

ISSN 1984 - 5166

FILOSÓFICAS

BRILHANTES

Revista Acadêmica de Filosofia
Universidade do Estado
do Rio Grande do Norte
Campus Caicó
Caicó/RN

Ano 5, Nº2, Jul./Dez. 2012

**Incentivo à pesquisa - produção acadêmica - desenvolvimento da cultura
diálogo - democratização do saber filosófico**



TRILHAS FILOSÓFICAS

ANO V, NÚMERO 2, JUL.-DEZ. 2012

**Revista Acadêmica de Filosofia
Grupo de Pesquisa Filosofia e Educação
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Campus Caicó
Caicó – RN**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN

Reitor

Milton Marques de Medeiros

Vice-reitor

Aécio Cândido de Sousa

Pró-reitor de Administração

Lauro Gurgel de Brito

Pró-reitor de Planejamento, Orçamento e Finanças

Francisco Severino Neto

Pró-reitora de Recursos Humanos e Assuntos Estudantis

Joana D'arc Lacerda Alves Felipe

Pró-reitor de Pesquisa e Pós-graduação

Pedro Fernandes Ribeiro Neto

Pró-reitor de Ensino de Graduação

Moemia Gomes de Oliveira Miranda

Pró-reitor de Extensão

Francisco Vanderlei de Lima

Diretor do Campus Caicó

Francisco de Assis Costa da Silva

Coordenador do Curso de Filosofia

José Francisco das Chagas Souza

Capa

Luli Esteves

Revisão

Francisco de Assis Costa da Silva

Contatos

trilhasfilosoficas@uern.br

Curso de Filosofia do Campus Caicó - UERN

Rua André Sales, nº. 667, Paulo VI - Caicó-RN - CEP: 59300-000

Telefax: (0xx84) 3421-6513

Como citar este número

SOBRENOME, Nome. Título do artigo. **Trilhas Filosóficas** – Revista Acadêmica de Filosofia, Caicó, ano V, n. 2, páginas do artigo, jul.-dez. 2012. ISSN 1984-5561.

Disponível em: < url completa >. Acesso em: dia mês ano.

TRILHAS FILOSÓFICAS

Publicação do Curso de Filosofia do CAC/UERN (Caicó-RN)
e do Grupo de Pesquisa Filosofia e Educação (UERN)

Editores responsáveis

José Teixeira Neto (UERN)
Galileu Galilei Medeiros de Souza (UERN)

Conselho editorial

Dax Moraes (UERN)
Galileu Galilei Medeiros de Souza (UERN)
Guilherme Paiva de Carvalho Martins (UERN)
João Batista Xavier (UERN)
José Teixeira Neto (UERN)
Marcos de Camargo von Zuben (UERN)
Telmir de Souza Soares (UERN)

Conselho científico

Antonio Jorge Soares (UFERSA)
Antonio Lisboa (UFCG)
Emmanuel Appel (UFPR)
Filipe Ceppas (UFRJ)
Gustavo Caponi (UFSC)
João Maria Pires (UERN)
José Gabriel Trindade Santos (UFPB)
Luis Benedicto Lacerda Orlandi (UNICAMP)
Maurício Rocha (UERJ, PUC-Rio)
Miroslav Milovic (UNB)
Nythamar de Oliveira (PUCRS)
Paulo César Duque Estrada (PUC-Rio)
Roberto Lima (UFRN)
Rossano Pecoraro (UFPI/CAPES)
Sílvio Gallo (UNICAMP)
Ulysses Pinheiro (UFRJ)

SUMÁRIO

Apresentação	7
ARTIGOS	
Fenomenologia e Educação Iraquitan de Oliveira Caminha	11
Filosofia no Ensino Médio: retroceder, jamais! Lindoaldo Campos	23
Uma Proposta de Filosofia para o Ensino Médio Galileu Galilei Medeiros de Souza José Teixeira Neto	41
A Feminização do magistério pelo modelo mariano de formação e a luta das mulheres por educação Diana Silva	57
Michel Foucault: da verdade à sociedade disciplinar Caroline Trennepohl da Silva	71

Apresentação

Em seu quinto ano de publicações, a *Revista Trilbas Filosóficas* continua seu esforço por constituir-se concretamente em um veículo de divulgação e incentivo à atividade filosófica. Tendo optado exclusivamente pela versão on-line, a partir do volume IV (2011), tentamos superar dois desafios: atingir um nível mais satisfatório de divulgação e, ao mesmo tempo, libertar-nos do empenho financeiro de arcar com despesas de produção, exigidas pela natureza da publicação impressa. Ademais, tudo isso foi possível, sem comprometer a qualidade dos textos publicados. Devemos agradecer sobremaneira à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, especialmente a Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa/PROPEG por ter-nos possibilitado os meios para que a publicação eletrônica da *Trilbas Filosóficas* fosse possível.

Reservamos a presente edição para a divulgação de textos especialmente voltados para uma aproximação entre filosofia e educação, que é uma de nossas prioridades. O primeiro texto traz uma instigante reflexão do Prof. Iraquitana Caminha, que tem nos últimos anos lutado para arremeter os estudiosos de Maurice Merleau-Ponty no nosso país, sobre as contribuições da fenomenologia para a educação, em especial no que diz respeito à constante necessidade de reaprender a ver o mundo e ao empenho convivencial ou social que isso implica. Os dois textos seguintes, concentram-se sobre a discussão da importância e da responsabilidade que a introdução da filosofia no ensino médio em nosso país acarreta. Foram textos que brotaram em torno das discussões e trocas de ideias do I Simpósio Estadual sobre o Ensino de Filosofia da UERN — I *Symphilo*, cuja segunda edição, a ser realizada em 2013, reúne pesquisadores de todo o Nordeste brasileiro preocupados com a urgência de se criar o Fórum Nordeste de Professores de Filosofia. O quarto texto diz respeito ao esforço das mulheres por emancipar-se culturalmente, procurando situá-lo no contexto da sua inserção no magistério, sobre a influência do arquétipo cristão que toma Maria, a mãe de Jesus, como modelo para a educação feminina. Por fim, o último texto constitui-se em um estudo sobre a filosofia de Michel Foucault, procurando fazer uma breve análise de como certas práticas sociais influenciaram tipos de subjetividade e formas de saber, o que é evidentemente de grande interesse para discussões em torno da questão da educação como projeto social. Desejamos a todos uma profícua leitura.

Fenomenologia e Educação¹

Iraquitán de Oliveira Caminha*
Data de submissão: 11 mai. 2012
Data de aprovação: 15 jun. 2012

Resumo

O objetivo do artigo é indicar contribuições da fenomenologia para a educação. Parte-se de uma breve contextualização do significado de fenomenologia como reaprender a ver o mundo e procura-se investigar, a partir dessa caracterização, alguns interessantes aportes para a educação.

Palavras-chave: Fenomenologia. Educação. Corpo.

Abstract

The intention of this paper is to indicate contributions of the phenomenology to education. It starts with a brief contextualization of the meaning of phenomenology how relearn to see the world and seeks to investigate, from this characterization, some interesting contributions to education.

Keywords: Phenomenology. Education. Body.

Introdução

Propor-nos-emos a pensar um problema, que poderia ser formulado nos seguintes termos: quais as contribuições da fenomenologia para a educação? Para responder a essa pergunta, faremos uma breve introdução sobre nosso entendimento do que significa fenomenologia e, em seguida, buscaremos apontar algumas contribuições da fenomenologia para a prática educativa.

A fenomenologia é um método de investigação filosófica, que consiste em descrever, de forma rigorosa, aquilo que aparece à consciência.

¹ O presente artigo nasceu por ocasião de uma conferência realizada na XII Semana de Educação da Universidade de Londrina, “Filosofia e Educação: contrapontos” (2010). Gostaríamos de agradecer à Profa. Leoni Henning pelo gentil convite.

* Doutor em filosofia pela Université Catholique de Louvain, professor do Curso de Doutorado Integrado em Filosofia promovido pela UFRN, UFPB e UFPE. (E-mail: caminhairaquitán@gmail.com — Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Campus I - Bloco Humanístico - Cidade Universitária - João Pessoa - PB; CEP 58059-900).

Definir a essência daquilo que se mostra à consciência é o esforço de se alcançar a verdade, trabalho típico da filosofia. Aprender a essência das coisas é a tarefa fundamental da filosofia assumida por Husserl. Nesse sentido, a fenomenologia tem como objeto de estudo o fenômeno e não a realidade concebida em si mesma e desprovida das intenções do sujeito que a percebe.

Retornar às coisas mesmas, pondo entre parênteses quaisquer teorias científicas ou de outro tipo sobre as coisas, é o lema da fenomenologia. O método fenomenológico deve se ater à descrição das experiências que temos das coisas. Logo, a fenomenologia é centrada na noção de sujeito. Mas, o sujeito concebido como situado no mundo ou, como diz Merleau-Ponty, como consciência encarnada ou engajada. Não se concebe o sujeito como existência para si, desprovido de corpo. A perspectiva não é de exaltar a existência do sujeito separada do mundo ou decretar sua morte, mas resignificá-lo a partir da experiência perceptiva.

Para tanto, a experiência concreta passa a ser mais importante do que teorizações abstratas. O retorno às coisas mesmas é o princípio fundamental de um método descritivo, que pretende recuperar o sentido originário do ser do “mundo percebido” tal como ele nos está presente antes de qualquer preconceito (MERLEAU-PONTY, 1992). É nesse contexto que para Merleau-Ponty o tema da percepção torna-se central para a filosofia.

A percepção não é tratada por Merleau-Ponty como uma simples noção no cenário conceitual da psicologia moderna, mas muito pelo contrário, como a experiência de se relacionar com a existência do próprio mundo, antes de toda determinação ou objetivação. O projeto fenomenológico consiste em descrever o processo que faz da percepção a experiência de perceber o mundo, cuja aparência não pode ser desdobrada fora de cada um dos aparecimentos em que ele se manifesta.

Assim, quando a fenomenologia propõe um retorno às coisas mesmas deseja considerá-las como fenômenos. É nesse contexto que falamos de fenomenologia. A realidade é aparição para uma consciência que a percebe e não um aglomerado de coisas em si. Husserl direciona sua pesquisa fenomenológica no sentido de ter acesso aos vários modos de doação das coisas para a consciência perceptiva. As coisas, que eram consideradas pelas ciências como objetos puros e simples, ganham agora o caráter de objetos intencionais. Os objetos investigados são sempre percebidos. Desse modo, a experiência perceptiva se confunde com a própria fenomenologia (CAMINHA, 2010). É por essa razão que os conceitos de percepção e de corpo ganham uma atenção especial no cenário da filosofia de Merleau-Ponty.

Se nós queremos compreender a experiência de perceber em sua operação efetiva, não podemos afirmar uma significação presuntiva do objeto, sem nos perguntarmos como essa significação se faz presente por meio do campo perceptivo de nossa experiência de perceber. Os movimentos de se pôr a ver revelam a experiência do mundo tal como ele nos aparece, enquanto somos corpos situados no mundo, quer dizer, enquanto percebemos o mundo com o nosso próprio corpo.

Merleau-Ponty (1992) acusa a ciência de manipular as coisas, mas não de habitá-las. Ela adota o procedimento de sobrevoar as coisas sem considerar que aquele que as percebe habita o mesmo mundo das coisas. O cientista estabelece uma relação objetiva com aquilo que é estudado. A fenomenologia propõe, ao contrário, uma relação marcada pela redução fenomenológica, que consiste em considerar o objeto tal como ele se manifesta a um eu. Por exemplo, para Husserl (2006), a ciência estuda a árvore como objeto puro e simples que pode pegar fogo ou pode ser dissolvida em seus elementos químicos. A fenomenologia considera a árvore enquanto sentido percebido por um sujeito. Ela se propõe alcançar a essência inerente à árvore por meio de seus modos de aparecer enquanto fenômeno ao sujeito que percebe.

É com base na perspectiva fenomenológica de objeto intencional que o corpo humano não é o corpo considerado de maneira totalmente objetiva, sempre visto como um dado na terceira pessoa, quer dizer, como um “ele é” coisificado (*Körper*). Ao contrário, trata-se do corpo no sentido de “corpo próprio” ou do “corpo vivo” (MERLEAU-PONTY, 1992). Isso significa que o corpo não é uma coisa material, de natureza inanimada, ou associada a uma consciência separada de uma vida sensível. O corpo é, para Merleau-Ponty, uma existência indivisa que nós vivemos como uma vida que sempre nos pertence (*Leib*). Devemos notar que, quando se fala do corpo, nessa perspectiva, o filósofo quer, em última análise, abordá-lo como “corpo fenomenal”, cujo modo de ser para nós não passa pelo mundo objetivo considerado em si.

O corpo que nós vivemos não é um objeto transparente, que se introduz em nosso campo de visão como um objeto exterior (VAN PEURSEN, 1979), mas, essencialmente, uma vida que assumimos como uma estrutura sempre presente em todas as nossas ações e que sempre toma lugar em nossa experiência de perceber.

A fenomenologia é um método que nos proporciona o caminho de se buscar o acesso ao mundo originalmente pela percepção e não pelas explicações elaboradas da tradição técnico-científica. Nesse sentido, propomos que essa concepção de fenomenologia seja a referência para apontarmos as contribuições da fenomenologia para a educação.

Corpo, Conhecimento e Educação

Nunca se falou tanto do corpo. O corpo está em evidência. O corpo é tema central de inúmeras discussões sobre hábitos alimentares, estética, uso de próteses, preocupações higiênicas, uso de adornos e cosméticos, bem como práticas regulares de exercícios físicos. Clínicas, academias, clubes cuidam dos corpos. Inúmeros profissionais se dedicam a formar corpos saudáveis e belos. E, contudo, como nunca antes, o corpo parece sujeito à coisificação.

A fenomenologia pode contribuir decisivamente para uma melhor compreensão do corpo. Para um olhar fenomenológico, como o de Merleau-Ponty, não somos um sujeito que tem um corpo como coisa, mas somos corpo sujeito que se constitui permanentemente em nossas experiências com o mundo e com o outro.

Antes de concebermos o mundo visível como aquilo que, efetivamente, aparece visível em nosso campo perceptivo, é preciso levar em consideração o corpo que se lança no mundo com seus movimentos de se pôr a olhar. Esses movimentos revelam a experiência do mundo tal como ele nos aparece, enquanto somos corpos situados no mundo. Assim, mesmo que não se possa ver, efetivamente, alguma coisa em sua plenitude, o nosso campo perceptivo é correlativo a nossa presença no mundo, vivida pelos movimentos do corpo, que se põem a olhar. Nesse sentido, a primeira grande contribuição da fenomenologia para a educação é apontar a centralidade do corpo como sujeito do conhecimento. Isso representa, sem dúvida, a inauguração de novas perspectivas sobre o corpo e, conseqüentemente, sobre a educação.

É no cenário da modernidade, tomando como referência o século das Luzes, que a educação escolar ganha uma nova perspectiva de formação. O século XVIII é marcado por um movimento de educação obrigatória para todos e sob a responsabilidade do Estado. Na Europa, a escola não poderia ser reduzida a um espaço de formação para seminaristas que deveriam servir aos interesses da Igreja Católica. O foco da educação passa a ser a formação do homem cidadão e o progresso das ciências. O significado do corpo, a partir de então, também sofre alterações e ganha novas perspectivas. Pelo viés da biologia, podemos definir o corpo do ser humano como um conjunto de ossos, músculos e órgãos. Desse modo o corpo é visto, como uma realidade objetiva estudada nos laboratórios de anatomia, fisiologia e bioquímica. O corpo é concebido como um ser vivo, entre outros seres vivos. Em outras palavras, ele é um organismo regido por mecanismos físico-químicos.

A fenomenologia não nega essa perspectiva, mas a ressignifica, mostrando que ela é, justamente, uma perspectiva entre outras. O corpo humano não pode ser reduzido a um objeto positivo de investigação experimental. Além de ser um conjunto de matéria sujeita a uma série de relações causais, ele é, como diz Merleau-Ponty (1992), na *Fenomenologia da Percepção*, nosso ponto de vista sobre o mundo. Nosso corpo, enquanto vivido, é a nossa experiência de nos situarmos intencionalmente no mundo. Nosso corpo não está apenas localizado no espaço como uma coisa no meio de outras, mas ele se situa em relação ao mundo, conferindo-lhe sentido.

Desse modo, nosso corpo não vê o mundo como se o olho fosse apenas um receptáculo de estímulos físicos. Nós temos o poder de lançar nosso olhar para o mundo, estabelecendo com ele uma relação intencional e não apenas de causa e efeito. Os movimentos do corpo até podem ser vistos como comportamentos motores respondendo mecanicamente a estímulos do meio ambiente. Todavia, também podemos compreender o corpo humano como um sistema de comunicação que expressa diferentes formas de viver.

Tomando a educação em seu sentido mais original como *educere*, que significa conduzir para fora, ou seja, conduzir o ser humano do espaço privado para o público, a fenomenologia pode nos ensinar que educar exige um engajamento de cuidar do outro (*educare*) para que coletivamente possamos construir formas de se viver no mundo. Somos dotados de uma herança biológica, que nos define como organismos vivos. Mas também construímos um modo de ser cultural, que nos define como inventores de formas de vida. A fenomenologia nos ajuda a revelar nossa condição de sermos artesãos de formas de vida.

O corpo é ser-no-mundo, submetido a uma condição existencial já dada, e é também a expressão de uma existência assumida. O corpo não apenas “é”, mas inventa um sentido para existir. Logo, o corpo tem uma existência anônima e uma existência pessoal. A primeira se refere ao corpo como refém de um mundo já dado que não podemos escolher. A segunda diz respeito ao corpo aberto a uma história ou uma existência em primeira pessoa a partir de relações instauradas com outros corpos.

Sabemos que a escola é o lugar da instrução por excelência. Lá aprendemos, sobretudo, a nossa língua pátria e os saberes científicos produzidos por nossa cultura. Sem querer reduzir os processos educativos ao cenário da escola, ela certamente merece um destaque para a educação hoje, porque ela goza ainda de um papel significativo na formação cultural

do mundo contemporâneo. Mas, o que a fenomenologia tem a dizer para a escola? Em poucas palavras: sobre a natureza filosófica da educação.

Inspirado no método fenomenológico, Merleau-Ponty diz que a verdadeira filosofia é reaprender a ver o mundo. Todavia, a escola ainda parece se distanciar dessa perspectiva. Os saberes se transformaram em informações que devem ser repassadas. Orientada nessa direção, não se educa, não se conduz para fora, não se rompe a estabilidade do que já é, não se descobre o mundo em sua novidade. Para tanto, com base em Merleau-Ponty, é preciso repensar os processos educativos e valorizar a criatividade vivida pelo corpo como sujeito do conhecimento.

Segundo Merleau-Ponty (1992, p. XII), “O mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; sou aberto ao mundo, me comunico com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável”. Nesse sentido, a intencionalidade deixa de ser um atributo da consciência para ser característica da atividade de um corpo que se dirige permanentemente para o mundo, já estando nele.

A preocupação constante com o “reaprender a ver o mundo” reivindica para o processo educativo a instauração de um modo de educar que privilegie uma forma de pensar criativa e capaz de renovar, quando o caminho traçado pela educação tradicional é responder de forma mecânica e rápida às questões que garantem o melhor desempenho acadêmico. Pensar a educação numa perspectiva fenomenológica exige que busquemos formas de superar uma prática pedagógica centrada na instrumentalização. A educação não deve ser apenas o esforço de construir instrumentos com base nas ciências que explicam o mundo.

Nesse sentido, decorrente da perspectiva fenomenológica de se apontar a centralidade do corpo como sujeito do conhecimento, é que sugerimos, com base em nosso trabalho constante de construção de uma perspectiva de reinterpretação do mundo pelo corpo, que a escola valorize as atividades em que o corpo é chamado a ser sujeito do conhecimento, entre as quais as atividades artísticas, lúdicas e esportivas devem ter uma atenção especial. Por meio dessas atividades é, com efeito, ensinada a convivência, que precisa ser destacada como um conteúdo do processo educativo.

