

Instituto de Ciências da Educação – Universidade Federal do Pará
Revista Ver a Educação, Belém, n. 1, ano 2025

Editorial

Mariateresa Muraca, editora chefe¹
Dalva Valente Guimarães Gutierrez, editora associada²
Willian Lazaretti da Conceição, editor associado³

A publicação da *Revista Ver a Educação* do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (ICED/UFPA), recomeça em janeiro de 2025, depois de treze anos de inatividade e uma trajetória fragmentada, evidenciando o anseio persistente de participar, apesar das dificuldades, do debate socioeducacional nacional e internacional. O primeiro número constitui uma edição especial e é composto por sete artigos. Os primeiros seis foram já publicados ao longo dos anos em que a *Revista* foi ativa (1995 a 2005 e 2011). Para selecioná-los, fomos guiados pelos critérios do recorte teórico crítico e da relevância para os dias atuais.

Em particular, o artigo de Walter Omar Kohan, intitulado *Educación, filosofía e infancia: caminos para pensar un encuentro*, que saiu no volume 7, números 1 e 2 de 2001, questiona o viés conformista inerente à concepção formativa da filosofia a favor de uma visão do pensar como experiência, constitutivamente dialógica, plural e aberta à novidade dos que vêm ao mundo. Em *Por uma cultura do esclarecimento: notações sobre filosofia e educação* – texto que compôs a mesma edição – Rosi Giordano propõe, à luz da Teoria Crítica, a cultura do esclarecimento como antídoto às múltiplas consequências da afirmação do mercado como agência formadora nas sociedades contemporâneas. *As mutações no mundo do trabalho e as repercussões na educação: o caso da formação de professores* de Olgaíses Cabral Maués, que integrou o volume 9, edição especial, de 2003, analisa a afirmação da lógica de mercado na formação dos/as profissionais da educação, no quadro da reestruturação capitalista da produção e da crescente ingerência dos organismos internacionais na matéria educacional.

¹ Doutora. Instituição. Universidade Federal do Pará. Belém-Brasil. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-3250-0988>. E-mail: muraca@ufpa.br.

² Doutora. Instituição. Universidade Federal do Pará. Belém-Brasil. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-5157-6400>. E-mail: dalva.valente@gmail.com.

³ Doutor. Universidade Federal do Pará. Belém-Brasil. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-8143-6524>. E-mail: lazaretti@ufpa.br.

No mesmo volume, foi publicado também *A concepção de "Pedagógico" em Anísio Teixeira*, no qual Sônia Maria da Silva Araújo explora a visão de escola desse pensador clássico, contextualizando-a no interior de um projeto histórico mais amplo, fundamentado no ideal de uma educação a serviço do desenvolvimento científico-tecnológico e da democratização da sociedade. O artigo de Terezinha Fátima dos Santos, intitulado *Gestão democrática do planejamento escolar*, que fez parte do volume 9, número 1 de 2003, questiona a redução do planejamento a uma rotina formal, mecânica e burocrática, valorizando-o como processo participativo que pode contribuir para a construção de novas relações de poder.

Em *O Movimento Docente na Universidade Federal do Pará: contra-poder frente à razão do Estado?*, publicado no volume 3, número 2 de 1997, Vera Lúcia Jacob Chave expõe a trajetória da Associação de Docentes da Universidade Federal do Pará (ADUFPA), com base na teoria gramsciana sobre a relação entre intelectuais e hegemonia, destacando suas estratégias de luta, reivindicações, conquistas e relações com os Governos, as Reitorias e os outros movimentos, *in primis* os movimentos dos estudantes e dos servidores. Ao contrário dos demais, o último artigo apareceu pela primeira vez na revista italiana *Educazione Aperta. Rivista di pedagogia critica* e revela nossa intenção de criar alianças internacionais baseadas em uma visão comum da educação. No texto, Reinaldo Matias Fleuri ilustra os princípios político-educativos do Bem Viver, a partir da análise das elaborações teóricas de intelectuais orgânicos dos povos originários e argumenta sua afinidade com o pensamento pedagógico de Paulo Freire. Algumas incongruências formais entre os artigos (por exemplo, relativamente às línguas dos resumos) são devidas à escolha de não adicionar nenhum elemento novo à versão anteriormente publicada.

A partir deste momento, a *Revista Ver a Educação* publicará em fluxo contínuo e exclusivamente em modalidade online, adotando a licença de acesso aberto Creative Attribution International CC-BY e as diretrizes sobre a política de ética e os procedimentos impróprios em publicações do Committee on Publication Ethics (COPE). Os números compreenderão duas seções: uma seção a tema livre receberá permanentemente contribuições inerentes a diversos assuntos; uma seção temática será organizada em torno de dossiês, cuja dinâmica de publicação será objeto de chamadas específicas. A *Revista* acolherá artigos e resenhas com máximo quatro autores/as, dos/as quais pelo menos um/a deverá possuir a titulação mínima de mestre. Os artigos, que serão avaliados por pareceristas externos *ad hoc* com base em um procedimento duplo cego, poderão originar de pesquisas empíricas ou teóricas, bem como desenvolver reflexões críticas sobre experiências, práticas ou metodologias. As resenhas, que serão avaliadas pela Equipe Editorial, deverão proporcionar uma análise aprofundada da obra apresentada. Artigos e resenhas, redigidos em português, inglês ou espanhol, deverão ser inéditos e oferecer contribuições relevantes para o campo da educação ou áreas afins.

Serão bem-vindas propostas interdisciplinares, que coloquem ao centro a complexidade dos fenômenos humanos e sociais, desafiando barreiras disciplinares tradicionais. Serão encorajados estilos de escrita que valorizem as diferenças e a pluralidade da experiência humana; explicitem a dimensão ética e política das escolhas metodológicas; tematizem a parcialidade do ponto de vista do/a autor/a e suas implicações em relação ao tema estudado; reconheçam e potencializem a dimensão intersubjetiva da construção do saber, visibilizando os aportes de todos os sujeitos e as comunidades envolvidas. A *Revista* estará aberta a textos de pesquisadores/as, educadores/as e ativistas, bem como a elaborações colaborativas que ponham em diálogo espaços de prática e investigação diversos.

A *Revista Ver a Educação* visa contribuir a preencher uma lacuna no que diz respeito aos periódicos científicos na área da educação das Universidades da região norte do Brasil. Nesse sentido, entende alimentar um profundo enraizamento no contexto amazônico e em suas necessidades socioeducativas específicas, a partir da valorização de pesquisas e ações desenvolvidas por professores/as, técnicos/as e alunos/as dos diversos campi da UFPA. Ao mesmo tempo, com base no pressuposto de que a educação é uma ferramenta essencial para a transformação do mundo, a *Revista Ver a Educação* busca participar, de forma original e crítica, dos debates epistemológicos, teóricos e culturais internacionais sobre as grandes questões do nosso tempo. Nesse sentido, para além de chamadas para artigos para compor dossiês coordenados por membros da Equipe Editorial, a *Revista* publicará periodicamente chamadas para propostas de dossiês temáticos coerentes com os princípios aqui enunciados.

