A long wooden pier extends from the foreground into the ocean, receding towards the horizon. The sky is a vibrant mix of orange, pink, and purple, suggesting a sunset or sunrise. The water is calm, reflecting the colors of the sky. The pier is made of weathered wooden planks and has several dark wooden posts along its length.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)**

GEORGE RIBEIRO COSTA HOMEM

**O CURRÍCULO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
MARANHÃO: desafios e perspectivas da prática docente**

**São Luís
2019**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO
DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)

GEORGE RIBEIRO COSTA HOMEM

**O CURRÍCULO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO INSTITUTO
FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO:
desafios e perspectivas da prática docente**

São Luís
2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO
DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)

GEORGE RIBEIRO COSTA HOMEM

**O CURRÍCULO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO INSTITUTO
FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO:
desafios e perspectivas da prática docente**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão, na Área de concentração: Ensino na Educação Básica, linha de pesquisa Filosofia da Educação, como requisito para a obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elisa Maria dos Anjos

São Luís
2019

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Homem, George Ribeiro Costa.

O CURRÍCULO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
MARANHÃO : desafios e perspectivas da prática docente /
George Ribeiro Costa Homem. - 2019.

200 f.

Orientador(a): Elisa Maria dos Anjos.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade
Federal do Maranhão, São Luís, 2019.

1. Currículo. 2. Ensino. 3. Filosofia. 4. Pós-
crítica. I. Maria dos Anjos, Elisa. II. Título.

GEORGE RIBEIRO COSTA HOMEM

**O CURRÍCULO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO INSTITUTO
FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO:**
desafios e perspectivas da prática docente

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão, na Área de concentração: Ensino na Educação Básica, linha de pesquisa Filosofia da Educação, como requisito para a obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elisa Maria dos Anjos

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Elisa Maria dos Anjos (Orientadora)
Doutora em Memória Social – PPGEEB/UFMA

Profa. Delcineide Maria Ferreira Segadilha
Doutora em Educação – PPGEEB/UFMA

Profa. Marly Cutrim de Menezes
Doutora em Ciências Sociais – PROF-FILO/UFMA

AGRADECIMENTOS

A Deus, o autor de todas as coisas. A Ele que, em todos os momentos, dedico as conquistas que alcanço nessa terra vida.

À minha família, em especial à minha mãe Maria de Ribamar, que de forma afável, mas em meio a tantas dificuldades, orientou-me para o caminho do conhecimento. Aos meus filhos, motivo de estímulo nessa caminhada. A vocês meus sentimentos de gratidão.

À professora Elisa Maria dos Anjos por todas as orientações que foram dadas até o momento, por ter aceitado orientar-me mesmo em uma área diferente de sua atuação, ajudando-me e encaminhando-me no caminho da pesquisa.

À minha estimada Caroliny, por seu apoio, compreensão e afeto ao longo dessa trajetória acadêmica.

Ao Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA Campus Santa Inês, por ter concedido a realização desta pesquisa. À pessoa do diretor, pela disponibilidade e abertura proporcionada.

Ao professor Saulo, que participou da pesquisa e a todos que nesse espaço, direta e indiretamente, contribuíram para esta realização.

À Rita de Cássia Oliveira, meus sinceros agradecimentos pelas orientações primeiras que foram dadas. Obrigado pela amizade e dedicação que me prestou durante esse processo inicial.

À professora Marly, agradeço as orientações em banca de qualificação, apoio e amizade no encaminhamento desta pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, nas pessoas do Coordenador Antonio de Assis Cruz Nunes e da vice-coordenadora, Vanja Maria Dominices Coutinho, pelo trabalho realizado com a turma e aos conhecimentos compartilhados.

Aos alunos da minha turma do Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, agradeço por vivenciarem e partilharem aprendizado e momentos vivenciados ao longo desse mestrado.

Aos amigos do Grupo de Pesquisa em Ensino de Filosofia na Educação Básica (GRUPEFEB), em especial, às pessoas da Ginia Kenia, Cristiane e Rosinelia, agradeço pela cumplicidade durante essa caminhada.

Aos professores do Programa, especialmente aos que ministraram disciplinas, compartilhando os seus saberes e as suas experiências.

Aos funcionários do PPGEEB, meus sinceros agradecimentos.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram na realização deste momento.

“A vida vai ficando mais dura perto do topo”.

(Friedrich Nietzsche)

RESUMO

Este estudo versa sobre O CURRÍCULO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO: desafios e perspectivas da prática docente. A pesquisa teve como objetivo geral propor o redimensionamento do Currículo, por meio de um produto a partir de análise curricular para o ensino de Filosofia no Ensino Médio do IFMA – campus Santa Inês, fundamentada na perspectiva filosófica pós-crítica. Para tanto, inicialmente na introdução, situamos a pesquisa. Na seção seguinte abordam-se as reflexões acerca de como o currículo pode se instaurar enquanto instrumento de poder, a partir do pensamento de Foucault sobre relações de poder, e como são caracterizados os diferentes modos de poder. Na terceira seção pondera-se sobre o currículo como espaço de reflexão, dialogando sobre as teorias curriculares tradicionais Críticas e Pós-críticas. Ao longo do texto apresentamos uma discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), abordando os avanços e desafios para as discussões curriculares no Brasil. Na quarta seção debruça-se sobre a instância currículo no IFMA, realizando uma abordagem sobre a Educação Profissional e o currículo integrado no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Na última seção realizam-se as análises e discussões dos dados coletados ao longo da pesquisa, ponderando sobre a esfinge da sala de aula e o ethos/devir da Filosofia, analisando as perspectivas e desafios do ensino a partir da compreensão pós-crítica do currículo. Para alcançarmos esse objetivo realizamos um percurso do ensino da Filosofia. Nesse momento explica-se a proposta do trabalho em uma perspectiva pós-crítica como instrumento expediente à prática docente. Em seguida, apontou-se o processo de reflexão, análises e discussões dos diálogos vivenciados no IFMA campus Santa Inês, dialogando sobre o lugar da pesquisa. Com os sujeitos e com a sala de aula, ponderamos sobre o lugar da intervenção e perspectivas pós-críticas que puderam ser vivenciadas na pesquisa. A pesquisa é de cunho qualitativo, pautada em alguns passos da pesquisa-ação. Para respaldar essa pesquisa buscaram-se diversas fontes que abordam a temática, principalmente as obras de Foucault, de Michael Apple, José Augusto Pacheco, Tomaz Tadeu da Silva, dentre outros. Para a coleta de dados realizamos observações, estudos de documentos oficiais e entrevista semiestruturada com os sujeitos da pesquisa. As intervenções foram realizadas com duas turmas do 3º ano do Ensino Médio. Durante a pesquisa, percebeu-se a necessidade da construção de um arquétipo educativo, que possa ser capaz de criar uma atitude de alteridade frente ao saber e formar sujeitos capazes de romper com as estratégias do poder disciplinar imposto pelo currículo engessado e adotar uma postura de invenção frente ao conhecimento. Assim, com base nessas reflexões, espera-se que a educação seja capaz de instruir os indivíduos muito mais do que disciplinar, sendo necessário repensar o currículo no âmbito dessas relações.

Palavras-chave: Currículo. Filosofia. Pós-crítica. Ensino.

ABSTRACT

This study deals with THE CURRICULUM OF PHILOSOPHY IN BASIC EDUCATION OF THE FEDERAL EDUCATION, SCIENCE AND TECHNOLOGY INSTITUTE OF MARANHÃO: challenges and perspectives of teaching practice. One research had as its general objective the proportion of curriculum resizing, through a product from curricular analyzes for the teaching of Philosophy in High School at IFMA - Santa Inês campus, based on the post-critical philosophical perspective. Therefore, beginning in the introduction, we situate a research. The following section discusses how the curriculum can be started as an instrument of power, based on Foucault's thinking about power relations, and how different modes of power are characterized. In the third section, consider the curriculum as a space for reflection, discussing the traditional Critical and Post-critical curriculum theories. Throughout the text, we present a discussion on the National Common Base Curriculum (BNCC), addressing the advances and challenges for curricular discussions in Brazil. In the fourth section, select an instance of the curriculum in IFMA, taking an approach to Vocational Education and the integrated curriculum within the Federal Institutes of Education, Science and Technology. In the last section, analyze and discuss the data collected throughout the research, pondering a classroom and ethos / philosophy issue, analyzing the perspectives and challenges of teaching from the post-critical analysis of the curriculum. To achieve this goal we have made a way for the teaching of philosophy. At this moment, the work proposal on a post-critical perspective is explained as an expedited instrument for teaching practice. Then, point to the process of reflection, analyze and discuss the dialogues experienced at the IFMA campus in Santa Inês, dialoguing about the research site. With the subjects and a classroom, we consider the place of intervention and the post-critical perspectives that can be experienced in the research. The research is quality, based on some steps of action research. To support this research, look for several sources that address the theme, especially as works by Foucault, Michael Apple, Jose Augusto Pacheco, Tomaz Tadeu da Silva, among others. To collect data, study official documents and semi-structured interviews with the research subjects. How were two classes of the 3rd year of high school. During a survey, the need to construct an educational model that could be able to create an attitude of change towards a saber and to train students able to break with the disciplinary power skills imposed by the engaged curriculum and adopt an posture of invention in the face of knowledge. Thus, based on these reflections, education is expected to be able to instruct much more disciplinary students, requiring remuneration or curriculum in these relationships.

Keywords: Curriculum. Philosophy. Post critical. Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: texto 1 (um), turma 1 – de Filosofia da ancestralidade.....	97
Figura 2: texto 2 (dois), turma 1 (um) – de Filosofia.....	98
Figura 3: texto 1 (um) turma 2 (dois) – ética e moral.....	99
Figura 4: texto 2 (dois), turma 2 (dois) – cidadania e moral	101

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 O CURRÍCULO COMO INSTÂNCIA DE PODER	20
2.1 Escola como recinto das Relações de Poder	25
2.2 Construção de um Modelo Educativo a partir da perspectiva do Poder	30
3 CURRÍCULO COMO ESPAÇO DE REFLEXÃO	33
3.1 As Teorias curriculares	34
<i>3.1.1 Teorias Tradicionais</i>	37
<i>3.1.2 Teorias Críticas e Pós-críticas</i>	39
3.2 Base Nacional Comum Curricular (BNCC): desafios para as discussões curriculares no Brasil	45
4 A INSTÂNCIA CURRÍCULO NO IFMA: pressupostos de presença e perspectivas de atuação	56
4.1 A Educação Profissional	61
4.2 O currículo integrado no âmbito dos IFs	65
<i>4.2.1 Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia</i>	68
5 A ESFINGE DA SALA DE AULA E O <i>ETHOS/DEVIR</i> DA FILOSOFIA: perspectivas e desafios do ensino a partir da compreensão pós-crítica do currículo	73
5.1 O percurso do ensino da Filosofia: avanços e retrocessos à baila das intencionalidades	75
5.2 Propostas de perspectiva pós-crítica como instrumento expediente à prática docente	79
5.3. Processo de reflexão: análises e discussões dos diálogos vivenciados no IFMA campus Santa Inês	85
<i>5.3.1 Reconhecimento do lugar da pesquisa</i>	88
<i>5.3.2. Diálogos com os sujeitos da pesquisa</i>	88
<i>5.3.3. A sala de aula: o lugar da intervenção e perspectivas (pós-críticas)</i>	95
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	107
APÊNDICES	120
Apêndice A: Produto de intervenção da pesquisa.....	121
Apêndice B: Roteiro de Entrevista.....	199

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa nasce das reflexões desenvolvidas ao longo da experiência docente como professor de Filosofia na rede pública federal de ensino no estado do Maranhão, e da observação acerca da necessidade de estabelecer-se uma ligação mais afetiva e efetiva entre os conteúdos da referida disciplina, do contexto sociocultural dos estudantes e da práxis docente em relação ao currículo.

Com a finalidade de apresentarmos os pontos de interesse para o nascimento dessa pesquisa de forma fundamentada, iniciaremos com uma exposição propedêutica que percorrerá os pontos pertinentes à proposição da proposta. A educação é considerada como trabalho não material por estar relacionada com a produção do saber, isto é, com a produção de ideias, conceitos, valores, habilidades, atitudes, englobando natureza e cultura em um conjunto de produção humana (SAVIANI, 1992).

Esta produção que nos é apresentada perfila com o interesse da sociedade em transmitir seus valores e conhecimentos às gerações seguintes. Engendrando um processo de enquadramento e engajamento dos indivíduos em um sistema de posturas e hábitos que operacionalizam um conjunto, ao qual chamamos civilização. Nesse sentido, torna-se evidente a construção de um programa educativo eficiente ao proporcionar a formação de personalidades amadurecidas e conscientes de si (FERRETI, 1999).

A educação nesses termos assume uma dimensão fenomenológica pelo viés pedagógico e político, uma vez que se desenvolve no seio da coletividade e envolve diversas instituições sociais. Uma dessas instituições assume a sistematização e intencionalidade do processo: a escola. A escola, nesse contexto, reúne as expectativas, anseios, perspectivas e vicissitudes da sociedade na dinâmica de sua função: construir a identidade sociocultural dos indivíduos historicamente constituídos, prepará-los para o mundo do trabalho e capacitá-los para a prática social: o exercício da cidadania.

Para tanto, como exposto doutrinário, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de número 9.394 é criada no ano de 1996, preconizando que as séries finais da educação básica – o Ensino Médio – devem consolidar e aprofundar a formação geral do aluno, na preparação para a realidade do trabalho e para o

exercício da cidadania. Esse processo deve contribuir para uma atitude ética e uma autonomia intelectual, levando o indivíduo a se apropriar das condições de entendimento científico-tecnológico dos processos produtivos (BRASIL, 1996).

Ratificamos, nesse sentido, a importância do ensino de Filosofia pela simples observância e associação com esses preceitos, tendo em vista contemplarem características próprias do exercício filosófico – o que justificaria o interesse de nosso labor. Entretanto, é ainda indispensável continuarmos o exposto.

Na materialidade da intenção do Estado com a educação, é instituída uma política curricular por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que entre outras disposições, orientam as experiências de aprendizagem como resultantes dos conteúdos, procedimentos e métodos que serão utilizados no processo de ensino-aprendizagem. O currículo, como caracteriza Gauthier (1998), é um “artefato” paradigmático que deve basilar a prática pedagógica do professor, diante do desafio da sala de aula; servindo como pressuposto metodológico face ao protagonismo que o professor exerce na busca da excelência educacional.

Para contribuir no êxito do processo exposto, a LDB em seu artigo 36, determina que: “Os conteúdos, a metodologia e as formas de avaliação serão organizadas de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: (...) III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (LDB apudSAVIANI,1997). E mais:os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio (PCN), no parecer 15/98, orientam a presença de “estudos de filosofia” na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. A lei assim institui a obrigatoriedade do ensino de Filosofia, buscando pôr fim a um longo período de luta por seu reconhecimento e inclusão, recomendando seus conteúdos como dotados de função integralizadora e estabelecendo uma exigência pedagógica e política para a disciplina (BRASIL, 1998).

A Filosofia, embora entendamos que não deva assumir sozinha a unilateralidade da tarefa de formação de competências, tem as especificidades necessárias para contribuir significativamente com a proposta da Educação Básica, uma vez que desenvolve a construção da identidade e subjetividade do aluno, capacitando-o para um espírito crítico-reflexivo, fundamental para a sua visão de mundo e conquista da autonomia. Outra contribuição da Filosofia consiste em proporcionar o desvelamento das ideologias, convencionalismo, exclusão social e

alienação e, sobretudo, fazer com que as experiências vividas se elevam e se transformem em experiências compreendidas (ARANHA; MARTINS, 1993).

Acontece que a própria estrutura que identifica e legaliza a importância da Filosofia, é a mesma que muitas vezes sabota o seu agir, na desestrutura e negligência social para com o ambiente escolar, na leniência e desinteresse para com o processo de formação acadêmica dos profissionais, na falta de suporte e apoio que valide e justifique sua prática pedagógica (evidenciado até mesmo na reduzida carga horária proposta).

A educação, como expressão do poder hegemônico da sociedade, expressa os interesses instituídos – a exemplo do cânon literário¹ que fundamenta o corolário do consumo² – uma vez que tendem a responder às demandas mercadologicamente construídas. O produto da educação é então “coisificado”, posto que se constitui em uma mercadoria; depauperando o sentido formativo político-social e não contemplando o todo, se esquivando do pluralista da coletividade (SILVA, 1999).

A partir da LDB (1996) e, conseqüentemente, da obrigatoriedade do ensino de Filosofia no Ensino Médio, foram desenvolvidas uma série de discussões e análises acerca da formulação de um currículo de Filosofia. Sob a coordenação do Departamento de Políticas de Ensino Médio da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação e com a fundamentação de professores como Álvaro Valls, Nelson Gomes, Oswaldo Giacóia Junior, entre outros, tais discussões aconteceram inicialmente de forma regionalizada, e no ano de 2004 a convergência de opiniões resultou na elaboração de um documento chamado Relatório das Discussões sobre as Orientações Curriculares do Ensino Médio e a Filosofia. As considerações subsidiam e coordenam, em conjunto, Os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio e a Filosofia, as Diretrizes Curriculares aos Cursos de Graduação em Filosofia e a Portaria das Diretrizes do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

Esse empenho objetiva construir uma sistematização das ações e procedimentos desde a formação inicial dos profissionais que irão trabalhar na área, até chegar à prática docente na sala de aula. Definindo temas, conteúdos, metodologias, materiais como garantia de respaldo, validade e excelência.

¹ Bojo da literatura hegemonicamente imposto pela cultura dominante (SILVA, 2009).

² Conjunto encadeado de proposições do ideário capitalista (SILVA, 1999).

A LDB (1996) também instituiu a propriedade do ensino profissional, resolvendo legalmente um longo período de controvérsias entre avanços e retrocessos, que alienavam tal ensino a interesses econômicos partidários – sob o falso discurso assistencialista. Assim, as escolas técnicas foram contempladas com a missão de ofertar ensino sob a forma concomitante: aprimorar o educando como cidadão e ao mesmo tempo capacitá-lo para a inserção no mundo do trabalho. Para tanto, implementaram o chamado currículo integral que envolve formação geral e profissional. No ano de 2008 tais instituições adquirem autonomia administrativa com a criação da Lei 11.892, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – conseqüentemente a criação dos Institutos Federais (BRASIL, 2008).

Em relação ao ensino de Filosofia, a Lei nº. 9.394/96 prescreve em seu art. 36, o estabelecimento das diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio (BRASIL, 1996).

Contudo, foi tardiamente que a Filosofia ganhou espaço no cenário educacional. Somente com o Parecer CNE/CEB nº. 38/2006, aprovado em 7 de julho de 2006, que houve a inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio (BRASIL, 2006).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) colocaram a Filosofia como ferramenta primordial para o processo de aprimoramento do educando e sua formação cidadã, não simplesmente como tema transversal, mas como eixo principal do conteúdo programático (BRASIL, 1998).

Assim, a Filosofia visa apresentar uma visão globalizante, interdisciplinar e mesmo transdisciplinar, auxiliando o educando a lançar outro olhar sobre o mundo e a transformar a experiência vivida em uma experiência compreendida.

Com o Ministério da Educação – MEC gestando uma reforma do Ensino Médio, não se sabe ao certo o peso que Filosofia terá no futuro desenho desta etapa do ensino, mesmo após ter se tornado uma disciplina obrigatória, pois com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) vigente a partir do final de 2017, o cenário que vai se construindo é de discordâncias a contemplada em demasia ou escassez.

Em fevereiro de 2017 o Congresso Nacional aprovou a Reforma do Ensino Médio, proposta no ano anterior pelo Poder Executivo, através de Medida Provisória. Ao fim do processo, o Senado definiu que o currículo do Ensino Médio

incluísse obrigatoriamente estudos e práticas de Filosofia e Sociologia (além de Artes e Educação Física). A expressão “estudos e práticas” é menos clara que a qualificação de “disciplina obrigatória em todas as séries do Ensino Médio” que constava na LDB desde 2008. Além disso, no próprio texto da Reforma, a expressão “estudos e práticas” diferem do termo que garante a obrigatoriedade de Matemática e Língua Portuguesa. Para a Filosofia, usou-se “estudos e práticas”, para as outras, “ensino”. O que isso quer dizer? O que percebemos é que constantemente a Filosofia é cercada pela incerteza do seu lugar.

Permeados por esse cenário político, ainda convivemos com uma formação deficitária dos docentes, engessamento dos currículos escolares, superficialidade na forma de abordagem dos conteúdos e precariedade estrutural, que são alguns dos problemas apontados como os responsáveis para que não se cumpra plenamente a missão de preparar os estudantes para o exercício da cidadania e de formá-los como sujeitos.

Dentre tais elementos, destacamos, como nosso foco na presente pesquisa, que o currículo constitui-se o ponto primordial nos discursos da Filosofia e deve ser discutido, planejado e estruturado de acordo com o contexto educacional da localidade e de vida dos seus alunos, para que a educação venha desempenhar o que lhe é responsável: a formação do indivíduo, social, cultural e apto para o mercado de trabalho.

De acordo com Moreira e Silva (1995), o currículo deixou de ser há muito tempo apenas uma área plenamente técnica, que era somente voltada a procedimentos, técnicas e métodos, ou seja, que não envolvia antes aspectos sociais e culturais que são basicamente necessários na proposta curricular.

Trabalharemos nesta pesquisana perspectiva da modalidade de educação profissional, pois nosso campo de investigação é o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), onde a pesquisa foi concebida com princípio norteador da educação integrada e o currículo integrado, em termos de educação profissional. Tal proposta reflete a intenção de proporcionar uma formação geral, política e técnica, restabelecendo as inter-relações entre os conhecimentos selecionados, e dentro dessas inter-relações, as dimensões do trabalho, do conhecimento científico, político e cultural.

Nessa perspectiva, o currículo é como uma manifestação, uma descrição da vida e da instituição escolar, que representa com detalhes as vivências e os

acontecimentos socioculturais e interpessoais que resultam de processos de ensino-aprendizagem.

Para abarcar essa temática, o alicerce teórico que fundamentou esta pesquisa foi de caráter analítico-reflexivo, cujo método desenvolvido foi a partir do enlace entre as pesquisas bibliográfica, documental e de campo. A pesquisa bibliográfica contemplará a leitura dos textos de filósofos, educadores e cientistas sociais, como as obras de Foucault, Michael Apple, José Augusto Pacheco, Tomaz Tadeu da Silva dentre outros e, no sentido de sua especificidade, tratando-se de um mestrado em educação profissional. Buscaremos assim, compreender a realidade como um todo, nos apropriando dos conceitos das referidas áreas, não suprimindo a reflexão.

A pesquisa documental se ocupou da lei que instituiu a obrigatoriedade do ensino de Filosofia para o Ensino Médio, dos planos curriculares nacionais; bem como das diretrizes, planos de desenvolvimento institucional e estatutos do IFMA para o ensino integrado. No que se refere à teorização pós-crítica do currículo, em específico, Sacristán (2000), Salomé (1998), Silva (2003) e Pacheco (2001), autores expoentes para apoiar nossas reflexões e que consideram que o currículo não deve se instituir unilateral, hegemônico e linear; mas antes como instrumento integralizador (SACRISTÁN, 2000). A pesquisa empírica analisou o ambiente escolar dos cursos ofertados no IFMA – campus Santa Inês em seu aspecto pedagógico, bem como as experiências, obstáculos e expectativas do professor de Filosofia, contribuindo para a melhoria da relação ensino-aprendizagem.

O IFMA, criado a partir do exposto, implementa por meio da política de expansão e interiorização do ensino, com diversos pontos de presença no Estado, sendo do interesse metodológico de nossa pesquisa, o campus Santa Inês.

Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IFMA, 2014-2018) – documento que sistematiza o planejamento dos compromissos e ações que nortearão a prática educativa da Instituição – o campus Santa Inês se compromete com a oferta de um currículo integral a seis cursos. Sendo de responsabilidade de sua missão institucional zelar pela observância da formação geral concomitante à profissional, por meio da inclusão de abordagens, métodos e conteúdos próprios para tal compromisso. O campus oportuniza, dado à sua localização e protagonismo na

região, um amplo acesso às mais variadas áreas e interesses sociais. Acontece que, justamente por conta de sua natureza, o currículo integral sofre interferência da manipulação ideológica do mercado que aliena o indivíduo a uma pseudoconcentricidade e falso conceito de “empregabilidade” (GENTILI, 1998; TADDEI, 1998).

Diante do exposto, e segundo as várias teorias, podemos entender o currículo como um “artefato” que instrumentaliza o processo educativo, direcionando as ações do ensino-aprendizagem, sendo uma construção social (SILVA, 2003).

Por essa razão, representa o lugar de anseios, interesses, disputas de poder e conflitos quanto à apreciação e contemplação de temas e narrativas de gênero, etnia, entre outros. Então, de início, temos o desafio do currículo para o ensino de Filosofia e em sua proposta de promover o exercício da reflexão crítica.

Contudo, o mesmo expressa, muitas vezes, uma dimensão dogmática e paradigmática do processo educativo, identificando suas distorções e desvelando suas negligências e omissões.

Para tanto, alicerçado nessas premissas supracitadas, nossa pesquisa levanta os seguintes questionamentos:

- O currículo atual do IFMA contempla a realidade social na abordagem do multiculturalismo, gênero, etnia e outros aspectos constituintes do contexto dos alunos?
- O currículo atual tem contribuído para dirimir os desafios da atividade docente?
- Como ressignificar e redimensionar o currículo para que se constitua em um instrumento contribuinte para a prática docente?

Com base nessas problemáticas, traçamos os seguintes objetivos para essa pesquisa. Como objetivo geral:

- Propor o redimensionamento do Currículo por meio de um produto a partir de uma análise curricular para o ensino de Filosofia no Ensino Médio do IFMA – campus Santa Inês, fundamentada na perspectiva filosófica pós-crítica.

E como objetivos específicos:

- Investigar o currículo atual de Filosofia no ensino médio do IFMA – campus Santa Inês.

- Identificar os temas e conteúdos pertinentes à construção da identidade e subjetividade do cidadão-trabalhador à luz da perspectiva pós-crítica.
- Propor uma resignificação do currículo para que sirva de instrumento contribuinte para a prática docente.

Diante do exposto, nossa pesquisa buscou investigar e refletir o currículo atual de Filosofia no Ensino Médio (no entendimento de que se constitui pressuposto da prática pedagógica), a partir de uma perspectiva teórico-filosófica pós-crítica. E, subsidiados por essa perspectiva, constituir um produto que contribua para a prática docente. Para tanto, oportunamente, o estudo aconteceu no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), especificamente no ponto de presença na cidade de Santa Inês (campus Santa Inês) por entender que essa instituição de ensino, respondendo às demandas de sua natureza, implementa o currículo integrado à educação profissional, que por sua vez fornece o ambiente fundamental para a análise do processo de ensino-aprendizagem, na formação do cidadão-trabalhador.

Assim, a pesquisa se desenvolverá de forma empírico-bibliográfica, por meio do levantamento e análise das referências teóricas, da leitura dos documentos e obras dos autores que versam sobre os pontos de estudo. Ressaltamos o caráter empírico da pesquisa à medida que realizamos a observação do ambiente escolar, além de formularmos e realizarmos entrevista junto ao professor de Filosofia do campus com o objetivo de construir o produto de intervenção metodológica.

Nossa pesquisa, por meio da análise de uma abordagem de cunho pós-crítica, suscitará os questionamentos para um efetivo estudo da identidade e subjetividade local, que contemple as diversas representações socioculturais, entre outros pontos da pluralidade social. A pesquisa opera uma resignificação e redimensionamento do currículo integral no IFMA – campus Santa Inês para a Filosofia, por meio da construção de um produto contribuinte para a validação/valorização do trabalho docente, retomada do sentido de um ensino crítico-reflexivo e otimização do ensino-aprendizagem. Como produto elaborou-se um portfólio itinerário filosófico com proposições pós-críticas para o ensino de Filosofia.

2 O CURRÍCULO COMO INSTÂNCIA DE PODER

Na seara da escola, por meio dos conteúdos disciplinares que estão diretamente atrelados à perspectiva curricular instaurada, é que as relações de poder se tornam mais facilmente observáveis, pois é imerso nesses conteúdos que as relações expressam, algumas vezes, a perspectiva opressor-oprimido, mandante-mandatário, persuasivo-persuadido, e tantas quantas forem as relações que manifestam a lógica do comando e comandados. Justamente nessa perspectiva é que a nossa pesquisa se remete ao pensamento de Michel Foucault, demonstrado no triângulo poder-direito-verdade, bem como as passagens em que esse pesquisador se remete ao aparelho de Estado, por meio de recurso analógico, comparado ao triângulo do tripé da sociedade Estado-mercado-sociedade civil.

Apresentamos o pensamento do autor, por este desenvolver a noção de biopoder e de sociedade disciplinar. Foucault defendia e lutava contra padrões de pensamentos e comportamentos que estabelecessem relações de poder mais difíceis de se livrar. Por isso mesmo a pertinência acerca da instância de poder no currículo e em como este se instrumentaliza no âmbito do processo de constituição das instituições disciplinares – em especial, a escola – como espaço onde o poder normalizador e disciplinar produz indivíduos dóceis e submissos às estratégias do poder, face às intencionalidades do Estado em garantir sua perpetuação e controle. A eficiência da escola como uma instituição produtora de subjetividades, evidencia o fato de que o discurso sobre o fracasso das instituições disciplinares é, na verdade, um discurso malicioso.

Nessa perspectiva o autor ressalta que:

A penalidade, a vigilância e o controle seriam então uma maneira de gerir as ilegalidades, de riscar limites de tolerância, de dar terreno a alguns, de fazer pressão sobre outros, de excluir uma parte, de tornar útil outra, de neutralizar estes, de tirar proveito daqueles (FOUCAULT, 1987, p. 230).

Nesse sentido, seu pensamento torna possível analisar a escola a partir dos três eixos fundamentais de seu pensamento: a análise dos sistemas de saber, as modalidades de poder e as relações do *eu* consigo próprio. As pesquisas de Foucault evidenciam o paradoxo na função da escola. Na modernidade, atribuiu-se à educação, por intermédio de sua universalização, a grandiosa tarefa de esclarecer e emancipar o homem, dando-lhe condições de construção de sua liberdade moral.

Tal proposição fica evidente a partir da proposta iluminista de esclarecimento por intermédio da razão e moralidade por via da autoridade (KANT, 2002). Todavia, à esta mesma escola cabe também a tarefa de engendrar o processo formativo de enquadramento de indivíduos de acordo com as demandas de mercado e interesses dos diversos setores que subsidiam a educação.

Esse ajuste formativo é perceptível quando voltamos nosso olhar para o currículo, pois é uma instância que tem como resultado uma seleção, e selecionar é operação de poder. Quando analisamos as teorias curriculares, observamos que são selecionados quais conhecimentos serão válidos ou não.

Para desenvolver uma análise da escola sob essa perspectiva, é importante compreender a forma como essas relações de poder se processam na sociedade disciplinar e qual o pano de fundo de ideias e conceitos que permitem que relações de poder se realizem de fato. Ao presente trabalho interessa analisar como esse propósito se concretiza na escola por intermédio do currículo enquanto veículo dissipador de disciplina. Na concepção do pensador francês Michel Foucault, nesse espaço – o ambiente escolar – se produz um determinado tipo de saber a serviço das intencionalidades da sociedade e da autoridade do Estado.

Na tentativa de mais esclarecimentos sobre essa relação antiga do currículo com o poder disciplinador faz-se necessário saber de onde vem a palavra currículo. De acordo com Goodson (2010) é de origem latina. *Scurrere*, que tem como significado correr, refere-se também a curso (ou carro de corrida) e, segundo esse mesmo autor, tal palavra entrou no contexto educacional quando o processo de escolarização passou a constituir-se em uma atividade de massa, onde todos, independentemente da classe social a que pertenciam, tinham direito de frequentar uma instituição educacional.

Pacheco (2005) aponta que o termo currículo foi dicionarizado pela primeira vez em 1663 com o sentido de um curso, em especial um curso regular de estudos em uma escola ou uma universidade.

Sobre esse aspecto, Jackson apud Pacheco (2005, p.5) completa que:

A definição do dicionário torna evidente que, por volta da metade do século XIX, o uso comum da palavra, significando apenas um curso de estudos, estava mais ou menos estabelecido e era aplicado rotineiramente não só as disciplinas estudadas nas escolas politécnicas e nas universidades, mas também aos níveis pré-universitários de instrução.

Continuando a tarefa de caracterizar e conceituar o termo currículo, a fim de evidenciar sua essencialidade e seu lugar no processo educativo, recorreremos aos filósofos Deleuze e Guattari (1992) no apontamento de que um conceito não se limita apenas a uma definição materializada, e corroboram: “a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar, ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos” (DELEUZE; GAUTTARI, 1992, p.10). Paralelamente, a Educação, em sentido amplo, ultrapassando uma conceitualização, representa tudo aquilo que pode ser feito para desenvolver o ser humano e, no sentido estrito, representa a instrução e o desenvolvimento de competências e habilidades suficientes para um melhoramento de suas faculdades físicas, mentais e intelectuais.

Assim, para efeito de nosso estudo, apontamos que o currículo tem, além da caracterização semântica, uma intencionalidade material que se processa dissipando sentidos e diretrizes que influenciam o processo educativo e são expressamente efetivados no âmbito escolar, uma vez que o currículo é o núcleo do processo pedagógico, orientando o projeto pedagógico das escolas, o planejamento docente, a prática pedagógica, a metodologia, a avaliação, as relações de poder e também as políticas públicas. Como veremos, à luz do pensamento foucaultiano, o discurso do currículo intenciona e manifesta poder.

O currículo em nosso contexto socioeducativo sofreu e ainda sofre influência de diversas teorias em seu processo constitutivo, demonstrando relativa liquidez e certa heterogeneidade de pressupostos, dada a sua recente discussão na história da política educativa do país; o que faz surgir uma gama de teóricos interessados na temática, assim como afloram as teorias que o cercam.

A exemplo, Sacristán (2000) em seus estudos faz uma abordagem sobre a teorização do currículo, enfatizando que ele não está totalmente sistematizado, surgindo nessa conjuntura várias concepções, em que cada autor expõe as suas definições e perspectivas. Assim, partindo desse ponto, o currículo acaba refletindo os interesses e os conflitos de “partes” da sociedade, pois em seu processo existem motivações internas e externas que, seguindo essa lógica, acabam mais por objetivar e ratificar os interesses de determinadas classes – a partir de suas intencionalidades – na disseminação dos conteúdos valorativos a uma classe específica a quebrar com antigos paradigmas.

Concordamos quando Foucault (1997) destaca que as relações de poder se alastram por toda a estrutura social, principalmente na escola, pois nada está isento de poder; dessa forma, não é possível escapar dessas relações, mas é possível resistir ao seu exercício.

Seguindo essa perspectiva, o currículo está diretamente relacionado com o sistema social em que, pelo viés da cultura com o mundo ao qual pertence, se instaura uma prática pedagógica propícia à socialização dos conteúdos que se almejam garantir enquanto válidos e hegemonicamente identitários, como nos aponta Silva (2003).

Dessa forma, as teorias curriculares que surgem como todas as outras teorias existentes, se originam no pensamento, na curiosidade, na atividade, nos problemas e também representam os anseios e expectativas da coletividade. Essas teorias fundam a ideia de que para cada tipo de sociedade existe o tipo de conhecimento considerado importante para o cidadão que se quer formar; qual conhecimento deve ser ensinado, evidenciando a relação entre educação e sociedade.

Por isso Silva (2003), estudioso das questões do Currículo, aponta que mais importante do que a busca da definição de currículo, seja a busca em saber quais questões teóricas do currículo ou de um discurso curricular se pretendem responder. Nesse sentido, uma questão central sobre o currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado, para isso o questionamento que deve ser feito é: o “quê” ensinar?

Assim, a pergunta “o quê?”, mostra-nos que as teorias sobre currículo estão direcionadas explícita ou implicitamente em desenvolver critérios de seleção que justifiquem a resposta que darão àquela questão. Sobre esse contexto, Silva (2003, p.15) faz a seguinte referência:

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados.

Nessa perspectiva, selecionar os conhecimentos e/ou conteúdos caracteriza-se como um ato de poder, ou seja, privilegiar um tipo de conhecimento em detrimento de outro, implica as relações de poder existentes nessa conjuntura,

assim como destacar entre várias possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal.

Assim, o currículo é mais do que uma simples enumeração de conteúdos e diretrizes a serem trabalhados em sala de aula, é uma construção histórica e também cultural que sofre, ao longo do tempo, transformação em suas definições.

Segundo Silva (2003), a pergunta “o quê” nunca está separada de uma outra pergunta: o que eles ou elas devem se tornar? pois para o autor um currículo busca modificar as pessoas que vão segui-lo. O autor ainda elucida que esta pergunta precede a pergunta “o quê?”, ao passo que as teorias sobre currículo consideram importante o tipo de conhecimento a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal.

Dessa forma, podemos articular que o currículo, além de se constituir como uma questão de poder, o estudo sobre sua natureza também suscita a reflexão sobre as relações de poder que se estabelecem, à medida que se busca dizer ou delimitar o que o currículo deve ser. Desse modo, podemos entender que é precisamente a questão do poder que separa uma teoria considerada tradicional de uma teoria crítica ou pós-crítica, ou seja, de um currículo que aceita mais facilmente o *status quo* dominante ou que busca questioná-lo. A primeira pretende ser apenas “teoria” neutra, científica e desinteressada. A segunda busca quebrar paradigmas e se posicionar criticamente diante das questões da sociedade.

As teorias críticas apresentam diferenças consideráveis; argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que trazem consigo relações de poder. A terceira, a perspectiva pós-crítica, criticou duramente as teorias tradicionais, compreendendo como foco principal desse cenário: o sujeito (SILVA, 2003).

A essa altura é possível perceber que a sociedade seleciona e organiza a produção do discurso em prol de uma intencionalidade e na órbita do poder (FOUCAULT, 2014). Poder que se instrumentaliza no currículo como forma de documentar o adestramento dos procedimentos no âmbito escolar, bem como fazê-los serem engessados pelo viés disciplinador que o próprio processo interpõe e legitima como válidos para a sociedade. Desse modo, o discurso que produz o currículo ganha uma grande relevância no campo educacional a partir do entendimento de seu espaço no processo de construção, de organização,

desenvolvimento e avaliação de saberes, de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores socialmente admitidos e historicizados culturalmente.

2.1 Escola como recinto das Relações de Poder

Antes de abordarmos a escola como instância das relações de poder, convém primeiramente realizar uma breve explanação sobre o poder em Foucault. Para se referir ao poder, direito e verdade há que se conhecer um triângulo em que cada item é mencionado (poder, direito e verdade) e se encontram nos seus vértices. Nesse triângulo, o filósofo vem demonstrar o poder como direito, pelas formas que a sociedade se coloca e se movimenta, seguindo uma estruturação conveniente que hierarquiza a todos na justificativa de sua própria existência, ou seja, se há o rei, há também os súditos, se há leis que operam, há também os que a determinam e os que devem obediência – isto tudo em conformidade com um ideal claro e aceitável de civilidade que é engessado pela cultura. O poder como verdade se institui ora pelos discursos que lhe obrigam a produzir, ora pelos movimentos dos quais se tornam vitimados pela própria organização que acomete e, por vezes, sem a devida consciência e reflexão. Isto gerando um apelo moral que legitima o ajustamento de todas as posturas em prol deste poder – uma vez que um dos pilares fundantes de toda organização social é a verdade.

Em relação à escola, esta operacionaliza o trabalho não material, por estar relacionado com a produção de saber, produção de ideias, conceitos, valores, habilidades, atitudes, que englobam natureza e cultura no todo da produção humana (SAVIANI, 1992). Essa produção que nos é apresentada perfila com o interesse da sociedade em transmitir seus valores e conhecimentos às gerações seguintes; engendrando um processo de enquadramento e engajamento dos indivíduos em um sistema de posturas e hábitos que operacionalizam um conjunto ao qual chamamos civilização.

Esse programa assume uma dimensão fenomenológica pelo viés pedagógico e político, uma vez que se desenvolve no seio da coletividade e envolve diversas intencionalidades. Uma dessas intencionalidades é a universalização e conseqüente uniformização. A escola, nesse contexto, reúne as expectativas,

anseios, perspectivas e vicissitudes da sociedade na dinâmica de sua função: construir a identidade sociocultural dos indivíduos historicamente constituídos, dimensioná-los para o mundo do trabalho e capacitá-los para a prática social – exercício da cidadania; tarefa institucionalizada legalmente e formalmente pelo Estado, na implementação de políticas públicas (KOHAN, 2008).

Outro autor que contribui para essa seara é Apple (2001) ao enfatizar que nela existe um controle social e econômico sob a forma de disciplinas ou dos componentes que ensinam; desse modo, os elementos “o quê” e “a partir de quê formar” são colocados no processo de ensino-aprendizagem. As escolas preservam o controle pelo “conhecimento legítimo” – o conhecimento que “todos devemos ter” – o poder e a cultura, que estão inseridos nesse processo. Então, precisam ser vistos não como utilidades estáticas sem conexão entre si, mas como atributos das relações econômicas existentes em uma sociedade.

Ainda falando sobre a disciplina e coadunando as ideias de Apple às de Foucault (2014, p. 34), destacamos que:

A disciplina é um princípio de controle da produção de discurso. Ela fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tenha a forma de uma reatualização permanente das regras. Geralmente se vê na fecundidade de um autor, na multiplicidade dos comentários, no desenvolvimento de uma disciplina, como que recursos infinitos para a criação de discurso. Pode ser, mas não deixam de ser princípios de coerção; e é provável que não se possa explicar seu papel positivo e multiplicador, se não se levar em consideração uma função restritiva e coercitiva.

Isso se evidencia pelo cânon ideológico que se institui e postula hegemonicamente a forma de (re) produzir e conduzir a sociedade, nesse contexto, representado pela escola, que por se tratar de instituição formativa, encarrega-se de repercutir em todas as instâncias da vida social a dominação de uns sobre os outros, interiorizando normas e validando a disciplina em uma perspectiva de controle, ainda que de maneira fragmentada, caracterizando o que o autor denomina de micropoderes (FOUCAULT, 1997).

Assim, a escola faz parte de um conjunto de relações de outras instituições – políticas, econômicas e culturais – basicamente desiguais, parecendo ser a função tácita da escolarização o ensino de tendências e valores de diferentes populações escolares. E como temos percebido, todas estas relações alicerçadas pela institucionalização do poder.

O fato de a escola ensinar o indivíduo a desenvolver outro tipo de conhecimento diferente daquele que aprende em sua família faz com que ele aprenda, desde cedo, certo conhecimento de como funciona automaticamente essa estrutura com toda a sua rede de relações de força e de poder-saber.

A disciplina é uma técnica de poder que implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos. Não basta olhá-los às vezes ou ver se o que fizeram é conforme à regra; é preciso vigiá-los durante todo o tempo da atividade e submetê-los a uma perpétua pirâmide (hierarquia) de olhares.

Em Foucault, a disciplina opera e interioriza a norma como forma válida de ajustamento e enquadramento dos indivíduos. Esse entendimento tem maior efetividade não por coerção ou censura, mas antes por uma capacidade criativa de produção de realidade e conceitos, que possam ser admitidos como verdadeiros e válidos pela coletividade.

Assim, o poder disciplinar não destrói o indivíduo; ao contrário, ele o fabrica. O indivíduo não é o outro do poder, realidade exterior, que é por ele anulada; é um de seus mais importantes efeitos. O poder é produtor de individualidade, e esta é justamente a sua maior justificativa de ajustamento social, uma vez que aliena do indivíduo a sua autonomia e autenticidade, e em troca o alimenta com a ilusão de ser ele próprio o artífice de sua existência. O indivíduo é uma produção do poder e do saber. Não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, como também, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder (FOUCAULT, 1997).

Ora, examinando a construção desse ideário seguindo uma metodologia genealógica tal qual Nietzsche utilizou para a caracterização da moral em sua Genealogia da Moral, acompanhando a evolução dos mecanismos de controle e punição operados no seio da sociedade, muito embora tais mecanismos – como os expostos – não representem de início uma tentativa puramente disciplinar coerciva, mas antes uma força que cria “valores” aceitáveis e desejados pelos indivíduos. Vejamos:

É preciso cessar de sempre descrever os efeitos do poder em termos negativos: ele “exclui”, “reprime”, “recalca”, “censura”, “discrimina”, “mascara”, “esconde”. Na verdade, o poder produz: produz o réu; produz os domínios de objetos e os rituais de verdade (FOUCAULT, 1987, p. 110).

Assim, temos a produção de práticas disciplinares de vigilância e controle constantes operadas pelos indivíduos em todas as esferas e perspectivas da vida cotidiana, e que de certa forma são admitidos por eles como naturalizadas pela cultura e racionalizadas como imprescindíveis para a sobrevivência da própria sociedade. Sociedade entendida pelo autor como sociedade disciplinar. Isso, irremediavelmente, torna cada indivíduo ávido por controle e alheio à estrutura tecida para controlar.

A disciplina dá a entender que é uma técnica de poder pautada na vigilância perpétua e constante dos indivíduos. Como exemplo, dizemos que não basta olhá-los às vezes ou ver se o que fizeram é conforme a regra; é preciso vigiá-los durante todo o tempo (FOUCAULT, 1987).

Nesse sentido, a disciplina visa gerir a vida dos homens, controlá-los em suas ações para que seja possível e viável utilizá-los ao máximo, aproveitando suas potencialidades e utilizando um sistema de aperfeiçoamento gradual e contínuo de suas capacidades. Assim, o poder disciplinar não visa à destruição do indivíduo, estabelece em si o próprio poder.

Dessa forma, quando se dá início ao processo de perceber o que deve tornar claro e evidente no que se refere à educação em forma de conceito, estamos diante de um desafio complexo e muito vasto. No que tange à educação, é envolvido não só o esclarecimento das relações que nela existem, por exemplo: educação e conhecimento, educação e democracia, educação e as chamadas potencialidades do indivíduo, educação e profissionalização; circunda, também, de forma extremamente clara, as relações que podem perpassar entre o segmento educacional e outros processos que, de forma menos evidente, transmitem um dever em relação ao desenvolvimento educacional, como: socialização, doutrinação, aculturação, treinamento, condicionamento e assim por diante. Tendo como ponto de partida uma análise criteriosa que sirva de objeto de esclarecimento dessas noções, da aplicação de seus critérios, das suas aversões e da relação entre si e com os outros conceitos educacionais, temos a percepção de que o seu funcionamento opera pelo exercício do poder – e este, disciplinador.

