamentar teorias pedagógicas relevantes e consolidadas. Enfatizou-se, por fim, que as neurociências ainda enfrentam desafios importantes, como investigar a dinâmica da aprendizagem frente às variáveis presentes nas situações reais de salas de aula, uma vez que os principais achados neurocientíficos sobre o tema provêm de ambientes controlados em laboratórios.

**Palavras-chave:** Neurociências. Aprendizagem. Contribuições e desafios. Educação. Contexto educacional.

## 1 INTRODUÇÃO

Nas últimas cinco décadas, os estudos sobre o encéfalo<sup>1</sup> ampliaram significativamente os conhecimentos sobre o modo como raciocinamos, aprendemos, lembramos, guardamos e esquecemos de informações com as quais lidamos cotidianamente (SILVA; VAL BARRETO, 2021). O conjunto desses estudos que, adotando uma perspectiva abertamente interdisciplinar, esclarecem o funcionamento das estruturas neurológicas é denominado de **neurociências** (OLIVEIRA, 2014). Historicamente, os pesquisadores dedicados à compreensão do sistema nervoso provieram de diversas disciplinas científicas – biologia, medicina, psicologia, física, química e matemática – contudo, a revolução nas neurociências apenas se efetivou quando se percebeu que o melhor enfoque para abordar o fenômeno investigado seria aquele que combinasse, interdisciplinarmente, esses domínios tradicionais, a fim de produzir uma nova visão (GROSSI, 2018).

Cumprе ressaltar que, embora a terminologia e a perspectiva integrada sejam relativamente recentes, pois remontam principalmente à década de 1970, os estudos a respeito do sistema nervoso são tão remotos quanto a própria ciência. Escritos recuperados de estudiosos do Egito antigo, da Grécia antiga e do Império Romano já indicavam a existência de conhecimentos precisos correlacionando estruturas encefálicas e funções psicofisiológicas (MACHADO; HAERTEL, 2013). Naquele contexto, um dos cientistas mais influentes foi Hipócrates (460-379 a.C.), o pai da medicina ocidental, que acreditava que o encéfalo não apenas estava envolvido nas sensações e sentimentos, mas que seria a sede da inteligência, conforme ilustrado no excerto abaixo:

“O homem deve saber que de nenhum outro lugar, mas apenas do encéfalo, vem a alegria, o prazer, o riso e a diversão, o pesar e o luto, o desalento e a lamentação. E por meio dele, de uma maneira especial, nós adquirimos sabedoria e conhecimento, enxergamos e ouvimos, sabemos o que é justo e injusto, o que é bom e o que é ruim, o que é doce e o que é insípido... E pelo mesmo órgão nos tornamos loucos e delirantes, e medos e terrores nos assombram... Todas essas coisas nós temos de suportar quando o encéfalo não está sadio... Nesse sentido, opino que

1 O encéfalo engloba o cérebro propriamente dito (prosencefalo), o mesencefalo, o cerebelo, a medula oblonga (bulbo) e ponte encefálica, isto é, todas as estruturas alojadas no interior da caixa craniana (BEAR; CONNORS, PARADISO, 2018).



é o encéfalo quem exerce o maior poder no homem. – Hipócrates, Da Doença Sagrada” (BEAR; CONNORS; PARADISO, 2018, p. 4)

Atualmente, entende-se que as neurociências abrangem uma vasta área de estudos que incluem desde a dimensão comportamental e a reabilitação motora até as bases neuroanatômicas das emoções, da memória e da cognição avançada (SILVA; BASTOS, 2021). No presente texto, porém, buscar-se-á enfatizar como as descobertas das neurociências permitem melhor compreender o complexo, dinâmico e multifacetário processo de aprendizagem humana. Com efeito, assume-se, de partida, que as neurociências não suscitaram propriamente uma educação nova ou um novo jeito de aprender, mas oferecem um lastro neurobiológico para se entender melhor ou reestruturar algumas abordagens pedagógicas já amplamente validadas, como as de Piaget, Vigotski, Skinner, Ausubel, Wallon, Kelly, Novak, Freire etc (DAMASCENO JÚNIOR, 2020).

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo geral compreender o processo de aprendizagem humana à luz das neurociências. Para tanto, propõe-se a identificar os fundamentos neuroanatômicos e neurofisiológicos da aprendizagem, destacar as contribuições dos conhecimentos neurocientíficos para o contexto educacional, bem como apontar alguns desafios das neurociências no âmbito da educação escolar.

Entende-se que desenvolver uma análise de como o cérebro humano aprende pode ser um caminho tanto para antever e refletir sobre diversos problemas de aprendizagem, como para ajudar a precipitar ações transformadoras da realidade educacional mediante planejamentos pedagógicos assentados nas descobertas neurocientíficas que estão em franca ascensão. Por esta razão, considera-se relevante a viabilização do presente estudo, o qual, ademais, pode servir de referência para engendrar novas pesquisas sobre o tema em óbice.

Do ponto de vista metodológico, optou-se por uma pesquisa bibliográfica, que, de acordo com Pradanov e Freitas (2013), é baseada em material já publicado (livros, artigos científicos, monografias, teses, leis, códigos etc) com o objetivo de propor ao pesquisador um contato direto com o assunto abordado, tendo a preocupação de verificar a veracidade dos dados obtidos, observando possíveis incoerências ou contradições que os materiais possam apresentar. Inicialmente, foi feita uma leitura exploratória para selecionar os documentos bibliográficos para a fundamentação do trabalho e ter uma visão global da relação entre neurociências e aprendizagem. Em seguida, fez-se uma leitura seletiva para escolha dos textos de

acordo com os propósitos da pesquisa, e posteriormente, uma leitura analítica com a finalidade de conhecer as posições dos autores sobre o assunto estudado.

## **2. FUNDAMENTOS NEUROANATÔMICOS E NEUROFISIOLÓGICOS DA APRENDIZAGEM**

---

As neurociências têm ajudado os educadores a entenderem o que acontece no cérebro quando se entra em contato com novas informações, como o cérebro processa essas informações e aprende, bem como indicam fatores que influenciam esse processo (BEAR; CONNORS, PARADISO, 2018). Nesse âmbito, fez-se indispensável, a princípio, conhecer no detalhe a unidade estrutural e funcional do sistema nervoso: o neurônio. Trata-se de uma célula hiperconectora que, através de suas múltiplas ramificações (dendritos e axônios), transmitem e integram informações na forma de impulsos nervosos (ou mensagens eletroquímicas). São essas informações que o sistema nervoso utiliza para integrar todas as mensagens que são recebidas pelo corpo e coordenar as funções ou ações corporais (LENT, 2010). O encéfalo humano é constituído por cerca de 86 bilhões de neurônios<sup>2</sup> que interagem entre si e com outras células, formando as redes neurais que nos permitem aprender o que é significativo e relevante para a vida (MACHADO; HAERTEL, 2013). A memória, a linguagem, o pensamento, as emoções, os comportamentos dependem do número e do arranjo dos neurônios envolvidos na rede de comunicação neural e dos seus neurotransmissores, que são mensageiros químicos produzidos e liberados pelos neurônios da fenda sináptica a fim de garantir que a informação seja levada a uma célula receptora.

Izquierdo (2010) destaca que todo evento neurológico aprendível provoca uma reorganização estrutural das redes neuronais, ou seja, cada aprendizado adquirido modifica funcional e fisicamente a comunicação entre os neurônios, com fins de adaptação aos estímulos do meio, sejam eles positivos ou negativos. Assim, ao analisar os neurônios após um processo de aprendizagem, pode-se observar

---

2 Além dos neurônios, o encéfalo possui outras células, chamadas de células da glia ou neuróglias, as quais não transmitem impulsos nervosos, mas desempenham papéis fisiológicos (nutrição, proteção, sustentação) necessários ao bom funcionamento do sistema nervoso. São consideradas células gliais: os oligodendrócitos, astrócitos, micróglias, células ependimárias e células de Schwann. Estima-se que existem aproximadamente 85 bilhões de células da glia no encéfalo humano (IZQUIERDO, 2010).

a ocorrência de várias modificações estruturais, tais como o brotamento de espículas dendríticas, brotamento axonal colateral e desmascaramento de sinapses silentes (SILVA; VAL BARRETO, 2021). Essa notável capacidade que o cérebro tem de criar novas sinapses e ligações entre as células nervosas foi denominada pelos neurocientistas de neuroplasticidade cerebral e constitui a fundamentação neurocientífica do processo de aprendizagem. Para Borelli e Sacchelli (2009),

A neuroplasticidade dentre suas muitas definições pode ser a capacidade de adaptação do sistema nervoso, especialmente a dos neurônios, às mudanças nas condições do ambiente que ocorrem diariamente na vida dos indivíduos, um conceito amplo que se estende desde a resposta a lesões traumáticas destrutivas até as sutis alterações resultantes dos processos de aprendizagem e memória (p. 162).

As neurociências evidenciaram que a plasticidade neural é maior durante a infância e declina gradativamente, sem se extinguir na vida adulta. Grossi (2018) sugere que por volta dos 25 de idade há uma redução importante na neuroplasticidade voltada à aprendizagem, o que exige cada vez mais foco na atividade. Por assim dizer, o gatilho das habilidades cognitivas, a partir dessa idade, passa a ser o foco. O que antes, sobretudo na infância, era aprendido de modo mais “espontâneo” passa crescentemente a demandar mais disciplina e concentração (SILVA; ROMEU; BARROSO, 2021).

Dentre as estruturas encefálicas, aquela mais responsável pelos processos de aprendizagem é o cérebro, tanto na região cortical (parte mais externa) quanto na porção medular (parte mais interna). Estudos neurocientíficos já demonstraram que o córtex cerebral está relacionado à memória enquanto que a medula cerebral é responsável pelas associações. Tais propriedades estão intrinsecamente ligadas à aprendizagem. Segundo Oliveira (2014), aprender é criar memórias de longa duração, resgatá-las, associá-las e aplicá-las de forma inovadora e criativa para a resolução de problemas. Damasceno Júnior (2020) complementa que a tônica do funcionamento da aprendizagem é a repetição, pois esta consolida o arranjo neural que acomoda cada memória. Quando há memorização efetiva, eleva-se o grau de confiança em trazer o que se pretende lembrar à mente. O tempo que a princípio foi utilizado para memorizar algo é compensado com a maior probabilidade de se ter os dados resgatados sempre que necessário (LENT, 2010).

Com os avanços nas neurociências, tornou-se possível um maior entendimento das funções encefálicas envolvidas no processo de aprendizagem normal

e dos problemas de aprendizagem. Esses conhecimentos neurocientíficos têm permitido aos educadores incrementarem propostas pedagógicas potencialmente mais eficientes e holísticas.

### **3. CONTRIBUIÇÕES DAS NEUROCIÊNCIAS PARA O CONTEXTO EDUCACIONAL**

---

Os desdobramentos dos saberes neurocientíficos no âmbito de educação são cada vez mais notáveis e com aplicações práticas. A seguir, serão elencadas algumas recomendações que se pautam em investigações das neurociências e que têm se revelado altamente produtivas do ponto de vista pedagógico.

#### **A) ESTIMULAR OS SENTIDOS**

Diversos estudos indicam que recursos multissensoriais ativam múltiplas redes neurais (IZQUIERDO, 2010). Nessa perspectiva, aprender sobre o corpo humano num museu interativo tem efeito bem diferente daquele de apenas ler a matéria. A ideia por trás da defesa do uso desses recursos multissensoriais que estimulam os sentidos pode ser reforçada por aquilo que afirma Carla Tieppo (2021) quando diz que existem no organismo humano diferentes tipos de receptores, entre os quais mecanorreceptores, quimiorreceptores, fotorreceptores entre outros. Espalhados pelo nosso corpo, esses diversos receptores são capazes de captar tipos diferenciados de energia, a exemplo da energia mecânica, térmica, luminosa e química. Tais receptores são o lugar onde se iniciam os processos sensoriais. “Os processos sensoriais começam sempre nos receptores especializados em captar um tipo de energia. Neles tem início um circuito, em que a informação vai passando de uma célula para outra, até chegar em uma área do cérebro responsável por seu processamento” (COZENZA; GUERRA, 2011, p. 17).

O uso de diferentes meios ou recursos multissensoriais contribuiria então de forma significativa como instrumento de estratégia pedagógica para o contínuo e desafiador processo de ensino aprendizagem. O saber a respeito do modo de funcionamento desses receptores contribuirá sobremaneira para que o educador amplie a sua visão e o seu repertório em relação àquilo que está em jogo na complexa trama que compõe o desenvolvimento do educando no campo da dialética do aprender.

## **B) RECONTAR, REVER, REPASSAR**

A consolidação das memórias e sua preservação dependem da reativação dos circuitos neurais. Experiências e informações precisam ser repetidas para manter as conexões cerebrais relacionadas a elas (IZQUIERDO, 2010). Convém, portanto, criar oportunidades de rememoração e de novas associações.

O exercício da memorização, cientificamente comprovado por estudos neurocientíficos também possui uma tradição consolidada seja nas chamadas contações de histórias, presente em inúmeras culturas e sociedades de forte tradição oral, seja nos costumes do exercício pedagógico presente em grande parte da história da educação. Isso significa que é possível, para o bem do processo ensino-aprendizagem, conciliar certas estratégias pedagógicas frequentemente usadas ao longo da tradição de ensino com as inovações trazidas a lume pelas pesquisas, estudos e descobertas recentes no campo das neurociências e mais especificamente no campo da neuroeducação, como lugar da aplicação do conhecimento neurocientífico dentro do universo educacional.

## **C) DORMIR BEM**

Ressalta-se que durante o sono o cérebro reorganiza suas sinapses, elimina aquelas em desuso (há um aumento da atividade do sistema linfático na região cerebral) e fortalece as que são importantes para comportamentos do cotidiano do indivíduo (GROSSI, 2018). O que a neurociência afirma em relação ao dormir bem, tanto no que diz respeito ao tempo como em relação à qualidade do sono, tem o respaldo que se confirma pela experiência de um sono reparador ou pelo seu contrário, a experiência de um sono insuficiente para restaurar as energias físicas e psíquicas. A própria sala de aula muitas vezes se constitui como uma espécie de laboratório onde se observa a atenção e foco dos alunos que dormiram bem ou o cansaço e até mesmo o sono de alunos que não tiveram o descanso reparador de uma noite bem dormida. Existe então uma imbricada relação do que ocorre na região cerebral durante o sono ou na ausência dele e a concentração necessária do aluno aprendiz e isto significa que há toda uma rede de conectividade entre o estar bem (e nesse caso, um descanso reparador possibilitado por um sono de qualidade) e o aprender bem.

## **D) DESPERTAR CURIOSIDADE**

O cérebro, por meio da atenção, seleciona as informações mais relevantes para o bem-estar e a sobrevivência do indivíduo. E ignora o que não tem relação com sua vida, seus desejos e necessidades. Ademais, introduzir o novo, o pouco usual, mas que parta do interesse do aluno, tem sido considerado uma estratégia pedagógica amplamente viável (SILVA; VAL BARRETO, 2021). De posse de uma informação como essa, os profissionais da educação podem e devem fazer uso da sua criatividade e da criatividade dos educandos para desenvolver atividades que estejam diretamente ligadas a tudo aquilo que desperta de forma direta a curiosidade e o interesse pelo aprendizado de coisas novas. Aguçar a curiosidade pode se constituir numa espécie de ferramenta preciosa de manutenção da atenção do aluno em relação ao objeto de estudo a ser assimilado no processo de construção do conhecimento.

## **E) EMOÇÕES**

As emoções são valiosas para a aprendizagem, pois influenciam fortemente os processos de atenção e memória. Há, por assim dizer, um paralelismo entre cognição e afetividade. Piaget já houvera teorizado acerca dessa relação. Coube às neurociências demonstrarem essa relação a partir de estruturas cerebrais anatomicamente localizáveis (BEAR; CONNORS, PARADISO, 2018). Considerando-se esses achados, o professor deve ser perspicaz em relação às suas emoções, às dos alunos e às da turma como um todo, pois elas tanto podem potencializar a aprendizagem como comprometê-la.

O texto abaixo, de uma estudiosa da neurociência, aponta na direção da importância de lidar com as emoções:

Regulação emocional refere-se à capacidade de controlar nossas emoções. Isso inclui reconhecer e gerenciar suas emoções, ter autoconfiança e autocontrole, controlar a impulsividade, o nervosismo, a euforia excessiva, saber identificar o quanto o seu estado emocional pode interferir nas suas tomadas de decisão, na realização de tarefas e no seu comportamento. A autorregulação também ajuda a conviver melhor com as pessoas, ouvir verdadeiramente, se posicionar e se comunicar melhor, que são habilidades fundamentais para o trabalho e para a vida (TIEPPO, 2021, p. 237).

Sabe-se que no dia a dia da sala de aula e do trabalho escolar como um todo, a maneira de lidar com as emoções e com os afetos comporta certa carga de complexidade. Não existem propriamente fórmulas prontas a serem, por assim dizer, adotadas e aplicadas em função de um equilíbrio emocional. Pode-se afirmar, contudo, o seguinte: “as emoções humanas são fonte valiosas de informações que ajudam a tomar decisões, estas são o resultado não só da razão, mas também da junção de ambas” (RELVAS, 2012, p. 61).

As subjetividades de todos os que estão envolvidos no processo educacional são distintas e as questões ligadas à emoção, aos sentimentos, aos afetos se inserem na vida do sujeito em toda a sua inteireza, o que significa dizer que cada um tem uma história que também comporta dilemas, traumas e desafios. De todo modo, os estudos das neurociências e sua contribuição para a compreensão do campo dos afetos se constitui como um auxílio relevante para os sujeitos que fazem e vivem as tramas do processo educacional.

## **F) MOTIVAÇÃO**

A motivação e o incentivo para realizar atividades agradáveis têm a ver com o circuito da dopamina, um neurotransmissor que provoca um impacto motivador no cérebro (SILVA; BASTOS, 2021). A dopamina está relacionada à expectativa de uma recompensa, isto é, envolve-se no prazer em tentar realizar uma ação. Diferentemente, a serotonina envolve o prazer de uma atividade já realizada.

No contexto educacional, desafios e mesmo pequenas situações de estresse transitórias e transponíveis, nas quais os alunos percebam que superaram um problema, ajudam a mantê-los estimulados e interessados em aprender mais. Em relação a isso, cabe aos professores e educadores em geral explorar positivamente esse fator motivacional na vida escolar através de reflexões e de atividades em que os estudantes estejam verdadeiramente envolvidos na própria construção dessa motivação. “Para haver atividade a criança deve mobilizar-se; para que se mobilize, a situação deve apresentar um significado para ela” (CHARLOT, 2000). Compreender o universo simbólico e o conjunto de significados que permeiam a vida do aluno se reveste de imprescindibilidade para a atividade de ensino.

Assim, espera-se que os alunos não sejam apenas motivados a partir da recepção de um discurso externo, e isso não deixa de ser extremamente relevante, mas que sejam eles mesmos capazes de vislumbrar e propiciar o sentimento de que

vale a pena mergulhar de forma ativa no processo de aprendizagem oferecido pelo ambiente da escola. Para isso, a escola precisa ser também o lugar da ludicidade, o espaço da troca de experiências, do compartilhamento de expectativas. Só poderá existir verdadeira motivação se a escola propiciar um aprendizado que seja também prazeroso.

## **G) TEMPO DAS AULAS**

Aulas longas, sem intervalos e com conteúdos muito densos são mais propensas a distrações. Nesse caso, devem contar com alternância de atividades (como perguntas que motivem discussão e vídeos), de entonação de voz e posição do professor e pausas para descanso ou para contar um caso curioso. As neurociências sustentam que o cérebro humano consegue se fixar num único objeto durante 50 ou 60 minutos. Depois desse período, a atenção inevitavelmente se esvai (LIMA; LOPES; SIRLEY, 2021). O prolongamento maçante de aulas muito extensas e pouco ou nada dinâmicas costuma ser um entrave a dificultar o percurso da aprendizagem. Nesse caso se faz necessária a busca por novas metodologias que propiciem aulas mais atrativas e conseqüentemente muito mais envolventes e participativas. As novas ferramentas tecnológicas aplicadas ao campo da educação, quando bem usadas, se mostram extremamente favoráveis no papel de auxiliar os professores em vista de aulas verdadeiramente cativantes.

## **H) AMBIENTE**

A aprendizagem é um processo biológico que depende dos estímulos oferecidos. A empatia, o ambiente de segurança, o conforto, o apoio e a afinidade entre pares, nas turmas, são importantes. Do contrário, a ausência de estímulos pode atrasar ou paralisar a maturação e interferir na organização do sistema nervoso, notadamente das crianças (LIMA; LOPES; SIRLEY, 2021). Uma ambientação capaz de assegurar uma educação de qualidade passa, sem prescindir da importância do espaço físico, principalmente por um ambiente humano e emocional que sejam favoráveis ao bem-estar das pessoas. Esse espaço deve ser constituído como ambiente de interação e de troca de valores humanos, pois nele "a criança deve ter a liberdade para interagir com os colegas e com o professor, trocando pontos



de vista, confrontando opiniões e tomando decisões próprias, e ter autonomia para interagir com o objeto do conhecimento” (RUSSO, 2012, p. 14).

Ademais, o ambiente educacional é sempre o espaço de contato com outras pessoas, com outros afetos e outras subjetividades. “A educação supõe uma relação com o Outro, já que não há educação sem algo externo àquele que se educa. Aquele Outro é um conjunto de valores, de objetos intelectuais, de práticas, etc; é também um outro ser humano” (CHARLOT, 2005, p. 77).

## **I) PARTICIPAÇÃO**

O aprendiz não deve se sentir apenas um receptor de informações. Precisa ter papel ativo. O professor deve torná-lo figura central durante as aulas, considerar o repertório de saberes construído a partir de suas experiências vivenciais, reconhecer suas limitações e orientá-lo para superá-las (SILVA; ROMEU; BARROSO, 2021). O aprendiz não é um puro sujeito receptivo que teria tudo a aprender e nada a ensinar, não é alguém disponível apenas a receber, mas um sujeito possuidor de uma história com muito a oferecer.

Quando o educador busca compreender como o cérebro aprende e une esse conhecimento a sua prática pedagógica, levando em consideração o saber já adquirido pelo aluno em suas experiências de vida, tem melhor condição de realizar um planejamento adequado para atingir o sucesso almejado no processo de ensino aprendizagem (MELO; BARBOSA; ANJOS, 2021, p. 44).

Levar em consideração todo o arcabouço de saber adquirido pelo aluno ao longo da sua experiência de vida é fator indispensável ao educador consciente da relevância da participação direta do estudante no contínuo, laborioso e gratificante exercício de construção do conhecimento.