A escola não pode supervalorizar os processos educativos de natureza especificamente intelectual, nem menosprezar sua condição de espaço de convivência. Ela pode ser um lugar privilegiado para se aprender a conviver. Todavia, saber conviver não se reduz a mera aquisição de regras de convivência. Esse saber é, antes de tudo, construir formas de se familiarizar com o outro, respeitando a sua dignidade. Não há como fazer isso a não ser por meio da corporeidade.

Pela corporeidade, o ser humano faz do outro um mediador de sua existência. Seja na condição de emissor ou receptor de formas expressivas, o corpo insere o ser humano de forma ativa e passiva no espaço social, de modo que “não somos meras máquinas que manifestam reações físico-químicas. Somos corpos que carecem do outro” (CAMINHA, 2009, p. 30). Portanto, precisamos ser educados corporalmente do ponto de vista da convivência social.

A vulnerabilidade, a carência e o desamparo são marcas de nossa existência corporal. Todavia, por isso mesmo, o corpo é uma forma de vida moldada pelas interações sociais. O ser humano constrói socialmente seu corpo. “O homem não é produto do corpo, produz ele mesmo as qualidades do corpo na interação com os outros e na imersão do campo simbólico” (LE BRETON, 2007, p. 18-19). A corporeidade é socialmente construída, permitindo a formação de uma estrutura simbólica que reúne os mais variados estilos de vida.

Educação e atitude de reaprender a ver o mundo

A fenomenologia, que nos estimula a voltar constantemente ao mundo tal como o experimentamos diretamente pela percepção, nos chama para reinventar nossa forma de pensar. A partir desse olhar, o foco da escola não deve ser o de assegurar uma acumulação de conteúdos aprendidos, mas o desenvolvimento pessoal e a autorrealização por meio do diálogo com diferentes perspectivas de pensar.

Com base no enfoque fenomenológico, que se recusa a considerar o comportamento humano do mesmo modo que o funcionamento das máquinas, a ação pedagógica do educador deve se guiar pela perspectiva de que o fazer humano é resultado de uma ação pessoal e concreta. A educação, que forma para o mundo do conhecimento e do trabalho, deve ajudar o educando a resolver conflitos, participar de projetos de cooperação e considerar a diversidade de intenções e desejos do grupo social em que ele convive com os seus semelhantes.

O paradigma fenomenológico, que reage à idealização do mundo das coisas com base na concepção de que o sujeito que conhece é um doador de sentido, nos mostra que os educadores devem valorizar o desenvolvimento integral da pessoa, considerando sua inteligência e sensibilidade. Nesse sentido, a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade, a criatividade e a iniciativa devem substituir o mero conformismo da ordem estabelecida. Do ponto de vista fenomenológico, o sujeito ético, estético e político deve ser

uma referência permanente da formação humana por meio da autonomia, sensibilidade e cidadania.

A fenomenologia nos ajuda a nos recusarmos a ver o educando como um indivíduo que se apossa de conhecimentos e habilidades para se integrar ao mundo globalizado como força de trabalho eficiente. O educando não é um número de uma massa amorfa, mas sujeitos de intenções e desejos que precisam ser emancipados pela força da responsabilidade, contestação e resistência. Nesse sentido, o educador não pode ser um mero cumpridor de programas pré-estabelecidos. Pelo viés fenomenológico da busca permanente de se reaprender o mundo, a educação não é o processo de padronização de pessoas, nem a mera transmissão de conhecimentos, mas a produção de modos de se viver por meio da busca de se situar como sujeito no mundo.

A perspectiva fenomenológica, usada como referência para orientar a prática pedagógica, é um indicativo de que o sujeito da aprendizagem é o centro da atenção educativa e não os conteúdos que serão ensinados. O educando não pode ser reduzido a uma enciclopédia, nem o educador ao especialista que constata, por meio de processos avaliativos, que os educandos respondem corretamente saberes já estabelecidos de modo uniformizado.

Cada educando é um aprendente que se associa a outros para constituir uma comunidade de aprendentes. Pelo viés fenomenológico, concebe-se a educação como uma prática formativa que valoriza a percepção do sujeito. O espaço escolar deve valorizar as vivências educativas dos sujeitos aprendentes. A escola deve ser um espaço de construção de situações educativas que levem aos sujeitos aprendentes relacionarem sua condição existencial com os conteúdos ministrados. A vida educativa não deve ser concebida como um projeto fechado às convenções do sistema institucionalizado pelo Estado. É preciso inspirar à audácia de ser criativo.

Com isso, todavia, não queremos dizer que somos contra a criação de um sistema educativo regido pelo Estado e amparado judicialmente. Toda nação necessita de um sistema educativo como um projeto de Formação nacional. A instauração de um processo educativo precisa de uma *Paidéia*, isso é, de um projeto de formação. Mas tal projeto não pode servir de modelo formativo desconsiderando o caráter criador da cultura.

A educação não deve ser apenas um processo de aquisição de um legado cultural. A fenomenologia nos ensina a necessidade de constantemente reaprendermos a ver o mundo. Somos seres inacabados. A educação não poder ser vista apenas por meio de uma perspectiva fixa.

Nesse sentido, fortalecer o sentido de sujeitos aprendentes que se renovam ao longo da história é a grande contribuição que a fenomenologia tem a oferecer à educação.

O estado educa seus cidadãos para que eles sejam produtivos. Eles precisam servir aos estados nacionais. Mas os humanos não vivem apenas do reino da necessidade ou da ordem política estabelecida. Eles são livres. Evidentemente, esta liberdade não é a designação de uma natureza peculiar. A liberdade é uma conquista construída historicamente. A educação pode ser apenas uma atividade associada à tradição. Nosso desafio é fazer da educação uma prática criativa. Não há educação sem conservação de saberes e valores. Mas não podemos considerar a educação desprovida de inventividade, privando-a do desafio de se reaprender a ver o mundo.

Ademais, se somos sujeitos aprendentes é porque aprendemos com o outro. O diálogo é indispensável para se garantir o caráter filosófico da investigação sobre o sentido da educação, para reunir modos diferentes de aprender e reaprender a ver o mundo. Nesse sentido, congregar contrapontos é já um exercício de extrema importância para nos ajudar a consolidar o entendimento de que educar não se reduz a fazer educandos dominarem saberes já consagrados pela ciência, mas antes de tudo, a entender que se educar é construir saberes com outros. A pluralidade de saberes construídos por sujeitos que dialogam, visando ampliar possibilidades diferentes de se compreender o mundo é o cenário que a fenomenologia propõe como prática educativa. Pensar a educação por meio da fenomenologia significa considerar como relevante a subjetividade que se forma pelas ações pedagógicas. Não se é sujeito por natureza. Torna-se sujeito. O ser humano é promovido a sujeito tendo uma educação que se ocupe não somente de acomodá-lo e ajustá-lo à sociedade, mas, sobretudo, de valorizar a experiência da liberdade de pensar e de agir. Mas, não há consciência sem ação. Para a fenomenologia, a consciência não é uma substância que subsiste por si mesma. A consciência, ao contrário, é a ação de se dirigir para o mundo. Ela está sempre voltada para algo. Ela é, antes de tudo, atividade ou ação que se dirige para algo.

Pensar e agir livremente exige a formação de uma consciência crítica capaz de se distanciar do habitual ou do tradicional e perceber de outro modo. Seguir os passos de um modelo educacional inspirado numa perspectiva fenomenológica significa desenvolver uma atitude crítica. “O exercício da atitude crítica se faz pela mediação dos outros que nos questionam e de nós mesmos que nos indagamos” (CAPALBO, 2008, p. 143). Assim, a educação capaz de desenvolver uma atitude fenomenológica

é sempre questionadora. Só assim é possível reaprender constantemente o mundo.

Capalbo (2008) associa a atitude crítica de se distanciar dos saberes habituais com o método fenomenológico de se colocar entre parênteses o mundo concebido pelo senso comum ou pelas ciências positivas. Porém, vale ressaltar que a formação da atitude crítica não significa necessariamente que a consciência seja conduzida à ação. Segundo Capalbo (2008), a posse de juízos esclarecidos, fundados numa consciência crítica, é apenas a primeira etapa do processo educativo com base na orientação fenomenológica. É necessária a instauração de ações transformadoras capazes de realizar atitudes ou gestos de engajamento no mundo em que se está situado.

Desse modo, a educação, concebida numa perspectiva fenomenológica, precisa relacionar a atitude crítica de compreensão do mundo com o compromisso social de transformação social. É por essa razão que destacamos em nossas reflexões uma centralidade dos conceitos de corpo e percepção.

Conclusão

Corpo e percepção constituem a base de uma educação que segue os passos fenomenológicos. O corpo do educando deve ser considerado como sendo seu próprio corpo, tal como ele é percebido. Ele é responsável pela sua autorrealização como pessoa. A educação se constitui num projeto de formar seres conscientes em suas compreensões e ações como pessoas, conscientes, sobretudo, de que eles são sujeitos de sua própria realização. Ela deve valorizar a diversidade de experiências da percepção de nosso corpo, dando-nos a capacidade de ampliar os horizontes de nossas aptidões para nos dirigirmos ao mundo. Desse modo, pela educação, seria possível não somente ampliar nossa capacidade de representar o mundo em que vivemos, mas, sobretudo, criar novas formas de nos fazer presentes no mundo. Aqui nasce uma forma de se conceber a educação como processo que nos conduz a um movimento de existência. Para colaborar com esse movimento, que é uma abertura engajada com a experiência de reaprender a ver o mundo, a escola precisa ser o lugar de ricas experiências perceptivas e de uma permanente situação dialógica.

Referências

CAMINHA, Iraquitán de Oliveira. “Corpo vivido e corpo pulsional: um diálogo entre Merleau-Ponty e Freud”. In: BARROS, Neuma, CAMINHA, Iraquitán de Oliveira e ALMEIDA, Ronaldo Monte de. *Narrativas do corpo: textos de psicopatologia fundamental*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2009.

CAMINHA, Iraquitán de Oliveira. *O distante-próximo e o próximo-distante: corpo e percepção na filosofia de Merleau-Ponty*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2010.

CAPALBO, Creusa. *Fenomenologia e ciências humanas*. Aparecida: Ideias e Letras, 2008.

HUSSERL, Edmund. *Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica*. Trad. Márcio Susuki. Aparecida: Ideias e Letras, 2006.

LE BRETON, David. *A sociologia do Corpo*. Trad. Sonia Fuhrmann. 2 ed., Petrópolis: Vozes, 2007.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard, 1992.

_____. *L'œil et l'esprit*. Paris: Gallimard, 1992.

REZENDE, Antônio Muniz de. *Concepção fenomenológica da educação*. São Paulo: Cortez, 1990.

VAN PEURSEN, Cornelis Anthonie. *Le corps-l'âme-l'esprit*. Trad. Marie Claes. La Haye: Martinus Nijhoff, 1979.

Filosofia no Ensino Médio: retroceder, jamais!

Lindoaldo Campos*

Data de submissão: 10 jul. 2012

Data de aprovação: 22 ago. 2012

Resumo

À vista das vicissitudes presentes no histórico da inserção da Filosofia no currículo do Ensino Médio, esta é uma conquista que precisa ser diuturnamente assegurada, inclusive – e, neste momento, sobretudo – a partir da prática docente no cotidiano das salas de aula. Sob esta perspectiva, o presente artigo objetiva indicar a necessidade e a premência da adoção de uma atitude reflexiva sobre o tema, propondo, para tanto, que se leve em consideração o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, tendo em mira a circunstância de que este certame certamente servirá de parâmetro para a avaliação do papel da disciplina de Filosofia (e, portanto, para a sua própria permanência) nesta importante etapa do processo educacional.

Palavras-chave: Filosofia. Ensino Médio. ENEM.

Abstract

Considering the events in history of the introduction of Philosophy into the high school's curriculum, this is an achievement that needs to be ensured day and night, including – and this time, especially – from the routine of teaching practice in classrooms. From this perspective, this article aims to indicate the need and the urgency of adoption of the a reflective attitude on the subject, to propose that this analysis takes into account the National High School Examination (Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM), having in view the undoubted fact that this event will serve as a parameter for evaluating the role of the discipline of Philosophy (and, so, for their stay) in this important stage of the educational process.

Keywords: Philosophy. High School. ENEM.

Introdução

Se a Filosofia esteve ausente das escolas brasileiras durante demasiado tempo, recentemente tem-se observado uma célere e significativa sucessão

* Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.

de fatos que apontam para uma mudança radical deste panorama, a exemplo de sua inclusão no currículo do Ensino Médio e da fixação de prazos peremptórios para a adoção das providências pertinentes e necessárias por todas as escolas (públicas e privadas) do país¹.

Estes, bem se vê, são passos que configuram inestimáveis avanços nas políticas públicas de educação no Brasil; marcos que sinalizam, clara e objetivamente, o reconhecimento da importância da Filosofia no processo educativo (em sentido amplo) de toda e qualquer sociedade. São conquistas, portanto, que devem ser reconhecidas e festejadas como lampejos no negrume de um percurso apinhado de lutas e desafios, mas que, por isto mesmo, doravante têm de ser diuturnamente defendidos para que sua luz não esmoreça.

Todavia, se o debate acerca da inclusão da Filosofia como componente curricular autônomo já não se trava no patamar legislativo, daí não se pretenda concluir que a polêmica tenha cessado – é de sua natureza não cessar. O que ocorreu foi apenas uma mudança de “arena”: dos parlamentos para o cotidiano das escolas, para o dia-a-dia de um sistema trespassado pela competição e sôfrego, por isto mesmo, de resultados “práticos” imediatos, consubstanciados, em suma, na aprovação em exames para ingresso nas instituições de ensino superior.

Daí porque é preciso continuar lutando, ainda uma vez e sempre, para que não cesse o movimento reflexivo acerca da inclusão da Filosofia no projeto educacional brasileiro, levando-se em consideração os parâmetros normativos regentes, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96 – LDB), dos denominados *documentos oficiais* (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCN, Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN+ e Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCN) e, ainda, das diretrizes propostas para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM².

Diante deste quadro, pincelado por diversas e profundas matizes sócio-pedagógicas, o propósito que se persegue no presente artigo é bastante modesto: a partir do delineamento das *competências* e *habilidades*³

¹ Vide Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), art. 36, IV, incluído pela Lei 11.684/2008, e Resolução nº 1, de 15 de maio de 2009, do Conselho Nacional da Educação / Ministério da Educação.

² Doravante, estes documentos serão indicados por suas respectivas siglas.

³ Philippe Perrenoud define *competência* como “a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações,

atribuídas aos educandos de Filosofia e da análise deste componente curricular em relação às diretrizes educacionais referentes ao Ensino Médio, intenta-se denunciar a premência de se pôr em questão o papel e a atividade do docente, com o intuito último de contribuir para que a reinclusão desta disciplina nesta etapa do processo educativo ocorra não apenas de forma nominal, mas efetiva, como forma de lhe fortalecer e resguardar quanto à sanha de seus detratores e à hesitação dos humores dos leguleios e burocratas de plantão – que mais de uma vez deram mostra de não serem poucos nem incautos.

A Filosofia em exame

A grandiosidade da tarefa imposta sinaliza o aguardo de resultados opulentos. Se, à luz dos parâmetros veiculados pelos próprios documentos oficiais do docente de Filosofia no Ensino Médio espera-se que não incuta valores, mas “desperte os jovens para a reflexão filosófica, bem como transmitir aos alunos [...] o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente”⁴, daí é preciso estar atento quanto às ciladas a que a Filosofia pode estar sujeita, pois ainda e sempre lhe espreita e espreitará o perigo de ser extirpada do processo educacional brasileiro – é sabido, não seria a primeira vez que isto ocorreria⁵.

O perigo, todavia, reside no solo da imediatez; está em que vivemos tempos de matematizações, tempos de *pensamento calculante*⁶, e, sob um viés mercadológico, o aquilatamento da Filosofia como disciplina decerto será feito a partir dos índices de desempenho alcançados pelos alunos nos exames oficiais. De modo que, no sopesamento entre as exigências que se faz aos educadores e educandos de Filosofia e os “resultados práticos” daí

valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio (*A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*, p. 613).

Sobre *habilidades*, Berger Filho assinala que “se referem ao plano imediato do saber fazer, sendo decorrentes das competências já adquiridas” (apud Maria Salete Fábio Aranha, *Projeto Escola Viva*, p. 18/19).

⁴ Parecer CNE/MEC 492/2001.

⁵ Por outro lado, a expressa menção à Filosofia no texto da lei também não a torna, *de per se*, mais vulnerável à reforma do legislador, como temem alguns, preocupados em que sua evidenciação a tornasse mais exposta à sanha de seus perseguidores. Até porque a LDB faz idênticas referências a diversas outras disciplinas, a exemplo de Língua Portuguesa, Matemática, Arte, Educação Física, História do Brasil, Língua Estrangeira, Música e História e Cultura Afrobrasileira e Indígena (arts. 26 e 26-A) e, até onde se sabe, esta circunstância ainda não motivou qualquer movimento de insurgência contra elas.

⁶ Martin Heidegger, *Serenidade*, p. 27/28.

obtidos certamente se encontra um dos aspectos mais relevantes da resposta sobre a questão de sua permanência dentre os componentes curriculares do Ensino Médio.

A questão que se põe, então, é a seguinte: de que forma(s) o docente pode desenvolver a disciplina de Filosofia no Ensino Médio de modo que, ao tempo em que não se perca a sua “especificidade”⁷ e seu “papel formador”⁸, ela possa contribuir, de forma efetiva, para a concretização do “processo de mobilidade acadêmica e democratização das oportunidades de acesso às vagas de ensino superior”, tal como expressamente consta dos propósitos que se espera alcançar com o ENEM?⁹

Diante deste quadro, valham-nos as palavras de Hölderlin:

Mas onde há perigo,
cresce também o que salva.¹⁰

Aplicadas ao caso, tais palavras sinalizam que à construção de nossa *tábua de salvação* revela-se imprescindível (embora, à evidência, não seja suficiente) a análise dos vestibulares e exames propostos pelas instituições de ensino superior e pelo próprio MEC, a exemplo do ENEM. Isto porque, a par da pergunta pela contribuição da Filosofia para o desenvolvimento, pelos alunos, do espírito crítico-reflexivo, integra-se, necessariamente, a questão sobre os conteúdos de conhecimento que devem possuir no sentido de que estejam capacitados à resolução das questões que lhes serão propostas.

Desta forma, uma tentativa de oferecer subsídios para uma ponderação acerca da questão posta está em que, como componente curricular do Ensino Médio, a Filosofia seja considerada a partir *também* dos documentos oficiais e em direção *também* aos processos avaliativos; em uma palavra: não apenas em razão destes parâmetros nem, tampouco, apenas em sua direção, mas *também* não sem eles.

Esta é uma das estratégias que, sem pretender demarcar o plano desta disciplina no Ensino Médio, pode fornecer uma indicação segura para a adoção de práticas pedagógicas que permitam conjugar as prescrições e orientações gerais contidas nos documentos oficiais com as diretrizes específicas assinaladas para a realização dos referidos exames.

⁷ O termo consta da OCN, p. 12.

⁸ Id *ibid*, p. 17, 21, 26 e ss.

⁹

Cf.

MEC,

http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=310&id=13318&option=com_content&view=article.

¹⁰ Hölderlin, *Patmos*, apud Martin Heidegger, *A questão da técnica*, cit., p. 391.

Continuemos navegando, portanto...

A Filosofia do ENEM

Linhas gerais, o ENEM consiste em uma avaliação anual realizada pelo MEC utilizada como critério de “seleção total ou parcial de vagas em instituições de ensino superior, públicas (estaduais e federais) ou privadas”¹¹.