A escola, nesse contexto, se configura como o espaço de produção do ideário do poder e de suas nuances de significação. Representa a instituição sobre a qual pesa a responsabilidade pelo adestramento dos indivíduos pelo viés da disciplina; que por sua vez, se instrumentaliza pelos mecanismos pedagógicos, seus

procedimentos e seus agentes. Ora, esse entendimento o autor remonta a partir da investigação do processo histórico que engendra a modernidade, que resulta na formação das diversas instituições de assistência e proteção dos direitos dos cidadãos, como família e escola, por exemplo, mas que também instituem a perspectiva de vigilância e controle por meio de mecanismos disciplinares. Veiga-Neto (2003, p. 58) comenta que “as sociedades modernas não são disciplinadas, mas disciplinares, o que não significa que todos nós estejamos iguais e irremediavelmente presos às disciplinas”.

Segundo o poder disciplinar já exposto no texto, na escola moderna, o que vemos é uma conformação e uma normalização da regra do aprender, pois a escola torna-se um aparelho do aprender, onde cada aluno, cada nível e cada momento são combinados como devem ser e são permanentemente utilizados no processo de ensino (FOUCAULT, 1991).

Tal proposição é corroborada à medida que não considera o poder manifesto unilateralmente ou oriundo de uma única matriz, mas antes de diversas formas e direções, uma múltipla escala – o que remete à especificidade e amplitude do papel da escola dentro da sociedade. O autor tece o conceito imbricado de poder-conhecimento, que estaria efetivamente manifesto na instituição escola, como sua principal fonte de propagação, operação, adestramento e formatação do indivíduo. Categoricamente conceitualizado pelo autor como instituição de sequestro, ou seja, como aquelas instituições que retiram compulsoriamente os indivíduos do espaço familiar ou social mais amplo e os internam, durante um período longo, para moldar suas condutas, disciplinar seus comportamentos, formatar aquilo que pensam, como agem e como deverão agir etc. (VEIGA – NETO, 2003).

A naturalização da disciplina por meio da aceitação do conceito poder-conhecimento internaliza o processo de forma a construir uma causalidade necessária para o advento da escola, o que garante o funcionamento da estrutura que dela faz uso para a perpetuação. Isso nos leva, segundo Foucault, a considerar todo o sentido teleológico da educação influenciado por uma perspectiva cultural, prenhe de interesses e sentidos alheios à salvaguarda da emancipação. Longe de ser um espaço neutro, a escola opera a propagação seletiva de poder, instituindo a disciplina como recurso metodológico válido para tal efetivação. As escolas parecem contribuir para a desigualdade por serem tacitamente organizadas a fim de distribuir diferentemente determinados tipos de conhecimento.

Conforme podemos entender a partir de Foucault, entre as estruturas da disciplina, talvez a escola esteja entre as primeiras das instituições, depois das prisões, em que o indivíduo está, há muito tempo, colocando em “xeque”, testando sua funcionalidade, não necessariamente para ver o seu fim, mas, pelo menos, para provocar nela certa desestruturação na sua forma de agir sobre os indivíduos e seus corpos, como exemplo, temos a creche/escola, que é uma estrutura disciplinar que tem as mesmas características de “vigilância e normalização” que a família. Porém, suas relações se estendem de forma bem mais ampla, e, em alguns casos, mais fechada e, em outras, mais abertas do que a família. Nesse caminho, o indivíduo passa a perceber que pode se rebelar contra esse aparelho para alterá-lo, e ele o fará, mesmo sabendo que isso implica em sua formação ou educação.

Assim, onde há poder também há resistência, não existe propriamente o lugar de resistência, mas pontos móveis e transitórios que também se distribuem por toda a estrutura social.

Dessa forma, o poder não é uma dominação maciça, nem se localiza em um ponto ou um agente específico, regionalizado somente, mas estende-se por variados espaços da rede social. A tecnologia disciplinar da escola não se concentra na instituição, mas se dissipa por todos os espaços sociais, de modo que ganha formas concretas, por ações de indivíduos, em exercícios cotidianos que, mesmo ínfimos, são sempre normalizadores e alcançam uma multiplicidade de significados.

2.2 Construção de um Modelo Educativo a partir da perspectiva do Poder

Na perspectiva de um novo modelo educativo para escola se constituem um observatório político, em um aparelho que permite o conhecimento e o controle de sua população por meio da burocracia escolar, do orientador educacional, do psicólogo educacional, do professor e dos próprios alunos. Não há dúvida de que a escola, em qualquer sociedade, tende a renovar-se e a ampliar seu âmbito de ação, a reproduzir as condições de existência social, formando pessoas de modo que se tornem aptas a ocupar os lugares que a estrutura social oferece. Ao mesmo tempo, é responsável pela produção de determinados saberes e discursos sobre o indivíduo a partir da extração de certos conhecimentos sobre os sujeitos que se inserem no espaço escolar.

Nesse sentido, Apple (2006, p.61) destaca que “pensar nas escolas como mecanismos de distribuição cultural é importante” e somente assim, haverá resistência e força na constituição do conhecimento.

A escola, por meio dos alunos, começa a dar os primeiros passos em busca de um novo paradigma, pois o que se percebe é certa emancipação do aluno frente à estrutura disciplinar. Em certos aspectos, essas estruturas já não dão mais conta de fazer efetivamente o controle e a formação do aluno. O que aparenta ser de certa forma, um redimensionamento da própria sociedade, que elegendo novos paradigmas, acaba por ressignificar seus conceitos, transvalorar suas posturas e erigir novos patamares. Assim também, o modelo formativo educacional precisa de adequações que supram as novas perspectivas e satisfaçam os interesses da sociedade.

O que vemos é a crise ou decadência da estrutura disciplinar, como o próprio Foucault já apontava um fato real na atualidade, e nos colocamos a pensar se realmente as instituições pedagógicas estão conseguindo desenvolver seu papel como estruturas, com projetos e modelos para educar com eficiência. Por isso, estamos dizendo que já não faz mais tanto sentido dizer ou utilizar o argumento de que somente o aluno está sendo vigiado, regulado, dominado ou que somente ele está sob o controle de alguém, ou seja, do aparelho ou da máquina educacional. Entendemos, a partir do estudo, que o poder se dissipa pelo controle e vigilância ao alcance de todos.

Daí a necessidade de um novo modelo educativo, pois no momento em que esse indivíduo sabe como funciona tal aparelho de poder no qual está inserido, passa a utilizar todos os tipos de artifícios e formas de persuasão para atingir seus objetivos e fazer tal aparelho funcionar a seu favor, e a partir disso, parte da sua aprendizagem já não fica mais sob o encargo do sistema de educação escolar, mas o indivíduo se torna autônomo e ao mesmo tempo resistente ao modelo educacional.

O fato de Foucault afirmar que o modelo disciplinar está em crise ou em decadência, seja talvez porque o indivíduo não se verga para o modelo, teoria ou instituição que tenta se impor sobre ele, ao contrário, esse indivíduo usa sua resistência e sua destreza para colocar em xeque o modelo que tenta dobrá-lo. Portanto, a disciplina, seja ela no modelo da prisão, da escola, da fábrica, do hospital, do hospital psiquiátrico, etc. está, em certos aspectos, dominando ainda. Mas lá, quando ela nasceu, nasceram junto com ela seus focos de resistência com

suas estratégias de confronto, que formularam suas próprias relações de força que começaram a conduzi-la ao seu fim. Isso implica dizer que quando se toma um posicionamento pedagógico vinculado a uma teoria de currículo, a uma tendência pedagógica ou a uma instituição, estas determinam as concepções de homem/mulher, de sociedade, de escola, de educação e assim, determinam a prática pedagógica, o planejamento docente, a metodologia e a avaliação. Logo, não há como negar essa dimensão, pois nenhuma teoria curricular é neutra, na medida em que a escola foi e continua sendo a principal instituição envolvida com a produção do sujeito. Isso porque a escola discute um duplo papel a partir da sociedade disciplinar, como uma instituição na qual os saberes e poderes encontram-se intimamente associados de forma a produzir a subjetividade moderna, e no processo de produção de espaços marginais úteis ao funcionamento da sociedade, evidenciando a relação de identidade das estratégias de poder entre a escola e as demais instituições disciplinares.

Dito isso, as relações de poder exercem seu funcionamento em toda a estrutura social, e conhecer sobre os fundamentos teóricos e históricos dos processos de elaboração do currículo é importante para compreender a retórica política e ideológica que o cerca e pode se constituir em um equalizador nas negociações relativas às tomadas de decisão sobre o saber escolar, uma vez que somente um currículo preocupado com o todo social no qual está inserido será capaz de proporcionar uma prática pedagógica voltada para a consciência e papel da aprendizagem.

Dessa forma, pensar a educação e a escola em uma perspectiva foucaultiana, significa analisar o processo de constituição da escola disciplinar a partir das disposições epistemológicas e do poder que se instituíram na sociedade moderna, fabricando formas de vida e individualidades. Significa, sobretudo, pensar as possibilidades de se constituir uma escola e uma educação capazes de criar uma atitude de alteridade, aptas a tonificar o pensamento e constituir sujeitos capazes de romper com as estratégias do poder disciplinar e (re) inventar uma nova realidade.

3 CURRÍCULO COMO ESPAÇO DE REFLEXÃO

A seção em questão trata de um estudo sobre o Currículo, na perspectiva dos desafios para uma proposta acerca dos conteúdos curriculares de Filosofia no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA, Campus Santa Inês. Com esse intento, buscamos conhecer os aspectos importantes relativos ao Currículo, enfocando a sua contextualização histórica, as concepções epistemológicas e formativas – explicativas ou não – orientadoras das práticas curriculares vigentes, correlacionando com as especificidades da Filosofia.

Para esta análise, *a priori* nos propomos a responder às seguintes questões: Qual o porquê desse conhecimento e não outro? De quem é esse conhecimento? Quais as relações envolvidas na seleção desse currículo particular? O currículo é integrado, pautado em conhecimentos interdisciplinares que promovam uma educação contextual e humanizadora?

Nesse sentido, tomamos a concepção de que o Currículo é um instrumento que orienta a prática em um processo de escolarização, pois o mesmo se expressa como um documento que orienta e guia a prática educativa dentro da sala de aula – e fora dela. Desse modo, o currículo é o sustentáculo da organização escolar como um todo, isto é, aquilo vai gerir, na instituição escolar, os conteúdos dialogados no seu interior. Essa gestão do conteúdo é baseada em determinadas concepções de mundo, da sociedade, do homem, do conhecimento. Portanto, assume essencialmente um caráter político-filosófico, antes que puramente técnico-pedagógico, uma vez que pelo viés educativo instaura um direcionamento à prática social e engendra mesmo uma conduta representativa de engajamento na sociedade e no mundo do trabalho. O mesmo não deve ser visto apenas como um documento burocrático, mas como um instrumento que desenvolverá capacidades, onde atuará intervindo e transformando e, por assim dizer, instrumentalizando e gerando poder (RIBEIRO, 1993).

Desse modo, percebemos que o Currículo não é apenas um conjunto neutro de conhecimentos e sim uma junção de todos os conhecimentos selecionados, formando uma estrutura interdisciplinar no campo educacional. A partir desse ponto de vista, percebemos o currículo diretamente relacionado com o sistema social, vinculado com a cultura, com o mundo ao qual pertence, passando a

ter uma prática pedagógica, podendo proporcionar a socialização dos conteúdos. Dessa forma, somente um currículo preocupado com o todo social no qual está inserido será capaz de proporcionar uma prática pedagógica voltada para a aprendizagem e contexto efetivo de todos os seus partícipes.

É nessa perspectiva que procuramos explorar a temática, no intuito de analisar o currículo como construção social e, nesse sentido, a partir de uma proposta de teor filosófico, intervir na produção de outros currículos *pari passu* ao vigente. É com essa intencionalidade e a partir dessa finalidade que emergiram algumas reflexões e questionamentos que sobrevieram ao longo das pesquisas e estudos para este trabalho.

Os questionamentos que incidiram sobre esse contexto foram:

- ✓ O currículo contribui para o processo de socialização no contexto da educação?
- ✓ A proposta de Filosofia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – campus Santa Inês segue qual perspectiva de currículo?
- ✓ No que diz respeito ao currículo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – campus Santa Inês, como estão organizados os conteúdos?

Para tanto, estruturamos a seção da seguinte forma: primeiramente abordamos as diferentes teorizações sobre o currículo, citando as principais contribuições dessas teorias para o contexto da educação, a seguir trataremos da relação entre currículo e Filosofia, enfatizando as discussões acerca da construção do documento basilar da questão.

3.1 As Teorias curriculares

As teorias curriculares, como todas as outras teorias existentes, têm sua origem no pensamento, na curiosidade, na atividade e nos problemas humanos. As teorias do currículo elaboram a ideia de que para cada tipo de sociedade existe um conhecimento considerado importante para o cidadão que se quer formar, qual

conhecimento deve ser ensinado, evidenciando a relação entre educação e sociedade.

A partir do entendimento de alguns teóricos do currículo, a exemplo Sacristán (2000), percebemos que muitas tendências e perspectivas de análise ainda influenciam e problematizam uma teorização acerca dessa temática, o que por vezes instaura uma pluralidade epistêmica ocasionada pelas muitas intencionalidades que orbitam o sistema educativo. Por isso mesmo há no currículo a especificidade de ser ele próprio um processo, enquanto sua natureza e desenvolvimento se fazem de forma processual.

É assim que podemos dizer que o currículo tem grande relevância no campo educacional, como processo de construção, de organização, desenvolvimento e avaliação de saberes, de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores socialmente admitidos e construídos. Os currículos, sobretudo nos níveis da educação obrigatória, pretendem refletir os esquemas socializados, formativos e culturais que a instituição universitária possui em sua constituição (PAREDES, 2006).

Assim, o currículo para ser incluído no processo educativo também deve estar inserido no processo social, pois a própria instituição é um ambiente socializador. Nessa perspectiva, centrada na realidade ao qual estamos inseridos, se sabe que o currículo deve estar desenvolvido como construção social, ou seja, fixado na realidade em que está a aprendizagem. Apesar de nem sempre acontecer assim, em tese, as reformas para as mudanças curriculares devem acontecer, sempre tendo em perspectiva a melhor adaptação às necessidades sociais.

Lundgren (apud Sacristán, 2000, p.42) considera que é impossível interpretar o currículo e compreender as teorias curriculares fora de sua contextualização. É necessário, na percepção desse autor, levar em consideração a experiência dos grupos sociais, pois é algo de grande importância para o campo educacional, considerando o protagonismo da experiência para a aprendizagem.

Para entendermos a importância da temática é preciso primeiro entender o que é currículo. Como já citado anteriormente, o currículo não deve se limitar aos programas de ensino, aos conteúdos ou à chamada grade ou matriz curricular, mas antes de qualquer coisa deve se constituir em algo mais abrangente e complexo, pois se relaciona às decisões educativas e a escola, em sua dimensão concreta.

Segundo Pacheco (2005), podemos entender que o termo indica uma espécie de roteiro ou mesmo curso a ser seguido e instituído enquanto estrutura

normativa do ambiente escolar. O autor ainda afirma que embora a origem do termo por vezes se localize na antiguidade clássica, o certo é que a realidade da escola coexiste com a realidade curricular, principalmente quando a escola se institucionaliza em uma construção cultural com fins socioeconômicos.

Segundo Goodson (2010) o processo de escolarização passou a constituir-se em uma atividade de massa, onde todos, independentemente da classe social a que pertenciam, deveriam ter direito de frequentar uma instituição educacional. Também estão nesse contexto, a racionalização dos mecanismos de produção, que alicerçavam os interesses sociais da época, bem como uma vigente administração pragmática dos recursos humanos e suas relações. O currículo – neste cenário – se institui enquanto entidade normativa formadora de indivíduos úteis, habilitados para a engrenagem social.

Pacheco (2005, p.31) ainda destaca que “um currículo é um plano de ação pedagógica muito mais largo que um programa de ensino [...] que compreende, em geral, não somente programas, para as diferentes matérias, mas também uma definição das finalidades da educação pretendida”.

Corroborando tal perspectiva, Silva (2003) assevera que o discurso que o currículo institui remete às questões epistemológicas centrais que orientam a sua construção, para tanto, importa saber a quais questionamentos e problemas da sociedade focalizam sua ação, devendo ser esta a sua principal função. Nesses termos, percebemos um direcionamento nas tendências do currículo, posto os critérios de seletividade com os quais se alinha e que implicitamente demandam atos de poder – deixando à mostra as preferências e detrimientos constituintes de uma validação e chancela para com a estrutura escolar.

Considerando tal exposto, é possível intuir que as teorias curriculares obedecem à ótica do discurso do poder vigente e que manifestam as intencionalidades contextuais e historicizadas a partir das expectativas e necessidades dos interesses sociais. Assim, o currículo muitas vezes foi erroneamente visto como uma estrutura de organização das disciplinas acadêmicas, ou seja, uma matriz curricular ou como foi chamada por longo tempo, grade curricular, com seus conhecimentos prontos e acabados, apenas para o docente seguir tal estruturação, adotando-o em sala de aula.

Ao contrário, o currículo pretende ultrapassar o campo das intenções para promover situações pedagógicas que efetivamente favoreçam a construção do

protagonismo docente. Isso sugere criar estruturas, tempos e espaços de aprendizagem vinculados aos objetivos e planejar ações nas quais se concretizem as experiências julgadas fundamentais para o processo educacional pretendido (SILVA, 2003).

O conceito de currículo na educação foi se transformando ao longo do tempo, e diferentes correntes pedagógicas são responsáveis por abordar a sua dinâmica e suas funções. Assim, diferentes autores enumeram de distintas formas as várias teorias curriculares.

No entanto, vale ressaltar que existem outras formas e perspectivas, a depender do autor escolhido. Nossa tratativa visa trazer à tona algumas das abordagens mais comuns, principalmente as correntes apontadas pelo estudioso Silva (2003).

A partir do entendimento dessas ideias sobre o currículo e suas implicações, abordaremos alguns autores da teoria tradicional, crítica e pós-crítica para entendermos melhor suas especificidades.

3.1.1 Teorias Tradicionais

O currículo, como inferimos, protagoniza o processo educativo e por isso mesmo justifica ter se tornado uma área de estudos e pesquisas; ocorrendo, com isso, o surgimento de vários questionamentos e explicações a partir dos processos de transformações da sociedade e dos meios de produção, tornando-o um objeto de estudo a ser analisado de diversas formas (SILVA, 2003).

Segundo John Paredes (1997, p.174) citando John, destaca que o currículo constitui-se em “uma série estruturada de resultados buscados na aprendizagem”. Stenhouse citado por Paredes (1997, p.174), afirma que “o currículo é um intento de comunicar os princípios essenciais de uma proposta educativa de tal forma que fique aberta ao exame crítico e possa ser traduzida efetivamente para a prática”.

Paredes (1997, p.174) trás de Novak e Gowin a perspectiva que “o currículo compreende o conhecimento, as capacidades e os valores da experiência educativa que satisfaçam critérios de excelência de tal modo que o convertam em algo digno de ser estudado”. Destaca ainda a concepção de Coll (apud Paredes, 1997, p.174)

afirma que o currículo se constitui em “um projeto que preside as atividades educativas escolares, precisa suas intenções e proporciona guias de ação adequadas e úteis para os docentes que têm a responsabilidade direta de sua execução”.

Paredes (1997, p. 174) destaca que Tanner trata o currículo como a “reconstrução do conhecimento e a experiência, desenvolvida sistematicamente sob o auspício da escola, para capacitar o aluno e incrementar o seu controle sobre o conhecimento e a experiência”.

Entretanto, Silva (2003) afirma que as definições a respeito do currículo não capturam o seu verdadeiro significado ou, para mostrar aquilo que ele realmente é, depende precisamente da forma como é definido pelos diferentes autores em diferentes momentos e teorias.

Bobbit, teórico curricularista tradicional, em seu livro *The curriculum* (1918) revela que o currículo é entendido como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosamente e rigorosamente especificados e medidos (SILVA, 2003). Segundo Pacheco (2005) o currículo tem a função técnica de orientar a educação.

O autor curricularista Silva (2003, p.12) trás as concepções de Bobbit que define currículo de dois modos. No primeiro, “o currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados”.

E no segundo modo:

É todo leque de experiência, sejam estas dirigidas ou não, que visam o desdobramento das capacidades do indivíduo; ou é a série de experiências instrutivas conscientemente dirigidas que as escolas usam para completar e aperfeiçoar o desdobramento (BOBBIT apud SILVA, 2003, p.43).

O modelo de currículo defendido por Bobbit consolida-se com o livro de Ralph Tyler, publicado em 1949. No livro o autor admite que a organização e o desenvolvimento do currículo devem buscar responder quatro questões, tais como: que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir? Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos? Como organizar eficientemente essas experiências educacionais? Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? Destacamos que “as quatro perguntas de Tyler correspondem à divisão tradicional da atividade

educacional: currículo” (1), “ensino e instrução” (2 e 3) e “avaliação” (4) (SILVA, 2003, p.25).

Para Silva (2003), os escritos de Bobbit, confirmam que o sistema educacional deveria começar a estabelecer de forma precisa quais seriam os objetivos que deveriam contemplar as habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta. O modelo de Bobbit é claramente voltado para a economia. O currículo se sintetiza em uma questão de desenvolvimento, ou seja, a uma questão meramente técnica.

Em concordância com Bobbit, porém com uma concepção considerada mais progressista, John Dewey escreveu um livro em 1902 com o título *The child and the curriculum*. O teórico se preocupa mais com a construção da democracia do que com o funcionamento da economia (SILVA, 2003).

Para Dewey, ao se planejar o currículo deve-se levar em consideração os interesses e as expectativas das crianças e jovens. A educação não era considerada apenas uma preparação para o desenvolvimento de atividades quando adulto, mas enquanto um local de vivência e prática direta de princípios democráticos, o currículo deve produzir estudantes que sejam capazes de lidar eficazmente com o mundo moderno (SILVA, 2003).

Assim, os modelos tradicionais restringiam-se em atividades técnicas de construção de um currículo normativo, a partir das orientações de organização, desenvolvimento e progresso que eram os ditames claramente definidos pela ordem social estabelecida, pelo viés do funcionalismo operacionalizado pela economia.

3.1.2 Teorias Críticas e Pós-Críticas

Na década de 60 surgiram livros e ensaios que colocaram em foco o pensamento e a estrutura educacional tradicional. Essas teorias tinham como principal objetivo questionar os arranjos educacionais existentes e as formas de conhecimento dominantes. Desconfiadas do *status quo*, as teorias responsabilizavam a sociedade capitalista pelas desigualdades e injustiças sociais. (SILVA, 2003).

Citaremos alguns teóricos que apresentam características da teoria conhecida como crítica ou pós-crítica. Teóricos que em suas obras desconfiavam, questionavam e admitiam transformações radicais em relação aos sistemas de ensino.

Louis Althusser em seu ensaio *A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado* retrata a importante conexão entre educação e ideologia baseado na análise marxista de sociedade. Althusser argumenta que a permanência da sociedade capitalista é dependente da reprodução de seus componentes ideológicos. Sobre essa questão, expõe a seguinte colocação: “a ideologia é constituída por aquelas crenças que nos levam a aceitar as estruturas sociais (capitalistas) existentes como boas e desejáveis” (SILVA, 2003, p.31).

Para Althusser a sociedade capitalista não se sustentaria se não houvesse mecanismos e instituições encarregadas de garantir a contestação do *status quo*. Para esse teórico a escola atua ideologicamente através de seu currículo, de uma forma mais direta através das matérias, transportando as crenças sobre a estrutura social vigente. Assim, considera a escola contribuinte para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir por meio das matérias escolares, as crenças que nos fazem perceber os arranjos sociais existentes considerados bons e desejáveis (SILVA, 2003).

Nesse sentido, os teóricos afirmam que a cultura que tem prestígio e valor social é justamente a cultura da classe dominante que se institui hegemônica. Ao passo que essa cultura terá valor social se as pessoas que a detiveram possuírem vantagens materiais e simbólicas.

Assim, o currículo escolar é alicerçado a partir da cultura da classe dominante, expressando-se na linguagem desta e se consolidando por meio de código (SILVA, 2003).

Partindo desse ponto de vista, entendemos que é por meio do currículo da escola que o processo de reprodução social é garantido. Dessa forma, a escola vai assumindo o papel de mantenedora do *status quo* dominante e o currículo perpetua essa manutenção.

Michael Apple e Beane (1997), utilizando elementos do pensamento de Bourdieu veem o currículo em termos estruturais e relacionais. Para os teóricos, o currículo está relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas.

Sobre Apple, um estudioso renomado internacionalmente, destacando-se sobremaneira como pesquisador na área de currículo; tendo trabalhado, inclusive, desde a década de 80 com educadores progressistas e ativistas brasileiros – citamos intensa interação com Paulo Freire – ajudou o Partido dos Trabalhadores para a construção de seu projeto de educação, também interagiu com grupos dissidentes e governantes em busca de escolas públicas, políticas educacionais democráticas e práticas, militando também pelas causas populares (SILVA, 2003).

Apple afirma que a seleção dos conhecimentos do currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares da classe dominante. Tais interesses são legitimados pelo domínio simbólico da cultura que naturaliza a estrutura hegemônica – com a instituição do chamado senso comum – sedimentando um convencimento ideológico que ora impõe, ora oculta, mas que permanentemente se esforça por ser aceitável, almejavável e legítimo para toda a estrutura social. Assim, o teórico preocupa-se não em saber qual conhecimento é verdadeiro, mas qual conhecimento é considerado verdadeiro, por que alguns conhecimentos são considerados legítimos e outros ilegítimos. A seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes. Assim, o currículo não pode ser compreendido e transformado se não houver perguntas a respeito de sua ligação com as relações de poder (SILVA, 2003).

Nesse sentido, se faz necessário examinar o conteúdo do currículo que ele denomina oficial, visto que para o teórico, este conduz à regularidade do cotidiano escolar. Afirmando que se deve ter entendimento da forma como o currículo está sendo transmitido, pois em sua transmissão estão implícitas normas e valores sociais (APPLE; BEANE, 1997).

Sobre esse aspecto, destacamos:

Pode-se gerar um conhecimento que se relaciona com as necessidades das pessoas que estão tentando construir a comunidade social, resistem à manipulação cultural, facilita os movimentos de descentralização e via de regra contribuem para a realização das necessidades humanas que são em geral ignoradas. Pela reorientação da comunidade científica ou pelo menos de uma parte significativa dela, (as perspectivas críticas) podem tornar-se uma força material para a mudança, contrapondo-se a tendência atual da ciência para a formação e implementação de uma política estatal. (SCHROYER apud APPLE, 2006, p.217).

Nesses termos, ao nos referirmos à cultura comum, não poderemos nos posicionar em uma prática de mera adaptação e aceitação de princípios uniformes e

homogêneos, mas sim nos contrapor. Temos que buscar procedimentos de liberdade, de questionamento e reflexão, de reconhecimento dos diferentes posicionamentos sociais e repertórios culturais nas salas de aula e das relações de poder entre eles.

Outro teórico da vertente crítica é Henry Giroux. Ele acreditava que a perspectiva dominante ao se concentrar em critérios de eficiência e racionalidade burocrática, desconsiderava o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais, no caso do currículo, o conhecimento (SILVA, 2003).

Influenciado pelos ensinamentos dos teóricos da Escola de Frankfurt, Giroux afirma que existem ações no nível da escola e do currículo que podem trabalhar contra os desígnios do poder e do controle, pois estes ameaçam a independência e a criatividade na escola. Para o teórico, a vida social assim como o currículo não é feita apenas de dominação e controle; há um lugar para a rebelião, resistência e oposição (SILVA, 2003).

Dessa maneira, deve-se acreditar que é possível, por meio da resistência, desenvolver o currículo com conteúdo claramente político e que seja crítico a respeito das crenças e dos arranjos sociais dominantes.

Pacheco (2005, p.4) destaca que Giroux e Shannon acreditam que o currículo emancipa e liberta, portanto:

A construção do currículo consiste em uma atividade de questionamento, intervenção, problematização e com intenção crítica, mas, desde que se apresente como um recurso que nos revele um espaço narrativo que evidencie o contexto e os aspectos específicos, ao mesmo tempo em que reconheça os modos pelos quais tais espaços estão impregnados por questões de poder.

Assim, o currículo deverá permitir às pessoas tornarem-se conscientes do papel do controle e do poder exercido pelas instituições e pelas estruturas sociais, podendo os membros da sociedade emanciparem-se se libertando do poder e do controle. A escola e o seu currículo devem funcionar como uma esfera pública democrática, onde os estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação, ou seja, os desejos e anseios dos estudantes devem ser ouvidos, considerados; os alunos passam a ter voz (SILVA, 2003).

Os professores não devem ser vistos como técnicos, mas como pessoas ativamente envolvidas nas atividades da crítica e do questionamento, a serviço do

processo de emancipação e libertação, ou seja, intelectuais transformadores. Pacheco (2005) destaca que Giroux enfatizava que a escola é o principal mecanismo para o desenvolvimento de uma ordem democrática e igualitária, permitindo ao mesmo tempo o desenvolvimento do indivíduo e a sua integração em um quadro de valores referenciados por práticas de cidadania. Assim:

[...] na perspectiva de uma teoria crítica, o conceito de cidadania deve ser entendido como uma prática emancipatória que vincula a aquisição de faculdades críticas à luta social progressista e ainda analisado como um processo ideológico (GIROUX apud PACHECO, 2005, p.20).

Dessa forma, o currículo para Giroux envolve a construção de significados e valores culturais, sendo documento que ativamente se produz e cria significados sociais.

O autor Basil Bernstein, também teórico crítico, admite que o conhecimento educacional formal encontra sua realização através de três sistemas de mensagens: o currículo, a pedagogia e a avaliação (SILVA, 2003).

Para Bernstein não se deve preocupar com o conteúdo propriamente dito do currículo, mais sim por que se ensina um determinado conhecimento e não outro e nem por que esse conhecimento é válido ou outro não é válido. Dessa forma, o currículo para esse teórico está estruturado de duas maneiras: currículo coleção e currículo integrado (SILVA, 2003).

No currículo do tipo coleção as áreas e campos do conhecimento são mantidos fortemente isolados, separados. Entretanto, para o segundo as diferenças entre as áreas de conhecimento são menos notadas.

Sobre essa questão Pacheco (2006, p.69) assim se refere: “também Bernstein utiliza este conceito para definir as formas particulares de organização do conhecimento, que traduz nas noções de currículo mosaico e currículo integrado”.

Para Bernstein, quanto maior o grau de isolamento, maior a classificação, ou seja, algumas áreas de conhecimento não podem ficar juntas. Assim, um currículo interdisciplinar seria pouco classificado (SILVA, 2003).

Entretanto, para o teórico, independentemente da forma como o conhecimento é organizado, se mais classificado ou não, há diferenças na forma de como ele é transmitido.

Segundo Pacheco (2006), o conceito de código relaciona-se com o conceito de *habitus* de Bourdieu. O primeiro é mais específico, o segundo, mais geral:

O *habitus* é, essencialmente, uma gramática cultural especializada [...]. Os códigos representam 'gramáticas pedagógicas de *habitus* especializados [...] e são dispositivos de posicionamento culturalmente determinados [...], pois na sua base está um princípio regulativo, tacitamente adquirido, se seleciona e integra significados relevantes, formas de realização e contextos evocadores. (PACHECO, 2006, p.14-29)

Assim, a posição social que a pessoa ocupa é determinada de acordo com o tipo de código aprendido. Para o teórico há dois tipos de códigos: o código elaborado e o código restrito. No código elaborado o significado é realizado pela pessoa e independe do contexto local. Já no código restrito, o "texto" produzido é dependente do seu contexto, trata-se de códigos culturais diferentes. O teórico afirma ainda que se aprende o código em diversas instâncias sociais, dentre elas a família e a escola, e este é internalizado de forma implícita por meio das estruturas sociais de cada contexto (SILVA, 2003).

Na escola, o código, as estruturas sociais se expressam através do currículo, da Pedagogia e da avaliação. No que tange ao currículo, o código é internalizado implicitamente através da maior ou menor classificação do currículo ou através do maior ou menor enquadramento da Pedagogia. Assim, é a estrutura do currículo ou da Pedagogia – para este teórico – que determina quais modalidades do código serão aprendidas.

Para Lopes e Macedo (2002), o currículo é um campo de disputa, principalmente na definição de quem tem autoridade na área. Desse cenário é que vamos vendo as tentativas de teorização sobre o currículo.

Em relação às teorias pós-críticas percebemos uma tentativa de efetivar um diálogo de pensamentos e traçar continuidades aos aspectos não sugeridos pelas teorias críticas, contudo, atentando-se para identificar os limites e impasses entre essas perspectivas teóricas.

As teorias críticas e pós-críticas argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder. As teorias de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder.

Em tentativa de síntese, trouxemos os conceitos das diferentes teorias do currículo:

Teorias Tradicionais	Teorias Críticas	Teorias Pós-Críticas
Ensino	Ideologia	Identidade, alteridade, diferença.
Aprendizagem	Reprodução cultural e social	Subjetividade
Avaliação	Poder	Saber-poder
Metodologia	Classe social	Significação e discurso
Didática	Capitalismo	Representação
Organização	Relações sociais de produção	Cultura
Planejamento	Conscientização, emancipação e libertação.	Gênero, raça, etnia, sexualidade.
Eficiência	Currículo oculto	Multiculturalismo
Objetivos	Resistência	-----

Fonte: SILVA, 2003, p. 17.

O que podemos verificar é uma coadunação entre as teorias críticas e pós-críticas, estas abordam com ênfase as preocupações com as relações saber-poder no âmbito escolar.

A teoria pós-crítica e a teoria crítica devem ajudar no entendimento dos processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder. Nesse sentido, a teoria pós-crítica pode ser compreendida como um complemento, uma forma de aprofundamento e ampliação às teorias críticas, partindo dos princípios da fenomenologia, do pós-estruturalismo e dos ideais multiculturais (LOPES; MACEDO, 2002).

3.2 Base Nacional Comum Curricular (BNCC): desafios para as discussões curriculares no Brasil

Sabe-se que atualmente no Brasil passamos por uma reformulação das bases para a construção do currículo. Temos em edificação, ou melhor, para aprovação, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), já tendo sido aprovada a Base para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, sendo ainda aguardada a aprovação para o Ensino Médio. Convém destacar que a Base é parte do Currículo

e não o próprio currículo e visa orientar a formulação do projeto político-pedagógico das escolas, permitindo maior articulação deste. Defendemos o posicionamento de que a Base não poderá impedir que os mais de 2 milhões de professores possam continuar a escolher os melhores caminhos de como ensinar e, também, quais outros elementos (a parte diversificada) precisam ser somados nesse processo de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos. Tudo isso respeitando a diversidade, as particularidades e os contextos de onde estão.

A Base é vista por muitos educadores como uma conquista social. Sua construção está sendo crucial para encontrarmos um entendimento nacional em torno do que é importante no processo de desenvolvimento dos estudantes brasileiros da Educação Básica. Compreendemos que entender seu real significado e participar da sua construção é direito e dever de todos.

Entretanto, ao longo da construção da BNCC, alguns avanços foram possíveis, porém também tivemos retrocessos após as várias versões, até chegarmos ao texto final. Daí a proposta do arranjo curricular para o Ensino Médio na BNCC se dar em Competência, conjuntos formados considerando alguns pontos de convergência entre os elementos que os orientam.

Devemos destacar nessa discussão que a Base Nacional Comum Curricular é um documento que visa deixar claro os conhecimentos essenciais aos quais todos os estudantes brasileiros têm o direito de ter acesso e se apropriar durante sua trajetória na Educação Básica, ano a ano, desde o ingresso na creche até o final do Ensino Médio.

Por meio dessa Base, os sistemas educacionais, as escolas e os professores terão um importante instrumento de gestão pedagógica. A Base será mais uma ferramenta que irá ajudar a orientar a construção do currículo das mais de 190 mil escolas de Educação Básica do país, públicas ou particulares, não excluindo os documentos já existentes. Com a BNCC, ficará claro para todo mundo quais são os elementos fundamentais que precisam ser ensinados nas Áreas de Conhecimento.

Antes de adentrarmos na discussão sobre a BNCC, destacamos um breve percurso do currículo no Brasil a título de melhor entendermos a atual conjuntura. Para tanto, fizemos um recorte histórico focalizando o período em que o currículo sofreu grande influência americana, ocorrendo a transferência das teorias curriculares. Estamos falando dos anos 80; esse também é o período em que o

currículo protagonizou sua discussão no Brasil, desse modo, nota-se a precocidade de sua presença no processo educativo do país.

O Brasil vivia um momento de crise da República Velha, conjuntamente existia o domínio oligárquico de São Paulo e Minas Gerais, o que gerou em todo o país revoltas, insatisfação e rebeldia de vários grupos populares. Esse contexto gerou transformações no sistema produtivo, principalmente pela supremacia do capitalismo e o sistema taylorista, propiciando mudanças, principalmente na educação. O Taylorismo, segundo Neto (1989), reabriu tanto para o capital quanto para o trabalho, vários conflitos no processo trabalhista. Essa conjuntura suscitou em vários estudiosos o interesse em ampliar e descobrir novos conhecimentos sobre questões curriculares para essa ótica do mercado. Vale lembrar que a reestruturação do modo de produção fez com que o sistema educacional, as aprendizagens e conhecimentos ditos até então como necessários e válidos, tivessem que se modificar conforme os saberes e aprendizagens da nova configuração do sistema produtivo.

Com o avanço do sistema produtivo, dobra-se a necessidade de instalações e quantidade de mão de obra especializada, ficando mais complexa e mais acirrada a competição no mercado. Agora o mercado de trabalho necessitava de um trabalhador mais especializado; o sucesso na carreira profissional passa a depender de uma trajetória escolar, ou seja, a escola assumia o papel de formar esse trabalhador de acordo com as necessidades vigentes.

Partindo desse entendimento e por meio de nossas leituras, concordamos com Sacristán (1998) quando destaca em seus estudos sobre a abordagem da teorização do currículo, que ele ainda não está totalmente sistematizado. Podemos descrever isso ao observar alguns teóricos citados e estudados que desenvolveram análise na área prática do currículo ao exporem as suas definições e perspectivas sobre o tema.

A proposta curricular, nesse momento, enfatiza o processo de racionalização de resultados educacionais, com uma Pedagogia dominante que oferecia educação e escola diferenciadas aos cidadãos, ou seja, uma escola dual, visto que uma se propunha à finalidade de formar os filhos dos dirigentes com conhecimentos científicos amplos e formação sólida, e a outra aos filhos dos trabalhadores, com uma educação que possibilitasse conhecimentos básicos para o mundo do trabalho.

Dito isso, o currículo reflete os interesses e os conflitos de uma sociedade, logo se configura em um processo que possui motivações internas e externas no decorrer do ensino-aprendizagem, que seguindo essa lógica acabam mais por objetivar e ratificar os interesses das classes dominantes na disseminação dos conteúdos valorativos a uma classe específica.

Foi somente a partir do momento em que houve certa rejeição à instrumentalização do currículo que sobreveio a tentativa de uma adaptação mais crítica para a realidade escolar. Ainda na década de 80 se inicia a transformação curricular em vista de uma teorização que levasse em consideração a realidade social na qual se inseria. A importância que começa a ser dada ao currículo é emergencial, pois esse é um campo profissional que está se atualizando, por isso foi urgente que surgissem estudos e pesquisas sobre o mesmo (SILVA, 2003).

Silva (1999) destaca ainda que o currículo é o espaço em que se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo que certos grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”.

O currículo representa, assim, um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. É, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do estudante. O currículo não é um veículo que transporta algo a ser transmitido e absorvido, mas sim um lugar em que, ativamente, em meio a tensões, se produz e se reproduz a cultura. Refere-se, portanto, à criação, recriação, contestação e transgressão (MOREIRA; SILVA, 1995).

As teorias curriculares já abordadas, como todas as outras teorias existentes, têm sua origem no pensamento, na curiosidade, na atividade e nos problemas humanos. As teorias do currículo elaboram a ideia de que para cada tipo de sociedade existe o tipo de conhecimento considerado importante para o cidadão que se quer formar, qual conhecimento deve ser ensinado, evidenciando a relação entre educação e sociedade.

Desse modo, o currículo ganha uma grande relevância no campo educacional, a partir do seu entendimento como processo de construção, de organização, desenvolvimento e avaliação de saberes, de conhecimentos,

habilidades, atitudes e valores socialmente admitidos e construídos – sobretudo nos níveis da educação obrigatória – que pretendem refletir os esquemas socializados, formativos e culturais que a instituição escolar possui em sua constituição. Enfim, o currículo que vai além da mera organização de disciplinas (PAREDES, 2006).

É nesse contexto que o currículo está relacionado com o sistema social onde, vinculando a cultura com o mundo ao qual pertence, possa engendrar uma prática pedagógica, inclusive podendo proporcionar a socialização dos conteúdos. Como afirma Gomes (1984, p.11) ao citar Robertson destaca a compreensão do mundo e na intensificação da consciência do mundo como um todo. Dessa forma, somente com um currículo preocupado com o todo social no qual está inserido será capaz de proporcionar uma prática pedagógica voltada para a consciência da escola e do papel da aprendizagem, pois “a análise do currículo é uma condição para conhecer o que é a escola como instituição cultural e de socialização em termos reais e concretos”.

Nessa mesma perspectiva Mello (2014, p. 01) destaca que:

O currículo é tudo aquilo que uma sociedade considera necessário que os alunos aprendam ao longo de sua escolaridade. Como quase todos os temas educacionais, as decisões sobre o currículo envolvem diferentes concepções de mundo, de sociedade e, principalmente, diferentes teorias sobre o que é o conhecimento, como é produzido e distribuído, qual o seu papel nos destinos humanos. Pode-se agrupar essas teorias em duas grandes vertentes: o currículo centrado no conhecimento e o currículo centrado no aluno.

Quando se perdurava no currículo o caráter instrumental, centrado no conhecimento, o mesmo era visto como algo mecânico, técnico, burocrático, ou seja, diminuindo a importância dos objetivos educacionais. O currículo era entendido como um saber fixo, universal e inquestionável, e a escola, o lugar para assimilar esse conhecimento. Assim, Sacristán (1998) enfatiza que “o currículo, é uma opção historicamente configurada”, ou seja, está situado em cada contexto, seja político, econômico, social, escolar etc. O currículo reflete os interesses e os conflitos de uma sociedade, logo se configura em uma espécie de movimento com motivações internas e externas, correspondentes ao processo de ensino-aprendizagem e que objetivam interesses das classes dominantes.

No momento em que houve uma rejeição à instrumentalização do currículo para a tentativa de uma adaptação mais crítica da realidade escolar, começou a se pensar em um currículo centrado no aluno, onde o conhecimento

deveria ser reconstruído por este a partir de suas próprias referências culturais e individuais. Foi a partir da década de 80 que se iniciou uma transformação curricular voltada à sua teorização, considerando a realidade social a qual se inseria. Desse modo, o currículo ganhou relevância no campo educacional; “os currículos, sobretudo nos níveis da educação obrigatória, pretendem refletir os esquemas socializados, formativos e culturais que a instituição escolar tem” (SACRISTÁN, 1998).

Nesse processo se propõe uma educação transformadora onde se deve ressaltar a importância do currículo nos estudos pedagógicos, nos debates sobre a qualidade do ensino da instituição escolar. Sacristán (1998) afirma ainda que para entender o currículo em um sistema educativo é necessário atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, à bagagem de ideias e significados que lhe dão forma e que se modelam em sucessivos passos de transformação.

Sacristán (1998) quis centrar essa afirmativa na realidade ao qual estamos inseridos, pois se sabe que o currículo deve estar desenvolvido como construção social – inserido na realidade da aprendizagem. Logo as reformas para as mudanças do currículo aconteceram no intuito de melhor adaptarem-se às necessidades sociais, e quem sabe, então mudá-lo.

Lundgren (1981 apud SACRISTÁN, 1998, p. 42) considera que é impossível interpretar o currículo e compreender as teorias curriculares fora do contexto ao qual procedem. O currículo deve levar em consideração as experiências dos grupos sociais visto ser de grande importância para o campo educacional, porque é por meio da experiência do aluno que ele aprende, como já destacava Dewey (1959). A importância do currículo é a experiência, a recriação da cultura em termos de vivências a provocação de situações problemáticas.

Desse modo, o currículo em uma visão cultural leva em consideração os saberes de gerações e as experiências—sendo centralizadas na realidade. Entretanto nem sempre se chega a esse objetivo, visto que o discurso centrado na relação teoria-prática propõe o resgate de microespaços sociais de ação para neles poder desenvolver um trabalho libertador, como contrapeso às teorias deterministas e reproducionistas da educação.

Logo podemos inferir que as tratativas curriculares deverão de ser julgadas por sua capacidade de resposta para essa dupla dimensão: as relações do currículo com o exterior e o currículo como regulador do interior das instituições escolares.

Dessa forma, somente um currículo preocupado com o todo social no qual está inserido será capaz de proporcionar uma prática pedagógica voltada para a consciência da escola e do papel da aprendizagem. Dito isso, destacamos que “a análise do currículo é uma condição para conhecer o que é a escola enquanto instituição cultural e de socialização em termos reais e concretos” (SACRISTÁN, 1998, p.19).

Nesse viés nos deparamos com as dimensões do processo de educação formal, que deixam claras as ideias de que o currículo escolar é indissociável em seus aspectos explícitos e implícitos. Nesse sentido, a escola não ensina aos estudantes apenas a ler, escrever, calcular e demais conteúdos, mas também outros assuntos e práticas não diretamente correlatos que são agentes de socialização, concomitantes ao papel educacional que produz transformação social.

O currículo formal ou implícito é processualmente desenvolvido nas relações pedagógicas sem que o professor perceba, caracterizado ao laçar mão de suas experiências para transmitir, facilitar e reforçar a troca de informações e conhecimentos ao desempenhar suas atividades pedagógicas.

Cabe destacar que a palavra currículo tem sido também utilizada para indicar efeitos alcançados na escola, que não estão explicitados nos planos e nas propostas, não sendo sempre, por isso, claramente percebidos pela comunidade escolar. Trata-se do chamado currículo oculto, que envolve atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar. Fazem parte do currículo oculto, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por grupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos professores e nos livros didáticos.

Destacamos ainda em relação ao currículo formal, que este representa o conjunto de prescrições oriundas das diretrizes curriculares, produzidas tanto na esfera administrativa quanto no âmbito da própria escola, e indicado nos documentos oficiais, nas propostas pedagógicas e nos regimentos escolares. O currículo formal toma da cultura aquilo que considera que deve ser transmitido às

novas gerações, fazendo os recortes, as codificações e as formalizações didáticas correspondentes.

É nessa perspectiva que nos propomos a analisar o documento pensado para estabelecer os direitos e objetivos de aprendizagem em cada segmento de ensino. Esse documento é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A ideia, como o próprio nome sugere, é que o documento ofereça subsídios para que redes e escolas elaborem seus programas de ensino. Ou seja, ela oferece a base sobre a qual devem ser construídos os currículos e/ou Projetos Políticos-pedagógicos. ‘

Para termos essa visão sobre a Base, temos que partir do entendimento do currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas.