## **J) AVALIAÇÕES**

Provas e notas deveriam funcionar como indicadores de que as estratégias de ensino e de estudo estão sendo eficientes ou não e motivar a adoção de estratégias alternativas. O aluno precisa saber por que está errando e onde está falhando para poder refletir sobre como melhorar (LIMA; LOPES; SIRLEY, 2021). A exigente e sempre desafiadora tarefa de avaliar precisa ser colocada em constante processo

de aviação e para isso cabe reforçar uma questão óbvia, mas urgente: como são avaliadas as formas de avaliação recorrentemente usadas nas práticas pedagógicas cotidianas? A resposta a essa pergunta passa pelo esforço constante, não apenas teórico, mas também prático, da busca por novas e eficazes maneiras de tornar o processo avaliativo uma verdadeira ferramenta de contribuição e de auxílio para uma educação de qualidade.

#### **4. DESAFIOS DAS NEUROCIÊNCIAS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR**

---

Muito do que as neurociências sabem sobre o comportamento e, mais especificamente, sobre a aprendizagem ainda não foi testado no contexto da sala de aula, ambiente rico, variado, dinâmico e influenciado por tantos fatores (rotina, afetos, acesso à informação, apoio dos pais, interação com a comunidade, redes sociais, conhecimento prévio, valores, entre outros), bem diferente do ambiente controlado de um laboratório (OLIVEIRA, 2014).

Os desafios escolares são diversificados e com escalas de complexidades bastante distintas. Falta de motivação dos alunos, formação distorcida dos professores, baixa participação dos pais/responsáveis, pouca valorização das habilidades socioemocionais, violência na escola e evasão escolar são algumas dentre as tantas dificuldades que as escolas precisam urgentemente superar a fim de tornarem-se um ambiente interessante, acolhedor, acessível e de efetivos aprendizados (SILVA; BRAIBANTE, 2018). Nesse contexto, as neurociências ainda possuem um longo percurso de avanços para melhor adequar os processos de aprendizagem ao modo como o cérebro humano funciona.

Talvez, um dos mais proeminentes desafios educacionais enfrentados pelas neurociências, e será a ele que se dará ênfase aqui, é efetivar um sistema pedagógico que conceba um contínuo entre processos cognitivos e afetivos. Pensar em um conhecimento exclusivamente cognitivo ou afetivo seria pensar em sistemas justapostos na mente humana, o que não ocorre. Na sala de aula, pode-se verificar que o conhecimento afetivo requer ações cognitivas, e, ao contrário, também ações cognitivas exigem aspectos afetivos (SILVA; BASTOS, 2021). Historicamente, o pensar e o sentir foram apresentados como universos separados e até mesmo saberes em oposição. No tocante às ações educativas, Arantes (2001, p.1) comenta que:

(...) não existe uma aprendizagem meramente cognitiva ou racional, pois os alunos e as alunas não deixam os aspectos afetivos que compõem a sua personalidade do lado de fora da sala de aula, quando estão interagindo com os objetos do conhecimento, ou não deixam “latentes” seus sentimentos, afetos e relações interpessoais enquanto pensam.

Alguns reflexos dessa dificuldade em se considerar integralmente processos cognitivos e afetivos podem ser identificados em determinados modelos educacionais, já que muitos prescindem ou não atentam para uma visão mais unitária entre cognição e afeto. Sriptori (2004, p. 1) afirma que:

Todo sistema pedagógico traz implícitas uma teoria e uma prática educativa que se apoiam nas crenças de professores sobre o funcionamento de quem aprende. Esse princípio aplica-se a todos os níveis de docência, do infantil ao universitário. Entretanto, quem ensina geralmente o faz com base em uma teoria, o que chamamos de “teoria em ação”, porém, raramente tem consciência de sua(s) teoria(s) implícita(s). Dito de outro modo, os professores costumam desconhecer as bases teóricas de suas ações pedagógicas. Será necessário um certo esforço reflexivo para que essas teorias e crenças implícitas se traduzam ao nível de sua consciência.

Não se pode esquecer que toda experiência de aprendizagem acaba sendo um modo pelo qual o aprendiz é inevitavelmente afetado. Será que existe da parte de quem ensina a consciência desse afeto no processo de ensino-aprendizagem?

A hipervalorização das experiências cognitivas em detrimento da dimensão subjetiva ou emocional dos estudantes pode nublar o entendimento de que muitos problemas de aprendizagem possuem uma matriz emocional. Ademais, problemas como depressão e transtornos de ansiedade têm sido cada vez mais notificados entre os escolares, o que aponta para a necessidade de enfatizar a dinâmica emocional e sua importância no processo de aprendizagem e no bem-estar na sala de aula. Nessa direção, as neurociências – mormente a neuropsicologia e a neuropedagogia – ainda enfrentam um importante desafio de ajudarem a capacitar as equipes de educadores para compreenderem precisamente o papel das emoções na formação holística do corpo discente, tanto no sentido de evitar problemas quanto na perspectiva de intervir adequadamente quando os problemas já estiverem presentes (LIMA; LOPES; SIRLEY, 2021).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Ao longo deste estudo, buscou-se compreender as contribuições e os desafios das neurociências para o processo de aprendizagem. Enfatizou-se que os conhecimentos neurocientíficos alusivos à aprendizagem não inauguraram, por assim dizer, uma nova pedagogia ou propriamente novas técnicas de aprendizagem, mas propiciaram um entendimento aprofundado de como, em nível neurobiológico, os seres humanos aprendem, constroem memórias, motivam-se e sentem prazer. Esses saberes ofereceram e continuam oferecendo um lastro neurofisiológico para teorias pedagógicas já amplamente difundidas.

Identificou-se que, à luz das neurociências, certas práticas educacionais podem ser implementadas visando à potencialização da aprendizagem. Medidas como estimular os sentidos; recordar, repetir, e repassar informações aprendidas; dormir bem; ser perspicaz em relação às emoções; conhecer os mecanismos da motivação; despertar a curiosidade dos alunos; estimular a participação; evitar aulas longas, sem intervalos e com conteúdos muito complicados; e promover um ambiente acolhedor, seguro e confortável são relevantes contribuições das neurociências para o contexto educacional.

Ponderou-se, ainda, sobre a existência de desafios das neurociências no âmbito da educação escolar. Muitos dos conhecimentos neurocientíficos acerca da aprendizagem foram elaborados mediante controle de variáveis, em contextos de laboratório. Entende-se, há que se avançar em estudos realizados em ambientes de sala de aula, considerando os muitos fatores que influenciam a dinâmica da aprendizagem nesses espaços, a saber, rotina, conhecimentos prévios dos alunos em interação com conhecimentos adquiridos, o papel dos afetos, falta de motivação, interação com a comunidade, (falta de) apoio dos pais, relação dos alunos com seus pares etc.

Espera-se que o presente estudo, a despeito das limitações que carrega, possa servir de referência a novas investigações que abordem e aprofundem o tema, e que também contribua com a efetiva mudança que o sistema educacional necessita colocar em marcha.

## 6. REFERÊNCIAS

---

ARANTES, V. Afetividade e Cognição: Rompendo a Dicotomia na educação. **Rev. Neuropsicopedag**, v. 7, n. 2, p. 123-130, 2011.

BEAR, M. F.; CONNORS, B. W.; PARADISO, M. A. **Neurociências Desvendando o Sistema Nervoso**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2018.

BORELLA, M. P.; SACCHELLI, T. Os efeitos da prática de atividades motoras sobre a neuroplasticidade. **Revista Neurociências**, v. 17, n. 2, p. 161–169, 2009. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/neurociencias/artic>. Acesso em: 8 mar. 2022.

CHARLOT, B. Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

\_\_\_\_\_. Da relação com o saber. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COZENZA, R. M; GUERRA, L. B. Neurociência e educação: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAMASCENO JÚNIOR, J. A. O papel do erro no processo de ensino e aprendizagem de ciências e matemática: contributos da neurociência. **Revista Prática Docente**, v. 5, n. 2, p. 1171-1190, 2020. Disponível em: <http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos>. Acesso em: 8 mar. 2022.

GROSSI, M. G. R. Neurociência e aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual: um estudo de caso. **Vértices**, v. 20, n. 1, p. 1415-142, 2021. IZQUIERDO, I. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LENT, R. **Cem bilhões de neurônios? Conceitos fundamentais de neurociência**. 2. ed. São Paulo: Atheneu Ed., 2010.

LIMA, L. S.; LOPES, M.; SIRLEY, T. Contribuições da neurociência e do neuropsicopedagogo no processo ensino aprendizagem. **Revista Comunicação Universitária**, Belém, v.1, n. 2, p. 1-15, 2021.

MACHADO, A. B.M.; HAERTEL, L. M. **Neuroanatomia funcional**. 3.ed. São Paulo: Atheneu, 2013.

MELO, A. S. O; BARBOSA, A. L. C; ANJOS, E. M. O. Desenvolvimento cognitivo e alfabetização: compreendendo processos para promover ensino significativo. In: SOUZA, R. S; MENDONÇA, A. C. S; BARBOSA, A. L. C. (orgs). A neuroeducação e a neurociência: tecendo saberes e otimizando práticas inclusivas. 1 ed. Aracaju: Criação Editora, 2021.

OLIVEIRA, G. G. Neurociências e os processos educativos: um saber necessário na formação de professores. **Rev Unisinos**, v. 14, n. 18, p. 42-49, 2014.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RELVAS, M. P. Neurociência na prática pedagógica. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

RUSSO, Maria de Fátima. Alfabetização: um processo em construção. 6 ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

SCRIPTORI, C., C. Conhecimento escolar, modelos organizadores de pensamento e docência. In. **Universidade e Conhecimento: desafios e perspectivas no âmbito da docência, pesquisa e gestão**. Campinas/SP: Editora Mercado de Letras. 2004, p. 65-84.

SILVA, C. M. S.; ROMEU, M. C.; BARROSO, M. C. S. Aprendizagem significativa e neurociência: uma proposta pedagógica para o ensino de física. **Enciclopédia Biosfera**, v.18, n.37, p. 45-54, 2021

SILVA, D. M.; VAL BARRETO, G. Contribuições da neurociência na aprendizagem da leitura na fase da alfabetização. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 38, n. 115, p. 79-90, abr. 2021. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php>>. Acesso em 08 mar. 2022.

SILVA, G. O.; BASTOS, P. M. C. TEA e neurociência na aprendizagem escolar no ensino fundamental. **Pubsaúde**, v. 5, p. 68-79, 2021.

SILVA, J.A.S; BRAIBANTE, MEF. Aprendizagem Significativa: concepções na formação inicial de professores de Ciências. **Revista Insignare Scientia**, v. 1, n. 1, p. 1-22, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/7657/5132>. Acesso em: 08 mar. 2022.

TIEPO, CARLA Uma viagem pelo cérebro. A via rápida para entender neurociência. 1 ed. São Paulo: Editora conectomus, 2021.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT04.009

# O FILOSOFAR NA PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA: CONTRIBUIÇÕES DOS MODERNOS

*ALDENEI MOURA BARROS*

Doutor em Filosofia pela Universidad Martin Lutero. Mestre em Educação Especial pela Universidade do Minho– e-mail: [aldeney@gmail.com](mailto:aldeney@gmail.com)

## RESUMO

O presente trabalho aborda as contribuições dos filósofos modernos sobre o filosofar na perspectiva epistemológica, que se consolidou no período da Modernidade, constituindo-se desta forma numa possível proposta de trabalho de unidade curricular eletiva na área de Filosofia, dentro da nova configuração do novo Ensino Médio, de forma a promover uma visão panorâmica das grandes sistematizações epistemológicas como Racionalismo, Empirismo e Criticismo bem como suas implicações, influências e desdobramentos em torno do ato de conhecer.

**Palavras-chave:** Ensino de Filosofia. Racionalismo. Empirismo. Criticismo. Iluminismo.



## **INTRODUÇÃO**

---

A atual metamorfose pela qual passa o Ensino de Filosofia por ocasião do advento do Novo Ensino Médio reflete aquilo que Barros (2022) pontuou como “o aspecto tortuoso que marcou o percurso do ensino de filosofia nos últimos 60 anos em nosso país”. Não obstante o ensino de Filosofia resistiu e conseguiu impor-se ante às demandas exigidas pelos rumos que conduziram as últimas reformas educacionais, principalmente em face da Lei nº 11.684 que tornou o ensino de Filosofia obrigatório nas Escolas de Ensino Médio.

A partir do pressuposto por Cerletti (2009) “que não há maneira privilegiada ou um método eficaz de ensinar, porque essa maneira dependerá do professor-filósofo ou da professora-filósofa que se seja e das condições em que se tente esse ensino” (Cerletti, pág. 77), o professor-filósofo tem diante de si esta problemática que se constitui em mais um desafio acrescentado à sua crescente lista de afazeres pedagógicos, pois como pontua Cerletti em sua definição do que é aprender Filosofia, é “desenvolver uma atitude diante da realidade” (Cerletti, pág.12).

Em se tratando das configurações assumidas pelo componente curricular de Filosofia dentro do Novo Ensino Médio, o professor-filósofo ainda tem muito o que percorrer, lembrando a pontuação de Barros (Barros, 2022) a respeito dos percursos tortuosos que o Ensino de Filosofia atravessou nos últimos anos. O presente trabalho apresenta-se como uma proposta de desenvolvimento de unidade curricular de aproveitamento ou eletiva para o ensino de Filosofia no Novo Ensino Médio constituindo-se numa ferramenta que permita ao professor-filósofo contribuir para desenvolver a construção de visão panorâmica das grandes sistematizações epistemológicas como Racionalismo, Empirismo e Criticismo bem como suas implicações, influências e desdobramentos em torno do ato de conhecer.

## **CARTESIANISMO**

---

### **VIDA E OBRA DE RENÉ DESCARTES**

René Descartes, nasceu a 31 de março de 1596, na localidade de La Haye-Touraine, terceiro filho do casal Jeanne e Joachin Descartes. Além de filósofo, foi também cientista e matemático. É também muito conhecido pelo nome em latim, Renatus Cartesius. É considerado pela maioria dos estudantes do primeiro ano das

faculdades de filosofia como o pai da filosofia moderna, por ter rompido com a predominância da escolástica e fundado seu próprio sistema de pensamento.

A frase “cogito ergo sum” (penso, logo existo) é a base de sua filosofia. O cogito – pensar, duvidar- nasceu na certeza de Descartes de que a dúvida é natural, própria dos seres racionais. Através dela, é possível estabelecer uma dúvida metódica e revisar todos os conhecimentos adquiridos ou por adquirir. O método da dúvida cartesiana apoia-se em quatro princípios: 1) não aceitar como verdade nada que não seja claro e distinto; 2) decompor os problemas em suas partes mínimas; 3) deixar o pensamento ir do simples ao complexo; 4) revisar o processo para ter certeza de que não ocorreu nenhum erro. Com estas premissas, Descartes criou a ciência empírica e influenciou todas as áreas do conhecimento humano. A possibilidade do conhecimento humano é uma prova da existência de Deus, considerado como uma ideia inata. Entre suas obras destacam-se Ensaio filosóficos (1637), Meditações metafísicas (1641), Princípios da filosofia (1647) e As paixões da alma (1649). A 11 de fevereiro de 1650, Descartes morre de tuberculose em Estocolmo, aos 54 anos de idade.

## **PRINCIPAIS ASPECTOS DA FILOSOFIA DE DESCARTES**

Insatisfeito com a velha maneira de “fazer ciência”, sobretudo a que tinha aprendido em La Flèche, Descartes resolve publicar em 1637, como prefácio aos seus três ensaios – Meteoros, Dióptrica e Geometria – O Discurso do Método, sua obra mais importante. A principal novidade do método cartesiano é a introdução na filosofia da dúvida como método de investigação científica. Neste discurso, Descartes rejeita o aristotelismo medieval e propõe que tudo seja submetido à dúvida: sua crença na existência do mundo, dos objetos, de seu próprio corpo, de Deus, pois tudo pode ser pura ilusão - até que reste apenas uma verdade inatacável: o *cogito, ergo sum* (Penso, logo existo).

Descartes deduziu que, se há um processo de dúvida, deve haver alguém que duvida. Ele chegou à conclusão que não podia duvidar de seus próprios pensamentos. Este é o principal fundamento da filosofia cartesiana. Descartes roga para si, o direito de duvidar de tudo. Nesse aspecto, sua filosofia se assemelha ao ceticismo do filósofo grego Pirrón de Elis, que ensinava ser a realidade do mundo material mera ilusão. Um outro fator negativo da filosofia cartesiana é o caráter extremamente subjetivo que a permeia. A ênfase que ele atribui a razão é tamanha que, em

seu sistema filosófico ela ocupa a mesma posição que a divindade. Daí o fato de muitos considerarem o “deus cartesiano”, a razão.

Descartes desenvolveu uma variante do argumento ontológico, pois tenta demonstrar a existência de Deus a partir da ideia do ser necessário. Este argumento não é criação cartesiana nem tomista. O seu criador foi Anselmo de Cantuária, do qual se serviram Tomás de Aquino e Descartes para provar a existência de Deus através de formas racionais, mas tanto o argumento tomista, quanto o cartesiano são apenas desdobramentos do argumento desenvolvido originalmente por Anselmo.

O argumento cartesiano segue mais ou menos o esquema: a) Não podemos encontrar explicações para a origem de nossas próprias ideias. b) Há em nós a ideia inata de um Ser Perfeito. c) O próprio conceito de Deus requer que ele seja perfeito. d) A perfeição de Deus requer que ele verdadeiramente exista. e) Através de outras ideias inatas podemos descrever os atributos de Deus: infinitude, eternidade, onipotência, onisciência, onipresença etc. f) A descoberta de Deus e o próprio eu, nos permite deduzir uma terceira proposição: a descoberta do mundo material. Temos a ideia de que o mundo não é nossa imaginação ou sonho porque a certeza da existência de Deus não nos deixaria ficar enganados.

Alguns filósofos da atualidade encontram problemas ao lidar com o fato de a filosofia cartesiana depender da existência de Deus para fundamentar-se a si própria. Em que pese o fato de Descartes fundamentar seu sistema na ideia de Deus, argumentam que o Deus cartesiano não pode ser o mesmo Deus do cristianismo, proposição esta que parece soar um tanto incoerente. Na atualidade, o kantismo rejeita terminantemente o argumento ontológico, por este ser um apelo à razão e não à fé do indivíduo como entendia Kant. Kant estava convencido de que provar a existência de Deus pela razão é tarefa impossível, deslocando para o campo da fé o problema da existência de Deus, uma vez que segundo as Escrituras “é necessário que aquele que se aproxima de Deus creia que ele exista” (Hb 11.3).

Enquanto sistema rígido e fechado, o cartesianismo não teve muitos seguidores e perdeu sua vigência em poucas décadas. Contudo, a filosofia cartesiana tornou-se ponto de referência para grande número de pensadores, para tentar resolver as contradições que encerrava, como fizeram os racionalistas, ou para rebatê-la frontalmente, caso dos empiristas. Assim, o alemão Leibniz e o holandês Spinoza estabeleceram formas de paralelismo psicofísico para explicar a comunicação entre corpo e alma.

Spinoza, aliás, foi mais longe, afirmando que existia uma só substância, que englobava em si a ordem das coisas e a ordem das ideias, e da qual *a res cogitans* e a *res extensa*<sup>1</sup> não eram senão atributos, com o que se chega ao panteísmo. De um ponto de vista completamente oposto, os empiristas ingleses Thomas Hobbes e John Locke negaram que a ideia de uma substância espiritual fosse demonstrável, afirmaram que não existiam ideias inatas e que a filosofia devia reduzir-se ao terreno do conhecimento pela experiência. A concepção cartesiana de um universo mecanicista, enfim, influenciou decisivamente a gênese da física newtoniana.

## **RACIONALISMO**

---

O Racionalismo desenvolveu-se ao longo de todo o século XVII, sobretudo após a difusão do Cartesianismo, cujas bases foram empregadas por Leibniz e Spinoza, principais seguidores de Descartes, na construção desta escola filosófica, que foi a última grande manifestação da metafísica clássica. Por racionalismo entendemos diferentes posições filosóficas esposadas pelos filósofos pertencentes a esta escola. Basicamente encontramos cinco tipos de racionalismo: a) racionalismo psicológico: sustenta a primazia, ou o primado da razão, da capacidade de pensar, de raciocinar, em relação ao sentimento e à vontade; b) racionalismo epistemológico: sustenta que só a razão é capaz de propiciar o conhecimento adequado do real; c) racionalismo metafísico: consiste em considerar a razão como essência do real, tanto natural quanto histórico; d) racionalismo radical: sustenta que a fé religiosa é destituída de alicerce racional; e) racionalismo teológico: depende exclusivamente da razão e pouco demais da verdade bíblica, enfatizando a razão e chegando a conclusões falsas, como método crítico de estudar a Bíblia e a fé religiosa.

## **O FUNDAMENTO DO RACIONALISMO**

O Racionalismo depende basicamente de duas características da filosofia cartesiana: método de investigação baseado no rigor matemático e a noção de ideias inatas. *O método matemático*: a metodologia de investigação filosófica que

---

1 Descartes emprega a expressão *res extensa* para designar a substância que compõe os corpos físicos; e *res cogitans* para designar a substância pensante que existe dentro de cada um de nós e que ambas são irredutíveis entre si e totalmente separadas. É a isso que se chama o "dualismo" cartesiano

pretendia conferir filosofia o mesmo grau de certeza que a matemática, foi iniciado por Descartes. Convencido de que a realidade inteira respondia a uma ordem racional, Descartes pretendia criar um método que possibilitasse alcançar, em todo o âmbito do conhecimento, a mesma certeza que a aritmética e a geometria proporcionavam em seus campos. A partir dele, os racionalistas adotaram o rigor matemático como método, haja vista, o que fizeram Leibniz e Spinoza. Spinoza foi muito admirado pelo seu sistema ético, que organizou como uma série de deduções formais de Geometria

**As ideias inatas:** esse é um aspecto importante do racionalismo e significa as ideias que são embutidas no indivíduo, que o pensamento disciplinado seria capaz de exteriorizar.

## OS PENSADORES RACIONALISTAS

**Baruch Spinoza** (1632-1677): filósofo judeu, de origem portuguesa, instalou-se na comunidade judaica de Amsterdã. Podemos classificar Spinoza como um dos representantes máximos do racionalismo cartesiano. Em sua obra máxima, *Ética demonstrada segundo a ordem geométrica*, de 1632, afirma que o Universo é idêntico a Deus, elaborando assim, um panteísmo filosófico, razão pela qual foi expulso da comunidade judaica. Spinoza atacou o conceito monoteísta de um Deus pessoal, refutando também a doutrina do livre-arbítrio e da Providência de Deus. Spinoza atribuía o vício à escravidão do homem pelas suas paixões; pelo que a virtude só pode ser alcançada mediante a sabedoria de Deus, que pode ser conhecida através do pensamento.

Para Spinoza, não existem as noções de bem e mal, o certo e o errado. Segundo ele, essas noções ou ideias decorrem da imperfeição dos seres humanos. Limitou-se a afirmar que as coisas que nos beneficiam são boas e aquelas que nos prejudicam são más. Em virtude de suas convicções panteísticas, buscava a harmonia e a tolerância, evitando o contencioso, por entender ser o mesmo prejudicial e por conseguinte mal.