Sua importância para o sistema educacional brasileiro pode ser aquilatada não apenas pelo gradativo aumento da quantidade de alunos inscritos¹² e de instituições que o têm adotado como critério de ingresso¹³, mas, sobretudo, a partir da concepção que o próprio MEC tem a seu respeito, ao considerá-lo “importante instrumento de política educacional”. Isto porque seus índices fornecem indicações não apenas para “a criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do ensino médio” mas para “a sua utilização como mecanismo único, alternativo ou complementar aos exames de acesso à Educação Superior ou processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho”¹⁴.

Diante disto, queda evidente que um projeto de trabalho para a Filosofia no Ensino Médio não pode prescindir da consideração dos diversos elementos que compõem este exame. Como observa Evanildo Costeski,

as salas de aula continuam a ser o foco principal, mas existem muitas outras atividades que exigem atenção dos alunos, como as preparações específicas para o Enem, para os vestibulares, para as olimpíadas de conhecimento, etc. A Filosofia não pode ficar alheia a essas atividades. É possível criar grupos de estudos específicos para as provas do Enem e para os vestibulares.¹⁵

¹¹ Id *ibid.*

¹² Em 1998, forma 157.221 inscritos; em 2004, foram 1.552.316; em 2010, foram 4.611.441 e em 2012, foram 6.497.466 inscritos (fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Exame_Nacional_do_Ensino_M%C3%A9dio).

¹³ Segundo o MEC, no ano de 2010, 70 (setenta) universidades federais adotaram a nota obtida no ENEM em seus processos seletivos. Na Região Nordeste, neste quadro estão incluídas, todas as universidades federais e todos os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IF’s.

¹⁴ Portaria nº 807, de 18 de junho de 2010, que “institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM”, art. 2º, III *usque* V. Idêntico teor possui o item 1.7 do Edital nº 7, de 18 de maio de 2011, do INEP, que “dispõe sobre o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM 2011” e a Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, apresentada pelo Ministério da Educação (p. 4).

¹⁵ *Considerações sobre o ensino de Filosofia no nível médio*, p. 17/18.

Ademais, é bom frisar que tem-se verificado um aumento significativo na quantidade de questões de filosofia no ENEM, a respeito de que é possível traçar o seguinte quadro:

Ano	Questões de Filosofia	Número e temas das questões (prova amarela)	Porcentagem em relação à prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias (que possui 45 questões)
2010	6	Questão 27 – Política (geral) Questão 28 – Política Questão 34 – Política Questão 41 – Ética (geral) Questão 44 – Política (democracia e despotismo) Questão 45 – Ética contemporânea	13,3%
2011	6	Questão 2 – Ética (ética e moral) Questão 16 – Política (democracia) Questão 25 – Ética (cidadania) Questão 26 – Ética (cidadania) Questão 32 – Ética (cidadania) Questão 33 – Política	13,3%
2012	7	Questão 1 – Ética Questão 8 – Teoria do conhecimento Questão 11 – Política Questão 33 – Teoria do conhecimento Questão 42 – Teoria do conhecimento Questão 44 – Teoria do conhecimento Questão 45 - Política	15,5%

Esta circunstância, aliás, fez com que se assinalasse, com inegável razão, que “a filosofia está se consolidando como matéria do ensino médio”¹⁶.

Dito isto, passemos adiante.

A Filosofia no ENEM

As considerações que vimos desenvolvendo bastam para que lancemos mão de uma das questões propostas no ENEM com o duplo propósito de verificar

(a) se (e, em caso afirmativo, em que medida) as competências, habilidades e conteúdos previstos nos documentos oficiais (PCN, PCN+ e OCN) estão presentes em sua formulação¹⁷ e

(b) se (e, em caso afirmativo, de que modo) se concretiza a declarada intenção do MEC no sentido de que o ENEM sinalize “concretamente para o ensino médio orientações curriculares expressas de modo claro, intencional e articulado para cada área de conhecimento”.¹⁸

Para o modesto fim que ora se persegue, basta que destas análises seja possível evidenciar a necessidade de reflexões mais amplas e profundas sobre o ensino de Filosofia no Ensino Médio e, porventura, indicar a possibilidade de adoção de uma prática educativa que, pautada nos parâmetros veiculados pelos documentos oficiais, tenha a aptidão de

¹⁶ Célio Tasinafo, professor e diretor pedagógico, in <http://noticias.universia.com.br/atualidade/noticia/2012/11/03/979434/filosofia-e-cobrada-em-peso-no-enem-2012.html>.

¹⁷ A respeito do que se deve entender por competências e habilidades quanto ao ENEM, o MEC esclarece: A prova do ENEM é elaborada com o objetivo de testar a capacidade do participante em cinco grandes competências, que podem ser assim resumidas: dominar linguagens, compreender fenômenos, enfrentar situações-problema, construir argumentação e elaborar propostas. Estas competências serão avaliadas por meio de 21 habilidades, sendo três questões para cada. Habilidade nada mais é do que o conhecimento ou talento que você tem para cumprir determinada tarefa ou, como no caso, responder a uma questão.

(http://historico.enem.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=18&Itemid=28)

¹⁸ *Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior*, p. 4. Grifou-se.

caracterizar o papel da Filosofia na formação (em sentido lato) do aluno ao tempo em que o habilite para o enfrentamento dos exames a que se submeterá em sua trajetória estudantil.

Aliás, é precisamente esta a intenção que alicerça a importante e atualíssima Proposta Curricular lançada pelo Estado do Rio de Janeiro, no ano de 2010, para a disciplina de Filosofia no Ensino Médio, em que se pretende “realizar a ligação entre as questões mais prementes e importantes de nossa vida e os textos clássicos de Filosofia que tratam dessas questões” e em que se considera necessário, para tanto,

ressignificar (a) antiga Reorientação Curricular, tendo em vista a necessidade de compatibilizá-la, quando pertinente, a referências oficiais que também norteiam o programa (tais como Parâmetros Curriculares Nacionais, a Matriz de Referência do ENEM, a Matriz de Referência do SAERJ e Matrizes de Referência da Prova Brasil e SAEB).¹⁹

Passemos, portanto, ao exame de uma das questões de Filosofia presentes no ENEM.

Uma questão de Filosofia

Esta foi uma das questões apresentadas no ENEM 2010:

A política, foi inicialmente, a arte das pessoas se ocuparem do que lhes diz respeito. Posteriormente, passou a ser a arte de compelir as pessoas a decidirem sobre aquilo de que nada entendem.

(VALÉRY, P. Cadernos, apud BENEVIDES, M.V.M. *A cidadania ativa*. São Paulo: Ática, 1996)

Nesta definição o autor entende que a história da política está dividida em dois momentos principais: um primeiro, marcado pelo autoritarismo excludente, e um segundo caracterizado por uma democracia incompleta. Considerando o texto, qual é o elemento comum a esses dois momentos da história política?

- A distribuição equilibrada do poder.
- O impedimento da participação popular.
- O controle das decisões por uma minoria.

¹⁹ *Proposta Curricular: um novo formato – Filosofia – Apresentação*. Grifou-se.

d. A valorização das opiniões mais competentes.

e. A sistematização dos processos decisórios.

Ora, levando-se em consideração os documentos oficiais, é possível identificar, nesta questão, referências a diversas prescrições, competências, habilidades e conteúdos, a exemplo dos seguintes:

. Matriz de Referência para o ENEM 2010²⁰

Competência de área 3 - Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais.

H11 - Identificar registros de práticas de grupos sociais no tempo e no espaço

Competência de área 5 - Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade

H23 - Analisar a importância dos valores éticos na estruturação política das sociedades

H24 - Relacionar cidadania e democracia na organização das sociedades.

. PCN, PCN+ e OCN²¹

1. Representação e comunicação

b. Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros

2. Investigação e compreensão

a. Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais

3. Contextualização sociocultural

a. Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica.

²⁰ Vale assinalar que o ENEM 2010 utilizou a matriz de referência do ENEM 2009, que, vale registrar, também constitui a matriz de referência para o ENEM 2011, a teor do Edital INEP nº 7, de 18 de maio de 2011.

²¹ Cfr., por todos, OCN, p. 33/34, vez que as competências e habilidades estão igualmente elencadas em todos estes documentos.

Ora, a par desta análise, torna-se possível responder afirmativamente à primeira indagação posta e salientar, ainda, que nesta questão, estão previstas, em grande medida, as competências, habilidades e conteúdos previstos nos referidos documentos oficiais.

Deste modo, cumpre refletir, numa derradeira etapa, sobre a possibilidade de que nas diretrizes estabelecidas para o ENEM efetivamente se encontre a sinalização de orientações curriculares para o Ensino Médio e, portanto, o substrato pedagógico necessário e suficiente para a formulação de propostas concretas para a realização da disciplina de Filosofia em sala de aula.

Competências e eixos temáticos: uma proposta

A princípio, cumpre assinalar a necessidade de focar as atividades docentes no Ensino Médio em determinados conteúdos, como o que ressaltam, aliás, as próprias PCN+:

O que se deve ter claro [...] é que somente parte dos aspectos particulares, também representados pelos conteúdos programáticos nas programações escolares, é que poderão ser motivo de análise ao longo da trajetória escolar, pelo simples motivo de que não é possível, ao contrário do que os manuais escolares querem nos fazer crer, estudar todos os possíveis conteúdos programáticos que podem fazer parte de uma determinada disciplina escolar.²²

Ademais, idêntico entendimento se encontra na já referida proposta apresentada pelo MEC à ANDIFES, em que se aponta, de forma expressa, o intento de que, como sinalização concreta de orientações curriculares para o ensino médio, o ENEM deve ser elaborado “com base numa concepção de prova focada em habilidades e conteúdos mais relevantes”²³.

Ora, se (i) o ensino de Filosofia não deve ser puramente histórico e conteudístico, cumprindo seja contextualizado na vivência dos alunos, se (ii) segundo a doutrina especializada, o desafio consiste na inexistência de um currículo para a Filosofia – o que implicaria uma “abertura muito grande” e o risco de se “cair num ensino enciclopédico”²⁴ – e se (iii) para as próprias PCN, este desafio consiste em “manter a especificidade de disciplina, ou

²² PCN+, p. 40.

²³ *Proposta*, cit., p. 4. Grifou-se.

²⁴ Sílvia Gallo, *Chegou a hora da Filosofia*, p. 15.

seja, o recurso ao texto, sem objetivá-lo”²⁵, uma solução possível poderia ser encontrada neste mesmo documento oficial, quando assevera que “o professor pode selecionar alguns tópicos para o trabalho em sala de aula”.

Deste modo, torna-se possível conceber a adoção de estratégias de ensino pautadas na noção de *competências* – livre, à evidência, de qualquer conotação mercadológica – e na “centralidade da História da Filosofia como fonte para o tratamento adequado de questões filosóficas”²⁶.

Trata-se, portanto, de superar a sempre citada dicotomia entre *aprender filosofia* (Hegel) e *aprender a filosofar* (Kant), pois, como assevera a doutrina especializada,

trata-se, antes de tudo, de uma questão que não pode ser resolvida de forma disjuntiva. E isso por uma razão muito simples: se for verdade que se aprende a filosofia mediante o exercício do pensar, também é verdade que o filosofar depende da apreensão ou da aprendizagem de conteúdos filosóficos...

Kant tem razão. Hegel não menos, precisamente porque, sem abandonar o espírito da pedagogia kantiana, vê a filosofia e o seu ensino na perspectiva compreensiva da relação reciprocamente constituinte entre o ideal e o real, entre aprender a filosofia e aprender a filosofar²⁷.

Isto porque, segundo as próprias OCN, trata-se, aí, de uma pseudoquestão, que pode ter “papel enganador, servindo para encobrir, muitas vezes, a ausência de formação em véus de suspeita competência argumentativa de pretensos livres-pensadores”. Assim, sem que implique menosprezo aos conteúdos programáticos, esta postura permite “reconhecer que os conhecimentos são recursos a serem mobilizados nas mais inéditas e complexas situações reais”. “Caso contrário – concluem as PCN+ –, de que adiantariam os saberes acumulados se não se transformassem em condições para serem aplicadas no trabalho, no convívio da família, no lazer, nas mais diversas situações que exijam reconfigurações dos conhecimentos e improvisação no agir?”²⁸.

Neste passo, talvez já disponhamos dos elementos suficientes para uma resposta ao segundo dos questionamentos que conduzem nossa tarefa, uma vez que, a partir da análise da sobredita questão do ENEM e das orientações veiculadas nos documentos oficiais, observa-se que este exame pode efetivamente sinalizar orientações curriculares para o Ensino Médio e

²⁵ OCN, p. 33.

²⁶ Id *ibid*, p. 17 e 27.

²⁷ César Augusto Ramos, *Aprender a filosofar ou aprender a filosofia: Kant ou Hegel?*, p. 217.

²⁸ PCN+, p. 46/47.

uma das maneiras em que isto pode ocorrer consiste, como o vimos, na adoção de práticas educacionais fulcradas na noção de competências e na centralidade da História da Filosofia.

Concretamente, isto indica a possibilidade de o professor de Filosofia acolher a sugestão exposta pelas PCN+, no sentido da adoção de formas de organização programática flexíveis, centradas na concepção de *eixos temáticos*, ou seja, perspectivas metodológicas derivadas dos conceitos estruturadores e das competências sugeridas.

Advirta-se que os eixos temáticos não devem ser entendidos como fragmentações sumárias dos conhecimentos, mas como perspectivas que devem abranger conteúdos suficientemente amplos a ponto de possibilitar “a realização de análises sobre as diversas relações que compõem o universo social de diferentes grupos humanos em diferentes tempos e espaços”²⁹.

Vejamos isto mais de perto: voltando nossa atenção à sobredita questão do ENEM, tem-se que um eixo temático que permite o desenvolvimento do estudo sobre as diversas nuances filosóficas nela implicadas poderia ser estruturado da seguinte forma, conforme sugestão veiculada nas próprias PCN+³⁰:

Eixo Temático: Relações de poder e democracia	
Temas	Subtemas
1. A democracia grega	<ul style="list-style-type: none"> . A ágora e a assembleia: igualdade nas leis e no direito à palavra . Democracia direta: formas contemporâneas possíveis de participação da sociedade civil
2. A democracia contemporânea	<ul style="list-style-type: none"> . Antecedentes: <ul style="list-style-type: none"> - Montesquieu e a teoria dos três poderes - Rousseau e a soberania do povo . O confronto entre as ideias liberais e o socialismo . O conceito de cidadania
3. O avesso da democracia	<ul style="list-style-type: none"> . Os totalitarismos de direita e esquerda . Fundamentalismos religiosos e a política contemporânea

Passo seguinte, com a devida advertência de que as sugestões temáticas apresentadas “não devem ser entendidas como listas de tópicos

²⁹ PCN+, p. 39.

³⁰ Id *ibid.*, p. 52/53.

que possam ser tomadas por um currículo mínimo, porque é simplesmente uma proposta, nem obrigatória nem única, de uma visão ampla do trabalho em cada disciplina”, mostra-se possível pensar, a partir da referida questão, que uma metodologia a ser empregada para o desenvolvimento do aludido êxito temático poderia compreender um plano de aula composto pelas seguintes fases³¹:

1. sensibilização – através de recursos como periódicos (jornais e revistas) e filmes, são apresentadas situações sobre política e conflitos que envolvam a tomada de decisões em situações extremas;
2. problematização dialógica – com a formação dos alunos em ”U”, propõe-se um diálogo sobre as situações apresentadas, pontuado por considerações gerais e específicas, como forma de transformar a temática trabalhada em uma questão de cunho filosófico;
3. investigação textual – neste momento, poder-se-ia fazer a leitura mais detida de passagens de obras destinadas ao Ensino Médio;
4. conceituação³² – com a utilização de trechos da *Política* (Aristóteles), da *República* (Platão), de *O Príncipe* (Maquiavel), do *Leviatã* (Thomas Hobbes) e do *Manifesto Comunista* (Karl Marx / Friedrich Engels), passa-se à apresentação de conceitos que intentam oferecer possíveis soluções para a problemática, para, a partir de sua análise, fazer recriações conceituais que atendam às necessidades da problemática;
5. avaliação – por fim, o processo de avaliação poderá recorrer à elaboração de um texto sobre o tema, em que constem os conceitos apresentados e desenvolvidos, e à proposição de questões sobre o tema que constem em vestibulares e no ENEM.

³¹ Fundamentada nas propostas de Sílvio Gallo, in *A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade*, p. 34 e *Chegou a hora da Filosofia* (com as modificações efetuadas por Caio Gonçalves Bezerra Sereno, Marília Mello Pisani e Patrícia Del Nero Velasco, in *Filosofia e sala de aula: propostas de um diálogo possível*, p. 13).

³² Com a advertência de Sílvio Gallo, no sentido de que é necessário ter em mira que não se trata, aqui, da formação de um conceito científico, puramente abstrato, mas de “uma forma racional de equacionar um problema ou problemas, exprimindo uma visão coerente do vivido; isto é, o conceito é uma forma de lançar inteligibilidade sobre o mundo” (*A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade*, p. 23).

Inconclusão: a Filosofia em questão

Se, até pouco tempo, a questão estava na ausência da Filosofia como conteúdo específico nos currículos e exames do Ensino Médio, hoje, o embate tem como objetivo garantir sua manutenção nestes quadros.

Como noutros campos, a vitória depende, em grande medida, das armas de que se dispõe e de que se faz uso: no caso, das estratégias pedagógicas adotadas pelo filósofo-educador, que devem ser condizentes não apenas com os parâmetros gerais veiculados nos documentos oficiais, mas, também, com os interesses mais imediatos dos alunos e das respectivas instituições de ensino, o que implica considerar a Filosofia, como componente curricular, não apenas, mas a partir, *também*, dos documentos oficiais e em direção não apenas mas, *também*, aos processos avaliativos.

Com efeito, embora seja certo, por um lado, que a disciplina de Filosofia no Ensino Médio não pode estar subjugada de forma taxativa a qualquer destes parâmetros, não menos correto, por outro lado, é que se faz necessária (e cada vez mais premente) a adoção de práticas que objetivem a efetiva integração desta disciplina ao cotidiano das atividades escolares, o que implica, de todo modo, a consideração de alguns aspectos pragmáticos do sistema de ensino brasileiro.

Destarte, se se tem em mira (a) a crescente importância do ENEM no sistema educacional brasileiro, (b) a realística consideração, pelos documentos oficiais, de que “somente parte ... dos conteúdos programáticos nas programações escolares ... poderão ser motivo de análise ao longo da trajetória escolar” e, por isso mesmo, que “o professor pode selecionar alguns tópicos para o trabalho em sala de aula”, e, por fim, (c) a circunstância de que o próprio MEC propõe que o ENEM seja desenvolvido com base em uma “concepção de prova focada em habilidades e conteúdos mais relevantes”, por tudo isto é forçoso concluir que, a par das ressalvas feitas ao longo deste trabalho, a atividade do professor pode ser fulcrada, concreta e principalmente, na centralidade da *História da Filosofia* e na noção de *competências*, com o que se torna possível a estruturação de *eixos temáticos*.

São estas as principais (não as únicas) dificuldades que erguem ao professor de Filosofia, mas é preciso arrostá-las e superá-las todas, as que já estão postas e as que vierem (e certamente virão), que talvez seja justamente aí, na disposição para o enfrentamento, para a peleja, onde resida aquilo que anima o filósofo-educador, seu desígnio mais profundo.

Voltemos ao início: como se vê, longe de extinguir as dificuldades que germinam no caminho da Filosofia, a sua previsão como componente

curricular do Ensino Médio inaugura uma nova etapa de lutas, em que, mais que nunca, faz-se necessário refletir sobre o seu papel em um sistema de ensino (e por que não dizer, de uma sociedade) cada vez mais sôfrego pela obtenção de resultados “práticos”.