A Lei nº. 13.415/2017, da Reforma do Ensino Médio, traz mudanças para o currículo do Ensino Médio. Com sua sanção em 2017, foram estipulados cinco itinerários formativos que deverão ser oferecidos aos alunos. Eles são:

- Linguagens e suas tecnologias
- Matemática e suas tecnologias
- Ciências da Natureza e suas tecnologias
- Ciências Humanas e sociais aplicadas
- Formação técnica e profissional

No texto da Base, a Educação Básica possui aprendizagens essenciais que devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. A saber, essas competências são:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como

conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10 Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017, p. 9-10).

Nesse contexto, cabe aos sistemas de ensino, às redes escolares e às escolas reorientar seus currículos e suas propostas pedagógicas. Para tanto, o documento destaca ainda que é imprescindível (BRASIL, 2017):

- orientar-se pelas competências gerais da Educação Básica e assegurar as competências específicas de área e as habilidades definidas na BNCC do Ensino Médio em até 1.800 horas do total da carga horária da etapa (LDB, Art. 35-A, § 5º);
- orientar-se pelas competências gerais da Educação Básica para organizar e propor itinerários formativos, considerando também as competências específicas de área e habilidades, no caso dos itinerários formativos relativos às áreas do conhecimento.

Dito isso, convém analisarmos como a Filosofia ficará na Base para o Ensino Médio. Sabemos que ainda é ameaçador o texto da Base Nacional Curricular Comum para o Ensino Médio, no que diz respeito ao futuro da Filosofia como unidade curricular.

Sobre essa discussão a Associação Nacional da Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF, s/d) trouxe algumas discussões relevantes para esse cenário,

destacando que a BNCC não exclui a Filosofia nem dá diretrizes rígidas para a sua configuração no Ensino Médio. Ela mesma afirma explicitamente não se constituir no currículo dessa fase formativa, mas apenas na definição das suas aprendizagens essenciais. O fato de a Filosofia ter deixado de ser disciplina obrigatória não significa que ela tenha saído do currículo nem que precise sair. Porém, o futuro da unidade curricular de Filosofia ainda é incerto, pois a BNCC permite que seja decidido nas instâncias estaduais e municipais e mesmo nas escolas. Assim, a permanência da Filosofia como unidade curricular dependerá da resistência e percepção das escolas. Na elaboração de seus projetos pedagógicos, em função da reorganização que virá (definindo especializações na formação), as escolas podem manter o ensino de Filosofia.

A leitura que fazemos é que o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais de educação querem apostar na atual propaganda derrotista da Filosofia e na possibilidade de as próprias escolas assimilarem a falsa ideia de que a Filosofia saiu da base, excluindo-a do seu currículo. Assim, se as próprias escolas excluírem por si mesmas, estarão validando essa tentativa e nos parece que é nisso que investe a BNCC.

Concordamos com as discussões da ANPOF (s/d) quando destacam que a BNCC contém uma ambiguidade danosa: ela dilui a especificidade da Filosofia e dá a entender que o trabalho de reflexão sobre a própria reflexão – bem como sobre pressupostos e métodos, e sobre os caminhos da abstração e da argumentação – pode ser feito por todas as unidades curriculares. Há certa verdade nisso, pois é desejável que todas as áreas do saber explicitem seus pontos de partida e seus métodos, mas também é desejável que se reconheça que há uma área do saber na qual esse trabalho é realizado com toda a tecnicidade que ele requer e na qual se pode obter um maior grau de criticidade, pressupostos defendidos pela própria BNCC.

Ao analisarmos o texto da BNCC, concluímos que do início ao fim atua com conceitos que apenas a Filosofia pode ponderar até o limite reflexivo que tais conceitos exigem. Assim, com base na própria BNCC, é incontestável a importância da formação filosófica específica no Ensino Médio.

Embora o documento seja uma tentativa de padronizar a educação no Brasil, propondo um currículo comum, definindo conteúdos obrigatórios para o Ensino Médio, muitos estudiosos da área dizem que o texto é precário porque exige

pouco como o mínimo, e em um contexto mais amplo dentro da reforma do Ensino Médio, a base não prevê melhorias na infraestrutura das escolas e preparação de professores, o que é imprescindível para o sucesso da proposta.

Em relação à Base Nacional Curricular Comum, muitos Institutos Federais têm se posicionado contra a proposta, pedindo inclusive sua revogação, como podemos citar como exemplo o texto feito pela Comissão para Discussão da Base Nacional Curricular Comum do Ensino Médio e Elaboração de Documento que apresente Considerações do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano Campus Santa Inês, como destacamos:

Diante do exposto, o posicionamento desta comunidade acadêmica é de rejeição de uma BNCC apoiada nas bases da Reforma do Ensino Médio. Fica manifestada, ainda, a necessidade de:

- i. revogação da Lei de Reforma do Ensino Médio (Nº 13.415/17);
- ii. fortalecimento da educação profissional técnica de nível médio integrada no modelo já ofertado pelos Institutos Federais;
- iii. reorientação da BNCC segundo as diretrizes do PNE 2014-2024 a ser mediada pelo governo eleito pelo voto popular para o período 2019- 2022. (PORTARIA Nº 074, DE 07 DE JUNHO DE 2018).

O documento destaca ainda que o Brasil acumula numerosas experiências malsucedidas de reformas verticalizadas, executadas por meio da importação de modelos alheios à comunidade escolar. Dito isso, o atual conjunto de medidas não apresenta maior respeito ao trabalho dos nossos educadores e dos avanços já alcançados por diversas instituições.

O documento da comissão ressalva ainda que:

A dez anos os Institutos Federais têm contribuído para a formação de professores atendendo à real necessidade do país: a formação qualificada desses profissionais alcançando regiões distantes dos centros universitários, assim como, atendendo às áreas do conhecimento com maior déficit de professores. Diferentemente da coerência deste projeto, as mudanças em curso renunciam o anseio de garantir a formação específica de nível superior aos profissionais de educação (PORTARIA Nº 074, DE 07 DE JUNHO DE 2018).

Nesse sentido, os Institutos Federais continuarão tendo como perspectiva o currículo integrado, que é instrumento orientador dos saberes e práticas pedagógicas, sendo a base para o desenvolvimento de uma eficiente proposta curricular. Nessa perspectiva, o currículo integrado visa à formação ampla do ser humano no sentido de desenvolver suas potencialidades, assim como prepará-lo para uma formação profissional respaldada em uma visão social.

4 A INSTÂNCIA CURRÍCULO NO IFMA: pressupostos de presença e perspectivas de atuação

A partir do entendimento de que o currículo estabelece os ditames que devem orientar a vida escolar e, portanto, as intencionalidades da sociedade para com o processo educativo, envolvendo diferentes perspectivas e visões de mundo, importa que consideremos relevante o estudo acerca do currículo empregado no Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia - IFMA, uma vez que, inter-relaciona toda a problemática social a partir das necessidades do mundo do trabalho com as discussões de uma educação pública de qualidade, sirvam para o desenvolvimento de uma consciência crítica e correspondente à emancipação humana.

Nesse âmbito, o Decreto nº. 5.154/2004 marca o retorno da discussão e reestruturação da educação técnica profissionalizante integrada ao ensino de nível médio, no intuito de dirimir as controvérsias geradas pelo Decreto nº. 2.208/97, que proibia tal oferta; preconizando os procedimentos e medidas que devem ser adotadas e geridas para a promoção dessa integração, conforme o Documento Base da Educação Profissional (BRASIL, 2007).

Historicamente o dualismo surgido entre a formação propedêutica e formação profissional reflete o descompasso de iniciativas e interesses que atendem a uma demanda social.

A história do ensino médio no Brasil é a história do enfrentamento da ambiguidade de um nível de ensino que oscila entre as finalidades de promover a educação geral e a educação profissional, ora separadas, ora articuladas, ao sabor das políticas públicas de cada período (KUENZER, 2009, p.7-8).

Segundo Frigotto e Ciavatta (2006), as controvérsias geradas pela iniciativa de integração entre o ensino propedêutico e profissional, ocorrem inicialmente com a Lei nº. 5.692/71 que propunha a profissionalização compulsória no ensino secundário. Criticada e rotulada de tecnicista, tal norma foi reformulada com a Lei nº. 7.044/82, que extinguiu a profissionalização obrigatória no chamado 2º grau. Entretanto, o entendimento das necessidades para a inserção no mundo do trabalho e suas constantes adequações e exigências foram implicitamente

ressaltadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), destacando que:

[...] embora seja hoje necessário redefinir a política de profissionalização do ensino de 2º grau, é necessário fazê-lo de forma a não se perder uma das mais importantes conquistas, trazidas pela Lei 5.692/71: a ideia de que a formação integral do adolescente inclui necessariamente algum tipo de relação com o mundo do trabalho (INEP, 1982, p.56).

Segundo Frigotto e Ciavatta (2006), a principal justificativa ideológica que problematiza a relação entre o ensino propedêutico e o profissional, a partir de 1971 é:

[...] atender à demanda por técnicos de nível médio e o de conter a pressão sobre o ensino superior. O discurso utilizado para sustentar o caráter manifesto de formar técnicos construiu-se sob o argumento da "escassez de técnicos" no mercado e pela necessidade de evitar a "frustração de jovens" que não ingressavam nas universidades nem no mercado por não apresentarem uma habilitação profissional. Isto seria solucionado pela "terminalidade" do ensino técnico (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006, p.36).

É possível perceber no bojo de toda a discussão que é instrumentalizada pelos mecanismos legais – ora expressos por seus decretos – que as exigências do mundo do trabalho e as conseqüentes adequações a estas exigências parecem alimentar um cenário que coloca lado a lado a fábrica e a escola, quando alinha os conceitos de trabalho e educação. Deixando expressas as estratégias de manutenção e orientação que hegemonizam o mercado e estruturam o poder, pois:

A partir de 1964 e especialmente no período do chamado "milagre econômico" (1968 a 1973), a formação profissional passa a assumir um importante papel no campo das mediações da prática educativa, no sentido de responder às condições gerais da produção capitalista. No âmbito dos setores produtivos a regulamentação da profissão de técnico de nível médio, em 1968, configurou seu papel político como porta voz e intermediário entre os operários não qualificados e o escalão superior, como representante dos que controlam o poder político e econômico (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.8).

Dentro desse contexto de mudanças sociais grandiosas em todo o mundo, os estudos de Louis Althusser (apud SILVA, 2003), filósofo francês, em seu ensaio intitulado de *A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado*, trouxe críticas à reprodução da sociedade capitalista e à valorização do modo de vida da classe dominante em contraponto à classe dominada. Nos seus estudos destacava que as instituições sociais reproduziam as condições de permanência para uma sociedade capitalista excludente, na qual tais instituições estavam encarregadas de garantir o

chamado *status quo*, sem qualquer contestação. Dentro do contexto de aparelhos ideológicos do estado abordado por Althusser, a instituição escolar tem um papel central, agindo ideologicamente.

Alencar e Gentili (2001) afirmam a existência de conexão entre as mudanças no mundo do trabalho e as conseqüentes reformulações da educação profissional, pelo viés ideológico dominante no período, apontaram:

O século XX terminou com uma avalanche de reformas no campo educacional latino-americano: mudaram as leis e normas que regulam o funcionamento dos sistemas escolares, mudou a própria organização da escola, os currículos, a formação docente a avaliação. Mas a realidade cotidiana das escolas parece a expressão grotesca e cínica das promessas milagrosas enunciadas pelos exaquetas da modernização neoliberal (ALENCAR;GENTILI, 2001, p.18)

Pode-se perceber nesse momento de construção de nossa história foi que o sistema produtivo aumentou suas instalações e a quantidade de mão de obra, tornando-se mais complexo, e mais acirrada a competição no mercado produtivo. Agora, para esse mercado de trabalho que necessitava de um trabalhador mais especializado, o seu sucesso na carreira profissional dependia de uma trajetória escolar, ou seja, cabia à escola formar esse trabalhador de acordo com as necessidades do mercado de trabalho.

Desse modo, a escola passa a ser vista como capaz de desempenhar papel de relevo no cumprimento de tais funções e facilitar a adaptação das novas gerações às transformações econômicas, sociais e culturais que ocorriam. E para garantir essa função na escola, considerou-se o currículo como instrumento por excelência do controle social que se pretendia estabelecer (MOREIRA; SILVA, 1995).

Nesse campo de disputas, a escola e o currículo realizam o processo de inculcação da cultura dominante desde as primeiras séries, o que ocasiona mecanismos de exclusão dos indivíduos não pertencentes à classe social dominante. Bourdieu e Passeron (apud SILVA, 2003), referindo-se ao currículo, veem que ele expressa a linguagem dominante por meio de códigos transmitidos aos alunos; assim, os que pertencem à classe social dominante assimilam e compreendem facilmente, contudo, os da classe dominada não conseguem com o mesmo êxito, tendo como conseqüência a reprodução social dos valores

dominantes. Seus estudos possibilitaram posteriormente novas discussões sobre a proposta curricular e em que, de fato, consiste a educação.

É nesse momento histórico de intensas discussões e mudanças em torno da temática da educação e da profissionalização, que se tornam urgentes alterações acerca do currículo. E, em 1973, aconteceu a I Conferência sobre Currículo na Universidade de Rochester, reunindo vários especialistas da área, com o objetivo de discutir os modelos de currículo predominantes. Esses estudiosos rejeitavam as perspectivas behavioristas³ e empiristas⁴ que caracterizavam as propostas americanas de currículo, em oposição à noção do currículo técnico e uma concepção de administração. Porém, nesse movimento de reconceitualização dividiram-se dois grupos: estudiosos que utilizavam os conceitos marxistas, fazendo a crítica ao currículo tradicional, e os baseados na fenomenologia⁵ e na hermenêutica⁶ (MOREIRA; SILVA, 1995).

Trazendo esse contexto para o Brasil, após o regime militar ocorreram vários movimentos com ideias de uma educação de qualidade para todos os brasileiros de forma igualitária, independente de condições financeiras e da classe social e, com isso, as propostas curriculares deveriam coadunar com essa nova configuração da esfera educacional.

Com referência à educação profissional, os currículos, que antes tinham uma concepção mais técnica própria do período do regime militar, tornaram-se temas de debate e uma nova configuração de currículo foi estruturada pelo governo federal, enfatizando a formação do indivíduo tanto para o mercado de trabalho, como para a sua formação integral em amplas esferas educacionais, e que atualmente vem sendo ainda posto em evidência na educação do trabalhador.

Retomando o percurso, consideramos que as novas formações da estrutura da força produtiva engendraram o surgimento de novos parâmetros e, conseqüentemente, novos fomentos para o processo educativo, como uma rede de

³Corrente da Psicologia de pensamento que designa o comportamentalismo. Segundo Baum (1999) se caracteriza por ter um conjunto de ideias sobre a ciência chamada de análise do comportamento, e não a ciência ela própria, o behaviorismo não é propriamente uma ciência, mas uma Filosofia da ciência.

⁴É um movimento que acredita nas experiências como únicas. Tem a posição filosófica da experiência como base para a análise da natureza, procurando rejeitar as doutrinas dogmáticas. (BERKELEY, 1992).

⁵Corresponde a descrição e classificação dos fenômenos, que se propõe a ser uma ciência do subjetivo, dos fenômenos e dos objetos como objetos, conforme Husserl (1986).

⁶É uma área da Filosofia que estuda a teoria da interpretação, que pode referir-se tanto à arte da interpretação como também a teoria e treino da interpretação (GADAMER, 1900-2002).

persuasão em escala global, tendo em vista o alcance dos organismos e agências envolvidas, tais como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outros. Esses organismos prescrevem normas, estabelecem parâmetros e norteiam as reformulações educacionais justificadas pelos próprios fins (SHIROMA, CAMPOS, GARCIA, 2005).

A UNESCO, por exemplo, firma um consenso no cerne da política educacional brasileira pautado na cooperação e na coesão social. As diretrizes são relatadas em um documento produzido pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, sob a coordenação de Jacques Delors. Segundo o entendimento do texto, o ensino deveria ultrapassar a mera transmissão de conteúdos e influenciar na formação dos sujeitos, capacitando-os para viver na sociedade atual.

O relatório indica a necessidade de quatro pilares formativos: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. Segundo esse relatório, esses pilares potencializariam o cidadão como protagonista de uma sociedade justa e igualitária, em um ideal harmônico entre os níveis de educação, dando ênfase ao Ensino Médio; colocando a educação como ferramenta fundamental e “salvadora” da sociedade, responsável pelo desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para o mercado de trabalho – o que alinha as perspectivas do texto aos ideais que financiam uma proposta neoliberal para a educação.

Assim exposto, percebemos a tendência por uma Pedagogia das competências como norteadora das ações e práticas educativas, corrente que orientou a reforma curricular proposta pela Lei de Diretrizes e Bases nº. 9.394/96, como nos apontam Ramos (2005) e Duarte (2013). Essa tendência apresenta a possibilidade de operar o conhecimento e aplicá-lo em situações reais e cotidianas, buscando soluções para os problemas, ser proativo nos objetivos e autônomo na tomada de decisões. Esse novo paradigma da competência incomoda os autores a ponto de indicarem que tal perspectiva alienou o currículo a uma concepção de competência (e habilidade) que desvirtua a essencialidade da relação entre conhecimento e trabalho, uma vez que subordina este àquele (pelo viés ideológico da ótica do mercado) e que contribui para um estranhamento no dualismo formação

geral/formação profissional – revés do intento de integração proposto pela educação profissional (OCDE, 2001).

4.1 A Educação Profissional

As nuances de formação, estrutura e dimensão que intencionam a educação profissional nos remetem, historicamente, a conceber essa modalidade de ensino organizada a partir das conjunturas políticas e econômicas de diferentes épocas e atreladas a políticas educacionais de diversos países. Carvalho (2003) corrobora com tal entendimento, seguindo o percurso dessa modalidade de ensino e identificando uma série de avanços, pausas e retrocessos materializados pelas diversas legislações a partir da Lei nº.5.692/71, até os idos de 2004 com a Lei nº. 5.154.

Como dissemos, a Lei nº. 5.692/71 marca a generalização do ensino profissionalizante para todas as etapas do processo educativo a nível secundário. Entretanto, conforme Carvalho (2003), tal medida não logrou os resultados esperados por dubiedade de entendimento acerca do papel da escola, posto que habilitar para o trabalho é diferente de preparar para o trabalho. As controvérsias instauradas e os altos investimentos para a estruturação e preparo das escolas, ocasionaram o advento da Lei nº. 7.044/82, que desobrigou a profissionalização no Ensino Médio. Frigotto e Ciavatta (2006) indicam que essa medida confere às escolas técnicas federais a retomada do caráter técnico e habilitação profissionalizante.

Pode-se dizer, então, que a partir desta lei, até o final da década de 1980, as escolas técnicas federais desempenharam sua função de formar técnicos de 2º grau com qualidade, sendo reconhecidas pelas burocracias estatais e pela sociedade civil, que as isentavam de qualquer questionamento sobre seu papel econômico e social (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006, p.37).

Esse cenário se manteve eficiente nas primeiras avaliações dos resultados referentes ao ensino, porém, nos períodos seguintes de vigência da Lei, estudos apontaram que as escolas federais profissionalizantes perderam em parte o caráter de sua especificidade na oferta de integralização. Também houve redução

no tamanho da estrutura e questionamento sobre a eficácia e retorno dos investimentos, uma vez que os discentes mostravam-se cada vez mais indiferentes à parte técnica e tendiam seus interesses para a parte propedêutica, visando claramente o ingresso ao ensino superior – o que concorreu para uma perspectiva de diferença da qualidade entre as duas formações de ensino (CASTRO, 1997).

Gradativamente, as desigualdades entre os alunos egressos das duas modalidades de ensino, bem como das ofertas de ensino público e ensino privado, mostraram-se mais evidentes na sociedade, nas disputas por vagas no superior público, na empregabilidade da demanda do mercado e até mesmo na qualificação para o mundo do trabalho. É mister dimensionar que o contexto de diversificação da população escolar, aliado ao processo de crescimento e urbanização que o país vivenciava, demandaram recursos humanos, por assim dizer, específicos, que ora a sociedade não dispunha e/ou não estava preparada para ofertar. Há literatura e estudos que relacionam a atual crise do Ensino Médio às desaventuras e inabilidade das políticas públicas educacionais nesse período, em gerir um processo educativo inclusivo para todas as classes e em garantir os espaços e a funcionalidade eficaz para as duas modalidades de ensino (CUNHA, 1977).

A Educação Profissional pretende formar profissionais com uma nova dinamicidade, com novo potencial criativo e com capacidades de responder a permanentes e novos desafios.

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho, quando apontam, mesmo que por contradição, para uma nova relação entre homem e trabalho, mediada pelo conhecimento científico, tecnológico e sócio – histórico – enquanto conteúdo e método – passam a demandar uma educação profissional de novo tipo, que combine conhecimentos sistematizados, experiências e comportamentos de modo a substituir a rigidez derivada da incorporação de respostas provisórias como definitivas pela capacidade de usar conhecimentos científicos e saberes tácitos, razão e emoção, racionalidade e utopia, experimentação e intuição [...] (KUENZER, 1997, p. 9).

Dessa forma, seguindo os marcos regulatórios da Educação Profissional, os pressupostos foram vigentes até o ano de 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº. 9.394. Nesse ano, o Ministério da Educação e Desporto (MEC) encaminhou tratativa de reformulação da educação profissional, segundo o entendimento de ajustamento econômico, referenciado por Carvalho (2003, p.85) onde a “racionalização dos recursos existentes nas escolas de educação tecnológica da rede federal, consideradas muito caras e cuja clientela, ao

invés de atuar na área da profissão técnica” tinha “se voltado, prioritariamente, para o acesso ao curso superior”. Mesmo sob fortes críticas, tal iniciativa anunciou o prelúdio do Decreto nº. 2.208 no ano seguinte, 1997 – seguindo as orientações do projeto inicial.

Tal posicionamento decreta o fim da integralidade nos cursos e deixa como alternativa as formas concomitante e subsequente. A primeira modalidade o aluno cursa paralelamente o Ensino Médio e o ensino técnico, e a segunda modalidade o aluno cursa o ensino técnico após o término do Ensino Médio. Como pressuposto educacional, a organização curricular se estrutura de forma independente em ambos os modelos. Como preconiza o Artigo 5º, “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1997).

Percebemos que as perspectivas que engendram as estruturas do poder econômico/mercadológico se alinham novamente aos processos formativos como validação de seus interesses junto à sociedade – isso sob a égide da legalidade – ,uma vez que a medida parece esvaziar a responsabilidade majoritária do Estado e terceirizar os compromissos à oferta de mercado. Assim, temos a retomada da dicotomia entre o propedêutico e o técnico sem a devida atenção ao sentido teleológico dos conceitos de conhecimento e trabalho, como corrobora a autora:

Observa-se, em relação ao Decreto, que embora ele admita a oferta concomitante entre o ensino médio e o ensino técnico, a separação dos tipos de ensino, evidencia que eles não integram o mesmo processo formativo, mantendo assim a dualidade até então existente.[...]Atualiza-se a antiga concepção da educação profissional, como uma alternativa de educação para os menos favorecidos, atrelada aos interesses do mercado de trabalho e descompromissada com o conhecimento teórico e prático dos trabalhadores. Tal decreto, embora se apresente como alternativa capaz de romper com a dicotomia estrutural, pois separa, em sistemas independentes, o Ensino Médio, da Educação Profissional, acaba efetivamente, por manter o referido dualismo (CARVALHO, 2003, p. 83-84).

Em 23 de Julho de 2004 foi decretada a Lei nº. 5.154, instaurando novamente a integralização entre ensino profissionalizante e Ensino Médio, definida como “Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio”. A proposta era ofertar cursos de caráter amplo e integral, onde a formação humanística estivesse alinhada a uma formação técnica sem hierarquização de nenhuma das partes, proporcionando ao estudante a consciência de sua

participação na sociedade em todas as dimensões, e inserção efetiva no mundo do trabalho.

Essa proposta institui uma possível articulação entre educação profissional e Ensino Médio sob uma perspectiva que incorpore os amplos sentidos de educação, além de (re)construir o sentido de trabalho, no intuito de formar indivíduos políticos e produtivos (KUENZER, 2007). O decreto intenta engendrar uma concepção que desencadeie um “princípio educativo” alicerçado no conceito de trabalho. Ciavatta (2005), trazendo a questão à luz do entendimento, indica que a formação geral deve integrar-se à educação profissional a fim de superar a bipartição entre trabalho manual e trabalho intelectual, incorporando o sentido de trabalho enquanto princípio educativo e incorporando a dimensão intelectual ao trabalho produtivo. Assim, oportunizaria – nos mesmos parâmetros – trabalhadores dirigentes e/ou cidadãos.

A priori, como percebemos, a educação profissional no Brasil era tida apenas como uma forma de ocupação para as massas populares. Tal política educacional surgiu informalmente no período colonial, porém o ensino profissional no decorrer das décadas foi ganhando nova roupagem através dos trâmites legislativos. O exercício profissional de nível técnico vem sofrendo grande mutação ao longo do tempo. Nesse contexto, o mundo do trabalho está se modificando de forma contínua e profundamente.

É nessa perspectiva que o desempenho profissional competente exige o domínio de seu “ofício” associado à sensibilidade e à prontidão para mudanças, e uma disposição para aprender e contribuir para o seu aperfeiçoamento. Dessa forma, entendemos que o conhecimento constitui um conjunto orgânico de modo a adotar procedimentos didático-metodológicos que contemplem a interdisciplinaridade, a contextualização, a estética da sensibilidade, a ética da identidade como princípios norteadores do processo de ensino-aprendizagem.

Em 2008 foi dado um salto nessa seara com a criação do Decreto-lei nº. 11.892. O Ministério da Educação determinou um novo modelo de Instituição de Educação Profissional e Tecnológica unindo os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), Escolas técnicas federais, Agrotécnicas e as vinculadas às Universidades Federais, transformando-os nos Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia.

Esses novos Institutos atuarão em todos os níveis e modalidades de

Educação Profissional com foco na justiça social, equidade, competitividade econômica, e a geração de novas tecnologias. E ainda, entende que a educação deve estar comprometida com a transformação e enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social. Os Institutos Federais entrelaçam cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade.

4.2 O currículo integrado no âmbito dos IFs

No cenário educacional atualtem-se notado uma maior discussão em torno de uma forma específica de proposta curricular necessária aos novos tempos e às novas necessidades na formação do cidadão e do trabalhador, em que o currículo integrado se tornou o ideário de novas propostas educacionais, principalmente de políticas públicas. O currículo integrado não é algo totalmente novo, pois a necessidade de um currículo que amplie a formação do alunado tornou-se definitivamente um bem necessário.

John Dewey (1859-1959) já discutia a questão do currículo integrado, no qual a educação incidiria para a preparação da vida ocupacional adulta, que deveria ser local, tanto da vivência como da prática dos princípios democráticos, em que a democracia e a liberdade seriam os princípios primordiais para o desenvolvimento do ser humano.

Dessa forma, no currículo integrado, tanto a formação geral como a do exercício profissional devem estar interligadas com o objetivo de buscar a origem histórico-cultural e suas finalidades, e essa integração deve possibilitar o restabelecimento da relação entre os conhecimentos selecionados, não havendo barreiras entre as disciplinas acadêmicas. A “nãofronteira” entre as disciplinas faz com que as abordagens, tanto dos conteúdos como da prática, sejam interdisciplinares, valorizando os saberes adquiridos em espaços de educação não formais, levando em consideração o contexto histórico, político e social.

Como dissemos, agora destacando o marco regulatório derradeiro instituído pelo Decreto nº. 5.154/04, é preconizada a integralidade e a intenção de solucionar o dualismo entre a educação geral e a educação profissional, com o

estabelecimento de uma “educação profissional técnica de nível médio” (BRASIL, 2004), onde o Artigo 1º define os modos dessa integração:

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2004, s/p).

Carvalho (2003) e Kuenzer (2000) nos indicam que tal exposto reitera a intencionalidade conceitual de proporcionar uma alternativa de solução para o histórico de conflitos e desalinhos entre os dois modos de educação. Entretanto, contrariando o plano legal – e a possível produção teórica que se inicia – um paradoxo estrutural se implementa à medida que os procedimentos para a execução da Lei avançam. Como nos alerta Moura (2010):

As duas possibilidades de ensino médio integrado são conceituais e legalmente viáveis. Entretanto, o processo histórico é, por vezes, contraditório e construído a partir da atuação dos distintos sujeitos, classes sociais e grupos de interesse e das correlações de forças entre eles. Assim, exatamente quando no plano legal o Decreto nº 5.154/04 possibilitou a integração do ensino médio aos cursos técnicos, a estrutura do MEC foi alterada: criou-se a Secretaria da Educação Básica (SEB) e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), a partir do desmembramento da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC). Dessa forma, enquanto no plano legal e na produção teórica se avançava para a integração, a estrutura, contraditoriamente, apontava para a separação entre educação básica e profissional (MOURA, 2010, p.4).

O autor considera que tal constituição, devido ao antecedente de predileção por uma formação propedêutica, pode desequilibrar a integração, visto que a implantação nas escolas, tanto públicas quanto privadas, carece de diretrizes bem claras e definidas para não caírem no equívoco do academicismo, que privilegiará o ingresso ao ensino superior – ora limitado por ofertas cada vez menos

inclusivas em relação à demanda – ou em uma parcimoniosa formação técnica – ora recauchutada e que não contemplem ingresso digno ao mundo do trabalho.

As instituições de ensino nesses termos devem comprometer-se à demanda de cada grupo da sociedade e suas funcionalidades na divisão social do trabalho. Isso compete a observância e a aplicação das condições de preparo e adaptações específicas, que garantam a validade da Lei em questão – § 2º do art. 4º –, que versa sobre a ampliação da carga horária, por exemplo. Assim:

[...] o desenvolvimento da articulação na forma integrada exige uma nova e atual concepção, não podendo e nem devendo significar uma volta simplista à forma da revogada Lei nº 5.692/71, que colocava componentes da educação profissional no lugar e componentes do ensino médio, empobrecendo o então ensino de segundo grau. Significa, sim, manter a garantia do ensino médio de sua missão, com a carga horária mínima de educação geral que propicie o cumprimento dos objetivos de uma etapa final e de consolidação da educação básica, que inclui “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando”, tanto no nível da educação superior quanto na educação profissional que, desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, conduz o cidadão a uma habilitação profissional em um mundo do trabalho e sociedade em constante mutação. (BRASIL, 2004, s/p)

Entendemos que toda a comunidade deve estar de acordo com o compromisso das ações políticas que se desenvolvem, a fim de efetivar com êxito tal proposta, como sugere o Documento Base da Educação Profissional (BRASIL, 2007), que apresentará os pressupostos, princípios norteadores, e fundamentos para a elaboração de um projeto político-pedagógico integrado. A página de apresentação destaca:

No entanto, tal política somente logrará êxitos e, para além dos esforços governamentais, a sociedade civil entendê-la como necessária e adequada à formação de seus cidadãos e com ela comprometer-se, visando o enriquecimento e consolidação desse projeto (BRASIL, 2007, p. 4).

Percebemos, então, que um dos principais desafios em busca da integralidade reside na compreensão categórica dos significados e das intencionalidades de cada modalidade, para que cada uma seja contemplada imparcialmente na elaboração do currículo que será posto em movimento. Nesses termos, o chamado currículo integrado, mais do que uma seleção de conteúdos dispostos em “grade”, assume o viés de uma ação política pedagógica, comprometida com a composição de ementas que fortaleçam a compreensão da totalidade a partir das partes (RAMOS, 2005). Que seja contribuinte para a produção

de conhecimentos transcendentais aos ditames da escola, ultrapassem os conteúdos engessados e opere pertencimento – resgate do sentido teleológico da educação; que, para Silva (2003, p. 15), é “centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, é também uma questão de identidade”.

O currículo integrado surge como ferramenta importante na perspectiva de solução para o dualismo entre as duas formas de ensino proposto pela Lei nº. 5.154/04, visto que possibilita à escola ultrapassar as diferenças entre teoria e prática. No dizer de Ramos (2005, pp. 120-121),

Em razão disto, no currículo integrado nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específicos, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente da ciência básica.

A escola instrumentalizada pelo currículo integrado tem condições de ofertar a educação integrada, onde cada componente está disposto de forma dimensionada: de um lado os conhecimentos técnicos necessários para o exercício da profissão e inserção no mundo do trabalho; do outro, os conhecimentos gerais válidos para o exercício da cidadania e emancipação humana – respondendo, assim, aos distintos anseios da diversidade social.

4.2.1 Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Para melhor compreendermos o currículo integrado e conseqüentemente alicerçarmos nossa proposição para o ensino de Filosofia, perspectiva *sine qua non* para nossa pesquisa, importa que consideremos o processo e os objetivos de criação dos Institutos Federais, uma vez que, por lei, serão os responsáveis pela oferta do ensino integrado.

A partir do ideal de integralidade materializado pela Lei nº. 5.154 de 2004, em 29 de dezembro de 2008, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica a partir da Lei nº. 11.892/2008, dispondo que:

Art. 1º Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições:

I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;

II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná -UTFPR;

III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais -CEFET-MG;

IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais. IV- Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais;

e (Redação dada pela Lei nº 12.677, de 2012)

V - Colégio Pedro II. (Incluído pela Lei nº 12.677, de 2012) (BRASIL, 2008, s/p).

A normativa estabelece a integração de instituições já existentes

Em 29 de dezembro de 2008, 31 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), 75 unidades descentralizadas de ensino (Uneds), 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas a universidades deixaram de existir para formar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2008, s/p).

E preconiza claramente seus objetivos na Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008:

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008, s/p).

Os Institutos Federais remontam de um processo histórico elaborado a partir de políticas assistencialistas e de inclusão, que compunham o projeto ideológico das classes dominantes para com a Educação Profissional no Brasil. Como evidenciamos à luz da letra em “amparar os órfãos e demais desvalidos da sorte” (MEC, 2000, p. 78). Isso tendo iniciado nos auspícios do novo século, no ano de 1909, por meio da criação das Escolas de Aprendizes Artífices, no governo de Nilo Peçanha (Decreto nº. 7.566).

Nas décadas seguintes, a oferta desse tipo de ensino esteve em debate e houve a intenção de estendê-la para todos – não mais somente aos desafortunados – o que nos anos 30 ocasionou uma reforma educacional e a criação do Conselho Nacional de Educação, transformando o ensino comercial em um ramo especial do Ensino Médio. Destaca-se também nesse cenário de discussões, a criação do Ministério da Educação e Saúde – que assumiu a responsabilidade pelo ensino industrial – e a divisão com o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio – que ficou responsável pelo ensino agrícola. Anos mais tarde, em 1946, diante da

insatisfação com o aparente descaso para com o ensino agrícola e setor que este representava, foi decretada a Lei nº. 9.613, a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, dispondo acerca de um tratamento legal para a questão.

Em 30 de Janeiro de 1942, em meio à dinâmica do processo de industrialização e conseqüente demanda por trabalhadores especializados, foi decretada a Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto nº. 4.073). E, no mesmo ano, a Lei nº. 4.127, em 25 de fevereiro, instituindo a Rede de Escolas Técnicas Federais – marco regulatório da Educação Profissional. O contexto que suscitou a retomada das discussões e conseqüente mecanismos legais expostos acima ficou conhecida como Reforma Capanema, e pode ser considerada a primeira instância a legitimar a dicotomia entre o ensino que forma intelectuais e o ensino que forma trabalhadores – principal mal-estar no âmbito da proposta de uma educação integral.

Nos anos da década de 1950, devido novas demandas no processo de produção do país, houve novas abordagens acerca do dualismo entre ensino propedêutico e ensino profissional. Abordagens advindas da discussão gerada pelo acordo entre o Ministério da Educação e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (MEC-USAID). Esse acordo propôs diretrizes e encaminhamentos para a implementação de um amplo projeto de ensino agrícola. Tal contexto incentiva um marco na história do processo educativo do país, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1961.

Nos anos da década de 1960, sofrendo influência ideológica político/econômica/cultural e tendo o seu desenvolvimento alienado ao capital e interesses estrangeiros, o país galvanizava as próprias políticas públicas e empalidecia os dispositivos constituintes de sua autonomia. Isso fica claro na chamada “profissionalização compulsória”, onde todo o processo educativo a nível médio passou a ter caráter profissionalizante. Por falta de estrutura física adequada, recursos escassos, falta de insumos e logística, além de não contemplar as demandas reais da sociedade, a iniciativa mostrou-se insatisfatória, como nos indica Frigotto e Ciavatta (2006).

Ponto de destaque nesse contexto ocorreu em 1967, quando o MEC recebeu do Ministério da Agricultura a responsabilidade pelo ensino agrícola, e conseqüente criação da Diretoria de Ensino Agrícola (DEA).

Nos anos vindouros, novamente atendendo a demandas de setores envolvidos, é criada a Coordenadoria Nacional do Ensino Agropecuário (COAGRI),

no intuito de implementar ajustamentos condizentes com a industrialização agrícola. Como principal medida temos a criação do sistema Escola-Fazenda.

A seguir, surgem vários desdobramentos advindos de abordagens e perspectivas de entendimento que influenciam o processo educativo, marcando a ocorrência de uma série de eventos: promulgação da Lei nº. 5.692, tornando facultativa a profissionalização no ensino de segundo grau; extinção da COAGRI, e consequente subordinação à Secretaria de Ensino de segundo grau (SESG); transformação da SESG em Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), responsável por realinhar o setor e desenvolver ações para a Educação Tecnológica; instituição do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão, por meio da Lei nº. 7.863, em 1989 – para interesse de nossa pesquisa; promulgação da Lei Federal nº. 8.984, que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, e transformou as Escolas Técnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET); construção da nova LDB, em 1996, a partir dos princípios de cidadania e trabalho; reforma da Educação Profissional em 1997, por intermédio da Lei nº. 2.208; promulgação do Decreto nº. 5.154, de 2004, retomando a integralidade por intermédio da Educação Profissional Técnica de Nível Médio; lançamento dos Planos de Expansão da Educação Profissional, no intuito de incrementar a escolarização e profissionalização no interior do país, em 2006 e 2007, e a instituição da Lei nº. 11.892 de 2008, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

Os IFs têm a responsabilidade de ofertar uma educação que atenda ao desafio da integralidade entre o ensino propedêutico e o ensino profissional, que implemente o chamado currículo integrado, com vistas a dirimir a dicotomia entre teoria e prática e contribua para a formação do indivíduo em sua plena constituição, tanto política e cidadã, quanto profissional trabalhador.

Em relação a essa educação voltada para a profissionalização, Kuenzer (1997) afirma que o trabalho deve ser concebido como princípio norteador da educação integrada. Nesse contexto, o currículo integrado propõe uma formação geral, política, social, cultural e técnica, em que se restabeleça as inter-relações entre os conhecimentos selecionados e necessários, e dentro dessas inter-relações, entre as dimensões do trabalho, do conhecimento científico, do político e cultural, formar um indivíduo tanto habilitado para o mercado de trabalho, como cidadão ético-moral para viver em sociedade.

Podemos afirmar então, que o ensino para a profissionalização não deve apenas se preocupar em formar o cidadão para atender o mercado de trabalho, ou seja, formar um trabalhador alienado e subalterno ao processo produtivo. Logo, a proposta de currículo integrado defendido pelos IFs deve possibilitar formar o ser humano para o mundo do trabalho e para viver em sociedade e conseguir galgar melhorias de vida.

5 A ESFINGE DA SALA DE AULA E O *ETHOS/DEVIR* DA FILOSOFIA: perspectivas e desafios do ensino a partir da compreensão pós-crítica do currículo

Pensar no ensino de Filosofia é antes de mais nada dimensionar a sua relevância para o processo de emancipação do indivíduo, localizando a presença desse ensino em toda a complexa seara estrutural do processo educativo e situá-lo no cerne de todas as intencionalidades, vicissitudes, tendências e ideologias que, ao longo da nossa história, direcionaram os discursos e engendraram práticas sociais.

Isso implica em uma dicotômica relação entre como e o que ensinar, e como e o que se deve ensinar, muito embora não se caracterize em uma questão meramente epistêmica ou de perspectiva metodológica, mas um direcionamento ao ponto de consciência da atividade docente – posto a necessidade de ressignificação e contextualidade constante que a sociedade impõe – o que por vezes empalideceu a importância da reflexão em prol de uma urgente praticidade e utilitarismo, como evidências do protagonismo ideológico econômico, como se a consciência crítico-reflexiva não fosse *sine qua non* para toda atividade humana; o que demonstra o parco entendimento da importância da atividade filosófica.

Sobre esse aspecto Rodrigo (2009, p. 59) destacou:

Além de permitirem situar o tema num terreno de interesse do aluno, devem representar uma primeira oportunidade, ainda incipiente, de problematização da experiência vivida, da aderência acrítica às crenças e ideias estabelecidas. [...]. Nessa etapa a filosofia poderá despertar interesse e mostra-se necessária, se for apresentada como uma possibilidade de descoberta de novas significações sobre o real, para além do senso comum. Só nessa etapa, a filosofia poderá ingressar no terreno propriamente filosófico.

Acontece que o sistema do processo educativo – por vezes paradoxal ao próprio sentido teleológico – por meio de suas estruturas normativas, tal como o currículo pode ser citado, empreende omissões e ocultamentos que podem ser entendidos como intencionalmente orientados a partir de uma ótica hegemônica, que parece não contemplar o pluralismo social nem oportuniza a sensação de pertencimento entre o que é ensinado e o que é vivido, causando um estranhamento dos conteúdos, o que claramente pode ser contribuinte à dita crise e falência do ensino.

Tal perspectiva corrobora e reafirma a importância de se pensar o ensino de Filosofia, uma vez que esse ensino pode contribuir para a otimização da relação ensino-aprendizagem, inter-relacionando saberes, conteúdos e práticas. Segundo o entendimento de que a Filosofia está inerentemente atrelada à própria atividade humana onde “o homem não pode evitar filosofar” (JASPERS, 1974, p.1); tal ponto constitui natureza e experiência em um ato único – quando do ponto de vista do questionamento e da busca. Logo, a caracterização necessária diz respeito à atividade filosófica inicialmente impulsionada pelo *espanto*. É através do espanto que todos os homens começam a filosofar (ARISTÓTELES, 1991); que representa o contato inicial com o mundo, com o outro e consigo próprio. Em seguida, a experiência do ser consigo – natureza subjetiva – em contato do ser no mundo – natureza objetiva – fecunda o solo da reflexão e instrumentaliza o questionamento, fundamental para o entendimento da realidade e conseqüentemente à ação/intervenção no mundo por meio da relação criação/recriação de significados e sentidos.

Esse entendimento, ainda que superficialmente elaborado, posto a natureza de nossa discussão, nos remonta ao ponto onde a necessidade de um ensino de Filosofia e seu constante problematizar/refletir/devir/vir-a-ser, indica a imanente criação de conceitos e estes intrinsecamente correlatos à nossa realidade (DELEUZE; GATTARI, 2010) mais que isso, implica uma noção de pertencimento entre o que é criado e o que é vivido. Para efeito de nosso labor, podemos estabelecer uma relação entre os conteúdos indicados pelo currículo e as experiências geradas por esses conteúdos na vida dos alunos. De tal modo:

Trata-se, portanto, de uma concepção de currículo na qual a unidade entre conteúdo e forma apoia-se explicitamente numa perspectiva materialista, histórica e dialética do significado do conhecimento para a prática social coletiva de luta pela superação da sociedade de classes, isto é, pela superação da propriedade privada dos meios de produções, da divisão social do trabalho, em suma, de superação da alienação (RIBEIRO; ZANARDI, 2018, p. 9).

Desse modo, o grande desafio do professor de Filosofia no Brasil, como bem destacou Gallo (2009 apud RODRIGO, 2009, p.11) “consiste em *inventar* uma prática de modo que o aprendizado de Filosofia faça sentido para os jovens estudantes”.

Estabelecido o tripé pensamento-experiência-realidade, a partir da reflexão filosófica, temos a oportunidade de ressignificar os conceitos estabelecidos

a partir dos ditames normativos da educação e correspondê-los na diversidade e mutabilidade da sociedade. Nesse preâmbulo, à luz da perspectiva pós-crítica, percebemos a importância da retomada do ensino de Filosofia (como veremos a seguir), como instrumento simbólico da necessidade de situar o indivíduo nesse cenário formativo de cidadania e trabalho; da necessidade de construção de um sujeito – ainda que adestrado – automatizado defronte às novas exigências de se entender e ser entendido.

Assim, percorrendo o tripé ora estabelecido, percebemos a importância de se retomar o pensamento e problematizá-lo a partir da experimentação da presença do outro (MERLEAU-PONTY, 1999), buscando os discursos suprimidos pela aparente nulidade estrutural e valorando as nuances de identidade invisibilizadas pelo paradigma ideológico hegemônico.

A proposta desta pesquisa intenta oportunizar os elementos expostos à prática docente, permitindo uma tentativa a mais em dirimir as constantes controvérsias e inquietudes que são identificadas no atual currículo – com o prejuízo da descontextualidade – mal-estar que materializa o desafio da *esfinge* em sala de aula; e alinhar a prática docente às validações estabelecidas tanto pela exigência legal da presença do ensino de Filosofia, quanto da legalidade que contempla a presença do outro – enquanto constituinte de nossa própria subjetividade (como indicaremos).

Assim, nesta seção, intentando reconhecer a ensinabilidade da Filosofia em sala de aula, procuramos identificar a sua presença no cenário normativo educativo de nosso país. A seguir apresentamos a proposta – objeto de nosso labor – para o ensino de Filosofia a partir do viés pós-crítico do currículo, e os resultados e discussões que surgiram da aplicabilidade da proposta da pesquisa no IFMA campus Santa Inês.

5.1 O percurso do ensino da Filosofia: avanços e retrocessos à baila das intencionalidades

Fazer um percurso na história do ensino de Filosofia na educação brasileira é identificar uma trajetória de avanços e retrocessos que parecem

corresponder ao cenário de expectativas e interesses da estrutura de certos setores da sociedade. Isso emblematizado pela ideologia hegemônica, que instrumentaliza – inclusive pelo currículo – a ordem vigente a ser seguida pelo projeto educativo (KOHAN apud HORN, 2017).

Ribeiro e Zanardi (2018, p, 2) ao analisarem o conhecimento e as contribuições do currículo, destacam que:

À educação cabe, neste processo, a formação da consciência revolucionária do ser humano, e isso articulado a conhecimentos científicos e filosóficos que devem ser apropriados por meio do currículo, para que os indivíduos possam compreender as leis que dirigem a realidade objetiva.

Desse modo, ao definir qual formação se pretende oferecer aos indivíduos, a escola influenciará indiretamente na maneira como esses alunos poderão intervir na sociedade. Por isso as tensões e debates sobre o currículo se fazem constante, pois o mesmo assume um caráter político. Para efeito de nossa pesquisa, identificamos alguns momentos histórico/discursivos que implementam tal panorama.