A reativação da *Revista Ver a Educação* e a publicação deste seu primeiro número foram possíveis graças à contribuição de muitas pessoas. Queremos agradecer primeiramente às professoras Eliana da Silva Felipe e Celi da Costa Silva Bahia, diretora geral e diretora adjunta do ICED/UFPA, por terem impulsionado a reativação da *Revista* e ter posto em nós sua confiança. Agradecemos também os professores Salomão Antonio Mufarrej Hage, Carlos Nazareno Ferreira Borges, Olívia Moraes de Medeiros Neta, Lia Machado Fiuza Fialho, Reinaldo Matias Fleuri, Inny Bello Accioly, Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Adriano Salmar Nogueira e Taveira, Luiz Sanches Neto, Luciana Venâncio, Luciano Nascimento Corsino, Doiara Santos Silva, Samara Moura, Peter Mayo, Daniel Buraschi, Catherine Walsh, Paolo Vittoria, Alessio Surian, Sergio Grossi e Cheryl Craig por terem aceito nosso convite a integrar o Conselho Editorial. Dentre eles, queremos expressar nossa imensa gratidão à professora Olívia Moraes de Medeiros Neta, cujos conselhos e orientações foram imprescindíveis no processo de reativação da *Revista*. Um obrigado muito especial ao professor Fabio Castenedoli, que criou o lindo visual da *Revista*, praticando a escuta paciente e sensível dos nossos propósitos e motivações. Queremos agradecer às bolsistas Renata Formigosa Leão, Glenda Kelly

Ribeiro da Silva de Ávila e Kamilly da Cruz Duarte, que realizaram a transcrição dos artigos. Finalmente manifestamos nossa gratidão à Assessoria de Tecnologia da Informação e a toda Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação na pessoa da Pró-Reitora Maria Iracilda da Cunha Sampaio pelo apoio e o encorajamento.

No momento em que publicamos o primeiro número da *Revista Ver a Educação*, centenas de mulheres, homens e crianças de diversos grupos e aldeias indígenas chegam ao décimo sétimo dia de ocupação da Secretaria de Educação do Estado do Pará e de várias estradas do Estado. A eles/as se soma a mobilização dos/as professores/as da Educação Básica que estão em greve desde dia 23 de janeiro de 2025. Suas principais reivindicações são a exoneração de Rossieli Soares da Silva, atual Secretário de Educação e político conhecido pela promoção de uma concepção liberalista e da iniciativa privada na educação, e a revogação da Lei 10.820/2024. Essa Lei foi aprovada às pressas no final do ano passado e comporta numerosos retrocessos no que diz respeito aos direitos dos/as professores/as e à garantia de uma educação minimamente digna.

Entre as cinco leis que revoga, consta a Lei 7.806/2014 que dispunha sobre o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) – modalidade ainda insuficiente mas mesmo assim importante em regiões de difícil acesso – cuja regulamentação é agora demandada a um decreto do Chefe de Poder Executivo. Trata-se de uma manobra no mínimo ambígua perante as promessas do Governo de garantir a permanência do SOME e o que é pior é que não se faz menção alguma ao Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena (SOMEI), que assim parece deixar de existir magicamente.

Sentimos não só solidariedade, mas também uma profunda identificação ética e política com os/as ocupantes, que estão sendo protagonistas de uma extraordinária aula de *pedagogia política*, ao exigir uma educação pública, presencial e de qualidade em prol de toda a população paraense e ao resistir firmemente a todas as tentativas de cooptação e fragmentação do movimento, perpetradas a vários níveis de governo. Dedicamos esta publicação à sua luta, que é também a nossa luta. E que sua coragem, determinação e lucidez seja de exemplo e orientação para a jovem *Revista* que, com estas páginas, apresenta-se à comunidade científica e à sociedade.

Educación, filosofía e infancia: caminos para pensar un encuentro

Walter Omar Kohan¹

Resumo

Este trabajo afirma la necesidad de poner en cuestión algunos de los supuestos básicos de filosofía para niños (fpn): la forma en que entiende educación, filosofía, infancia y pensar, bien como la relación entre estos términos. Buscaremos problematizar una línea común que diferentes recorridos filosóficos han compartido a la hora de pensar los sentidos educativos de la filosofía. Nos referimos a la idea de que la enseñanza de la filosofía está al servicio de cierto desarrollo del pensamiento y, en consecuencia, de la formación de cierto ideal de persona, en otras palabras, que la filosofía contribuye a una *paidéia* formativa. En un primer momento, precisaremos en qué sentido, en Occidente, la educación ha estado casi siempre asociada a la idea de formación, por lo menos, desde *La República* de Platón. En un segundo momento, daremos algunos ejemplos sobre cómo la filosofía ha estado también comprometida con esta educación formativa. En un tercer momento, nos detendremos en la idea de infancia que sustenta las pedagogías y filosofías formativas. En un cuarto momento, cuestionaremos lo que el filósofo francés G. Deleuze llama “imagen dogmática del pensar”. Esta imagen, lejos de ayudarnos a enseñar a pensar bien, nos impide pensar filosóficamente. Finalmente, esbozaremos algunas propuestas para situar la experiencia del pensar y la filosofía en una lógica educacional no formativa.

¹ Doutor. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro-Brasil. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-2263-9732>. E-mail: wokohan@gmail.com.

Introdução

La filosofía no tiene necesidad de defensores en la medida en que su justificación es asunto suyo. Pero la defensa de la enseñanza de la filosofía tendrá necesidad de una filosofía crítica de la enseñanza (George Canguilhem).

Pensar sobre el pensamiento. De eso nos ocuparemos. En verdad, el tema planteado es el desarrollo del pensamiento. Inmediatamente surgen algunas preguntas: ¿el pensamiento es algo que se desarrolla?, ¿es posible enseñar a pensar?, ¿qué significa pensar? Son estas algunas de las preguntas que intentaremos pensar en este trabajo. Al mismo tiempo, el título de nuestro texto llama también a la filosofía y a la infancia. De forma que al integrar estos dos nuevos invitados a la mesa, nuevos interrogantes emergen: ¿en qué sentido practicar la filosofía puede educar a la infancia, esto es, el pensamiento de quienes son infantes y de quienes pensamos sobre la infancia?

Este texto tendrá entonces cuatro secciones, dedicadas a cada uno de los términos que llaman nuestra atención: educación, filosofía, infancia, pensar y una última sección integradora. Como eje que atraviesa esas secciones, buscaremos problematizar una línea común que diferentes recorridos filosóficos han compartido a la hora de pensar los sentidos educativos de la filosofía. Nos referimos a la idea de que la enseñanza de la filosofía está al servicio de cierto desarrollo del pensamiento y, en consecuencia, de que la filosofía contribuye a una *paideia* formativa.

En un primer momento, precisaremos en qué sentido, en Occidente, la educación ha estado casi siempre asociada a la idea de formación, por lo menos, desde *La República* de Platón. En un segundo momento, daremos algunos ejemplos sobre cómo la filosofía ha estado también comprometida con esta educación formativa. En un tercer momento, nos detendremos en la idea de infancia que sustenta las pedagogías y filosofías formativas. En un cuarto momento, cuestionamos una imagen dogmática de responder la pregunta “¿qué significa pensar?”, y trataremos de mostrar los límites de esta imagen. Finalmente, esbozaremos algunas propuestas para situar la experiencia del pensar y la filosofía en una lógica educacional no formativa.

La educación al servicio de una formación

El papel desempeñado por la educación en todas las utopías políticas, desde la antigüedad hasta nuestros días, muestra bien como puede parecer natural querer comenzar un mundo nuevo con aquellos que son nuevos por nacimiento y por naturaleza (Hannah Arendt).