Como bem se percebe, a questão que se traz a lume pode não ser “apenas uma questão” de um exame de avaliação de estudantes, mas a própria questão sobre o sentido e o papel da Filosofia no Ensino Médio: porventura não possamos ainda dar-lhe solução satisfatória, já termos avançado muito se ela puder ser posta em termos adequados.

Referências

ARANHA, Maria Salete Fábio. *Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000.

BRASIL. *Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996* – Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DOU de 23.12.1996.

_____. *Lei n° 11.684, de 2 de junho de 2008*. Brasília: DOU de 03.06.2008.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer 492/2001*. Brasília: DOU de 9/7/2001, Seção 1e, p. 50.

_____. *Resolução n.º 1, de 15 de maio de 2009*. Brasília: DOU de 18/05/2009, Seção 1, p. 25.

ESTADO DO PARANÁ. *Processo n° 662/08* – Deliberação n.º 03/08, da Câmara de Legislação e Normas do Conselho de Educação do Estado do Paraná. Disponível em:

<http://www.unioeste.br/prg/download/Deliberacao_03_08_Normas_inclusao_Filos_e_Sociol_revoga_06_06.pdf>. Acesso em: 06/05/2011.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. *Proposta Curricular: um novo formato – Filosofia*. Secretaria de Estado de Educação: 2010. Disponível em: <<http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/downloads/FILOSOFIA.pdf>>. Acesso em 30/04/2011.

GALLO, Sílvio. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. In: SILVEIRA, R. J. T; GOTO, R. (Orgs.). *Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

_____. Chegou a hora da Filosofia. *Revista Educação*, n. 116, dez-2006.

_____. KOHAN, Walter (Orgs.). *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis: Vozes, 2000.

HEIDEGGER, Martin. *A questão da técnica*. São Paulo, *Scientiæ Studia*, v. 5, n. 3, p. 375-98, 2007.

_____. *Serenidade*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Edital nº 7, de 18 de maio de 2011*. Brasília: Diário Oficial da União de 19/05/2011 – Seção 3 - n.º 95, p. 40-51.

_____. *Matriz de referência para o ENEM 2009*. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2009/Enem2009_matriz.pdf>. Acesso em: 03/05/2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Orientações curriculares para o ensino médio – OCN*. Volume 3 – Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. *Orientações educacionais complementares aos Parâmetros curriculares nacionais – PCN+ – Ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio – PCN*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.

_____. *Portaria Normativa nº 8, de 15 de abril de 2011*. Brasília: DOU de 18/04/2011, Seção 1.

_____. *Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior*. Disponível em: <<http://enem.inep.gov.br/sobre-o-enem>>. Acesso em: 01/05/2011.

RAMOS, César Augusto. *Aprender a filosofar ou aprender a filosofia: Kant ou Hegel?* *Trans/Form/Ação*, São Paulo, 30(2): 197-217, 2007.

RICARDO, Elio Carlos. *Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas*. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n.140, p. 605-628, maio/ago. 2010.

SERENO, Caio Gonçalves Bezerra; PISANI, Marília Mello; VELASCO, Patrícia Del Nero. *Filosofia e sala de aula: propostas de um diálogo possível*. *Páginas de Filosofia*, v. 2, n. 1, p. 139-174, jan/jun 2010.

SOUZA, Galileu Galilei Medeiros de; TEIXEIRA NETO, José. Uma proposta de Filosofia para o Ensino Médio. **Trilhas Filosóficas** – Revista Acadêmica de Filosofia, Caicó, ano V, n. 2, p. 41-56, jul.-dez. 2012. ISSN 1984-5561. (Acesso ao escrito publicado nessa mesma edição da Trilhas Filosóficas).

Uma Proposta de Filosofia para o Ensino Médio

Galileu Galilei Medeiros de Souza*

José Teixeira Neto**

Data de submissão: 15 jul. 2012.

Data de aprovação: 22 ago. 2012.

Resumo

A ação filosófica, inseparável do processo educativo, como toda atividade humana livre, nunca é neutra. O retorno da filosofia no Ensino Médio brasileiro exige a tomada de decisões relacionadas a perguntas fundamentais a respeito do seu ensino-aprendizagem: que filosofia trabalhar no ensino médio? Com que meios? Como deve ser a formação dos professores? Ademais, outras questões acompanham a obrigatoriedade da filosofia neste nível de ensino: ela está sendo assumida pelas Instituições Superiores nos exames seletivos? É necessário o estabelecimento de inadiável diálogo democrático em torno destas questões. O presente artigo nasce como uma tentativa de contribuição neste âmbito.

Palavras-chave: Filosofia. Educação. Ensino médio.

Abstract

The action philosophical, inseparable from the educational process, as all human activity free, is never neutral. The return of philosophy in secondary education in Brazil requires making decisions related to fundamental questions about their teaching and learning: that philosophy to work in high school? How? How should teacher training? Besides, other issues accompanying the obligatory philosophy this level of education: it is being assumed by Higher Institutions in admission exams? It is necessary to establish urgent democratic dialogue around these issues. This paper comes as an attempt to contribute in this area.

Keywords: Philosophy. Education. High school.

* Galileu Galilei Medeiros de Souza (galileumed@yahoo.com.br) é mestre em filosofia pela Pontifícia Universidade Gregoriana de Roma, professor do departamento de filosofia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN e aluno do curso de doutorado em filosofia da UFRN/UFPE/UFPB.

** José Teixeira Neto (josteix@hotmail.com) é mestre em filosofia pela Pontifícia Universidade Gregoriana de Roma, doutor em filosofia pela UFRN e professor do departamento de filosofia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN.

Nenhuma atividade humana livre é neutra, muito menos a atividade de educar. A compreensão do significado da educação pressupõe uma série de respostas a um número expressivo de questionamentos, que poderiam ser articulados, em perguntas como: “o que é o homem?”; “Qual o homem que desejaríamos formar?”. Ou mesmo em interrogações que, a primeira vista, parecem não ter a contribuir com reflexões sobre esses assuntos, como: “Por que o Ser e não o Nada?”, embora estejam intrinsecamente ligadas a outras mais explicitamente relacionadas como: “A vida humana possui um sentido?”.

As reflexões ligadas aos fins da educação parecem ser dotadas de uma vocação à esperança. A educação é um exercício de paciência, de espera, de compreensão e de ação em direção às exigências das diversas épocas nas quais as existências humanas se atualizam. É um exercício de esperança à medida que a Educação é sempre um investimento em um futuro, em um tempo, em um homem, como diria Emmanuel Levinás, que escapa sempre ao desejo manipulador do presente, aos nossos desejos dominadores e conceitualizadores. Tempo sempre novo, em criação, incontrollável e indedutível; apesar de ser um tempo do qual o presente torna-se responsável. A educação é sempre “ética”, ciência da formação das liberdades, embora tenha uma tendência a criar dependências, normas e processos, respeitando os sinais que o fluxo do tempo lhe inspira. Ela exige uma paciência atuante, cheia de responsabilidade.

Assim, a compreensão que cada homem articula de si mesmo e dos outros não perde o sabor da esperança, que não é neutra, mas sempre paciência otimista. Tratar da educação é procurar realizar a esperança. De fato, ela (a esperança) é o impulso que leva a frente toda a atividade humana, inclusive a do pensar o mundo e a do transformá-lo, procurando sua justiça, sua liberdade, sua felicidade, sua verdade. Esta esperança, entretanto, não pode se contrapor ao que é verdadeiramente factível, por isso à esperança, devemos acrescentar a responsabilidade.

O exercício da filosofia, imensamente vinculado à esperança e à responsabilidade de compreensão e transformação do mundo, é inseparável do processo educativo, porquanto, por mais divergentes que possam ser as concepções de filosofia, nenhuma negará que a filosofia torna a vida humana mais livre, mais autônoma, ou, no limite, mais consciente de suas impossibilidades, desejos estes educativos.

No Brasil, o que vem se processando nos últimos anos a respeito de uma acentuada discussão em torno das relações que se estabelecem entre a filosofia e o seu ensino, principalmente depois da aprovação pelo Senado Federal, em 08 de maio de 2008, do Projeto de Lei n. 3178/97 que

modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei n. 9.394/96), dando à Filosofia e à Sociologia o *status* de disciplina obrigatória para o Ensino Médio, seguramente beneficiará o próprio modo como a educação brasileira vem refletindo as suas idéias e suas práticas. Perguntas como: “Qual filosofia para o ensino médio?”; “Como aí introduzi-la?” ou “Seria uma contribuição para a filosofia a sua inclusão nos processos seletivos para ingresso nas instituições de ensino superior?”, servirão não só para pensar a reintrodução da filosofia no ensino Básico Brasileiro, inicialmente em nível de Ensino Médio, mas também para um repensar sobre os próprios modos como se apresenta a Educação neste país.

Refletir, no Brasil, sobre o ensino de filosofia na fase atual vivenciada pela filosofia, sem dúvida, contribuirá para a educação das liberdades, para a própria cidadania em nosso país, mesmo que os ideais desejados pela atual esperança-responsabilidade-filosófica jamais venham a se realizar totalmente. O que se deve pretender é nunca diminuir o impulso da procura por uma filosofia de qualidade.

A Filosofia no Ensino Médio Brasileiro: notas históricas sobre as últimas décadas

Pode-se tentar resumir, em poucas palavras, a história recente da filosofia no Brasil, nos últimos quarenta anos, dizendo que a filosofia passa da determinação da sua não obrigatoriedade (Lei n° 4.024/61) à sua exclusão dos currículos, durante o regime militar (Lei n° 5.692/71), o que levou muitos grupos no Brasil a lutarem pelo seu retorno.

A situação começa a mudar quando em 1996 a LDB (Lei n° 9.394/96) determina que ao final do Ensino Médio os alunos deveriam “dominar os conteúdos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (Art. 36). Entretanto, o referido artigo foi interpretado como se a LDB de 1996 não obrigasse que a Filosofia e a Sociologia tivessem um caráter de disciplina. Neste sentido, “(...) o então deputado Padre Roque (PT/PR), apresenta em outubro de 1997 um projeto de Lei que altera o artigo 36 da LDB, dando-lhe um caráter obrigatório (...)” (CARVALHO, 2008, p.18)¹. A

¹ O texto é importantíssimo, pois resgata a memória dos últimos dez anos de luta pela obrigatoriedade da Filosofia e da Sociologia no ensino médio e por apresentar as indicações do 1º Encontro Nacional sobre Ensino de Sociologia & Filosofia, ocorrido em São Paulo (22-24 de Julho de 2007). Entretanto, quando foi escrito a lei que assegura a obrigatoriedade da filosofia e da sociologia no ensino médio ainda não havia sido aprovada pelo Senado Federal, nem sancionada pela presidência da república.

lei tramitou por quase quatro anos e foi aprovada em 18 de setembro de 2001. Entretanto, em 08 de outubro do mesmo ano, foi vetada integralmente pelo presidente Fernando Henrique Cardoso.

Contudo, o Conselho Nacional de Educação com o Parecer CNE/CEB 38/2006 (07/07/2006) decide pela “inclusão obrigatória”, mudando o artigo 10 da Resolução CNE/CEB 3/98 que tratava do mesmo assunto. Em 11 de agosto do mesmo ano o parecer foi homologado pelo então ministro da Educação Fernando Haddad e transformado na resolução CNE/CEB 04/06. Todavia, faltava ainda dar tratamento de lei ao parecer 38/2006 e a resolução 04/06 do CNE. Para isto acontecer era necessário alterar alguns dispositivos do artigo 36 da LDB de 1996.

Ora, desde 2003 estava em tramitação no Congresso Nacional o projeto de lei nº 1.641/03 do Deputado Federal Ribamar Alves, PSB/MA, que propunha justamente modificar o artigo 36 da LDB, transformado no novo projeto de lei 04/08. Em 07 de maio de 2008 a Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal aprovou o projeto de lei 04/08, voto que foi acompanhado pelo Senado Federal. Finalmente, no dia 02 de Junho de 2008, o Presidente da República em exercício, José de Alencar, sancionou a lei que torna obrigatório a presença da filosofia e da sociologia nos currículos do Ensino Médio.

O retorno da filosofia e da sociologia ao Ensino Médio torna-se um marco na educação brasileira. Uma data a ser comemorada e lembrada. Não se trata apenas de aumentar o campo de trabalho para sociólogos e filósofos. O fato é mais amplo, mas não se pode também aditar à filosofia e à sociologia um papel salvador, ou seja, a responsabilidade exclusiva de formar para a “cidadania” as crianças e os jovens.

Neste sentido, devemos responder, de maneira breve, a algumas questões pontuais: qual o papel da filosofia na formação de um jovem que ainda está no ensino médio? Que conteúdos e habilidades devem aí ser introduzidos? De que modo? Perguntas estas relacionadas com outra central: “que filosofia para o Ensino Médio?”.

Uma Filosofia para o Ensino Médio: Análise dos Documentos Oficiais

A Filosofia atual vive um período que alguns pensadores definem como *Anomalia Paradigmática* (D’AGOSTINI, 1997). A sua característica principal, distintiva em relação aos outros períodos históricos, nos quais predominavam um ou outro paradigma de forma mais acentuada, é o fato de não existirem explicações de mundo hegemônicas. Muitos são os jogos

de linguagem. A anomalia é esta: a principal característica deste paradigma que estamos vivendo é justamente a ausência de uma metalinguagem, que possa servir de norma geral paradigmática de juízo.

A tendência que se estabelece é a de uma corrida em busca de modos de pensar ancorados, segundo Enrico Berti (2003), em uma epistemologia mais fraca, ou seja, que renuncia a categorias “fortes”, às inflações de explicações, para assumir posições mais esfumadas. Estas, embora epistemologicamente mais fracas, são logicamente mais fortes, dado que é difícil refutá-las².

No que diz respeito à autocompreensão que a filosofia tem de si mesma, muitos são os modos de entender a filosofia, quase tão diversos quanto são os filósofos. Numerosos os modos de falar sobre suas finalidades. Quanto à Filosofia no Ensino Médio brasileiro, a tendência atual é aquela de respeitar estas contingências de nosso tempo, preferindo propor uma filosofia menos dogmática e mais livre e plural, embora não menos filosófica, ou seja, não desvinculada das atividades e conhecimentos historicamente reconhecidos como filosóficos.

Assim, opta-se preferencialmente pelo desenvolvimento do *filosofar*, sem separá-lo da vinculação ao que comumente se chama de ensino de filosofia, através do uso preferencial dos clássicos, tendo ao centro o eixo da história da filosofia. Tradicionalmente, esta relação conceitual está ancorada em uma discussão que se apoia em Kant e Hegel, que a um olhar mais conciliador, podem nos ajudar a concluir que: filosofia é fundamentalmente filosofar, mas para tanto se deve recorrer a ajuda dos clássicos ou dos produtos históricos da filosofia. No ensino de filosofia tais considerações são, como se vê, de importância capital.

A este respeito, quando se discute sobre o papel que a filosofia deveria assumir no Ensino Médio, deve-se ter cuidado. A preocupação refere-se, principalmente, a pensar a filosofia como disciplina isolada em relação às outras e atribuir-lhe um papel salvador. Assim, a filosofia prestaria um enorme serviço à comunidade fazendo dos jovens *não-pensantes* pessoas reflexivas e criticamente reconhecedoras do seu papel na sociedade. Não se pode justificar a necessidade da filosofia atribuindo-lhe tal tarefa. A filosofia pode e deve contribuir neste sentido, mas não cabe a ela fazer isso sozinha e de maneira isolada. A filosofia não pode e não deve, isolada,

² Berti usará como exemplo duas expressões, uma fraca e outra forte: a. forte: “Todos os cisnes são brancos” — para refutá-la basta encontrar um exemplar de cisne que não seja branco; b. fraca: “alguns cisnes são brancos” — para refutá-la se precisaria demonstrar que todos os cisnes brancos dos quais temos experiência não passariam que de ilusões óticas, o que é mais difícil de se fazer.

suportar este fardo. Nesse sentido, não se pode ser maniqueístas no que diz respeito à filosofia, usando juízos como: “ela é subversiva e deve ser proibida” ou “ela é necessária e deve ser admitida”. A filosofia tem um papel importante na educação dos jovens, mas não é um papel que ela deverá assumir sozinha.

Para que o lugar da filosofia surja de modo claro no âmbito do Ensino Médio será necessário compreender quais são os objetivos deste espaço de educação na formação dos jovens e perceber como a filosofia poderia, em conjunto com as outras disciplinas, apontar para o que se pretende. Alguns artigos da LDB/1996 podem ser importantes neste contexto:

- o art. 2º: prescreve que a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho;
- o art. 27: trata dos conteúdos curriculares da educação básica, estabelece como diretrizes a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- o art. 35: estabelece como finalidades do Ensino Médio, além da preparação básica para o trabalho e à cidadania do educando, o seu aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (inciso III) e a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (inciso IV);
- o art. 36: sobre o currículo do Ensino Médio, dispõe no inciso III do § 1º que os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando *demonstre domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania* (grifo no texto).

Olhando para estes artigos em seu conjunto se conclui: aquilo que se espera como resultado do Ensino Médio é bem mais amplo do que uma disciplina isolada poderia proporcionar. São três os aspectos formadores principais: 1) “o pleno desenvolvimento do educando”; 2) “preparo para o exercício da cidadania”; 3) “qualificação para o trabalho”. Certamente estes resultados esperados não podem ser pensados separadamente. Para eles deve convergir toda a orientação do Ensino Médio. Neste sentido, nenhuma disciplina deve ser pensada isoladamente.

Como se vê, a LDB (Art. 36, inc. III) trata diretamente do resultado esperado para a filosofia: “ao final do Ensino Médio o educando *demonstre domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania*”. Mas, o que a LDB tem em mente quando fala de “cidadania”? E em relação ao papel da filosofia: que conhecimentos filosóficos são necessários para a prática da cidadania?

As *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais* – OCN’s, para determinar “uma concepção de cidadania”, toma como ponto de partida o Artigo 2º da Resolução CEB nº3, de 26 de junho de 1998, que segundo as OCN’s, “reporta-nos aos valores apresentados na Lei 9.394/96, a saber: “I. Os fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; II. Os que fortaleçam os vínculos da família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca”. Em continuação, o Artigo 3º da Resolução supra-citada exorta para a “coerência entre a prática escolar e princípios estéticos, políticos e éticos”.

Olhando de maneira isolada, pode-se afirmar que adviria para a filosofia um fardo muito pesado. Porém, propomos levantar algumas observações, continuando no âmbito das OCN’s, que buscam justificar o papel da filosofia dentro do Ensino Médio, para tentar clarificar esta questão:

- 1) “(...) seria criticável tentar justificar a Filosofia apenas por sua contribuição como um instrumental para a cidadania”.
- 2) “(...) a formação para a cidadania, além da preparação básica para o trabalho, é a finalidade síntese da educação básica como um todo (LDB, Artigo 32) e do ensino médio em especial (LDB, artigo 36). Não se trata, portanto, de um papel particular da disciplina Filosofia (...)”.
- 3) “Uma vez que é possível formar cidadãos sem a contribuição formal da Filosofia, seria certamente um erro pensar que a ela, exclusivamente, caberia tal papel, como se fosse a única disciplina capaz de fazê-lo, como se às outras disciplinas coubesse o ensinamento de conhecimentos técnicos e a ela o papel de formar para uma leitura crítica da realidade”.
- 4) “Não se trata, (...), de a filosofia vir a ocupar um espaço crítico que se teria perdido sem ela (...)”

5) “(...) não se pode esperar da Filosofia o cumprimento de papéis anteriormente desempenhados por disciplinas como Educação, Moral e Cívica (...)”.