**Gottfried Leibniz** (1646-1716) : filósofo alemão, estudioso de várias ciências, entre as quais história, teoria política, lógica, física e matemática. O projeto filosófico de Leibniz era conciliar em um sistema filosófico ciência, teologia e filosofia. Para concretizar seu projeto, escreveu suas ideias em *Discurso de Metafísica* (1686), *A Monadologia* (1714) e *Novos discursos sobre o entendimento humano* (1715).

Entre as ideias teológicas de Leibniz, a que mais se destaca é a sua doutrina das mônadas, expressa em sua obra *A Monadologia*. O conceito de mônada, derivado do grego “monas” (unidade) tornou-se o conceito mais importante de sua filosofia. À semelhança de Demócrito de Abdera, que juntamente com Leucipo, fundou a teoria atomista, segundo a qual a realidade é formada por minúsculas partículas indivisíveis, indestrutíveis, eternas e imutáveis denominadas átomos, Leibniz propõe que cada mônada é um indivíduo ou átomo simples, concebido como uma unidade elementar, indivisível, irreduzível da realidade. Toda a realidade material se compõe de mônadas, partículas metafísicas invisíveis, de natureza espiritual, regidas por uma harmonia preestabelecida e guiada por inteligência divina. Em seu sistema, Deus aparece como a Grande Mônada, refletida por todas as outras mônadas, conferindo ao universo filosófico um outro conceito de Deus.

**Nicolas Malenbranche** (1638-1715): filósofo francês, que se ordenou sacerdote católico romano. À semelhança de Leibniz e Spinoza, Malenbranche procurou conciliar em seu sistema, filosofia e teologia. Enquanto na filosofia cartesiana, o problema corpo-mente encontra-se conciliado por uma interação entre ambos, Malenbranche procurou seguir uma linha diferente. Para ele, corpo e mente não podem interagir: é Deus quem adapta os estados de um ao outro. Champlin assevera que essa “comunicação é realizada por uma espécie de telefone terreno celestial, mediante o qual o corpo, quando recebe impressões, envia a mensagem a Deus, que por sua vez, transmite a mensagem à mente” (CHAMPLIN & BENTES, 1995). e vice-versa.

## **EMPIRISMO**

---

A partir do século XVII a Europa vê surgir duas grandes tradições na história da filosofia ocidental. O Racionalismo, originado com René Descartes, cujo principal fundamento é o inatismo das ideias; e o Empirismo, cuja principal ênfase é a refutação ao racionalismo pela hipótese do empirismo, que postula ser o conhecimento, o produto daquilo que pode ser sentido, observado, experimentado.

Esse ponto é notado pelos historiadores da filosofia como o indício da divisão de duas tradições distintas na filosofia: a britânica e a da Europa continental. A teoria das ideias inatas foi justamente o alvo principal da crítica que o filósofo empirista inglês Locke endereçou ao idealismo cartesiano. É impossível, segundo ele, provar que tais ideias existem, e devemos aceitar que a mente é como um papel

em branco – ou tabula rasa – no qual as impressões sensíveis se vão depositando, transformando-se depois, por via de determinados processos mentais, em conceitos e ideias gerais, o que explicaria o fato de termos conhecimentos universais e não apenas particulares.

Nesta mesma linha de críticas ao inatismo situa-se Hume. As ideias são como que lembranças de impressões; assim, os materiais fundamentais do pensamento são as impressões sensíveis e a variedade aparentemente infinita das possibilidades do pensamento se deve às diferentes maneiras pelas quais podemos combinar as impressões. Isto significa que há uma relação direta entre impressão e ideia: a tal ponto que Hume crê que alguém que não possua algum sentido será incapaz de formar a ideia correspondente. Segundo o empirismo nenhuma certeza é possível, nenhuma verdade é absoluta, já que não existem ideias inatas e o pensamento só existe como fruto da experiência sensível.

## **OS PENSADORES EMPIRISTAS**

### **FRANCIS BACON**

Apesar de ser contemporâneo de Descartes, Francis Bacon não se tornou conhecido se não, a partir da difusão do empirismo através de Locke, Hume e Berkeley. Francis Bacon nasceu em Londres em 22 de janeiro de 1561. Sua educação orientou-o para a vida política, na qual alcançou posições elevadas.

Eleito em 1584 para a Câmara dos Comuns desempenhou sucessivamente, durante o reinado de Jaime I, as funções de procurador-geral (1607), fiscal-geral (1613), guarda do selo (1617) e grande chanceler (1618). Ainda em 1618 foi nomeado barão de Verulam e, em 1621, visconde de St. Albans. Acusado de corrupção, foi condenado em 1621, ao pagamento de pesada multa e proibido de exercer cargos públicos, e banido da corte. Seu ponto de vista era concreto, prático e utilitarista. Dizia-se defensor da fé cristã; mas às vezes expressava-se com tal ironia que deixava dúvidas quanto à sua real posição. Assim como Descartes acreditava facilitar as investigações científicas por meio do método matemático, sem envolver a fé na questão. Seu lema era: “Saber é poder”, antecipando assim, um domínio tecnológico em grande escala, que resultaria em uma utopia econômica e social.

Enquanto Descartes estava preocupado em estabelecer os alicerces de uma nova filosofia, Bacon lançou os alicerces da moderna ciência. Entretanto, segundo

Bacon, antes que se faça ciência, é necessário que o cientista se livre daquilo que ele denomina de ídolos. De acordo com Bacon, existem quatro tipos de ídolos ou de imagens que formam opiniões cristalizadas e preconceitos, que impedem o conhecimento científico. O primeiro deles denominou de *idola specus* (ídolos da caverna), que são as opiniões que se formam em nós por erros e defeitos de nossos órgãos dos sentidos. São mais fáceis de corrigir por nosso intelecto. Esses erros são tão numerosos quanto as ideias que circulam nas mentes das pessoas. *Idola fori* (ídolos do fórum): são as opiniões que se formam em nós como consequência da linguagem e de nossas relações com os outros. São difíceis de se vencer, mas o intelecto tem poder sobre eles. Também são chamados de ídolos do mercado. *Idola teatri* (ídolos do teatro): são as opiniões formadas em nós em decorrência da influência das “autoridades filosóficas” ou da opinião formada por certos “filósofos” com seus erros e exageros. Segundo Bacon, esses erros só podem ser vencidos se houver uma mudança social ou política. *Idola tribos* (ídolos da tribo): são erros formados em decorrência da natureza humana, porque somos imperfeitos, imaginamos que nossa espécie é a medida de todas as coisas e são impossíveis de serem vencidos pelo intelecto, a menos que haja uma reforma na própria natureza humana.

Francis Bacon rejeitava a simples indução com seus valores estatísticos. O método de Bacon visa a apresentar uma nova maneira de estudar os fenômenos. A descoberta de fatos verdadeiros não depende de esforços puramente mentais, mas sim da observação, da experimentação guiada pelo raciocínio indutivo.

Pela concordância e concomitante variação dos fenômenos observados, pode-se chegar ao conhecimento da verdadeira causa que os determina. O filósofo aconselha para isso que, descritos os fatos, sejam colocados numa tábua os exemplos de ocorrência do fenômeno e, em outra, os de sua ausência. Por esse processo eliminam-se as várias causas que não se relacionam ao efeito ou fenômeno estudado. Numa terceira tábua registra-se a variação de sua intensidade. Seriam assim eliminadas as causas não pertinentes e se chegaria, pelo registro da presença e das variações, à verdadeira causa.

Nova Atlântida chama-se uma obra de ficção científica escrita por Francis Bacon. Nesta obra, Bacon desdobra-se em descrever uma civilização imaginária, onde toda a sociedade seria regida por princípios e ideais científicos, onde muitos sábios trabalhariam pela felicidade da humanidade. Essa sociedade teria um colégio chamado Casa de Salomão, dirigido por um grupo de sábios, científica e experimentalmente orientados e motivados. A Nova Atlântida e o Novum Organum



originalmente faziam parte de um conjunto maior que Francis Bacon denominou de Instauratio Magna, que devolveria ao homem o domínio sobre a natureza.

## **JOHN LOCKE**

John Locke nasceu em Wrington, Somerset, na Grã-Bretanha, em 29 de agosto de 1632, numa família anglicana de tendências puritanas. Em 1652 ingressou no Christchurch College, de Oxford, onde estudou humanidades e interessou-se pelas ciências da natureza e pela medicina. Nomeado professor da instituição em 1660, Locke ali permaneceu por vários anos. Durante algum tempo, estudou a filosofia racionalista de Descartes -- que lhe despertou o interesse pela teoria do conhecimento -- e inteirou-se dos progressos científicos de seu tempo.

Locke se meteu em dificuldades políticas e entre 1675 e 1679, residiu na França e, de volta à Grã-Bretanha, deparou-se com os problemas políticos decorrentes da sucessão de Carlos II. Depois da queda de Lord Shaftesbury, Locke foi em 1683 para os Países Baixos, onde permaneceu por cinco anos. Em 1689, com a ascensão ao trono britânico de Guilherme de Orange, que instaurou uma monarquia parlamentar, Locke regressou a seu país e, a partir de então, usufruiu todo tipo de honraria e consideração, o que lhe permitiu dedicar-se à publicação de suas obras. Locke tinha uma saúde muito frágil e faleceu em Oates, em 1704, com a idade de 72 anos.

A principal obra de John Locke é o Ensaio Sobre o Entendimento Humano, publicado em 1690. Segundo Marilena Chauí Locke

“é o iniciador da teoria do conhecimento propriamente dita porque se propõe a analisar cada uma das formas de conhecimento que possuímos, a origem de nossas idéias e nossos discursos, a finalidade das teorias e as capacidades do sujeito cognoscente relacionadas com os objetos que ele pode conhecer” (Chauí, pág 116).

Segundo John Locke, antes de experimentarmos qualquer coisa, nossa mente é tão vazia quanto uma folha de papel em branco. Os sentidos realizam um papel preponderante, uma vez são eles que “imprimem as experiências” em nossa tabula rasa. As impressões captadas pelos sentidos, dão origem às ideias sensoriais simples. Assim para Locke, a nossa mente trabalha estas ideias recebidas

da experiência sensível, através da reflexão, dando origem às ideias reflexivas. O homem combinaria ideias, produzindo ideias complexas, a partir de ideias mais simples.

Os homens descobrem relações entre ideias simples mediante analogias, através da razão. A própria razão, porém, é algo aprendido, e não uma qualidade inata ao homem. Locke classifica as ideias complexas em três tipos: modos: são ideias cujos objetos não podem existir por si mesmos, mas que devem fazer parte de alguma outra coisa. Ex: beleza (modo misto); dois (ideia simples); substâncias: são ideias que existem por si mesmas. Uma substância é algo acima de suas meras qualidades. Uma substância pode ter qualidades primárias e secundárias. Quando falamos a respeito de uma substância, pensamos na combinação do que essa substância é, juntamente com suas qualidades; relações: são ideias que resultam de comparações. As ideias simples são comparadas entre si, por meio de analogias. Nosso mundo conceptual é resultado de inferências e construções.

## **DAVID HUME**

David Hume nasceu em 7 de maio de 1711 nas proximidades de Edimburgo, Escócia. Filho de um modesto proprietário de terras, estudou na universidade local. Depois de trabalhar como comerciante, foi estudar na França, onde permaneceu de 1734 a 1737. De volta a seu país, publicou uma ambiciosa obra, *A Treatise of Human Nature* (1739-1740; Tratado sobre a natureza humana), e tentou, sem êxito, obter a cátedra de ética em Edimburgo. Exerceu diversos cargos diplomáticos e fez viagens à França, aos Países Baixos, à Alemanha e à Itália, países em que entrou em contato com os principais intelectuais europeus.

Durante esses anos escreveu duas outras obras capitais, *Philosophical Essays Concerning Human Understanding* (1748) -- mais conhecida como *An Enquiry Concerning Human Understanding* (Pesquisa sobre o entendimento humano), nome que Hume lhe deu numa revisão de 1758 -- e *An Enquiry Concerning the Principles of Morals* (1751; Pesquisa sobre os princípios da moral). Em 1751 Hume voltou a Edimburgo e conseguiu o cargo de bibliotecário do colégio de advogados. Dedicou-se então a redigir os seis volumes de *The History of England* (1754-1762; História da Inglaterra), que lhe granjearam grande prestígio. Em 1763 seguiu para Paris como secretário da embaixada britânica e ali fez amizade, mais tarde abruptamente interrompida, com o filósofo Jean-Jacques Rousseau.

BROWN (1989) sumariza Hume ao dizer “Basta dizer por enquanto Hume é importante, não por causa de quaisquer conclusões a que tenha chegado, mas, sim, por causa da sua relevância histórica como patriarca do ceticismo moderno”. Se considerarmos esta proposição apenas do ponto de vista de uma afirmação descaracterizada de seu contexto histórico, facilmente poderíamos dizer que esta declaração de Brown equivale a pisar em terreno falso. Todavia, esta é a principal característica da filosofia de David Hume.

David Hume viveu na época do pleno apogeu da metafísica, época esta, em que o racionalismo tentava transformar a metafísica em uma disciplina científica. Mas, em plena era do Iluminismo, em que o método experimentalista de Bacon começava a ser utilizado como paradigma científico, Hume demonstrou que tal pretensão era uma impossibilidade, pelo menos, do ponto de vista da filosofia empirista.

Quanto à teoria do conhecimento, seguia Locke ao afirmar, que todo conhecimento provém das percepções da experiência, percepções que podem ser “impressões”, dados diretos dos sentidos ou da consciência interna, ou “ideias”, que resultam da combinação de impressões. Existem ideias simples e complexas, estas últimas produto da generalização, mas todas podem reduzir-se a uma associação de impressões.

## **CRITICISMO**

---

### **VIDA E OBRA DE KANT**

Immanuel Kant (1724-1804), nasceu em Konigsberg, atual Kaliningrado, cidade e porto da Rússia, no enclave entre Polônia e Lituânia, às margens do mar Báltico, antiga capital da Prússia Oriental, fundada pela Ordem dos Cavaleiros Teutônicos. A importância de Kant na filosofia é comparada à revolução copernicana, nas palavras do próprio Kant, ocorrida nas ciências, devido à solução dada por ele à questão do conhecimento.

A filosofia de Kant representa um marco na história da filosofia: o surgimento do idealismo alemão. Seus discípulos Fichte, Schelling e o próprio Hegel iniciam sua filosofia sob a ótica kantiana. Mais tarde, segundo alguns estudiosos, o próprio niilismo também seria uma vertente da filosofia kantiana.

A filosofia de Immanuel Kant situa-se entre os dois extremos a que chegaram os empiristas - afirmando que todo conhecimento provém da experiência sensível

- e os racionalistas, afirmando que o conhecimento provém das ideias inatas da razão. De um modo bastante suscito, porém bastante esclarecedor, o sentido que tomou a filosofia kantiana, foi delimitado por uma carta escrita pelo próprio Kant e que, portanto, servirá de sinopse para um estudo sistemático da filosofia kantiana. Eis o teor da carta:

Meu plano há muito concebido, para a reavaliação que me proponho a fazer do campo da filosofia pura, tem como ponto central o tratar de três tarefas: (1) O que posso saber? (Metafísica) (2) O que devo fazer? (Ética) (3) O que posso esperar? (Religião); após as quais, deve seguir: O que é o homem? (antropologia ...).73

A filosofia de Kant parte de duas distinções: a razão pura teórica: tem como matéria ou conteúdo a realidade exterior a nós. Foi o objeto de estudo de Kant na Crítica da Razão Pura; a razão prática: a liberdade como instauração de normas e fins éticos. Foi objeto de estudo na Crítica do Juízo e na Crítica da Razão Prática. Tanto a razão pura teórica quanto a prática, no entender kantiano, são universais, isto é, comuns a todos os seres humanos.

A filosofia de Kant compreende uma variedade de temáticas distribuídas principalmente em sua trilogia, a Crítica da Razão Pura, de 1781, a Crítica da Razão Prática, 1788 e a Crítica do Juízo de 1790.

Na Crítica da Razão Pura Kant aborda as alegações das pretensões de alguns filósofos de transformar a metafísica numa ciência, além de prover soluções ao impasse desencadeado pelo debate entre racionalistas e empiristas a respeito da natureza do conhecimento. A perspectiva aborda aquilo que pode ser obtido estritamente a partir da razão em si, negando a existência de ideias inatas, com uma posição pró empirismo, conforme suas próprias palavras "todo conhecimento se inicia com a experiência" (Kant, 1997, p.36). Não se conformando com as alegações propostas pelo empirismo, Kant propõe as formas da sensibilidade, sendo elas tempo e espaço, que formatam os dados proporcionados pela experiência sensível. Dessa forma, não existe um conhecimento objetivo da realidade como proposto pela metafísica tradicional, ou seja, a coisa em si, mas apenas como nossa mente a percebe.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

Compreendo a importância de um olhar crítico sobre o ensino de Filosofia no contexto do Novo Ensino Médio instituído pela Base Nacional Comum Curricular

(BNCC) e a necessidade de avaliar suas problemáticas, metodologias e possíveis encaminhamentos futuros. O Novo Ensino Médio, proposto pela BNCC, busca promover uma formação mais flexível e integral, permitindo que os alunos possam escolher itinerários formativos que melhor se adequem aos seus interesses e projetos de vida. Nesse sentido, o ensino de Filosofia também passa por mudanças, uma vez que deve ser pensado de forma a contribuir para o desenvolvimento dos estudantes em diversas dimensões.

No entanto, é importante destacar que, ao implementar mudanças significativas no ensino de Filosofia, surgem desafios e questionamentos. Alguns dos pontos possíveis a serem considerados são: 1. Formação dos professores: É fundamental garantir que os professores de Filosofia estejam qualificados para lidar com as novas abordagens metodológicas e conteúdos que a reforma do Ensino Médio exige. Isso inclui uma atualização constante de seus conhecimentos e reflexão sobre suas práticas pedagógicas. 2. Diversidade de perspectivas: O ensino de Filosofia deve proporcionar aos estudantes o acesso a uma variedade de correntes filosóficas e pensadoras, de modo a promover o pensamento crítico e a apresentar as perspectivas culturais e filosóficas. 3. Interdisciplinaridade: A Filosofia tem uma natureza interdisciplinar, e é importante explorar conexões entre ela e outras disciplinas, como História, Sociologia, Literatura, entre outras, para enriquecer o aprendizado e mostrar sua conversão em diferentes contextos. 4. Participação dos estudantes: Incentivar a participação ativa dos estudantes nas aulas de Filosofia, por meio de debates, discussões e atividades práticas, é uma forma de tornar o ensino mais dinâmico e envolvente. 5. Avaliação: Repensar os métodos de avaliação para que estejam alinhados aos objetivos do ensino de Filosofia no Novo Ensino Médio, valorizando o pensamento crítico, a argumentação e a capacidade de reflexão dos estudantes.

É importante que, ao longo dos anos iniciais de implantação do Novo Ensino Médio, haja espaço para a reflexão e adaptação constante, permitindo que novas abordagens metodológicas surjam e que as dificuldades possam ser superadas. O diálogo entre os professores, a comunidade acadêmica e os órgãos responsáveis pela educação é essencial para a construção de um ensino de Filosofia mais efetivo e enriquecedor para os alunos. Assim, o desenvolvimento do ensino de Filosofia no Ensino Médio, juntamente com a educação como um todo, estará mais apto a alcançar seus objetivos de formar cidadãos críticos, reflexivos e engajados com a sociedade em que vivem.

## REFERÊNCIAS

---

BARROS, A. M. **PERSPECTIVAS FILOSÓFICAS E O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO**. In: Congresso Internacional Movimentos Docentes, 2022, São Paulo.

ANAIS DO CONGRESSO INTERNACIONAL MOVIMENTOS DOCENTES E COLÓQUIO FORPIBID RP. DIADEMA: V&V EDITORA, 2022. v. 1. p. 336-343.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CHAMPLIN, Russel N; BENTES, João Marques. **Enciclopédia de Bíblia, Teologia e Filosofia**. São Paulo: Candeia, 3ª ed. 1995.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 8ª ed., 1997.

BROWN, Collin. **Filosofia e Fé Cristã**. São Paulo: Sociedade Religiosa Edições Vida Nova, 1989.

KANT, Immanuel. **Gesammelte Schriften** (Obras Completas), XI, pág. 429, n. 574

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Tradução de Manuela Pinto dos Santos. 4. ed. Lisboa: Colouste Gulbenkian, 1997.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT04.010](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT04.010)

# OS PRINCÍPIOS PARA UMA EDUCAÇÃO CIDADÃ E INTEGRAL E AS TRANSFORMAÇÕES CAUSADAS PELO SISTEMA NEOLIBERAL

*FRANCISCO DE ASSIS DA MACENA JÚNIOR*

Mestrando do Curso de Formação de professores da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, [junior.com-jesus@hotmail.com](mailto:junior.com-jesus@hotmail.com);

*JOSANDRA BARRETO DE MELO*

Professora do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores - UEPB, [ajosandra@yahoo.com.br](mailto:ajosandra@yahoo.com.br);

## RESUMO

O artigo é intitulado “Os princípios para uma educação cidadã e integral e as transformações causadas pelo sistema neoliberal”. Sendo assim, o interesse por esse tema surgiu a partir da percepção da necessidade de uma escola que busque uma formação integral do cidadão. Diante do exposto busca-se analisar alguns princípios do que seja uma escola cidadã e integral e suas relações com a cidadania, levando em consideração as transformações ocorridas nelas por influência do sistema neoliberal. Para fundamentá-la teoricamente alguns autores que tratam sobre questões ligadas a educação como FREIRE (1996); CAVALIERE (2014); GADOTTI (1998), entre outros. Sendo assim, no caso presente, apresentamos um artigo de reflexão, a partir de estudos de cunho bibliográfico e baseada na análise documental, tendo o método dialético na perspectiva do materialismo histórico como o mais propício, haja vista proporcionar o confronto entre a educação que temos e a que se faz necessária para a formação integral do cidadão. Através da discussão sobre a temática proposta, novas ideias e práticas surgirão como arcabouço para novas relações no interior da escola.

**Palavras-chave:** Escola Cidadã, Educação Integral, Sistema neoliberal.

## **INTRODUÇÃO**

---

A busca por uma educação cidadã e integral se faz extremamente necessária no contexto hodierno no qual nossa sociedade está inserida. Dessa forma, falar sobre cidadania e discutir sobre as temáticas ligadas a esse assunto, traz para a escola uma grande responsabilidade, já que a mesma se apresenta como uma das instituições sociais formadoras de maior relevância.

Mas como fortalecer uma escola que propicie uma educação cidadã e integral se todo o contexto socioeconômico e cultural não disponibiliza meios para que esse modelo seja concretizado? É necessário discutir meios e propostas onde essa educação possa ser encaminhada e também fortalecida, visando uma maior estruturação das bases que a fundamentam.

Além disso, refletir sobre as mudanças oriundas do sistema neoliberal que transformou o sistema educacional no mundo, no Brasil e na Paraíba em especial nas Escolas cidadão integrais e escolas cidadãs técnicas integrais no referido estado se apresenta como necessidade urgente.