En el libro II de *La República*, Platón discute de qué forma deben ser educados los guardianes de su pólis. El examen de la cuestión podrá determinar, dice Sócrates, la génesis, el punto de partida, la causa, de la justicia y la injusticia en la Atenas de su tiempo (II, 276d); ese examen sitúa tal causa en los relatos de Homero y Hesíodo que sustentan la educación tradicional en Grecia, textos que afirman valores contrarios a aquellos que deben regir en la pólis. Si se quiere pensar en una sociedad más justa, hay que cambiar los textos con los que se educa en Atenas, nos dice Platón. Al discutir qué relatos serán incluidos para substituir a los tradicionales, Sócrates hace el siguiente comentario a Adimanto respecto de aquellos textos con los que los niños entrarán en contacto en primer lugar:

Por consiguiente, sabes que el principio de toda obra es lo principal, especialmente en los más pequeños y tiernos; porque es entonces que se forma e imprime el tipo que alguien quiere diseminar en cada persona (Platón)².

Los primeros momentos son los más importantes en la vida, dice Sócrates. Por eso afirma que no se permitirá que los niños escuchen relatos que contengan mentiras y opiniones contrarias a las que se espera de ellos en el futuro. Porque si se piensa la vida como una secuencia en desarrollo, como un devenir progresivo, como un fruto que será resultado de las semillas plantadas, todo lo que venga después dependerá de esos primeros pasos. He ahí su importancia extraordinaria, por las marcas indelebles que se reciben en la temprana edad (378e). No por lo que los pequeños son, sino por lo que de ellos irán a devenir, por lo que generarán en un tiempo posterior. Al fin, estas pequeñas criaturas serán los futuros guardianes, gobernantes de la pólis. En eso hay que pensar al diseñar su educación, dice Platón. No importa tanto lo que son sino lo que serán, lo que pueden ser y lo que deben ser. Los nuevos son algo a ser. En el caso de este relato platónico, estos niños deben ser en el futuro, reyes que filosofen, filósofos que gobiernen, de modo justo, la pólis.

En este texto de *La República*, es “alguien” externo, un otro, el educador, el filósofo, el político, el legislador, el fundador de la pólis, quien va a pensar y plasmar en cada uno lo que quiere que este sea. Es la idea de la educación como darle una forma a otro. Darle forma. Formarlo. ¿Cuál forma? En el caso de Platón en última instancia es la forma de las Formas, son las Ideas, los priori, los modelos, los paradigmas, los en sí trascendentes que indicarán la normativa de la formación. Así formados, con la forma de las formas, los niños podrán ser los ciudadanos que queremos que sean.

² Las citas de *La República* están tomadas de la traducción de A. Gómez Robledo, México: UNAM, 1971, con leves modificaciones.

En este registro, los niños no interesan por ser niños sino porque serán en el futuro. Y, nosotros, los adultos del presente, los fundadores de la pólis, los que sabemos la ausencia de certezas y los riesgos de ese llegar a ser, queremos lo mejor para ellos que es, al mismo tiempo, lo que nosotros consideramos mejor, lo mejor para nosotros, lo que no hemos podido ser pero queremos hacer que otros sean. Podemos, incluso, acompañarlos, ayudarlos, en ese camino. Para eso los educaremos, desde la más tierna edad. En este acompañar a los nuevos (*boi néoi*) encuentra sentido la educación: en el pesaje de un mundo viejo que ya no queremos a un mundo nuevo – nuevo para nosotros, claro, viejo para los nuevos –, que los otros traerán con nuestra ayuda; o nosotros traeremos con su ayuda, como usted prefiera.

Encontramos aquí los dos elementos básicos que definen una pedagogía formadora (Larrosa, 1996). Por un lado, se educa para desarrollar ciertas disposiciones que, se considera, existen en bruto, en potencia; por otro lado, se educa para con-formar, para dar forma a, un modelo prescriptivo, que ha sido establecido previamente. La educación así es entendida como una tarea moral (Larrosa, 1996), normativa, como el ajustar lo que es un deber ser. Según esta orientación, son nuestros ideales los que encauzan el desarrollo de una práctica educacional. En el caso de Platón, estos ideales son a priori, independientes de nuestra voluntad, y permitirán el imperio, en este mundo, de la razón, del bien, de la justicia, de la armonía, de la belleza. Los niños, al fin, son nuestra oportunidad de realizar esos ideales y su educación nuestra mejor herramienta para tal fin.

Esta educación de *La República* – como toda educación formadora – no resiste la tentación de apropiarse de la novedad de los de la que habla Hannah Arendt en el epígrafe, la tentación de hacer de la educación una tarea eminentemente política y de la política el sentido final de una educación. Se educa para politizar a los nuevos, para hacernos partícipes de una pólis que se define para ellos. Lo nuevo, cada nacimiento, genera esperanza y miedo. Entre una y otro, a partir de su cultivo, se cobija una educación al servicio de la política y una política con fines educativos (Arendt, 1961).

La filosofía al servicio de la formación y la política

Hemos visto que toda filosofía, que la filosofía es, por su naturaleza y en un cierto sentido, pedagógica – de donde podemos inferir que el filósofo, todo filósofo, también en un cierto sentido es pedagogo (José Gaos).

En *La República* no sólo la educación sino también la filosofía está al servicio de la formación y de la política. Doblemente. Por una parte, la filosofía forma a quienes entran en contacto con ella, a quienes la transitan. Es el conocimiento que, según Platón, hará de las mejores naturalezas los mejores gobernantes. Por eso, cuando Sócrates discute con los hermanos de Platón a quienes se formará en los estudios más altos, pone como condición que sean los aspirantes a la filosofía, los filósofos, porque son los de carácter más riguroso entre todos (VI, 503b). En este primer sentido, los conocimientos de filosofía posibilitarán la buena formación, el mejor destino de esas naturalezas mejores.

Por otro lado, estos transeúntes de la filosofía, quienes detentan su conocimiento, aquellos que conocen las realidades en sí mismas, educarán a todos los otros según ese conocimiento en el que han sido formados. No se trata de una opción: serán obligados a ello (VII, 519b). Ante la pregunta de Glaucón sobre la justicia de una tal obligación, Sócrates justifica del siguiente modo tamanã práctica política:

Vuelves a olvidar, querido amigo, que a la ley no le interesa que haya en la ciudad una clase en situación privilegiada, sino que trata de procurar el bienestar a la ciudad entera, estableciendo la armonía entre los ciudadanos, ya por la persuasión, ya por la fuerza, y haciendo que se presten los unos a los otros los servicios que cada clase es capaz de aportar a la comunidad. Al formar así la ley tales hombres en la ciudad, no es para permitir que cada cual se dedique a lo que le plazca, sino para servirse ella misma de ellos, con el fin de asegurar la cohesión del Estado (Platón).

Deber de Estado. El todo es más importante que la parte. La unidad y buena salud del Estado deben ser preservadas antes que nada. Estas naturalezas formadas en la filosofía, los mejores en la visión platónica, en virtud de sus disposiciones naturales y conocimientos filosóficos, deben sacrificarse, en favor del Bien común, serán obligados a gobernar a los otros. Al fin, para eso el Estado los ha formado. Los gobernantes deben filosofar, los filósofos deben gobernar, para que la pólis sea más racional, mejor, más justa, más armoniosa, más bella. No tienen otra opción. De este modo, la filosofía se vuelve una tarea eminentemente política y el ejercicio de la política una forma de filosofía. Se filosofa para politizar a los nuevos, para hacerlos partícipes de una pólis que se define para ellos, se hace política como una forma de extender la filosofía a toda la comunidad.