6) “(...) não é papel da Filosofia suprir eventual carência de um ‘lado humanístico’ na formação dos estudantes”.

Depois deste filtro proposto pelas OCN’s, aquilo que parecia pesado demais, aos poucos vai encontrando seu lugar de origem e estabelecendo-se apropriadamente. A filosofia tem uma contribuição a dar, mas de modo algum pode ser encarada como um milagre.

Assim, permanece ainda por responder uma questão que as próprias OCN’s colocam: “qual a contribuição específica da Filosofia em relação ao exercício da cidadania para essa etapa da formação?” A resposta a essa questão destaca “o papel peculiar da filosofia no desenvolvimento da competência geral da fala, leitura e escrita — competência aqui compreendida de um modo bastante especial e ligada à natureza argumentativa da filosofia e à sua tradição histórica”. Estas competências, só poderão ser desenvolvidas, ainda segundo as OCN’s, não esquecendo a centralidade da História da Filosofia e do texto filosófico.

Particularmente de que competências as OCN’s estão falando? Elas próprias nos respondem: estas apontam o caminho para a realização dos objetivos da educação média, através da aquisição de competências e habilidades, facilmente relacionadas com o *filosofar*, agrupadas em três grandes blocos:

1) *Representação e Comunicação*: ler textos filosóficos de modo significativo; ler de modo filosófico textos de diferentes estruturas e registros; elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo; debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição em face de argumentos mais consistentes.

2) *Investigação e compreensão*: articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais.

3) *Contextualização sociocultural*: contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica.

No que diz respeito aos “conteúdos”, as OCN’s — fazendo eco aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) —

sugerem uma lista de 30 temáticas apenas como pontos de apoio para propostas curriculares, que devem ser montadas, e não como uma proposta curricular propriamente dita. Estas se articulam, mais uma vez, em torno da sugestão geral que aconselha a não se perder a história da filosofia como referencial permanente. Ademais, as temáticas se justificam por serem “conteúdos” trabalhados no currículo mínimo dos cursos de graduação em Filosofia e cobrados como itens de avaliação dos egressos dos mesmos cursos, como: 1) Filosofia e conhecimento; Filosofia e ciência; definição de Filosofia; 8) A política antiga; a República de Platão; a Política de Aristóteles; 12) o problema dos universais; os transcendentais; 19) teorias do sujeito na filosofia moderna; 29) epistemologias contemporâneas; Filosofia da ciência; o problema da demarcação entre ciência e metafísica.

Caso recorramos a outros documentos oficiais não se encontrarão mudanças substanciais em relação ao que já foi dito. Em resumo, nestes documentos, o substancialmente indicado é o cuidado para que o ensino da filosofia não se limite à simples exposição de “conteúdos”, mas proporcione, com a ajuda da tradição filosófica, o desenvolvimento das competências e habilidades (filosofar) necessárias ao cumprimento das finalidades do ensino básico, indicadas na LDB/1996.

De fato, os ideais, as esperanças de um Ensino Médio que consiga substancialmente realizar estas expectativas e, mais ainda, de uma Filosofia no Ensino Médio que possa cumprir a sua missão pública, como enunciada nas OCN's, são perfeitamente elogiáveis, fazendo coro com as vozes dos movimentos que culminaram com a *Declaração de Paris para a filosofia* (fruto das jornadas internacionais sobre *philosophie et démocratie dans le monde*, organizadas pela UNESCO em fevereiro de 1995), onde se sublinha que a educação filosófica contribui para a paz e prepara cada um a assumir suas responsabilidades face às grandes interrogações contemporâneas, notadamente no domínio da ética, por meio da formação de espíritos livres e reflexivos, capazes de resistir às diversas formas de propaganda, fanatismo, exclusão e intolerância (DELORS, 2001).

Entretanto, como observa Juarez Sofiste (2007), apesar do programa sugerido ser excelente, inclusive para um curso de graduação em filosofia, se considerarmos a situação atual da educação média nacional, ele parecerá um tanto fora da realidade. Enquanto não dispomos de uma instituição onde o ideal de educação, estabelecido pela LDB e recomendado pelos PCNEM e pelas OCN's, já é real, não nos resta senão trabalhar por tentar adaptá-lo e, paulatinamente, promovê-lo. Muitas são as dificuldades desta empreitada.

O Filosofar da Filosofia no Ensino Médio

Em geral, os interessados com a função pedagógica da filosofia compreendem bem o que é indicado, como mostramos anteriormente, como os objetivos a serem atingidos. A pergunta mais incômoda, entretanto, está relacionada ao “como alcançá-los?”. Não se discutiu suficientemente sobre a questão do como fazer, ou a questão metodológica.

Em princípio, sugerimos que o ensino de filosofia se concentre no desenvolvimento do que se denominou *filosofar*, o que não pode estar desvinculado do tratamento tradicional dos problemas filosóficos e dos textos importantes da tradição filosófica. De fato, concorda-se que filosofia se aprende filosofando, dialogando, refletindo sobre o novo, sobre o que se experiencia, tendo como base o já dito, para ir mais adiante.

Para tanto, as habilidades e competências sugeridas idealmente pelas OCN's e demais documentos oficiais são importantíssimas. Talvez, como sugere Juarez Sofiste (2007), na impossibilidade de alcançá-las em sua totalidade, devemos lutar para proporcionar, o mais qualitativamente possível, *experiências de filosofar*, ou seja, colocar em ação o fazer filosofia com os jovens do ensino médio.

A importância do tratamento das temáticas filosóficas tradicionais (renovando-as, criticando-as, comparando-as com outras novas temáticas) e nele dos textos significativos (ou dos clássicos, se assim se os queira chamar) é marcante, embora para o ensino médio deva ser considerado auxiliar, mesmo que um auxílio indispensável.

De fato, se não queremos transformá-lo em uma minigraduação, a contribuição que a filosofia tem a dar no Ensino Médio aos nossos jovens — observando o que diz a LDB em seu artigo 35, onde se determina os objetivos oficiais para este nível de educação — relaciona-se com o desenvolvimento das referidas habilidades e competências do *filosofar*, competências de fala, leitura e escrita filosóficas, ou seja, relacionadas com a interpretação do homem e do seu universo, por meio da atividade conceitual (GALLO, 2003), que tem muito a contribuir com a formação da cidadania, embora, não de forma exclusiva, em um duplo sentido: porquanto não é só a filosofia que a constrói, nem a cidadania é o seu único resultado, especialmente no que diz respeito ao que é priorizado nos PCNEM (p. 25), ou seja, à formação ética e ao desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensar crítico.

Seria demasiado pretender priorizar as temáticas filosóficas ou mesmo os textos filosóficos como os “conteúdos” da Filosofia no Ensino Médio. Ainda com Juarez Sofiste (2007), preferimos pensar que os conteúdos da Filosofia nesta etapa educativa são, na verdade, as próprias habilidades e

competências a serem desenvolvidas. A referência à história da filosofia, a suas temáticas e textos, será o instrumento privilegiado deste processo pedagógico, embora não o único, porquanto outros instrumentais de análise devem ser valorizados, como, por exemplo, os conhecimentos e produtos das ciências e das artes.

Entretanto, é igualmente exagerado, como nos adverte Pedro Pagni (2002), pretender uma demasiada exigência do *filosofar* no Ensino Médio, no bojo da interpretação kantiana, como parecem sugerir as habilidades e competências indicadas nas OCN's, como objetivos do ensino de filosofia. Mais uma vez segundo Sofiste (2007), o exercício de filosofia no Ensino Médio deveria ser um momento de prática ou experiência dos métodos filosóficos (dentre outros: Método Socrático, Fenomenológico, Dialético, Escolástico etc.), sob a hipótese de que “(...) a prática ou aplicação de métodos filosóficos com os educandos de nível médio possibilita aos mesmos colocar em ação o filosofar” (SOFISTE, 2007, p. 31). Nesta mesma obra, o autor proporá, como experiência inicial, o método socrático sobre o nome de *Investigação Dialógica*.

A respeito da especificidade da filosofia para este nível de ensino, também se mostram importantes duas propostas significativas: a de Antônio Joaquim Severino e a de Sílvio Gallo.

Em um seminário denominado *A Filosofia no Ensino Médio: legislação e conteúdo programático*, Severino apresenta uma articulada crítica à proposta, interpretada a partir do art. 36 da LDB, que parece sugerir que os conhecimentos de filosofia deveriam ser contemplados de forma transversal pelas disciplinas do Ensino Médio, sem a necessidade de criação de uma disciplina específica. Segundo Severino (2003), em tal disposição a filosofia não teria espaço para seduzir o aluno e cumprir realmente sua missão, a saber (2003, p.1-2): “a incumbência da filosofia é mostrar aos jovens o sentido de sua existência concreta. E é assim que a filosofia se torna formativa, na medida em que ela permite ao jovem dar-se conta do lugar que ocupa na realidade histórica de seu mundo”. Em um programa pedagógico pragmático e técnico, a filosofia ganharia significado enquanto seria um veículo que permitiria ao jovem edificar uma “sensibilidade fina” que o ajudaria a compreender o sentido da sua própria *experiência existencial*, situando-a em relação à existência humana em geral. E isto não se tornaria possível sem a constituição de uma disciplina específica.

Entretanto, observa Severino (2003), a busca da significação da existência não é para a filosofia uma especificidade excludente. As outras ciências também contribuem para a formação de uma compreensão mais conceitual do significado da existência pessoal, no contexto mais abrangente

da existência do mundo natural, do mundo social e do mundo cultural. Entretanto, é da filosofia a responsabilidade de trabalhar em conjunto com as outras disciplinas, procurando a construção da interdisciplinaridade em torno da questão do sentido da existência, “articulando suas linguagens e explicitando aquelas dimensões abordadas de modo especializado pelas ciências”. *Filosofar* seria entendido, então, como uma atividade de significação da existência.

Nesta mesma linha de raciocínio, em outro artigo denominado *A função da filosofia na escola e seu caráter interdisciplinar*, apresentado no mesmo seminário, o professor Sívio Gallo observa que três grandes áreas devem estar presentes na formação do Ensino Médio, a saber: a ciência, as artes e a filosofia. Ademais, afirma, a partir da obra de Guattari e Deleuze *O que é Filosofia?*, que a distinção dessas áreas se dá em virtude dos resultados de seu processo: as ciências, na sua relação com o mundo, produzem funções, que organizam os fatos observados através de relações de causa-efeito; as artes produzem perceptos e afetos, formas de compreensão do mundo numa perspectiva estética; e, por fim, as filosofias produzem conceitos, ou seja, uma forma racional de equacionamento dos problemas vividos no mundo.

Sendo assim, a função específica da filosofia não seria nem a promoção de uma visão crítica do mundo (outras disciplinas também podem fazer isso), nem possibilitar uma visão interdisciplinar (outras disciplinas também podem e devem fazer isso), ou muito menos trabalhar com conhecimentos fundamentais ao exercício da cidadania (GALLO, 2003). É bem verdade que a filosofia se relaciona com experiências de caráter dialógico e de crítica radical, mas a específica função da filosofia, e sua maior contribuição, diz respeito às habilidades e competências relacionadas com a criação de conceitos, também esta uma *experiência* (GALLO, 2003, p. 3-4):

Se a filosofia consiste na atividade de criar conceitos, que é isso então que ela cria? Podemos dizer que o conceito é uma forma eminentemente racional de equacionar um problema ou conjunto de problemas, exprimindo com isso uma visão coerente do vivido. Sendo assim, o conceito não é abstrato nem transcendente, mas imanente, uma vez que parte necessariamente de problemas experimentados, isto é, na medida em que não se cria conceito no vazio.

Em relação ao seu ensino, a tarefa da filosofia na sala de aula deve ser também, como toda outra tarefa filosófica, uma experiência de criação de conceitos (GALLO, 2003, p. 4):

a aula de filosofia deve funcionar como uma oficina de conceitos, um local onde os conceitos historicamente criados são experimentados, testados, desmontados, remontados, sempre frente aos nossos problemas vividos. E também um local onde se arrisque a criação de novos conceitos, por mais circunscritos e limitados que eles possam ser.

Estes modos de compreender a filosofia no Ensino Médio, como bem se vê, não se coadunam com a pedagogia que entende a educação como uma transmissão de conhecimentos estanques, denominada por Sofiste (2007) de *pedagogia de armazém*. Nela a escola é entendida como a intermediária entre o conhecimento produzido e o conhecimento consumido; o professor é o balconista, encarregado de vender ou transmitir o conhecimento e o estudante o consumidor, que não pensa, mas apenas escuta, anota e faz a prova.

De fato, a deformação da filosofia pela *pedagogia de armazém*, assim caracterizada, é um dos principais medos que acompanham os críticos da introdução da filosofia nos processos seletivos para ingresso nas instituições de ensino. Sem a mudança do estilo pedagógico que leva à concentração nos conteúdos, que devem ser memorizados (escolha prioritária dos exames seletivos), a inclusão da filosofia seria o decreto de sua morte, porque renegaria a sua principal função, não relacionada simplesmente com os conteúdos dos textos filosóficos, nem muito menos dos manuais.

Por outro lado, a introdução da filosofia nestes processos seletivos, valorizando o que a filosofia tem de melhor a oferecer ao Ensino Médio, ou seja, “o desenvolvimento de habilidades e competências filosóficas relacionadas com a *produção de conceitos*, pela aplicação dos *métodos filosóficos*, tendo em vista a realização da experiência filosófica de significação da existência”, pode ser um divisor de águas a contribuir com uma verdadeira revolução copernicana nestes mesmos processos seletivos. Ou seja, o problema a se colocar não é o de “se a filosofia deveria ou não ser introduzida nos processos seletivos?”, mas o de “qual tipo de processo seletivo corresponde melhor às finalidades da educação em geral, e da educação brasileira em particular?”.

Quanto ao Ensino Médio, não se vê como pode ocorrer um bom reinício aí, a plenos pulmões, da filosofia, se não já se começa a pensar desde a Universidade no modo como os futuros professores de filosofia devem ser formados.

Já em 1958, estas preocupações eram bem enfatizadas pelo professor João Cruz Costa, em seu artigo *A situação do ensino filosófico no Brasil*, no qual lamentava a proliferação avassaladora das faculdades de filosofia, ciências e

letras no Brasil e o seu concomitante fracasso na missão de formar professores.

Acrescente-se a esse fato, a dificuldade de formação dos docentes, motivada especialmente pelos seguintes fatores: 1. pela própria falta de tradição dos cursos de filosofia nas licenciaturas; 2. pela total desarticulação, típica de muitos Projetos Pedagógicos, entre disciplinas filosóficas e pedagógicas, vistas nos últimos anos de universidade, de modo sobreposto à filosofia e sem o estabelecimento de relações, como se as disciplinas pedagógicas e a filosofia fossem somente artificialmente ligadas; 3. e mesmo pelo próprio desprestígio histórico que acompanha os cursos de licenciatura, inclusive, no interior de nossas próprias instituições de ensino.

A tal respeito afirmam Gallo e Kohan (2000, p. 181):

Nossos cursos superiores de Filosofia, com honrosas exceções, não cultivam os espíritos com vocação de educador e desestimulam a dimensão educacional da Filosofia. Ao mesmo tempo, promovem uma divisão do trabalho, altamente prejudicial para a própria Filosofia: uma seria a natureza lógica da produção do saber filosófico, e outra seria a lógica da circulação do saber filosófico. Tal distinção impede a compreensão da lógica intrinsecamente educativa da Filosofia, que faz parte dela mesma, através de toda sua história, nos seus textos, na sua prática.

Como já acenamos, um dos traços mais marcantes da filosofia é a sua característica educativa, por sua relação intrínseca com a inteligência da vida do próprio homem. A separação entre pesquisa filosófica e filosofia como experiência educativa não faz que empobrecer a filosofia em suas potencialidades. E, entenda-se, não somente como se a filosofia precisasse refletir sobre sua vocação pedagógica para criar novas técnicas de ensino, como se o problema estivesse relacionado somente com aquilo que poderíamos chamar de metodologias de primeira potência, ou seja, com a busca dos meios mais interessantes de envolvimento dos alunos como cine-fóruns, criação de RPG's e programas informacionais, análise da cultura musical, produção de contos, novelas ou romances filosóficos etc. Todas estas preocupações são justificadas e imprescindíveis, dado que já não podemos nos dar ao luxo de não procurar os meios mais atrativos. Entretanto, o pensar e o agir filosóficos devem ir mais além, atingindo uma preocupação educativa mais profunda: refletir sobre o que é realmente importante nas técnicas, nos problemas, nos textos tradicionais, nas práticas educativas dentro e fora de sala de aula para se atingir o desenvolvimento de um *filosofar* (metodologia filosófica em segunda potência) capaz de realizar o ideal do homem livre e responsável.

Os problemas se apresentam, assim, de modo articulado: é necessário *filosofar* sobre o espaço em que a filosofia se insere (ensino básico, processos seletivos, universidades, mercado de trabalho, ambiente familiar...), sobre os seus atores (formadores e formandos); sobre suas finalidades (competências e habilidades a serem desenvolvidas) e sobre os modos de torná-las possíveis (metodologias), ligando tudo isto à esperança de uma educação melhor, a partir de nossa responsabilidade com o mundo possível.

Referências

BERTI, E. *La prospettiva metafisica tra analitici ed ermenentici*. Disponível em: < <http://www.swif.uniba.it/lei/swifdisc/metaf.htm> >. Acesso em 04.12.2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. Brasília, 1996

_____. Ministério da Educação. *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Humanas e as suas tecnologias*. Brasília, 1999.

CARVALHO, L. M. G. X. Sociologia e Filosofia no ensino Médio: mudanças profundas na educação brasileira. *Trilhas Filosóficas*. v. 1. n. 1, p. 117-127, jan./jun. 2008.

COSTA, J. C. A situação do ensino filosófico no Brasil. In: *Panorama da História da Filosofia no Brasil*. São Paulo: Cultrix, 1959.

D'AGOSTINI, F. *Analitici e Continentali: guida alla filosofia degli ultimi trent'anni*. Milano: Raffaello Cortina, 1997.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a Filosofia?* São Paulo: Editora 34, 1992.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo/Brasília: Cortez/MEC/UNESCO, 2001 [Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI].

GALLO, S.; KOHAN, W. Crítica de alguns lugares comuns ao se pensar a Filosofia no ensino médio. In: _____ (org.). *Filosofia no Ensino Médio*. v. 6. Rio de Janeiro : Vozes, 2000.

GALLO, S. A Função da Filosofia na Escola e seu Caráter Interdisciplinar. In: *Seminário: A Filosofia no Ensino Médio: legislação e conteúdo programático* - parte III. Depto de Educação. UNESP/Rio Claro. 12.06.2003. (texto digitado)

PAGNI, P. A. O Ensino de Filosofia nas Obras de Kant, de Hegel e de Nietzsche: uma breve análise histórico-filosófica. *Reflexão e Ação*. v. 10, n. 2, p. 111-136, jul./dez. 2002.

PECHULA, M. R. *Reflexões acerca da filosofia no ensino médio: o papel da disciplina e de seus conteúdos em sala de aula*. Disponível em: <<http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2003/Reflexoes%20acerca%20da%20Filosofia.pdf>>. Acesso em: 04.12.2010.

SEVERINO, A. J. Do Ensino da Filosofia: estratégias interdisciplinares. In: *Seminário: A Filosofia no Ensino Médio: legislação e conteúdo programático* – parte I. Depto de Educação. UNESP/ Rio Claro. 15.04.2003. (Texto digitado).

SOFISTE, J. G. *Sócrates e o ensino da filosofia: investigação dialógica – uma pedagogia para a docência de Filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2007.

TOMAZETTI, E. Filosofia no ensino médio e seu professor: algumas reflexões. *Educação*. v. 27, n. 2, 2002. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2002/02/a7.htm>> Acesso em: 04.12.2010.