A proposta de educação integral e cidadã inicial tinha um propósito de uma formação mais completa e holística, já a apropriação atual que se tem feito dela, em nada é compatível com os seus primórdios. Atualmente com o fortalecimento do sistema neoliberal essa escola conhecida como integral e cidadã tornou-se subserviente e até propagadora de seus ideais.

O referido trabalho baseia-se em uma qualitativa de cunho pesquisa bibliográfico e documental e se utiliza do materialismo histórico e dialético para obter uma melhor compreensão dessa realidade, juntamente com a ação dos diversos agentes nela envolvidos. Logo, em seu desenvolvimento podemos contemplar os pilares relacionais de uma escola cidadã, as principais características de uma escola de educação integral e as mudanças nos mais diversos aspectos ocasionados pela estrutura neoliberal.

## **METODOLOGIA**

---

A referida pesquisa tem caráter qualitativo, focando-se na compreensão e explicação dos fundamentos do que de uma escola cidadã e integral. Essa análise é caracterizada como um estudo de cunho bibliográfico, buscando levantar referências bibliográficas já utilizadas e publicadas para fundamentá-la, e baseada na



análise documental, porque recorre a fontes mais diversificadas tais como: documentos, relatórios, tabelas, gráficos, entre outros, que demonstrem a realidade educacional desse modelo.

Fenômenos que surgem, remetem à busca por um método adequado e que auxilie no desenvolvimento da pesquisa, nesse caso o método mais propício é o dialético na perspectiva do materialismo histórico. Em relação a esse método vemos:

Esta tendência vê a reciprocidade sujeito/objeto eminentemente como uma interação social que vai se formando ao longo do tempo histórico. Para esses pensadores, o conhecimento não pode ser entendido isoladamente em relação à prática política dos homens, ou seja, nunca é questão apenas de saber, mas também de poder. Daí priorizarem a práxis humana, a ação histórica e social, guiada por uma intencionalidade que lhe dá um sentido, uma finalidade intimamente relacionada com a transformação das condições de existência da sociedade humana. (SEVERINO, 2014, p.101)

Logo, a práxis educativa, ou seja, a teoria e a prática andam juntas e interferem diretamente na pesquisa, isso porque, todos os agentes sociais estão indubitavelmente relacionados, e suas atuações estão contidas em um tempo histórico, em uma totalidade social, o que gera consequências para todo o corpo social, todas essas são características nítidas do materialismo histórico dialético.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

---

A busca por uma escola que seja verdadeiramente um aporte social para uma vida de fortalecimento da democracia e para uma participação mais ativa das pessoas no que diz respeito a sua atuação social, tem sido uma incessante procura. A chamada escola cidadã está intimamente ligada ao que denominamos de cidadania, logo estar em uma dessas intuições é vivenciar a cidadania em suas mais diversas facetas e aprender a propagar esses ideais, visando uma sociedade futura com maior e melhor qualidade de vida. Podemos elencar alguns pilares que são indispensáveis a existência desse modelo, entre eles temos:

## ESQUEMA 1 – Pilares relacionais da escola cidadã



Fonte – Próprio autor, 2023.

Inquestionavelmente esse modelo escolar tem seu nascedouro nos mais diversos anseios de uma população que clama para que seus direitos sejam cumpridos, por isso falamos que ela faz parte **da sociedade**, não estando alheia aos acontecimentos de uma comunidade. Enfim, não existiria uma escola cidadã sem ser gerada no seio do estado democrático de direito.

Também ela está **na sociedade**, pois é formada por cidadãos que tentam trazer para o seu interior as diversas pautas e discussões que lhes inquietam, levando em consideração sua cultura, suas particularidades, suas formas de organização, suas cosmovisões. A participação popular é vista como um dos pilares desse modelo, pois sem essa participação os princípios democráticos de escolha não são aplicados, logo perde as características de uma instituição cidadã, perde todo o seu corpus.

Estar **com a sociedade** é mais um dos pilares relacionais que se apresenta, pois todas as decisões que são tomadas devem observar e respeitar os direitos

das pessoas, sempre lutando para a ampliação da participação e contra todas as formas de negligências que venham a fragilizar os princípios democráticos e consequentemente a cidadania que devem estar presentes na vida de cada um dos cidadãos.

O último dos pilares reflete a formação **para a sociedade** na qual essas instituições estão inseridas. Sendo assim é sempre bom raciocinar sobre o papel dessas instituições que influenciam e são influenciadas pelas decisões políticas e também pelas questões econômicas. Elas são o lócus principal de formação, de onde sairão os diversos profissionais que se bem instruídos, serão pessoas que terão um alto grau de responsabilidade com a sua vida e a vida do outro, mas também com o meio ambiente, o planeta. Levando em consideração as discussões acima Antunes e Padilha (2010, p.16) nos diz: “escola cidadão: estatal quanto ao financiamento, comunitária e democrática quanto a gestão, pública e popular quanto a destinação”.

Esse modelo de escola se apresenta como urgente, pois busca trazer novamente alguns princípios fundamentais que foram perdidos com o decorrer dos anos, isso devido a corrida capitalista e a inserção no mundo neoliberal, entre eles podemos destacar: a humanização, a sensibilização para a importância da vida coletiva, uma nova perspectiva no que diz respeito ao sentido da vida (para além da visão acumulativa). Dewey (1979, p.55) mostra que educação escolar é: “Assegurar a continuidade da educação coordenando energias e organizando as capacidades que asseguram o permanente desenvolvimento”.

Sabemos que não é tarefa fácil a luta contra hegemônica, esse entrave não se caracteriza apenas por embates ideológicos, mas ele se dá na prática, no dia a dia do cidadão, na escola que é seu lugar de formação. Por isso nos perguntamos: a quem a escola pertence? Pois sendo essa instituição pública, deveria ser norteada por princípios que fortalecem a participação popular e não por outros que tentam fragilizar ainda mais sua propagação, causando constrangimento as diversas classes que utilizam seus serviços.

Além disso, na prática essa escola necessita ser verdadeiramente um baluarte de uma pedagogia que não pode ser assistencialista, mas alicerçada em princípios democráticos. Não sendo licenciada, mas fundamentada em teorias que levem os seus estudantes a terem uma excelente formação acadêmica, sem ser desvinculada dos valores humanitários, que prepare para o trabalho, mas não unicamente para isso, que explore suas capacidades e faça aflorar outras novas, que devem ser canalizadas em prol de todos.

Essa instituição deve ser um lugar onde a cultura local seja observada e valorizada, onde a realidade geográfica também seja levada em consideração, para a produção de seu currículo, um local onde os profissionais se sintam valorizados em suas individualidades, podendo externar suas capacidades nas mais diversas atividades propostas, ela deve se apresentar como uma resposta a usurpação dos direitos do cidadão.

Gadotti e Romão (1998, p.18) traz uma reflexão sobre esse modelo e expõe que: “precisamos de métodos democráticos, de efetivo exercício da democracia. A democracia é um aprendizado, demanda tempo, atenção e trabalho”. Sendo assim precisa-se de mais tempo e mais força investida no seu interior e também nos órgãos que administram a educação para que façam valer todas propostas encaminhadas pela sociedade. Asseverando com o exposto anterior aparecem Meshulam e Apple dizendo (2020):

Para começar, as lutas, alianças e mobilizações de pais, educadores e membros da comunidade como aqui descritas são aspectos cruciais da escolarização democrática como movimentos indispensáveis para a criação e sustentação dessas escolas. (MESHULAM & APPLE, 2020 p. 45)

Dessa forma vemos a participação popular dos diversos agentes sociais no interior da instituição, trazendo consigo suas ideias, anseios, propostas e reclamações, o que se configura como verdadeiros movimentos discursivos, ou seja, o uso da dialética de uma forma prática, o que leva a longo prazo ao alicerçamento das ações e ao aprofundamento paulatino dessas pautas e dos diálogos nas reuniões, na sala de aula, entre os professores, entre a gestão escolar e com toda a comunidade. Lembrando que, quanto mais respeitosos, constantes e maduros são esses diálogos, mais rápidas são as tomadas de decisões e as mudanças que ocorrem em toda comunidade, e quando mais a comunidade participa mais rápidas são as mudanças no interior da escola.

Portanto alguns comportamentos e algumas ações são imprescindíveis para a implantação, manutenção e aprofundamento desse modelo de escola cidadã democrática. Entre elas podemos citar:

1. **Gestão democrática e escolha democrática** – a gestão escolar deve ser escolhida pela comunidade através do voto popular, onde todos os

participantes se utilizam de seu direito de escolha, para constituir entre os profissionais da comunidade o gestor escolar. Tudo isso deve ser feito levando em consideração regras e normas construídas pela comissão eleitoral, que é formada por pessoas da própria comunidade (alunos, profissionais, pais, entre outros). É evidente que a pessoa escolhida estará a serviço do povo, deliberando e agindo sobre as necessidades expostas nas diversas reuniões que ocorrem durante o ano letivo, levando até as estâncias responsáveis, as particularidades que foram escolhidas como necessidades, buscando formar uma rede onde todos participam e se ajudam. Dessa forma Gadotti e Romão (1998, p. 17) nos mostra que “a autonomia e a gestão democrática da escola fazem parte da própria natureza do ato pedagógico”, ou seja, toda a organização que conduz à democracia na escola deve ser parte integrante das atividades pedagógicas de toda a equipe, através do uso de ações e propostas metodológicas diversificadas.

2. **Currículo que leve em consideração a realidade local (escola não está ilhada)** Um currículo verdadeiramente democrático é aquele que leva em consideração a realidade socioeconômica e cultura dos alunos (multiculturalidade), sempre observando a área que circunda a escola e as influências que a mesma recebe. Além de ser construído com a participação da comunidade escolar, onde todos possam opinar sobre conteúdos, formas e meios que auxiliem a aprendizagem dos participantes no ato educativo. Portanto temos como realidade inquestionável a noção de que a escola não se encontra isolada ou ilhada do seu contexto socioeconômico e cultural, e que ausentar-se dessa verdade é um dos fortes indicativos do fracasso causado pela descontextualização. Em relação ao que foi colocado Freire (1996) no diz que:

É o meu bom senso, em primeiro lugar, o que me deixa suspeito, no mínimo, de que não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação de educandos educadores, alhear-se das condições sociais culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos. (FREIRE, 1996, p. 63)

Sendo assim toda a equipe pedagógica (professores, coordenadores, supervisores, orientadores educacionais) e a equipe de apoio (merendeiras, auxiliares de

serviços gerais, secretaria, bibliotecária, entre outros), juntamente com a gestão escolar, devem estar imersos na realidade local e atentos as dificuldades que se apresentam, sempre desenvolvendo meios e alternativas que possam contribuir para a organização, valorização e transformação dessa realidade, dentro das suas possibilidades.

## **2. ESCOLA QUE BUSCA A HUMANIZAÇÃO**

---

Com a inversão de valores vivenciada pela sociedade hodierna, as pessoas cada dia são forçadas a serem mais individualistas, e menos humanas, passando a não mais atentar para as necessidades do outro, delegando à uma posição secundária valores como a empatia e a alteridade. Com essa perda da noção de coletividade vemos a disseminação de comportamentos cada vez mais antissociais e contrários a uma convivência sadia. A palavra humanização (HUMANIZAÇÃO, 2022) pode ser definida como “ação ou efeito de humanizar ou humanizar-se; tornar-se mais sociável, gentil ou amável”, portanto, não existe um espaço mais adequado para tal finalidade quanto a escola. Ela deve ser um local para a humanização, trazendo consigo princípios que norteiam o sistema social para a equidade e para uma política da paz. Provavelmente com o aumento gradativo da participação nas tomadas de decisões nas instituições de ensino, as comunidades serão alertadas e educadas para a importância dessa agregação social com fins plenamente coletivos. Apple (2020, p. 46) sobre essa mesma discussão nos diz que é necessário: “o desenvolvimento nos estudantes de uma consciência crítica de sua realidade social e o reconhecimento de sua capacidade para realizar mudanças no mundo”. Todas as mudanças necessárias para a transformação social, passa por evoluções decorrentes da humanização.

## **3. FORTALECIMENTO DOS RELACIONAMENTOS HORIZONTAIS**

---

Os relacionamentos interpessoais são a base para o fortalecimento das propostas didáticas e das ações pedagógicas desenvolvidas no âmbito escolar. Em hipótese alguma as relações horizontais, ou seja, entre as pessoas que fazem parte da comunidade, podem ser enfraquecidas. Portanto não existe um local onde elas podem ser mais afinadas que a escola, pois esse é o espaço de diálogo, onde as

falas dos diversos agentes entram em contato e suas ideias são envolvidas em uma atmosfera de constante reações e práticas oriundas desses debates. Conforme o que está sendo discutido Russel (2018) podemos observar que:

A atitude do cidadão é muito diferente. Eles têm ciência de que a sua vontade não é a única do mundo e busca, de alguma forma, obter harmonia entre os desejos conflitantes que existem dentro da sua comunidade. (RUSSEL, 2018, p.10)

Por fim, a escuta atenta entre todas as pessoas que formam a comunidade, faz dessa cadeia, algo produtivo e que gera modificações impactantes. Toda essa organização produz mais força nas reivindicações com o poder público em busca de melhorias e novos investimentos.

#### **4. ESCOLA QUE PREZE PELA EXCELÊNCIA ACADÊMICA**

A excelência acadêmica é uma das características primordiais para uma escola cidadã atuante, pois é impossível dissociar o processo de ensino aprendizagem da responsabilidade com uma formação consistente e responsável. Sendo assim, todas as habilidades necessárias para a vida social, econômica, cultural e emocional do cidadão devem ser exploradas, trabalhadas e avaliadas por essa escola, desenvolvendo mecanismos apropriados de constante avaliação, verificando avanços e outras necessidade que surjam durante esse processo. Por isso Morin (2011, p. 99) nos diz: “não se pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes, mas não se podem reformar as mentes sem uma prática prévia das instituições”. É impossível uma reforma cidadã sem uma escola verdadeiramente cidadã. Pois, sem investimentos públicos diretos e bem direcionados, e sem propostas inovadoras e democráticas é impossível mudanças significativas.

#### **5. USO DE METODOLOGIAS ONDE O ALUNO E TODA A COMUNIDADE SEJAM INSTIGADOS A PARTICIPAR**

Como parte do processo de ensino-aprendizagem temos os procedimentos metodológicos, que se configuram como formas ou meio para alcançar os objetivos propostos, através de recursos minuciosamente escolhidos e trabalhados, vislumbrando resultados promissores e diferenciados dos anteriores, em uma cadeia

ascendente no que diz respeito a complexidade dos conteúdos. Para Libâneo (1994) os métodos se configuram como:

[...] são determinados pela relação objetivo-conteúdo, e referem-se aos meios para alcançar objetivos gerais e específicos de ensino, ou seja, ao “como” do processo de ensino, englobando as ações a serem realizadas pelo professor e pelos alunos para atingir os objetivos e conteúdos. Temos, assim, as características dos métodos de ensino: estão orientados para objetivos; implicam uma sucessão planejada e sistematizada de ações, tanto do professor quanto aos alunos; requerem a utilização dos meios. (LIBÂNEO, 1994, p.149)

Inegavelmente o uso de metodologias como rodas de debates, diálogo entre profissionais da sociedade e a comunidade, escolhas de líderes (eleições) no interior da escola, caminhadas e eventos esportivos com finalidades filantrópicas, aulas de campo, jogos e atividade lúdicas, acompanhamento direto do professor em relação ao aluno, atividades propostas e organizadas pelos pais e responsáveis dos alunos, entre outras, podem configurar formas de asseverar e fortalecer a identidade cidadã.

Juntamente com a educação cidadã devemos associar a educação integral. Ela é caracterizada por sua proposta de formação do cidadão em sua completude, totalidade, observando todos os aspectos formadores da natureza da pessoa. A palavra integral pode ser definida como “que se apresenta na sua totalidade; total, inteiro, completo” (INTEGRAL, 2022). Já Arroyo (1987) define como sendo uma experiência educativa total, seja no tempo, em seus espaços e que é transformadora no que diz respeito a personalidade.

Abaixo relacionamos alguns dos aspectos que são indispensáveis para que verdadeiramente a educação integral possa ter subsídios para acontecer, entre elas podemos destacar (observe o esquema):



Esquema 2 – principais características da escola de educação integral



Fonte – Próprio autor, 2023.

Para que a escola de educação integral possa atuar de forma exitosa, é necessário a integração, ou a interdependência desses diversos aspectos.

- **Formação integral da pessoa** – todos os seres humanos são dotados de capacidades que podem ser exploradas e desenvolvidas. Logo, o corpo, a mente, as questões ligadas a espiritualidade, as emoções, a formação para o trabalho, formação acadêmica, entre outras são alvo desse modelo de educação.
- **Alunos e professores em tempo integral** – o tempo estimado entre 7 e 8 horas diárias é a parte reservada para a permanência no interior da escola. Para isso é importante que alunos e professores se sintam acolhidos, confiantes e respeitados, em um espaço que lhes assegure conforto e oportunidades de desenvolvimento. Dessa forma os profissionais envolvidos precisam ser remunerados de forma digna. Barbosa (2018) no diz:

Percebeu-se que não basta ampliar o tempo de permanência da criança sob a responsabilidade da escola, é preciso buscar, além disso, uma escola organizada em uma estrutura de tempo integral, com a jornada escolar ampliada das crianças e professores/as, para o desenvolvimento de um projeto político pedagógico que possibilite às crianças uma educação integral de maior qualidade. (BARBOSA, 2018, p. 101)

Dentre essa parte estrutural falada pela autora do excerto, temos a valorização do profissional da educação, pois sem passar por esse entrave é impossível a existência de uma escola de educação integral. Sendo assim como podemos falar de formação integral sem as condições mínimas para que ela exista?

- **Espaços e tempos ressignificados** – Ressignificar remete a dar novos significados a algo existente, ou seja, toda a estrutura intraescolar e extraescolar devem ser transformadas, para se adequarem aos novos padrões de uma escola que busca formar pessoas de forma holística e com período de tempo maior dentro do ambiente escolar. Os espaços escolares agora devem ser pensados para uma melhor comodidade do aluno e dos demais que ali estão, esses devem imprimir em toda a sua estrutura questões pedagógicas. Para que tudo isso ocorra, é necessário que todo o tempo de permanência no ato pedagógico seja pensado, refletido, avaliado e investido para essa formação, através de metodologias ativas e inovadoras. Além do tempo, todos os espaços, entre eles: a biblioteca, o refeitório, a sala de aula, a quadra de esportes, as salas de jogos, as salas de descanso, o pátio e demais ambientes físicos, devem ser planejados e organizados objetivando essa aprendizagem. Cavaliere (2014) nos lembra que existe um limite entre a vida privada do indivíduo e sua vida pública. Esse tema passa a ser um dos aspectos pautados para o diálogo com o aumento desse tempo de permanência na escola. Pois esse é um local público, onde convivem pessoas que possuem vidas privadas. Dessa forma é muito importante ressaltar que a educação integral respeita os limites de privacidade das pessoas, mesmo estando em uma esfera pública, o que não é uma tarefa fácil.
- **Integração com a realidade social** – uma das façanhas impossível de ser realizada é a caracterização de uma educação integral não integrada a realidade social. Portanto estar engajada não se caracteriza apenas em

levar em consideração ou saber a realidade socioeconômica e cultural de tal comunidade. Mas agir com ela em suas necessidades, e também atuar diretamente nela através dos conhecimentos científicos conhecidos e desenvolvidos no cerne da instituição. Sendo assim, é importante que tudo que for produzido na escola e pela escola, retorne para a comunidade.

- ***Currículo totalmente voltado para essa realidade*** – Saviani (2013, p.15) sobre a temática versada nos diz: “o currículo diferencia-se de programas ou de elencos de disciplinas; segundo essa acepção, currículo é tudo o que a escola faz; assim, não faria sentido em falar em atividades extra-curriculares”. Acima de tudo o fazer pedagógico da escola de educação integral reflete suas necessidades, elas são adequadas e reorganizadas junto aos conteúdos, aos cronogramas e as metodologias já existentes, e quando necessário repensados e reformulados, isso sem desprezar a importância acadêmica dos conteúdos essenciais, sempre se utilizado da interdisciplinaridade com meio propício para alcançar seus objetivos. Sendo assim, o currículo expõe a todos o retrato do que é verdadeiramente considerado relevante pra vida dos discentes e dos docentes, em uma organização que permite que o aluno aprenda sem sentir-se fadigado com o peso dos inúmeros conteúdos desconexos e soltos em suas caixinhas do conhecimento. Por fim, debatendo sobre a realidade vivenciada, as aulas e os conteúdos expostos nos componentes curriculares tornam-se mais atrativos e menos enfadonhos.

Entretanto aqui no Brasil, a partir da década de 90 ela foi se moldando aos novos padrões mundiais, tendo como referência a política econômica norte americana, que expandiu esse modelo principalmente a partir da década de 1970.

Na Paraíba através da lei 11.100/2018 muitos desse princípios norteadores de uma escola cidadã e integral foram modificados, com o propósito de adequar-se aos padrões exigidos pelos ideais neoliberais. Essas mudanças foram palpáveis no interior de cada uma das instituições onde o modelo foi adotado.

Algumas dessas mudanças no interior das escolas, foram oriundas da nova organização econômica mundial (elas também estão presentes nas escolas cidadãs integrais e cidadãs Integrais técnicas da Paraíba), podemos destacar:

- **Mudanças nos gestores** – eles passam a ser mais técnicos do que pedagógicos;
- **Mudanças na forma de gerir a escola** – os tempos e espaços no interior da escola são pensados e desenvolvidos para uma “excelência nos resultados”, sendo o gestor a pessoa designada para acompanhá-los e direcioná-los.
- **Mudanças na formação dos professores** – elas passam a ser mais técnicas do que pedagógicas;
- **Mudanças na atitude dos professores** – eles passam a ser mais técnicos do que pedagógicos, sempre buscando conteúdos e metodologias que se adequem ao que lhes é requerido, trabalhando sob pressão para alcançar metas, tendo de transpor suas áreas de formação para lidar com as exigências desse novo mercado, são agora tutores;
- **Mudanças nos currículos** – eles passam a englobar muitos componentes ligados ao empreendedorismo e a produção industrial, deixando em posição secundária os demais já existentes no currículo, com exceção de língua portuguesa e matemática;
- **Aplicação de sistemas de testes e avaliações contínuas (sistemáticas)** – forma de acompanhamento do alcance dos objetivos propostos;
- **Mudanças na cultura escolar** – Os concurso internos da rede, as avaliações externas, o número de aprovados no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), entre outros fazem com que a escola se lance em uma severa competitividade, em relação as demais escolas, o que muitas vezes traz estresse, desmotivação ou alta competitividade (atitude individualista), agravando ainda mais as desigualdades entre as instituições.
- **Burocratização do trabalho docente** – o professor passa a alimentar uma infinidade de planilhas de acompanhamento, desde a presença do aluno até a de alcance de competências, em um determinado período estabelecido;
- **Escola conhecidas como “escola das demandas”** – o temo demanda é uma forma de preparação do aluno para o mercado de trabalho, é uma forma de domesticação, pois essa é uma palavra muito usada no interior das empresas.