A Filosofia, inicialmente enquanto ensino, não teve um efeito *per se* ao que se espera de um saber crítico-reflexivo, e seus primórdios na recém colônia portuguesa. Para efeito de um percurso pedagógico, mais serviu ao projeto colonialista de supressão da identidade negra/africana e indígena/nativa, como oportunamente indicaremos. Cartolano (1985) e Souza (1992) apontam que a instrução jesuítica, como legionária do pensamento europeu, tinha interesses catequéticos e de dominação ideológica; justamente por isso, inseriram a Filosofia nos cursos regulares existentes na época, e a atrelaram a outras áreas, como Artes, por exemplo, enfatizando a retórica do discurso – como forma clara de aproximação aos auspícios da escolástica – em detrimento da discussão epistêmica entre racionalismo e empirismo (corrente no período) que possibilitaria uma aproximação às descobertas da ciência e uma possível ameaça – do conhecimento – ao modelo de dominação e alienação imprimido às colônias. Claro manifesto foi o ato histórico da Real Mesa Censória, 1768, em proibir a leitura de certos autores.

Basicamente, nesse período, a educação filosófica justificava o coroamento da erudição livresca e teológica, e os interesses vigentes para o conflito da época, como aponta Cartolano (1985, p. 21):

O conteúdo cultural dessa filosofia era a materialização do espírito da Contra-Reforma, que se caracterizou, sobretudo, pela reação contra o espírito crítico que nascia na Europa, pelo apego às reformas dogmáticas de pensamento, pela renovação escolástica como método e filosofia, pela reafirmação da autoridade da Igreja e dos clássicos.

O colonialismo, tendência gerada a partir do projeto expansionista comercial europeu – por certo é das mais marcantes influências ideológicas que temos presentes em nossa estrutura social – é responsável por muitos dos dilemas que motivaram nossa pesquisa e que serão abordados em breve. Engendra e mitifica a subordinação cultural a partir do viés eurocentrista, a ponto de estabelecer um *status quo* de erudição, referendando tudo à validação da chancela da Europa; e ainda, disseminando nuances de poder em uma espécie de colonialismo interno. A implicação clara desse intento é a negação de qualquer outra estrutura de pensamento, a naturalização do processo hegemônico dominante e o silenciamento das manifestações de identidade – aspectos imbricados na relação metrópole – da colônia (FOUCAULT, 2010).

Souza (1992) aponta que, a essa altura, pressões de uma crise econômica em Portugal e influências iluministas impulsionam uma série de medidas. A Reforma Pombalina, pouco influenciou o modelo pedagógico em si, mas acentuou a estruturação social e os interesses para com a formação, estratificou a colônia em aristocracia agrária, burguesia comercial e classes dominantes.

Nesses idos, final do século XVIII e as primeiras décadas do século XIX, o ensino de Filosofia conferia um certo ar de intelectualismo aristocrata, combinado com aspirações humanísticas e emancipatórias, que bem serviam ao entusiasmo das ideias oriundas da Europa, e isso se instituiu obrigatoriamente nos currículos dos liceus e em muitos cursos ginasiais, inicialmente no Rio de Janeiro – tendo como símbolo o Colégio Pedro II – e depois em São Paulo, Pernambuco e outros estados importantes no cenário político da corte; como uma espécie de *eurocização*, em um claro intento de tornar mais civilizado e menos inóspito o novo mundo – além de respaldar a recém-nascida cultura brasileira.

Em 1879, o liberal Carlos Leôncio de Carvalho, influenciado pelos ideais da Revolução Francesa e da educação rousseuniana, instituiu uma reforma educacional que tornava livre o ensino – e sua elaboração didático-pedagógica – em toda a corte. Essa liberdade pretendida tornou-se polêmica em virtude da frequência

e regularidade de certas áreas do conhecimento, defasagem dos instrumentos e calendários, entre outros desarranjos transcorridos (ALMEIDA JUNIOR, 1952).

O que se seguiu, na constituição das grades curriculares decorrentes das reformas até idos de 1951, foi a omissão/subalternação da disciplina Filosofia, e sua aleatória presença nos programas. Isso explícito na definição de seus conteúdos na caracterização de “curso livre”.

Com a República em 1889, entretanto, alinhado aos interesses das ideias do positivismo, da valorização da técnica e da industrialização que sacralizaram a Ciência como símbolo da formação da burguesia, alguns conteúdos ainda continuavam pertinentes – como a lógica – que manteve a Filosofia como facultativa, mas presente nas escolas.

A partir das reformas Rocha Vaz de 1925, de 1930, de 1932, a de Campos, e principalmente a Reforma Capanema em 1942, se fortaleceu a tendência por uma cultura mais geral, que tendenciava a uma formação mais propedêutica. Isso sob os auspícios de tensões econômicas e políticas que movimentavam a estrutura social do país – e obviamente se manifestavam na organização curricular. A Filosofia – sua história – estava presente nos cursos clássicos e científicos, como subsídio para a formação de indivíduos mais patriotas e humanos, visto que houve uma predileção por assuntos ligados à moral, ética, civilização e sociedade – reforma Capanema. A Reforma Capanema pode ser citada como o mais consistente intuito legal de tornar o ensino de Filosofia obrigatório no currículo escolar. O que não se consolidou nos anos seguintes (CARTOLANO, 1985).

A Lei nº. 4.024 de 1961, de responsabilidade do Conselho Federal de Educação, instituiu as disciplinas obrigatórias para os conselhos estaduais de educação e sugeriu a Filosofia como disciplina complementar ao currículo, decretando seu caráter facultativo. Com o advento do regime militar, nos anos seguintes, houve então o empalidecer das matérias que levavam à reflexão e crítica, decretando o acaso da Filosofia ao critério de “escolha” de cada gestão escolar, demonstrando claramente que as intencionalidades políticas ideológicas mutilavam o sistema educativo e depauperavam seu sentido à sombra da pequenez dos interesses de poucos – em detrimento do bem e interesse comum.

O disposto legal de 20 de dezembro de 1996, a Lei nº. 9.394, institui o ensino de Filosofia como necessário para o exercício da cidadania, logo, imprescindível nas salas de aula do Ensino Médio em todo o país. O que os

Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998, corroboraram denotando caráter de obrigatoriedade.

Entretanto, ao atentarmos com calma aos pontos ora expostos, em conformidade com os autores que versam sobre a questão, percebemos que a Filosofia enquanto disciplina, ainda necessita questionar e refletir sob seu lugar na atual conjuntura político-administrativa do sistema educacional; e mais ainda, localizar a sua importância e exercer o seu protagonismo na constituição da consciência crítico-reflexiva dos alunos, enquanto aspecto de legitimação de sua função.

Isso posto, importa superar a desconfiança epistemológica que paira sobre o dilema de seu ensino na perspectiva conteudista: ora enfatizar sua história, ora seus temas. Importa para a efetivação do ensino de Filosofia, para além dos agouros da nova política curricular – em análise – que se correlacione os assuntos ensinados à realidade vivida, às metodologias, aos procedimentos, que se desvelem as formas de opressão e alienação social em prol da consciência crítica, que se alerte das omissões e negligências impostas pela cultura dominante, que se visibilizem as múltiplas possibilidades do outro enquanto fomento da identidade, restaurando a natureza dos discursos (por vezes silenciados pela cãnon hegemônico) e instaurando o processo de humanização e cidadania – como preconiza a exigência da Lei.

5.2 Propostas de perspectiva pós-crítica como instrumento expediente à prática docente

A intenção de pensar a construção de um instrumento que pudesse contribuir para a prática docente do ensino de Filosofia surge a partir da própria experiência dos dilemas, conflitos, inquietudes e provocações que o exercício da função – e suas expectativas – ocasionam.

Experimentar o exercício da docência é protagonizar a construção de subjetividades, sentidos e referências que, problematizadas em forma de conteúdos, engendram o processo de conhecer e denotam importância à dinâmica da sala de aula enquanto espaço de construção/reconstrução de identidades, saberes,

competências, habilidades. Schon (2000) aduz que realizar essa reflexão aponta para a reconstrução da prática profissional a partir da própria prática, ou seja, a prática docente é um exercício diário e possibilita ao professor, a partir dela, reconstruir sua prática e alcançar a qualidade por meio da reflexão. Em outras palavras, os professores utilizam diferentes saberes, em função de seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Representa, assim, a vanguarda do processo normativo institucional/legal, que atribui à escola a chancela de legitimação da educação enquanto responsável pela continuidade e manutenção da sociedade.

É importante destacar a complexidade do processo educativo, visto as variadas etapas, procedimentos, tendências e intencionalidades que permeiam as instâncias formativas, instrutivas (e curriculares) que influenciam e problematizam a docência. Nesse sentido, acordamos com Imbernón (2000, p. 59) quando se refere à formação do docente considerando que “tem o papel de descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la se for preciso”.

Assim, a relação quase dicotômica ofício-profissão parece sugerir além de critérios técnicos, elementos crítico-reflexivos que contribuam para o entendimento das relações envolvidas em sala de aula e de suas conseqüentes correlações com os outros elementos (subjetivos) envolvidos no ensino-aprendizagem.

Dito isso, Pimenta e Ghedin (2002) ressaltam que um profissional preparado científica, técnica, tecnológica, pedagógica, cultural e humanamente, isto é, com uma formação ampla, torna-se adequado a realizar o trabalho de análise crítica da informação relacionada à constituição da sociedade e seus valores. Sendo assim, o professor é o sujeito capaz de proporcionar uma educação de qualidade por meio da sua prática, principalmente se estiver adequadamente capacitado e orientado para o exercício da competência profissional.

Para o ensino de Filosofia, um desafio a mais à docência. Como identificamos em nossa pesquisa, a Filosofia em sala de aula, além da histórica luta por afirmação e espaço, frente aos constantes ataques de ideologias e intencionalidades contrárias à natureza reflexiva que as nuances das estruturas hegemônicas de poder empregam à educação, via reformas e currículo; lida ainda com a problemática epistemológica de sua natureza pedagógica: o que ensinar? Posto que o *per se* a atitude filosófica se mostra, por vezes, inensinável. Como bem destacou Ribeiro (2009, p. 53):

Eis aí um dos grandes desafios no ensino de filosofia: encontrar formas de explicitar para o aluno a relação entre o conceito abstrato e o mundo concreto, uma vez que ele não consegue, por conta própria, estabelecer essas mediações.

Dito isto, nos incomoda como a Filosofia parece empalidecer no percurso simbólico burocratizante dos rigores acadêmicos/metodológicos – a partir dos parâmetros de formação dos futuros profissionais (currículo e ementas) – e a realidade da sala de aula; imprimindo um distanciamento funcional entre teoria e prática, o que parece produzir um saber inócuo e um profissional apático.

Como temos visto, o ensino de Filosofia na educação básica, e em especial na educação profissional – como foco de nossa pesquisa – trouxe consigo um enfoque filosófico, quando das condições e possibilidades desse ensino em uma perspectiva metodológica, e político, quando das intencionalidades e objetivos em uma perspectiva pedagógica; instaurando um contexto problemático que instiga a prática docente na busca por definir o lugar desse ensino na produção e reprodução de saberes e práticas, superando o estigma “que condena a didática filosófica a não ser mais que um conjunto de técnicas facilitadoras da compreensão de alguns conteúdos filosóficos” (CERLETTI, 2008, p. 20).

Assim, entendemos que além dos trâmites estruturais formais de delimitação de um campo teórico – conceitual e textual, dividido em etapas em conformidade com os anos; além do reconhecimento de uma atividade subjetiva, individual e intransferível inerente à Filosofia: o filosofar –, ainda há que se garantir as possibilidades de inserção do aluno nas duas perspectivas anteriores, e de garantir a sua efetiva participação no mundo do trabalho e exercício de sua cidadania, como institui a legalidade e validade a esse ensino.

Dessa forma, a assertiva kantiana de que não se pode ensinar filosofia, mas apenas a filosofar, retorna à baila nos estudos de Marcondes (2001), quando considera o processo educativo carente de ressignificação e inteiramente coerente com as exigências atuais. Assim, entendendo a Filosofia como um processo de reflexão e resposta às indagações que surgem de nossas experiências, nos ocorre a partir da antiguidade clássica grega, para a qual a atitude filosófica é inerente à condição humana que, respondendo à Immanuel Kant, podemos determinar uma concepção de Filosofia que possa ser ensinada (CHAUÍ, 2002). Trata-se então de

determinar qual concepção de Filosofia, entre as várias ao longo da nossa tradição, melhor responde às exigências de nosso intuito.

Entretanto, para além da problemática do ensino e sua compreensão /solução, percebemos que o certo desinteresse dos alunos pelas aulas de Filosofia talvez resida na contextualização do exposto acima, e além disso, na apropriação dos conteúdos, sentidos e significados para a vivência dos alunos e conseqüente noção de pertencimento e identidade. No entendimento de Pasquale (2005), o ensino de Filosofia deve ter como ponto de referência a tradição filosófica e os costumes, culturas, linguagens e crenças da comunidade social da qual pertence o aluno. Esse entendimento encontra eco nas discussões por um princípio ético democrático proposto por Jacques Derrida, exposto na máxima “direito à Filosofia para todos” (DERRIDA, 1990).

Tal cenário nos convida então a refletir o currículo do IFMA, a partir de uma perspectiva pós-crítica, a fim de identificar correspondência efetiva entre o ementário de Filosofia implementado e as exigências de uma educação contribuinte para a formação crítico-reflexiva do indivíduo cidadão – trabalhador – como intenta o currículo integral.

Dessa forma, perceber o currículo a partir do contexto sociocultural identitário do sujeito, identificando as nuances estigmatizadas que legitimam a racionalidade hegemônica, servindo de suporte para o “encobrimento do outro” (DUSSEL, 1977) – como nos alerta o viés pós-crítico – é refletir até que ponto o processo educativo tem sido galvanizado e quais as conseqüências. Identificamos que tal efeito encontra subsídio no território ideológico eurocêntrico que, arraigado nos resquícios do colonialismo, justifica a universalização do pensamento e legitima um *lócus* subalternizador. O estudioso Nascimento contribui para o entendimento da questão:

Embora a Filosofia na contemporaneidade seja produzida nos cinco continentes e com conceitos importantes em todos eles, o *lócus* privilegiado de enunciação da filosofia segue sendo eurocêntrico. A marca mais importante desse fenômeno se mostra no fato de que nos currículos dos cursos de Filosofia de todo o mundo aparece um cânon comum que é basicamente europeu (com poucas contribuições norte-americanas). A própria historiografia da filosofia é eurocentrada, o que acaba por invisibilizar as produções existentes fora da Europa e dos Estados Unidos. Os argumentos de constituição dos currículos normalmente se ancoram nos critérios de “importância” (ou relevância), que estariam ligados com a possibilidade de que os conceitos estudados possam compreender realidades gerais, universais e também com a contribuição das reflexões filosóficas ao desenvolvimento da ciência, na “potência” da epistemologia. Isto se converte em um critério de exclusão de publicização de produções.

Muitas vezes, as filosofias “africanas”, “asiáticas”, “latino-americanas”, aparecem como tópicos complementares, de importância menor, quando não exóticos, apresentando uma forma metafilosófica da diferença colonial, mostrando que essas filosofias precisam ainda ser desenvolvidas para alcançarem o status do pensamento euro-norte-americano (NASCIMENTO, 2009, pp. 8-9).

Em nosso contexto isso é verificado, por exemplo, a partir da ausência das produções e estudos significativos de autores como Roberto Gomes (1984), Severino (2011), Palácios (2000), entre outros que problematizam questões e narrativas próprias de nossa realidade sociocultural, mas que não figuram nos cursos regulares de Filosofia. No contexto de nossa pesquisa, ao analisar o livro didático utilizado no IFMA e o ementário, esses autores sequer são citados.

Isso denota um conseqüente mal-estar, visto que o engessamento do currículo a partir de um cânon ideológico hegemônico parece contribuir para um estranhamento dos conteúdos, um silenciamento das narrativas locais, um apequenamento dos mecanismos de produção de identidade, um desconhecimento da diversidade social, uma desvalorização da cultura nativa e subordinação da consciência crítico-reflexiva. Suspeita suficiente para problematizar filosoficamente a própria prática docente e o próprio sentido de um ensino de Filosofia sob a égide do desvelamento da colonialidade mascarada de racionalidade moderna (QUIJANO, 2010).

Trata-se de refletir até que ponto o chamado “projeto moderno” contribui para a subalternização do outro no sistema mundo-realidade, no intuito de desnaturalizar as estruturas conceituais que tornaram periféricas as questões próprias do indivíduo (DUSSEL, 1977). Refletir até que ponto o saber produzido pelo conhecimento parece ter se tornado suporte na relação de poder subordinação/dominação/conflito, justificando a presença de dominadores e dominados – expressos nos vínculos sociais.

Assim, problematizando e refletindo a racionalidade que tenta irracionalizar o outro, identificamos, pelo viés pós-crítico do currículo, a perspectiva de um pensar filosófico africano como contraponto do projeto hegemônico moderno, além de contemplar sentidos e significados silenciados, que podem contribuir na tarefa de inter-relacionar teoria/prática/vivência no contexto da sala de aula. (MUDIMBE, 1988; HOUNTONDJI, 1983).

A Filosofia africana oportuniza a ampliação da consciência crítica em oposição ao uniculturalismo, correspondendo à perspectiva pós-crítica do currículo – no contexto da sala de aula – por apresentar uma abordagem menos monopolizante alinhada à ideia original de que a reflexão é atividade inerente da condição humana, podendo ocorrer em qualquer lugar onde o absurdo do mundo encante (espante) a percepção humana e não o bojo estrutural de uma única vertente (ou continente). (OMOREGBE, 1998). Não deve ser a apropriação de um único programa ou contexto, mas antes, o subsídio da própria existência – e por isso estendido a todos os serem humanos. Assim, pelo viés filosófico, temos a possibilidade de surgimento de um sujeito enquanto agente da realidade e não somente seu intérprete, como salientaram os estudiosos Gadamer e Ricoeur, favorecendo o diálogo da comunidade em oposição à individualidade – um dos signos da modernidade. (MUDIMBE, 1994; TEMPELS, 1945)

Nesse ponto, para efeito de nossa proposta, dentre as tendências que podem caracterizar a chamada Filosofia africana, como adotada no espaço educacional, optamos pela corrente profissional, que considera o diálogo entre as tradições nativas e as concepções ocidentais (ORUKA, 2002). Essa tendência investiga aspectos de influência recíproca entre a realidade e a cultura africana e não africana, a fim de empreender sentidos e usos políticos e sociais a partir de alguns conceitos e noções comuns (OMOREGBE, 1998, 2015; RAMOSE, 2001). Implica na identificação de princípios constituintes que fundaram a lógica social clássica grega – pelo sentido comutativo da *Pólis* (séc. V a.C.) – tendo, na conduta ética, o arcabouço legítimo de um conjunto de normas (moral) válidas para a vida prática virtuosa, cerne do projeto urbano grego (CHAUÍ, 2006).

O cuidado de si era pilar *sine qua non* para tal empreendimento, como nos aponta Sócrates:

Tu ateniense, cidadão da maior cidade e mais célebre por sabedoria e poder, não te envergonhas de pensar em acumular o máximo de riquezas, fama e honras, sem te preocupar em cuidar da inteligência, da verdade e da tua alma, para que se tornem tão boas quanto possível? (PLATÃO, 2000, p.88).

Essa caracterização encontra correspondência no princípio filosófico africano do *Ubuntu*, que considera o reconhecimento de si a partir do outro, em uma mútua relação da condição ontológica e a prática dos valores éticos. Esse princípio

engendra o sentido de comunidade e legitima os mesmos valores fundantes do propagado e eleito modelo grego. Corroborando o entendimento de Castiano (2010, p. 156):

Ubu-ntu é a categoria epistemológica e ontológica fundamental no pensamento dos povos *Bantu*, expressando o *ubu* uma compreensão generalizada da realidade ontológica do Ser enquanto Ser, e o *ntu* assumindo formas e modos concretos de existência num processo contínuo.

É a partir desse cenário que nossa proposta aponta para esse viés, a fim de oportunizar à docência uma perspectiva mais ampla de diálogo e investigação – para além das conveniências e comodismos de um programa fechado – denunciando a tentativa de nulidade em outras formas de conhecer e maneiras de entender a realidade – um verdadeiro “epistemicídio” (RAMOSE, 2011). Como apontamos ter ocorrido no contexto educacional, reflexo do quadro de desigualdades étnicas e índices estatísticos sociais conflitantes que tencionam as relações de conduta, acirram as individualidades em prol da competição exacerbada e deflagram a sua mais perversa expressão de desumanidade: o racismo.

Muito embora não nos ocasiona refletir como mais propriedade a questão do racismo, certamente tal mal-estar e desequilíbrio ocasionaram a intervenção legal com a criação da Lei nº. 10.639 no ano de 2003, estabelecendo a inclusão da temática da história e cultura afro-brasileira no ensino básico. Esse disposto viabiliza o sentido genealógico da constituição histórica, dialógica e filosófica de nossa identidade, garantindo um espaço a mais para a essencialidade do ensino de Filosofia e suporte à docência – além do ajustamento legal – posto que viabiliza o “filosofar transdisciplinar que não é regido pela mecânica do conhecimento sedimentado e instituído, pois se guia pelo indeterminado e pela abertura radical para a atividade de investigação permanente” (GALLEFI, 2013, p.5).

5.3. Processo de reflexão: análises e discussões dos diálogos vivenciados no IFMA campus Santa Inês

Há uma década lidamos com os conflitos e inquietudes advindas do exercício da prática docente, suas problemáticas, dilemas e tentativas de entendimento; primeiramente no ensino fundamental no município de São Luís (onde

as dificuldades eram agravadas pela desestrutura física), e hoje em dia nas salas de aula do IFMA. No Instituto encontramos nos idos de 2011, uma estrutura pedagógica e funcional relativamente recente (PDI, 2014), com os ementários ainda sendo deliberados em conselhos e estruturados – divididos em eixos temáticos – a partir das contribuições dos professores à medida que os cursos eram criados, e a respectiva correspondência com um currículo, que por certo, era aplicado a partir do PCN vigente, que no contexto atual, passa por discussão e análise.

No ambiente da sala de aula, reflexo do exposto anteriormente, percebemos a necessidade de se pensar primeiramente uma estratégia – o que nos convidou a refletir acerca da didática e abordagens epistêmicas – e em seguida um suporte material, que pudesse contribuir para o dinamismo da aula e dialogar com a realidade e vivência dos alunos – identificado como principal entrave para o ensino de Filosofia naquele contexto.

Assim, para delinear o caminho que decidimos percorrer, convém reforçar que a nossa pesquisa se direcionou por uma perspectiva de abordagem qualitativa, buscando passos do método de procedimento da pesquisa-ação. Essa opção ocorreu pela possibilidade do levantamento de possíveis entendimentos e por permitir a intervenção e/ou ação propriamente dita, no sentido de aliar pesquisa e ação de forma simultânea.

Na perspectiva da pesquisa qualitativa tomaremos as três dimensões a serem consideradas na pesquisa-ação: a ontológica, que diz respeito ao objeto a ser conhecido; a epistemológica, referente à relação sujeito-conhecimento e a metodológica, que se refere a processos de conhecimentos utilizados pelo pesquisador (FRANCO, 2005).

Nesse sentido, adotamos neste estudo a pesquisa-ação como método de investigação, pois os processos de educação e ação aconteceram concomitantemente. Porém, diante dos passos necessários para o planejamento metodológico da pesquisa-ação, bem como o tempo que dispúnhamos, optamos por fazer uso somente de algumas etapas necessárias para alcançarmos os objetivos traçados inicialmente.

No desenvolvimento do nosso planejamento da pesquisa-ação fizemos uso de alguns passos pensados por Thiollent (2011), a saber: utilizamos a fase exploratória, na qual realizamos o diagnóstico da realidade e onde estabelecemos os primeiros contatos com o local e os sujeitos da pesquisa e realizamos o

levantamento da situação, dos problemas e das eventuais ações. Foi nesse momento que se deu a conversa com o Diretor do campus, com a coordenação pedagógica e com os professores.

Em seguida nos debruçamos sobre o tema da pesquisa. Aqui foi delimitado um problema prático do contexto e a área de conhecimento a ser abordada. Realizamos o processo do lugar da teoria, pois a nossa pesquisa está articulada dentro de uma determinada realidade, no caso o campus do IFMA de Santa Inês – MA. Nesse momento, assumimos o nosso quadro de referências teóricas, nesse caso, a abordagem pós-crítica do currículo, que foi sendo adaptada de acordo com a inserção no espaço da pesquisa. Realizamos, em seguida, a etapa das hipóteses. Nesse momento pensamos as hipóteses como suposições para possíveis entendimentos aos problemas colocados ao longo das discussões e dos diagnósticos tomados.

Partimos, então, para a fase da coleta de dados, que ocorreu por meio de entrevista individual com o professor de Filosofia do campus, com o estudo de documentos, arquivos, aplicação de textos, entre outros.

Aplicamos, ainda, o processo de aprendizagem quando, muitas vezes, vislumbramos a colaboração entre os participantes e o pesquisador. Aqui realizamos juntos com os estudantes e professor, a fim de percebermos a associação entre a capacidade de aprendizagem e o processo de investigação. Em seguida, realizamos com os alunos em sala de aula e acompanhadas pelo professor as suposições que há diferentes formas de saber. Partimos das comparações de temáticas, percebendo as compatibilidades e incompatibilidades, sendo essa a etapa em que buscamos pensar o saber formal e informal dos sujeitos envolvidos na pesquisa, para a partir daí propormos as estratégias de compreensão e intervenção.

Por fim, realizamos o plano de ação da nossa investigação, buscando compreender e subsidiar os atores da pesquisa e as possibilidades de superação dos problemas levantados, intervindo e propondo por meio de um Portfólio de itinerário filosófico, um produto que lhes indicasse uma perspectiva de atuação.

5.3.1 Reconhecimento do lugar da pesquisa

O município de Santa Inês desenvolve protagonismo na região oeste do estado, onde sua posição geopolítica se destaca influenciando muitos municípios limítrofes e sua economia e comércio prepondera em toda a região. Santa Inês é a principal cidade da microrregião do Pindaré, agregando com isso grande contingente populacional e extremamente heterogêneo, segundo nos demonstra pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizado em 2015. Com tal relevância, as políticas de expansão da rede federal de educação profissional, contemplaram o município com a instalação do campus do IFMA, no ano de 2008. (PDI, 2014).

O campus, então, a partir das políticas institucionais, foi estruturado de acordo com uma demanda político-econômica, voltada para os setores do comércio, construção civil e outros manejos produtivos da região, o que logo despertou grande interesse da população local e adjacente. Sua disposição ocorre nas modalidades integral, concomitante e subsequente, oferta 6 (seis) cursos técnicos (Administração, Edificações, Eletroeletrônica, Eletromecânica, Logística e Informática), além das graduações em Engenharia da Computação, Administração, Construção de edifícios e Física(PDI, 2014).

5.3.2. Diálogos com os sujeitos da pesquisa

Nossa chegada ao campus ocorreu em meados do mês de novembro do ano de 2018, após deferimento de documentos regulatórios do IFMA e do PPGEEB, a fim de garantir legalidade e cientificidade da nossa entrada e das intervenções que seriam realizadas.

Primeiramente observamos a estrutura física do campus, analisando os espaços educacionais, recursos e material didático. Em seguida, solicitamos encontro com o setor pedagógico para conhecimento dos trâmites de planejamento, orientações quanto ao ensino e ementário vigente. Tomamos conhecimento de que alguns cursos ainda não dispunham de ementa para a disciplina Filosofia, isso em

função da recente criação e/ou falta de atualização do sistema – o que ainda estava em discussão, face os encaminhamentos do currículo e estruturação do PDI em curso.

Nesse âmbito, nossa pesquisa se direcionou para as turmas de 3º ano do Ensino Médio, por observância e interesse com os conteúdos apresentados nessa fase. Os conteúdos apresentados nos anos iniciais do Ensino Médio costumam ser direcionados à história da Filosofia, autores clássicos gregos e noções básicas do exercício do filosofar – com superficial abordagem temática – observada a partir do livro didático empregado e ementário utilizado. No último ano, observamos uma maior preocupação com o desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva e conscientização para o papel social, com a abordagem do conteúdo de Ética, que nos aponta para uma possível preparação para o exercício e entendimento da cidadania. Com isso, nossa pesquisa foi direcionada para essa etapa, por entendermos que é fase crucial em que o aluno protagoniza uma tensão e exigência por uma conduta e preparação para assumir um lugar e uma função na sociedade.

A seguir, utilizamos a entrevista como instrumento de coleta de dados, realizada com o professor de Filosofia do IFMA- Campus Santa Inês- MA. Como dados de identificação trazemos que o professor possui graduação em História e Filosofia, ambas licenciaturas. Leciona, no momento, Filosofia para as três séries do Ensino Médio Técnico. Leciona há 6 (seis) anos, estando há 3 (três) anos no campus Santa Inês - MA.

A fim de alcançarmos o objetivo inicial de nossa pesquisa: propor o redimensionamento do Currículo, por meio de um produto a partir de uma análise curricular para o ensino de Filosofia no Ensino Médio do IFMA – campus Santa Inês, fundamentada na perspectiva filosófica pós-crítica, realizamos questionamentos direcionados ao professor, objetivando perceber as práticas e perspectivas que possui sobre o ensino de Filosofia e a perspectiva de um currículo pós-crítico em suas aulas.

Para tanto, seguimos nas transcrições da entrevista as normas copiladas pelo autor Marcuschi (1986) coadunando com as previstas na ABNT. Utilizamos a forma de transcrição que apresentam os falantes por meio de siglas, utilizamos as siglas P – para o pesquisador e E – para o entrevistado. Não foram feitos cortes de palavras na passagem de uma linha para outra e grafamos as palavras de acordo com a pronúncia. Os turnos serão iniciados por letras maiúsculas.

Convém ainda destacar sobre a questão da transcrição e edição da entrevista em que utilizamos a incisiva destacada por Duarte (2004, p. 221), a saber:

As entrevistas podem e devem ser editadas. Exceto quando se pretende fazer a análise de discurso, frases excessivamente coloquiais, interjeições, repetições, falas incompletas, vícios de linguagem, cacofonias, erros gramaticais, etc. devem ser corrigidos na transcrição editada. É importante, porém, manter uma versão original e uma versão editada de todas as transcrições [...].

Dito isso, tomamos todo o cuidado para não modificarmos as palavras que revelam como o entrevistado concebe ou percebe o assunto tratado. Destacamos, também, que foi conveniente intitular as nossas transcrições, assim, as nomeamos de *diálogos*. Desse modo, sabemos que a partir desse momento temos uma difícil missão, pois como bem assegurou Queiroz (1983, p.84): “ao efetuar a transcrição o pesquisador tem, então, a invejável posição de ser ao mesmo tempo interior e exterior à experiência”.

Assim, foram direcionados 8 (oito) questionamentos ao entrevistado, (em apêndice 2) vejamos:

Diálogo 1:

P – “Qual a sua perspectiva acadêmica com filosofia?”

E - “Não me filio a uma escola específica, mas existem, creio, aqueles filósofos com os quais mais nos identificamos e formam o repertório através ou até contra o qual pensamos. Em minha formação possuem grande importância Platão, Kant, Karl Marx, e mais recentemente pensadores como Enrique Dussel e Achille Mbembe, ambos críticos da filosofia europeia enquanto limitada ao tratar de reconhecer o outro, o “não europeu”.”

Percebemos na resposta que o entrevistado demonstrou um direcionamento e influência com o pensamento clássico, por meio dos autores já consolidados, possivelmente fruto da formação acadêmica. Entretanto, fato peculiar é a menção a autores contemporâneos alinhados à crítica da modernidade, colonialidade, eurocentrismo e que não frequentam o livro didático. Possivelmente foram buscados pelo entrevistado por meio de interesse e pesquisa pessoal. Ainda é possível perceber na fala do entrevistado um possível direcionamento para perspectiva pós-crítica do currículo e corrente profissional, com a citação “...reconhecer o outro, o não europeu”.

Essa perspectiva apontada pelo entrevistado coaduna com o pensamento de alguns autores estudados na pesquisa, como Silva (2003), para quem o currículo

deve estabelecer uma correspondência de identidade – pelo instrumento escolar – para contemplar a realidade e contexto de vida dos alunos, e reconhecer a alteridade como subsídio para essa mesma identidade.

O próprio Dussel (1977) – citado pelo entrevistado e na pesquisa – endossa a importância de se problematizar o que ele chama de “encobrimento do outro”, como forma de criticar a estrutura hegemônica vigente, e mais que isso, estimular o espírito crítico-reflexivo. Outro autor estudado na pesquisa que aporta o viés intuído pelo entrevistado é Quijano (2010), para quem a colonialidade e eurocentrismo devem ser identificados e questionados enquanto elementos de mascaramento da realidade.

Diálogo 2:

P – “Dentro do seu contexto acadêmico (e mesmo de vida) em que momento despertou para a docência?”

E – “A docência não foi uma escolha. Escolhi o curso e lá aprendi a gostar da docência. O exemplo de alguns professores ainda hoje são espelho para a minha prática docente”.

A prática docente pode ser entendida nessa resposta como um exercício e uma vivência, tendo no percurso dos estudos um entendimento de sua utilização, como podemos correlacionar com o pensamento de Gauthier (1998), quando este aponta e reflete os possíveis elementos substanciais de identidade da docência, e como estes elementos – ainda que sem consenso entre os teóricos da educação – ajudam a constituir a prática em sala de aula.

Também Imbernón (2011) reflete sobre formação e prática na constituição da identidade docente, enfatizando fatores circunstanciais da experiência de vida e fatores culturais externos como influentes para o processo de formação dos futuros professores.

Diálogo 3:

P – “Como se sente sendo professor de filosofia?”

E- “No Brasil a educação tem sofrido historicamente pelo tratamento sofrido enquanto ensino secundário algo até mesmo sabotado para impedir a conscientização e conseqüentemente restringir os meios de construção de uma sociedade democrática. Com a filosofia há o agravante de essa disciplina ter como um de seus objetivos fundamentais a formação de indivíduos com autonomia intelectual e política. Por outro lado, para um amplo setor da classe trabalhadora há a dificuldade de até mesmo compreender o que é a disciplina filosofia. Nesse quadro existe a sensação de frustração juntamente com a presença de uma esperança da tarefa de conscientização, que não é só da filosofia, mas que ela tem aí um papel fundamental”.

Percebemos, nessa resposta, uma preocupação com o cenário atual de descrédito e mesmo estranhamento da sociedade em relação à funcionalidade e utilidade do estudo de Filosofia, bem como uma inquietação do entrevistado para com esse cenário, e a tarefa – essencialmente filosófica, mas não unicamente da Filosofia – de conscientização. O entrevistado denota conhecimento da importância da Filosofia, porém demonstra inquietude com as incertezas do contexto educacional em que a disciplina está inserida.

Sobre esse olhar dado pelo professor, trazemos as contribuições de Lima (2018), quando destacou que no cenário atual voltamos a ver a Filosofia sendo atingida por mudanças no cenário das políticas educacionais, como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), aprovada pelo Conselho Nacional de Educação e homologada pelo Ministério da Educação em dezembro de 2017.

Ainda segundo Lima (2018), na arquitetura reformada do Ensino Médio, a Filosofia passa a ter o significado da obrigatoriedade dos “estudos e práticas”. Isso implica dizer que o decreto que implantou a Base simplesmente retira do horizonte os anos de debate que consideram a Filosofia disciplina fundamental para a formação cidadã, algo presente nas manifestações de algumas emendas parlamentares, muitas delas sustentadas pelo Parecer CNE/CEB nº 38/2006, que recomenda a obrigatoriedade da disciplina na matriz escolar, uma vez que se trata do valor para um processo educacional consistente e de qualidade na formação humanística de jovens que se deseja que sejam cidadãos éticos, críticos, e protagonistas.

De certo que compreendemos a fala angustiada do professor entrevistado quanto ao futuro da Filosofia, pois sabemos e defendemos – alinhados ao pensamento de Kohan (2008) e Horn (2017) – que o ensino de Filosofia é pressuposto fundamental para contribuir na formação do espírito crítico-reflexivo dos alunos, e justamente por essa essencialidade, parece ter sua importância frequentemente questionada e seu uso em sala de aula constantemente submetido a justificativas e reafirmações.

Diálogo 4:

P - “Quais as suas expectativas com a docência?”

E - “Apesar dos diversos limites, espero atuar na colaboração de um projeto de conscientização para a construção de uma sociedade mais democrática, posto que a nossa realidade é fortemente segregacionista, racista,

machista, patriarcalista, enfim, marcada pela produção e sustentação por meios de comunicação e instituições, de estigmas e preconceitos que naturalizam os diversos planos em que se manifesta a desigualdade e a exploração no Brasil”.

Nessa resposta o entrevistado manifesta propriedade e consciência para algumas das questões centrais de nossa pesquisa, a partir da problematização dos paradigmas do currículo e do cânon hegemônico instituído. Podemos também apontar na fala no entrevistado uma possível percepção das estruturas de poder e da naturalização das dicotomias e desigualdades. Também é expressa a vontade por uma sociedade mais igualitária, o que pode ser alinhado à proposta da pesquisa em uma perspectiva mais ampla dos conteúdos de Filosofia, para conseqüente noção de pertencimento e contexto de vida dos alunos.

Para Nascimento (2009), a Filosofia deve contribuir para desvelar o sentido da vida e refletir as diversas visões e concepções de mundo – expostas nas tendências e teorias já consolidadas – para enfim produzirem sentido no contexto de vida dos indivíduos. Isso possivelmente contribuindo para o reconhecimento da diversidade, contextualidade e retomada do sujeito enquanto agente da realidade pela apropriação... (RICOEUR, 1991)

Diálogo 5:

P – “Como você entende o contexto sócio político da cidade?”

E – “A cidade de Santa Inês, apesar de não ser tão isolada quanto tantas outras cidades e ter um comércio variado e extenso, bem como ter uma estrutura boa comparativamente a outras cidades, sofre em larga medida com prejuízos na educação. Não é raro ter que lidar com limitações quanto a escrita e a leitura. Isso está ligado ao tratamento que diversas prefeituras dão a educação”.

O entrevistado dimensiona o cenário sociopolítico da cidade e demonstra entendimento acerca da problemática estrutural que alcança quase todos os municípios do estado. Avalia também as deficiências conceituais dos alunos que acabam por dificultar a própria prática docente.

Ainda sobre esse cenário Tardif (2014, p.142) cita:

Nesse tipo de atividade, a personalidade do trabalhador, suas emoções, sua afetividade fazem parte integrante do processo de trabalho: a própria pessoa, com suas qualidades, seus defeitos, sua sensibilidade, em suma, com tudo o que ela é, torna-se, de uma certa maneira, um instrumento de trabalho.

Dito isso, corroboramos com o pensamento de Tardif (2014, p. 145) ao citar que o trabalho docente está impregnado da personalidade docente, assim, “todo professor transpõe para a sua prática aquilo que é como pessoa”.

Zeichner (2008) acrescenta que a reflexão do professor sobre sua prática torna-se um potencial transformador das condições da sua atividade profissional sobre projetos de mudança institucional e social, nos quais as preocupações sociais e políticas são explicitadas como critérios de orientação da prática reflexiva.

Diálogo 6:

P – “E quanto aos alunos? Como você percebe o contexto sócio político cultural?”

E – “O público do ifma possui alguma heterogeneidade. Não sei quantificar. Há desde alunos egressos da rede particular aqueles que vêm de cidades vizinhas extremamente carentes”.

Identifica – como já apontado anteriormente – a heterogeneidade do público do IFMA, muito em razão do protagonismo da cidade na região.

Diálogo 7:

P - Sua prática docente permite exercer suas concepções filosóficas sem choque com as estruturas curriculares?

E - Existe uma certa autonomia para trabalhar o conteúdo sob uma perspectiva teórico metodológica que o professor adote.

Como já identificado nas conversas com o setor pedagógico, o entrevistado evidencia certa autonomia de ação docente, demonstrada também pela ausência de ementa em alguns cursos e a liberdade para a escolha dos recursos didáticos e materiais afins.

Para Nóvoa (1997, p.34), “[...] A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”. Com isso, percebemos que um fator primordial a partir desse processo de construção da prática docente seja a autonomia, sob a chancela epistêmica da liberdade para escolher qual metodologia mais se adeque à dinâmica da sala e contexto dos alunos.

Nesse aporte, Tardif (2014) também considera a autonomia em sala de aula como fator importante para a formação profissional e constituição do saber docente.

Diálogo 8:

P – “A proposta curricular está em consonância à sua prática docente? Cite pontos positivos e negativos relacionando à realidade do seu alunado”.

E – “Em alguma medida sim posto que não podemos deixar de abordar muitos filósofos. Mas quando se trata de abordar um filósofo fora da tradição europeia existe uma certa dificuldade até pelo déficit na formação. Sempre que é possível articular temas e problemáticas mais próximas da realidade do aluno há uma maior participação e identificação do aluno com o que é estudado”.

Como apontado em nossa pesquisa, motivo de nossa inquietação, o cânon hegemônico europeu é identificado pelo entrevistado, creditando à formação a parcimônia de autores e outras correntes filosóficas, motivo de certo desconforto. Também identifica que temáticas mais próximas ao contexto dos alunos costumam ter maior aceitabilidade e participação, o que concorre para uma perspectiva pós-crítica do currículo, como reitera Silva (2003) – como apontamos – viés educacional mais compatível com a relação ensino-aprendizagem e facilitador da prática docente.

Para Sandoval (2014), a apresentação de autores e narrativas conceituais próximas da realidade dos alunos contribui para um sentido de lugar/território, medida importante na tarefa de desconstrução das mitificações ideológicas e aproximação entre teoria/prática/vivência.

5.3.3. A sala de aula: o lugar da intervenção e perspectivas (pós-críticas)

Como já explicitado, nosso interesse se manteve com as turmas do 3º ano do Ensino Médio técnico, e em meados de fevereiro de 2019, após a semana pedagógica e início do semestre letivo, estivemos na sala de aula para proceder com as observações, análises e aplicações.

Foi possível observar que a metodologia adotada pelo professor permitiu uma relação possivelmente harmoniosa entre conteúdo e ensino, visto que os alunos receberam bem tanto a oferta do livro didático adotado quanto a proposta discursiva do professor, isso identificado pelas participações dos alunos em sala. Foi possível também observar certo engessamento dos procedimentos e contribuições, face ao direcionamento que tornou claro um viés conteudista – proposta paradigmática do

ementário. Muito embora devamos destacar o esforço do professor em proporcionar outros recursos, como textos e vídeos.

Os alunos demonstraram certo conhecimento conceitual e curiosidade para com os assuntos tratados, e foi percebido também certa áurea de academicismo e intelectualismo – por parte dos alunos – para com a Filosofia; o que foi possível intuir como problemático para a atividade reflexiva e possivelmente um entrave na percepção da atividade filosófica inerente à condição humana, e não um privilégio de poucos. Isso possivelmente causou certo desinteresse em parte da turma, que não conseguiu se identificar nos conteúdos apresentados.

A seguir fomos convidados a assumir a turma e apresentar a proposta de nossa pesquisa. A partir dos textos produzidos em sala de aula foi possível observar certa mudança no interesse dos alunos, manifestada nas interlocuções e questionamentos acerca de nosso intuito. Para efeito de registro, identificamos mesmo uma surpresa em grande parte dos alunos que sequer supunham a existência de uma “outra Filosofia” que não a tratada nos livros e comumente apresentada. Isso, por certo, contribuiu para um maior interesse da turma.

Após abordagem da temática e algumas considerações conceituais acerca de ética, moral, colonialismo, eurocentrismo e etnocentrismo, aplicamos o texto *Ancestralidade, encantamento e ética* do autor Eduardo de Oliveira, do Livro *Filosofia e Consciência negra: desconstruindo o racismo* (em apêndice 1), sob o formato de estudo dirigido, para que os alunos, divididos em grupo, realizassem a leitura, destaque de palavras e conceitos desconhecidos, anotações e questionamentos. *A posteriori* foi indicado que procedessem à dissertação dos textos (em anexo e transcritos) a serem entregues em tempo hábil para análises e discussões.

O trabalho foi realizado nas duas turmas de terceiro ano. Na turma 1 dividimos a turma em grupos e obtivemos o retorno de dois textos.

No texto 1 da turma 1 percebemos que os alunos possuem o conhecimento da história da Filosofia e inclusive percebem que existe a ética em outras sociedades e que isso influencia na concepção de ética e moral de cada sociedade. Identificamos também, que os alunos percebem as nuances de poder que estruturam a sociedade e influencia na conduta dos indivíduos. E que certas ideologias acabam por empalidecer e silenciar outras formas de identidade e ética. É possível também identificar por parte dos alunos, o reconhecimento da importância

do outro para a construção dos parâmetros normativos e consequente instituição de conduta e identidade; como identificado na pesquisa por meio da ética do *ubuntu*, que, segundo Castiano (2010), interliga a prática de vida do indivíduo ao seu correspondente *outro* na sociedade, ocasionando uma interdependência ética e originando uma conduta comutativa.

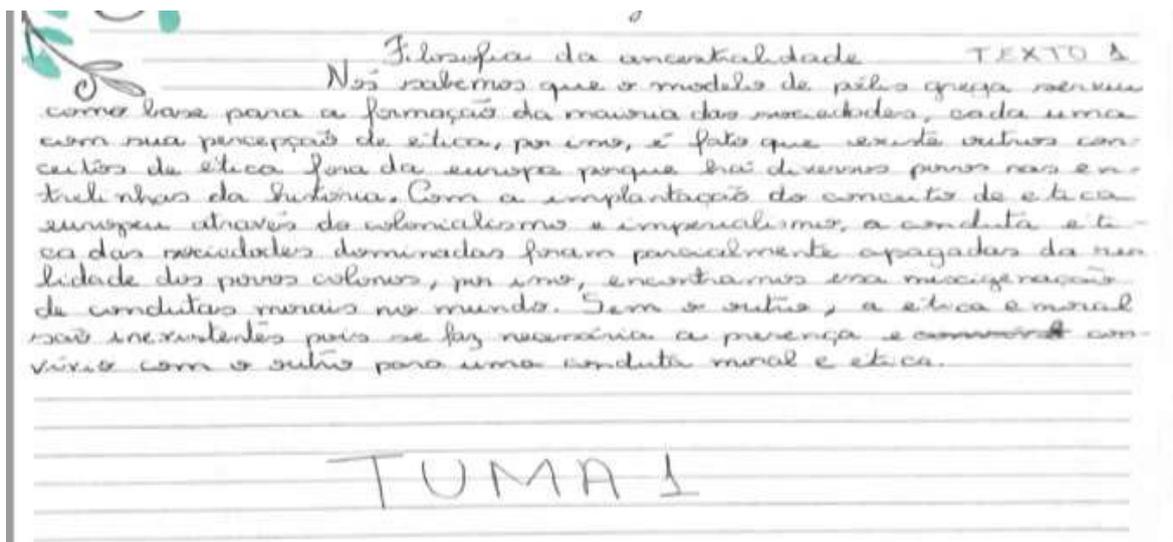


Figura 1: texto 1 (um), turma 1 - de Filosofia da ancestralidade
Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Transcrição do texto 1 (um) da turma 1 (um):

Nós sabemos que o modelo de polis grega serviu como base para a formação da maioria das sociedades, cada uma com sua percepção de ética, por isso, é fato que existem outros conceitos de ética fora da Europa, porque há diversos povos nas entrelinhas da história. Com a implantação do conceito de ética Europeu através do colonialismo e imperialismo, a conduta e ética das sociedades dominadas foram parcialmente apagadas da realidade dos povos colonos, por isso, encontramos essa miscigenação de condutas morais no mundo. Sem o outro, a ética e moral são inexistentes, pois se faz necessária à presença e convívio com o outro para uma conduta moral e ética.