A Feminização do magistério pelo modelo mariano de formação e a luta das mulheres por educação

Diana Silva Monteiro*

Cristiane Maria Abreu Lima**

Data de submissão: 12 ago. 2012

Data de aprovação: 15 set. 2012

Resumo

O presente artigo busca situar a luta das mulheres pela educação frente a sua inserção no magistério, a partir do final do século XIX, sob os auspícios do ideário cristão que tomava Maria como modelo de formação feminina. Fruto de uma pesquisa teórico-bibliográfica, registra a entrada das mulheres no magistério, profissão que se tornou predominantemente feminina, desde o final do século XIX até as primeiras décadas do século XX, ou seja, no cenário brasileiro republicano em que, de um lado, se propagavam a concepção positiva-higienista e os ideais da Igreja Católica; e, do outro lado, também, se fortalecia a luta das mulheres pelo acesso à educação e, mais genericamente, contra a submissão feminina.

Palavras-chave: Feminização do magistério. Modelo mariano. Luta das mulheres pela educação.

Abstract

The article focuses upon women struggle for education, from the point of reference of their insertion into the teaching profession, towards the end of the XIXth Century, under the auspices of Christianity ideas which have taken Mary as a model of feminine formation. Resulting from a theoretical-bibliographical research, it points out the women's entrance into teaching, which became predominantly, a feminine profession, from the last decades of the XIXth Century to the first ones of the XXth Century, that is, within the Brazilian Republican context, in which, on one hand, the positive-hygienist values along with the Catholic Church ideas were being disseminated, and, on the other hand, the women struggle towards their access to education and against feminine submission, in general, gained more strength.

* Mestranda pelo Curso de Mestrado Acadêmico em Educação (Formação de professores) – CMAE/UECE. diana_uece@yahoo.com.br

** Aluna do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Pesquisadora-colaboradora do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário – IMO/ UECE. cristianeabreu1848@bol.com.br

Key words: Feminization of teaching. The Marian model. Women's struggle for education.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo discutir a relação entre a luta das mulheres pelo direito à educação e o processo de feminização do magistério no Brasil, que se deu através do ideário de formação feminina difundido pelo discurso religioso vigente no cenário brasileiro dos séculos XIX e XX, que evocava a personagem bíblico-cristã “Maria” como modelo de mulher a ser seguido.

Para contextualizar o referido debate, no período decorrido entre as últimas décadas do século XIX e as primeiras do século XX, reafirmamos o magistério primário como ocupação essencialmente feminina. Abordamos ainda o discurso religioso e ideológico sobre o papel da mulher na sociedade, no período republicano em foco, apresentando alguns elementos importantes acerca da atuação do movimento feminino brasileiro frente a uma de suas principais bandeiras: o direito da mulher à educação. Para tanto, revisamos a literatura concernente ao assunto, com destaque para as produções de Almeida (1998); Duarte (2003); Louro (2009); e Magalhães (2002), dentre outros.

O magistério primário feminino no Brasil

Atualmente, é inquestionável a presença maciça de mulheres no exercício da docência, sobretudo nas séries iniciais da escola básica. A historiografia da educação brasileira demonstra, no entanto, que nem sempre o magistério foi uma ocupação prioritariamente feminina. Ao contrário, a primeira experiência de educação formal no Brasil, liderada pela Companhia de Jesus, foi fundamentalmente destinada ao sexo masculino, pois somente admitiam-se mestres homens para ministrar aulas, frequentadas unicamente por meninos, já que as meninas (pertencentes à classe privilegiada), para ultrapassar a condição de analfabetas, teriam de ingressar em conventos localizados em outros países. O fenômeno da exclusividade masculina no magistério permaneceu mesmo após a expulsão dos jesuítas do Brasil pelo Marquês de Pombal que instituiu as “aulas régias”, também ministradas exclusivamente por homens, particularmente aqueles não enquadrados na oficialidade.

Por seu turno, foi longo o caminho percorrido pelas mulheres até a conquista do acesso à educação e, por conseguinte, ao trabalho fora do ambiente doméstico. Questionava-se, em primeiro lugar, a quem serviria o fato de se ter uma mulher dotada de educação; e, em segundo, para que uma mulher trabalhar? Dependendo do ponto de vista de quem discute estas questões, as únicas beneficiárias seriam as próprias mulheres. Logo, o direito da mulher à educação sempre esteve interligada a questões econômicas, políticas e sociais.

Em pleno século XIX, as mulheres brasileiras ainda viviam em estado de ignorância cultural, sem saber ler, escrever e, muito menos, dominar a matemática básica. Para ultrapassar as barreiras do preconceito e do machismo, tiveram que empreender luta em busca de sua inserção no ensino primário e, não se limitando aos muros da escola, invadiram, porta dentro, as salas de aula das universidades.

Nesse contexto, Nísia Floresta¹ foi o que podemos chamar de uma mulher à frente de seu tempo. Nas palavras de Louro (2009, p. 443): “Nísia Floresta, uma voz feminina revolucionária, denunciava a condição de submetimento em que viviam as mulheres no Brasil e reivindicava sua emancipação, elegendo a educação como instrumento através do qual essa meta seria alcançada”.

O direito à educação e a luta pelo sufrágio foram as grandes bandeiras de luta do movimento feminino não só brasileiro, mas mundial. Enquanto na Europa aclamava-se o pioneirismo da obra de Mary Wollstonecraft (Londres, 1759 - 1797), intitulada "*A Vindication of the Rights of Woman*" (em português, “Uma Defesa dos Direitos da Mulher”), de 1790, no Brasil, a obra de Nísia, “Direitos das mulheres e injustiça dos homens”, de 1832, era também considerada pioneira por tratar do direito das mulheres à instrução e ao trabalho e por exigir que elas fossem consideradas inteligentes e merecedoras de respeito. É importante ressaltar que a própria Nísia declarou que esta obra era uma tradução livre do livro de Wollstonecraft.

Constância Lima Duarte, em seu artigo intitulado “Feminismo e literatura no Brasil” (2003), faz uma breve reflexão sobre a relação entre o movimento feminino brasileiro e a literatura produzida pelas militantes. Podemos perceber que a obra escrita e a prática da militante que a escreveu não estão desassociadas, ao contrário, em muitos casos, principalmente no

¹ Nísia Floresta Brasileira Augusta (1810-1885), nascida no Rio Grande do Norte, residiu em Recife, Porto Alegre e Rio de Janeiro antes de se mudar para a Europa. Além de ter sido educadora, escritora e poetisa, foi uma das primeiras mulheres no Brasil a romper os limites do espaço privado e a publicar textos em jornais da chamada "grande" imprensa.

começo da história do movimento feminino brasileiro, elas estão intimamente ligadas.

No início de século XX, as mulheres já estavam encarregadas de inúmeras tarefas necessárias à sociedade, como a educação e a saúde, atividades que, à época, já eram consideradas essencialmente femininas. As mulheres, contudo, não se contentaram com as migalhas que a sociedade patriarcal lhes consentia, elas queriam muito mais. Para Duarte (2003), já no “raiar do novo século as mulheres gritavam alto pelo direito ao voto, ao curso superior e à ampliação do campo de trabalho, pois queriam não apenas ser professoras, mas também trabalhar no comércio, nas repartições e indústrias”.

Como dito anteriormente, durante muitos anos, a educação foi negada às mulheres. Somente com a criação dos conventos, algumas delas passaram a receber os ensinamentos das primeiras letras. Como veremos mais adiante, nem sempre foi tão simples ou fácil para uma mulher do nosso país realizar o desejo de ingressar num convento. Segundo Nunes (2009, p. 483), no Brasil, o primeiro convento foi fundado na Bahia em 1677, recebendo o nome de Santa Clara do Desterro. Tal fato demonstra o atraso brasileiro-lusitano, em relação às colônias espanholas no que diz respeito à construção de conventos, visto que, na mesma época em que foi fundado o primeiro convento no Brasil, “já havia mais de 70 conventos canonicamente estabelecidos nas terras vizinhas colonizadas pela Espanha” (NUNES, 2009, p. 483). A fundação e manutenção destas instituições representavam um grande investimento econômico.

É sabido que a Coroa Portuguesa estava, por princípio, mais preocupada em explorar as riquezas naturais do que povoar e se estabelecer no território colonial brasileiro. Posteriormente, contudo, os portugueses, interessados em iniciar o processo de povoamento no Brasil nascente, se depararam com o impasse causado pela escassez de mulheres brancas e europeias, uma vez que, aqui já estavam as indígenas e mulheres negras trazidas nos navios para divertirem os colonos. Assim, para Nunes (2009, p. 484), esta foi uma questão política que inviabilizou a construção de conventos no Brasil, ao mesmo tempo em que as mulheres que aqui se encontravam não se destinavam a migrar para os conventos portugueses.

A fundação de conventos brasileiros sempre esteve relacionada a fatores políticos e econômicos, ora eram proibidos ora eram incentivados. Os conventos, quando oportunamente passaram a existir, também serviram de reduto para mulheres e jovens que não adotavam as normas ou regras impostas socialmente e as questionavam junto aos seus pais ou maridos. Assim agindo, além de mancharem a “boa” imagem perante a sociedade,

faziam com que sua família as jogassem em um convento. Tais mulheres nem sempre eram bem tratadas pelas freiras, já que para se livrar do “pecado” que haviam cometido, deveriam viver em eterna punição. Muitas meninas, jovens e mulheres foram enclausuradas em conventos contra sua própria vontade por questionarem o modelo de mulher que estava, em última análise, inspirado em Maria.

Nesse sentido, historicamente, a Igreja Católica vem construindo um discurso que se adequa a determinadas realidades sócio-históricas, regulando a função da mulher nas sociedades de classe a partir do apelo, conforme o caso, à imagem de duas figuras bíblicas emblemáticas: Eva e Maria.

A figura de Eva representa uma concepção propagada, principalmente, no período colonial no qual a mulher, considerada essencialmente pecadora, era comparada a animais imperfeitos e, por isso, merecedora do sofrimento terreno. Essa premissa incorpora a versão mítica sobre a mancha original pecaminosa e maligna feminina, relatada no livro Gênesis. Transcrevemos, em seguida, a passagem bíblica principal onde a lenda encontra sua expressão consagrada:

A mulher viu que a árvore era bonita e que as suas frutas eram boas de se comer. E ela pensou como seria bom ter entendimento. Aí apanhou uma fruta e comeu; e deu ao seu marido, e ele também comeu. Nesse momento os olhos dos dois se abriram, e eles perceberam que estavam nus. Então costuraram umas folhas de videira para usar com tangas./.../ Para mulher Deus disse: Vou aumentar o seu sofrimento na gravidez, e com muita dor dará à luz filhos. Apesar disso, você terá desejo de estar com seu marido, e ele a dominará./.../ Então o Senhor disse o seguinte: - Agora o homem se tornou como um de nós, pois conhece o bem e o mal. Ele não deve comer a fruta da árvore da vida e viver para sempre (GÊNESIS, 3:6-22).

A partir da narração de Gênesis, 3, criou-se um mito calcado na tradição do pecado original de Eva, consubstanciando, em plena cultura moderna, a explicação da inferioridade feminina e a razão de seu sofrimento como resultado de uma culpa exemplarmente punida que relegava toda a descendência do pecado marcada pela mancha original da primeira fêmea a uma posição inferior na escala do gênero humano. De acordo com Emanuel Araújo (2009, p. 46):

/.../A mulher estava condenada, por definição, a pagar eternamente pelo erro de Eva, a primeira fêmea, que levou Adão ao pecado e tirou da humanidade futura a oportunidade de gozar da inocência paradisíaca. Já que a mulher partilhava da essência de Eva, tinha de ser permanentemente

controlada /.../ Nunca se perdia a oportunidade de lembrar às mulheres o terrível mito do Éden, reafirmado e sempre presente na história humana.

Dessa maneira, eram criados mecanismos normatizadores para controlar a natureza transgressora desviante da mulher no interior da sociedade através de várias instituições sociais, quais sejam, a Santa Igreja, a Família e, quando tinham acesso, as parcas instituições educacionais que criavam uma áurea de vigilância e punição. Por essa via, impunha-se à mulher sua submissão, adestrando-se sua sexualidade pelo respeito ao pai, depois ao marido, numa formação dirigida estritamente às prendas domésticas e à aprendizagem de boas maneiras (ARAÚJO, 2009).

Logo, a Igreja não perdia a oportunidade de propagar a idéia de que seria necessário enfatizar a educação e não a instrução das mulheres, pois o principal era moldá-las de acordo com a boa moral e os bons costumes capazes de transformar a mulher moralmente desviante numa esposa e mãe exemplar, ou seja, transformar Eva em Maria. Tal princípio seria resguardado por um longo período, pelas instituições religiosas e, eventualmente, até mesmo, pelas escolas normais, ditas leigas.

A formação cristã era o arcabouço de toda educação feminina. As condutas eram modeladas, tomando como referencial a própria figura de Maria, a mãe de Jesus, símbolo de abnegação e conduta. O modelo mariano se fez presente nas instituições educacionais como referencial para alcançar uma “purificação” /.../ O cotidiano estava marcado por uma bipolaridade de condutas. De um lado, estava a figura de Eva /.../ De outro lado, encontrava-se Maria, que era o “verdadeiro” exemplo /.../ uma “pureza” sem igual. (MAGALHÃES, 2002, p. 87-88)

Esse modelo mariano de mulher ganhará força no cenário instaurado pelas mudanças político-sociais trazidas pelo processo de industrialização nacional e, conseqüentemente, pelo fortalecimento da burguesia urbano-industrial. Durante a transição do império para o período republicano, fez ressoar, no seio social, algumas esperanças de mudança no quadro educacional brasileiro, com o aparecimento de novas visões sobre o importante papel que a instrução exercia na luta contra os problemas sociais, ideário expresso “num dos slogans oitocentistas utilizado na defesa da escola e da escolarização: o de que abrir escolas era fechar prisões” (VILLELA, 2000, p. 104).

Corroborando com tal prerrogativa ideológica, até o final do século XIX, grande parte das mulheres convivia em condição de dependência e inferioridade e quase nunca se considerava imperioso preocupar-se com sua

instrução. Paralelamente a tal processo, porém, surgiram instituições que se ocuparam com a formação das mulheres, impondo-lhes, contudo, condições desfavoráveis. Nas palavras de Villela (2000, p. 108):

Na década de 30, quando surgiram as primeiras escolas normais no Brasil, já havia em muitas províncias algumas escolas de meninas. Ao que tudo indica, destinavam-se mais ao ensino das prendas domésticas, ás orações e aos rudimentos de leitura.

O

ingresso das meninas ou mulheres na Escola Normal somente aconteceu após a entrada e usufruto dos meninos ou homens. Pois, lentamente, essas escolas foram criando seções femininas e abrigando ambos os sexos, o que, de início, fazia-se com algumas restrições, separando-se, por exemplo, os rapazes das moças em tempo e em espaço diferenciados. Além disso, o currículo era diferenciado de acordo com o sexo. As turmas do sexo masculino eram contempladas com disciplinas elementares e com aprofundamento no conhecimento matemático, já as oferecidas para turmas femininas se limitavam a conhecimentos mínimos ou primários, acrescidas de disciplinas que enfatizavam as prendas, a aprendizagem de boas maneiras e a economia doméstica em geral. Esse tipo de seleção que se operava na Escola Normal pela redução do conteúdo do currículo das escolas femininas é caracterizado por Vicentini e Lugli (2009, p. 38):

Podemos identificar um papel que sempre acompanhou a Escola Normal e que em determinados momentos chegou a competir com as finalidades profissionalizantes: a de escola para a preparação adequada das moças para o casamento.

É a partir do final do século XIX que as Escolas Normais terão uma clientela predominantemente feminina. No Estado do Ceará, por exemplo, “embora a escola normal fosse para ambos os sexos, até 1922 só se tem registro de dois homens matriculados e apenas um diplomado pela escola” (MORAES, 2007, p. 2). Assim, muitos governantes do Estado demonstraram demasiada preocupação com a feminização do magistério nas escolas normais, expresso na seguinte mensagem de Clarindo de Queiroz e de Nogueira Accioly, em 1891:

A Escola Normal, curso regular em que os aspirantes ao magistério fazem seu tirocínio, vai correspondendo suficientemente aos seus fins; sendo, porém, parlamentar que até hoje não haja preparado um só professor, pois

tem sido exclusivamente frequentada por senhoras. (CEARÁ. MENSAGEM GOVERNAMENTAL *apud* MORAES, 2007, p. 3)

A feminização do magistério iniciou-se no *locus* de formação docente e se estendeu para o cotidiano escolar até se consolidar, na primeira metade do século XX, como uma ocupação essencialmente feminina. Assim sendo, as escolas normais, que outrora recebiam ambos os sexos com o intuito de atender à demanda escolar, passaram a ser frequentadas, predominantemente, por meninas-moças-mulheres. Segundo Almeida (1998 p. 65):

Na primeira metade do século XX, o magistério primário no Brasil sofreu um processo de feminização tanto na frequência das Escolas Normais pelas moças como pela ocupação do magistério pelas mulheres. Isso, em parte, pode ser explicado pelo crescimento da escolaridade obrigatória, dado que as mulheres -, que até o século XIX somente tiveram acesso à educação religiosa ministrada nos conventos, pela Lei de 5 de outubro de 1827 -, adquiriram o direito à educação, pelo menos em tese.

A entrada da mulher no magistério aconteceu no período republicano, no qual se propalava o credo positivista de Augusto Comte de que a educação seria a “salvadora da pátria”, já que, supostamente, pelo caminho educacional se poderia chegar ao conhecimento científico que, por sua vez, era considerado como o condutor do progresso do país. Consequentemente, se alastra uma valorização do ensino fundamental e leigo. Para cumprir tal projeto, seria necessário melhorar qualitativa e quantitativamente a formação de professores, dando à mulher a concessão para melhorar seu grau de instrução e, por conseguinte, sua inserção no magistério, primeiramente, na Escola Normal, depois, no exercício da profissão, justificada por sua habilidade materna, supostamente natural, que a tornaria apta a educar e a cuidar dos futuros cidadãos republicanos, na construção de um Brasil rumo ao progresso. Parafraseando Villela (2000, p. 122): “Pouco a pouco, as práticas mais repressivas sobre a figura da mulher – professora - vão cedendo lugar à difusão de idéias que associam ao lar, à crianças e à regeneração de uma sociedade ‘sadia’ ”.

Viu-se, de repente, uma profissão que era, por assim dizer, moralmente exercida por homens tornar-se, eminentemente, feminina. Tal fato, dentre outros pontos apontados na literatura, aconteceu devido à desistência masculina quanto ao exercício de tal ofício, pois, com o processo de urbanização e o novo surto industrial no solo brasileiro, o sexo superior foi atraído para outros campos de trabalho destinados, exclusivamente aos

homens. Além disso, devido ao aumento da cobrança governamental sobre a profissão docente, eles foram impedidos de exercer outras profissões paralelamente ao magistério, como forma de complementar a renda advinda dos baixos salários pagos aos professores. É importante ressaltar que essa prática foi aceitável em outros momentos históricos.

Em contrapartida, muitas mulheres viram no magistério um refúgio às paredes domésticas, que, durante séculos, imprimiram ao mundo feminino a inferioridade intelectual e a submissão. Existiam também aquelas que se inseriram no magistério por condições financeiras, principalmente, as que viviam na solteirice. Na verdade, muitas delas buscavam uma equiparação cultural entre os sexos e, finalmente, se viram como entes úteis à pátria, contribuindo com o crescimento do Brasil inserindo-se num processo de urbanização e modernização. Para Almeida (1998, p. 71):

Não resta dúvida de que ser professora possuía maior prestígio do que ser governanta, parteira ou costureira, e, mesmo a profissão não sendo bem remunerada, pagava melhor em relação às demais que costumavam estar reservado às mulheres. Além disso, permitia sair desacompanhada para ir lecionar e possibilitava adquirir conhecimentos, além das prendas domésticas como era o usual. Enfim, significava uma chance de igualar-se aos homens em termos culturais.