- **Mudanças em todo o material didático** – os livros, as apostilas e demais materiais didáticos são direcionados visando alcançar as propostas objetivadas pelo sistema.

Em relação a todas as mudanças exposta acima Laval (2019, p. 229) no diz que “a concepção de eficiência é indissociável da burocratização da pedagogia”.

Para que todas essas mudanças sejam concretizadas e consigam sair do papel e ganhar espaço no contexto escolar, é necessário que muito tempo seja investido na reflexão de formas mais eficazes de implantação desse modelo. Contudo, sabemos que infelizmente os ideais da escola cidadão integral foram usurpados pelo sistema econômico mundial. Sendo assim, uma das formas de adequação e implementação dessas propostas foi a modificação nos currículos. Sacristán (2013) conceitua currículo como:

O currículo determina que conteúdos serão abordados e, ao estabelecer níveis e tipos de exigências para os graus sucessivos, ordena o tempo escolar, proporcionando os elementos daquilo que entenderemos como desenvolvimento escolar e daquilo em que consiste o progresso dos sujeitos durante a escolaridade. (SACRISTÁN, 2013, p.18)

Portanto, o currículo é apresentado como uma escada que deve propiciar movimentos ascendentes e aumento no grau de dificuldade e complexidade do que está sendo estudado. Ele deve levar em consideração o grau de desenvolvimento da pessoa, sua maturidade biopsicomotora e a realidade individual. Mas o que vemos são currículos desenvolvidos com propósitos pragmatistas e com formações aligeiradas, quando não se despreza totalmente os valores humanos em detrimento dos valores econômicos.

O currículo pode ser apresentado como uma das mais poderosas formas de modelagem dos cidadãos, - no caso os alunos - conforme as estratégias e os objetivos das pessoas ou das instituições que são responsáveis por ele, e que controlam socialmente a população. Levando em consideração a discussão acima nasce uma indagação: Qual a sociedade que nós queremos ou a que nós precisamos? Como resposta e também como direcionamento para alcançar tais fins, temos a oportunidade de investir tempo pensando sobre o currículo escolar. Milhões de alunos estão a mercê dos currículos e são instruídos por pessoas que se tornaram, por vezes, subserviente desses, infelizmente essas pessoas também são os professores.

Apple (1982, p. 73) em sua discussão sobre currículo diz: “o currículo nas escolas responde aos recursos ideológicos e culturais provenientes de alguma parte e os representa”. Ademais, eles estão envolvidos e atuantes em um período que está representado em um tempo histórico, carregado de culturas e intenções provenientes de tensões culturais e sociais, sua escrita e posicionamentos são propositalis.

O currículo da escola cidadã integral na Paraíba, como já foi falado, é pensado com o propósito de fomentar nos alunos o espírito empreendedor e conduzi-los a um adestramento, no que diz respeito ao mercado de trabalho. Além disso, é necessário lembrar que despertar a criatividade e o desejo de empreender não se configura como um pecado, ou algo errado, o grande problema está em quem está incentivando esse projeto e quais são as suas verdadeiras intenções, suas finalidades.

Logo, empreender é se utilizar de suas capacidades criativas para formular atividades, desenvolver ações, projetos e encaminhar todo o potencial inventivo para o bem social e comum. Mas podemos ver que até a palavra empreender foi usurpada e modificada em suas características etimológicas pelo sistema econômico neoliberal, sofrendo a própria palavra alterações em seu significado.

Apple (2020, p. 203) nos fala sobre intenção curricular de uma verdadeira escola cidadã dizendo: “o projeto escola cidadã concebe a organização do currículo em torno de um complexo temático não apenas como forma de gerar conhecimento alternativo dentro do espectro curricular, mas também como forma de intervenção política”. A partir de então destacar que a escola e toda sua estrutura não são apolíticas, mas que é pensada em um contexto totalmente político, com intenções verdadeiramente políticas, buscando fins políticos.

Da mesma forma ocorreu no interior das escolas que são direcionadas pelo sistema neoliberal, ou seja, preparar unicamente para um mercado sagaz e cruel é a meta prioritária, e para isso é necessário transformar os currículos e adequá-los as estratégias cíclicas, que são desenvolvidas pelo capitalismo para que ocorra a acumulação.

Sobre essas questões podemos destacar no interior das escolas cidadãs integrais e cidadãs integrais técnicas da Paraíba, um ajustamento curricular importantíssimo para a formação de um exército de reserva. Portanto mais uma vez, lembrando a importância da formação para o trabalho, mas que não deve ser dissociada da formação para a humanização, do desenvolvimento das demais capacidades humanas, isso porque muitas vezes vemos como coisas até antagônicas.

Primeiramente veremos um pouco sobre os cadernos de formação para o modelo que são levados até a equipe pedagógica e que semanalmente são estudados pelos professores. Eles se apresentam em um total de 12 cadernos e trazem consigo todas as temáticas ligadas ao modelo, seus norteamentos e referências para todos aqueles que dele participam. São eles:

Caderno 1 – **CONCEPÇÃO DO MODELO DA ESCOLA DA ESCOLHA** – *nele vemos a história da escola cidadã integral em Pernambuco e as transformações mundiais que trouxeram consigo as necessidades de uma escola com esses moldes;*

Caderno 2 – **CONCEITOS** – *traz consigo alguns conceitos ligados ao desenvolvimento biopsicossocial das pessoas e a importância que a escola tem de levar em consideração as essas fases do desenvolvimento.*

Caderno 3 – **EDUCAÇÃO INCLUSIVA** – *nesse caderno é mostrado algumas deficiências e formas que a escola tem de lidar com elas, frisando as necessidades dessas pessoas em estar nela inseridas.*

Caderno 4 – **CONCEPÇÃO DO MODELO PEDAGÓGICO** – *traz todo o alinhamento político conceitual do modelo, mostrando que a sua centralidade está no jovem e em seu projeto de vida.*

Caderno 5 – **PRINCÍPIOS EDUCATIVOS** – *traz consigo as questões ligadas ao protagonismo juvenil, os quatro pilares da educação e suas importâncias para o desenvolvimento do modelo (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser).*

Caderno 6 – **OS EIXOS FORMATIVOS** – *mostra e discute sobre os eixos formativos (as formações de competências para o século XXI, formação para a vida, a formação acadêmica de excelência).*

Caderno 7 – **METODOLOGIAS DE ÊXITO** – *especifica toda a parte diversificada que é trabalhada no modelo. Entre elas temos: projeto de vida, pós-médio, eletivas, protagonismo, estudo orientado, práticas experimentais, entre outras.*

Caderno 8 – **ROTINAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS** – *fala sobre a importância da rotina e da organização do tempo e dos espaços pedagógicos.*

Caderno 9 – **ESPAÇOS EDUCATIVOS** – *traz algumas reflexões sobre o conceito de espaço e a importância da valorização dos espaços de convivência. Ele destaca os ambientes que devem fazer parte nesse modelo (refeitório, biblioteca, salas temáticas, entre outros).*

Caderno 10 – **GESTÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM** – fala sobre os mecanismos de avaliação, acompanhamento e observação do desenvolvimento, destacando o PDCA (planejar, executar, avaliar, ajustar).

Caderno 11 – **TECNOLOGIA DE GESTÃO EDUCACIONAL** – mostra a importância e o papel do gestor na liderança, formação, processos e monitoramento de resultados. Sempre levando em consideração o TGE (Tecnologia de Gestão Educacional);

Caderno 12 – **PALAVRAS FÁCEIS PARA EXPLICAR COISA QUE PARECEM DIFÍCEIS** – é um dicionário de palavras que são usadas pelo modelo e também foram usadas nos cadernos anteriores, elas devem fazer parte do dia a dia escolar. Ex: guia de aprendizagem, indicadores, macroestrutura, protagonismo, entre outras).

Inquestionavelmente o estudo dos cadernos pela equipe pedagógica e um direcionamento curricular tão bem elaborado, desencadeará mudanças significativas no interior da sala de aula e na vida dos estudantes. Dessa forma podemos ver que a linguagem e as práticas empresariais estão cada dia mais presentes no interior das escolas cidadãos integrais na Paraíba.

Alguns componentes são desenvolvidos unicamente para a utilização das fábricas e dos meios produtivos, entre eles Colabore e Inove, que busca incentivar a criatividade do aluno para que o mesmo desenvolva novas invenções que serão usadas, caso surjam, por grandes empresas que obterão lucros nas ideias do aluno e do trabalho do professor, que exerce sua profissão como um orientador ou tutor, não participando dos lucros do novo produto. Portanto, por motivos de necessidade, desconhecimento ou por estar de acordo com a política firmada, o professor que também é uma vítima, torna-se agente participante para manutenção do sistema. Além disso Apple (1982) nos fala que: “Uma sociedade baseada no capital cultural técnico e na acumulação individual do capital econômico precisa mostrar-se como se forma para o único mundo possível”.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

As considerações propostas nesse texto nos levam a refletir sobre a importância da construção de uma escola que preze pela educação cidadão e integral como modelos para mudanças significativas sociais.



Sendo assim, observar um pouco a história dos princípios e pilares e de suas implicações na vida de cada cidadão, faz com que haja uma busca maior por mudanças e transformações sociais e uma maior disseminação desse conhecimento no cotidiano das pessoas.

É notório que todos os conflitos mundiais não serão resolvidos, pois pontos de vistas e cosmovisões contrárias sempre existirão, mas tentar trazer conciliações e a cultura da paz é também responsabilidade de toda a sociedade, inclusive dos profissionais da educação, entre eles o professor.

Dessa feita, torna-se urgente a demanda por uma mudança que ocorra no sistema educacional e em especial no interior das escolas, já na Paraíba as dificuldades se avolumam com toda as demandas do sistema neoliberal nas escolas cidadãs integrais, o que necessita ser mudado.

Portanto a luta é constante e incessante por uma sociedade mais igualitária e humanizada, esperamos que os apontamentos apresentados nesse trabalho sirvam de base e instrumentos que proporcione mudanças pois eles são parte dessa caminhada que vislumbra novos horizontes.

## REFERÊNCIAS

---

ANTUNES, Angela; PADILHA, Paulo R. **Educação Cidadã, Educação Integral: fundamentos e práticas**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

APPLE, Michael W; GANDIN, Luís Armando; LIU, Shuning; MEHULAM, Assaf; SCHIMER, Eleni. **A Luta pela Democracia na Educação: Lições de realidades sociais**. tradução Marcus Penchel. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. 280p.

ARROYO, Miguel Gonzales. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 65, p. 3-10, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JOWN, Dewey. **Democracia e Educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. Estudo preliminar de Leonardo Van Acker. 4. Ed. Companhia Editora Nacional. 1979

HUMANIZAÇÃO. In: **Dicionário On line de Português**. 19 set. 2022. Disponível em <<https://www.dicio.com.br/humanizar/>>. Acesso em 19 set. 2022.

INTEGRAL. In: **Dicionário On line de Português**. 21 set. 2022. Disponível em <<https://www.dicio.com.br/integral/>>. Acesso em 21 set. 2022.

GADOTTI, Moacir. **Construindo a Escola Cidadã**. Coleção questões da nossa época. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, Eustáquio. Escola Cidadã: a hora da sociedade. **Série de Estudos educação a distância. Construindo a Escola cidadã**. Brasília: MEC, 1998. p. 23-30.

RUSSEAL, Bertrand. Educação e Ordem social. tradução Fernando Augusto Lopes. São Paulo. Unesp, 2018.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma e reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? Educação & Sociedade, Campinas, vol. 35, n. 129, p.1205-1222, out.-dez., 2014.

BARBOSA, Karina martins. Educação integral e educação de tempo integral . Fac. Sant'Ana emRevista, PontaGrossa,v.4,p.100-116, 2.Sem.201. Acesso set. 2022 Disponível em: <https://www.iessa.edu.br/revista/index.php/fsr/index>

SAVIANI, D. A Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

PARAÍBA. Lei nº 11.100, de 6 de abril de 2018. Cria o Programa de Educação Integral, composto por Escolas Cidadãs Integrais. **Diário Oficial do Estado da Paraíba**, Paraíba, 12 abr. 2018. Seção 1, p. 1-3.

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

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, Eustáquio. Escola Cidadã: a hora da sociedade. **Série de Estudos educação a distância. Construindo a Escola cidadã**. Brasília: MEC, 1998. p. 23-30.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (org) **Saberes e incertezas sobre currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 16-35.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT04.011

## **PSICOLOGIA ESCOLAR E INTERVENÇÕES FAMILIARES: UM LEVANTAMENTO DE DEMANDAS**

**GLAYDSON ÉLDER FREITAS SANTANA DA SILVA**

Mestrando no Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, [elderglaydsonfreitas@gmail.com](mailto:elderglaydsonfreitas@gmail.com);

**LUDWIG FÉLIX MACHADO LEAL**

Doutorando no Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, [psicologoludwigleal@gmail.com](mailto:psicologoludwigleal@gmail.com);

**CINTHYA KARINA VENTURA DE MACÊDO**

Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, [cinthyakvmacedo@gmail.com](mailto:cinthyakvmacedo@gmail.com);

### **RESUMO**

O presente estudo tem como objetivo apresentar os resultados de um levantamento de demandas realizado com pais e mães em uma escola privada. Para isso, foi realizado inicialmente pelo setor de psicologia uma sensibilização com os participantes na reunião de pais de alunos do ensino fundamental, anos finais e médio, no início do ano letivo de 2023. Após esse momento, foi disponibilizado um questionário online subdividido em duas seções: a primeira contou com sete perguntas de cunho sociodemográfico e a segunda contou com seis perguntas mais direcionadas ao tema principal da pesquisa, dentre as quais quatro serão discutidas no presente trabalho, a saber: Como é sua rotina? Você tem alguma prática de autocuidado? Quais são as maiores dificuldades que você enfrenta ao lidar com um (a) filho (a) adolescente? Como você se sente em relação a essas dificuldades? Os questionários foram respondidos por 55 participantes. Os resultados apontam um perfil mais feminino entre os respondentes, cujas práticas de autocuidado se referem em grande parte a caminhadas ao ar livre. Entre as principais dificuldades em lidar com filhos adolescentes aponta-se o uso excessivo de eletrônicos, agressividade, falta de responsabilidade nos estudos, teimosia, ansiedade, entre outros. De acordo com os resultados, ressalta-se a importância de se promover

ações de acolhimento e psicoeducação para as famílias no ambiente escolar, visto que este é um dos pilares da prática do psicólogo na escola.

**Palavras-chave:** Psicologia Escolar, Família, Adolescência, Ensino Fundamental, Ensino Médio.

## INTRODUÇÃO

A família é o contexto primário do desenvolvimento humano. É neste cenário que geralmente se estabelecem as relações mais estáveis e permanentes do ciclo vital de um indivíduo. De maneira geral, o grupo familiar possui a função básica de garantir o bem-estar físico e psicológico dos seus componentes, alicerçar e fortalecer vínculos, bem como, e fomentar o compartilhamento de valores e crenças da sociedade na qual estão inseridas, o que promove a integração entre as características internas deste grupo e o contexto sócio-histórico cultural em que está vinculado (SILVA; MATOS; BRITO 2023).

A importância da família no processo de desenvolvimento humano é indiscutível. De modo consensual, a família pode ser compreendida enquanto um meio formado por pessoas em diferentes períodos de desenvolvimento, que compartilham no mesmo contexto um percurso vital, o qual é caracterizado por momentos críticos, preditores de etapas evolutivas e de incumbências de socialização (DINIZ; SALOMÃO, 2010). Ao considerar que a família está inserida em um contexto sócio-histórico-cultural, com sistemas simbólicos e padrões comportamentais diversos, compreende-se que as experiências de interação serão variadas e plurais na medida em que também mudam os cenários e as diferentes formas que os pais compreendem o processo de criação dos filhos (KELLER, 1998).

Dentre os diversos cenários em que o papel da família é evidenciado, neste trabalho será dado um maior enfoque ao contexto escolar e às possibilidades de articulação entre a família e a escola, ao compreendê-los enquanto espaços primordiais para a promoção do desenvolvimento humano. Conforme Silva e Guzzo (2019), a escola e a família são os dois primeiros contextos que promovem vivências sociais ao indivíduo, assim sendo, a parceria entre eles é fundamental. Em consonância, Albuquerque e Braz Aquino (2021) destacam que é por meio da parceria entre família e escola que a educação se constrói conjuntamente, possibilitando o desenvolvimento integral da criança e do adolescente.

Do escopo de profissionais inseridos nos diversos cenários educacionais, este trabalho tomará como pauta o papel de psicólogas/os/ues escolares na relação família-escola. Em vista disso, é imprescindível demarcar que a Psicologia Escolar e Educacional aqui defendida caracteriza-se como um extenso campo de atuação, formação profissional e produção científica, que evidencia as especificidades existentes na relação entre os conhecimentos psicológicos e os espaços

educacionais, cujo foco perpassa os aspectos vinculados às relações intergrupais e ao acompanhamento dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano (ANTUNES, 2008; MARTÍNEZ, 2010; NASCIMENTO, 2020).

Dentre as diversas atribuições e possibilidades de atuação no campo da Psicologia Escolar e Educacional situa-se a atuação frente à mediação de relações interpessoais e a busca em potencializar os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2019). Nessa direção, estudos do referido campo, como os desenvolvidos por Silva e Guzzo (2019) e Albuquerque e Braz Aquino (2021), já evidenciam a importância do trabalho da Psicologia Escolar na mediação entre os grupos familiares e o contexto escolar.

No tocante à relação família-escola, é importante demarcar que pesquisas contemporâneas fundamentadas em distintas perspectivas teóricas já sinalizam as questões concernentes aos efeitos dessa intersecção no processo de desenvolvimento de crianças e jovens (FREITAS, 2016; GUZZO *et al.* 2018; MARCONDES; SIGOLO, 2012; OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010; SILVA; GUZZO, 2019). Todavia, vale salientar que Braz Aquino *et al.* (2015) e Cavalcante e Braz Aquino (2013) evidenciaram em suas pesquisas que psicólogos/os/ues escolares consideram a família como ausente da vivência escolar de seus/uas filhos/as e pontuam este fator como contribuinte para efeitos negativos no processo de escolarização.

A despeito do histórico movimento de culpabilização do fracasso escolar à família ou ao estudante, concorda-se com Silva e Guzzo (2019) na defesa de que cabe à instituição escolar promover espaços que promovam a participação da família na escola. Nesse sentido, o presente estudo se trata de um relato de experiência profissional em Psicologia Escolar, que buscou apreender a perspectiva de familiares e responsáveis de alunos matriculados em uma instituição de ensino privada da Cidade de Campina Grande-PB no que diz respeito às questões referentes ao processo de desenvolvimento de seus filhos, e de que como tais fatores influenciam na vivência no ambiente familiar e escolar dos/as/es estudantes.

Conforme Guzzo, Moreira e Mezzalira (2016), a conduta profissional é iluminada por teorias ou conjunto de leis, e portanto, compreende-se que a ação cotidiana e as ideias que orientam este fazer são parte de um mesmo processo, o qual é indissociável. Desse modo, segundo as autoras, o desafio principal consiste em evidenciar na atividade cotidiana a ontologia crítica e contra hegemônica que nos orienta. Por isso, considera-se importante explicitar os pressupostos teóricos que

conduziram os procedimentos aqui adotados, os quais serão descritos em seção posterior.

No presente estudo, defende-se a importância da Psicologia Histórico-Cultural para a atuação profissional no campo da Psicologia Escolar e Educacional, em concordância com autoras como Braz Aquino e Albuquerque (2016) e Nascimento (2020). Um dos pontos principais dessa perspectiva é evidenciar o papel da cultura no processo do desenvolvimento humano, o qual é compreendido enquanto mediado pelos aspectos históricos, sociais e culturais do contexto em que se está inserido (BOCK, 2008; VIGOTSKI, 2018).

Nessa compreensão, entende-se que o desenvolvimento está diretamente relacionado à aprendizagem, e situa-se em dois planos que se entrecruzam: um orgânico ou natural, associado à maturação biológica; e um cultural, caracterizado essencialmente pela presença do elemento mediador, componente que promove mudanças qualitativas no psiquismo humano (ROSA *et al.*, 2020; SILVA; LYRA, 2017).

Mediante a breve explanação e demarcação teórica que norteou o desenvolvimento da prática profissional aqui relatada, nos próximos tópicos serão apresentados e discutidos os procedimentos realizados no desenvolvimento do presente levantamento de demandas, o qual buscou principalmente, aproximar os familiares à vivência escolar dos estudantes, mediar a relação da díade família-escola e efetivar espaços participativos do referido grupo no cenário em questão.

## **METODOLOGIA**

---

O presente estudo caracteriza-se enquanto um relato de experiência profissional em Psicologia Escolar e Educacional desenvolvido em uma instituição privada de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio da cidade de Campina Grande-PB. Serão apresentados os procedimentos adotados para a realização de um estudo de levantamento de demandas direcionado à familiares dos estudantes da referida instituição.

É importante demarcar que essa ação vincula-se ao processo contínuo de realização de atividades que buscam conhecer o contexto em que se está inserido, a fim de ampliar o olhar sobre como os mais diversos fatores podem influenciar nas particularidades existentes no cenário educacional. O referido procedimento é amplamente demarcado nas produções do campo da Psicologia Escolar e Educacional enquanto uma ação primordial para o desenvolvimento de atividades



nos mais diversos cenários educacionais (ANDRADA et al., 2018; FERREIRA et al., 2019; FERREIRA et al., 2021; GUZZO; MOREIRA; MEZZALIRA, 2016; MARINHO-ARAÚJO, 2014; MEZZALIRA et al., 2019; NEVES, 2011; PATIAS; ABAID, 2014; SILVA; GOMES; BRAZ AQUINO, 2023).

Para a realização da presente ação, partiu-se da seguinte pergunta: *“Quais são as maiores dificuldades que as famílias enfrentam ao lidar com um adolescente em desenvolvimento?”*. Desse modo, o ponto de partida do levantamento se deu mediante a aproximação da equipe de Psicologia aos familiares dos estudantes da instituição, bem como, da apresentação dos objetivos da ação a ser desenvolvida, através de um espaço obtido no momento de reunião geral com pais, mães e/ou responsáveis, no início do ano letivo de 2023.

Após este momento, foi disponibilizado um questionário *online* via *Google Forms* para ser respondido pelo mencionado público-alvo, o qual era subdividido em duas seções: a primeira contou com sete perguntas de cunho sociodemográfico e a segunda contou com seis perguntas mais direcionadas ao tema principal do levantamento. O referido questionário contou com perguntas como: (a) Como é sua rotina?; (b) Você tem alguma prática de autocuidado?; (c) Quais são as maiores dificuldades que você enfrenta ao lidar com um (a) filho (a) adolescente?; (d) Como você se sente em relação a essas dificuldades?