No texto 2 os alunos demonstram também o conhecimento da história da Filosofia e da construção da ética na sociedade. Conseguem caminhar melhor sobre o texto disponibilizado para diálogo e demonstram alcançar certo entendimento, posto que discorrerem sobre a lógica da temática abordando ancestralidade e conseguindo relacionar com a educação e suas atribuições sociais. Ainda conseguem refletir conceitos fundamentais como felicidade, liberdade e prazer individual, em uma clara aproximação de entendimento com a *eudaimonia* aristotélica. Também é possível observar certo entendimento acerca dos valores

sociais, como esses são assimilados pela sociedade e a importância de estudos sobre a temática.

Entendemos, com base nos estudos de Nascimento (2017), que a conduta precisa ser problematizada a partir de uma diversidade de perspectivas, a fim de contemplar a ressignificação dos valores instituídos e possível apropriação de sentidos.



Figura 2: texto 2 (dois), turma 1 (um) - de Filosofia
Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Transcrição do texto 2 (dois) da turma 1 (um):

Parte da ética é responsável pela investigação dos princípios que motivam, distorcem, disciplinam ou orientam o comportamento humano. A ética é uma atitude que faz sentido se confrontando com o legado dos antepassados.

A ancestralidade é uma forma cultural em si mesma ética porque o contorno de seu desenho é uma circularidade que não admite o excluído. Uma ética, então, que não rejeita a complexidade do mundo.

Todo indivíduo recebe inicialmente uma educação informal, e muitas vezes, esta é completada e continuada pela escola que assume o papel da educação formal, com conceitos e saberes técnicos, científicos, históricos, matemáticos.

Ao longo do século XX iniciamos a busca plena da felicidade e associamos a ela o prazer e a liberdade. O que esquecemos foi que, a responsabilidade, o

Já a ética é a reflexão da moral, é como o indivíduo vai entender as regras morais, ela pode se modificar ao longo do tempo. Existe também conjunto de éticas, em que um grupo de indivíduo da mesma sociedade encaram e criam conversão do que é ético e do que é antiético.

A Idade Média foi denominada pelo catolicismo na Europa Ocidental pautando uma ética veiculada com a religião e dogmas cristão. Como a Europa, até hoje é colocada no centro do mundo (eurocentrismo), entende-se que a ética realmente válida é a interpretação da pessoa a cerca dessa moral.

Para Aristóteles, toda virtude ética possui também uma relação social. Dizia que o verdadeiro ser do ser humano é ser para o outro. Esta relação social caracteriza a comunidade, a pólis. No Brasil existe uma variedade muito grande de raças e etnias e isso pode fazer com que indivíduos apresentem algumas morais diferentes como, por exemplo, a moral de um cristão é diferente da moral de um indígena e como possuem morais diferentes, e ético também é diferente.

Como já foi dito a ética é a interpretação do indivíduo acerca da moral, se essa pessoa segue e concorda com as regras ou não. E por exemplo, um pai que segue as regras de uma igreja, por ele acreditar e concordar com tais regras ele as segue e conseqüentemente vai ensinar essa ideia de moral para seus filhos.

Apresentam perspectivas para a sociedade brasileira, como uma sociedade de muitas raças e etnias, demonstram entendimento ao exemplificarem por meio da relação entre indígenas e cristãos, como podemos ter diferentes sistemas morais, e estes perfeitamente aceitáveis e efetivos.

No texto 3 os alunos trouxeram a ideia de cidadania e demonstraram possível amadurecimento conceitual ao dissertarem de maneira coerente com a temática do texto em estudo. Abordaram os conceitos do texto e se mantiveram sempre alinhados ao pensamento do autor. Também expuseram posicionamento crítico-reflexivo ao relacionar interpersonalidade e cidadania.

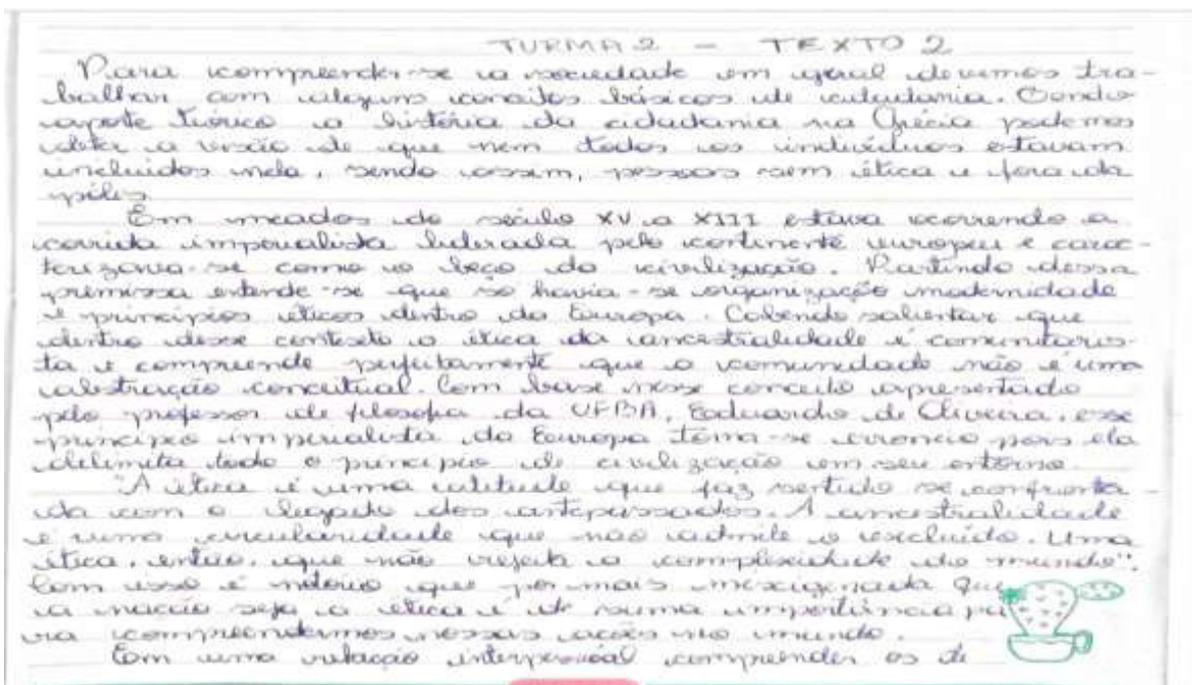


Figura 4: texto 2 (dois), turma 2 (dois) – cidadania e moral
 Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Transcrição do texto 2 (dois) da turma 2 (dois):

Para compreender-se a sociedade em geral devemos trabalhar com alguns conceitos básicos de cidadania. Tendo aporte teórico a história da cidadania na Grécia podemos deter a visão de que nem todos os indivíduos estavam incluídos nela, sendo assim, pessoas sem ética e fora da pólis.

Em meados do século XV a XIII estava ocorrendo a corrida imperialista liderada pelo continente europeu e caracterizava-se como o beço da civilização. Partindo dessa premissa entende-se que só havia-se organização modernidade e princípios éticos dentro da Europa. Cabendo salientar que dentro desse contexto a ética da ancestralidade é comunitarista e compreende perfeitamente que a comunidade não é uma abstração conceitual. Com base nesse conceito apresentado pelo professor de filosofia da UFBA, Eduardo de Oliveira, esse princípio imperialista da Europa torna-se errôneo, pois ela delimita todo o princípio de civilização em seu entorno.

"A ética é uma atitude que faz sentido se confrontada com o legado dos antepassados. A ancestralidade é uma circularidade que não admite o excluído. Uma ética, então, que não rejeita a complexidade do mundo". Com isso é notório que por mais miscigenada que a noção seja a ética é de suma importância para compreendermos nossas ações no mundo.

Em uma relação interpessoal compreender os direitos do outro e respeitá-los faz com que venhamos a crescer de forma cívica e moral.

Após o retorno das dissertações e suas respectivas análises, retornamos para a sala de aula, afim de um momento de discussão acerca dos possíveis impactos e percepções que o texto porventura houvesse ocasionado.

Os alunos então expuseram (em fala) um entendimento muito mais amplo e reflexivo acerca das temáticas, demonstrando entendimento e certa familiaridade (e interesse) que na escrita não foi evidenciada com tal clareza. Citaram situações cotidianas para endossar conceitos, não se eximiram de certos termos para alinhar às suas vivências, e apresentaram uma linguagem clara, coerente e sensível com as abordagens da corrente profissional da Filosofia africana. Demonstraram também percepção acerca das desigualdades e sabotagens sociais, a partir de um viés ideológico-hegemônico, que torna periféricos e subalternizados os valores e visões de mundo das comunidades e grupos não contemplados pela ótica do capital e da dominação euroamericanizada.

Muitos alunos – em número mais expressivo que no primeiro momento de apresentação da temática – expuseram diante do pesquisador e do professor da sala, opiniões bem pessoais e comprometidas com a importância de se pensar uma ética e uma conduta mais próximas da realidade social dos alunos, isso bem expresso e intuído a partir do depoimento de que muitas vezes o conteúdo é apenas “decorado”, com o interesse apenas de uma “nota para passar” – como em uma das falas. Talvez isso explique a dissonância entre o escrito e o falado. A experiência nos remeteu à reflexão de que na escrita talvez ocorra à exigência velada de uma avaliação e julgamento, e que em certo ponto possivelmente impeça e/ou intimide certa autonomia de pensamento; o mesmo não se evidenciando na oportunidade da fala, posto que foi possível perceber maior desenvoltura com a temática – sem prejuízo conceitual – e maior amplitude de discussão.

Também foi possível dirimir a impressão inicial de que os conteúdos de Filosofia fossem desinteressantes e entediantes – visto as experiências expostas com a pesquisa e inserção do produto em sala de aula.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao assumirmos a tarefa de refletir e problematizar o currículo de Filosofia no IFMA – campus Santa Inês como proposta contribuinte para a prática docente, engendramos uma perspectiva epistêmica filosófica que remonta aos idos clássicos gregos, instaurada a partir da inquietação agnitiva pela busca do devir do currículo e devir do ensino de Filosofia e, se tratando de elementos subsidiários da educação – dispensando para isso maiores justificativas – lidamos com nuances de possibilidade, expectativa, demanda e interesse político-social.

O estudo tratou de analisar o currículo pautado em uma perspectiva pós-crítica. Inicialmente o texto situou os interesses e objetivos a serem percorridos. Na seção subsequente realizamos reflexões acerca de como o currículo pode se instituir enquanto instrumento de poder – segundo o pensamento de Foucault – discutindo, ainda, a escola como recinto das relações de poder, abordando o aspecto da relação poder/saber e noção de poder disciplinar, discorrendo sobre a possibilidade de construção de um modelo educativo a partir da perspectiva proposta no trabalho.

Nas seções seguintes apontamos a abordagem do currículo como espaço de reflexão, discorrendo sobre os aportes das teorias curriculares tradicionais, críticas e pós-críticas e as contribuições para a nossa pesquisa. Levantamos discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destacando quais foram os avanços e desafios que sua estrutura e validação trouxeram para as discussões curriculares no Brasil.

Com relação aos conteúdos curriculares, enveredamos em uma abordagem sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em relação à Educação Profissional e ao currículo integrado (adotado pelos Institutos). Essa trajetória foi pensada para nos ajudar nas análises, discussões e intervenção que foram feitas, ajudando-nos a ponderar sobre a esfinge da sala de aula e o ethos/devir da Filosofia por meio de uma proposta do trabalho refletido em uma perspectiva pós-crítica como instrumento expediente à prática docente.

Na seção dedicada às intervenções do processo de reflexão, análises e discussões dos diálogos vivenciados no IFMA campus Santa Inês, dialogamos sobre o lugar da pesquisa, nosso interesse enquanto pesquisador, e as experiências compartilhadas com os sujeitos da pesquisa, professor e alunos, mantendo contato

dentro e fora da sala de aula. Foi a partir desse envolvimento que realizamos nossas intervenções, propondo pensar o currículo em uma perspectiva pós-crítica com a possibilidade de serem vivenciadas na pesquisa por meio do produto de intervenção. O produto apresentado como fruto da dissertação surgiu da percepção da necessidade de construção de um arquétipo educativo que pudesse ser aplicado em sala de aula, e que fosse capaz de criar condições de alteridade frente ao saber, formando sujeitos capazes de romper com as estratégias do poder imposto em um currículo engessado, constituindo indivíduos autônomos seja na perspectiva do professor (ressignificando o próprio currículo), seja com os alunos (problematizando suas próprias questões e pertencas identitárias).

É nesse contexto que chamamos atenção dentro da proposta do ensino de Filosofia com o cuidado de se manter atento às necessidades do programa escolar e às demandas da sociedade, sem, entretanto, empalidecer a construção de uma consciência crítico-reflexiva, estruturação de identidades e subjetividades pelo viés educativo – sentido teleológico da Filosofia. Nesse sentido, a questão incide justamente, em preservar a autenticidade do currículo e autonomia do ensino, frente aos desafios das intencionalidades, expressas muitas vezes pelo viés político presente no currículo, que cobram sempre uma fidedigna correspondência.

Para tanto, iniciamos a pesquisa analisando o currículo de Filosofia no IFMA – campus Santa Inês por meio do ementário aplicado. Estudamos as diversas abordagens e perspectivas de se pensar o currículo, até nos identificarmos com a teoria pós-crítica, por entendermos – alinhados aos teóricos e à nossa própria experiência – que essa teoria contempla a diversidade e contexto sociopolítico-cultural dos alunos. Também estudamos os anais históricos conceituais que constituíram as instituições citadas em nossa pesquisa, e que também serviram de suporte para entendimento amplificado da questão.

Nos propusemos a identificar as temáticas e conteúdos que possivelmente contribuem – à luz da perspectiva pós-crítica – para a prática docente na relação ensino-aprendizagem, aproximando teoria e prática no intuito de estimular a relação de pertencimento, contribuindo para a construção da identidade/subjetividade do cidadão – trabalhador – a partir da natureza da instituição de ensino em estudo. Com tal efeito, apresentamos o conteúdo de ética, como sendo o condutor conceitual para a apropriação da noção de cidadania e papel social, capaz

de oportunizar aos alunos elementos pertinentes às exigências da fase escolar em questão.

Nesse panorama, a nossa pesquisa identificou na Filosofia africana a tendência profissional como matriz de pensamento que propõe pressupostos de releitura do ideário filosófico vigente, contrapondo o cânon hegemônico moderno, e problematizando o *lócus* do exercício do pensar e da reflexão. Essa tendência também oportunizou repensar a unidade curricular, percebida – na perspectiva pós-crítica – a possibilidade de se empreender uma proximidade com a identidade do aluno – pelo viés da etnia – uma vez que também contemplou a diversidade e pluralismo cultural. Além de apresentar a ética do *ubuntu* que, como foi possível entender/perceber, corresponde ontologicamente, essencialmente e axiologicamente ao legado proposto pelos gregos, demonstrando claramente que a atitude filosófica não é legado de um único povo ou sociedade, como nos interpela sistematicamente o eurocentrismo colonialista.

A partir do exposto, elaboramos o portfólio itinerário filosófico com base em proposições pós-críticas, como produto contribuinte à prática do ensino de Filosofia. Consideramos que tal produto contribuiu para suscitar provocações e perspectivas de diferença na ação docente, auxiliando na construção de conceitos e sentidos a partir do contexto de identidade, alteridade, pertencimento e poder.

A construção (e aplicação) desse produto colaborou para materializar, a partir da experiência no IFMA campus Santa Inês, uma proposta de ensino de Filosofia para além de uma dimensão simplista de objetividade – que por vezes parece ser o motivo do desinteresse dos alunos – justamente por que a essencialidade da Filosofia é a subjetividade. Também contribuiu para redimensionar a linguagem e a didática desse ensino – a partir do ementário estudado – estimulando o questionamento acerca dos ditames estabelecidos e da própria estrutura de escola, seus engessamentos e intencionalidades. Observamos também, que a aplicação do produto possibilitou uma ressignificação da perspectiva curricular utilizada, por apresentar uma possibilidade outra de se refletir o ensino de Filosofia, seus conteúdos e sua aceitabilidade/assimilabilidade em sala.

Outra contribuição observada com a produção/aplicação do produto desta pesquisa ocorreu a partir do alinhamento legal recomendado pelo dispositivo da Lei nº. 10.639 de 2003. Para alcançarmos esse ponto da pesquisa em que nos propomos redimensionar – em uma perspectiva de movimento – atendendo às novas

exigências sociais para as proposições curriculares, utilizamos um produto elaborado a partir de uma análise curricular para o ensino de Filosofia no ensino médio do IFMA campus Santa Inês, fundamentada na perspectiva pós-crítica, pensado conjuntamente com os sujeitos da pesquisa, conferindo respaldo e justiça moral, visto que é *sine qua non* ao exercício da docência, abordar as questões centrais que envolvem a vida dos estudantes, enquanto compromisso social de visibilizá-lo, e político, contribuindo para o exercício de sua cidadania e consciência de sua inserção e papel no mundo do trabalho.

À guisa de conclusões, com a aplicabilidade da proposta do itinerário filosófico ajuizada nesta dissertação, buscou-se identificar a possibilidade de redimensionar e ressignificar o currículo de Filosofia empregado no IFMA – a partir de uma perspectiva pós-crítica – e que tal intento pudesse se materializar como forma contribuinte à prática docente. Podemos inferir que a proposta permitiu refletir sobre valores éticos, identitários, culturais entre outros constituintes, que orbitam o currículo pelo viés dialógico entre alunos e professor.

Destarte, esperamos que os argumentos elencados nesta pesquisa sejam relevantes para a educação, podendo suscitar novas pesquisas e propostas que contribuam tanto para a formação do professor – e que reflita na sua docência – quanto na maneira de perceber/entender o processo de ensino-aprendizagem – contemplando o aluno.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Chico; GENTILI, Pablo. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis: Vozes, 2001.

ALMEIDA JÚNIOR, A. O ensino livre de Leôncio de Carvalho. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: Inep, jan./mar., 1952.

ANPOF. **A BNCC e o futuro da filosofia no Ensino Médio – Hipóteses**. S/D. Disponível em: <http://anpof.org/portal/index.php/pt-BR/artigos-em-destaque/1584-a-bncc-e-o-futuro-da-filosofia-no-ensino-medio-hipoteses>.

APPLE, Michael W. BEANE, James A. **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **Repensando Ideologia e Currículo**. IN. MOREIRA, A.F.B. e SILVA. T.T. da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Ed. Cortez, 2001

ARANHA, Maria Lúcia de A.; MARTINS, Maria H. P. **Filosofando**. São Paulo: Moderna, 1993.

ARISTÓTELES. **Os Pensadores**. vol. 2. Trad. Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

BAUM, W. **Compreender o Behaviorismo**. Artes Médicas, 1999.

BERKELEY, G. **Tratado sobre os princípios do conhecimento humano**. In: **Coleção Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural; 1992.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Brasília, DF, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1961

_____. **Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 1, 30/12/2008.

_____. **Lei nº 7.044/82, de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização d ensino de 2º grau. *In:* MAIA, Ricamar P. de Brito Fernandes; RENAN, Iale. **Sistema educacional brasileiro:** legislação e estrutura. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1983

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 10 mai. 2017.

_____. **Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixava Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 13 de setembro de 2018.

_____. **Lei Nº 8.984, de 7 de fevereiro de 1995.** Estende a competência da Justiça do Trabalho. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8984.htm

_____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC. 2017. Disponível no site: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em março de 2018.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 38/2006, de 7 de julho de 2006.** Brasília, DF, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf. Acesso em: 23 de outubro de 2015.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 6 de 20 de setembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Ministério da Educação. Brasília, DF, 21 *deset. de 2012, Seção1*, p. 22.

_____. **PORTARIA Nº 74, DE 30 DE JANEIRO DE 2018.** Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/2282798/do1-2018-01-31-portaria-n-74-de-30-de-janeiro-de-2018-2282794

_____. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília – 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 28 de janeiro de 2019.

_____. **Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 jul. 2004.

_____. **Decreto-Lei Nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942.** Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>

_____. **Decreto – Lei 9.613, de 20 de agosto de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Rio de Janeiro, 20 de Agosto de 1946, 125º da Independência e 58º da República. Disponível em: Acesso em 10 maio de 2019.

_____. **Decreto nº 60.731. 19 de maio de 1967.** Institui a Diretoria de Ensino Agrícola - DEA que absorveu as Diretorias do Ensino Agrícola, Industrial, Comercial e Secundário.

_____. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica:** concepções e diretrizes. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. 2010

_____. **MEC/CNE. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** DCNEM - CEB/CNE. Brasília, DF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. **Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio.** Brasília: MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf.

BOBBIT, J.F. (1918). **The Curriculum**. Tradução portuguesa e introdução de João Menelau Paraskeva). Lisboa: Didáctica Editora, 2004.

CAPES. **Portaria 80/1998**. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/propg/regulam/anexos/port80_98.htm>

_____. **Portaria Normativa N° 7, de 22 de junho de 2009**. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PortariaNormativa_17M.P.pdf

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais /** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Portaria 80/1998**. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/propg/regulam/anexos/port80_98.htm>

_____. **Portaria Normativa N° 7, de 22 de junho de 2009**. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PortariaNormativa_17M.P.pdf

CARVALHO, Olgamir Francisco de. **Educação e formação profissional** – trabalho e tempo livre. Brasília: Plano, 2003.

CARTOLANO, Maria Teresa P. **Filosofia no ensino de 2º grau**. São Paulo: Cortez, 1985.

CASTIANO, José P. **Referenciais da Filosofia Africana** – Em busca da Inter-subjetivação. Moçambique: Publicada pela Universidade de Desenvolvimento da Educação Básica na Província de Gaza. 2010. Link:<http://pt.scribd.com/doc/108807202/Jose-P-Castiano-Referenciais-da-Filosofia-Africana-Em-busca-da-intersubjetivacao>_ Acesso em 15 de janeiro de 2019.

CASTRO, Claudio de Moura. Oficinas mecânicas para formar advogados? **Revista Veja**, n. 1520, p. 142, nov. 1997. Disponível em:<<http://veja.abril.com.br/acervodigital/home.aspx>>. Acesso em: 12 de Mai. de 2019.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Trad. Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

CERLETTI, Alejandro A. Ensinar filosofia: da pergunta filosófica à proposta metodológica. In. KOHAN, Walter O. (org.). **Filosofia: caminhos para seu ensino**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

CHAUÍ, Marilena. **Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

_____. **Cidadania cultural: o direito à cultura**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. IN: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005, p.83-105

CUNHA, L. A. **A profissionalização do ensino médio**. Rio de Janeiro: Eldorado. 1977.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?**. Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed.34, 1992.

_____. **O que é a Filosofia?**. Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010.

DERRIDA, Jacques. **Du droit à la philosophie**. Paris. Editions: Galilée, 1990.

DEWEY, John. **Como pensamos**. Tradução: Hayée de Camargo Campos. 3 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1959.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisa qualitativas**. Curitiba, Educar, n. 24, p 213-225, 2004

DUARTE, Vânia Maria do Nascimento. **Tipos de observação segundo critérios específicos**. Monografias Brasil Escola. s/l, 2013. Disponível em: <http://monografias.brasilecola.com>. Acesso em 22 de novembro de 2016.

DUSSEL. Enrique. **Filosofia da Libertação: na América Latina**. São Paulo: Edições Loyola, 1977.

_____. **1492: el encubrimiento del Outro.** La Paz: Plural Editores, 1994.

FERRETTI, Celso J.; SILVA JUNIOR, J. dos Reis; OLIVEIRA, M. R. N. Sales (orgs.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?**. São Paulo: Xamã, 1999.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 15 de agosto de 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A Política de Educação Profissional no Governo Lula: Um percurso histórico controvertido.** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2014.

_____. **Em Defesa da sociedade.** São Paulo: Ed. Martins fontes, 2010.

_____. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **A ordem do discurso.** São Paulo: Loyola, 1991.

_____. **Resumo dos cursos do Collège de France: 1970-1982.** Tradução de Andrea Daher. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1997. 134p.

GADAMER, Hans-Georg. Wahrheit und Methode; Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. 6. Aufl. In: GADAMER, Hans-Georg. **Gesammelte Werke-1; Hermeneutik I.** Tübingen: Mohr, 1990.

_____. **Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica.** Tradução Flávio Paulo Meurer. 2.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

GALEFFI, D. **Por que ensinar Filosofia hoje?** Texto apresentado em: II Simpósio Estadual sobre o Ensino de Filosofia da UERN: Mossoró, 2013.

GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar (organizadores). **Filosofia no Ensino Médio**. Vol. VI. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí-RS: Editora Ijuí, 1998.

GENTILI, Pablo. **A complexidade do óbvio:** a privatização e seus significados no campo educacional. In: SILVA, Heron da *et alii* (org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis- RJ: Vozes, 1998.

GOODSON, Ivor F. **Currículo:** Teoria e história; tradução de Atílio Brunetta; revisão da tradução: Hamilton Francischetti; apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. 9. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GIROUX, Henry, SHANNON, Patric. (1997). *Education and cultural studies*. In: PACHECO, José Augusto (org.). **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

GIROUX, Henry A. **Os Professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Roberto. **Crítica da razão tupiniquim**. São Paulo: FTD, 1984.

HOUNTONDJI, Paulin. **African Philosophy:** Myth & Reality. Library of Congress. Cataloging – in- Publication data. First published in English 1983.

HORN, Geraldo Balduino. **Ensinar filosofia:** pressupostos teóricos e metodológicos. 2ª ed. Curitiba: CRV, 2017.

HUSSERL, E. **A idéia da fenomenologia**. Tradução de Carlos Morujão. Lisboa: Ed. 70, 1986.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** forma-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. v. 14. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

INEP. **INEP para XVIII Reunião do Conselho Federal de Educação com os Conselhos Estaduais de Educação.** Brasília: 1982.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2014-2018.** São Luis, 2014.

JASPERS, K. **Introduction à la Philosophie.** Librairie PLon, 1974.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Prática.** Trad. Valério Rohden. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

KOHAN, Walter (org.). **Filosofia:** caminhos para seu ensino. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

KUENZER, Acácia. **Ensino de 2º grau:** o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Da dualidade assumida à dualidade negada:** o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. Educação e Sociedade, vol. 28, n.100, p. 1153-1178, out.2007. Disponível em: www.cedes.unicamp.br

_____. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 70, abr. 2000. p. 15-39. Disponível em: Acesso em: 13 mai. 2019.

_____. **Ensino Médio:** construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, Caroliny Santos. **Crianças filosofando: uma proposta metodológica de ensino à luz de Matthew Lipman.** 2018. 181 folhas. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís.

LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth. **Currículo:** debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da filosofia**: dos pré-socráticos a Wittgenstein. 6ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MELLO, Guiomar Namó de. **CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL**: concepções e políticas. 2014. Disponível em: http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/guiomar_pesquisa.pdf. Acesso em: 1 de maio de 2019.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.); tradução de Maria Aparecida Baptista. **Currículo, cultura e sociedade**. - 2 ed. revista. - São Paulo: Cortez, 1995.

MOURA, Dante Henrique. **ALGUMAS POSSIBILIDADES DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DE UMA BASE UNITÁRIA**: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.

MUDIMBE, Ives. **The Invention of Africa**: Gnosis, Philosophy, and the order of Knowledge. Indiana University Press – Bloomington and Indianapolis, 1998.

_____. **The Idea of Africa**. Indiana University Press, 1994.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. **A modernidade vista desde o sul**: perspectivas a partir das investigações acerca da colonialidade. Padê: Estudos em filosofia, raça, gênero e direitos humanos. Brasília. V. 1, n. 1/2, p. 1-19, 2009.

NASCIMENTO, Carlos Eduardo Gomes. **A ÉTICA FILOSÓFICA DO UBUNTU NA SALA DE AULA**: um debate sobre o racismo no futebol brasileiro. Revista Ideação, edição especial, 2017.

NETO, Benedito Rodrigues de Moraes. **Marx, Taylor, Ford**: as forças produtivas em discussão. Editora brasiliense. 1989.

NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OECD. **Definition and selection of competencies:** theoretical and conceptual foundations (DeSeCo) - Background Paper. Paris: OECD Publishing. 2001.

OMOREGBE, J. I. African Philosophy: Yesterday and Today. In: EZE, Emmanuel Chukwudi (ed). **African Philosophy: an anthology**. Massachusetts/ Oxford, Blacwell Publishers, 1998.

_____. **Filosofia Africana:** ontem e hoje. Tradução Renato Nogueira Jr. 2015. Disponível em: http://filosofia-africana.Weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/joseph_i._omoregbe_-_filosofia_africana_ontem_e_hoje.pdf. Acesso em: 20 ago. 2018.

ORUKA, Henry Odera. Las preguntas básicas de la filosofía-de-los-sabios en Africa [As perguntas básicas sobre a filosofia-dos-sábios em África]. **Revista de Filosofia**, Universidade de Costa Rica, XXXII (77), p. 7-17, 1994.

_____. Quatro tendências da atual Filosofia Africana. Tradução para uso didático de ORUKA, H. Odera. Four trends in current African philosophy. In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). **The African Philosophy Reader**. New York: Routledge, 2002, p. 120-124, por Sally Barcelos Melo.

PAREDES, José Bolívar Burbanos. **Urucum, jenipapo e giz:** a educação escolar indígena em debate. Cuiabá: Entrelinhas, 1997.

_____. Educação, reflexividade e diversidade cultural: desafios na formação de professores. In: VASCONCELOS, J. e SOUZA, A. de (org.). **Educação, política e Modernidade**. Fortaleza. Edições UFC, 2006.

PACHECO, José Augusto (org.). **Globalização e educação: desafios para as políticas e práticas**. Porto: Porto Editora, 2006.

_____. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Currículo:** teoria e práxis. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.

PALACIOS, María Amelia. **Del poder de cambiar nuestra práctica docente**. En: Libro de Ponencias del I Congreso Internacional de Formación de Formadores. Cusco, Instituto Superior Pedagógico La Salle y GTZ, 2000.

PASQUALE, Carlos. **Editorial:** Da educação depende o resgate de condições sociais injustas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 41 n. 94, p. 131-133, abr./ jun. 2005.

PDI-IFMA. **Plano de Desenvolvimento Institucional:** 2014 – 2018/ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. – São Luis, 2014.

PLATÃO. **Apologia.** In. *Coleção Pensadores*. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2000.

PIMENTA, Selma; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil.** Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

QUEIROZ, M.I.P. **Variações sobre a técnica do gravador no registro da informação viva.** 2. ed. São Paulo. CERVE/FFLCH/USP, 1983.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e classificação social. In: Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (Orgs). **Epistemologia do Sul.** São Paulo: Cortez Editora. 2010.

RAMOSE, Mogobe B. **Sobre a legitimidade do estudo da filosofia africana.** *Ensaio Filosóficos*, Volume IV – out. 2011, p. 6-25.

_____. **Una perspectiva africana sobre la justicia y la raza** [Uma perspectiva africana sobre a justiça e a raça]. *Polylog*. Foro para filosofia intercultural 2, 2001. Disponível em: <http://them.polylog.org/3/frm-es.htm>. Acesso em 12 de fevereiro de 2019.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

RIBEIRO, V. M. B. **A construção do conhecimento, o currículo e a escola básica.** ano 12, n. 58. Em Aberto, Brasília, abr./jun.1993.

RIBEIRO, R. J. **Filósofos franceses no Brasil:** um depoimento. p. 1-5. 2009. Disponível em: Acesso em: 05 jan. 2018.

RIBEIRO, Márden de Pádua; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Concepções Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani em Relação à temática do conhecimento: Contribuições ao Currículo. **Educ. rev. [online]**. 2018, vol.34, e186783. Epub 04-Jun-2018. ISSN 0102-4698. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698186783>.

RICOEUR, Paul. **O si mesmo como um outro**. Campinas: Papirus, 1991.

RODRIGO, Lídia Maria. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Aproximação ao conceito de currículo. In: GIMENO SACRISTÁN J **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 1998. Cap. 1, p. 13-87

SANDOVAL, Ana Claudia Rozo. ESTUDOS DECOLONIAIS E FILOSOFIA AFRICANA: por uma perspectiva outra no ensino da Filosofia. **Revista páginas de Filosofia**, v.6, n.2, p. 1-18, jul./dez. 2014.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado/ trad. Cláudia Schilling**. – Porto Alegre: Ed. Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **A nova Lei de Educação: LDB- trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Filosofia da Educação: o desafio de pensar a educação nos países e comunidades lusófonas. In: **Perspectivas da Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

SCHÖN, D. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, M^a C. Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2005.

SILVA, T. Tadeu da. Educação, trabalho e currículo na era do pós-trabalho e da pós-política. In: FERRETTI, C. J. (org.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?**. São Paulo: Xamã, 1999.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, Tania Silva de. O ensino de Filosofia para crianças na perspectiva de Matthew Lipman. **Revistas Eletrônicas: Filogenese**. Vol. 6, nº 2, 2013. Disponível em: www.marilia.unesp.br/filogenese. Acesso em: 28 de setembro de 2015.

SOUZA, Sonia Maria R. **Por que filosofia?** Uma abordagem histórico-didática do ensino de filosofia no segundo grau. Fuesp [tese de doutorado]: 1992.

TADDEI, Emílio H. “Empregabilidade e formação profissional: a “nova” fase da política social na Europa”. In: SILVA, Luiz Heron da. (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis- RJ.: Vozes, 1998.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEMPELS, P. **Bantu philosophy**. Tr. C. Kling. Paris: Presence Africaine, 1945.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Cultura, culturas e educação**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2003, n.23, pp.5-15.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc: Campinas**, 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessado em: 22 de dezembro de 2017.

APÊNDICES

Apêndice A: Produto de intervenção da pesquisa

PORTIFÓLIO ITINERÁRIO FILOSÓFICO: Proposições pós-críticas para o ensino de Filosofia

George Ribeiro Costa Homem



**PORTFÓLIO ITINERÁRIO FILOSÓFICO:
proposições pós-críticas para o
ensino de Filosofia**

George Ribeiro Costa Homem

APRESENTAÇÃO

Pensar o currículo de Filosofia numa perspectiva pós-crítica nos faz refletir em temas que ao longo do tempo foram negligenciado se marginalizados nas salas de aula do Brasil, é nessa perspectiva – dar voz aos discursos ocultados – que propomos levar para as aulas de Filosofia temáticas dentro da proposta de um currículo pós-crítico, oportunizando espaço e material para discussões subaproveitadas ou mesmo invisibilizadas como identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significações e discursos, representação cultural, gênero, etnia, raça, sexualidade, multiculturalismo e as relações de saber-poder (SILVA, 2007). Esse trabalho surge da própria experiência e inquietude enquanto professor, ao perceber que o debate nas aulas de Filosofia, geralmente guiados pelos livros didáticos, e engendrados a partir do formalismo da hora/aula, carecem de contextualidade e pertencimento suficientes para cativarem os alunos; contemplam, por vezes, somente como as únicas perspectivas desse pensar e agir numa relação entre o sujeito, o outro e o mundo segundo o cânon hegemônico do pensamento europeu.

Nunca se deve esquecer que a colonização, com suas técnicas e suas armas políticas e jurídicas, transportou, claro, modelos de vida e percepção europeus para outros continentes (...). Houve toda uma série de modelos coloniais que foram trazidos para o Ocidente e que fez com que o Ocidente pudesse praticar também em si mesmo algo como uma colonização, um colonialismo interno (FOUCAULT, 2010, p.86).

No entanto, sabemos que são os professores de Filosofia que tem a oportunidade de estar na linha de frente da educação brasileira problematizando, refletindo e desenvolvendo a consciência crítica necessária para a percepção da realidade a partir de sua multiplicidade e dinamismo – bem longe dos muros que separam quintais e estranham vidas. A partir da ideia de Ética, tema central do conteúdo programático para a etapa final do Ensino Médio, poderemos propor aos alunos outras experiências para a construção de um sujeito-cidadão, visto que a esta altura, são estas as questões pertinentes para a sua inserção no mundo do trabalho e a consciência de seu papel na sociedade, atento de que não deve se contentar com a exposição das experiências vindas de uma única vertente, mas também como outro olhar sobre a constituição de si.

Dito isso, convém esclarecer que foi necessário realizar um recorte para esse trabalho no aprofundando do olhar sobre a Ética, a partir de diferentes maneiras de lidar com o conhecimento e da forma como o sujeito vem a se relacionar com todo o mundo humano e natural. Entretanto, o critério de ação ética, que vincula professores e estudantes junto ao

mundo, sugere maior ampliação de perspectivas nas salas de aula, para que assim possa ser estimulado um diálogo fecundo e criativo com outras matrizes de pensamento, além de contribuir para um sentido de pertencimento entre conteúdos e a vivência dos alunos.

Deste modo, nessa proposta intentamos levar para a sala de aula o princípio ético do Ubuntu, como uma experiência do pensamento e da vida humana que está imanente na Filosofia africana, podendo vir a se tornar uma fonte de encantamento para o processo do ensino e aprendizagem entre o professor de filosofia e os jovens estudantes maranhenses. Além de oportunizar amplitude de reflexão e condições de pensar criticamente para além dos ditames da modernidade instituída.

Para alcançar tais objetivos partiremos da proposta curricular pós-crítica, assim como alinhar tal intento à Lei nº 10.639/2003, que estabeleceu a inclusão da temática da história e cultura afro-brasileira no ensino básico. A Lei instaura a possibilidade de um outro olhar para os estudantes e professores no ensino básico, que necessitam refletir a história das ideias no Brasil. Abordaremos temáticas relacionadas à Ética em um viés de identidade, raça, etnia etc. Nosso intuito é que os alunos relacionem o que estudam com sua própria história e reconheçam e/ou valorizem a identidade afro-brasileira – como viés do outro, suficiente para uma percepção amplificada da realidade.

George Ribeiro Costa Homem

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

- PROPOSTA DE PLANO DE ENSINO PARA ENSINO MÉDIO/SUBSEQUENTE 9

CAPÍTULO 2

- EMENTÁRIO: A Ética sob a perspectiva da Filosofia do UBUNTU 22

CAPÍTULO 3

- SUGESTÕES DE ATIVIDADES E TEXTOS PARA A PROPOSTA DE IMPLEMENTAÇÃO DO ITINERÁRIO FILOSÓFICO 23
- TEXTO1: Ética a partir dos paradigmas 24
- TEXTO 2: Ancestralidade, Encantamento e Ética 28
- TEXTO3: A FILOSOFIA DO UBUNTU E UBUNTU COMO UMA FILOSOFIA 31
- TEXTO4: A ÉTICA FILOSÓFICA DO UBUNTU NA SALA DE AULA: um debate sobre o racismo no futebol brasileiro (um recorte) 35

CAPÍTULO 3.1

- Avaliação da proposta: carta argumentativa e/ou redação de como a filosofia africana pode contribuir para a valorização da identidade negra brasileira no século XXI 39

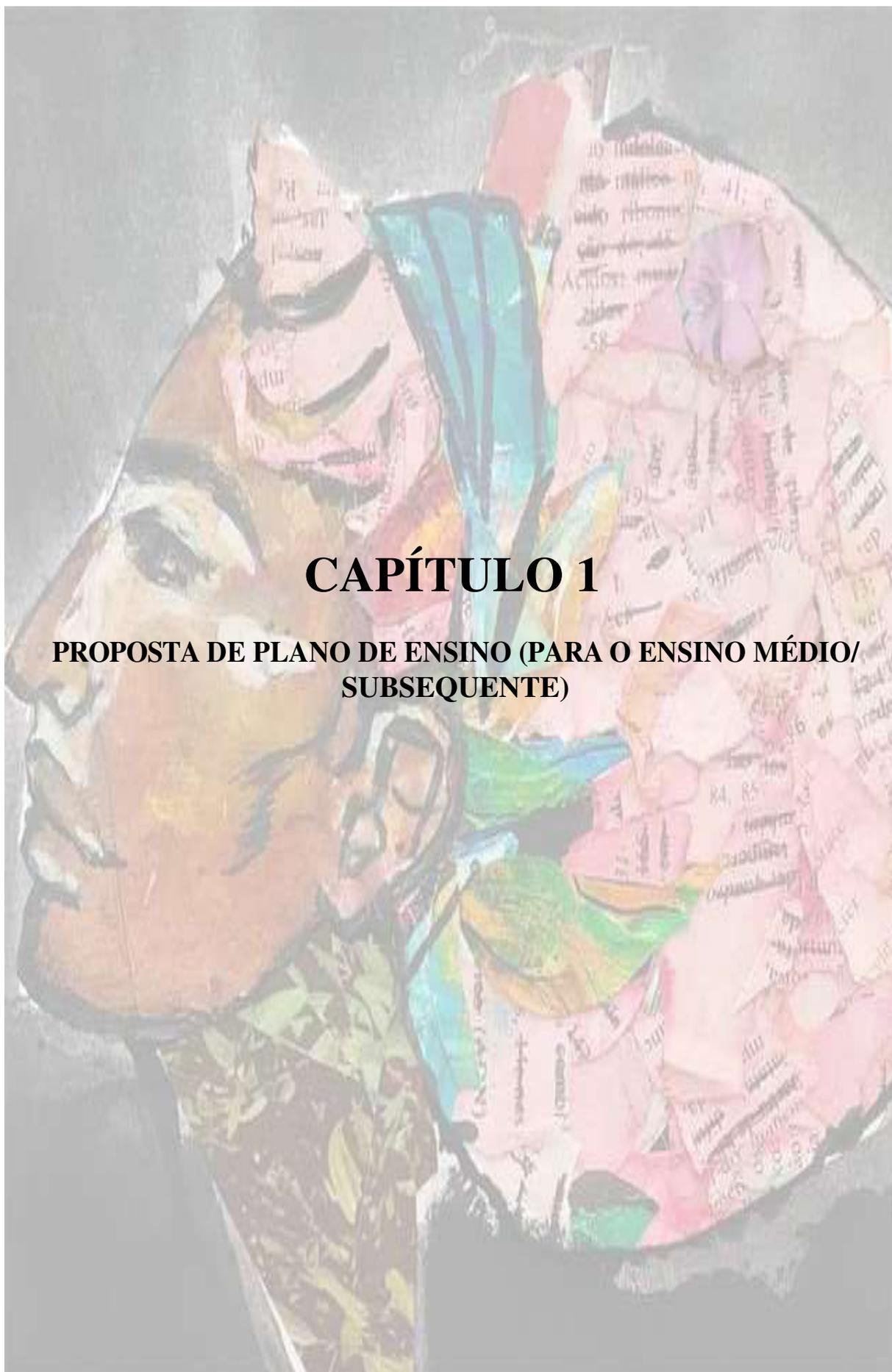
CAPÍTULO 4

- SUGESTÕES DE LEITURAS COMPLEMENTARES 49
- Leitura complementar ao texto1: ÉTICA E EDUCAÇÃO CLÁSSICA: virtude e felicidade no justo meio (recorte) 50
- Leitura complementar ao texto2: Inspirações formativas oriundas da ancestralidade e do encantamento 56
- Leitura complementar ao texto3: A ÉTICA DO UBUNTU (recorte) 58
- Leitura complementar ao texto4: UBUNTU COMO FUNDAMENTO 61

CAPÍTULO 5

- SUGESTÕES 65
- SUGESTÕES DE LIVROS 66
- SUGESTÕES DE AUTORES 69
- SUGESTÕES DE FILMES 72

• SUGESTÕES DE VÍDEOS	75
• SUGESTÕES DE SITES	77
• REFERÊNCIAS	78



CAPÍTULO 1

**PROPOSTA DE PLANO DE ENSINO (PARA O ENSINO MÉDIO/
SUBSEQUENTE)**

1. Identificação

Semestre: 1º Curso: XXXX Turma: MÓDULO V

Turno: VESPERTINO Disciplina: FILOSOFIAIII

CH Total: 40 h/a Professor: XXX

2. Ementa:

**Os costumes morais e os valores sociais.
Ação ética e responsabilidade pessoal.
A dimensão ética na vida social.
Ética e cidadania no mundo contemporâneo.
O surgimento da Política e seus pressupostos.
A Política como construção decidadania.
A dimensão política no contexto da contemporaneidade.**

3. Objetivo Geral:

Reconhecer a importância da Ética para a inserção humana na vida social frente à pluralidade de discursos, intencionalidades, histórias e diversidade cultural, para a efetivação da cidadania. Reconhecer a importância da Política como ferramenta de socialização e transformação da sociedade, identificando sua correspondência com a Ética.