O sonho de igualdade sexual enraizada na mente de muitas mulheres, porém, enfrentaria obstáculos no interior das escolas normais e no papel social atribuído à mulher no exercício da prática docente. Como já indicamos, as disciplinas oferecidas nessas instituições não rompiam com aquela visão sobre o papel feminino vigente desde o período colonial, alicerçado na premissa de que “elas têm uma casa que governar, marido que fazer feliz, e filhos que educar na virtude” (SILVA, 2004, p. 134). Na verdade, a Escola Normal abriu as portas para as mulheres, porém, na condição de formá-las para serem boas mães e boas esposas; em outras palavras, para moldar as estudantes de acordo com as normas sociais a partir dos interesses do grupo detentor do poder econômico e social, destarte, contribuindo com a manutenção de uma sociedade desigual e machista. Desta forma, estas instituições se aproximam do sentido primordial atribuído desde sua primeira implantação na França (1685), relatado por Vincetini e Lugli (2009, p. 33), na seguinte passagem: “a Escola Normal seria aquela na qual os futuros professores aprenderiam o modo correto de ensinar (a norma), por meio de salas de aula modelo”.

Essas normas sociais estariam congruentes com duas forças ideológicas que disputavam a primazia no regime republicano: a concepção

positiva-higienista e a concepção da Igreja Católica. Essas concepções constituíram a arqueologia da modernização brasileira e, por conseguinte, fundamentaram a construção da figura feminina naquela conjuntura político-social, visto que a profissionalização feminina, especificamente no magistério, não foi um subproduto automático do abandono da carreira pelo homem, mas dependeu também de fatores ideológicos.

Faz-se mister destacar que, em conformidade com Marx e Lukács, aceitamos a ideologia como uma função social. Como bem elucidada Lessa (2007 p.69): “A partir do surgimento da luta de classes, a ideologia deve não apenas justificar, tornar razoável, operativa a práxis cotidiana, mas também fazê-lo de modo a atender aos interesses de classe”.

Nesse sentido, as ideações e valores alardeados pelo positivismo e higienismo, nas primeiras décadas do Brasil republicano, tentavam justificar o magistério como uma profissão feminina devido à prontidão maternal voltada ao cuidar, educando com carinho, amor e atenção os futuros cidadãos da nação. Dessa maneira, a mulher, estigmatizada com a marca da ignorância e da incapacidade, durante a sociedade patriarcal do período colonial, passa a receber o estigma da afetividade natural com o selo de guardiã da família e da sociedade em geral sendo vista como a salvadora da pátria. A mulher que reunia todas as características necessárias para a docência - dedicação, sensibilidade, paciência e afetividade – deveria, portanto, exercer uma profissão que se adequasse perfeitamente ao seu papel social primordial no matrimônio e na maternidade. Assim:

/.../ Se construiu, para a mulher, uma concepção do trabalho fora de casa como uma ocupação transitória, a qual deveria ser abandonada sempre que se impusesse a verdadeira missão feminina de esposa e mãe. O trabalho fora seria aceitável para as moças solteiras até o momento do casamento, ou para as mulheres que ficassem sós – as solteironas e viúvas /.../ Afinal o sustento da família cabia ao homem; o trabalho externo para ele era visto não apenas como sinal de sua capacidade provedora, mas também como sinal de sua masculinidade (LOURO, 2009, p. 454)

Portanto, as profissões que se casavam com a função maternal e matrimonial da mulher, por exemplo, a enfermagem e o magistério, não poderiam atrapalhá-las nos seus afazeres domésticos ou comprometer a manutenção harmoniosa da família, principalmente no tocante à saúde e à higiene dos seus membros, já que a concepção higienista, vigorante no final do século XIX, atribuiu à mulher “a responsabilidade pela higiene doméstica e os cuidados com a saúde e da prole” (ALMEIDA, 1998, p. 4). Conforme acrescenta Louro (2009, p. 454): “A esses argumentos iriam se

juntar, também, os novos conhecimentos da psicologia, acentuando a privacidade familiar e o amor materno como indispensáveis ao desenvolvimento físico e emocional das crianças”.

Apesar do regime republicano ter instaurado, pelo menos em tese, dissociações entre Igreja e Estado, podemos afirmar que os preceitos apreçados pelo discurso positivista-higienista estão intimamente atrelados aos ideários religiosos, especificamente, no tocante ao modelo social destinado à mulher. A convergência de ideias entre essas duas instâncias que, naquele momento histórico, foram apresentadas como separadas, corrobora com a constatação marxista sobre o papel social do Estado e da Igreja na luta de classes, que, resumidamente, representam os interesses da classe dominante na reprodução do Capital.

Os ideários republicanos, de repente, introjetaram, na formação feminina, princípios de inspiração religiosa, atribuindo à mulher características à luz de Maria. Assim sendo, a mulher ideal seria aquela pura, boa mãe, virgem, cuidadora, isto é, a perfeita expressão feminina presente nos textos bíblicos, que aclamam: “Maria, a mais abençoada de todas as mulheres (LUCAS, 1: 39)” que recebeu o dom divino, pois “A virgem ficará grávida e terá um filho que receberá o nome de Emanuel” (MATEUS, 1: 23).

Essa referência à Maria para a formação da mulher mãe e esposa será adotada no arregimento das mulheres para o magistério, configurando um novo papel para a profissão que assume o ideal feminino de maternidade dedicada, cultivado, principalmente pela família burguesa. Desta forma, “Através do modelo mariano se apelava tanto para a sagrada missão da maternidade quanto para a manutenção da pureza feminina. Esse ideal feminino implicava a busca /.../ de uma ação educadora dos filhos e filhas (LOURO, 2009, p. 447)”. A partir daí, a docência passa a ser vista como “sacerdócio”, associada às características consideradas tipicamente femininas.

Com a feminização do magistério as assim chamadas ‘características naturais femininas’ são articuladas às tradições religiosas da atividade docente dando-lhes uma outra conformação. A professora é consagrada “mãe” espiritual (LOURO, 2009, p. 463)

Aos poucos, o discurso ideológico religioso, reforçado pelas ideias positivistas e higienista, vai construindo uma visão de mulher como ser naturalmente puro que substituirá a visão de mulher sedutora e pecadora. Assim sendo, as instituições formadoras passam a reproduzir fielmente,

através do espaço, tempo e currículo, os paradigmas de maternidade, domesticidade e hierarquia doméstica que estarão presentes sincreticamente na mente dos professores no interior do cotidiano escolar. Contudo, as mulheres arrancam das entranhas da própria condição de desigualdade sexual uma rara lucidez contra-ideológica e utilizam-se da ideologia oficialmente difundida “como elemento de resistência, pois, acatando tal discurso, as mulheres desimpediam o caminho para sua rápida inserção profissional” (VILLELA, 2000, p. 120).

Considerações finais

O processo de feminização do magistério foi subsidiado por uma concepção a-histórica sobre o ser social e, principalmente sobre as relações de gênero expressa no modelo mariano imposto pela Igreja Católica. Esse modelo estava baseado, exclusivamente, na forma patriarcal da família descrita nos textos bíblicos, desconsiderando qualquer desenvolvimento humano através da história, incidindo sobre a mente das pessoas o postulado que enaltece o capitalismo como o último estágio alcançado pela humanidade ou, nas palavras pós-modernas, “o fim da história”.

Além disso, a inserção da mulher, no exercício da profissão docente, encontrava-se estritamente vinculada aos conflitos sociais postos pela luta de classes existente no período de modernização do Brasil, a partir do qual as mulheres pobres, negras e indígenas foram expulsas de um país moderno e europeizado. Para o interior do país, as mesmas mulheres foram tangidas para os porões do capitalismo abominável e burlesco.

Sendo assim, foi no interior de um quadro fortemente influenciado por fatores políticos, econômicos e sociais que as mulheres brasileiras enfim conquistaram o acesso à educação, ao trabalho e, posteriormente, o direito a votar, dentre outras conquistas. Um catalisador importante para que as bandeiras femininas fossem atendidas foi a militância de mulheres corajosas, enfrentando os preconceitos e as injustiças impostas a seu sexo. O movimento feminista brasileiro cumpriu um papel importante na ampliação e na defesa dos direitos das mulheres. As obras destas educadoras, enfermeiras, advogadas e militantes também desempenharam funções, extraordinariamente fundamentais no que diz respeito à abertura de diálogos e propagação dos ideários feministas.

Não devemos, todavia, nos esquecer de que, por mais que as mulheres tenham conquistado direitos e quebrado preconceitos e barreiras, muitas delas foram jogadas, contra a própria vontade, pelo pai ou marido,

dentro de um convento, ou viveram sob as amarras de um casamento arranjado, de um marido violento, devendo aceitar de bom grado seu destino, sob pena de ver comprometida sua boa imagem.

Apesar de tantas conquistas nos inúmeros campos de conhecimento e da vida social, ainda persistem nichos patriarcais de resistência. Basta que nos lembremos dos salários inferiores destinados ao sexo feminino, do número ínfimo de mulheres presentes em assembléias e em cargos de direção e, particularmente, da brutal violência contra mães e esposas que continua sendo praticada com covardia e abuso da força física.

Nesse sentido, podemos asseverar que, em pleno século XXI, a luta da mulher por sua verdadeira emancipação está só começando.

Referências

ALMEIDA, Jane Soares de. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

ARAÚJO, Emanuel. A arte da sedução: sexualidade feminina na Colônia. In: PRIORE, Mary Del; BASSANEZI, Carla (Org). *História das mulheres no Brasil*. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2009.

BÍBLIA SAGRADA. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil. 2000.

DUARTE, Constância L. *Feminismo e literatura no Brasil*. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000300010, 2003.

LESSA, Sérgio. *Para compreender a Ontologia de Lukács* 3. ed. rev. amp. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del; BASSANEZI, Carla (Org). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2009. 443-479.

MAGALHÃES, Antônio Germano. De Eva a Maria: Os ideais de formação católica feminina na primeira metade do século XX no Brasil. In: CAVALCANTE, M. J. M. et all. *História e memória da educação no Ceará*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2002. 77-92.

MORAES, R.R.A. Mulheres e magistério no Ceará: que história é essa? In: VII Encontro de Pós-graduação e Pesquisa, 2007, Fortaleza. *Anais mundo Unifor: educação e capital social*. Fortaleza: UNIFOR. 2007, 1 CD-ROM.

NUNES, M^a José R. Freiras no Brasil. In: PRIORE, Mary Del; BASSANEZI, Carla (Org). *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2009. 482-509.

SILVA, Maria Beatriz Nizza. A educação da mulher e da criança no Brasil Colônia. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, H. C (Org.). *História e memórias da educação no Brasil*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2004. 131-145.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez, 2009.

VILLELA, Heloísa de O.S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E.M.T. et all. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica. 2000. 95-134.

Michel Foucault: da verdade à sociedade disciplinar

Caroline Trennepohl da Silva*

Data de submissão: 13 set. 2012

Data de aprovação: 23 out. 2012

Resumo

Michel Foucault foi professor da cátedra de História dos Sistemas de Pensamento no *Collège de France*, tendo feito importantes estudos sobre o poder, o saber e o sujeito. Em 1973, Foucault ministrou cinco conferências na PUC do Rio de Janeiro, abordando temas que, depois, seriam desenvolvidos e aprofundados na obra *Vigiar e Punir*, de 1975. O teor dessas conferências foi compilado na obra *A Verdade e as Formas Jurídicas*, mostrando os diferentes sistemas de verdade existentes através da história. Neste artigo, aborda-se esta obra mostrando como Foucault parte de uma diferenciação de saber e conhecimento, passando pelas formas jurídicas gregas, pelo surgimento do poder judiciário no medievo e dos mecanismos de controle na época moderna, até chegar à contemporaneidade e ao controle econômico sobre o indivíduo, através de sua força produtiva. Assim, o autor mostra como diferentes práticas sociais engendram diferentes domínios de saber e novos sujeitos de conhecimento. O objetivo é uma breve análise de como as práticas judiciárias influenciaram o homem e sua relação como sujeito de conhecimento em relação à noção de verdade.

Palavras-chave: Foucault. Verdade. Poder.

Abstract

Michel Foucault was the Chair Professor of the History of Systems of Thought in Collège de France, having done considerable research on the power, knowing, and subject. In 1973, Foucault gave five lectures at the PUC on Rio de Janeiro, covering topics which would be later developed and deepened worked in *Discipline and Punish*, 1975. The details of these conferences was built on the work *A Verdade e as Formas Jurídicas*, showing the different systems of truth through history. In this article we will discuss this work showing how part of a Foucault differentiation of learning and knowledge, through the Greek legal forms, by emergence of the judiciary in the Middle Ages and the mechanisms of control at the time modern, contemporary and even get to the economic control over the individual, through its productive force. Thus, the author shows how different

* Mestre em Filosofia e Graduanda em Direito, ambos pela Universidade Federal de Pelotas – caroltrennepohl@hotmail.com

practices engender different social domains of knowledge, and new subjects of knowledge.

Keywords: Foucault. Truth. Power.

Introdução

A intenção de analisar alguns aspectos históricos do procedimento judiciário ampara-se nas conferências dadas por Michel Foucault, compiladas e publicadas sob o título *A Verdade e as Formas Jurídicas*¹, no qual ele traça um paralelo entre os sistemas de verdade e as práticas sociais e políticas. Inicialmente, delinea-se a questão da verdade entre os gregos, a partir da análise da obra *Édipo-Rei*. Parte-se então para algumas observações sobre a relação entre as formas de prova e o nascimento do inquérito surgidas no medievo, mostrando-se a seguir alguns mecanismos e efeitos da estatização da justiça penal, até chegarmos ao momento do surgimento da sociedade disciplinar, brevemente comentada aqui. A intenção é oportunizar ao leitor uma referência introdutória a estas noções em Foucault.

A finalidade é mostrar que as práticas sociais podem engendrar domínios de saber, como novos objetos, conceitos e técnicas, além de novos sujeitos de conhecimento. Em particular, Foucault quer mostrar como surge, a partir do século XIX, um saber sobre o homem oriundo das práticas sociais de controle e vigilância. Segundo ele,

as práticas judiciais – a maneira pela qual, entre os homens, se arbitram os danos e as responsabilidades, o modo pelo qual, na história do ocidente, se concebeu e se definiu a maneira como os homens podiam ser julgados em função dos erros que haviam cometido, a maneira como se impôs a determinados indivíduos a reparação de algumas de suas ações e a punição de outras, todas essas regras ou, se quiserem, todas essas práticas regulares, é claro, mas também modificadas sem cessar através da história – me parecem uma das formas pelas quais nossa sociedade definiu tipos de subjetividade, formas de saber e, por conseguinte, relações entre o homem e a verdade que merecem ser estudadas (FOUCAULT, 1999, p. 11).

Os Gregos e a Verdade como poder

A pesquisa inicia em busca da verdade no procedimento judiciário grego, usando como principal objeto de análise a peça *Édipo-Rei*, de

¹ FOUCAULT, Michel. *A Verdade e as Formas Jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 1999.

Sófocles. Esta obra instaura uma relação entre o poder político e o conhecimento, relação, assim, entre o poder e o saber. Juntamente com a *Iliada*, de Homero, a tragédia de Édipo é um dos primeiros testemunhos que temos da pesquisa da verdade entre os gregos.

Na *Iliada* encontra-se o episódio da contestação entre Antíloco e Menelau, durante os jogos em homenagem a Pátroclo. Questionando-se a ocorrência de uma irregularidade na corrida, o reconhecimento da verdade é feito não a partir do testemunho daquele que viu, mas sim do estabelecimento de um desafio de juramento perante Zeus, ao qual Antíloco, instado a jurar, renuncia aceitando assim que cometeu irregularidade. A singularidade de tal ato estabelece a verdade jurídica através de um jogo, uma prova lançada através de um desafio entre adversários, em que um deve aceitar o risco ou renunciar ao direito.

Este não é o modelo utilizado por Édipo e pela cidade de Tebas na busca da verdade, mas as personagens fazem uso de uma “lei das metades” (FOUCAULT, 1999, p. 34), com o conhecimento se dando sempre através de perguntas e respostas, com o apelo para alguma coisa ou alguém, seja um deus, adivinho, ou oráculo, e confrontando-se os resultados. O conhecimento acontece à medida que se juntam metades de informações, reconstituindo-se assim a história. Não há aqui apenas uma forma retórica de busca da verdade, mas também uma busca religiosa e política.

Partindo disso, Foucault aponta um resultado curioso na peça: o que inicialmente era dito em forma de profecia passa agora a ser redito sob a forma de testemunho. Há o testemunho do adivinho, vindo através do tempo; e o testemunho dos escravos, descrevendo o que presenciaram, havendo um foco no olhar, no que foi visto. Para o autor,

podemos dizer, portanto, que toda peça de Édipo é uma maneira de deslocar a enunciação da verdade de um discurso do tipo profético e prescritivo a um outro discurso, de ordem retrospectiva, não mais da ordem da profecia, mas do testemunho (FOUCAULT, 1999, p. 40).

A importância da temática do poder já é perceptível em seu título, *Édipo-Rei*, mostrando que a principal questão é o poder do rei, e a manutenção deste poder. Poder perceptível pelo fato de Édipo nunca alegar inocência, e sim afirmar que querem privá-lo do que é seu. É este o argumento usado até o fim da peça, com a ordem de Creonte para que Édipo não tente mais ser senhor, comandar.

O poder é muitas vezes descrito como o poder do tirano, e este (o tirano) é visto pelos gregos como aquele que, tendo vivido uma vida cheia de desafios, consegue escapar de uma vida de misérias para tornar-se

poderoso, porém, estando sempre ameaçado de deixar de sê-lo: *os anos que cresceram comigo, ora me rebaixaram, ora me exaltaram*, palavras de Édipo (FOUCAULT, 1999, p. 44). Tanto Édipo como Sólon e Cípselo foram louvados por terem reerguido suas cidades, e reprovados por julgarem possuí-las, por desrespeitar as leis e desprezar a justiça. Em Édipo temos, assim, a caracterização do tirano, não só como alguém que possui um poder, mas em especial um certo tipo de saber. Em suas próprias palavras, ele venceu a esfinge por seu conhecimento, atividade que ele ressalta ter realizado sozinho, sendo aquele que sabe, que vê. Importa para Foucault esta representação de um certo tipo de saber-e-poder, poder-e-saber. Alega conhecimento, mas, apesar disso, Édipo mantém o esquema de metades, tendo um saber que se tornou inútil, por ser homem de excessos: tendo tudo demais. Há, aqui, um paralelo com Platão, que desvaloriza o saber empírico em favor de um saber mais profundo, uma memória do que foi visto no céu inteligível. Tanto Sófocles como Platão estão, historicamente, visando o personagem do tirano, que era, nos séculos VI e VII, homem de poder e saber.

Assim, a antiguidade vê uma relação de correspondência entre o saber e o poder, sendo o poder político mantido baseando-se em um saber especial. Porém, surge na Grécia Clássica, e *Édipo-Rei* é uma manifestação desse entendimento, a noção de que o poder é ignorância, obscuridade, e que aqueles que sabem a verdade rechaçam o poder, sendo Platão o grande porta-voz desse entendimento, da dicotomia entre saber e poder, mito este que Nietzsche, nas palavras de Foucault, foi o primeiro a tentar destruir, mostrando que, por trás de todo saber e conhecimento, esconde-se uma luta pelo poder.