As referidas questões tiveram como objetivo principal acessar a percepção dos familiares acerca do processo de desenvolvimento dos/as estudantes, bem como levantar quais as principais repercussões identificadas pelos pais e/ou responsáveis no que concerne à escolarização de seus/uas filhos/as. Os resultados do levantamento realizado por meio do questionário online serão apresentados e discutidos em seção posterior.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

---

No presente tópico serão apresentados os dados obtidos pelo questionário sociodemográfico e pelas questões de levantamento de demandas presentes no formulário online utilizado na ação aqui relatada. Vale mencionar que, após o período de coleta, as respostas obtidas foram processadas e analisadas conforme as diretrizes postuladas por Bardin (1997).

## CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA DOS(AS) RESPONDENTES

O levantamento de dados junto aos pais e responsáveis pelos alunos do ensino médio contou com a participação de 55 respondentes, sendo a maioria do gênero feminino (90%), casada (76,3%), com idade entre 35 e 45 anos (49%) e ensino superior completo (60%). A maioria das participantes relatou que possui uma rotina dividida entre trabalho e tarefas domésticas (49%) ou entre trabalho, tarefas domésticas e estudos (14,5%). Ainda com relação à rotina diária, 22% das respostas apontaram para mães que não trabalham fora de casa para se dedicar às tarefas domésticas e ao cuidado da família. Algumas respostas indicaram, ainda, que cerca de 6% da amostra trabalha em mais de dois empregos e possui uma rotina agitada, exaustiva e com pouco ou nenhum lazer.

No que diz respeito às práticas de autocuidado, foi observado que mais da metade das respostas foram positivas (72,2%), ou seja, as participantes buscam incluir na sua rotina ao menos uma atividade que consideram como autocuidado, quais sejam: 40% indicou que pratica alguma atividade física como caminhada ao menos uma vez por semana, 14,5% vai à igreja semanalmente e se dedica às atividades espirituais, 12,7% pratica algum hobby como leitura ou assistir filmes, 9% apontou que cuida bem da rotina do sono, 7,2% indicou que cuida da alimentação e, por fim, 5,4% citou fazer psicoterapia.

Os dados levantados indicaram que as mães cuidadoras buscam realizar práticas de autocuidado em seu cotidiano, todavia, é importante demarcar as características sociodemográficas do grupo em questão, visto a estabelecida desigualdade social e intrafamiliar que recai sobre as mulheres e sobre as mães, especialmente no que se refere à necessidade de manutenção do trabalho doméstico e de cuidado parental com o emprego formal. Assim, conforme Santos *et al* (2021), essa disparidade de atividades a serem realizadas pode contribuir para que as mães não tenham liberdade suficiente para exercer demais tarefas cotidianas, a exemplo das práticas de autocuidado, ao considerar que a demanda diária direciona para uma maior dedicação ao cuidado familiar e às atividades domésticas.

## DIFICULDADES DOS PAIS EM RELAÇÃO AOS FILHOS ADOLESCENTES

O segundo momento do levantamento realizado consistiu em identificar os fatores que as famílias consideram como mais dificultoso no processo de lidar com um(a) filho(a) adolescente. Desse modo, foi perguntado no questionário “*Quais são as maiores dificuldades que você enfrenta ao lidar com um (a) filho (a) adolescente?*”. Para analisar as produções dos participantes foi utilizada a análise do tipo categorial temática, mediante os pressupostos gerais postulados por Bardin (1997). A análise de conteúdo das produções evidenciou a emergência de 53 unidades de conteúdo, as quais formaram sete categorias temáticas. Estes resultados estão demonstrados a seguir no Quadro 1.

Quadro 1: Dificuldades ao lidar com filhos(as) adolescentes

Categorias	Unidade de conteúdo (F)	Unidade de conteúdo (%)
Dificuldade nos estudos	11	21
Comportamentos rebeldes	10	18,8
Oscilações emocionais dos filhos	10	18,8
Uso excessivo de aparelhos eletrônicos	9	17
Influência de amizades	7	13,2
Falta de paciência dos pais	3	5,6
Reclamações excessivas dos filhos	3	5,6
<b>Total</b>	<b>53</b>	<b>100</b>

Fonte: Autoria própria.

Como se pode observar no Quadro 1, identificou-se que a maior dificuldade apontada pelas participantes foi em relação aos estudos dos(as) filhos(as), compondo 21% dos resultados levantados. As mães e/ou responsáveis indicaram não saber lidar com as dificuldades apresentadas pelos(as) adolescentes no processo de ensino-aprendizagem escolar, principalmente em termos de: *notas baixas nas avaliações; falta de interesse em cumprir com as obrigações escolares; preguiça; dificuldade na atenção; falta de foco e concentração*. Além disso, os relatos indicaram que foi percebido um agravo no rendimento escolar após o período de pandemia, bem como o não entendimento das mães/responsáveis de como manejar e mediar essa situação.

A segunda maior dificuldade identificada formou a categoria “**comportamentos rebeldes**” (18,8%). De acordo com as respondentes, seus filhos apresentam comportamentos como: **desobediência; não abertura para diálogos ou conselhos; mudanças de hábitos; não querer ir mais para a igreja**, o que leva às mães/responsáveis a não saberem lidar da forma que gostariam. Além disso, também com 18,8% das respostas formou-se a categoria “**oscilações emocionais dos filhos**”. Dentro dessas oscilações emocionais dos adolescentes foram citadas: **mudanças bruscas e repentinas de humor; tristeza “aparecendo do nada”; medo excessivo “de repente”; ansiedade; irritabilidade; raiva repentina**, o que faz com que as famílias não saibam o que fazer frente a isso.

A quarta categoria diz respeito ao **uso excessivo de telas e aparelhos eletrônicos** pelos filhos (17%). De acordo com as mães/responsáveis, os(as) adolescentes aparentam estar mais preguiçosos(as) e desinteressados(as) por atividades diárias diversas e preferem ficar no celular, tablet, computador ou videogame. Isso gera preocupação nas famílias por não saber o conteúdo em que os(as) filhas têm acesso ou como colocar limites no uso, o que leva ao entendimento de que o uso excessivo de telas é algo perigoso e muito difícil de lidar.

A quinta categoria, por sua vez, pode ter relação com a anterior, visto que trata sobre a preocupação das famílias em relação às **influências das amigas** na vida dos adolescentes (13,2%). Foi observado nas respostas que algumas participantes encontram dificuldade em compreender se as amigas de seus/suas filhos(as) são benéficas ou não para o desenvolvimento dos(as) adolescentes, uma vez que a maioria busca se relacionar com amigos virtuais e passam muito tempo em interações virtuais por meio dos jogos eletrônicos ou em redes sociais como Instagram e Tik Tok. Outras respostas ainda apontaram para a dificuldade que algumas famílias sentem em confiar que os(as) adolescentes saiam sozinhos(as) com os amigos, por considerarem como algo perigoso e arriscado.

Por fim, as duas últimas categorias dizem respeito à **falta de paciência dos pais** e **reclamações excessivas dos filhos**, as quais apresentaram a mesma proporção nas respostas, ambas com 5,6%. No que diz respeito à **falta de paciência dos pais**, foi relatado que algumas famílias não conseguem manter paciência para um diálogo saudável para resolver conflitos ou mediar situações cotidianas em casa, o que reverbera em brigas familiares, grosserias com os adolescentes e comportamentos agressivos. Por outro lado, essa falta de paciência também pode estar relacionada à última categoria, **reclamações excessivas dos filhos**. Algumas

participantes indicaram que sentem muita dificuldade ao conviver com um adolescente que, segundo elas, “*só reclama*”, “*reclama de tudo*” ou “*não está satisfeito com nada*”. Foi apontado que essas reclamações excessivas por parte dos adolescentes gera nas famílias incômodo, especialmente por não saber lidar com a situação.

A partir do levantamento realizado, foi possível perceber que as principais questões elencadas enquanto desafios e/ou dificuldades percebidas pelas mães/responsáveis dizem respeito aos aspectos próprios do desenvolvimento humano no período da adolescência. Desse modo, em consonância com estudos como Koshino (2021), Ferreira *et al.* (2021) e Pereira (2019), aqui defendemos que a adolescência deve ser compreendida enquanto um período marcado por crises que advém de modificações nas combinações entre os aspectos biológicos e sociais do indivíduo, as quais influenciam a qualidade das relações estabelecidas por esse sujeito.

Nesse sentido, a partir de uma concepção histórico-cultural de sujeito e de desenvolvimento humano aqui defendida, compreende-se que a(o) profissional de psicologia escolar ao ter contato com questões similares, realize ações que busquem favorecer o processo de conscientização e despatologização da adolescência, bem como o fomento da percepção de que o(a) adolescente é um sujeito em desenvolvimento, que constitui-se historicamente, mediado pela cultura e pelas relações que são estabelecidas no contexto social em que se está inserido (FERREIRA *et al.*, 2021). Dito isso, no próximo tópico serão apresentados e discutidos os aspectos concernentes à como as famílias se sentem em relação aos referidos desafios elencados no presente tópico.

## **SENTIMENTO DAS FAMÍLIAS EM RELAÇÃO ÀS DIFICULDADES APRESENTADAS**

Tendo em vista identificar como as famílias se sentem em relação às dificuldades mencionadas anteriormente, foi perguntado no questionário “*Como você se sente em relação a essas dificuldades?*”. A análise de conteúdo das produções evidenciou a emergência de 45 unidades de conteúdo, as quais formaram oito categorias temáticas. Estes resultados estão demonstrados a seguir no Quadro 2.

**Quadro 2: Sentimentos das famílias em relação às dificuldades mencionadas**

Categorias	Unidade de conteúdo (F)	Unidade de conteúdo (%)
Impotência	16	35,5
Se sente em uma fase que irá passar	7	15,5
Cansaço	5	11
Preocupação	4	9
Angústia	4	9
Estresse	4	9
Frustração	3	6,6
Culpa	2	4,4
<b>Total</b>	<b>45</b>	<b>100</b>

Fonte: Autoria própria

Como se pode observar no Quadro 2, a maior parte das respondentes indicaram que sentem-se impotentes frente às dificuldades mencionadas anteriormente, em relação aos(às) filhos(as) adolescentes. Como retratado pelas 35,5% das respostas, o sentimento de impotência surge frente à percepção de não dar conta ou de não saber lidar com o que surge em termos de dificuldades na convivência familiar. Um dos fatores citados foi a sensação de não conseguir acompanhar as rápidas mudanças tecnológicas, e como isso repercute no desenvolvimento dos(as) adolescentes, o que gera a percepção de impotência ao não conseguir desenvolver estratégias bem sucedidas para melhoria na convivência familiar.

A segunda categoria foi formada pelas respostas que apontam para um sentimento de que estão vivenciando uma *fase que irá passar* (15,5%). Frente às respostas, foi possível observar que muitas famílias sentem que as dificuldades enfrentadas na convivência com os adolescentes são muitas, entretanto passageiras, já que consideram a adolescência como uma fase difícil e que basta esperar o que consideram como *tempo certo* para que as coisas possam se resolver.

O sentimento de *cansaço* também foi frequente nas respostas, formando a terceira categoria com 11% das respostas. Retoma-se o que foi descrito pelas famílias no que diz respeito à rotina exaustiva, compreendendo esse sentimento de cansaço como fruto das múltiplas atividades que a mãe/responsável desempenha como trabalho, estudos, tarefas domésticas, cuidar da casa e de vários filhos e, além de eventuais necessidades dos maridos.

As categorias subsequentes apresentam o mesmo percentual de respostas, todas com 9%, a saber: *preocupação*, *angústia* e *estresse*. Uma parcela das

famílias respondeu que a *preocupação intensa*, o *estresse diário* e o *sentimento de angústia recorrente* descrevem bem como se sentem no presente. As dificuldades mencionadas geram reações como: *estresse; comportamentos de irritabilidade; falta de paciência para o diálogo; comportamentos agressivos ou grosseiros em relação aos adolescentes*, aspectos também mencionados anteriormente. Paralelo a isso, a *angústia* que nem sempre consegue ser nomeada ou explicada por algumas famílias agrava o sentimento de *preocupação* com o futuro e com a própria saúde mental. Uma das mães respondentes afirma que se preocupa bastante com o futuro do seu filho adolescente, pois sente que ele ainda é muito dependente dela e dos jogos eletrônicos, tem pouca autonomia e não se interessa pelos estudos. Esse tipo de situação é indicado pela participante como geradora de preocupação com a sua própria saúde e com o futuro do seu filho caso aconteça algo com ela, o que pode ser reverberado também em outras configurações familiares.

Por fim, os sentimentos de frustração (6,6%) e culpa (4,4) ainda foram mencionados, mesmo que com um percentual relativamente baixo, se comparado aos anteriores, esses sentimentos chamam atenção uma vez que de acordo com pesquisas recentes (MUNHOZ, 2017) isso é uma das principais causas de mal-estar nas relações familiares. De acordo com a referida autora, a chegada do período da adolescência costuma provocar sentimentos de ambivalência e questionamentos nas mães e/ou responsáveis, advindas da falta de conhecimento de como agir em determinadas situações, agravado pela tendência de diminuição da abertura ao diálogo, o que pode levar a uma maior dificuldade de como acessar o mundo dos(as) filhos(as) adolescentes e conseqüentemente, maior entraves nessa relação.

Mediante o exposto, é importante demarcar que a ação de levantamento aqui relatada teve o objetivo de conhecer como os familiares vivenciam as questões afetas ao desenvolvimentos de seus(suas) filhos(as) adolescentes, a fim de fomentar ações de parceria entre família e escola no contexto educacional. A partir do conteúdo obtido percebeu-se a necessidade de que a instituição escolar desenvolva mais espaços de escuta que direcionam para ações promotoras de diálogos entre esses grupos, com o objetivo de que as mães/responsáveis se aproximem do contexto educacional de seus filhos e percebam as(os) profissionais nela situados enquanto parceiros no processo de escolarização.

Aqui concorda-se com Silva e Guzzo (2019) na percepção de que a escola conhece as famílias por meio dos procedimentos institucionalizados, como reuniões, entregas de boletins ou indicações de queixas de seus filhos no ambiente

educacional, e ainda que sejam contatos também necessários, defende-se que esse tipo de relacionamento entre as referidas instâncias acaba por limitar o escopo de possibilidades de articulações, diálogos e reflexões sobre as questões cotidianas acerca da vivência escolar e da família no que tange ao desenvolvimento dos(as) estudantes. De acordo com as autoras, “as famílias atribuem sentido à escola como um espaço confiável de educação, ensino, orientação e cuidado aos seus filhos” (SILVA; GUZZO, 2019, p. 07), portanto, o desenvolvimento de ações preventivas em Psicologia Escolar que busquem a aproximação destes, pode promover o fortalecimento de parcerias, bem como fomentar a mudança coletiva no que concerne à relação família-escola.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

O presente material teve o objetivo de apresentar um relato de experiência profissional em Psicologia Escolar e Educacional, desenvolvido em uma instituição de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio da cidade de Campina Grande-PB. Foram desenvolvidas ações que visavam o estreitamento da relação família-escola no que concerne ao processo de desenvolvimento humano dos estudantes adolescentes, e como tais aspectos repercutiam no processo de escolarização destes.

O levantamento de demandas realizado por meio do instrumento aqui apresentado possibilitou à equipe de Psicologia a ampliação do olhar acerca de como familiares e/ou responsáveis percebem e vivenciam as questões afetas ao processo de desenvolvimento de seus filhos, e das possibilidades de atuação frente aos dados obtidos. Além disso, a referida ação de levantamento permitiu o fomento do desejo de criação de mais espaços participativos de familiares no processo educacional dos seus filhos, a fim de maior aproximação entre as referidas instâncias.

Desse modo, a partir do exposto no presente material, entende-se que a importância do papel da Psicologia Escolar e Educacional enquanto ciência e profissão que atua na mediação das relações intergrupais estabelecidas nos diversos contextos educacionais, e no acompanhamento ao processo de aprendizagem e desenvolvimento humano dos sujeitos componentes destes espaços é novamente evidenciada. Assim sendo, espera-se que o presente relato de experiência contribua também com o desenvolvimento de novas ações institucionais frente ao que concerne às especificidades advindas da relação família-escola.



Por fim, retomamos a importância das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a atuação nos espaços escolares, bem como, a defesa e a luta pela efetiva inserção de profissionais da Psicologia Escolar e Educacional nas instituições de educação do país, referendada recentemente mediante a promulgação da Lei nº 13. 935 de 11 de dezembro de 2019, a qual dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica.

## REFERÊNCIAS

---

ALBUQUERQUE, J. A.; BRAZ-AQUINO, F. S. Psicologia escolar e relação família-escola: um levantamento da literatura. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 23, n. 2, p. 307–318, abr./jun. 2018. DOI: <<https://doi.org/10.1590/1413-82712018230210>>. Acesso em: 15 nov. 2023.

ALBUQUERQUE, J. A.; BRAZ AQUINO, F. S. Psicologia escolar e relação família-escola: um estudo sobre concepções profissionais. **Revista Psicologia em Pesquisa**, v. 15, n. 1, 2021. DOI: <<https://doi.org/10.34019/1982-1247.2021.v15.29033>>. Acesso em: 19 nov. 2023.

ANDRADA, E. G. C. Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Florianópolis, v. 18, n. 2. p. 196–199, ago. 2005. DOI: <<https://doi.org/10.1590/S0102-79722005000200007>>. Acesso em: 19 nov. 2023.

ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicologia escolar e educacional**, São Paulo, v. 12, n. 2. p. 469–475, abr. 2008. DOI: <<https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000200020>>. Acesso em: 15 nov. 2023.

BARDIN, L. (1977). Análise de conteúdo. **Lisboa: Edições 70**.

BOCK, A. M. B. O compromisso social da Psicologia: contribuições da perspectiva Sócio-Histórica. **Psicologia em foco**, v. 1, n. 1, p. 1-5, 2008.

BRAZ AQUINO, F. S. *et al.* Concepções e práticas de psicólogos escolares junto a docentes de escolas públicas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 1, p.

71–78, jan./abr. 2015. DOI: <<https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0191799>>. Acesso em: 19 de nov. 2023.

BRAZ-AQUINO, F. S.; ALBUQUERQUE, J. A. Contribuições da teoria histórico-cultural para a prática de estágio supervisionado em psicologia escolar. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 33, n. 2. p. 225–235, abr./jun. 2016. DOI: <<https://doi.org/10.1590/1982-02752016000200005>>. Acesso em: 15 nov. 2023.

CAVALCANTE, L. A.; BRAZ AQUINO, F. S. Ações de psicólogos escolares de João Pessoa sobre queixas escolares. **Psicologia em Estudo**, v. 18, n. 2, p. 353–362, jun. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pe/a/dypZL3xpYQnW3FD7t8VGzwyC/?lang=pt&format=html>> Acesso em: 19 nov. 2023.

CFP - Conselho Federal de Psicologia (Brasil). **Técnicas para atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica. 2. ed.** Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2019. Disponível em: <[https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA\\_web.pdf](https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf)> Acesso em: 15 nov. 2023.

DINIZ, P. K. C.; SALOMÃO, N. M. R. Metas de socialização e estratégias de ação paternas e maternas. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 20, p. 145–154, ago. 2010. DOI: <<https://doi.org/10.1590/S0103-863X2010000200002>>. Acesso em: 19 nov. 2023.

FERREIRA, A. C. *et al.* Adolescentes desinteressados? Reflexões de estudantes do ensino médio público sobre sua escola. **Revista de psicologia**, Santiago, v. 30, n. 1, p. 01–14, 2021. Disponível em: <[https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-05812021000100018&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-05812021000100018&script=sci_arttext)> Acesso em: 19 nov. 2023.

FERREIRA, A. C. *et al.* Adolescentes desinteressados? Reflexões de estudantes do ensino médio público sobre sua escola. **Revista de psicología (Santiago)**, v. 30, n. 1, p. 18–31, 2021. DOI: <<http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2021.56512>> Acesso em: 10 dez. 2023.

FERREIRA, F. G. *et al.* Estágio supervisionado em psicologia escolar: uma experiência na perspectiva institucional. **Rev. Psicol. IMED**, Passo Fundo, v. 11, n. 1, p. 202–216, jun. 2019.

Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S12175-50272019000100013&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S12175-50272019000100013&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)> Acesso em: 19 nov. 2023.

FREITAS, F. L. **A relação escola e família: Análise de uma política em construção.** 2016. 258 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: <<https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/969506>>. Acesso em: 19 nov. 2023.

GUZZO, R. S. L.; MOREIRA, A. P. G.; MEZZALIRA, A. S. C. Desafios para o cotidiano do psicólogo dentro da escola: A questão do método. In: DAZZANI, M. V. M.; SOUZA, V. L. T. (Org). **Psicologia escolar crítica: teoria e prática nos contextos educacionais.** 1. ed. Campinas: Editora Átomo & Alínea, 2016. cap. 1, p. 21-35

GUZZO, R. S. L. *et al.* Psicologia Escolar e Família: Importância da proximidade e do diálogo. In SOUZA, V. L. S. T.; BRAZ AQUINO, F. S.; GUZZO, R. S. L. &

MARINHO-ARAUJO, C. M. (Orgs), **Psicologia escolar crítica: atuação emancipatória nas escolas públicas.** 1. ed. Campinas: Alínea, 2018. cap. 7. , p. 143–162. Campinas, SP: Ed. Alínea.

KELLER, H. Diferentes caminhos de socialização até a adolescência. **Journal of Human Growth and Development**, v. 8, n. 1–2, 1998. DOI: <<https://doi.org/10.7322/jhgd.38572>>. Acesso em: 19 nov. 2023.

KOSHINO, I. L. A. **Vigotski: desenvolvimento do adolescente sob a perspectiva do materialismo histórico e dialético.** 2011. 133 f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR.

MARINHO-ARAUJO, C. M. Intervenção institucional: Ampliação crítica e política da atuação em Psicologia Escolar. In: GUZZO, R. S. L. (Org.). Bastidores da escola e desafios da educação pública: a pesquisa e a prática em Psicologia Escolar. 1. ed. Campinas: Editora Alínea, 2014. cap. 7, p. 153-175.

MARTÍNEZ, A. M. O que pode fazer o psicólogo na escola? **Em aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 39–56, mar. 2010. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/6292>>. Acesso em: 15 nov. 2023.

MARCONDES, K. H. B.; SIGOLO, S. R. R. L. Communication and Involvement: What are the Possibilities of Interconnection between Family-school?. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 22, p. 91-99, abr. 2012. DOI: <<https://doi.org/10.1590/S0103-863X2012000100011>>. Acesso em: 19 nov. 2023.

MEZZALIRA, A. S. C. *et al.* O psicólogo escolar na educação infantil: uma proposta de intervenção psicossocial. **Revista de Psicologia da IMED**, Passo Fundo, v. 11, n. 1, p. 233–247, jan./jun. 2019. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6996072>> Acesso em: 19 nov. 2023

MUNHOZ, D. P. **Parentalidade: fortalecimento das relações entre pais e filhos adolescentes.** 2017. 297 f. Tese de Doutorado - Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, RS. Disponível em: <<https://repositorio.furg.br/handle/1/8942>> Acesso em: 10 dez. 2023.

NASCIMENTO, A. R. D. D. **Atuação do psicólogo escolar junto a professores da educação básica: concepções e práticas.** 2020. 183 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/18675>>. Acesso em: 15 nov. 2022.