Ha pasado mucha agua debajo del puente de la filosofía pero no ha cambiado significativamente el color de estas aguas. En los programas de educación para la democracia a través de la filosofía, se impone una lógica semejante. Es verdad, ya no son las ideas o la paz perpetua. Contemporáneamente, son los valores de la social democracia. Ninguna diferencia en cuanto a las relaciones entre educación, filosofía e política. Si se defiende la inclusión de la filosofía en las escuelas

es debido a sus potenciales formativos: la filosofía está al servicio de una ciudadanía crítica, democrática, tolerante, responsable, pluralista, en fin, todos los adjetivos que se quiera otorgar, los más adecuados a cada contexto.³

Acerca de la educación y la infancia

[El niño] como los muertos, como las mujeres, como las mascas, como el objeto, como todas las categorías expulsadas de la razón dominante, conserva todos los medios para vengarse y plantear a los dueños de la realidad un problema insoluble (Jean Baudrillard).

Les hommes sont nés, on ne les fait pas (Jan Masschelein).

La esencia de la educación radica en la natalidad, en el hecho de que los seres humanos nacen en el mundo (Arendt, 1961). Que nace algo nuevo en un mundo significa que mundo y recién llegado son mutuamente extraños; no hay continuidad entre ellos sino ruptura. Nace un inicio, un nuevo comienzo, un ser independiente que se actualiza en cada acción y en cada palabra (Masschelein, 1990). Quien nace, el infans, habla desde su propio nacimiento; con ese nacimiento nos interpela, nos pone en cuestión, limita nuestra libertad, rompe un orden dado, un cierto estado de cosas.

La educación, entonces, es una reacción a la experiencia del nacimiento (Masschelein, 1990), a la irrupción inesperada e imprevisible de otro ser; llega alguien nuevo en un mundo también nuevo a partir de su presencia. Así, la educación sólo se torna posible a partir de la pluralidad. Hay educación porque nace otro y tenemos que responder de alguna forma a ese nacimiento.

Que toda educación es una reacción a la pluralidad, ¿implica necesariamente que toda educación será reaccionaria? La historia de la educación y de la presencia educacional de la filosofía en nuestra tradición parecen responder afirmativamente esa pregunta. Por ejemplo, en la puesta de Platón en *La República*, una educación revolucionaria respecto de los valores tradicionales de Grecia, a contramano de sus libros de cabecera, los poemas de Homero y Hesíodo, subversiva frente a una pirámide social y su economía imperialista y esclavista, es tremendamente reaccionaria frente a la novedad, de los nuevos: no la reconoce, no la percibe, la desatiende, la elimina. Frente a esa novedad, impone un modelo unitario, total, omniabarcante. La filosofía es un instrumento para la emergencia

³ Hemos acompañado de cerca esta discusión en Brasil a propósito de las ambigüedades de la última *Ley Nacional de Directrices y Bases de la Educación* respecto de la inclusión de la filosofía como disciplina obligatoria en la enseñanza media (Ley 9394/96). Hemos organizado un debate sobre esta cuestión en Gallo; Kohan, 2000.

y consolidación de es modelo – nuevo para la tradición, viejo para los realmente nuevos, los que llegan al mundo –, para el mitigarse y apagarse de la pluralidad.

Uno de los desafíos de llevar la filosofía a la educación es reconocer a la infancia como alteridad, como acontecimiento. El nacimiento trae una pluralidad. Esta pluralidad provoca tirantez entre lo nuevo y lo viejo, lo revolucionario y lo conservador, lo privado y lo público; la voz del sin voz (in-fans), que nace, comunica una novedad que el mundo no quiere escuchar porque implica su propia negación. La tensión no es fácil de superar y el hilo acostumbradamente se ha cortado por el punto más débil: el de la novedad: lo que están ya en el mundo, los que educan, acaban siempre por determinar un futuro político que, para los nuevos, los recién llegados, será siempre viejo. La educación acaba por pelearse con la libertad de los nuevos. El problema de la educación puede ser visto, desde esta perspectiva, como el problema de qué espacio se dará a la voz de los sin voz, los que no hablando hablan, los infantes.

Al fin, de qué modo responderemos a la pregunta ¿qué significa educar? ¿Diremos que educar es “callar esa voz con el peso de una tradición”? ¿“Anularla bajo la forma de una apuesta revolucionaria”? ¿“Reconocerla y volverla otra voz de lo mismo”? ¿“Hacer posible su emergencia”? ¿“Darle el espacio de la experiencia”? ¿“Qué tiene que ver la filosofía (¿su práctica, su experiencia?) con todo esto”?

La filosofía como experiencia del pensar. Crítica a la imagen dogmática del pensamiento

No aprendemos nada con quien nos dice: “haz como yo”. Nuestros únicos maestros son aquellos que nos dicen: “hazlo conmigo” y que, en vez de proponernos gestos a reproducir, saben emitir señales que se desdoblán en lo heterogénero (Gilles Deleuze).

¿Educar para qué, si no es para desarrollar su potencial y así formar ciudadanos de un mundo mejor? Si no es al servicio de la formación, ¿cómo podemos pensar los sentidos de la filosofía en la escuela? Nos parece que estas cuestiones están estrechamente ligadas a la concepción de filosofía que se afirma cuando se enseña. En este sentido, pienso que la categoría de experiencia desempeña un papel principal, en tanto delimita un espacio que elude las clásicas dicotomías entre profesor de

filosofía y filósofo, filosofía y filosofar, teoría y praxis. Enseñar filosofía tiene que ver con promover ciertas experiencias de pensamiento.⁴

La experiencia es un componente insustituible de la existencia humana (Gadamer, 1999). Es algo que nadie puede dejar de vivir en tanto ser histórico, algo que nadie puede vivir por otro. Somos seres de experiencia. Las experiencias no pueden transferirse ni repetirse. Cuando repetimos una experiencia la tornamos experimento, matamos su carácter de experiencia, la convertimos en repetición de lo mismo. En este sentido la filosofía, en tanto experiencia, es radicalmente diferente de la ciencia. En esta última es precisamente el hecho de que las experiencias puedan ser repetidas por cualquier persona ilimitadamente lo que sustenta su validez. En el caso de la filosofía, la experiencia del pensar es única, irrepetible, intransferible: el pensar no puede ser convertido en ciencia, no puede ser normalizado, uniformizado, estandarizado. En filosofía, nadie puede pensar por otro, nadie puede preguntar por otro.

Ahora bien, ¿qué forma del pensar afirma la filosofía?, ¿Qué experiencias del pensar promueve? Estas preguntas nos llevan a analizar algo que Deleuze llamó de imagen dogmática del pensamiento. Esta imagen del pensamiento nos impide pensar. Es la imagen que usa formas como “todo el mundo ya sabe que...”, “nadie puede negar que...”, “todos reconocen que...”, que ha llevado el sentido común a supuesto del pensar. Esta imagen se sostiene en el modelo del reconocimiento y se desdobra en algunos postulados (Deleuze, 1988). Se presupone que el pensar es recto por naturaleza, que él mismo sabe lo que significa pensar, que está referido a un sujeto, unidad de facultades que el pensar orienta, según el modelo del reconocimiento; que existe una buena voluntad del pensador y de la naturaleza del pensamiento; que la proposición es el lugar de la verdad; que el error expresa todo lo negativo que puede acontecer en el pensamiento por factores externos; que los problemas se definen por su posibilidad de ser resueltos; que el aprender se subordina al saber.