A Estatização da Justiça Penal e o Ressurgimento do Inquérito

Parte-se agora ao exame de como se deu o renascimento do inquérito durante a Idade Média como forma de busca do conhecimento. Há semelhança entre a forma como o velho Direito Germânico e o Direito Grego Arcaico regulavam os litígios, já que em ambos ocorrem o jogo da prova. No primeiro, não havia ação pública, não havendo ninguém que detivesse o poder de acusar os indivíduos; só há a participação de dois personagens, o que se defende e o que acusa, sendo o procedimento penal apenas a ritualização deste enfrentamento, ressaltando-se o fato de não haver aqui um terceiro elemento neutro, buscando a verdade. Ainda, apesar da noção de procedimento penal como ritualização da guerra entre partes,

pode haver o acordo, pagando-se pelo direito de ter o retorno da paz entre os envolvidos.

No direito feudal, o litígio era regulamentado pelo sistema da prova. Esta poderia ser uma *prova social*, com o testemunho de pessoas ligadas por laços de parentesco com o acusado, jurando não ter ele cometido o crime, provando assim sua importância social. Havia as *provas orais*, jogo verbal com a acusação sendo respondida com uma determinada fórmula, que, se enunciada errada, levava a perda do litígio. No caso de crianças, mulheres ou padres, aceitava-se a substituição do acusado por outra pessoa, estando aqui a origem feudal do advogado. Além dessas, havia as *provas mágico-religiosas*, as *ordálias*, em que há um jogo de enfrentamento entre a natureza e o próprio corpo, e os *Julgamentos de Deus*, em que a luta física entre as partes dava a razão ao que ganhasse, sem a necessidade deste provar a verdade de sua pretensão.

Tais provas têm uma natureza binária, pois não se trata da busca da verdade, mas sim da aceitação da prova ou da renúncia a ela, havendo sempre vitória ou fracasso, vencedor e perdedor. Não há sentença, enunciação por um terceiro de qual dos litigantes disse a verdade e tem razão, e daquele que não a tem. Não há a separação da verdade e do erro: a prova é automática, não havendo intervenção de terceiros, existe apenas o jogo de forças, estabelecendo quem é mais forte. Essas práticas judiciais desaparecem entre os séculos XII e XIII, dando espaço ao inquérito, ressurgido de forma diferente daquela exemplificada através do Édipo.

Esse ressurgimento aconteceu por motivos ligados a um fundo econômico. Até aquele momento histórico, o comércio teve pouca influência na circulação de bens, ao contrário da transmissão por herança e da aquisição pela força. Era comum a ocupação de terras alheias com a saída do ocupante apenas após haver o resgate da terra pelo proprietário mediante um pagamento. Aqui ainda não há poder judiciário. Foucault observa que:

na medida em que a contestação judiciária assegurava a circulação dos bens, o direito de ordenar e controlar essa contestação judiciária, por ser um meio de acumular riquezas, foi confiscado pelos mais ricos e poderosos (FOUCAULT, 1999, p.65).

Formando-se a primeira grande monarquia medieval, no século XII, ocorrem inovações em relação à sociedade feudal. Agora, uma justiça impõe-se do alto aos indivíduos, com a submissão a um poder exterior que se impõe como poder judiciário. Surge o procurador, representando os interesses do soberano; a noção de infração, trazendo a idéia de ofensa não

só ao indivíduo, mas também ao Estado; e a idéia de reparação, com a exigência para o culpado não só da reparação do dano, mas, também, da reparação da ofensa contra o soberano. Nasce a noção de sentença, pois, a partir do momento em que o procurador representa o soberano como uma das vítimas da infração, não cabem mais os mecanismos de prova, deixando os bens ou a vida desse indivíduo sob risco. Chega-se, então, ao momento histórico de escolha entre modelos de solução de controvérsias.

Um destes modelos era o do flagrante delito, usado pela coletividade, mas limitado, quando não se surpreende o indivíduo no momento do crime. Além desse, havia duas variantes do inquérito, uma na forma de *inquisitio*, em que o representante do poder reunia pessoas capazes de conhecer a verdade sobre um fato e permitia a estas que deliberassem acerca da solução de um problema, outra no formato de *visitatio*, consistindo na visita pelo bispo onde este se inteirava dos fatos gerais ocorridos na sua ausência - *inquisitio generalis*, e que, havendo algum fato em especial, era transformado na *inquisitio specialis*, buscando-se saber quem tinha feito o quê. Este modelo espiritual e administrativo de gerir, vigiar e controlar almas e bens da igreja será posteriormente usado pelo procurador do rei para gerir os bens do soberano.

Já aqui é possível perceber a dupla origem do inquérito, administrativa e religiosa, que substituirá o flagrante delito devido às limitações do modelo anterior. Foucault observa que

costuma-se opor as velhas provas do direito bárbaro ao novo procedimento racional do inquérito. [...] Fica-se impressionado com o fato de ter sido necessário esperar até o século XII para finalmente se chegar, com o procedimento de inquérito, a um sistema racional de estabelecimento da verdade. Não creio, no entanto, que o procedimento do inquérito seja simplesmente resultado de uma espécie de progresso da racionalidade. Não foi racionalizando os procedimentos judiciários que se chegou ao procedimento do inquérito. Foi toda uma transformação política, uma nova estrutura política que tornou não só possível, mas necessária a utilização desse procedimento no domínio judiciário. O inquérito, na Europa Medieval, é, sobretudo, um processo de governo [...], uma determinada maneira do poder se exercer (FOUCAULT, 1999, p. 72-73).

É a partir da análise dos jogos de força política das relações de poder que se pode explicar o surgimento do inquérito, que traz consigo, na prática judiciária, a noção de infração, dano não só ao indivíduo, mas também à soberania. Ele também se difundiu em diferentes domínios e práticas do saber, principalmente administrativos e econômicos, tornando possível, por

exemplo, inquéritos sobre população, riquezas e recursos, assegurando, estabelecendo e aumentando o poder real. Desse saber econômico nasce uma forma de administração e continuidade do poder político, além de originar ciências como a Economia Política e a Estatística. Surgem, a partir do século XIV, inquéritos buscando a verdade partindo-se de testemunhos dos domínios da Geografia e Astronomia, por exemplo, com as viagens tornadas formas de aquisição de saber que comportam em si um poder. A partir disso, não só se descobriu novos continentes, como se deu início a um movimento cultural que prepara o Renascimento, onde acontece o desenvolvimento do inquérito como forma geral de saber.

Assim, o inquérito é forma de saber situada como um tipo de poder, capaz de estabelecer novas formas de exercício de poder e aquisição e transmissão de poder. Como forma política de exercício de poder, o inquérito autentica e legitima a verdade, sendo um saber-poder que conduz a novas visões de conhecimentos e determinações econômico-políticas.

Surgimento da Prisão e Controle da População

A sociedade disciplinar surge, no final do século XVIII, de um fato com dois aspectos contraditórios: a reforma, a reorganização do sistema judiciário e penal em diferentes partes da Europa e do Mundo. A transformação dos sistemas penais considera agora o crime ou infração penal não mais falta moral ou religiosa, mas sim ruptura com a lei explicitamente estabelecida no interior da sociedade, buscando evitar a perturbação social. Só há ruptura se há lei, estabelecida pelo lado legislativo do poder político. Também temos aqui uma nova definição de criminoso, como aquele que perturba a sociedade, sendo seu inimigo, um inimigo interno.

Sendo o crime um dano social e o criminoso um inimigo, a lei não prescreve uma vingança, apenas permitindo uma reparação da perturbação à sociedade, que pode se dar através de diferentes tipos de punição, como a deportação, humilhação pública, reparação através do trabalho forçado e a pena do talião, a pena na medida exata do crime. Apesar das bases teóricas oferecidas por pensadores como Beccaria e Bentham, estas penalidades logo foram abandonadas, em favorecimento de uma nova punição, inicialmente comentada apenas como curiosidade e que surge como fato, quase sem justificação teórica: a prisão, máquina de produzir “*corpos dóceis, economicamente*

produtivos e politicamente neutralizados em sua capacidade de revolta e resistência”, como Foucault irá mostrar em obra posterior².

Tem-se aqui um afastamento da noção de utilidade social, buscando-se uma aproximação com o indivíduo. A idéia de lei rigorosa é relativizada com a idéia de circunstâncias atenuantes, surgindo a idéia de pena não como defesa da sociedade, mas como reforma psicológica e moral dos indivíduos. Assim, as penalidades passam a ser um controle sobre o que os indivíduos podem, estão sujeitos ou na iminência de fazer, trazendo à tona a noção de periculosidade, a consideração das virtualidades, e não apenas dos atos dos indivíduos. Toda essa mudança de foco sobre o procedimento penal traz, em si, a noção de que a instituição penal não pode mais estar, apenas, nas mãos do poder judiciário, fazendo com que surjam diversas instituições com o papel de enquadrar os indivíduos durante sua existência: serão poderes à margem da justiça, como a polícia, instituições psiquiátricas, médicas, pedagógicas, todas com a função de corrigir virtualidades.

Foucault chama essa fase da sociedade disciplinar de “ortopedia social”. Jeremy Bentham foi o primeiro a prever tal forma de poder das sociedades atuais: uma sociedade de vigilância, apresentada por ele no famoso texto *Panopticon*. O panoptismo seria uma forma de poder que repousa não no inquérito, mas na vigilância. Não reconstitui um acontecimento, mas visa determinar se um indivíduo conduz a si mesmo como deve ou não. É um saber que se ordena em torno da norma, e do que é normal ou não fazer. Diferentemente do inquérito, em que há a reatualização dos fatos a partir do testemunho, aqui o saber organiza-se em torno da norma de controle dos indivíduos ao longo de sua existência. Segundo explica Adorno³, surge aqui uma nova mecânica de poder, não mais centrada na lei e repressão, mas que

dispõe de uma riqueza estratégica porque investe sobre o corpo humano, não para supliciá-lo, mas para adestrá-lo; não para expulsá-lo do convívio social, senão para explorar-lhe o máximo de suas potencialidades, tornando-o politicamente produtivo e economicamente dócil. Disso resulta que a disciplina não é uma estratégia de sujeição política exclusivamente repressiva, todavia positiva: o poder é produtor da individualidade, o indivíduo é uma produção do poder (ADORNO, 2006, p. 212).

² FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: o nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

³ ADORNO, Sérgio. *Foucault, a lei e o direito*, in SCAVONE, Lucila; ALVAREZ, Marcos César e MISKOLCI, Richard (orgs.). *O Legado de Foucault*. São Paulo: Editora da Unesp, 2006.

Aprofundando-se nos motivos que levaram à prática desses mecanismos de controle da população, Foucault parte de dois exemplos, Inglaterra e França, para mostrar o surgimento desses modelos por diversas necessidades. Assim, os mecanismos assumem cada vez uma importância maior, acabando por se impor na uma prática penal. Na Inglaterra, encontramos, na segunda metade do século XVIII, grupos com a tarefa de manter e assegurar a ordem, tendo estes primeiros grupos de vigilância espontânea ideologia profundamente religiosa. Em seguida, foi havendo um afastamento dessas comunidades religiosas, que, mesmo mantendo um funcionamento moral, já eram, entretanto, mais laicizadas. Nessa mesma época, é possível encontrar grupos de autodefesa com caráter paramilitar, tendo a função de fazer reinar a ordem. Além destas, sociedades religiosas, morais ou policiais, há ainda as sociedades econômicas, com o foco na defesa do patrimônio. Elas surgiram pelo aparecimento de uma nova fórmula de acumulação de riqueza, o estoque, e respondendo a um novo quadro político, as revoltas urbanas populares. Aqui Foucault quer mostrar que grupos que eram inicialmente de caráter popular vão aos poucos mudando sua inserção: até que, no fim do século XVIII, é a aristocracia que suscita grupos de autodefesa e supressão de vícios, tornando-se, aos poucos, um reforço da própria autoridade penal.

Já na França ocorreu um processo diferente, devido ao forte aparelho estatal monárquico. Foucault fala das *lettre-de-cachet*, uma ordem obrigando um indivíduo a fazer alguma coisa, e mostra que estas eram uma espécie de contra-poder, que vinha a pedido das comunidades para que o representante do monarca exercesse poder sobre alguém. Tratavam de condutas imorais, com o papel de repressão moral, sancionavam condutas religiosas ou resolviam conflitos de trabalho, consistindo assim em uma forma de *regulamentar a moralidade cotidiana da vida social, uma maneira do grupo ou dos grupos [...] assegurarem seu próprio policiamento e sua própria ordem* (FOUCAULT, 1999, p. 97).

Estes exemplos mostram como a sociedade de vigilância que se inicia influência os indivíduos em seu comportamento. Segundo Foucault:

Na Inglaterra, foram os próprios grupos que, para escapar ao direito penal, se atribuíram instrumentos de controle que foram finalmente confiscados pelo poder central. Na França, onde a estrutura do poder político era diferente, os instrumentos estatais estabelecidos no século XVII pelo poder real para controlar a aristocracia, a burguesia e os amotinadores foram reutilizados de baixo para cima por grupos sociais (FOUCAULT, 1999, p. 99).

Cumpra falar também da importância da produção, da materialidade da riqueza, para esse deslocamento e retomada do poder por aqueles que o detinham das mãos do nível mais baixo da população. A riqueza, agora, é investida em material, produtos, estoques, sujeitos à depredação. A população pobre pode ter contato direto, físico, com a fortuna, sujeita a saques e pilhagens. É pelo roubo em navios e pilhagens em armazéns que surge a polícia, na Inglaterra. Ainda, em ambos os Estados haverá uma multiplicação das pequenas propriedades, agora fragmentadas e expondo seus proprietários a depredações. Por fim, na França, há a pilhagem camponesa, problema agravado após a Revolução Francesa. Todas estas novas formas de distribuição do espaço, e da distribuição social da riqueza tornaram necessários novos controles sociais no fim do século XVIII, estabelecidos pelos proprietários, tomados dos controles de origem popular e rerepresentados sob uma versão autoritária e estatal, originando assim a sociedade disciplinar.

Panoptismo

Há um paradoxo contido no panoptismo, surgido em uma época marcada pelo legalismo, que subordina o direito de punir à existência de uma lei explícita prevendo sanção para o ato, buscando reparar ou prevenir o dano causado à sociedade. Porém, o panoptismo é oposto a essa teoria legalista, que por ele acabou obscurecida, na medida em que aqui a vigilância sobre os indivíduos se dá não no nível do que se é, mas do que se pode fazer, no nível das virtualidades. Partindo de algumas autoridades, Foucault cita Giulius, autor da obra *Lições Sobre as Prisões*, que já em 1830 chamava a atenção para uma inversão da arquitetura moderna, fazendo com que, ao contrário do que acontecia nos antigos atos religiosos, em que um único gesto era partilhado por todos, agora se quer fazer com que o maior número de pessoas seja oferecido como espetáculo a um só indivíduo, encarregado de vigiá-las. Surge, para ele, uma arquitetura da vigilância. Treilhard, conselheiro de Estado francês, também percebeu o fenômeno da inversão do espetáculo em vigilância. Segundo ele, é papel do procurador não apenas perseguir aqueles que cometeram infrações, sendo sua função principal a de vigiar os indivíduos antes mesmo que a infração seja cometida, sendo ele como o olho da lei, perpetuamente aberto sobre a população.

A reclusão moderna surgida no século XIX é resultado tanto da técnica francesa de internamento quanto do procedimento de controle moral e social inglês. Porém, há agora um elemento novo advindo do fato

de que não é na qualidade de membro que o indivíduo é vigiado, mas sim o inverso, por ele ser um indivíduo que será colocado em uma instituição, constituindo ali um grupo.

É enquanto indivíduo que se entra na escola, é enquanto indivíduo que se entra no hospital, ou que se entra na prisão. A prisão, o hospital, a escola, a oficina não são formas de vigilância do próprio grupo. A estrutura de vigilância que, chamando para si os indivíduos, tomando-os individualmente, integrando-os, vai constituir-los secundariamente enquanto grupo (FOUCAULT, 1999, p. 113).

Além dessa diferença, agora o internamento não é, como era na França, apenas de indivíduos marginalizados. Hoje, a intenção, ao contrário, é integrar os indivíduos. Há uma inclusão por exclusão, sendo função destas instituições não mais excluir os marginalizados, mas sim se encarregar de toda dimensão temporal da vida humana. Diferentemente do que ocorria no medievo, não há agora a preocupação espacial quanto aos indivíduos, por seu pertencimento a uma terra, mas sim interesse que estes coloquem seu tempo à disposição. O tempo dos homens deve ser oferecido ao aparelho de produção, colocado no mercado, formando-se assim a sociedade industrial, ou atualmente, a sociedade de consumo.

Tais instituições responsáveis por controlar o tempo do homem têm como função, além da extração da totalidade desse tempo, da forma mais produtiva possível, controlar também seus corpos, além de criar um novo tipo de saber. Essa “disciplina geral da existência” (FOUCAULT, 1999, p. 118) faz com que se mude a forma como se viam os corpos: até o século XVIII, estes eram apenas superfície de inscrição de suplício e penas, área a ser castigada. No século XIX, ele se torna aquilo que deve ser formado, corrigido, deve adquirir aptidões, qualificar-se como corpo capaz de trabalhar. O corpo torna-se agora força de trabalho, a serviço de um poder polimorfo, que é econômico, ocupado em trocar o tempo de trabalho por um salário; é político, pois as pessoas que dirigem tais instituições se delegam o direito de dar ordens, regulamentos, tomar medidas, etc; é também um poder judiciário, que não dá apenas ordens, mas também dá punição e recompensa, faz comparecer diante de instâncias de julgamento, e, além destes, é também um poder epistemológico, capaz de extrair saberes dos indivíduos e institucionalizá-los. Isso se dá através da apropriação das adaptações, invenções e práticas anotadas e registradas, acumuladas pelo poder que exerce a vigilância. Além deste, há o saber acumulado da observação e catalogação dos indivíduos, um saber do tipo da psiquiatria, que dá origem a toda uma gama de estudos sobre o homem.

Breves conclusões

Foucault escolhe como metodologia de análise mostrar os pontos de ruptura no percurso histórico dos conceitos, ruptura do entendimento de verdade, de como se dava o poder político, das formas de sociedade. A prisão se impôs, na visão de Foucault, por ser uma forma exemplar de como se davam as instituições de sequestro criadas no século XIX. Ele observa ainda que a tese de que a essência concreta do homem é o trabalho é um erro, pois para ser colocado no trabalho é preciso de uma série de operações complexas, pelas quais os homens se encontram efetivamente ligados ao aparelho produtor no qual trabalham, decorrendo daí que a existência de sobre-lucro, característica do poder capitalista, só é possível havendo um sub-poder, capaz de fixar os homens ao aparelho de produção, fazendo deles agentes de produção, trabalhadores. Por fim, este sub-poder, ao se estabelecer, cria toda uma gama de novos saberes sobre o indivíduo: saber da normalização, saber corretivo, que se multiplicaram e deram origem as chamadas ciências do homem e o homem como objeto da ciência.

Até aqui se deu o estudo de como as práticas judiciárias influenciaram o homem e sua relação como sujeito de conhecimento em relação à noção de verdade. A relação de poder que forjou e controla os instrumentos que hoje determinam a verdade tem origem em campos como a política, economia e o procedimento judiciário. Estes não são um obstáculo, mas antes aquilo através do qual se formam os sujeitos.

Ainda, muito mais ainda cabe ser examinado, sendo este artigo apenas uma pequena amostra de porque interessa para os estudiosos sobre a formação da contemporaneidade um aprofundamento nas demais obras do autor, buscando entender mais sobre as estratégias de gestão de indivíduos e a transformação destes em seres produtivos, objetivo principal de toda sociedade atual.

Referências

FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau Ed., 1999.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. *Vigiar e punir: o nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

SCAVONE, Lucila; ALVAREZ, Marcos César e MISKOLCI, Richard (orgs.).
O Legado de Foucault. São Paulo: Editora da Unesp, 2000.