NEVES, M. M. B. J. Queixas escolares: conceituação, discussão e modelo de atuação. **In:** MARINHO-ARAÚJO, C. M. **Psicologia Escolar:** identificando e superando barreiras. 1. ed. Campinas: Editora Átomo & Alínea, 2011. cap. 8, p. 175–214.

OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 27, p. 99–108, mar. 2010. DOI: <<https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000100012>>. Acesso em: 19 nov. 2023.

PATIAS, N. D.; ABAID, J. W. O que pode fazer um estagiário de psicologia na escola? problematizando prática e a formação profissional. **Educação**, Santa Maria, v. 39,

n. 1. p. 187-200, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/edufsm/v39n01/v39n01a14.pdf>> Acesso em: 19 nov. 2023.

PEREIRA, A. P.. Adolescência e juventude: contribuições e desafios de escritos soviéticos para a análise da realidade brasileira. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, v. 3, n. 3, p. 1–25, 2019.

ROSA, M. S. et al. Alterações neuroanatômicas preditivas para o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista: Revisão Integrativa. **Simpósio de Neurociência Clínica e Experimental**, v. 1, n. 1, 2020. Disponível em: <<https://portaleventos.uuffs.edu.br/index.php/SIMPNEURO/article/view/14530>> Acesso em: 10 dez. 2023.

SANTOS, G. M. V. et al. Cuide-se para Cuidar: a promoção do autocuidado entre mães de crianças com deficiência por meio da extensão universitária. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 13, n. 11, p. e8956-e8956, 2021. Disponível em: <<https://acervo-mais.com.br/index.php/saude/article/view/8956>> Acesso em: 10 dez. 2023.

SILVA, G. É. F. S.; GOMES, R. A.; BRAZ AQUINO, F. S. Estágio em Psicologia Escolar na modalidade remota: Atuações em instituições públicas de Educação Básica. In: FONSECA, A. L. B.; VASCONCELOS, D. C.; SOUSA, L. C. B. **O que a COVID-19 nos ensina?!** Estudos Biopsicossociais. 1 ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2023. cap. 6. p. 138–164.

SILVA, G. G.; MATOS, H. C. S.; OLIVEIRA, R. B. Projeto de Vida no Ensino Fundamental: desafios de implementação. **Educação em Foco**, v. 28, n. 1, p. e28005-e28005, 2023. Disponível em: <<https://periodicoshomolog.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/38783>> Acesso em: 10 dez. 2023.

SILVA, J. R. R. T.; LYRA, M. C. D. P.. Rememoração: contribuições para a compreensão do processo de aprendizagem de conceitos científicos. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, p. 33–40, 2017. DOI: <<https://doi.org/10.1590/2175-3539201702111065>> Acesso em: 10 dez. 2023.

SILVA, S. S. G. T.; GUZZO, R. S. L. Escola, família e psicologia: diferentes sentidos da violência no ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 23, p.

e189983, 2019. DOI: <<https://doi.org/10.1590/2175-35392019019983>> Acesso em: 19 nov. 2023.

VIGOTSKI, L.S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia.** 1. ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT04.012

# UM ENSAIO À LUZ DA ONTOLOGIA DO SER SOCIAL: HÁ DIFERENÇA ENTRE A “NATUREZA ESSENCIAL DA EDUCAÇÃO” E O PAPEL QUE ELA ASSUME EM UMA SOCIEDADE DE CLASSES?

**CAMILA MESQUITA SOARES**

Assistente social, graduada pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Doutoranda em Serviço Social pela Universidade Federal de Pernambuco (PPGSS/UFPE). Mestra em Serviço Social e Direitos Sociais pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (PPGSSDS/UERN). Egressa do programa de Residência Multiprofissional em Atenção Básica/Saúde da Família e Comunidade (RMABSFC/UERN, em parceria com a Prefeitura Municipal de Mossoró-PMM), na qual atualmente é tutora dos módulos de “Territorialização”, “Vigilância em Saúde” e “Educação Permanente e Popular”. Trabalhadora do Sistema Único de Assistência Social do Recife-PE (Suas/Recife-PE), na área de Gestão do Trabalho e Educação Permanente, [camilamesquitaseso@gmail.com](mailto:camilamesquitaseso@gmail.com)

## RESUMO

Este escrito desenvolve-se como um ensaio teórico que aponta para a relação educação-sociedade. Tem como objetivo discutir alguns conceitos trabalhados por Ivo Tonet (2005; 2012) e István Mészáros (2008; 2015); e trazê-los como subsídios para a reflexão acerca da *natureza da educação na ontologia do ser social* e acerca do *papel assumido pela educação na sociedade de classes*. Aborda, para tanto, os conceitos de “conservação ontológica” e de “conservadorismo político-ideológico” da educação, ambos de Tonet (2005). Assim como os conceitos de “ordem/sistema/controle socio-metabólico” e de “soluções essenciais *versus* soluções formais”, de Mészáros (2008; 2015). Dispara do questionamento de “qual a natureza da educação na vida em sociedade?” e, partindo dessa reflexão, indaga se essa sua “natureza” significa o mesmo que o “papel assumido por ela em uma sociedade de classes”. Após especificar “natureza” *versus* “papel assumido”, este ensaio traz conceitos abordados por István Mészáros para aprofundar a reflexão acerca do papel assumido pela educação na sociedade de classes. Portanto, na ontologia do ser social, a educação traz em si uma tendência à conservação (enquanto tendência de socializar o que foi construído pela humanidade).

Mas é na sociedade de classes em que essa “conservação ontológica da educação” plasma-se também a um “conservadorismo político-ideológico” (pela interferência de fenômenos que buscam justificar essa realidade, na direção de sua conservação, como é o caso da *Ideologia*).

**Palavras-chave:** Educação, Ontologia do ser social, Sociedade de classes, Ivo Tonet, István Mészáros.



## 1 INTRODUÇÃO

O presente ensaio propõe-se a um diálogo entre conceitos trabalhados por dois autores marxistas acerca da educação na sua relação com a sociedade: de Ivo Tonet (2005; 2012), os conceitos de “conservação ontológica” e de “conservadorismo político-ideológico”; e de István Mészáros (2008; 2015), os conceitos de “ordem/sistema/controle sociometabólico” e de “soluções essenciais *versus* soluções formais”. Assim como, desse último, suas reflexões retomadas de Paracelso, pensador do século XVI, de que a “aprendizagem é a nossa própria vida”.

Mészáros, entre outras obras, autor de “Educação para além do capital”, primeira edição no ano de 2005<sup>1</sup>. Tonet, dentre outras, autor de “Educação contra o capital”, primeira edição no ano de 2007<sup>2</sup>; tais autores têm mais afinidades do que apenas a aproximação na intitulação dos livros. Antos os autores em foco neste ensaio, quanto a autora que o escreve, trazem uma conexão com a área de estudo da “ontologia do ser social” na perspectiva marxista. Por isso, cabe destacar que aqui há, de certo modo, a presença das proposições de Karl Marx e György Lukács, ainda que obras dos referidos não estejam sendo enfatizadas neste ensaio.

Pelas suas perspectivas (Tonet<sup>3</sup>, 2005; 2012; Mészáros, 2008; 2015) e da autora deste ensaio, não se vê possível falar de educação sem falar de trabalho. E, aqui, não estamos chamando emprego de trabalho. Temos como pressupostos da reflexão aqui trazida, dois:

1. O entendimento de “trabalho” como ato/exercício de estar no mundo modificando a natureza para atender suas necessidades. Nesse ato/exercício, seres humanos formam a sociedade e se formam em conjunto e contato com outros seres humanos. “Trabalho” acontece/aparece, por exemplo, desde a “descoberta” da agricultura e a desnomadização.
2. Para saber “onde está a educação” em uma sociedade, consideramos importante questionar “onde está o trabalho” na mesma sociedade. Nas palavras de Emir Sader, no Prefácio de “Educação para Além do Capital”, livro de Mészáros: “[o autor, nas suas intenções com o referido livro] não

1 Mas a edição utilizada neste ensaio é de 2008. Educação para além do capital: (Mészáros, 2008).

2 Mas a edição utilizada neste ensaio é de 2012. Educação contra o capital: (Tonet, 2012).

3 Trabalho formatado conforme a atualização da norma de citações da ABNT (NBR 10520 – Citações em documento), tendo entrado em vigor dia 19/07/2023. Disponível em: <https://l1nq.com/ia8sd>

poderia senão restabelecer os vínculos – tão esquecidos– entre educação e trabalho, como que afirmando: digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação” (Sader, 2008, p. 15).

Ainda nesse sentido, não se compreende a educação como sobreposta à sociedade e ao Estado, mas em relação: plasmando-se, determinando e sendo determinada. Ainda, não se entende a educação como aquela que nada pode fazer estando “engessada e paralisada em um sistema”. Ela pode. Acredita-se que, mesmo estando no capitalismo, ela ainda pode ser um instrumento de questionamento/de problematização. Mas reconhece os desafios de “outra educação”, no sentido de uma educação “alternativa/emancipadora” ser geral, sistematizada e hegemônica, pelas requisições das relações com o capital, no capitalismo.

O que é educação? Seria educação apenas o que aprendemos nos espaços formais? E o que se aprende durante a vida? Durante a vida: nos diversos espaços de socialização como família, instituições religiosas. Espaços não formais como associações de moradores, espaços coletivos das comunidades nas quais crescemos, nossos espaços de trabalho e nossas trocas diárias com profissionais e usuários; há educação nos movimentos sociais populares? E as ações e atividades socioeducativas que são realizadas junto a usuários das políticas sociais?

Essas tantas perguntas apontam que “educação é muita coisa”; que há “educações”. Que ela(s) acontece(m) nos espaços formais/escolares, nos espaços informais e não escolares. Educação como processo pedagógico, mas também educação como cultura (Brandão, 2017).

Dito isto, o que teríamos a dizer, ou melhor, a questionar sobre a educação neste ensaio? Primeiramente, situaremos a educação na ontologia do ser social, definindo sua “natureza”, com base nas discussões de Tonet (2005; 2012) e alguns aportes teóricos complementares, especialmente Tumolo (2012) e Moreira e Maceno (2012). Em seguida, reconhecendo que a educação “assume papel” em diferentes formas de sociabilidade, dialogaremos com as ideias “selecionadas” em Mézáros para aprofundar a reflexão acerca da educação na relação com o capital, no capitalismo.

## 2 METODOLOGIA

---

Tem como formato de escrita e da lógica do desenvolvimento das ideias o gênero de texto “Ensaio”. Trata-se de um ensaio teórico, com presença marcante do enfoque filosófico, pois tem como principais aportes Ivo Tonet, pesquisador brasileiro e professor universitário na área da Filosofia Política (formado em Letras, Mestrado em Filosofia e Doutorado em Educação); e István Mészáros, filósofo húngaro e importante teórico mundial da área da Economia Política, destacando-se temas como Estado e Educação. Ambos são, portanto, importantes teóricos da área da educação crítica/ histórico-crítica, especialmente da marxista.

Este trabalho faz uso da revisão bibliográfica direcionada principalmente a quatro textos, dois de Ivo Tonet (“*Educação, cidadania e emancipação humana*” e “*Educação conta o capital*”) e dois de István Mészáros (“*A educação para além do capital*” e “*A montanha que devemos conquistar*”). Também usa textos complementares (Moreira e Maceno, 2012; Saviani, 1993; Tumolo, 2012; Iasi, 1999; 2002; Caldart, 2004; Conselho Federal de Serviço Social, 2013; Chauí, 2002; 1997;).

Dispara da reflexão acerca de “qual a natureza essencial da educação na vida em sociedade?” e, partindo deste questionamento, nos interessa questionar: essa “sua natureza social” significa o mesmo que o “papel que ela pode assumir nas diferentes formas de organização da sociedade?”.

Assim, contando com tais caminhos metodológicos, e buscando estimular a reflexão crítica acerca do tema, busca tecer alguns apontamentos sobre a educação em duas dimensões: 1. Sua “natureza essencial”; 2. Seu papel no capitalismo, problematizando as categorias da “Alienação” e da “Ideologia”. Se aporta teoricamente em autores e autoras que discutem sobre “educação e trabalho num sentido ontológico”, ou seja, na área de estudo da “ontologia do ser social”.

## 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

---

### 3.1 A “NATUREZA” DA EDUCAÇÃO NA ONTOLOGIA DO SER SOCIAL

Mulheres e homens, ao estarem no mundo e nele reproduzirem-se socialmente –ou seja, para produzir sua existência, que é sempre uma produção em sociedade e, ao mesmo tempo, produção da sociedade– precisam responder às

suas necessidades humanas: das mais imediatas e objetivas às subjetivas. Nas palavras de Tumolo (2012), são necessidades que “vão do estômago à fantasia, [...] da alimentação à arte, passando pela vestimenta, moradia, educação e etc” (Tumolo, 2012, p. 157).

Assim, os homens e as mulheres modificam a natureza, relacionando-se com ela de forma a criar uma nova realidade, ao tempo em que também se criam e recriam-se. Esse ato de modificar a natureza e criar novos elementos para a realidade, sejam casas, roupas, moradias, instituições como escola, dentre outros, chama-se, nas acepções marxianas, de **trabalho**.

Para Marx (2010), Tonet (2005; 2012) e Mészáros (2008; 2015), o trabalho é o fundamento ontológico do ser social. Nesse sentido, “trabalho” não é apenas um tema por onde Marx escolheu iniciar seus estudos, dentre tantos outros possível. Na verdade, a tese do autor – com a qual concordamos – é que não se trata apenas de um ponto de partida por onde o mesmo decidiu realizar sua análise da realidade, **não se trata de uma escolha** (Moreira; Maceno, 2012, p. 175). Mas é o ponto de partida da análise porque é o “ponto de partida” da construção da vida social e do homem (e da mulher) como sujeito social.

Para Marx, “[...] o trabalho é fundamento do ser social porque representa a forma humana (social) de satisfazer necessidades vitais do indivíduo: comer, beber e vestir” (Moreira; Maceno, 2012, p. 176). E, nesse processo, “portanto, o caráter social é o caráter universal de todo o movimento; assim como a sociedade mesma produz o homem enquanto homem, assim ela é produzida por meio dele” (Marx, 2010, p. 106). As objetivações do trabalho são valores de uso, pois aqui estão para “serem usadas”, ou seja, para satisfazerem necessidades. Conforme Tumolo (2012, p. 158):

a produção de valores de uso, [...] fundamentalmente por meio do trabalho, é que propicia a produção da própria existência dos homens como tais e, grosso modo, as formas pelas quais os vêm produzindo é o que constitui a história da humanidade, de seus primórdios até o dia presente.

Ao transformar algo na natureza, transformamos a realidade e nos transformamos. Pois agora passamos a ter novos conhecimentos, novas experiências, e, por isso, numa nova produção, provavelmente, teremos maiores possibilidades para projetar novos resultados em nossas mentes. Dessa forma, a **socialização do**

*conhecimento humano* é um elemento que relaciona intrinsecamente o *trabalho* à comunicação e a linguagem e, assim, às práticas pedagógicas.

A educação é, para Lukács (Lessa, 2007), um complexo, assim como a linguagem, a comunicação e etc. Os mesmos são criados no ato de o homem modificar a realidade por meio do trabalho, de forma a atender às suas necessidades. Assim, vai construindo uma nova realidade ou novos elementos para esta, a qual se constitui num “complexo de complexos”. Conforme as reflexões de Moreira e Maceno (2012), aportando-se no pensamento de Lukács, tais complexos são distintos, de acordo com a função social que cada um exerce. Não se reduzem ao trabalho, mas também não são inteiramente autônomos e nem inteiramente submissos.

É nesse sentido que Saviani (1991) define a educação como socialização da humanidade. Traremos suas palavras, para evitar reducionismos: “[...] [a educação é] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 1996, p. 24. **Grifos nossos**).

Tendo em vista que estamos tratando aqui da educação no seu sentido amplo, não nos limitando apenas à educação formal, cabe mencionar que não há, por nós, concordância integral com essa citação do autor Saviani (1996), apenas por também considerarmos “educação” as práticas que podem não ser **diretas e intencionais**; Ou seja, podem ser também aquelas que não tenham a intencionalidade de “ensinar algo” em uma aula, uma formação, uma roda de conversa, debate, um minicurso e etc, mas que, pela pedagogia do exemplo, pelo viver aquela realidade, aqueles valores, aquelas práticas, podem acabar “educando”<sup>4</sup>.

Apesar destas ponderações à delimitação da educação como, estritamente, **ações diretas e intencionais**, consideramos a citação de Saviani (1991) de grande valia, por explicar a educação como mediação da realidade social, como instrumento de socialização do que foi acumulado pelos homens e pelas mulheres na construção da história. Com isso, não se trata de qualquer saber – e, por isso, não se trata também de um saber neutro: mantém uma relação direta com as relações sociais estabelecidas numa forma de sociabilidade.

O que Tonet (2005) denomina de “natureza essencial” da educação é aquela que não está ancorada apenas em sua função em determinado contexto histórico,

---

4 Este nosso pensamento ancora-se em reflexões feitas por Caldart (2004). Assim como tem relação com o próprio conceito de “interiorização” de Mészáros (2008), a ser abordado no item 3 deste trabalho.

que não parte da sociedade de classes, da sociedade capitalista, mas sim da *estrutura ontológica do ser social* (Tonet, 2005).

A especificação do ponto de partida da análise de Tonet no referido texto (Tonet, 2005) ser a educação *em sua natureza essencial* se dá pela preocupação do autor em “[...] evitar confusa a abordagem desta problemática [...]. [Para isso] é preciso [...] deixar claro que uma coisa é a natureza essencial de determinado fenômeno social; outra coisa é seu papel em determinado momento do processo social” (Tonet, 2005, p. 135).

Sobre isso, Tonet (2005) nos indica que na análise da educação é comum que se tomem como ponto de partida a sociedade de classes, podendo gerar uma confusão no sentido de fazer entender que a função que a educação exerce no capitalismo significaria a natureza da educação. Consideramos, assim como o autor, que essa “confusão” é demasiadamente problemática para a análise dos limites e possibilidades da educação, no que se refere às contribuições que esta pode dar se pensada num horizonte de direção/com busca pela emancipação humana.

Conforme Tonet (2005), para pensar se é possível haver mediações entre a educação e a emancipação humana, é essencial pensar a “natureza” desse fenômeno, tendo ciência de que há várias concepções dessa natureza e de outros elementos da educação (em relação às diferentes posições filosóficas, no que se refere à educação). Em seus termos: “a natureza desta atividade [educação] é um elemento essencial para podermos estabelecer se e de que modo ela pode ser uma mediação para a emancipação humana, ou seja, para compreender tanto as suas possibilidades como os seus limites” (Tonet, 2005, p. 135).

Com esse objetivo, Tonet situa a discussão da educação no processo de construção do ser social. Este é o seu ponto de partida. Sendo o trabalho o elemento ontológico do ser social, como explicamos anteriormente, estabelece uma relação entre estas duas categorias (trabalho e educação), sendo uma relação inseparável, “assim como a linguagem e o conhecimento [...], desde o primeiro momento” (Tonet, 2005, p. 136).

Em síntese, a educação pode ser considerada como uma forma de mediação para o trabalho e para a disseminação do que foi acumulado como conhecimentos, valores e cultura de uma sociedade. Portanto, **a educação, em sua natureza própria** (ou, nos termos de Tonet, “em sua natureza essencial”) **tem uma tendência à conservação**, como nos explica Tonet (2005), ao destrinchar *a natureza essencial da educação*. Conforme este autor, trata-se de uma tendência a uma

*conservação ontológica*, que se diferencia substancialmente do *conservadorismo político-ideológico*.

Inclusive, esta tendência à conservação, esta “*conservação ontológica*”, independe da existência da sociedade de classes. Dessa forma, para Tonet (2005, p. 139), “o que é importante que fique claro é que o caráter de conservação, por parte da educação, não deriva de questões político-ideológicas, mas da sua função na reprodução do ser social. Aquelas poderão influir nele, impulsionando-o no sentido reacionário ou revolucionário, mas não estão na sua origem”.

É na sociedade de classes em que essa tendência ao *conservadorismo ontológico* se reverte em conservadorismo político-ideológico, em que “as ideias, as representações e os valores que compõem a consciência dos seres humanos, além de representar as relações reais a que se submetem, devem também justificá-las na direção de manutenção de determinados interesses” (Iasi, 2002, p. 94-95). Ou seja, na sociedade de classes, a essa *conservação ontológica* (enquanto tendência de socializar o que foi construído pela humanidade) plasma-se o *conservadorismo político-ideológico* (pela interferência de fenômenos que buscam justificar essa realidade, na direção de sua conservação).

### **3.1.1 “FENÔMENOS QUE BUSCAM JUSTIFICAR A REALIDADE NA SOCIEDADE DE CLASSES, NA DIREÇÃO DE SUA CONSERVAÇÃO”: ESTAMOS FALANDO DA CATEGORIA “IDEOLOGIA”**

Sobre qual realidade se encontra o véu? Aqui podemos falar de “Alienação” e “Ideologia”. Se a prática educativa é, basicamente, a de ensinar e aprender o acumulado historicamente pela sociedade, cabe-nos questionar em quais condições históricas ocorre essa socialização e “interiorização” (Mészáros, 2008). Consideramos demasiadamente relevante, para essa reflexão, abordar aqui os conceitos de alienação e de ideologia.

Marilena Chauí explica que Marx partiu dos estudos de Feuerbach sobre *alienação religiosa* e os ultrapassou, pois interessava ao primeiro autor entender questões como:

Por que os seres humanos não se reconhecem como sujeitos sociais, políticos, históricos, como agentes e criadores da realidade na qual vivem? Por que, além de não se perceberem como sujeitos e agentes, os humanos se submetem às condições sociais, políticas, culturais, como

se elas tivessem vida própria, poder próprio, vontade própria e os governassem, em lugar de serem controladas e governadas por eles? Por que existe a alienação social? Por que os homens se deixam dominar pela sua própria obra ou criação histórica? Por que filósofos, teólogos, cientistas (portanto, o sujeito do conhecimento) elaboram teorias que reforçam a alienação? (Chauí, 2000, p.216).

O interesse de Marx tratava-se, então, de entender o que Chauí denomina de “alienação social”:

[...] alienação social é o desconhecimento das condições histórico-sociais concretas em que vivemos, produzidas pela ação humana também sob o peso de outras condições históricas anteriores e determinadas. Há uma dupla alienação: por um lado, os homens não se reconhecem como agentes e autores da vida social com suas instituições, mas, por outro lado e ao mesmo tempo, julgam-se indivíduos plenamente livres, capazes de mudar suas vidas individuais como e quando quiserem, apesar das instituições sociais e das condições históricas (Chauí, 2000, p. 218 - 219, grifos nossos).