El problema de esta imagen es que impide que surja la diferencia, la alteridad. Cuando se reconoce una diferencia, se la apropia, esta deja de ser tal. El reconocimiento no puede promover otras cosas que lo reconocido y lo reconocible, es incapaz de generar más que conformidades. No se trata de negar que el reconocimiento tenga algún papel en la vida humana o que pueda contribuir a activar funciones vitales. Puede estar en la base de muchas cosas vitales, pero no del pensar, porque, cuando se reconoce, se convalida, se legitima, se confirma, y el pensar tiene que ver con propiciar lo nuevo, con dar espacio a la diferencia.

⁴ Hemos desarrollado más a fondo esta idea Kohan; Leal; Teixeira, 2000.

De modo que en la negación de esta imagen del pensar radica la posibilidad del pensar y de la propia filosofía. Sólo cuando pensamos lo que hoy no es reconocido ni reconocible, lo que actualmente parece impensable, el pensar puede acontecer. ¿De dónde surge el pensar sino del reconocimiento? Del encuentro. Y todo encuentro que se precie de tal no puede ser anticipado, previsto, deducido. Es el encuentro con aquello que nos fuerza a pensar, que nos conmueve, que nos deja perplejos, que nos lleva a problematización, a pensar lo que hasta ahora no podíamos pensar.

En este sentido, el pensar es un acontecimiento, es la diferencia libre y la repetición compleja en lo heterogéneo (Deleuze, 1988). Es el encuentro indeterminado, imprevisto, imprevisible. Esto significa que donde hay formas, ideas o modelos predeterminados no hay pensamiento. Ahora bien, si las experiencias no se transmiten y los acontecimientos no se enseñan, ¿será que es posible entonces enseñar a pensar? ¿Cómo generar el espacio para que alguien aprenda a pensar?

Tal vez podamos comenzar por dejar de enseñar tantos pensamientos, tantos métodos, tantos caminos conocidos. No hay métodos para enseñar a pensar, no hay respuestas que puedan extrapolar una experiencia de pensamiento. No podemos saber por qué caminos alguien llega a aprender a pensar. Pero sí sabemos que sin lo heterogéneo, sin la diferencia, no hay aprendizaje ni pensamiento. Sabemos que no es posible aprender a pensar reproduciendo, sin pensar.

Estas observaciones se dirigen tanto a los alumnos cuanto a los maestros. En este sentido, me parece que todos tenemos que aprender a pensar, alumnos, maestros. Tal vez tengan razón los filósofos que sugieren que, en sentido estricto, todavía no pensamos (Heidegger, Deleuze). Al fin, ¿cómo alguien podrá aprender a pensar con quien no percibe el camino de aprender a pensar como un pasaje de experiencia? ¿Cómo puede enseñar a pensar quien piensa que aprender tiene que ver con formas de imitación, de repetición, de relaciones de causa-efecto, medio-fin u otras afines? ¿Cómo puede enseñar a pensar quien piensa que en quien enseña está contenido aquello que otro aprende?

Por eso, cuando se concibe el pensar como una habilidad o como un conjunto de habilidades cognitivas, como un grupo de herramientas de pensamiento, aprender a pensar se vuelve imposible. Porque el pensar no es una habilidad sino un acontecimiento; no es una herramienta sino una experiencia. Como habilidad o herramienta, el pensar se mecaniza, se repite, se vuelve técnico, repetición espejada de lo mismo. En este sentido, quiero pensar algunos principios para pensar el enseñar a pensar.

La primera pregunta de todo maestro que dice enseñar a pensar es: si acaso es posible enseñar a pensar. Esto tiene que ver con propiciar ese encuentro, pero no hay fórmulas ni recetas para eso. Además, hay una extensa y trabajosa preparación. Por otra parte, no hay bi-condicionalidad entre

enseñar y aprender. Nadie aprende lo que otro enseña, cuando se aprende en serio. Y esto nadie puede enseñarlo.

Para enseñar a pensar hay que aprender a pensar. Se aprende siempre con otros y no de otros. Por tanto, la mejor imagen que puede ofrecer un maestro es la de alguien que piensa con otros sin que importe su edad, que ejercita el pensar como experiencia, que da que pensar a sus alumnos, que no obstruye su camino, que propicia encuentros que él mismo no puede anticipar o prever.

Educación, filosofía, pensamiento, infancia

Si no se espera lo inesperado no se lo encontrará, dado que es inhallable y de difícil acceso (Heráclito).

En las tres primeras secciones de este texto, trazamos una ruta de trabajo para pensar la educación y la filosofía frente a la pluralidad instalada por quienes vienen al mundo. Una y otra han estado guiadas por la idea de formación. Hemos educado – y la filosofía ha cumplido un papel en ese ideal de educación –, para formar personas, para hacer algo de alguien, para desarrollar su pensamiento, sus posibilidades naturales y para instaurar un deber ser ya definido para ellas. Esta estrategia presupone una idea de infancia ligada a la maleabilidad, a la ausencia de forma y a la consecuente necesidad de ser informada. Supone también una imagen dogmática del pensamiento que, en verdad, esconde una ausencia del pensamiento entendido como experiencia, como acontecimiento que abre su espacio a lo diferente.

Sugiero pensar la relación entre los términos que nos ocupan, educación, filosofía, infancia y pensamiento, desde otras bases. Se trata de cuestiones complejas, problemáticas pero al mismo tiempo fundamentales de nuestra experiencia. Por esa razón, no quiero dejar de abordarlas, aunque apenas pueda esbozar, en lo que resta de esta presentación, elementos que nos permitan pensar esas bases.

Propongo que la educación y la filosofía vuelvan a apostar al pensamiento y no a una normativa de algún orden determinante, algún deber ser inmune, en cierto modo, a la problematización filosófica. Cuando se enseña filosofía para afirmar una política – o una moral, una pedagogía, una religión, para el caso es lo mismo, son todos órdenes determinantes –, se imposibilita la filosofía, porque la moral, la pedagogía, la política y la religión son para la filosofía un problema, no un punto de llegada. Cuando se buscan finalidades morales, políticas, pedagógicas, religiosas, la

filosofía se vuelve imposible. En cambio, si la filosofía es posible, eso significa que la moral, la política, la pedagogía, la religión son un espacio, una interrogación, un intervalo.

Entendida como experiencia del pensar, la filosofía no admite ningún orden determinante. Piensa lo impensable. Sospecha que lo imposible es posible. Da testimonio de la soberanía de la pregunta. Afirma la diferencia, las otras bases del orden, sus otras posibilidades, sus punhos negros, sus enfrentamientos, sus exclusiones, sus devenires. Abre las puertas a la pluralidad. Permite un encuentro con la infancia.

La experiencia de la filosofía puede, entonces, en su dimensión abierta, en su carácter de pregunta, de interrogación, facilitar el aprender, albergar la diferencia, la alteridad. Al fin, esto significa aprender: encontrarse con otro, con la otredad. Por eso, el profesor que enseña siguiendo un modelo para imitar nada enseña. No sólo no enseña, obstaculiza el aprendizaje. Porque no hay aprendizaje cuando existe repetición de lo mismo. Una vez más, aprender no es incorporar un conocimiento externo, un saber establecido previamente, ni siquiera construir un conocimiento. Aprender a pensar es abrirnos a la posibilidad de que hoy no parece posible de ser pensado.