4. Programação: 1º BIMESTRE Período: 28/01 a 05/04 (49dias–10 semanas)

Semanas	Objetivos Específicos	Conteúdos	Data	C/H	Metodologia	Recursos	Avaliação
1º	Identificar os princípios básicos da Ética.	Conceitos e pressupostos básicos de Ética e Moral	31/01	2	AULA EXPOSITIVA DIALOGADA	LIVRO, QUADRO BRANCO, PINCEL ATÔMICO, COMPUTADOR, PROJETOR	OBSERVAÇÃO QUANTO À PARTICIPAÇÃO E ATENÇÃO DOS ALUNOS
2º	Entender a importância da Filosofia para a atividade social antiga.	A sociedade antiga e o surgimento da Filosofia	07/02	2	AULA EXPOSITIVA DIALOGADA	LIVRO, QUADRO BRANCO, PINCEL ATÔMICO, COMPUTADOR, PROJETOR. TEXTO: PLATÃO e ARISTÓTELES	OBSERVAÇÃO QUANTO À PARTICIPAÇÃO E ATENÇÃO DOS ALUNOS

4º	Compreender a construção conceitual dos princípios da Ética ocidental e suas inferências no mundo.	A Ética na história.	21/02	2	AULA EXPOSITIVA DIÁLOGADA	LIVRO, QUADRO BRANCO, PINCEL ATÔMICO, COMPUTADOR, PROJETOR	OBSERVAÇÃO QUANTO À PARTICIPAÇÃO E ATENÇÃO DOS ALUNOS
5º	Compreender a construção conceitual dos princípios da Ética ocidental e suas inferências no mundo.	A Ética na história (continuação)	28/02	2	AULA EXPOSITIVA DIÁLOGADA	LIVRO, QUADRO BRANCO, PINCEL ATÔMICO, COMPUTADOR, PROJETOR	OBSERVAÇÃO QUANTO À PARTICIPAÇÃO E ATENÇÃO DOS ALUNOS
6º	Reconhecer a transcendência espacial e histórica da Ética pela identificação dos termos eurocentrismo e colonialismo.	A Ética no mundo colonizado.	07/03	2	AULA EXPOSITIVA DIÁLOGADA E LEITURA DE TEXTO	LIVRO, QUADRO BRANCO, PINCEL ATÔMICO, COMPUTADOR, PROJETOR.	OBSERVAÇÃO QUANTO À PARTICIPAÇÃO E ATENÇÃO DOS ALUNOS

8ª	Estudar os princípios éticos do Ubuntu	A Filosofia Ubuntu.	21/03	2	LEITURA E DISCUSSÃO DE TEXTO	LIVRO, QUADRO BRANCO, PINCEL ATÔMICO, COMPUTADOR, PROJETOR. TEXTO: A FILOSOFIA DO UBUNTU E O UBUNTU COMO FILOSOFIA.	OBSERVAÇÃO QUANTO À DESENVOLVURA CRÍTICO REFLEXIVA DOS ALUNOS.
9ª	Pesquisar temas éticos relacionados à questões étnico raciais	Atividade de pesquisa.	28/03	2	OBSERVAÇÃO EM SALA	LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA	OBSERVAÇÃO DA DESENVOLVURA CRÍTICO-REFLEXIVA E CAPACIDADE DE PESQUISA DOS ALUNOS
10ª	Produzir texto crítico dissertativo	ATIVIDADE AVALIATIVA DISCURSIVA	04/04	2	OBSERVAÇÃO EM SALA	LIVRO, QUADRO BRANCO, PINCEL ATÔMICO, COMPUTADOR, PROJETOR	OBSERVAÇÃO DA CAPACIDADE DISSERTATIVA

Descreva aqui sua sistemática (critérios) de avaliação para 1ª nota (a data deve ser incluída em uma das semanas acima):

Descreva aqui sua sistemática (critérios) de recuperação para a 1ª nota (com data): 22/04

OCORRERÁ ATIVIDADE AVALIATIVA COM A PRODUÇÃO DE TEXTO DISSERTATIVO, RESPONDENDO A 4 (QUATRO) QUESTÕES FORMULADAS A PARTIR DOS ASSUNTOS MINISTRADOS NO BIMESTRE. OS CRITÉRIOS AVALIATIVOS OBEDECEM À COERÊNCIA E COESÃO DO TEXTO.

OBSERVAÇÕES:

5. Programação: 2º BIMESTRE Período 08/04 a 14/06 (51 dias–10 semanas)

	Objetivos Específicos	Conteúdos			Metodologia	Recursos	Avaliação
1ª	Discutir a prova.	Análise e debate da prova.			OBSERVAÇÃO DISCURSIVA	LIVRO, QUADRO BRANCO, PINCEL ATÔMICO, COMPUTADOR, PROJETO	OBSERVAÇÃO QUANTO À PARTICIPAÇÃO E ATENÇÃO DOS ALUNOS
2ª	Produzir texto crítico Dissertativo	ATIVIDADE DE RECUPERAÇÃO			OBSERVAÇÃO	LIVRO, QUADRO BRANCO, PINCEL ATÔMICO, COMPUTADOR, PROJETO	OBSERVAÇÃO DA CAPACIDADE DISSERTATIVA
3ª	Apresentar os princípios básicos de Política	O surgimento da Política.			AULA EXPOSITIVA DIALOGADA	LIVRO, QUADRO BRANCO, PINCEL ATÔMICO, COMPUTADOR, PROJETO	OBSERVAÇÃO QUANTO À PARTICIPAÇÃO E ATENÇÃO DOS ALUNOS

4 ^a	Identificar os pressupostos da Política	O surgimento da Pólis.	02/05	2	AULA EXPOSITIVA DIALOGADA	LIVRO, QUADRO BRANCO, PINCEL ATÔMICO, COMPUTADOR, PROJETO. TEXTO: A RÉPUBLICA (PLATÃO) E A POLÍTICA (ARISTÓTELES)	OBSERVAÇÃO QUANTO À PARTICIPAÇÃO E ATENÇÃO DOS ALUNOS
5 ^a	Debater os princípios da Política clássica.	O surgimento da Pólis (continuação)	09/05	2	DEBATE A PARTIR DOS TEXTOS DA AULA ANTERIOR.	LIVRO, QUADRO BRANCO, PINCEL ATÔMICO, COMPUTADOR, PROJETO	OBSERVAÇÃO QUANTO À DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE CRÍTICO REFLEXIVA E INTERPRETATIVA DOS ALUNOS.
6 ^a	Apresentar perspectivas conceituais políticas na história	A Política na história	16/05	2	AULA EXPOSITIVA DIALOGADA	LIVRO, QUADRO BRANCO, PINCEL ATÔMICO, COMPUTADOR, PROJETO. TEXTO: O PRÍNCIPE	OBSERVAÇÃO QUANTO À PARTICIPAÇÃO E ATENÇÃO DOS ALUNOS

7 ^a	Examinar a relação entre Política e Poder na construção do ser social.	Política e sociedade	23/05	2	AULA EXPOSITIVA DIALOGADA	LIVRO, QUADRO BRANCO, PINCEL ATÔMICO, COMPUTADOR, PROJETO. TEXTO: DE FOUCAULT TEXTO(A PRODUÇÃO DE UM NOVO PADRÃO DE PODER e EXIBIÇÃO DE VÍDEO: A RESPEITO DA VIOLÊNCIA	OBSERVAÇÃO QUANTO À PARTICIPAÇÃO E ATENÇÃO DOS ALUNOS
	Debater as diferentes concepções políticas e suas motivações sociais.	Política e sociedade (continuação)	30/05	2	DEBATE E EXPOSIÇÃO DE IDEIAS DOS TEXTOS DA AULA ANTERIOR	LIVRO, QUADRO BRANCO, PINCEL ATÔMICO, COMPUTADOR, PROJETO. TEXTO: A EXPERIÊNCIA VIVIDA DO NEGRO	OBSERVAÇÃO QUANTO À DESENVOLVURA CRÍTICO REFLEXIVA E INTERPRETATIVA DOS ALUNOS

	Pesquisar temas políticos relacionados à questões éticas que envolvam a etnia	ATIVIDADE EM CLASSE	06/06	2	OBSERVAÇÃO	LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA.	EXERCITAR A CAPACIDADE DE ENTENDIMENTO E PESQUISA DOS ALUNOS
	Produzir texto dissertativo	Atividade avaliativa dissertativa	13/06	2	OBSERVAÇÃO	LIVRO, QUADRO BRANCO, PINCEL ATÔMICO, COMPUTADOR, PROJETO	OBSERVAÇÃO DA CAPACIDADE DISSERTATIVA
<p>Descreva aqui sua sistemática (critérios) de avaliação para 2ª nota (a data deve ser incluída em uma das semanas acima):</p> <p>OCORRERÁ ATIVIDADE AVALIATIVA COM A PRODUÇÃO DE TEXTO DISSERTATIVO, RESPONDENDO A 4(QUATRO) QUESTÕES FORMULADAS A PARTIR DOS ASSUNTOS MINISTRADOS NO BIMESTRE. OS CRITÉRIOS AVALIATIVOS OBEDECEM À COERÊNCIA E COESÃO DO TEXTO.</p>							

Descreva aqui sua sistemática (critérios) de recuperação final: (11^a semana – 24/06)

OBSERVAÇÕES:

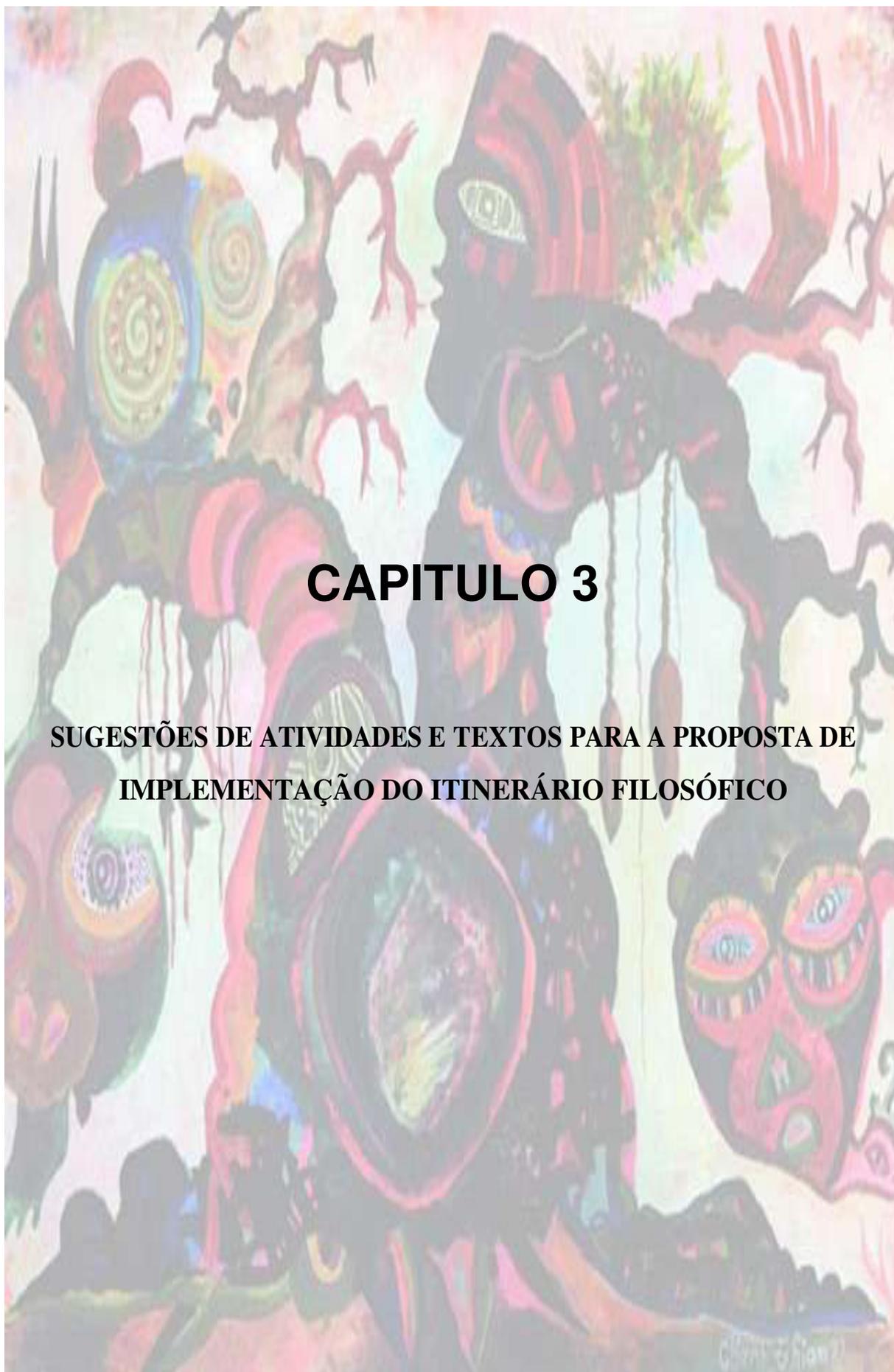
Nos dias 18/04 e 30/05, datas de feriado, as aulas serão remarçadas em horários e dias em conformidade com a coordenação pedagógica



CAPITULO 2

EMENTÁRIO: A Ética sob a perspectiva da Filosofia do UBUNTU

Tema: A Ética sob a perspectiva da Filosofia do UBUNTU		Duração: 6 horas-aula		
Objetivos	Conteúdo	Atividades	Recursos didáticos	Avaliação
<p>✓ Compreender a construção conceitual dos princípios da ética ocidental e suas inferências no mundo;</p>	<p>✓ Introdução ao tema partindo da conceptualização dos princípios da Ética e seus desdobramentos; destacando EURO-CENTRISMO E COLONIALISMO.</p>	<p>✓ Aula expositiva dialogada sobre a Ética. Leitura e discussão de texto com base nas representações de ética dos alunos relacionando com o eurocentrismo e, colônialismo</p>	<p>Texto 1: Ética a partir dos paradigmas</p> <p>Texto 2: Ancestralidade, encantamento e Ética.</p>	<p>Estudo dirigido</p>
<p>✓ Conhecer a Filosofia do Ubuntu e sua Ética;</p>	<p>✓ Caracterização da concepção de Filosofia do Ubuntu e seu diálogo com o ocidente;</p>	<p>✓ Contextualização da Ética ocidental como filosofia do Ubuntu;</p>	<p>Texto 3: “A filosofia do Ubuntu e Ubuntu como uma filosofia”.</p>	<p>Análise crítica</p>
<p>✓ Relacionar as expressões de vida e prática da ética do Ubuntu com as experiências de vida dos alunos;</p>	<p>✓ Aspectos dialógicos e conceituais entre a Ética do ubuntu e a contextualidade sócio-cultural.</p>	<p>✓ Estudo de Texto</p>	<p>Texto 4: “A Ética filosófica do Ubuntu na sala de aula”.</p>	<p>Carta argumentativa</p>



CAPITULO 3

**SUGESTÕES DE ATIVIDADES E TEXTOS PARA A PROPOSTA DE
IMPLEMENTAÇÃO DO ITINERÁRIO FILOSÓFICO**

TEXTO 1: Ética a partir dos paradigmas

Podemos afirmar que no mundo da Filosofia, de um modo geral, a ética é vista como o conjunto de ideias que orientam a humanidade na busca de uma convivência satisfatória. Todos os seres humanos desejam encontrar um modo de vida que lhes satisfaça o anseio natural de estar de bem com os semelhantes. Todos, em princípio, querem viver uma vida boa.

Nesta perspectiva, a ética passa a ser entendida como um conjunto de normas e princípios a partir dos quais os homens procuram distinguir o bem do mal, o certo do errado, o justo do injusto, para melhor poderem conviver em sociedade. Nesses termos, a ética regulamenta as ações do convívio humano. Pode-se, contudo, também destacar que a ética é o conjunto de conhecimentos e teorias, expressos em princípios e normas, de que se serve a vontade humana para bem conduzir as suas ações. Essas ações voltam-se para a sobrevivência e a realização do ser humano como ser complexo dotado de razão, sentimentos e emoções. Assim, a ética visa a tornar a vida relacional possível e quer ajudar as pessoas na sua realização. A ética passa a ser a mediação necessária para que a humanidade possa aproximar-se da utopia sonhada em termos de convivência.

a) Distinção entre deontologia, moral e ética: *deontologia* vem do grego *déontos*, “dever” e *lógos*, “discurso”. É um tratado, um conjunto de deveres, princípios e normas adotados por um determinado grupo profissional. Já a palavra *moral* tem sua origem no latim. Ela provém dos termos *mos* ou *mores* que significam os usos e costumes de um povo. Também podem significar um conjunto de regras adquiridas pelo hábito. Já a palavra *ética* tem a sua origem na palavra grega *ethos* e significa o modo de ser, caráter

adquirido. Os três termos, em sua origem etimológica, expressam uma forma de comportamento adquirido. Daí porque muitas vezes não se faz distinção entre moral e ética. Nesse nosso texto seguiremos essa compreensão, no entanto é bom termos presente também a distinção que muitos pensadores fazem e que está bastante presente em nosso meio. Para estes, a moral é o conjunto de normas que regulamentam as ações no convívio social. É a prática consagrada pelo costume, pelo hábito. É a cultura vigente que norteia e delimita as ações. Age moralmente quem segue os princípios estabelecidos tacitamente. A ética, por sua vez, é a reflexão dessa prática moral. É a discussão, o debate em torno das práticas consagradas pelo costume ou que estão sendo instituídas como formas corretas de vida moral. Sob esta ótica, a ética passa a ser um estudo metódico em torno de um objeto específico. A ética será, então, uma ciência cujo objeto é a moral. É a ciência que estuda e analisa o comportamento habitual do modo de vida do dia a dia das pessoas. Nesse sentido, a ética não é normativa como a moral, mas apenas discute o sentido de determinada prática moral. Esta discussão pode resultar numa interferência nas normas morais na medida em que a reflexão evidencia a necessidade de uma mudança do comportamento vigente. Para que tal mudança aconteça é preciso que as pessoas passem, gradualmente, a assumir um novo comportamento.

b) Quando nasceu a ética? A ética nasceu no momento em que duas ou mais pessoas decidiram viver em grupo. No momento em que o homem tomou esta decisão percebeu imediatamente que a vida grupal só seria viável mediante uma regulamentação dos comportamentos e das ações. A vida

solitária é sempre sem ética, mas como o homem é praticamente impensável fora de uma sociedade, a ética tornou-se imprescindível. Assim, a ética surge nas sociedades mais primitivas, antecedendo as normas jurídicas. Estas apenas aparecem com o nascimento da sociedade civil, quando a moral tornara-se insuficiente para garantir a boa convivência.

c) Qual é a base da ética? A partir da própria definição terminológica pode-se afirmar que a base da ética é sempre a cultura, o hábito, o *modus vivendi* de um grupo. Esse *modus vivendi* começa de uma forma bem simples, com poucas orientações e restrições. Na medida em que a vida de um grupo ou um povo vai-se prolongando, também a complexidade vai aumentando, exigindo cada vez mais princípios que possam salvaguardar a dignidade humana e a felicidade de viver. *Omodus vivendi* vai sendo construído a partir da visão de mundo e de homem que o grupo ou o povo vai constituindo. Esta visão de mundo (cosmovisão), somada à visão de homem, é que irá formar uma visão ampla de toda realidade que chamaremos de paradigma. Oparadigma é construído lentamente pela História da humanidade. É um modelo de compreensão do mundo das coisas e da vida e servirá de fundamento para nortear as ações humanas. Assim, a partir de cada paradigma vai-se constituindo uma ética. Isso significa que a ética é, propriamente, o resultado da cosmovisão e da visão de homem.

Quando lançamos um olhar sobre a História da humanidade percebemos que, inicialmente, a cosmovisão é fortemente influenciada pela fantasia e pelo temor do homem diante das “forças divinas” ou “cósmicas”. A ética é, assim, o resultado das exigências atribuídas aos seres ou forças invisíveis que, de certa forma, nos controlam. Aos poucos essa visão vai-se modificando e o

homem, de simples criatura subserviente, vai-se tornando senhor do seu destino. Daí em diante o homem passa a ser senhor do mundo e das próprias ações. A ética, resultante dessa visão, caracterizar-se-á pela busca da satisfação das vontades individuais que, na maioria das vezes, estão voltadas apenas para os interesses próprios de cada homem. É o início da modernidade que vai produzir reflexos negativos que hoje amargamos e que, pela reflexão e discussão, procuramos superar.

d) Quais são os grandes paradigmas? Até aqui temos defendido a hipótese de que a ética resulta da visão de mundo e de homem que a humanidade constrói. Se a nossa hipótese estiver correta perguntamos: Quais são os grandes paradigmas que a humanidade produziu e que sustentaram historicamente a ética? Entendemos que podemos dividir a História da humanidade em quatro grandes paradigmas, com o quarto deles ainda em fase de estruturação, visto que a nossa época é de crise. A crise que hoje vivenciamos configura-se nos seguintes termos: já sabemos que o que está aí, não queremos. De certa forma também já sabemos o que queremos. Não sabemos, porém, qual é o ideal de homem e de ética que devemos perseguir para que possamos superar o que consideramos negativo no atual modelo. Os paradigmas, historicamente consagrados, são os seguintes: o mitológico, o da objetividade e o da subjetividade. Oparadigma da intersubjetividade nos parece ser o que está em construção. Esses paradigmas são os grandes pilares que serviram e servem de fundamento da ética. Na nossa análise iremos caracterizar cada paradigma pela sua cosmovisão e visão antropológica. Depois procuraremos entender a ética que decorre de cada paradigma. Em seguida apontaremos

para alguns elementos responsáveis pela crise de cada paradigma e a conseqüente necessidade de gerar um novo modelo.

REFERÊNCIA:

ALLES, Luis. Ética a partir dos paradigmas. In: RUEDELL, Aloísio (org) .[et al.].Filosofia e ética. Ijuí : Ed. Unijuí, 2014. p. 93-95.

Sobre o autor:



Luis Alles

Possui Graduação em Filosofia pelo Instituto Educacional Dom Bosco (1981), Graduação em Estudos Sociais pelo Instituto Educacional Dom Bosco (1981), Graduação em Teologia pela PUC/RS (1985), Especialização em Filosofia pela PUC/RS (1984) e Mestrado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1996). Atualmente é professor tempo parcial da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, atuando

principalmente nos seguintes temas: religião, ensino, pastoral, Filosofia e formação humanística.

Fonte: Foto retirada da internet

Contextualizando o texto:

O texto oportuniza o contato com as noções primeiras que estabelecem a Ética na sociedade. Apresenta de forma bem conceitual alguns dos elementos que podem embasar uma boa discussão e posterior produção textual, além de fomentar a reflexão por meio da noção de *paradigma*, que certamente renderá muitos questionamentos sobre o papel da liberdade, a condição de sociabilidade, a percepção de espaço e território, a presença do outro na constituição da identidade e a construção da subjetividade – questões auxiliares para o desenvolvimento da temática por parte dos professores.

Sugestões de direção do texto:

- ✓ Solicitar a leitura individual do texto. Em seguida buscar fazer um diagnóstico dos termos conhecidos e desconhecidos;
- ✓ Realizar a aula expositiva, na qual o professor pode provocar os alunos a relacionar a ética no seu dia a dia, estimulando os alunos sobre a compreensão do texto. Pode-se pedir que descrevam suas próprias rotinas cotidianas que envolvam a ética.
- ✓ Posteriormente, dividir em grupo, para que respondam questionamentos apresentando argumentos consistentes das questões: colocar as questões (slides)
- ✓ Por fim, expor a resposta do grupo, abrindo a possibilidade de palavras a todos os participantes, depois o professor sintetiza o que foi apresentado pelos grupos, complementando as respostas dadas. Aqui o professor deve já destacar a existência de outras vertentes de ética.

TEXTO 2: Ancestralidade, Encantamento e Ética

A razão ocidental - pragmática, instrumentalista, calculista, árida, numa palavra, desencantada - matou o mistério e desencantou seu mundo. A religião transformou-se em ideologia, quando muito, ou em fraude, com frequência. A ciência entrou no buraco-negro da especialidade e abdicou do seu sonho de dar sentido ao mundo. A política caiu em si em seu devaneio idealista e irrompeu o mundo da realidade como um mal necessário, não como uma promessa de salvação. A academia, salvo linhas-de-fuga que lhe atravessam, acomodou-se na estrutura medieval que lhe dá contorno, substituindo a batina escura pelo avental branco. A economia já não é uma ciência social aplicada, mas uma comunidade privada de especuladores. A filosofia tornou-se um ventríloquo que repete sua tradição à exaustão, fatigando quem consome, entorpecendo quem produz. Mas além desse mundo desencantado, há outros que co-habitam o tempo-espaço da realidade que mantiveram seu movimento, sua ginga, seu compasso. Produzidos pelo encantamento, e encantamento produzem.

O encantamento não é um estado emocional, de natureza artística que nos arrebatava os sentidos e nos impõe sua maravilha. [...] *O encantamento é uma experiência de ancestralidade que nos mobiliza para a conquista, manutenção e ampliação da liberdade de todos e de cada um* [grifo nosso]. Assim, é uma ética. Uma atitude que faz sentido se confrontada com o legado dos antepassados. Confrontamento que faz sentido se atualizado na contemporaneidade. Estamos para além do conceito de tradição e longe do conceito de folclore. A ancestralidade é uma forma cultural em si mesma ética porque o contorno de seu desenho é

umacircularidade que não admite o excluído. [...] Uma ética, então, que não rejeita a complexidade do mundo.

A ética da ancestralidade é comunitarista e compreende perfeitamente que a comunidade não é uma abstração conceitual, nem utópica, mas uma realidade de maior importância para o exercício da vida plena e da cidadania. De volta ao discurso idealista? Não! Parte-se da África inventada no Brasil que é o lugar daqueles que sobreviveram por um motivo simples: não se deixaram converter em indivíduos, e mantiveram-se comunidades. Não fosse isso, teríamos desaparecido, enquanto experiência de resistência, permanência e consistência da face da Terra! [...]

O Outro, excluído ou não, é o critério da ação ética, pois nele reside o elemento ontológico que nos vincula ao mundo e não que nos subtrai dele. O Outro é o Mundo! Esse é o fundamento ontológico de uma epistemologia antirracista que tem na ancestralidade africana sua forma cultural privilegiada.

Esse também é o fundamento de uma educação antirracista alicerçada na cultura matriz africana recriada no Brasil e na América Latina, base de nosso programa filosófico educativo. Esta a proposta da Filosofia da Ancestralidade em diálogo fecundo e criativo com a educação das relações étnico-raciais, baseada na experiência africana ressemantizada no Brasil e, desde o Brasil diaspórico negro conectar-se com o mundo contemporâneo (OLIVEIRA, 2012, p. 42-45).

REFERÊNCIA:

DE JESUS, Rodrigo Marcos, NEGRI, Edson Cleber, CÂNDIDO, CÂNDIDO, Juarid Rios (Orgs). Filosofia e consciência negra: desconstruindo o racismo – Cuiabá: EdUFMT, 2018.

Sobre o autor:

Eduardo Oliveira, professor de Filosofia da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Coordena o Grupo de Pesquisa Griô: Cultura Popular e Diáspora Africana. Suas pesquisas abordam os temas: filosofia da ancestralidade, ética, filosofia latino-americana, antropologia social, educação e movimentos sociais populares, cosmovisão africana, estudos afro-brasileiros, literatura africana. Assessora movimentos sociais populares, na área de negritude, educação popular e economia solidária.

Fonte: Livro Filosofia e Consciência negra: desconstruindo o racismo (2018)

Contextualizando o texto:

Nesse texto, os professores tem espaço para apresentarem e discutirem com seus alunos questões como colonialismo, eurocentrismo e etnocentrismo. Como perspectivas de nulidade e invisibilidade do outro (não europeu) enquanto ser pensante. Será também bastante oportuno à baila do discurso sobre a Ética, correlacionar ancestralidade e comunidade, encantamento e pertencimento, o outro e o eu. Potencializando o entendimento da multiplicidade do mundo e da fecundidade das relações interpessoais.

Sugestões de direção do texto:

- ✓ Realizar a leitura coletiva do texto;
- ✓ Destacar os termos centrais do texto e situa-los na vida cotidiana dos alunos
- ✓ Contextualizar com a realidade dos alunos os termos ancestralidade e encantamento enquanto princípios de discussão filosófica
- ✓ Produção textual com contação de vivências dos alunos

TEXTO 3: A FILOSOFIA DO UBUNTU E UBUNTU COMO UMA FILOSOFIA

Filosofia Ubuntu

Ubuntu é a raiz da filosofia africana. A existência do africano no universo é inseparavelmente ancorada *sobre ubuntu*. Semelhantemente, a árvore de conhecimento africano deriva do *ubuntu* com o qual é conectado indivisivelmente. *Ubuntu* é, então, como uma fonte fluindo ontologia e epistemologia africana. Se estas últimas forem as bases da filosofia, então a filosofia africana pode ser estabelecida em e através do *ubuntu*. Nosso ponto de partida é que *ubuntu* pode visto como base da filosofia africana. Para além de uma análise linguística de *ubuntu*, um argumento filosófico persuasivo que poderá criar toda uma “atmosfera familiar” que é um tipo de afinidade filosófica e um parentesco entre o povo nativo da África. Sem dúvida teremos variações entre esta ampla “atmosfera familiar” filosófica. Mas o sangue circulando entre os membros da “família” é, na base, o mesmo. Neste sentido, *ubuntu* é a base da filosofia africana.

Neste texto buscaremos elucidar a visão que *ubuntu* é simultaneamente a fundação e edifício da filosofia Africana. Justamente como o solo, a raiz, os

ramos e folhas, juntas como unicidade dão significado para nosso entendimento da árvore, assim é com *ubuntu*. A fundação, o solo no qual está fixado, assim como a construção, podem ser vistos como uma continuidade bastante inteiriça além dos fragmentos da realidade. De acordo com isso, a ontologia e a epistemologia africanas podem ser entendidas como dois aspectos de uma mesma realidade. Nós devemos adotar esta aproximação filosófica em nossa explicação da filosofia *ubuntu*.

Em termos de demarcação geográfica, concordamos parcialmente com a delimitação de DeTejada (1979). Assim a filosofia *ubuntu* que discutimos “veio do deserto Núbio para o Cabo da Boa Esperança e do Senegal ao Zanzibar”. Entretanto, esta delimitação é questionável uma vez que o deserto do Saara não é a marca de nascimento indelével da África. Por esta razão, o significado e a importância da interação humana antes do nascimento do deserto de Saara pode ser tomado em consideração. Não devemos, no entanto, buscar esta linha de questionamento no presente texto.

Filosofia em Ubuntu

Filosoficamente, a melhor forma para aproximar-se deste termo é pô-lo como uma palavra hifenizada, *ubu-ntu*. *Ubuntu* é atualmente duas palavras em uma. Consiste no prefixo *ubu* e na raiz *ntu*. *Ubu* evoca a ideia da existência, em geral. Abrindo-se à existência antes de manifestar a si mesmo na forma concreta ou no modo de existência de uma entidade particular. *Ubu* aberto à existência é sempre orientado para um desdobramento, que é uma manifestação concreta, incessantemente contínua, através de formas particulares e modos de ser. Neste sentido, *ubu* é sempre orientado para um *ntu*. Em um nível ontológico, isto não é uma separação e divisão estrita e literal entre *ubu* e *ntu*. *Ubu* e *ntu* não são radicalmente separáveis e realidades irreconciliavelmente opostas. Pelo contrário, são mutualmente fundadas no sentido em que são dois aspectos da existência como uma unicidade e inteireza indivisível. Portanto, *ubu-ntu* é uma categoria ontológica e epistemológica no pensamento africano do povo de língua banta. É a indivisível unicidade e inteireza da epistemologia e ontologia. *Ubu* é geralmente entendido como a existência e pode ser dito como uma ontologia distinta. Enquanto *ntu* é um

ponto no qual a existência assume uma forma concreta ou um modo de ser no processo contínuo de desdobramento que pode ser epistemologicamente distinto.

A palavra *umu* compartilha uma modalidade ontológica idêntica com a palavra *ubu*. Enquanto a abrangência de *ubu* é geralmente ampla, *umu* tem a tendência de ser mais específica. Colocada junto com *ntu* então, *umu* resulta em *umuntu*. *Umuntu* significa a emergência do homo loquens, que é simultaneamente um homo sapiens. Em uma linguagem coloquial, significa o ser humano: o criador de política, religião e lei. *Umuntu* então é uma manifestação concreta e específica do *umu*: é um caminhar do geral para o específico concreto. *Umuntu* é uma entidade específica que estende-se a conduzir uma investigação ao ser, experiência, conhecimento e verdade. Esta é uma atividade anterior ao ato. É um processo contínuo impossível de parar. Por esta razão, *ubu* pode ser considerado como vir a ser e isto evidentemente implica uma ideia de movimento. Nos propomos a considerar tal movimento incessante como verbal ao invés de verbo. *Ntu* pode ser interpretado como existindo temporalmente. Neste sentido, *ntu* é um nome. A indivisível unicidade e inteireza

de *ubu-ntu* significa, por essa razão, que *ubuntu* é um nome verbal.

Porque o movimento é o princípio da existência para *ubuntu*, o agir tem precedência sobre o agente, sem, ao mesmo tempo, imputar uma separação radical ou oposição irreconhecível entre os dois. “Dois”, aqui dito, somente para dois aspectos de uma e a mesma realidade. *Ubuntu* é, então, um gerúndio. Mas também é um gerundivo⁴ ao mesmo tempo, desde que o nível epistemológico possa cristalizar dentro de si uma forma particular de organização social, religiosa ou legislativa. *Ubuntu* é sempre um “ade” e não um “ismo” [é sempre um estado de ser e não um sistema]. Entendemos que esta lógica do *ubu-ntu* também se aplica para o *hu* e *nhu* na língua xona do Zimbábue. Portanto, isto não pode ser traçada como hunhuísmo como Samkange (1980) tem feito. O sufixo *ismo* deixa uma impressão errônea que estamos encarando verbos e nomes como entidades fixas e separadas existindo independentemente. Portanto, eles funcionam como fixações para ideias e práticas um tanto quanto dogmáticas e conseqüentemente imutáveis. Então, o dogmatismo e imutabilidade constituem falsas necessidades baseadas num pensamento fragmentado. Este último é

um pensamento – baseado no entendimento de estrutura linguística de sujeito-verbo-objeto – que postula uma oposição fundamental irreconciliável no vir a ser. No fundamento desta oposição imputada o vir a ser é fragmentado em pedaços da realidade com uma existência independente da sua própria.

Sem a fala do *umuntu*, *ubu* é condenado a um inquebrantável silêncio. O discurso do *umuntu* é, portanto, apoiado em torno deste, e é orientado inevitavelmente para o *ubu*. A linguagem do *umuntu* “releva”, isto é, direciona e foca todo o domínio epistemológico para uma ontologia do *ubu*. Isto é feito pela combinação contemporânea e indissolúvel entre *ubu* e *umuntu* através da máxima *umuntongumuntungabantu* (*mothohemothokabatho*). Embora que na língua portuguesa não possa ser exaurido o significado desta máxima ou aforismo, pode, entretanto, ser traduzido para significar que ser um humano é afirmar sua humanidade por reconhecimento da humanidade de outros e, sobre estas bases, estabelecer relações humanas com os outros. *Ubuntu*, entendido como ser humano (humanidade); um humano, respeitável e de atitudes corteses para com outros constitui o significado principal deste aforismo. *Ubu-ntu*,

então, não apenas descreve uma condição de ser, na medida em que é indissolúvelmente ligado ao *umuntu*, mas também é o reconhecimento do vir a ser e não, como desejamos enfatizar, o ser e o vir a ser.

Neste sentido, é simultaneamente gerúndio e gerundivo como está implicado na imperativa *ngabantu*. Em outras palavras, o ser humano não é suficiente. Se é intimado, sim, comandado como se fosse realmente tornar-se um ser humano. O que é decisivo, então, é provar para si mesmo ser a personificação do *ubuntu* (*botho*), porque o julgamento fundamento ético, social e legal do humano digno e da conduta humana é baseada sobre *ubuntu*. O julgamento, pronunciado com aprovação ou desaprovação, respectivamente, é expressa invariavelmente nestes termos: *kemotho* ou *gasemotho*. Na língua original, o aglomerado *Sotho* no grupo de falantes *Bantu*, estas expressões não podem ser interpretadas literalmente, desde que termos literais queiram dizer ele/ela como um ser humano ou ele/ela não é um ser humano. Uma interpretação literal resume a afirmação ou a negação do óbvio e nos restringimos a uma definição biológica do ser humano. Muito pior, a negação poderia ser sem sentido desde que a asserção não

abole nem altera a definição biológica ou a natureza do ser humano. Assim, a afirmação ou a negação do *ubu-ntu* (*botho*) é uma metáfora para o julgamento ético, social, e legal do humano digno e da conduta humana. Na esfera política, a arena veritativa para a criação de leis, *ubu-ntu* é reafirmado como base do julgamento em três domínios mencionados da vida humana, sob a máxima: *kgosikekgosikabatho*, significando que a fonte e a justificação do poder real é o povo. Ainda aí, *ubu-ntu* repete exaustivamente porque *ba-tho* (*ba-ntu*) é simplesmente o plural de *mo-tho* (*umu-ntu*). Portanto, a esfera da política e da lei não é somente permeada com *ubu-ntu*, mas também baseada nela. Cumulativamente, estas considerações constituem, juntas, as bases para nossa apresentação no qual *ubuntu* é uma fundamentação filosófica da filosofia africana no povo *Bantu*.

REFERÊNCIA

RAMOSE, Mogobe B. African Philosophy through Ubuntu. Harare: Mond Books, 1999, p. 49-66. Tradução para uso didático por Arnaldo Vasconcellos.

Sobre o autor:**MOGOBE BERNARD RAMOSE**

Filósofo sul -africano. Professor de filosofia na Universidade da África do Sul (Pretória). Desenvolve suas pesquisas nos campos da filosofia africana e da filosofia política, do direito e das relações internacionais. Autor, dentre outros, de Filosofia africana através do Ubuntu [African philosophy through Ubuntu]; dos artigos “Sobre a legitimidade da filosofia africana” (revista Ensaios Filosóficos, vol. IV, 2011) e “Globalização e Ubuntu” (no livro organizado por B. S. Santos e M. P. Meneses. Epistemologias do Sul).

Fonte: Foto retirada da internet

Contextualizando o texto:

O texto apresenta a Filosofia do Ubuntu. Possibilidade oportuna para os professores alinharem tal proposta ao pensamento corrente e problematizarem a escassez de fontes de referenciais, a ausência dos temas no debate da sala de aula, a presença de organismos legais e legislação constituída que versa sobre a temática étnica, o contexto de vida e contrastes da realidade dos alunos, outras omissões e nulidades presentes no cotidiano escolar. A partir da experiência de se pensar o outro sob a perspectiva do Ubuntu, subsidiará aos professores um outro viés de confronto, discussão e reconhecimento da diferença enquanto fator de ressignificação da própria identidade.

Sugestões de direção do texto:

- ✓ Realizar a leitura coletiva do texto;
- ✓ Discutir com os alunos – estimulando as suas próprias experiências - termos como alteridade, reconhecimento, identidade e existência.

- ✓ Materializar as impressões em forma de texto dissertativo

TEXTO 4: A ÉTICA FILOSÓFICA DO UBUNTU NA SALA DE AULA: um debate sobre o racismo no futebol brasileiro (um recorte)

A ÉTICA FILOSÓFICA DO UBUNTU NA SALA DE AULA

O *ubuntu* é o espírito ou princípio filosófico fundamental da vida do povo africano, sendo um conceito que compõe o reconhecimento do ser humano consigo mesmo e com os outros, por uma indelével experiência entre os homens, mulheres e o mundo em uma harmonia universal. A construção conceitual dos princípios da ética ocidental, que estão na origem das cidades-estados, pólis, na Grécia Clássica (V a. C.), teve como fonte marcante o aparecimento do pensamento filosófico, em especial, a filosofia de Sócrates, que é considerado o pai da filosofia ética no ocidente. Nesta esteira, podemos encontrar características em comum com o espírito do *ubuntu*, o que pode ser observado na expressão filosófica do cuidado de si e cuidado dos outros, quando Sócrates chama atenção dos cidadãos de Atenas:

Tu ateniense, cidadão da maior cidade e mais célebre por sabedoria e poder, não te envergonhes de pensar em acumular o máximo de riquezas, fama e honras, sem te preocupar

em cuidar da inteligência, da verdade e da tua alma, para que se tornem tão boas quanto possível? (PLATÃO, 2000, p. 88).

Deste mesmo modo, a filosofia grega em sua origem possuía na sua prática ética uma preocupação com o princípio universal do cuidado com a alma (*psykhé*), a saber, a alma como um princípio de natureza ou espiritual, vital para a convivência entre os homens, que deve ser continuamente cuidado, a fim de cultivar a paz e o diálogo na formação política da comunidade humana.

O pesquisador moçambicano José P. Castiano, no livro *Referenciais da Filosofia Africana (2010)*, traz uma leitura da expressão de vida e da prática ética do *ubuntu* com as concepções conceituais da filosofia ocidental:

Ubu-ntu é a categoria epistemológica e ontológica fundamental no pensamento dos povos *Bantu*, expressando o *ubu* uma compreensão generalizada da realidade ontológica do Ser enquanto Ser, e o *ntu* assumindo formas e modos concretos de existência num processo contínuo (CASTIANO, 2010, p.156).

O princípio filosófico e ético do *ubuntu* ganha um caráter de modo de vida para os sujeitos que buscam a liberdade como uma condição ontológica indissociável da prática dos valores humanos éticos. Este espírito livre e de resistência foi descrito no manifesto do movimento da juventude do *The African National Congress (ANC)*, Congresso Nacional Africano (CNA), que contou com a participação de Nelson Mandela, em 1944. Neste manifesto está descrito em um dos seus princípios, o pensamento ético do *ubuntu*: “O africano quer o universo como um todo orgânico que tende à harmonia e no qual as partes individuais existem somente como aspectos da unidade universal”.

A prática ética do *ubuntu* representou a experiência da tradição filosófica do homem negro contra a violência na reconciliação política e na constituição de sujeitos. Agruras e sofrimento do povo negro não significou o esquecimento, mas um fator de resistência por uma luta na ressignificação dos sujeitos. Por esta razão, o princípio da prática ética do *ubuntu*, como revela Mandela em entrevista quando diz: “eu só posso ser eu através de você e com você”, pode parecer-nos estranho, mas poderá sinalizar para um caminho de criação de

uma ideia ou princípio que poderá unir a sociedade brasileira plural.

Neste contexto, mesmo com a existência de uma cultura de mercado para o consumo, que prega o sujeito individualista, tornando o sujeito uma coisa a ser explorada, gerando uma “confusão dos espíritos” (2015, p.50), conforme diz Milton Santos no livro *Por uma outra globalização do pensamento único à consciência universal*. Esta confusão sobre ser dos sujeitos acaba sendo a tônica dominante produzida pelo poder mídia sobre a opinião pública na realidade social brasileira, onde o político é cooptado pelo poder econômico, assim como em muitos países em desenvolvimento. Com isso, a busca por um pensamento de uma “consciência universal” na prática ética da filosofia africana do *ubuntu* na construção da realidade social do Brasil pode vir a ser uma perspectiva de ressignificação para o sujeito que não conhece sua história.

Isto é, para que o brasileiro, em especial o afrodescendente, possa encontrar novos caminhos para compreender sua própria história, visto que muitos homens, mulheres e crianças do grupo etnolinguístico “*Banto*” (*ba-ntu*, significa “humanos”) da África Subsaariana foram trazidos e escravizados aqui no Brasil e mesmo

assim resistiram e reproduziram sua visão de mundo dentro da formação histórica e sociocultural brasileira, o projeto aqui explorado visa em certa medida resgatar o pensamento presente na nossa formação cultural brasileira.

Com efeito, a prática do racismo, testemunhada em atos ocorridos no Brasil, em especial nos recentes casos no futebol brasileiro, configura o crime de injúria racial, que está previsto no Art. 140. §3º do Código Penal Brasileiro: “Injuriar alguém, ofendendo-lhe a dignidade ou o decoro na utilização de elementos referentes a raça, cor, etnia, religião, origem ou a condição de pessoa idosa ou portadora de deficiência. Pena de reclusão de um a três anos e multa”. Porém, o que devemos combater e trazer ao espírito de reflexão filosófica dos jovens estudantes é que aqueles que cometem esse tipo de crime, que ofende o princípio da dignidade da pessoa humana, através do preconceito e da discriminação, seja por raça, gênero, sexo, condição social ou psicofísica, acabam tendo uma condenação ética diante de si mesmo e jurídica perante toda a sociedade, que não pode aceitar mais este tipo de ato hediondo.

REFERÊNCIA

NASCIMENTO, Carlos Eduardo Gomes. **A ÉTICA FILOSÓFICA DO UBUNTU NA SALA DE AULA:** um debate sobre o racismo no futebol brasileiro. Revista Ideação, edição especial, 2017.

Sobre o autor:**Carlos Eduardo Gomes Nascimento**

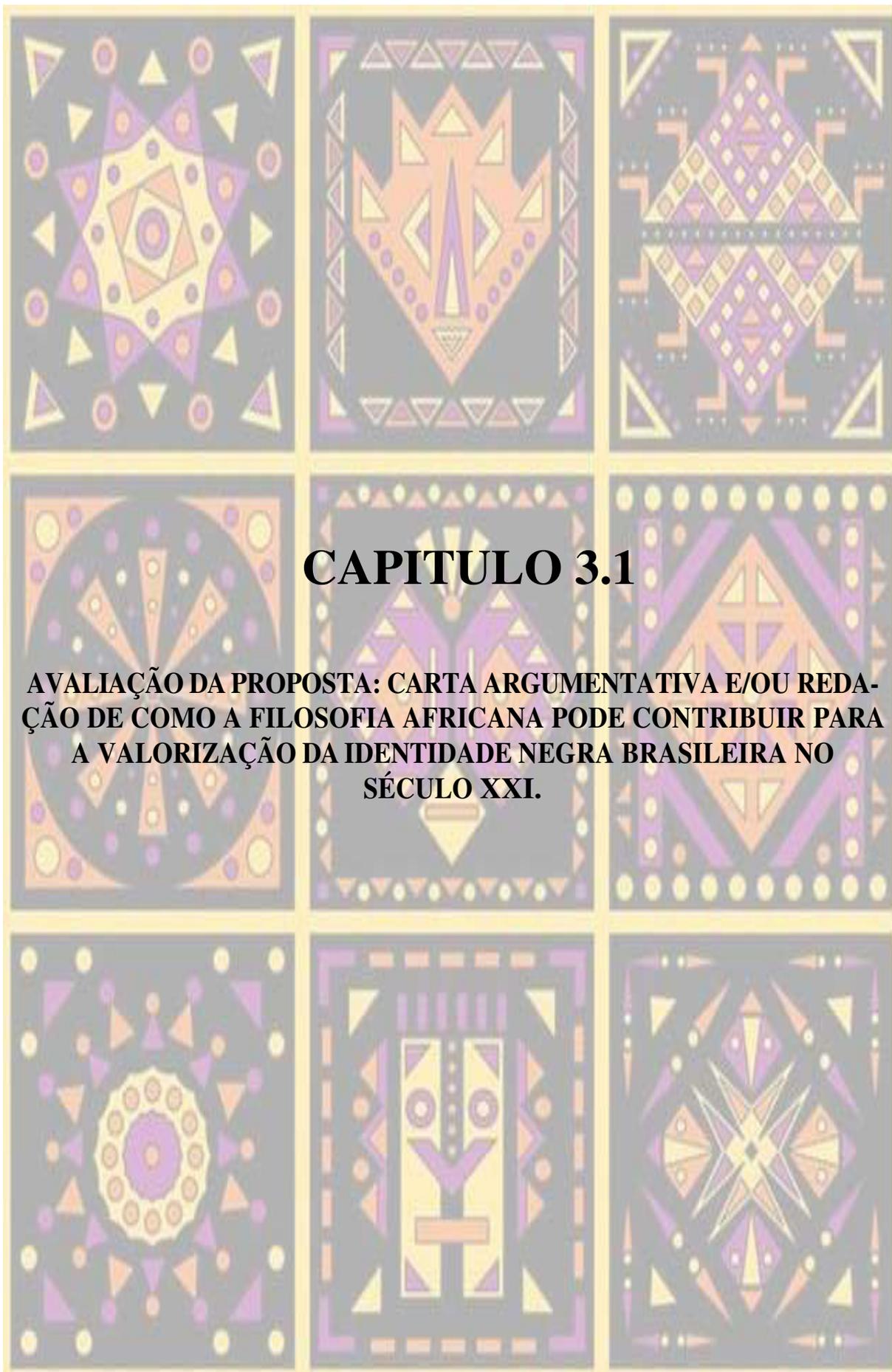
Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal da Bahia (2015). Participou de ações na Educação Básica: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em Filosofia/UFBA(2013/2015) e em Pedagogia/UFBA(2016); atua com tutoria e orientação no curso de Especialização de Ensino em Filosofia do Ensino Médio da Universidade Federal da Bahia(2014/2015). Atualmente é tutor e orientador do curso de Especialização de Ensino em Filosofia do Ensino Médio da Universidade Federal da Bahia(2017/2018). Participou do programa social Pré-Vest/UFBA (2015) como professor de filosofia. Mestrado em Educação da Universidade Federal da Bahia (2018).