Esse “desconhecimento das condições histórico-sociais concretas” se dá por um fenômeno onde o ser humano cria algo, mas não reconhece como sua criação. Este é o conceito “mais puro” de alienação. Trata-se do fato de alienar-se de algo, tornar-se estranho à sua criação, passando a perceber esse “algo” como superior e com poder sobre ele (ser humano que cria). Nas palavras de Chauí, ao criarem ou produzirem alguma coisa:

[...] dão independência a essa criatura como se ela existisse por si mesma e em si mesma, deixam-se governar por ela como se ela tivesse poder em si e por si mesma, não se reconhecem na obra que criaram, fazendo-a um ser-outro, separado dos homens, superior a eles e com poder sobre eles (2000, p. 216).

Essa autora explicita **três grandes formas de alienação** que existem nas sociedades modernas. A primeira trata-se da já explicada alienação social. A segunda, da **alienação econômica**: o primeiro aspecto é que a força de trabalho passa a ser mensurada por um valor, assim, torna-se mais uma mercadoria. Não percebemos esse processo de coisificação. O segundo aspecto é que “a mercadoria-trabalhador produz mercadorias” (p. 219), as quais, por vezes, não podem ser compradas por



nós (em virtude do preço). Ela é objeto de fetiche, de desejo. Não vemos, no entanto, o quanto de trabalho humano tem “por trás” daquela mercadoria. Com isso:

As mercadorias deixam de ser percebidas como produtos do trabalho e passam a ser vistas como bens em si e por si mesmas (como a propaganda as mostra e oferece). Na primeira forma de alienação econômica, o trabalhador está separado de seu trabalho – este é alguma coisa que tem um preço; é um **outro** (*alienus*), que não o trabalhador. Na segunda [...] as mercadorias não permitem que o trabalhador se reconheça nelas. Estão separadas dele, são exteriores a ele e podem mais do que ele. As mercadorias são igualmente um **outro**, que não o trabalhador (Chauí, 2000, p. 220; grifos da autora).

Uma terceira forma de alienação listada pela autora é a *intelectual*. Como base dessa alienação, temos a separação entre trabalho material e intelectual - o trabalho responsável por produzir mercadorias e o trabalho responsável por planejar, elaborar. Cabe ainda aqui dizer que essa diferenciação e separação são seguidas de uma hierarquização: os intelectuais detêm o conhecimento. Hierarquiza-se e separa-se saber e fazer/teoria-prática.

De acordo com aquela autora, isso dá a base para que surjam elementos que são “a causa do surgimento, da implantação e do fortalecimento da ideologia” (p.220). Sintetizando, esses elementos são: a) as ideias aparecem como “universais, válidas para todos, em todos os tempos e lugares” (p.220) e não como ponto de vista de classe à qual pertencem seus criadores; b) *existem em si e por si mesmas*, deixam de aparecer como elementos criados para explicar a realidade e aparecem como “já prontas” na realidade.

A ideologia é, conforme Chauí:

[...] uma elaboração intelectual sobre a realidade, feita pelos pensadores ou intelectuais da sociedade – sacerdotes, filósofos, cientistas, professores, escritores, jornalistas, artistas -, que descrevem e explicam o mundo a partir do ponto de vista da classe a que pertencem e que é a classe dominante de uma sociedade (2000, p. 221).

Assim, é uma elaboração intelectual, mas não qualquer conjunto de ideias. Ela objetiva a justificação de uma determinada realidade, na direção da conservação desta, de acordo com determinados interesses. Para entender como acontece

esse fenômeno, basta pensarmos no exemplo dos papéis sociais esperados para meninos e meninas, ainda antes do nascimento, conforme Lima (2012):

A divisão dos papéis socialmente atribuídos a homens e mulheres começa no momento da descoberta do sexo dos bebês pelos pais. Se menina, enxoval rosa, símbolo da fragilidade, doçura, feminilidade. Se menino, enxoval verde ou azul, representando a força, a razão, a masculinidade. Dessa maneira, os bebês já vêm ao mundo predeterminado simbolicamente. Os papéis sociais que apreenderão, se for mulher, serão pautados na fragilidade e passividade, se homens, na força e violência (Lima, 2012, p. 86).

Na nossa sociedade, ao se descobrir o sexo do(a) bebê, é comum que o enxoval seja rosa para menina e azul para menino. Ainda na infância, a menina é presenteada com brinquedos que remetem ao zelo do lar, ao cuidado de outras crianças (simbolizando o cuidado aos filhos e à família), aos dotes culinários e etc. Já os meninos são presenteados com carrinhos, bola de futebol, instrumentos de forças e tecnologia.

Essa divisão sexual dos brinquedos, baseada numa divisão sexual do trabalho e na expectativa de papéis sociais distintos para meninos e para meninas, iniciam antes do nascimento, são reforçados pela educação escolar, pela educação religiosa no interior ou fora de igrejas e pela educação familiar<sup>5</sup>. Contraditoriamente, os segmentos conservadores da sociedade julgam que outra proposta de educação ou questionamentos a essa realidade posta, são ideológicas. Já não seria, no entanto, todo esse sistema de “normas sociais” ideológico?

Com esse breve exemplo, podemos perceber que a ideologia desistoriciza, fragmenta, inverte, oculta - ao tempo em que defende uma suposta neutralidade e naturalidade do que é socialmente construído e determinado.

É no dia a dia, na vivência do mundo, na convivência com as pessoas, na construção de relações sociais, que vamos conhecendo, experienciando, delimitando nossas visões de mundo e valores. Nesse sentido, Iasi argumenta que “toda pessoa tem alguma representação mental de sua vida e seus atos” (1999, p.16) e, em seguida, cita Gramsci (não datado, p. 11, *apud*, Iasi, 1999, p. 16):

5 Sendo este o lugar primeiro de aprendizado do “ser homem” e “ser mulher”, é nela onde as crianças vão absorvendo o padrão dos papéis de gênero aceitos pela sociedade, pela transmissão dos valores e princípios, da educação desigual para o filho homem e a filha mulher, das exigências desiguais para o pai e a mãe e etc.

Todos são filósofos, ainda que ao seu modo, inconscientemente, porque inclusive na mais simples manifestação de uma atividade intelectual, a linguagem, está contida uma determinada concepção de mundo.

Tendo como base as reflexões realizadas por Iasi (1999; 2002) sobre o processo de consciência, não podemos afirmar que “apenas algumas pessoas têm consciência”, não se trata de ter ou não ter, mas de um processo – não linear, não evolutivo, podendo haver elementos de uma forma de consciência coexistindo com outra e podendo o indivíduo que adquire um nível de consciência, voltar às formas anteriores.

Conforme Iasi (1999) e Chauí (1997), entendemos que a “interiorização” (Mészáros, 2008) do “mundo externo” se dá de modo mediatizado, por pessoas, instituições, no uso de ideias anteriores e externas a nós, mas que nos aparecem como próprias e autônomas. Em outra publicação, Iasi (2002, p. 94), explica que, na sociedade de classes, a consciência não é, necessariamente, “um elemento de identidade do indivíduo com a sociedade”, pois é nessa forma de sociedade em que a ideologia se faz necessária para as classes dominantes, como ocultamento, como justificação.

### **3.2 CONTRIBUIÇÕES DE MÉSZÁROS PARA REFLETIR ACERCA DO “PAPEL ASSUMIDO” PELA EDUCAÇÃO NO CAPITALISMO**

Marx realiza uma dupla análise do trabalho: a) como fundamento ontológico do ser social e o b) trabalho no capitalismo. Um não se resume ao outro. Há determinações que são “assumidas” pelo trabalho quando na relação com o capital, no capitalismo. Por isso, pensar a educação na relação com o trabalho nos traz também esse desafio: pensá-la na ontologia do ser social e pensá-la no capitalismo. Em Tonet (2012, p. 28), a educação “se vê diante de uma encruzilhada”. E, nos tempos atuais, o sistema encontra-se em um momento marcado por crise estrutural (Tonet, 2005). Nas palavras desse autor:

É importante acentuar que não se trata só, nem principalmente, de uma crise de valores. É, antes de mais nada, uma crise da produção material, que resulta numa crise de todos os aspectos da sociedade. [...] É certo que a exclusão social faz parte da natureza dessa forma de sociabilidade. Contudo, em outros momentos, ela parecia ser fruto da falta de desenvolvimento das forças produtivas. Hoje, ao contrário, fica claro, como diz Chasin (1987), que não é pelos seus defeitos, mas pelas suas qualidades

– ou seja, pelo desenvolvimento levado a limites extremos, mas sob uma lógica socialmente antagônica que lhe é própria – que o capitalismo exclui a maioria da humanidade do acesso à riqueza produzida (Tonet, 2005, p. 133).

Estando a ênfase de Ivo Tonet situada “no plano filosófico”, tendo como maior preocupação o debate da educação na ontologia do ser social, trouxemos aqui algumas contribuições de Mészáros para aprofundar a discussão. Reconhecemos que na sociedade de classes o trabalho assume determinadas características (vinculadas ao capital, a competitividade, à não priorização ao ser humano, mas sim ao lucro e etc). Consideramos, ainda, que é importante pensar “contexto e conjuntura”. Tendo em vista que, por exemplo, se fossemos abordar com profundidade o contexto atual do capitalismo e da educação, teríamos que levar em conta questões da crise estrutural, das *formas uber, ifood, precariado*, da ideologia do empreendedorismo (Antunes, 2013); e, sem muito esforço, é possível visualizar a educação lado a lado, dialogando ou sendo tensionada por tudo isso. Entretanto, para esse momento, nossa discussão abordará questões mais gerais que estejam em torno dos conceitos trabalhados por István Mészáros (2008; 2015): “ordem/sistema/controlado sociometabólico” e de “soluções essenciais *versus* soluções formais”. Assim como suas reflexões retomadas de Paracelso, pensador do século XVI, de que a “aprendizagem é a nossa própria vida”.

Sendo a “aprendizagem a própria vida”, não cabe à educação apenas o domínio da educação formal/escolarizada. Com isso, Mészáros abre margem para educação escolarizada, mas também para a educação como formação política nas ruas e nos espaços externos, educação como conhecimento do mundo/cultura e como criação (Mészáros, 2008). Entende o papel do educador não apenas como transmissão, mas como “conscientização” e “testemunho de vida” (Mészáros, 2008, p. 13). Pela natureza da educação e pela sua perspectiva política, esse autor traz que a direção das práticas pedagógicas e da sistematização da educação deveria ser o ser humano no mundo. Mas que, consoante à ideia de Tonet (2012) sobre a educação estar “em uma encruzilhada”, estão em nossa cultura o individualismo, o foco no lucro, na competição. Traz que, no entanto, educação em sua natureza não deveria ser mercadoria, deveria ser criação.

As reflexões de Mészáros reafirmam a todo momento que não se trata de uma questão de “meros valores” a ser solucionada sozinha pela educação. Por isso defende que as soluções devem ser “essenciais” e não “formais”. Essa ideia de

“soluções essenciais *versus* soluções formais”, em nosso entendimento, pode ser melhor explicada ao compreendermos seu conceito de “ordem sociometabólica”.

Em “A montanha que devemos conquistar: reflexões acerca do Estado”, Edição da Boitempo, ano de 2015, desde a apresentação por Alysson Leandro Mascaro, são trazidas para nós reflexões acerca da centralidade do tema “Estado” na relação direta com **o trabalho** – nas acepções marxistas e marxianas, enquanto fundante e fundador do ser social. O Estado, em autores marxistas e desde Marx, aparece nos escritos porque “pelo campo político estatal, passam não apenas eventuais correias de transmissão da reprodução capitalista, mas é, ele próprio, uma das estruturas fulcrais de tal sociabilidade” (Mascaro, 2015, p. 03).

Acreditamos que o mesmo acontece com o eixo temático da educação: não estando sobreposta à sociedade, ela passa pelo Estado: tanto por ser esse quem se relaciona com a educação formal, seja por oferecê-la mediante políticas públicas, seja se relacionando com o setor privado, seja também na educação informal (nos valores defendidos por determinadas classes sociais, com aval do Estado).

Para nós, neste ensaio, uma grande contribuição do referido livro de Mészáros (2015) é a resposta à seguinte pergunta: que “montanha” é essa da qual se fala? Ainda que o texto tenha como subtítulo “reflexões sobre o Estado”, traz justamente que “a montanha” não se limita ao Estado: “não é apenas o Estado e o campo político, mas a totalidade da sociabilidade capitalista” (Sader<sup>6</sup>, 2008, p. 03). Isso direciona para o conceito de “ordem/sistema/controle sociometabólico”, como sistema totalizante de organização e controle social. Existe, nisso, o destaque para uma tríade: capital, trabalho e Estado (Mészáros, 2008; 2015).

Com isso, lembremos que a educação não está totalmente engessada a ponto de “nada poder fazer”, mas também não se encontra sobreposta ao modo de produção-circulação-consumo-cultura. Mészáros (2008; 2015) traz exemplos na história para tratar de algumas determinações socio-históricas da educação nas formas de socialidade na relação com o capital: desde processos de fragmentação dos que pensam e os que fazem; e das dificuldades de acesso ao ensino formal. Por outro lado, traz também do quanto alguns espaços formais também foram, na história, formas de “ocupar” e “profissionalizar”, com educação “menos pensante” as pessoas mais pobres da sociedade. Desde às “oficinas” (conforme tradução do inglês britânico) ou as “instituições correcionais” (conforme tradução

---

6 No Prefácio de “A montanha” (Mészáros, 2008).

do inglês americano), propostas por Jonh Locke para lidar com o “ócio” dos “filhos das pessoas trabalhadoras”. Mészáros traz uma fala de Jonh Locke, ao tempo em que aponta que Locke “nem era religioso”:

Os filhos das pessoas trabalhadoras são corriqueiro fardo para a paróquia, e normalmente são mantidas na ociosidade, de forma que geralmente também se perde o que produziriam para a população até eles completarem doze ou quatorze anos de idade. Para esse problema, a solução mais eficaz que somos capazes de conceber, e que portanto humildemente propomos, é de que, na acima mencionada lei a ser decretada, seja determinado, além disso, que se criem *escolas profissionalizantes* em todas as paróquias as quais os filhos de todos, na medida da necessidade da paróquia, *entre quatro e treze anos de idade...* devem ser obrigados a frequentar (Locke, n/d, p. 383 *apud* Mészáros, 2008, p.43. Grifos do autor).

Antes de fazermos considerações acerca recorte de texto acima, gostaríamos de trazer uma segunda citação, dessa vez, do próprio Mészáros. Em sua percepção, a “educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva [...], como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes” (Mészáros, 2008, p. 35). Mészáros chama esse processo de “interiorização” e mostra que, inclusive, pelo sucesso dele foi possível, em determinados contextos históricos, deixar de lado “a força”, para focar no consenso.

Essas citações demonstram a histórica fragmentação entre “pensar” e “fazer”. E, mais que isso: entre quem pensa e quem faz. Vejamos que as “oficinas” ou “instituições correcionais” eram propostas aos “filhos dos trabalhadores”. O ócio, a criação, não seria então um problema para os filhos dos ricos? Além disso, vemos também o lugar de destaque dado na “educação” por parte de instituições parceiras do Estado: no caso, à igreja. Em sua relação de parceria com o Estado nascente, em contraposição à perda de poder se comparada à Idade Média.

É importante dizer que pautar um ensino profissional de qualidade, que articula o ensino integral, tem sido hoje um caminho/alternativa às políticas sociais de educação. Assim com é importante pensar nas estratégias para acesso ao ensino superior pelos “filhos da classe trabalhadora” na atualidade. Além do acesso, pensar a permanência tem sido mais um caminho buscado pelos segmentos defensores da educação pública e de qualidade. Inclusive pelo próprio Mészáros em vida, que

reconhece a essencialidade do acesso (Mészáros, 2008). Mesmo com o acesso garanti, há contradições: os tensionamentos à educação formal pelo setor privado, pelas políticas de influência neoliberais do Estado e etc.

Destacamos que a educação é vista por Mészáros e Tonet como instrumento, como contribuição, como perpassada pelas contradições do modo de produção, mas também como instrumento de questionamento e busca de problematizações. Quando Mészáros (2008) fala sobre as “soluções precisarem ser essenciais” e não “formais” penso muito sobre a dificuldade que temos até hoje no Brasil de estruturar de forma sistemática, ampla, formal e hegemônicas, propostas progressistas e até mesmo humanistas na educação que tensionem valores “da ordem”. Para ilustrar essas afirmações e finalizar, por hora, nossas reflexões, trazemos a movimentação em meados do ano 2019 de projetos de leis municipais pela não discussão de gênero e sexualidade nas escolas, no contexto de avanço do conservadorismo no Brasil (Pereira, 2020).

Outro exemplo, na história recente do Brasil, no recorte temporal de 1960, é que Paulo Freire vivenciou experiências profissionais que se deram pelo Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (atual Universidade Federal de Pernambuco). Nas ocasiões desta Extensão e de sua atuação com alfabetização no interior do Nordeste, esse educador desenvolveu seu método de Educação de Adultos, o qual partia de *palavras<sup>7</sup> retiradas do dia a dia e do vocabulário popular dos adultos que buscava alfabetizar*. Experiência bastante conhecida foi a do trabalho de alfabetização na cidade de Angicos, no estado Rio Grande do Norte. Essas experiências aconteceram de formas pontuais, cresceram e deixaram legados teóricos e pedagógicos. Mas a história do Brasil mostra também que elas não puderam ser gerais no âmbito da educação nacional e formal e que a ruptura desse movimento entendido como um risco de uma educação “tão politizada” pudesse se hegemonizar, entra nas repressões da Ditadura Militar no Brasil (Barreto, 2004; Freire, 2001).

Atualmente, há diversas propostas e experiências de “educação alternativa”. Quando no âmbito da educação formal, são restritas à determinadas escolas e sem

---

7 Chamadas por Freire de “palavras geradoras”, por serem unidade básicas de orientação de debates, próximas à vida e aos territórios de vida dos participantes dos Círculos de Cultura. Palavras com função de provocar a/buscar na lembrança do dia a dia de trabalho as vivências, sentidos, experiências e concepções das temáticas trabalhadas (Barreto, 2004; Freire, 2001). Assim como de fonética mais conhecida pelas pessoas a serem alfabetizadas.

acesso gratuito para todos. Exemplo que pode ser dado são as “Escolas Waldorf”, com uma proposta pedagógica diferente da convencional, de “formação harmônica” do ser humano na relação natureza-corpo (Cruz, 2017).

Além disso, encontramos perspectiva “alternativas” de educação em espaços informais como em movimentos sociais populares. Um exemplo é o Movimento de Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), com sua escola de formação política intitulada de Escola Nacional Florestan Fernandes, em Guararema – São Paulo; ou suas experiências em educação infantil intitulada de “Cirandinhas” espalhadas por todos os lugares onde há o MST (Caldart, 2004). Esses processos além de não serem os oficiais da educação no Brasil, os nacionalmente programáticos e sistematizados para a educação formal, também não estão livres de ataques e criminalização, no contexto do avanço do conservadorismo.

## **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

Esse item (Considerações finais), apresenta três sínteses (cumulativas, ou melhor, enlaçadas) de como entendemos a relação educação-sociedade. Desse modo, em síntese, entendemos que educação é:

1. Um processo necessário ao ser humano, que se encontra no mundo, que se encontra numa forma de sociabilidade anterior a ele, com culturas, valores e conhecimentos já existentes e que são resultados do trabalho das sociedades no decorrer de suas histórias. Para Tonet (2005), nesse sentido que a educação tem, em sua natureza intrínseca e essencial, uma tendência a uma conservação ontológica (enquanto tendência de socializar o que foi construído pela humanidade), que se diferencia substancialmente do conservadorismo político-ideológico. Inclusive, esta tendência à conservação, este conservadorismo ontológico, independe da existência da sociedade de classes. É na sociedade de classes que, a esse conservadorismo ontológico (enquanto, digamos novamente, tendência de socializar o que foi construído pela humanidade) plasma-se ao conservadorismo político-ideológico (pela interferência de fenômenos – como a “Ideologia”, contextualizada neste trabalho – que buscam justificar essa realidade, na direção de sua conservação).



2. O processo pedagógico de ensinar e aprender. Primeiramente no âmbito familiar e, posteriormente, nos espaços formais de ensino, como nas escolas, que repassam e discutem com o ser humano os elementos supracitados (quais sejam: culturas, valores, conhecimentos). Além de outros espaços de socialização secundária como: igreja, trabalho, Movimentos Sociais e etc;
3. Uma forma de mediação que contribui para a reprodução das relações sociais que estão estabelecidas durante determinados tempos históricos. Nas palavras de Ivo Tonet (2012): “[a educação é] parte dessa sociabilidade e [...] mediação para a reprodução social” (Tonet, 2012, p. 27). E, por isso mesmo, “é marcada pelas contradições, pelos projetos e pelas lutas societárias e não se esgota nas instituições educacionais, embora tenha nelas um espaço privilegiado de objetivação” (CFESS, 2011, p.16).

## REFERÊNCIAS

---

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. Coimbra: CES/Almedina, 2013.

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação como cultura: memória dos anos sessenta. Revista **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 23, n. 49, p. 377-407, set./dez. 2017.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CFESS. Grupo de Trabalho do Conjunto CFESS/CRESS sobre o Serviço Social na Educação (Coord.). **Subsídios para o debate sobre Serviço Social na Educação**. Brasília: CFESS, jun. 2011.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

\_\_\_\_\_. **O que é ideologia?** Brasília: Editora Brasiliense, 1997.

CRUZ, Denise Santos da. **Vivenciar aprendendo:** contribuições da Pedagogia Waldorf à formação do pedagogo no século XXI. Dissertação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2017.

FREIRE, Paulo. **Conscientização** - teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001.

IASI, Mauro Luíz. **O dilema de Hamlet:** o ser e o não ser da consciência. São Paulo: Viramundo, 2002.

\_\_\_\_\_. **Processo de consciência.** São Paulo: CPV, 1999.

LESSA, S. **Para compreender a ontologia de Lukács.** 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2007.

LIMA, Marwyla Gomes de. A importância da análise das relações patriarcais de gênero para a compreensão da Lei Maria da Penha. In: LIMA, Rita de Lourdes; GURGEL, Telma; QUEIROZ, Fernanda Marques de. (Orgs.). **Gênero e Serviço Social:** Múltiplos enfoques. Natal-RN: EDUFRN. 2012. p. 81-96.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2010.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, Istvan. **A montanha que devemos conquistar.** São Paulo: Boitempo, 2015.

MOREIRA, Luciano Accioly Lemos. MACENO, Talvanes Eugênio. Educação, reprodução social e crise estrutural do capital. In: BERTOLDO, Edna et. al (orgs). **Trabalho, educação e formação humana frente à necessidade histórica da revolução.** São Paulo: Instituto Lukács, 2012. p. 175-186.

PEREIRA, Potyara A. P. (org). **Ascensão da nova direita e colapso da soberania política.** São Paulo: Cortez, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2011.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital.** São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana.** Ijuí: Unijuí, 2005.

TUMOLO, Paulo Sérgio. Trabalho, ciência e reprodução do capital. In: BERTOLDO, Edna *et. al* (orgs). **Trabalho, educação e formação humana frente à necessidade histórica da revolução.** São Paulo: Instituto Lukács, 2012. p. 157-162.