¿Cómo se da esta experiencia en una institución superpoblada de órdenes determinantes como la escuela? ¿Es posible enseñar e pensar, en el sentido aquí especificado, en la escuela, o en cualquier otra institución? ¿Es verosímil el encuentro entre filosofía e infancia? ¿De qué forma? Como ustedes saben, en filosofía no está mal terminar con preguntas. Y si el tema es el pensar y el dejar pensar a los otros ya es hora de que ustedes hagan sus preguntas.

Referências

ARENDT, H. The Crises of Education. *In*: ARENDT, H. **Between Past and Future. Six Exercises in Political Thought**. 1. ed. New York: The Viking Press, 1961, p. 173-196.

DELEUZE, G. **Diferencia y Repetición**. 1ª ed. Gijón: Jucar, 1988.

DERRIDA, J. **Du Droit à la Philosophie**. 1ª ed. Paris: Gallimar, 1990.

FOUCAULT, M. Est-il donc important de penser? **Libération**, Paris, n. 15, 30-31 maio 1981.

GADAMER, H-G. **Verdade e Método**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GALLO, S.; KOHAN, W. O. (orgs.). **Filosofia no Ensino Médio**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

GAOS, J. **Filosofia de la filosofía e historia de la filosofía**. 1ª ed. México: Stylo, 1947.

KENNEDY, D.; KOHAN, W. O. (orgs.). **Filosofia e Infância: possibilidades de um Encontro**. 1ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

KOHAN, W. O.; LEAL, B.; TEIXEIRA, Á. (orgs.). **Filosofia na Escola Pública. Encontro**. 1ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

LARROSA, J. **La experiencia de la lectura**. 1ª ed. Barcelona: Laertes, 1996.

LARROSA, J. **Pedagogía Profana**. 1ª ed. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2000.

LIPMAN, M. **Philosophy Goes to School**. 1ª ed. Philadelphia: Temple University Press, 1988.

LIPMAN, M. The contributions of Philosophy to Deliberative Democracy. *In*: EVANS, D.; KUÇURADI, I. **Teaching Philosophy on the eve of the twenty-first century**. 1ª ed. Ankara: International Federation of Philosophical Societies, 1998, p. 6-29.

MASSCHELEIN, J. L'éducation comme action. A propos de la pluralité et de la naissance. **Orientamenti Pedagogici**, Roma, v. XXXVII, n. 4, p. 760-771, 1990.

PLATÓN. **Gorgias; La República**. Varias ediciones en castellano.

ROGER-POL DROIT. **En compañía de los filósofos**. 1ª ed. México: FCE, 1999.

SALMERÓN, F. **Enseñanza y filosofía**. 1ª ed. México: FCE, 1991.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofía y circunstancias**. Barcelona: Anthropos, 1997.

Instituto de Ciências da Educação – Universidade Federal do Pará
Revista Ver a Educação, Belém, n. 1, ano 2025

Por uma cultura do esclarecimento: notações sobre filosofia e educação¹

For a culture of enlightenment: notes on philosophy and education

Rosi Giordano²

Resumo

Este ensaio, fundado nos aportes da Teoria Crítica, resulta de uma reflexão acerca das relações entre a especificidade da filosofia e da educação, suas finalidades e destinos nas sociedades contemporâneas. Parto do princípio de que estas têm como signos a ruína da razão e a mercantilização da cultura, signos de uma ordenação socioeconômica que impõe a desumanização do sujeito. Neste contexto, sugere-se o exame de questões que constituem como que *imperativos categóricos* para toda discussão cuja temática implique o perguntar sobre o porquê e o para que da Cultura e, no interior desta, da Filosofia e da Educação.

Palavras-chave: Teoria Crítica; filosofia; educação; autonomia.

¹ Este ensaio foi, inicialmente, apresentado na forma de uma Comunicação Oral, no *Encontro Internacional de Filosofia e Educação* (realizado na Universidade de Brasília em junho de 2001) e, posteriormente, reelaborado para ser encaminhado à Revista do Centro de Educação, da UFPA.

² Doutora. Universidade Federal do Pará. Belém-Brasil. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-1871-2650>. E-mail: rosegiordano@ufpa.br.

Introdução

Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é tampouco, o processo da transmissão da cultura (Benjamin, 1993, p. 225; grifo nosso).

Por mim não conheço senão uma verdadeira oposição, aquela dos *estabelecimentos da cultura* e dos *estabelecimentos da miséria de viver*: é à segunda categoria que pertencem todos aqueles que existem, mas é da primeira que falo (Nietzsche, 1975, p. 134; grifo nosso³).

Estas notações têm como origem o viver e um pensar *demorado* – um pensar *demorado*, pois que se debruça sobre as matérias que se lhe oferecem – de quem fala por fazer da Filosofia e da Educação como que tarefas de uma vida. São palavras, reflexões, surgidas, pois, do interior de experiências que, ao longo de minha trajetória de vida e profissão, se põem como objetos de um pensamento que se quer corrigido pela prática, em particular, pela da docência da Filosofia, exercida, fundamentalmente, junto aos cursos de Pedagogia, cuja finalidade primeira reside na formação de educadores. Educar educadores... educando-os, e a mim, por meio da Filosofia.

Minha fala reporta-se à experiência de quem educa na região Norte do país, especificamente, no Estado do Pará. Importa sublinhar o lugar de origem destas notações, pois, por razões derivadas da atual política econômica e de suas implicações para a política educacional, a estrutura deste lugar – suas especificidades – impõe adversidades diferentes e maiores do que as que vêm atingindo, sistematicamente, nos últimos anos, a educação e os educadores de lugares outros. O Norte do Brasil, constrange-nos a alojar a expressão *efeitos de lugar*, de Bourdieu (1999, p. 159), em virtude da necessidade de uma *análise rigorosa das relações entre as estruturas do espaço social e as estruturas do espaço físico*, pois, tal como os guetos americanos – referidos pelo autor –, o Pará se nos apresenta como lugar privilegiado de abandono e ausências da corrupção beneficiada pela minoridade cultural, de toda sorte de limites e, conseqüentemente, da violência, fruto destes mal-estares que nos sufocam.

Motivada pelo desejo da compreensão do universal, remeti-me ao regional, sem que daí se deva depreender uma análise regionalista, filiada a um pensar personalista e estereotipado que, facilmente, torna-se presa de posturas xenofóbicas, antidemocráticas e totalitárias. Se assim procedesse, imprudentemente esquecida de referir a parte à totalidade social, o regional ao universal, não observaria como o Estado – em que pese a falsidade da oposição que se busca caracterizar entre neoliberalismo e estatismo – precisamente por retirar-se, fundamentalmente, a partir dos anos 70, das políticas públicas, em particular, das da educação e saúde, determina, aparentemente, de modo paradoxal, a situação de falência em que estas se encontram em nível nacional. Mas, cumpre ressaltar

³ As citações seguidas do sinal asterisco são traduções livres da autora.

o agravamento imposto pela política socioeconômica em curso, que salienta as desigualdades regionais, bem como as existentes entre o campo e a cidade, sublinhando estes mal-estares em meio a lugares e populações, há muito, já desfavorecidos.