Contextualizando o texto:

Apesar do texto indicar uma abordagem que diretamente não é o foco de nossa proposta – o racismo – esta possivelmente será oportuna experiência de debate e reflexão com os alunos, de como as diferentes perspectivas de entendimento da ética podem contribuir para a constituição da própria subjetividade. E, como o contrário, o estranhamento e alienação, podem distorcer e causar muitos conflitos sociais e apequenamento das condições interpessoais. O texto apresenta estreita possibilidade de discussão entre a realidade dos alunos – por meio do esporte mais popular do país – e esta temática, já validada legalmente, mas que ainda carece de representatividade e efetividade prática.

Sugestões de direção do texto:

- ✓ Realizar a leitura coletiva do texto;
- ✓ Discutir os termos racismo/alienação, identidade/ética
- ✓ Elencar situações cotidianas onde as distorções dos termos, causaram constrangimento ou desconforto
- ✓ Produzir texto experiencial correlato às questões discutidas



3.1 Avaliação da proposta: carta argumentativa e/ou redação de como a filosofia africana pode contribuir para a valorização da identidade negra brasileira no século XXI.

Texto de estudo: UMA ABORDAGEM CONCEITUAL DAS NOÇÕES DE RACA, RACISMO, IDENTIDADE E ETNIA (um recorte)

O CONCEITO DE RACISMO

Criado por volta de 1920, o racismo enquanto conceito e realidade já foi objeto de diversas leituras e interpretações. Já recebeu várias definições que nem sempre dizem a mesma coisa, nem sempre têm um denominador comum.

Quando utilizamos esse conceito em nosso cotidiano, não lhe atribuímos o mesmo conteúdo e significado, daí a falta de consenso até na busca de soluções contra o racismo. Por razões lógicas e ideológicas, o racismo é geralmente abordado a partir da raça, dentro da extrema variedade das possíveis relações existentes entre as duas noções. Como feito, com base nas relações entre “raça” e “racismo”, o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas os últimos suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao

grupo a qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas.

Mas o racismo e as teorias que o justificam não caíram do céu, eles têm origens míticas e históricas conhecidas. A primeira origem do racismo deriva do mito bíblico de Noé do qual resulta a primeira classificação, religiosa, da diversidade humana entre os três filhos de Noé, ancestrais das três raças: Jafé (ancestral da raça branca), Sem (ancestral da raça amarela) e Cam (ancestral da raça negra). Segundo o nono capítulo da Gênese, o patriarca Noé, depois de conduzir por muito tempo sua arca nas águas do dilúvio, encontrou finalmente um oásis. Estendeu sua tenda para descansar, com seus três filhos. Depois de tomar algumas taças de vinho, ele se deitou numa posição indecente. Cam, ao encontrar seu pai naquela postura fez, junto aos seus irmãos Jafé e Sem, comentários desrespeitosos sobre o pai. Foi assim que Noé, ao ser informado pelos dois filhos descontentes da risada não linzongeira de Cam, amaldiçoou este último, dizendo: seus filhos serão os últimos a serem escravizados pelos filhos de seus irmãos. Os calvinistas se baseiam sobre esse mito para justificar e legitimar o racismo anti-negro. A Segunda origem do racismo tem uma história conhecida e inventariada, ligada ao modernismo ocidental. Ela se origina na classificação dita científica derivada da observação dos caracteres físicos

(cor da pele, traços morfológicos). Os caracteres físicos foram considerados irreversíveis na sua influência sobre os comportamentos dos povos. Essa mudança de perspectiva foi considerada como um salto ideológico importante na construção da ideologia racista, pois passou-se de um tipo de explicação na qual o Deus e o livre arbítrio constituí o eixo central da divisão da história humana, para um novo tipo, no qual a Biologia (sob sua forma simbólica) se erige em determinismo racial e se torna a chave da história humana.

Insisto sobre o fato de que o racismo nasce quando faz-se intervir caracteres biológicos como justificativa de tal ou tal comportamento. É justamente, o estabelecimento da relação intrínseca entre caracteres biológicos e qualidades morais, psicológicas, intelectuais e culturais que desemboca na hierarquização das chamadas raças em superiores e inferiores. Carl Von Linné, o Lineu, o mesmo naturalista sueco que fez a primeira classificação racial das plantas, oferece também no século XVIII, o melhor exemplo da classificação racial humana acompanhada de uma escala de valores que sugere a hierarquização. Com efeito, na sua classificação da diversidade humana, Lineu divide o *Homo Sapiens* em quatro raças:

- **Americano**, que o próprio classificador descreve como moreno, colérico, cabeçudo, amante da liberdade, governado pelo hábito, tem corpo pintado.

- **Asiático**: amarelo, melancólico, governado pela opinião e pelos preconceitos, usa roupas largas.

- **Africano**: negro, flegmático, astucioso, preguiçoso, negligente, governado pela vontade de seus chefes (despotismo), unta o corpo com óleo ou gordura, sua mulher tem vulva pendente

e quando amamenta seus seios se tornam moles e alongados.

- **Europeu**: branco, sanguíneo, musculoso, engenhoso, inventivo, governado pelas leis, usa roupas apertados.

Como Lineu conseguiu relacionar a cor da pele com a inteligência, a cultura e as características psicológicas num esquema sem dúvida hierarquizante, construindo uma escala de valores nitidamente tendenciosa? O pior é que os elementos dessa hierarquização sobreviveram ao tempo a aos progressos da ciência e se mantêm ainda intactos no imaginário coletivo das novas gerações. No entanto, não foi, até o ponto atual dos conhecimentos, cientificamente comprovada a relação entre uma variável biológica e um caractere psicológico, entre raça e aptidões intelectuais, entre raça e cultura.

A concepção do racismo baseada na vertente biológica começa a mudar a partir dos anos 70, graças aos progressos realizados nas ciências biológicas (genética humana, bioquímica, biologia molecular) e que fizeram desacreditar na realidade científica da raça. Assiste-se então ao deslocamento do eixo central do racismo e ao surgimento de formas derivadas tais como racismo contra mulheres, contra jovens, contra homossexuais, contra pobres, contra burgueses, contra militares, etc. Trata-se aqui de um racismo por analogia ou metaforização, resultante da biologização de um conjunto de indivíduos pertencendo a uma mesma categoria social. É como se essa categoria social racializada (biologizada) fosse portadora de um estigma corporal. Temos nesse caso o uso popular do conceito de racismo, qualificando de racismo qualquer atitude ou comportamento de rejeição e de injustiça social.

Esse uso generalizado do racismo pode constituir uma armadilha ideológica, namedida em que pode levar à banalização dos efeitos do racismo, ou seja, a um esvaziamento da importância ou da gravidade dos efeitos nefastos do racismo no mundo. Por que os negros se queixam tanto, pois afinal não são as únicas vítimas do racismo(?), indagariam os indivíduos motivados por essa lógica de banalização. Em consequência, o racismo com seus múltiplos usos e suas numerosas lógicas se torna tão banal que é usado para explicar tudo. Mas o deslocamento mais importante do eixo central do racismo pode ser observado bem antes dos anos 70, a partir de 1948, com a implantação do *apartheid* na África do sul. O *apartheid* (palavra do Afrikans), foi oficialmente definido como um projeto político de desenvolvimento separado, baseado no respeito das diferenças étnicas e culturais dos povos sul africanos. Um projeto, certamente fundamentado no multiculturalismo política e ideologicamente manipulado. Observa-se também que é em nome do respeito das diferenças e da identidade cultural de cada povo que o racismo se reformula e se mantém nos países da Europa ocidental contra os imigrantes dos países árabes, africanos e outros dos países do Terceiro mundo, a partir dos anos 80. Já no fim do século passado e início deste século, o racismo não precisa mais do conceito de raça no sentido biológico para decretar a existência das diferenças insuperáveis entre grupos e estereótipos. Além da essencialização somático-biológica, o estudo sobre o racismo hoje deve integrar outros tipos de essencialização, em especial a essencialização histórico cultural. Embora a raça não exista biologicamente, isto é insuficiente para fazer desaparecer as categorias mentais que a sustentam. O difícil é

aniquilar as raças fictícias que rondam em nossas representações e imaginários coletivos. Enquanto o racismo clássico se alimenta na noção de raça, o racismo novo se alimenta na noção de etnia definida como um grupocultural, categoria que constitui um lexical mais aceitável que a raça (falar politicamente correto).

Estamos entrando no terceiro milênio carregando o saldo negativo de um racismo elaborado no fim do século XVIII aos meados do século XIX. A consciência política reivindicativa das vítimas do racismo nas sociedades contemporâneas está cada vez mais crescente, o que comprova que as práticas racistas ainda não recuaram. Estamos também entrando no novo milênio com a nova forma de racismo: o racismo construído com bases de diferenças culturais e identitárias. Devemos, portanto observar um grande paradoxo a partir dessa nova forma de racismo: racistas e anti-racistas carregam a mesma bandeira baseada no respeito das diferenças culturais e na construção de uma política multiculturalista. Se por um lado, os movimentos negros exigem o reconhecimento público de sua identidade para a construção de uma nova imagem positiva que possa lhes devolver, entre outros, a sua auto-estima rasgada pela alienação racial, os partidos e movimentos de extrema direita na Europa, reivindicam o mesmo respeito à cultura “ocidental” local como pretexto para viver separados dos imigrantes árabes, africanos e outros dos países não ocidentais.

Depois da supressão das leis do *apartheid* na África do sul, não existe mais, em nenhuma parte do mundo, um racismo institucionalizado e explícito. O que significa que os Estados Unidos, a África do Sul e os países da Europa ocidental se encontram todos hoje no mesmo pé de igualdade com o Brasil, caracterizado por um racismo de fato e

implícito, as vezes sutil (salvo a violência policial que nunca foi sutil). Os americanos evoluíram relativamente em relação ao Brasil, pois além da supressão das leis segregacionistas no Sul, eles implantaram e incrementaram as políticas de “ação afirmativa”, cujos resultados na ascensão sócio-econômica dos afro-americanos são inegáveis. Os sul africanos evoluíram também, pois colocaram fim às leis do *apartheid* e estão hoje no caminho de construção de sua democracia, que eles definem como uma democracia “não racial”. No Brasil o mito de democracia racial bloqueou durante muitos anos o debate nacional sobre as políticas de “ação afirmativa” e paralelamente o mito do sincretismo cultural ou da cultura mestiça (nacional) atrasou também o debate nacional sobre a implantação do multiculturalismo no sistema educacional brasileiro.

CONCEITO DE ETNIA

O conteúdo da raça é morfo-biológico e o da etnia é sócio-cultural, histórico e psicológico. Um conjunto populacional dito raça “branca”, “negra” e “amarela”, pode conter em seu seio diversas etnias. Uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território.

Algumas etnias constituíram sozinhas nações. Assim o caso de várias sociedades indígenas brasileiras, africanas, asiáticas, australianas, etc. que são ou foram etnias nações. Os territórios geográficos da quase totalidade das etnias nações africanas foram desfeitos e redistribuídos entre territórios coloniais durante a conferência de Berlim (1884-1885). É por isso que o mapa geopolítico da África atual difere totalmente do mapa

geopolítico pré-colonial. Os antigos territórios étnicos, no sentido dos estados nações são hoje divididos entre diversos países africanos herdados da colonização. O antigo território da etnia iorubá se encontra dividido hoje entre as Repúblicas de Nigéria, Togo e Benin; o antigo território da etnia Kongo é hoje dividido entre as Repúblicas de Angola, Congo Kinshasa e Congo Brazaville, etc. para citar apenas dois exemplos entre dezenas.

A maioria dos pesquisadores brasileiros que atuam na área das relações raciais e interétnicas recorrem com mais frequências ao conceito de raça. Eles empregam ainda este conceito, não mais para afirmar sua realidade biológica, mas sim para explicar o racismo, na medida em que este fenômeno continua se basear em crença na existência das raças hierarquizadas, raças fictícias ainda resistentes nas representações mentais e no imaginário coletivo de todos os povos e sociedades contemporâneas. Alguns, fogem do conceito de raça e o substituem pelo conceito de etnia considerado como um lexical mais cômodo que o de raça, em termos de “fala politicamente correta”. Essa substituição não muda nada à realidade do racismo, pois não destrói a relação hierarquizada entre culturas diferentes que é um dos componentes do racismo. Ou seja, o racismo hoje praticado nas sociedades contemporâneas não precisa mais do conceito de raça ou da variante biológica, ele se reformula com base nos conceitos de etnia, diferença cultural ou identidade cultural, mas as vitimas de hoje são as mesmas de ontem e as raças de ontem são as etnias de hoje. O que mudou na realidade são os termos ou conceitos, mas o esquema ideológico que subentende a dominação e a exclusão ficou intato. É por isso que os conceitos de etnia, de identidade étnica ou cultural são de uso

agradável para todos: racistas e anti-racistas. Constituem uma bandeira carregada para todos, embora cada um a manipule e a direcione de acordo com seus interesses.

Em meus trabalhos, utilizo geralmente no lugar dos conceitos de “raça negra” e “raça branca”, os conceitos de “Negros” e “Branços” no sentido político-ideológico acima explicado, ou os conceitos de “População Negra” e “População Branca”, emprestados do biólogo e geneticista Jean Hiernaux, que entende por população um conjunto de indivíduos que participam de um mesmo círculo de união ou de casamento e que, *ips o facto*, conservam em comum alguns traços do patrimônio genético hereditário.

Tanto o conceito de raça quanto o de etnia são hoje ideologicamente manipulados. É esse duplo uso que cria confusão na mente dos jovens pesquisadores ou iniciantes. A confusão está justamente no uso não claramente definido dos conceitos de raça e etnia que se refletem bem nas expressões tais como as de “identidade racial negra”, “identidade étnica negra”, “identidade étnico-racial negra”, etc.

Os povos que aqui se encontraram e construíram um país que podemos historicamente considerar como um encontro ou “*carrefour*” de culturas e civilizações, não podem mais, em nome da Ciência biológica atual ou da Genética humana, ser considerados como raças, mas sim como populações, na medida em que eles continuam pelas regras culturais de endogamia, a participarem dos mesmos círculos de união ou casamento, embora esses círculos não estivessem totalmente fechados como ilustrado pelo crescimento da população mestiça. Por outro lado, todos esses povos foram oriundos de diversas etnias da Europa, da África, da Ásia, da Arábia, etc. Aqui encontraram outros mosaicos

indígenas formados por milhões de indivíduos que foram dizimados pelo contato com a civilização ocidental e cujos sobreviventes formam as chamadas tribos indígenas de hoje.

Podemos, no plano empírico, afirmar que todas essas diversidades oriundas da Europa, da África, da Ásia, do Oriente Médio, etc. se aculturaram para formar novas etnias “branca”, “negra”, e “amarela”, etc.? Não seria criar uma tremenda confusão na medida em que o uso de tais conceitos remeteria a uma certa biologização da cultura? O que significaria então uma etnia negra, branca ou amarela que por sua vez corresponde a uma unidade cultural branca, negra e amarela? Os chamados negros, brancos e amarelos estariam como as laranjeiras, mangueiras, bananeiras, etc. que produzem respectivamente laranjas, mangas e bananas produzindo também as culturas brancas, negras e amarelas? Sem dúvida, a etnia não é uma entidade estática. Ela tem uma história, isto é uma origem e uma evolução no tempo e no espaço. Se olharmos atentamente a história de todos os povos, perceberemos que as etnias nascem e desaparecem na noite dos tempos. Visto deste ângulo, não seria errado falar de novas etnias ou etnias contemporâneas à condição que os que usam esses conceitos tomem o cuidado de defini-los primeiramente para evitar confusões com outros conceitos, etc. Não é isso que geralmente acontece com os usos dos conceitos de cultura “negra” e “branca” ou de etnia “negra”. Os idealizadores desses conceitos poderiam, no mínimo, definir os novos componentes e conteúdos desses conceitos no contexto da dinâmica contemporânea das relações raciais e interétnicas.

Sem dúvida, por uma visão político-ideológica que colocou coletivamente os brancos no topo da pirâmide social, do comando e do poder,

independentemente de suas raízes culturais de origem étnica, tem-se tendência, por vício da ideologia racista que estabelece uma relação intrínseca entre biologia e cultura ou raça e cultura, a considerar a população branca, independentemente de suas diferentes origens geográficas e culturais, como pertencente a uma mesma cultura ou mesma etnia, daí as expressões equívocas e equivocadas de “cultura branca” e “etnia branca”. Pelo mesmo raciocínio baseado na visão político-ideológica que colocou coletivamente os negros na base da pirâmide como grupo

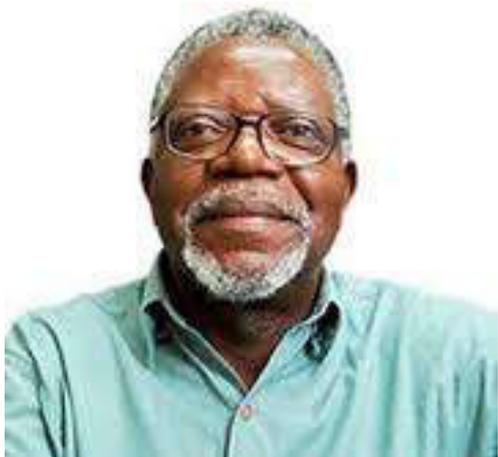
Têm-se culturas particulares que escapam da cultura globalizada e se posicionam até como resistência ao processo de globalização. Essas culturas particulares se constroem diversamente tanto no conjunto da população negra como no da população branca e oriental. É a partir da tomada de consciência dessas culturas de resistência que se constroem as identidades culturais enquanto processos e jamais produtos acabados. São essas identidades plurais que evocam as calorosas discussões sobre a identidade nacional e a introdução do multiculturalismo numa educação-cidadã, etc. Olhando a distribuição geográfica do Brasil e sua realidade etnográfica, percebe-se que não existe uma única cultura branca e uma única cultura negra e que regionalmente podemos distinguir diversas culturas no Brasil. Neste sentido, os afro-baianos produzem no campo da religiosidade, da música, da culinária, da dança, das artes plásticas, etc. uma cultura diferente dos afro-mineiros, dos afro-maranhenses e dos negros cariocas. As comunidades quilombolas ou remanescentes dos quilombos, apesar de terem alguns problemas comuns, apresentam também histórias, culturas e religiões diferentes. Os descendentes de italianos em todo o

Brasil preservaram alguns hábitos alimentares que os aproximam da terra mãe; os gaúchos no Rio Grande do Sul têm também peculiaridades culturais na sua dança, em seu traje e em seus hábitos alimentares e culinários que os diferenciam dos baianos, etc. Como a identidade cultural se constrói com base na tomada de consciência das diferenças providas das particularidades históricas, culturais, religiosas, sociais, regionais, etc. se delineiam assim no Brasil diversos processos de identidade cultural, revelando um certo pluralismo tanto entre negros, quanto entre brancos e entre amarelos, todos tomados como sujeitos históricos e culturais e não como sujeitos biológicos ou raciais.

“identidade étnico-racial negra”. A questão é saber se todos têm consciência do conteúdo político dessas expressões e evitam cair no biologismo, pensando que os negros produzem cultura e identidade negra como as laranjeiras produzem laranjas e as mangueiras as mangas. Esta identidade política é uma identidade unificadora em busca de propostas transformadoras da realidade do negro no Brasil. Ela se opõe a uma outra identidade unificadora proposta pela ideologia dominante, ou seja, a identidade mestiça, que além de buscar a unidade nacional visa também a legitimação da chamada democracia racial brasileira e a conservação do status quo.

REFERENCIA

Palestra proferida pelo Prof. Dr. Kabengele Munanga (USP) no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03.

Sobre o autor:

Kabengele Munanga nasceu na aldeia de Bakwa Kalonji, no Congo Belga, membro do povo luba. Aos dez anos deixou a aldeia para estudar em outras cidades, em escolas coloniais católicas. Em 1964 ingressou no curso de Ciências Sociais da Universidade Oficial do Congo, em Lubumbashi, inscrevendo-se dois anos depois no recém-criado curso de Antropologia. Ao terminar a graduação em 1969, foi convidado para fazer mestrado na Universidade de Louvain, na Bélgica. Kabengele voltou ao Congo para terminar sua dissertação, mas não pode

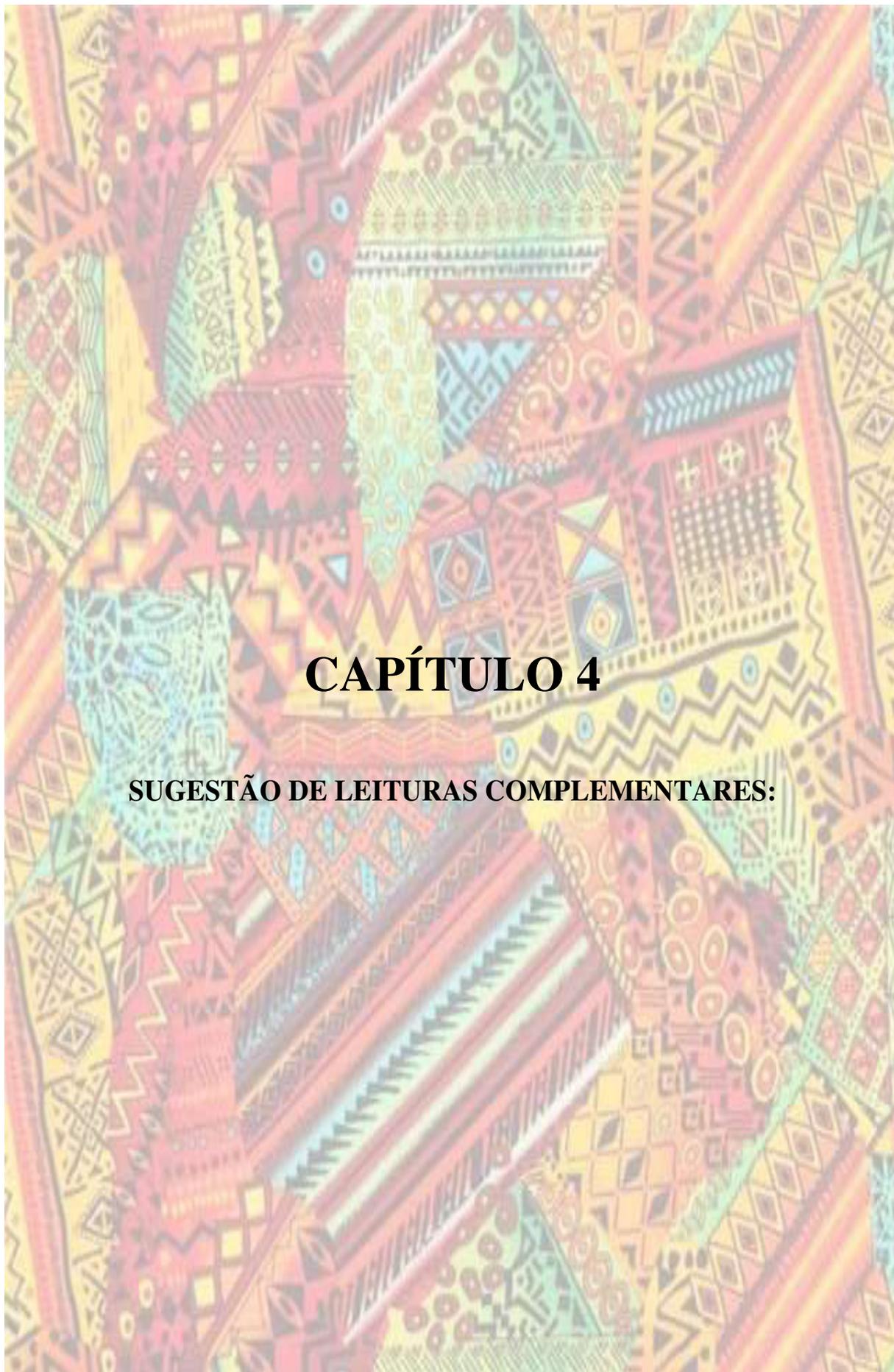
Fonte: Foto retirada da internet concluí-la; o domínio político da ditadura da recém-criada República do Zaire sobre a universidade o impediu. Chegou ao Brasil por convite do professor Fernando Mourão, da Universidade de São Paulo, onde terminou seu doutorado e retornou ao Congo. Em 1980 estabeleceu-se no Brasil, para assumir a cadeira de Antropologia na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. No ano seguinte, muda-se para São Paulo. Foi professor de antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, vice-diretor do Museu de Arte Contemporânea, diretor do Museu de Arqueologia e Etnologia e do Centro de Estudos Africanos da USP. Desde 2014 é professor visitante sênior da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Kabengele foi agraciado com a Ordem do Mérito Cultural em 2002

Contextualizando o texto:

O texto contribui como suporte de estudo e fixação dos conceitos trabalhados anteriormente. É mais uma ferramenta de auxílio para o professor oportunizar aos alunos uma outra abordagem, uma outra perspectiva e até mesmo uma outra linguagem e discurso, na tentativa de lograr êxito quanto à apropriação dos conteúdos e internalização dos conhecimentos.

Sugestões de direção do texto:

- ✓ Realizar a leitura coletiva do texto;
- ✓ Debate acerca dos termos e conceitos apresentados, sempre correlacionando com o cotidiano dos alunos.



CAPÍTULO 4

SUGESTÃO DE LEITURAS COMPLEMENTARES:

Leitura complementar ao texto 1: ÉTICA E EDUCAÇÃO CLÁSSICA: virtude e felicidade no justo meio (recorte).

Ética como *aretai*: a vida justa e boa

Na Grécia clássica, a acepção da ética vinha, a dada altura, atrelada a alguns elementos constitutivos que supunham, no conjunto, a acepção de excelência intrínseca à expressão da *aretai*: bravura, ponderação, justiça, piedade, saúde, força e beleza. Daí decorria, para os gregos, as características distintivas da particularidade humana na correspondência entre corpo e alma. Como bem sublinha Jaeger:

É a partir daqui que o conceito socrático de bom, o mais intraduzível e o mais exposto a equívocos de todos os seus conceitos, se diferencia do conceito análogo na ética moderna. Será mais inteligível para nós o seu sentido grego se em vez de dizermos o bom dissermos o bem, acepção que engloba simultaneamente a sua relação com quem o possui e com aquele para quem se é bom. Para Sócrates, sem dúvida, o bom é também aquilo que se faz ou se quer fazer por causa de si próprio, mas ao mesmo tempo Sócrates reconhece nele o verdadeiramente útil, o salutar, e também, portanto, o que dá prazer e felicidade, uma vez que é ele que leva a natureza do homem à realização do seu ser. Na base desta convicção aparecem-nos a promessa evidente de que a ética é a expressão da natureza humana bem entendida. Esta distingue-se radicalmente da existência animal pelos dotes racionais do Homem, que são os que tornam o *ethos* possível. (Jaeger, 1995, p. 535)

A ética era, assim, derivada de tomadas de decisão; decisões postas em prática; prática mobilizada por ação dirigida ao bem, motivada

pelabusca de uma vida equilibrada e pautada em parâmetros tidos por valorosos. A harmonia, por si, decorreria da própria noção grega de excelência (*aretai*): o agir ético, então, corresponderia a um dado exercício da alma, exercício continuado e cotidiano, motivado pela própria suposição da universalidade do bom enquanto bem comum e compartilhado. Ora, se, em Platão (1973), a virtude é posta como uma vocação a ser atualizada, para Aristóteles (1987), a virtude seria uma disposição de espírito, que desabrocha pela força do hábito. Remeter-se ao hábito requer, contudo, valorizar a formação: daí podemos depreender a dimensão pedagógica da ética.

De acordo com Aristóteles, existem duas espécies de virtude: a intelectual e a moral, sendo que nem uma nem outra estariam dadas à partida: em matéria intelectual, o lugar da formação seria o ensino; em matéria moral, a aptidão para a virtude decorreria da força do hábito, da prática, e, portanto, da ação social. Aristóteles não descarta, porém, o lugar da natureza na obtenção dos dons humanos. Pelo lugar natural, em tudo o que se revela expressão dos sentidos, o homem adquire aptidão, a qual será, a seu tempo, exteriorizada em ato. Assim, a visão e a audição são potenciais no recém-nascido, mesmo que este ainda não se valha plenamente dos sentidos. São potenciais que, a seu tempo e progressivamente, serão atualizados na ação. No tocante à virtude, sucederia outro movimento: é pelo exercício que se adquire a prática do bem – ao praticar a justiça, tornamo-nos justos (Aristóteles, 1987, p. 27).

pelos atos que praticamos com os outros homens nos tornamos justos

ou injustos; pelo que fazemos em presença do perigo e pelo hábito do medo ou da ousadia, nos tornamos valentes ou covardes. O mesmo se pode dizer dos apetites da emoção e da ira: uns se tornam temperantes e calmos, outros intemperantes e irascíveis, portando-se de um modo ou de outro em igualdade de circunstâncias. Numa palavra: as diferenças de caráter nascem de atividades semelhantes. É preciso, pois, atentar para a qualidade dos atos que praticamos. (Idem, p. 27-28)

Em Aristóteles, a noção de potência remete-se ao futuro reservado pela natureza. A adulto seria, então, a anterior criança que atualizou em ato sua potencialidade original. Tal desenvolvimento intrínseco às novas gerações, de maneira geral, corresponde à atualização de um *telos*, de um devir, de uma finalidade. É assim que a condição humana pode ser caracterizada como sensível e intelectual em potência. Contudo, para Aristóteles, a potência limitar-se-ia à possibilidade de “produzir o ser em ato” (Abbagnano, 1981, p. 115). A ética seria, portanto, a vida boa enquanto vida justa na esfera coletiva. É na ação social e na relação com os outros que se constitui o fato ético como a desenvolvimento de um exercício capaz de tornar o homem propenso a conjugar razão e sensibilidade. Nesse sentido, para se tornar bom, deve-se praticar atos bons. A ética seria, assim, matéria da ação. Aristóteles frisa que o território ético firma-se, por definição, na prática, no hábito e no exercício. Não se forma o ser ético exclusivamente pelo conhecimento ou pela disposição do intelecto. A ética fala de perto ao espírito e à alma; e só pode ser reconhecida quando praticada:

Por conseguinte, as ações são chamadas justas e temperantes quando são tais como as que praticaria o homem justo ou

temperante; mas não é temperante o homem que as pratica, e sim o que as pratica tal como o fazem os justos e os temperantes. É acertado, pois, dizer que pela prática de atos justos se gera o homem justo, e pela prática de atos temperantes, o homem temperante; sem essa prática, ninguém teria sequer a possibilidade de tornar-se bom. Mas a maioria das pessoas não procede assim. Refugiam-se na teoria e pensam que estão sendo filósofos e se tornarão bons dessa maneira. Nisto se portam, de certo modo, como enfermos que escutassem atentamente os seus médicos, mas não fizessem nada do que estes lhes prescrevessem. Assim como a saúde destes últimos não pode restabelecer-se com tal tratamento, a alma dos segundos não se tornará melhor com semelhante curso de filosofia. (Aristóteles, 1987, p. 31)

Aristóteles reporta-se àquilo que compreende como justo meio ou mediania para referir-se, de modo geral, à noção de ética. A Grécia convivia com a aceção de *hybris*, exatamente referida à ausência de medida e de limites; o oposto residiria, portanto, na harmonia e na excelência da *aretai* (Jaeger, 1995). Aristóteles, ao reportar-se ao ideal do justo meio, enfatiza a moderação como virtude capaz de entrelaçar prudência e o discernimento na ação: a medida exata entre dois extremos. O ser virtuoso adquire, ao agir, a propensão do caráter educado para a moderação. Podemos emprestar, talvez, a síntese de Abbagnano, ao discorrer sobre o conceito da ética em Aristóteles:

A virtude moral ou ética consiste na capacidade de escolher o justo meio entre dois extremos viciosos, em que um peca por excesso e o outro por defeito. A coragem, que é o justo meio entre a vileza e a temeridade, incide sobre tudo aquilo que se deve ou não deve temer. A parcimônia, que é o justo meio entre a intemperança e a

insensibilidade, diz respeito ao uso imoderado dos prazeres. A liberalidade, que é o justo meio entre a avareza e a prodigalidade, diz respeito ao uso ajuizado das riquezas. A magnanimidade, que é o justo meio entre a vaidade e a humildade, diz respeito à justa opinião de si próprio. A mansidão, que é o justo meio entre a irascibilidade e a indolência, diz respeito à ira. (Abbagnano, 1981, p. 123)

Se a escolha da ação é um requisito da prática humana, a sensatez apresenta-se geralmente no lugar intermediário. Ser adepto desse justo meio significa não se exceder e, por outro lado, não faltar às disposições do espírito. Entre atos e palavras, os extremos são exatamente elementos impróprios e contrários entre si, um como deficiência e o outro – seu oposto – como excesso. A ponderação, o equilíbrio e a moderação seriam, pois, fonte da sabedoria, entendendo-se por sabedoria *sabor* e *saber*, juntos e apurados (Duch, 1997, p. 56). A sabedoria supõe certamente paixão pelo conhecimento. Essa paixão, esse desejo cultural incurável, acarreta para o sujeito cognoscente uma serena inquietação de espírito, uma cumplicidade para com as grandes questões intelectuais de seu tempo, uma harmonia eivada de espírito crítico; e, finalmente, um elevado grau de humildade, típica daqueles que sabem mais e melhor...

A liberdade da vontade do ser humano dirige a ação ética, a qual, por sua vez, reporta-se à plena identidade entre meios e fins da ação. Todo agir coletivo revela-se propício cenário para a prática da ética cotidiana; daí a relevância dada por Aristóteles para a amizade enquanto entrega desinteressada e presente na mútua benevolência, cuja interação não poderia deixar de contribuir para o bem comum. Amizade como escolha do outro; como reconhecimento do outro

no outro e como encontro de si mesmo nesse reconhecimento do outro. Amizade como partilha e como projeto: exemplo da possibilidade, talvez, de uma sociedade mais fraterna. A amizade, confluência da ética para a comunhão, supõe a reciprocidade do bem e das fontes do prazer da convivência. A alma inteira se entrega nessa disposição do afeto para a amizade:

Fazer desinteressadamente o bem ao amigo, desejar-lhe longa vida, desejar viverem sua companhia, compartilhar as mesmas ideias, opiniões e gostos, compartilhar alegrias e tristezas – desejar ao outro o que deseja para si mesmo. Amizade só existe entre os prudentes e os justos, sendo por isso condição e consequência da vida justa que é a vida na comunidade política. (Chauí, 1994b, p. 322-323)

Em Aristóteles – como bem destaca Marilena Chauí – o exercício da amizade estrutura o próprio ideal da autonomia. Já que aos homens não foi concedida a plenitude divina, pela união mais desinteressada dos mesmos homens entre si, desenvolver-se-ia o movimento em direção a essa liberdade/autonomia, à independência do sujeito para encontrarem si e por si os motivos e as estratégias de ação. Tal autonomia é, contudo, um aprendizado, expresso fundamentalmente na vida voltada para o convívio ético: vida mais feliz e mais harmoniosa. Indispensável para o viver coletivo, a acepção de amizade ganha em Aristóteles um estatuto bastante elevado para a produção de decisões acertadas sobre o possível e sobre o desejável. A conduta e o *ethos* da virtude representariam, fundamentalmente, o afastamento humano da irracionalidade das paixões, do domínio dos desejos e das pulsões. A conduta virtuosa e o *ethos* da ‘vida boa’ pautar-se-iam pela perseverança

quanto à retidão do agir e pelacautela perante as infortunas do acaso.

A educação ética – podemos dizer – supõe um certo disciplinardas vontades, um controle continuado dos instintos e da expressão dasdeterminações externas. A ética é firmada no discernimento necessárioentre o possível e o sonhado, na busca escrupulosa de construção deuma vida equilibrada, valorosa e justa, que resiste e recusa o voluntarismodas paixões. Nessa trilha, a identificação precisa do sentido da justiça e odiscernimento das fronteiras que possibilitam a justa indignação se apresentariamcomo requisitos fundamentais:

A justa indignação é um meio-termo entre a inveja e o despeito, e estas disposiçõesse referem à dor e ao prazer que nos inspiram a boa ou má fortuna de nosossemelhantes. O homem que se caracteriza pela justa indignação confrange-secom a má fortuna imerecida; o invejoso, que o ultrapassa, aflige-se com a boafortuna alheia; e o despeitado, longe de se afligir, chega ao ponto de rejubilar-se.

(...)

Está, pois, suficientemente esclarecido que a virtude moral é um meio-termo, eem que sentido devemos entender esta expressão; e que é um meio-termo entredois vícios, um dos quais envolve excesso e o outro deficiência, e isso porque asua natureza é visar à mediania nas paixões e nos atos. Do que acabamos de dizersegue-se que não é fácil ser bom, pois em todas as coisas é difícil encontrar omeio-termo. Por exemplo, encontrar o meio de um círculo não é para qualquerum, mas só para aquele que sabe fazê-lo; e, do mesmo modo, qualquer um podeencolerizar-se, dar ou gastar dinheiro – isso é fácil; mas fazê-lo à pessoa queconvém, na medida, na ocasião, pelo motivo e da maneira que convém, eis oque não é para qualquer um e tampouco fácil. Por isso a bondade tanto é

raracomo nobre e louvável.
(Aristóteles, 1987, p. 37)

De algum modo, a essência da ética aristotélica reside justamente na coincidência entre a desejada ‘vida boa’ e a realização das virtudes. Estas significam a máxima realização em ato da potência humana; ou, nos termos de Xavier Rubert de Ventós, a propósito do tema, a plenitude do ser consistiria – para Aristóteles – a realização mais plena daquilo que já se é. Ventós, contudo, pondera acerca da especificidade da noção de bom para o mundo grego; absolutamente distinta da acepção hoje corrente de ‘bom’ como aquilo de que gostamos e que nos apetece e do ‘mal’ como aquilo que nos causa repugnância (Ventós, 1996, p. 60). Os significados que foram atribuídos pela modernidade à idéia do bom e do belo seriam, no parecer do autor, não apenas divergentes dos conceitos gregos e, particularmente, aristotélicos. Mais do que isso, o entendimento moderno do sentido de bom – agora separado da dimensão ética do bem – é relativista e narcisista: “pois reduz toda a questão concreta sobre a bondade objetiva de uma instituição, um governo, uma guerra, a uma questão de gosto. Uns gostam da segregação e outros preferem a integração; a alguns repugnam as guerras imperialistas e outros se comprazem com elas” (idem). Relativismos... Nada mais distante das virtudes aristotélicas.

Ora, efetuada esta ligeira aproximação dos sentidos inscritos na idéia de bem e de virtude em Aristóteles e no mundo antigo, caberia retomar um termo especificamente grego, intrinsecamente ético e carregado de sentido educativo: *paideia*. Contidos nos múltiplos significados do termo *Paideia* poder-se-ia encontrar, simultaneamente, cultura, cultivo intelectual, instrução, educação, capacidade de aprender, desenvolvimento da memória e,

especialmente, da “ânsia de saber” (Jaeger, 1995, p. 558), sem a qual qualquer esforço pedagógico estará fadado ao fracasso. Note-se, assim, que a filosofia grega da Antiguidade já pontua a curiosidade intelectual e o desejo de aprender como requisitos para a aceção do verdadeiro ensino; aquele que deixa sua marca, e que parte do também desejo desse comungar o saber aprendido e compartilhar a cultura, com as gerações que a levarão adiante.

REFERÊNCIA:

BOTO, Carlota. ÉTICA E EDUCAÇÃO CLÁSSICA: virtude e felicidade no justo meio. Rev. **Educação & Sociedade**, ano XXII, Nº 76, Outubro/2001.

Sobre o autor:



É professora titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo(USP), onde leciona Filosofia da Educação. É Bolsista Produtividade PQ2 do CNPq. Pedagoga e historiadora pela USP, mestre em educação, doutora em história social e livre-docente em educação. Orienta mestrados e doutorados no Programa de Pós-Graduação em Educação da FEUSP e no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da FCL/UNESP-Campus de Araraquara. É autora dos livros "A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa" (Editora Unesp), "A escola primária

Fonte: Foto retirada da internet

como rito de passagem: ler, escrever, contar e se comportar" (Imprensa da Universidade de Coimbra), "A liturgia escolar na Idade Moderna" (Editora Papyrus) e "Instrução pública e projeto civilizador: o século XVIII como intérprete da ciência, da infância e da escola" (Editora Unesp).

Contextualizando o texto:

O texto oportuniza o contato com alguns termos conceituais básicos da Ética além de apresentar um cenário bastante propedêutico de discussões e debates, muito familiar ao cotidiano escolar e de vida dos alunos de modo geral.

Leitura complementar ao texto 2: inspirações formativas oriundas da ancestralidade e do encantamento.

Compreendo a **Ancestralidade** como a grande mediadora dessa complexa teia, pois é ela que me remete a pensar / fazer uma filosofia africana como medianeira para a História e Cultura África e Afro-Brasileira. Sabendo-se que o Encantamento é quem potencializa essa mediação. Desse modo, a produção de sentidos aqui se dá desde as inspirações formativas oriundas da ancestralidade e do encantamento, desde teias constitutivas que capturam, mas não amarram, ao contrário, libertam, posto que proporcionem criar outros mundos, criam magia, pois esta.

é a ancestralidade da filosofia, e é por isso que ela é uma anterioridade em relação à filosofia, muito embora diga a lenda que a filosofia surgiu em contraponto ao mito (A magia sempre aparece correlacionada ao mito, o que, em verdade, é correto afirmar, pois a narrativa mitológica é sempre uma narrativa mágica e o produto dessas narrativas é o encantamento) (OLIVEIRA, 2007, p. 207/208, grifo do autor).

São construções subjetivas que se dão em realidades objetivas. Ou seja, o encantamento me tira do lugar de “apropriar-me”, aceitar o conhecimento que me é transmitido sem que eu faça reflexões críticas sobre o mesmo, sobre aquilo que faço, falo, escuto, escrevo. A ancestralidade e o encantamento complementam-se, desejam-se, completam-se, é um desejo sexual, sensual, onde estes são plurais e diversos. Ela (Ancestralidade) e ele (Encantamento) geram pensamentos, reflexões, críticas, produções outras de sentidos. Ancestralidade e Encantamento como inspirações formativas se fazem numa dança como nos diz Senghor (*apud* OLIVEIRA, 2006, p. 129):

Eis então o negro-africano, o qual simpatiza e se identifica, o qual morre a si para renascer no outro. Ele não assimila. Ele se assimila. Ele vive com o outro em simbiose, ele conhece o outro... Sujeito e objeto são, aqui, dialeticamente confrontados no ato mesmo do conhecimento, que é ato de amor. “Eu penso, então eu existo”, escrevia Descartes. A observação já foi feita, pensa-se sempre alguma coisa. O Negro-Africano poderia dizer: “Eu sinto o Outro, eu danço o Outro, então eu sou”. Ora, dançar é criar, sobretudo quando a dança é dança do amor. É este, em todo o caso, o melhor modo de conhecimento.

Há diferentes modos de produções epistemológicas, não acreditando em produção desconhecimento fora do contexto cultural em que se está inserido, fora da/s teia/s em que se foiconstituído/a, só posso pensar desde o meu lugar e esse lugar é o de mulher negra. Onde essa mulher negra se fez / faz desde o reconhecimento próprio da ancestralidade africana que a define. Ser negro não é “apenas” um dado, mas uma construção afetiva e efetiva, em muitos casos é um reconhecimento que se dá por meio do reconhecimento da nossa ancestralidade africana, por meio de uma construção positiva da imagem do negro, do conhecimento da nossa história, da nossa cultura. É uma ação formativa, implicada, onde o aprender / conhecer leva ao sentir(se), ser em devir.

REFERÊNCIA:

MACHADO, Adilbênia Freire. **Ancestralidade e encantamento como inspirações formativas:** filosofia africana mediando à história e cultura africana e afro-brasileira. Universidade Federal da Bahia, 2014.

Sobre o autor:

Doutoranda em Educação (UFC), Mestra em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), 2014. Bacharela (2006) e Licenciada (2007) em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Membro dos grupos de pesquisa GRIÔ: culturas populares, diásporas africana e educação (UFBA), Rede Africanidades (UFBA) e do NACE (Núcleo das Africanidades Cearense), UFC. Participou de 2009 a 2012 do grupo de pesquisa REDPECT, nas linhas de pesquisa ACHEI (Africanidade, Corpo, História, Educação e (In)Formação), CPC (Cartografia do Pensa-

Fonte: Foto retirada da internet

mento Contemporâneo) e Cinema, Áudio-Visual

e Educação da UFBA. Pesquisa Filosofia Africana e Afro-brasileira, Ancestralidade e Encantamento, Formação, História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Filosofia da Libertação Latino-Americana. Atuou como assistente na equipe de consultoria contratada pela Secretária do Estado da Bahia para a construção do texto-base das Diretrizes da Educação Quilombola do Estado da Bahia, atuou como pesquisadora para a USC (Universidade do Sul da Califórnia) na pesquisa "Relações Raciais na fala do professor", atuou como Tutora a Distância no Curso de Produção de Material Didático para a Diversidade, parceria da Universidade Aberta do Brasil com a UFBA e no Curso de Prevenção do Uso de Drogas para Educadores de Escolas Pública (UFC). Filiada a Associação Brasileira de Pesquisadores Negr@s. Assento na Cadeira 39 da Academia Afrocearense de Letras (AAFROCEL).

Contextualizando o texto:

Texto complementar que remete a sua utilização, como suporte e ferramenta discursiva de apoio, para se pensar e refletir para além dos muros do pensamento tradicional hegemônico colonialista. Apresenta mais uma perspectiva filosófica africana.

Leitura complementar ao texto 3: A ÉTICA DO UBUNTU(recorte)

A Filosofia da Ética Ubuntu

Nesta seção nos debruçaremos sobre o fundamento filosófico da ética do *ubuntu*. *Ubuntu* como conceito e experiência está ligado epistemologicamente a *umuntu*. Com base nesta ligação, *umuntu* postula *ubuntu* como sua categoria normativa básica da ética. Kagamé sugere corretamente que *muntu*, *kintu*, *hantu* e *kuntu* são as quatro categorias da filosofia africana. Porém, a enumeração não é completa nem suficiente sem a inclusão de *ubuntu*. *Ubuntu* é a quinta categoria básica da filosofia africana. É a categoria ética normativa que prescreve e, portanto, deve permear a relação entre *muntu*, *kintu*, *hantu*, e *kuntu*.

A ideia da relação entre as quatro categorias de Kagamé e *ubuntu* precisa ser entendida desde a perspectiva de que a filosofia africana é consistente com a posição filosófica de que o movimento é o princípio do ser, entendido como “ser-sendo”. De acordo com esse entendimento, a condição do ser-sendo com respeito a toda entidade significa que ser é ser na condição de dade. Tudo que é percebido como um todo é sempre uma totalidade no

sentido de que existe e persiste em direção ao que ainda está para ser. Porque esta é uma característica de toda entidade existente, ser-sendo deve ser entendido sempre como uma totalidade. O nosso argumento afirma que *ubu-ntu* sublinha e é consistente com esse entendimento filosófico do ser sendo.

Filosoficamente, é melhor abordar este termo como uma palavra com hífen, a saber, *ubu-ntu*. *Ubuntu* é, na verdade, duas palavras em uma. Consiste no prefixo *ubu* e a raiz *ntu*. *Ubu-* evoca a ideia geral de ser-sendo. É o ser-sendo encoberto antes de se manifestar na forma concreta ou modo da existência de uma entidade particular. *Ubu-* como ser-sendo encoberto está sempre orientado em direção ao descobrimento, isto é, manifestação concreta, contínua e incessante por meio de formas particulares e modos de ser. Neste sentido, *ubu* está sempre orientado em direção a *ntu*. No nível ontológico, não há separação estrita e literal ou divisão entre *ubu-* e *-ntu*. *Ubu-* e *-ntu* não são duas realidades radicalmente separadas e irreconciliavelmente opostas. Ao contrário, são mutuamente fundantes no sentido de que são dois

aspectos do ser-sendo como unidade e totalidade indivisível. Portanto, *ubuntu* é a categoria fundamental ontológica e epistemológica do pensamento africano dos falantes da língua *bantu*. É a indivisível unidade e totalidade da ontologia e epistemologia. *Ubu-* como entendimento generalizado do ser-sendo pode ser visto como distintamente ontológico. Já *ntu* enquanto o ponto nodal em que o ser-sendo assume a forma concreta ou o modo de ser no processo de descobrimento contínuo pode ser visto como distintamente epistemológico.

Falar sobre ontologia e epistemologia não faz sentido se se evita a efetiva existência de um organismo vivo que efetivamente percebe e está consciente de sua própria existência, assim como da dos outros. *Umntu* é o ser-sendo que restitui a coincidência entre ontologia e epistemologia de forma significativa. Por meio da faculdade da consciência ou ciência de si, *umuntu* libera a fala do ser e persegue sua racionalidade através do diálogo do ser-sendo com o ser. A interação deste último – como uma parte indivisível do ser-sendo – com o ser-sendo como uma totalidade é a razão da nossa declaração, a saber, o “diálogo do ser com o ser”. Agora nos voltaremos para

o significado da relação entre *ubuntu* e *umuntu*.

A palavra *umu-* compartilha um aspecto ontológico idêntico com a palavra *ubu-*. Considerando que o alcance de *ubu-* é a generalidade mais ampla, *umu-* tende em direção ao mais específico. Em conjunto com *-ntu*, então *umu-* torna-se *umuntu*. *Umntu* significa a emergência do homo loquens que é simultaneamente um homo sapiens. Na linguagem comum, significa o ser-sendo humano: o criador da política, da religião e da lei. *Umntu* então é a manifestação concreta específica de *umu-*: é um movimento que se afasta do generalizado para o específico concreto. *Umntu* é a entidade específica que continua a conduzir uma investigação sobre o ser-sendo, a experiência, o conhecimento e a verdade. Isto é mais uma atividade do que um ato. É um processo em andamento impossível de ser parado, a não ser que o movimento em si seja parado. Neste raciocínio, *ubu-* pode ser considerado como um ser-sendo vindo a ser e isso evidentemente implica a ideia de movimento. Nós propomos considerar tal movimento incessante mais como verbal do que como um verbo. *-Ntu* pode ser interpretado como o tendo se transformado temporariamente. Neste sentido, *-ntu* é

um substantivo. A indivisível unidade e totalidade de *ubu-ntu* significa, portanto, que *ubuntu* é um substantivo verbal. Sob a luz da análise acima sobre *ubuntu* e *umuntu*, consideramos a seguinte tese questionável.

NTU é a força universal como tal, a qual, porém, nunca ocorre separada de suas manifestações: Muntu, Kintu, Hantu e Kuntu. NTU é o ser em si, a força cósmica universal, cujas manifestações só podem ser abstraídas pelo pensamento moderno e racional. NTU é a força na qual Ser e seres aglutinam-se... NTU é o que Muntu, Kintu, Hantu e Kuntu são igualmente. Força e matéria não estão sendo unificadas nesta concepção; ao contrário, elas nunca estiveram separadas.

Em nossa visão, não é “*ntu*” mas “*ubu*” a “força universal” ou o conceito com o máximo nível de generalidade. Podemos nos voltar a outra língua *bantu*, *sepedi*, para ilustrar isso. O sinônimo *sepedi* para *ubuntu* é *botho*. Este é também divisível em duas palavras, a saber, *bo-* e *tho*. Nós sugerimos que *ubu/bo-* é o conceito com o máximo nível de generalidade. *Bo-* combinado com *tlhale* produz o termo *botlhale*. Em linha com a lógica de *umu-*, *mo-* em *sepedi*, a combinação de *mo-* e *tlhale* produz o substantivo, isto é, a especificidade concreta,

motlhalefi. *Bo-* combinado com *kgomana* produz *bokgomana* e a combinação com *mo-* produz o substantivo *mokgomana*. Esses dois exemplos mostram:

1) Que *bo-* é abstrato e geral ao mesmo tempo. Por meio de combinação com outras palavras, conserva e preserva seu caráter abstrato. 2) Que *mo-* é orientado ao concreto. Por meio de combinação com outras palavras assume o caráter substantivo, tornando possível especificar suas determinações específicas. Especificar as determinações é, por definição, reconhecer as limitações do substantivo. Isso significa que montem uma especificidade um tanto restrita e um alcance limitado, comparado com *bo-*. Portanto, a combinação *bo-tho* e *ubu-ntu* é muito mais geral e ampla em seu escopo do que *mo-tho* e *umuntu*. Nós concluímos, por essa razão, que é *ubu* e não *ntu* a “força universal”.

REFERÊNCIA

RAMOSE, Mogobe B. **A ética do ubuntu**. Tradução para uso didático de: RAMOSE, Mogobe B. The ethicsofubuntu. In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). The African Philosophy Reader. New York: Routledge, 2002, p. 324-330, por Éder Carvalho Wen.

Contextualizando o texto:

Mais uma oportunidade para dimensionar e localizar o conceito ético do Ubuntu, como princípio outro de se pensar as normas morais, a sociabilidade, os fenômenos sociais e outros recortes de identidade e subjetividade que compõem uma Filosofia não europeia.

Leitura complementar ao texto 4: UBUNTU COMO FUNDAMENTO

Ubuntu, palavra existente nos idiomas sul africanos zulu e xhosa que significa “humanidade para todos”, é a denominação de uma espécie de “Filosofia do Nós”¹, de uma ética coletiva cujo sentido é a conexão de pessoas com a vida, a natureza, o divino e as outras pessoas em formas comunitárias. A preocupação com o outro, a solidariedade, a partilha e a vida em comunidade são princípios fundamentais da ética Ubuntu. Bas’Ilele Malomalo (2014), nos dá uma explicação:

Do ponto de vista filosófico e antropológico, o ubuntu retrata a cosmovisão do mundo negro-africano. É o elemento central da filosofia africana, que concebe o mundo como uma teia de relações entre o divino (Oludumaré/Nzambi/Deus, Ancestrais/Orixás), a comunidade (mundo dos seres humanos) e a natureza (composta de seres animados e inanimados). Esse pensamento é vivenciado por todos os povos da África negra tradicional e é traduzido em todas as suas línguas... Como elemento da tradição africana, o ubuntu é reinterpretado ao longo da história política e cultural pelos africanos e suas diásporas. Nos anos que vão de 1910-1960, ele aparece em

termos do panafricanismo e da negritude. São esses dois movimentos filosóficos que ajudaram a África a lutar contra o colonialismo e a obter suas independências. Após as independências, estará presente na práxis filosófica do Ujama de Julius Nyerere, na Tanzânia; na filosofia da bisoitéou bisoidade (palavra que vem da língua lingala, e traduzida significa “nós”) de Tshiamalenga Ntumba; nas práticas políticas que apontam para as reconciliações nacionais nos anos de 1990 na África do Sul e outros países africanos em processo da democratização. A tradução da ideia filosófica que veicula depende de um contexto cultural a outro, e do contexto da filosofia política de cada agente. Na República Democrática do Congo, aprendi que ubuntu pode ser traduzido nestes termos: “Eu só existo porque nós existimos”. E é a partir dessa tradução que busco estabelecer minhas reflexões filosóficas sobre a existência. Muitos outros intelectuais africanos vêm se servindo da mesma noção para falar da “liderança coletiva” na gestão da política e da vida social.

Segundo Desmond Tutu, Prêmio Nobel da Paz e Arcebispo Sul Africano, “Ubuntu é a essência de ser uma pessoa”, “significa que somos pessoas

através de outras pessoas”, “que não podemos ser plenamente humanos sozinhos”, “que somos feitos para a interdependência”. Praticar Ubuntu “é estar aberto e disponível aos outros” e “ter consciência de que faz parte de algo maior e que é tão diminuída quanto seus semelhantes que são diminuídos ou humilhados, torturados ou oprimidos” (idem). A pessoa ou instituição que pratica Ubuntu reconhece que existe por que outras pessoas existem. Reconhece, portanto, que existem formas singulares de expressão de humanidade, e que as singularidades, como tais, têm igual valor.

Antonio Negri denomina de Comum a forma democrática que pode assumir a multidão, que é, segundo ele, a denominação de uma multiplicidade de singularidades. O Comum é Ubuntu, uma relação social de interdependência, que tem a igualdade como princípio material. No conceito de Comum, como na filosofia Ubuntu, a igualdade é condição. Portanto, não há constituição do Comum sem aberturas às singularidades, reconhecimento material de sua importância e potencialização de suas capacidades criativas. Uma política de constituição do Comum é a afirmação da ética Ubuntu, através da afirmação da igualdade contra o privilégio, da multiplicidade contra a

uniformidade, do respeito contra o preconceito, da inclusão contra a exclusão e da criação de meios que assegurem “humanidade” para os muitos de uma coletividade e, objetivamente, acesso aos direitos definidos como “humanos”.

Penso que o desafio das lutas por dignidade (e entre elas destaco a luta contra o racismo) é muito grande, demanda intervenções em todos os espaços que atuamos: ruas, família, escolas, religiões, mídia, internet, empresas, instituições estatais, partidos políticos, movimentos sociais e outros espaços específicos, que são espaços em que se produzem, se disseminam e se repetem valores, medos, preconceitos, discriminações, explorações, desigualdades, tentativas de disciplinarização e controle das singularidades.

Porém, a luta nesses espaços específicos precisa ser uma ação político-cultural para transformá-los em espaços comuns, ou seja, espaços em que as singularidades, como tais, possam se expressar e se relacionar respeitosamente, num constante processo de produção de bem estar, espaços em que todas e todos sejam expressões pensantes e agentes, espaços de produções coletivas.

No enfrentamento desse desafio não vislumbro outro caminho senão o da radicalização da insurgência antropofágica e criativa contra as muralhas do poder constituído. Não sabemos previamente que instituições criar, mas podemos dizer que precisamos devorar as atuais e produzir o novo sem as atuais “elites vegetais” e “catequeses” (Andrade, 1990), pois o que nos interessa tornar comum o resultado da nossa produção, aquilo que nas relações que vivemos a elite parasitária se apropria e diz não ser direito nosso. Nos interessa ocupar e produzir em comum para o comum, nos apropriarmos da produção que nos é expropriada pelas dinâmicas da exploração.

Portanto, fortemente influenciado pela crença na educação como prática de liberdade (Paulo Freire, 1997), penso que parte importante da ação política é a disseminação, nas ruas, nas redes, nas escolas e nos lugares comuns, de leituras críticas, reflexões, ideias, ações culturais e expressões afetuosas baseadas em valores diferentes daqueles que hoje parecem prevalecer entre nós, que ajudem a motivar/constituir experiências de produção de subjetividades, jeitos de ser, culturas e formas de vida em comum. Não falo aqui de

conscientização, ou seja, da "elevação do nível de consciência das massas". Porém, do meu ponto de vista, há nesta luta pelo comum um trabalho pedagógico a ser feito em conjunto, na relação que os encontros e as atuais possibilidades de comunicação e cooperação proporcionam. Penso que a perspectiva das escrevivências (Evaristo, 2007) dos corpos indignados com a exploração, a violação de dignidade, o racismo, a discriminação, deve ser, além do vandalismo antropófago que se afirma nas ruas, a produção de experiências do comum de amor que queremos viver e fazer prevalecer. E se aceitamos que "as lutas determinam de fato o ser, o constituem" (Negri, 2003a), penso ser importante que esse vandalismo seja mais que resistência em ato de protesto, mas também exercício criativo de re-existência em comum a partir de outras perspectivas.

A Ética Ubuntu oferece uma perspectiva interessante e, do nosso ponto de vista, adequada para uma definição desse constituir-se coletivamente. Neste sentido, me parece importante, pelo ativismo político que se propõe a organizar a luta por e o trabalho na democracia, desde os pontos de vista dos que vivem apenas das suas atividades e nelas querem ser

reconhecidos, a aposta e o investimento num devir Ubuntu dos espaços (a serem) tornados comuns.

REFERÊNCIA

NASCIMENTO, Alexandre do. Ubuntu como Fundamento. UJIMA - **Revista de Estudos Culturais e Afrobrasileiros**. Número XX, Ano XX, 2014.

Sobre o autor:

Pós-Doutorado em Educação na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e cursos de Doutorado em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Graduação em Informática pelo Centro Universitário UNIABEU e cursos complementares de Educação e Tecnologias de Informação. É professor e autor de textos publicados em livros, revistas, anais de eventos e no website www.sentimentanimalidades.net. Estuda temas de ensino como: Tecnologias de informa-

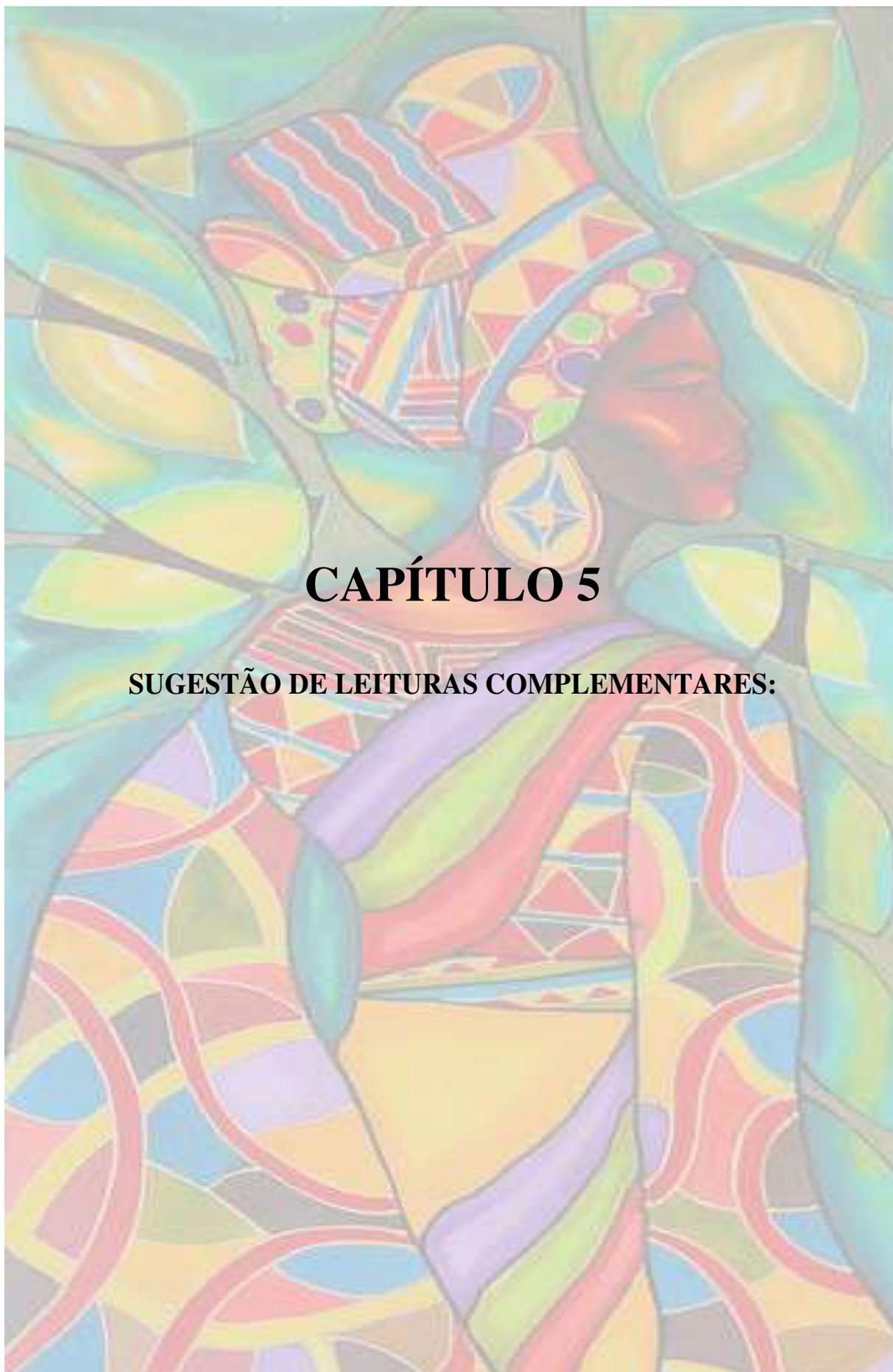
Fonte: Foto retirada da internet

Relações Étnico-Raciais e Políticas.

ção, Relações Raciais, Ações Afirmativas, Educação das

Contextualizando o texto:

Texto completar de discussão e reflexão a partir das noções de política e vida em sociedade.



CAPÍTULO 5

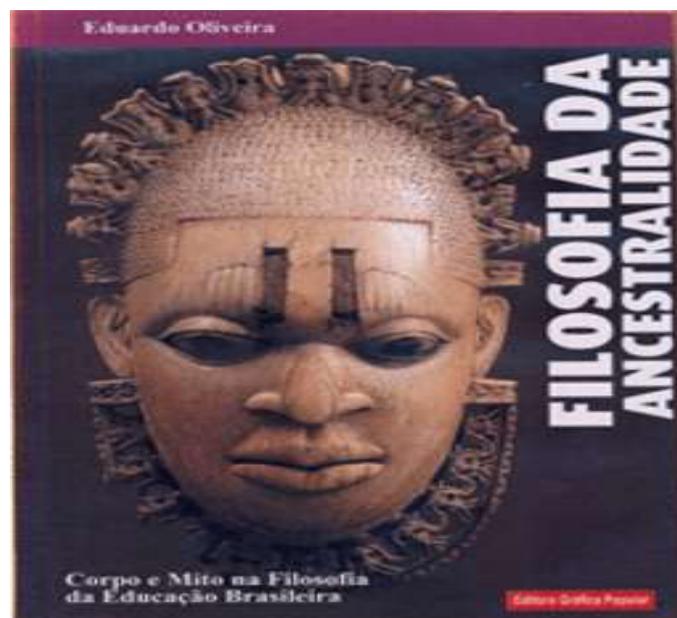
SUGESTÃO DE LEITURAS COMPLEMENTARES:



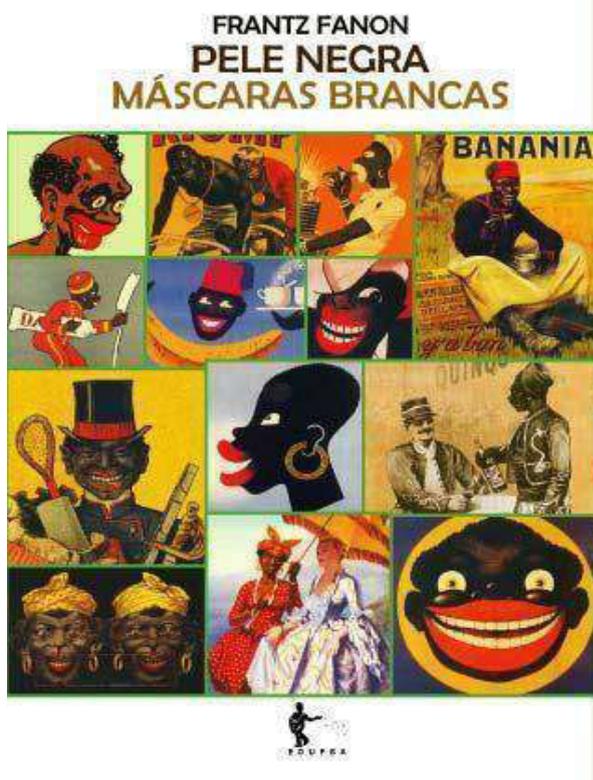
SUGESTÕES DE LIVROS:

FILOSOFIA DA ASCESTRALIDADE

Um livro que apresenta a abertura para se pensar a história, cultura e ética africana, a partir da magistral apresentação de encatamento e ancestralidade.



Fonte: Foto retirada da internet



Fonte: Foto retirada da internet

PELE NEGRA MÁSCARAS BRANCAS

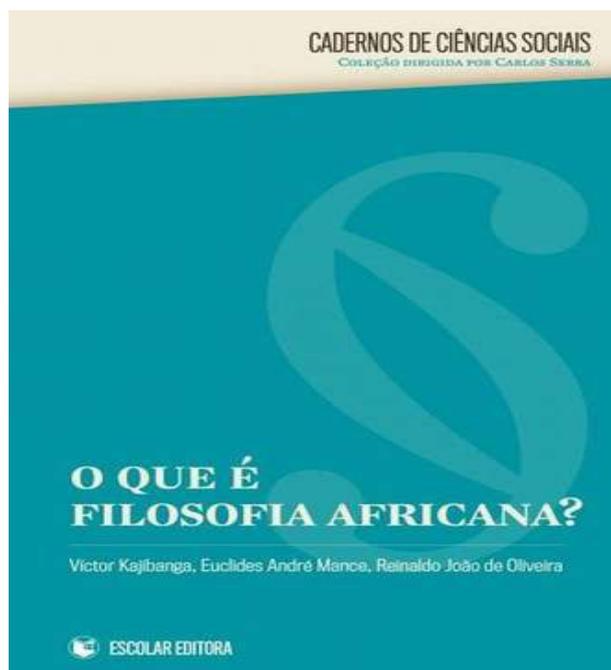
A obra fala sobre a negação do racismo contra o negro na França e teve sua primeira edição, em português, em 1963. Aborda o pensamento da Diáspora Africana, o pensamento da descolonização, do pensamento psicológico, da teoria das ciências, da filosofia e da literatura caribenha. O autor trata também da ideologia que ignora a cor, e como ela pode apoiar o racismo que nega - pensamento que causou grande turbulência nas décadas de 1960 e 1970. O livro busca aguçar o senso crítico sobre o racismo e seus impactos.

O QUE É FILOSOFIA AFRICANA?

O sociólogo angolano Victor Kajibanga, o filósofo brasileiro Euclides Mance e o filósofo e teólogo brasileiro Reinaldo de Oliveira, em seus textos brilhantes deste número, mostram toda a complexidade, todos os desencontros, mas também todos os avanços de uma africanidade que se esforça, hoje ainda, para encontrar os seus trilhos históricos, a sua identidade descolonizada, a sua humanidade respeitada, o seu futuro diferente.

Africanidade que é, integralmente,

um campo de luta. De luta entre uma concepção idílica do ser africano e uma concepção transformadora do querer ser africano, entre um passado romantizado (de alguma forma recuperando certo quadro analítico de Placide Tempels e de Hegel) e um futuro transformado pela filosofia de ação, entre várias correntes, entre vários pontos de interrogação, entre várias lutas sociais, entre inúmeros sonhos.



Fonte: Foto retirada da internet



Fonte: Foto retirada da internet

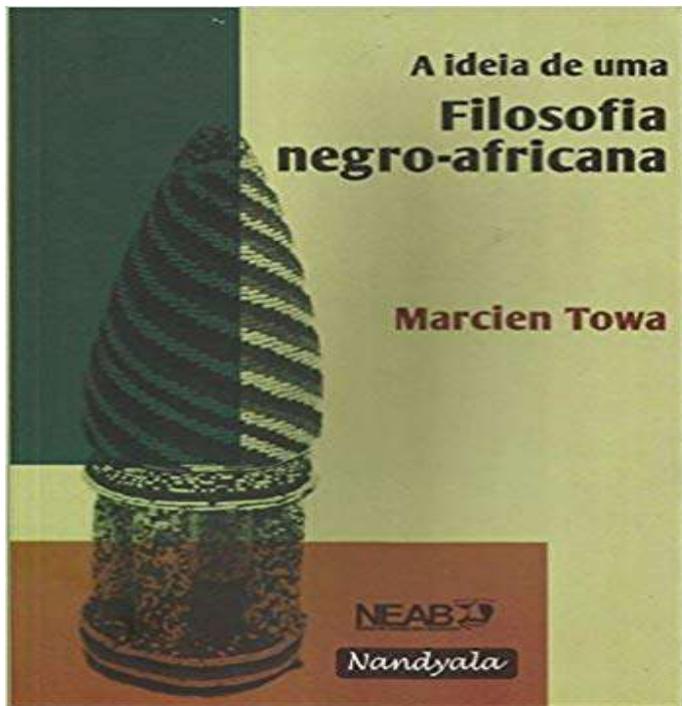
FILOSOFIA AFRICANA: na linha do tempo

Evocando uma célebre expressão de Paulo VI, "África, chegou a tua hora!", qual será o contributo da filosofia para a reconstrução do continente africano? Esta é a grande questão à qual Muanamosi Matumona procura responder. A sua confiança profunda nas potencialidades ocultas das sociedades africanas marca o desafio

que decidiu assumir: compreender o que falta fazer para que em África se vivam dias melhores de liberdade e de paz.

A IDEIA DE UMA FILOSOFIA NEGRO-AFRICANA

Esta obra, tradução do livro *L'Idée d'une philosophie négro-africaine*, do filósofo camaronês Marcien Towa (1931-2014), propõe-se a responder à questão da existência de uma filosofia africana, evidenciando a racionalidade presente na cultura desse continente, tais como nos contos, instrumentos da educação de alguns países africanos e na concepção de religião do Egito



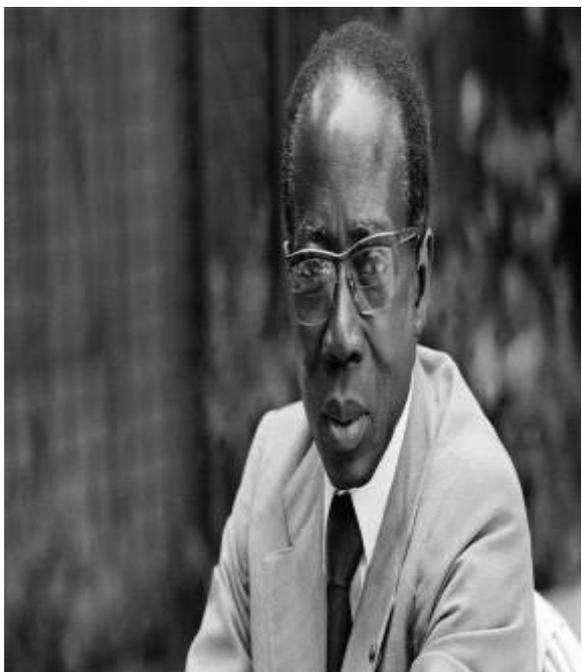
Fonte: Foto retirada da internet

antigo. Entre outras reflexões contundentes, Towa critica a etnofilosofia, sobretudo a percepção de Léopold Sédar Senghor, o qual busca estabelecer um caminho para iniciar a construção de um pensamento africano a partir do período da independência, como se não tivesse havido produção de conhecimento em África antes do período colonial.



SUGESTÕES DE AUTORES

SUGESTÕES DE AUTORES



LÉOPOLD SÉDAR SENGHOR (SENEGAL)

Nascido em 1906, Senghor estudou na Sorbonne, de Paris, e foi a primeira pessoa do continente a completar uma licenciatura na universidade parisiense. Foi um dos responsáveis por desenvolver o conceito de negritude e um movimento literário que exaltava a identidade negra, lamentando o impacto que a cultura europeia teve nas tradições do continente. Em 1960, o Senegal foi proclamado independente muito graças ao apelo que

Fonte: Foto retirada da internet Senghor dirigiu ao então presidente francês, Charles de Gaulle. Ele foi então eleito presidente da nova república, cargo que ocupou até 1980. Senghor morreu em 20 de dezembro de 2001, aos 95 anos, na França.

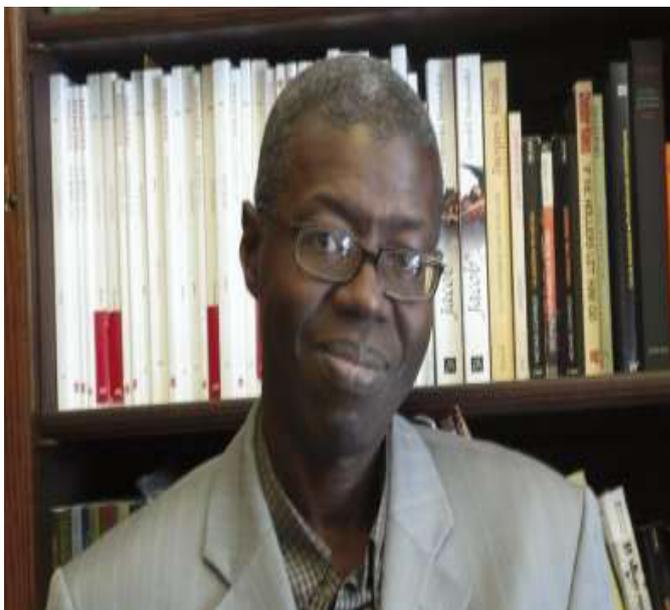
WANDERSON FLOR

Mestre em filosofia e doutor em bioética pela Universidade de Brasília (UnB). É professor Adjunto do Departamento de Filosofia da Universidade de Brasília (UnB), do Programa de Pós-graduação em Bioética (FS-UnB) e Co-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Raça, Gênero e Sexualidades Audre Lorde – GEPERGES Audre Lorde (UFRPE/UNB-CNPq). Pesquisador das áreas de Filosofia Africana, Interfaces



Fonte: Foto retirada da internet

entre a filosofia e a educação, Ética, Filosofia Política e, também, das bases conceituais da Bioética.



SOULEYMANE BACHIR DIAGNE

Filósofo senegalês e professor da Universidade de Columbia, acredita que os filósofos africanos precisam tornar o trabalho deles mais acessível aos seus compatriotas destacando que: Nós devemos produzir os nossos próprios textos em línguas africanas.

Fonte: Foto retirada da internet

MOGOBE BERNARD RAMOSE

Filósofo sul-africano. é professor de filosofia da Universidade da África do Sul – Unisa e diretor do Centro de Aprendizagem Regional da Unisa, em Adis Abeba, na Etiópia. Doutor em filosofia pela Katholieke Universiteit Leuven, da Bélgica, desenvolve sua pesquisa nos campos da filosofia africana e da filosofia da política, direito e relações internacionais. Trabalhou na Universidade do Zimbábue e de



Fonte: Foto retirada da internet

Venda, na África, assim como na Tilburgh University, na Holanda. É autor, dentre outros, de *African philosophy through ubuntu* (Mond Books, 1999).

SOBONFU SOMÉ

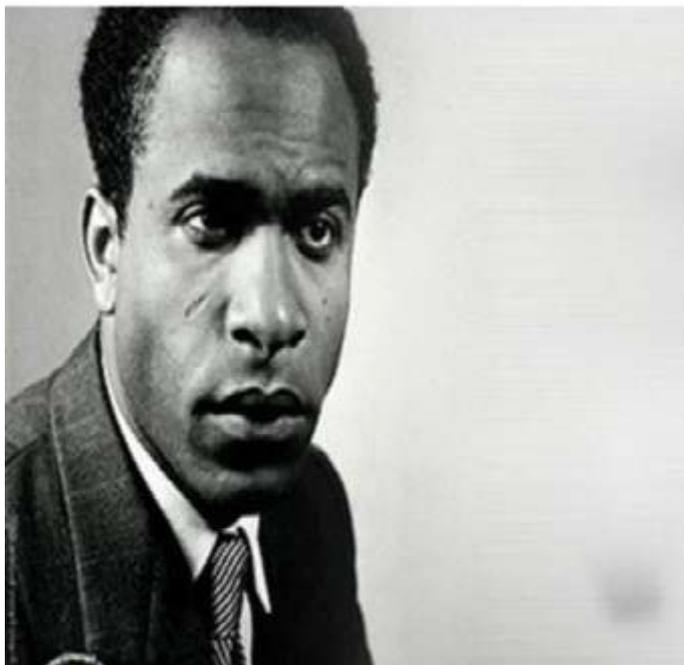


Fonte: Foto retirada da internet

Filósofa, professora e ativista, uma das vozes mais importantes na espiritualidade africana. Percorre o mundo compartilhando a rica vida espiritual e acultura do povo da gara. Autora do livro *O espírito da intimidade: ensinamentos ancestrais africanos sobre relacionamentos* (publicado no Brasil pela editora Odysseus).

FRANTZ FANON

Martinicano-francês, médico psiquiatra e filósofo. Estudou na França e posteriormente se mudou para a África do Norte, onde participou dos movimentos de independência da Tunísia e Argélia. Para Fanon, em todo povo colonizado foi introjetado um complexo de inferioridade. Suas análises sobre colonialismo, o racismo e a inferiorização do colonizado e do negro encontram-se descritas principalmente nas obras *Pele negra, máscaras brancas* e *Os condenados da terra*.



Fonte: Foto retirada da internet



SUGESTÕES DE FILMES

➤ UMA LIÇÃO DE VIDA



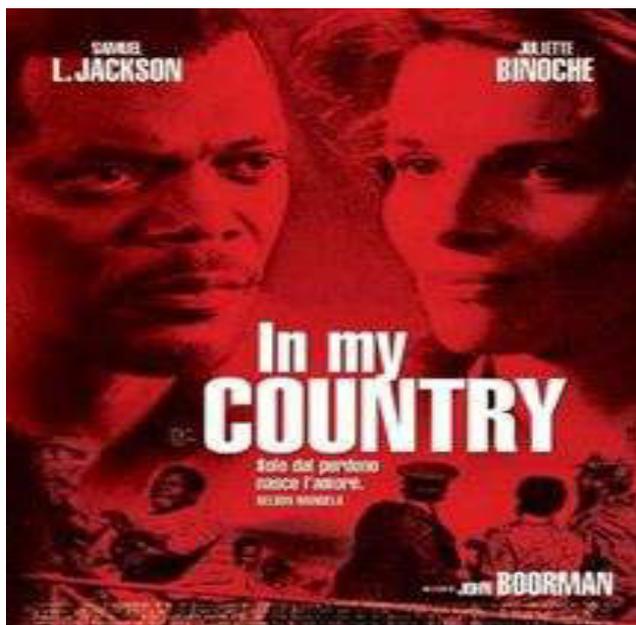
Em 2009, um queniano foi parar na Casa Branca. Não, não estamos falando de Barack Obama, mas de Kimani N'gan'gaMaruge, um octogenário que lutou para aprender a ler e a escrever em seu país e sua história, real, o levou a palestrar nos Estados Unidos. Pois Maruge, teve que enfrentar todo tipo de adversidade em nome da educa-

Fonte: Foto retirada da internet

ção. Ex-combatente de um grupo de

revolucionários que lutou contra os ingleses pela independência do Quênia, aos 84 anos, ele recebe uma carta da Presidência de seu país e resolve se matricular em uma escola primária com o objetivo de decifrá-la. O que se segue é sua luta para ser matriculado na escola primária junto com as crianças. Para isso, Maruge aceita todas as exigências, inclusive a de usar uniforme infantil. Sua motivação baseia-se no desejo de ler uma carta da Presidência que havia recebido.

➤ EM MINHA TERRA



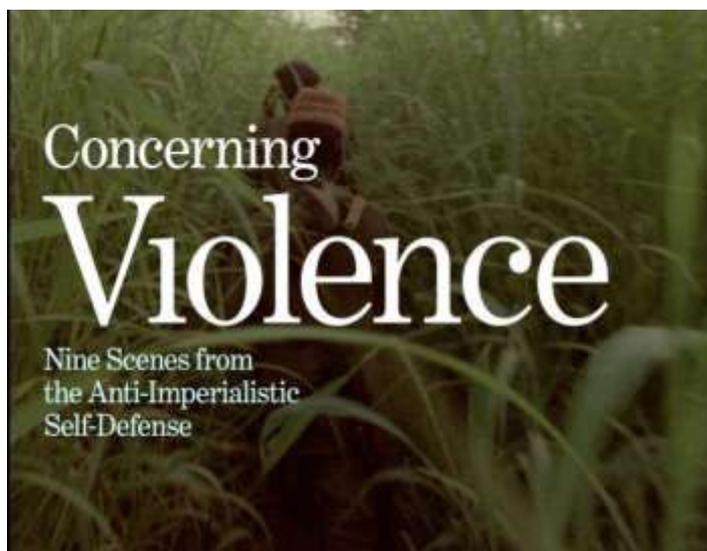
Langston Whitfield (Samuel L. Jackson) é um jornalista negro norte-americano que é enviado pelo Washington Times à África do Sul, em 1995. Seu objetivo é fazer a cobertura dos depoimentos ouvidos na Comissão da Verdade e Reconciliação, que julga os brutais crimes cometidos durante o período do apartheid. Ao longo das audiências, vítimas e criminosos são colocados frente a frente. Langston

Fonte: Foto retirada da internet

toma conhecimento de relatos violentos

e cruéis, que desafiam sua imaginação e despertam sua consciência.

➤ SOBRE A VIOLÊNCIA



O filósofo Frantz Fanon (1925-1961), foi ao mesmo tempo psiquiatra, ensaísta e militante político ao lado da Frente de Libertação Nacional da Argélia (FLN), com a qual compartilhava a causa independentista. Martinicano, faz parte do grupo de intelectuais negros cuja importância a França tem dificuldade em reconhecer, em-

Fonte: Foto retirada da internet bora tratem de uma história comum a todos. Anticolonialista radical, de escrita altamente literária e retórica, contribuiu para aclarar não só a história, mas também reflexões e debates contemporâneos.

O filme de Göran Olsson de 2014, sobre a obra de Frantz Fanon possui imagens de arquivo sobre os movimentos independentistas africanos dos anos

1960-70 são conjugadas com escritos do filósofo e estudioso Frantz Fanon – “Os Condenados da Terra”, de 1961 – lidos pela cantora Lauryn Hill. O sueco Göran Hugo Olsson (que já assinara “The Black Power Mixtape 1967-1975”) constrói assim uma inquietante narrativa visual que proporciona um novo olhar sobre a História do continente (incluindo Angola e Moçambique), do colonialismo europeu e do racismo. “A Respeito da Violência” é um documentário que nasce de um trabalho de “arqueologia” feito pelo realizador nos arquivos da televisão sueca. As reportagens dos conflitos surgem organizadas em “nove cenas de autodefesa anti-imperialista”. Entre outras distinções, o filme recebeu o Prémio Fairbindet no Festival de Berlim.

➤ **“A ROTA DO ESCRAVO: UMA VISÃO GLOBAL”**



É um documentário educativo dirigido por Georges Collinet com apoio e patrocínio da Unesco. Com depoimentos de historiadores de diversos países, apresenta um panorama histórico da escravidão desde o início da Era Cristã com o comércio de escravos pela rota transaariana em direção ao mar Vermelho e Oceano Índico.

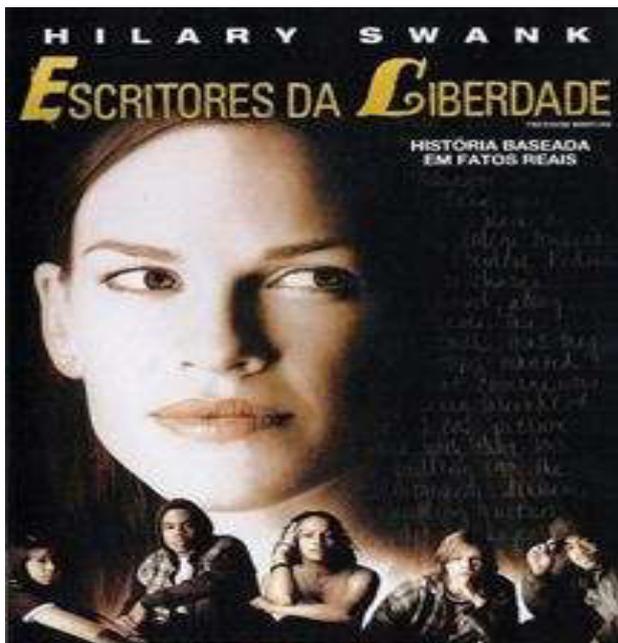
O documentário salienta que a primeira grande revolta de escravos africanos conhecida aconteceu no

Iraque. Foi a Revolta de Zanj, que se

Fonte: Foto retirada da internet

estendeu de 869 a 883. Milhares de escravos africanos do leste da África que trabalhavam nas salinas no sul do Iraque se juntaram a outros grupos e lutaram contra a escravidão. Formaram seu próprio estado com capital em Al-Mukhtâra, às margens do Golfo Pérsico, e durante quatorze anos desafiaram seriamente o Califado Abássida.

➤ ESCRITORES DA LIBERDADE



É **Fonte:** Foto retirada da internet

O filme relata a história da professora Erin Gruwell que é a protagonista da comédia dramática passada em um subúrbio problemático norte-americano.

Ela é uma docente recém formada que leciona para o primeiro ano do Ensino Médio as disciplinas de inglês e literatura. Erin trabalha em uma escola da periferia, em Long Beach, Califórnia (Los Angeles).

O desafio enfrentado pela professora grande: os alunos que encontra pelo caminho são marcados pela violência, pela descrença, pela desobediência, pela desmotivação e principalmente pelos conflitos raciais. São jovens oriundos de famílias desestruturadas, vítimas de abandono e descaso. Na sala de aula, os alunos dividem-se naturalmente em grupos: os negros só interagem com os negros, os latinos andam com os latinos, os brancos conversam com os brancos.

SUGESTÕES DE VÍDEOS:**UBUNTU - THIAGO RODRIGO**

<https://www.youtube.com/watch?v=gpIEHRukIfE>

**DIÁLOGOS: FILOSOFIA AFRICANA**

<https://www.youtube.com/watch?v=IMubZgdiDmg>

**UBUNTU-EUSOUPORQUEPERTENÇO**

<https://www.youtube.com/watch?v=9MriLwklWKU>



**ESTUDOS AFRICANOS :
KATÚSCIA RIBEIRO E AZA
NJERI**

<https://www.youtube.com/watch?v=KAhX5kECCGM>



**FILOSOFIAAFRICANA E ENSINO
DAFILOSOFIA**

<https://www.youtube.com/watch?v=Gzltm2hk8qo>

SUGESTÕES DE SITES:

<https://filosofia-africana.weebly.com/textos-diaspoacutericos>

<http://filosofiaemvideo.com.br/temas/filosofia-africana/>

<https://ensinarhistoriajoelza.com.br/licao-de-vida-filme-inspirador/>

<https://www.geledes.org.br/>

<http://www.pordentrodaafrica.com/>

[https://filosofiapop.com.br/podcast/filosofia-pop-015-filosofia-africana-](https://filosofiapop.com.br/podcast/filosofia-pop-015-filosofia-africana-ubuntu/www.pordentrodaafrica.com)

<ubuntu/www.pordentrodaafrica.com>

<http://todosnegrosdomundo.com.br/site-de-filosofia-africana/>

<https://www.revistaforum.com.br/filosofiaafricana/>

REFERÊNCIAS

ALLES, Luis. Ética a partir dos paradigmas. In: RUEDELL, Aloísio (org) .[et al.]. **Filosofia e ética**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014. p. 93-95.

BOTO, Carlota. ÉTICA E EDUCAÇÃO CLÁSSICA: virtude e felicidade no justo meio. Rev. **Educação & Sociedade**, ano XXII, Nº 76, Outubro/2001.

DE JESUS, Rodrigo Marcos, NEGRI, Edson Cleber, CÂNDIDO, CÂNDIDO, Juarid Rios (Orgs). **Filosofia e consciência negra: desconstruindo o racismo** – Cuiabá: EdUFMT, 2018.

MACHADO, Adilbênia Freire. **Ancestralidade e encantamento como inspirações formativas: filosofia africana mediando à história e cultura africana e afro-brasileira**. Universidade Federal da Bahia, 2014.

MUNANGA, Kabengele. Palestra proferida pelo Prof. Dr. Kabengele Munanga (USP) no **3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação**-PENESB-RJ, 05/11/03.

NASCIMENTO, Carlos Eduardo Gomes. **A ÉTICA FILOSÓFICA DO UBUNTU NA SALA DE AULA: um debate sobre o racismo no futebol brasileiro**. Revista Ideação, edição especial, 2017.

NASCIMENTO, Alexandre do. Ubuntu como Fundamento. UJIMA - **Revista de Estudos Culturais e Afrobrasileiros**. Número XX, Ano XX, 2014.

RAMOSE, Mogobe B. **African Philosophy through Ubuntu**. Harare: Mond Books, 1999, p. 49-66. Tradução para uso didático por Arnaldo Vasconcellos.

RAMOSE, Mogobe B. **A ética do ubuntu**. Tradução para uso didático: RAMOSE, Mogobe B. The ethicsofubuntu. In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). The African Philosophy Reader. New York: Routledge, 2002, p. 324-330, por Éder Carvalho Wen.

Apêndice 2: Roteiro de Entrevista**ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES DE FILOSOFIA****DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO DOCENTE**

Nome _____

Formação acadêmica _____

Quais disciplinas leciona _____

Quanto tempo trabalha como professor _____, e quanto tempo de campus Santa Inês _____.

PERGUNTAS DIRECIONADAS**1) Qual sua perspectiva (acadêmica) com Filosofia?**

2) Dentro de seu contexto acadêmico (e mesmo de vida) em que momento você despertou para a docência?

3) Como se sente sendo professor de Filosofia?

4) Quais suas expectativas com a docência?

5) Como você entende o contexto sócio político da cidade?

6) E quanto à realidade dos seus alunos? Como você percebe o contexto sócio politicocutural?

7) Sua prática docente lhe permite exercer suas concepções filosóficas sem choque com as estruturas curriculares e institucionais?

8) A proposta curricular, está em consonância à sua prática docente? Cite pontos positivos e negativos relacionando à realidade de seu alunado