É nesse sentido, que proponho a necessidade de pensar a partir de um lugar, por ser a experiência do sujeito a essência do pensamento filosófico, ao contrário do disposto pela disciplina científica em voga, coágulo do pragmatismo, que – ávida da objetividade imediatamente palpável, preferencialmente, sob a forma do lucro – se quer excludente da subjetividade do sujeito que, assim procedendo, pensa, apenas, o já pensado. Para fundamentar a proposição dessa necessidade. Adorno (1995) me auxilia:

Os pensamentos que são verdadeiros devem renovar-se incessantemente pela experiência da coisa, a qual, não obstante, só neles recebe sua determinação. [...] Pensar filosoficamente é, assim, como que pensar por intermitências, ser perturbado por aquilo que pensamento não é. [...] Onde o pensamento filosófico mesmo em textos importantes, não atinge o ideal de incessante renovação a partir da coisa sucumbe. [...] A força do pensamento de não nadar a favor da própria corrente é a de resistir contra o previamente pensado (p. 11).

Sigo, portanto, movida pela intenção de apontar bases filosóficas⁴ que me parecem constituir como que *imperativos categóricos* sobre as quais, acredito, devemos examinar as finalidades, bem como os destinos da Educação e da Filosofia.

Concebe-se, aqui, a Educação como momento constitutivo e constituinte das relações que se estabelecem, necessariamente, entre o indivíduo e a cultura, no interior de uma determinada ordenação social. Ao buscar apreender essas relações, em conformidade com o quadro de referências da Teoria Crítica, para pensar a Educação e a Filosofia, cumpre referir as relações entre o indivíduo e a cultura àquelas de natureza epistemológica, estabelecidas entre sujeito e objeto, dentre as quais evidenciam-se as atividades concernentes à razão e à consciência. Estas atividades, por sua vez, só podem ser realmente compreendidas em relação com a totalidade social concreta, posto que esta mediatiza, (con)formando, o pensar, as relações entre sujeito e objeto. Horkheimer e Adorno esclarecem as relações de determinação que se estabelecem entre o pensar, suas formas históricas, a ciência dele resultante e as formas vigentes da atividade econômica.

Muito antes de Turgot e d’Alembert, a forma burguesa do esclarecimento já se perdera em seu aspecto positivista. [...] Com o abandono do pensamento – que, em sua figura coisificada como matemática, máquina, organização, se vinga dos homens dele esquecidos – o esclarecimento abdicou de sua própria realização. Ao disciplinar

⁴ Arrisco apontar bases filosóficas, consciente, entretanto, da transitoriedade do pensar. Pois “(...) não estar pronto e acabado e saber que não está é o traço característico daquele pensamento e precisamente daquele pensamento com o qual vale a pena morrer” (Horkheimer e Adorno, 1985, p. 228).

tudo o que é único e individual, ele permitiu que o todo não-compreendido se voltasse, enquanto dominação das coisas, contra o ser e a consciência dos homens (1985, p. 51).

Mas a ciência só pode ser algo mais do que simples duplicação da Realidade no pensamento se estiver impregnada do espírito crítico. Explicar a realidade significa sempre romper o ciclo da duplicação. Crítica não significa, neste caso, subjetivismo, mas confronto da coisa com o seu próprio conceito. *O dado só se oferece a uma visão que o considere sob o aspecto de um verdadeiro interesse, seja de uma sociedade livre, de um Estado justo ou do desenvolvimento da humanidade* (1978, p. 21; grifo nosso).

Pensar, pois, a Educação implica, no interior desta abordagem, necessariamente, pensar o próprio pensamento, as relações entre sujeito e objeto e, assim, a Filosofia, no interior do ordenamento socioeconômico capitalista. Tomo as palavras de Horkheimer e Adorno (1985). para explicitar de que modo se configuram as relações aqui propostas como síntese das relações de pertença entre educação, filosofia, indivíduo, cultura e sociedade⁵.

Com a propriedade burguesa, a cultura também se difundiu. Ela havia empurrado a paranóia para os recantos obscuros da sociedade e da alma. Mas como a real emancipação dos homens não ocorreu ao mesmo tempo que o esclarecimento do espírito, a própria cultura ficou doente. *Quanto mais a realidade social se afastava da consciência cultivada, tanto mais esta se via submetida a um processo de reificação. A cultura converteu-se totalmente numa mercadoria, difundida como uma informação, sem penetrar nos indivíduos dela informados [...] O pensamento reduzido ao saber é neutralizado e mobilizado para a simples qualificação nos mercados de trabalho específicos e para aumentar o valor mercantil da personalidade. Assim naufraga essa auto-reflexão do espírito que se opõe à paranóia* (Horkheimer; Adorno, 1985, p. 18; grifo nosso).

O fragmento evidencia a possibilidade de fixar a natureza de pertença e mútua determinação das relações entre educação, filosofia, indivíduo, cultura e sociedade, ao apontar a enfermidade da cultura em meio à dominação que preside a ordem burguesa, a redução do pensar ao saber, por meio da conversão da cultura em mercadoria e o distanciamento entre a realidade social e a consciência cultivada – distanciamento que, revelando o alheamento entre sujeito e objeto, nega o conceito do esclarecimento e, portanto, a filosofia. Cumpre, aqui, distinguir entre, de um lado, os diferentes sistemas filosóficos que, ao longo da história da filosofia, pretenderam a identidade imanente entre filosofia e verdade e, de outro, o pensar filosófico que, opondo resistência à ruína da razão,

Consistiria em – sem nenhuma consideração pela autoridade constituída – sobretudo das ciências humanas – mergulhar nos conteúdos objetivos para perceber neles e não por cima deles o conteúdo da verdade. Isto seria, hoje, liberdade do

⁵ Convém considerar que, muito embora os conceitos indivíduo, cultura e sociedade mantenham, entre si, estreita relação, na medida em que não existem de modo “puro”, esta relação não exclui a especificidade de cada um deles. A relação de implicância entre os referidos conceitos, bem como suas especificidades, é objeto da obra *Temas básicos de sociologia*, de Horkheimer e Adorno, 1978.

pensamento. Verdadeiro seria este quando, liberado da maldição do trabalho, descansasse por fim em seu objeto (Adorno, 1995, p. 25).

Para além disto, entretanto, o fragmento anteriormente citado, de Horkheimer e Adorno, afirma a noção de indivíduo como coisa fundamental à consolidação da forma burguesa de ordenação social à qual corresponde, necessariamente, uma certa cultura, uma determinada forma do pensar... do educar.

Ao indicarem o *valor mercantil da personalidade*, Horkheimer e Adorno, revelando o indivíduo como coisa mercantil, mais propriamente, como mercadoria, desvelam que o atual ordenamento econômico impõe a desumanização do sujeito, ao submetê-lo à necessidade de abdicar de seu próprio eu, pois os indivíduos “só podem manter-se se renunciam a ser eles próprios” (Adorno, 1969, p. 130*). Esta desumanização implica a acomodação à ausência de subjetividade e, portanto, de autonomia. Consequência necessária deste ordenamento econômico é a negação da realização das possibilidades intrínsecas ao conceito de democracia, em virtude da heteronomia e do encolhimento do sujeito, bem como do não cumprimento das promessas para as quais o ideário das revoluções burguesas havia apontado: a realização de sua condição de indivíduo, a de sujeito de sua história.

A crise de 1929, a expansão desmesurada do capitalismo, sua capacidade histórica para, ciclicamente, recompor sua hegemonia, diante das forças que ainda lhe opõem alguma forma de resistência, a ascensão de Hitler ao poder – entre outros fatores – são indicadores de que o indivíduo, longe de tornar-se sujeito de si e do mundo, tende cada vez mais à sujeição. Inverteu-se a relação entre ser sujeito e sujeitar-se, abalando-se a esperança de que, com o desenvolvimento das forças produtivas e o consequente aumento do poder do homem sobre a natureza, o indivíduo tornar-se-ia sujeito de si e do mundo por ele criado. Aprofunda-se a desigualdade e a injustiça nas relações que estabelecem, entre si, os homens. O indivíduo da fase tardia do capitalismo vê-se, portanto, lançado na perda do próprio eu, esquecido de si, privado da memória que possibilitar-lhe-ia a elaboração acerca da historicidade das condições que o determinam, constituindo-se, desse modo, em “coisa” (mercadoria), entre outras tantas mercadorias do capital, alienando a consciência de si e do outro nas teias, enredadas pelo próprio capitalismo, que abrigam os “não sujeitos”.

Sob essa condição, resta ao indivíduo um só meio de “progredir”: o de repetir os traços que se encontram fora de si, nas diferentes coletividades, organizadas pela racionalidade do capital, coletividades em que se encontram os indivíduos que compõem as figuras típicas da massa solitária (na expressão adorniana, *lonely crowd*). Se se pretende, hoje, identificar essas coletividades, que se prestam a repor, nos “sem sujeito”, sua individualidade adormecida, não poderíamos deixar de mencionar a força dos campos de futebol, das torcidas organizadas e mesmo dos sindicatos e partidos políticos, em virtude da violência que aí se pode exercer para, investido de um certo poder, sentir-se

dono de si e do outro⁶... Assim, como consignas desse “eu” totalmente minimizado, se alastram, das periferias ao centro das cidades, os grupos neofascistas, os *skin-heads* e as “novas” lideranças determinando coletivismos avelhentados.

Para analisar as questões concernentes às finalidades e destinos da Educação e da Filosofia, nas sociedades contemporâneas, assimilo os aportes de Marx, assim como o fazem, criticamente, os teóricos da Escola de Frankfurt. Em outras palavras, dou seguimento ao pressuposto assentado, na história da filosofia, desde Marx, de que o homem só se torna homem – só se humaniza, realizando seu processo de individuação – em sociedade. Este processo de individuação⁷ realiza-se no momento em que, em relação com outros homens, mediante a prática do trabalho, relaciona-se com a natureza exterior a ele, transformando a si próprio, as relações entre os homens e a própria natureza. E, ao transformá-la, humaniza-se.

Entretanto, o curso do desenvolvimento da civilização colocou, como possibilidade histórica – ao destinatário da exigência de que, para conquistar sua natureza social, seria necessário transformar a natureza exterior a si – uma contradição, no que concerne a esse processo de individuação, por meio do qual é possível a diferenciação de si em relação ao(s) outro(s): a natureza e os outros homens. Dito de outro modo, o processo de individuação realizado como possibilidade histórica para o desenvolvimento da civilização implicou a apropriação privada dos meios de produção e, conseqüentemente, a divisão social desta decorrente, divisão que identifica os termos: indivíduo e propriedade. Nas palavras de Canevacci (1981):

Torna-se claro porque não foi possível identificar com o conceito de indivíduo, durante inteiras épocas históricas, as crianças, os negros, os pobres, os escravos, as mulheres, os marginalizados, os trabalhadores assalariados: todos eram privados daquele “espírito vivificador” e fundante que é a propriedade privada das relações sociais de produção. Disso resulta a obrigação, para a ideologia, de inventar justificações interiorizáveis pelos excluídos, pelos “sem sujeito” (p. 9).

A partir do momento em que identificamos estes termos, a individualidade torna-se herança de alguns, excluindo, simultaneamente, dessa condição todos aqueles privados do “espírito

⁶ Assim, o cristianismo, o idealismo e o materialismo, que, a rigor, também contêm a verdade, têm também a sua culpa pelas patifarias cometidas em seu nome. Como *mensageiros do poder* (ainda que do poder do bem), eles se tornaram eles próprios potências históricas dotadas da força de organização e desempenharam enquanto tais seu *papel sanguinolento* na história real da espécie humana: *o papel de instrumentos da organização* (Horkheimer; Adorno, 1985, p. 209; grifo nosso).

⁷ A relação entre o indivíduo e a sociedade é inseparável da relação com a natureza. A constelação entre os três momentos tem um caráter dinâmico e a ciência da sociedade não pode conformar-se em observar a sua interação perpetuadora, cabendo-lhe averiguar, outrossim, a que leis obedece a tal interação, a fim de determinar as figuras variáveis que, em sua dinâmica histórica, o indivíduo, a sociedade e a natureza vão adotando. “Não existe uma fórmula que assinala, para sempre, as relações entre o indivíduo, a natureza e a sociedade humana” (Horkheimer; Adorno, 1978, p. 49).

vivificador” da propriedade privada. Daí afirmarmos que vivemos uma cultura cujo fundamento assenta-se na desumanização do sujeito.

Eis aí a contradição colocada entre sujeito e cultura, que, sob esta forma histórica, configura-se como relação dialética travada entre o sujeito e suas relações com a cultura, pois a possibilidade de seu processo de individuação é sua participação na cultura, participação que, contraditoriamente, na situação histórica objetiva, implica a impossibilidade da concretização de sua subjetividade.

Na indústria, o indivíduo é ilusório não apenas por causa da padronização do modo de produção. Ele só é tolerado na medida em que sua identidade incondicional com o universal está fora de questão. [...] O princípio da individualidade estava cheio de contradições desde o início. “Por um lado”, a individuação jamais chegou a se realizar de fato. O caráter de classe da autoconservação fixava cada um no estágio do mero ser genérico. Todo personagem burguês exprimia, apesar de seu desvio e graças justamente a ele, a mesma coisa: a dureza da sociedade competitiva. O indivíduo, sobre o qual a sociedade se apoiava, trazia em si mesmo sua mácula, em sua aparente liberdade, ele era o produto de sua aparelhagem econômica e social (Horkheimer; Adorno, 1985, p. 144-145).

Em síntese, a desagregação da cultura, da sociedade e do indivíduo – tal como procurei esboçá-los – constitui o cenário em que nos movemos, agindo sem o pensar reflexivo, despossuídos de nossa autonomia, moldados, do corpo à alma, pela esfera da produção material. Atuamos nesse palco, encenando um espetáculo em que atores e plateia encontram-se fundidos no mesmo papel: o de representar – sem consciência de que estamos a representar – um roteiro escrito e dirigido pelos que se outorgam o direito de orientar nossas consciências (orientação assimilada e consentida). Mas, ainda assim, nos discursos de autoridades – na legislação que decretam para administrar a educação brasileira – nas falas dos educadores e seus “discípulos”, nos currículos das universidades, ouvimos diálogos e polêmicas entrecortados por palavras, carentes de sentido real – tais como: cidadania, democracia, ética, respeito pela pessoa⁸... –, pois encontramos-nos desapossados da autodeterminação que nos originaria como sujeitos, cidadãos de fato, ao invés de apenas juridicamente... se se observa o Estado de direito⁹.

⁸ O conceito pessoa implica, apesar de tão adulterado, tanto pela filosofia, quanto pela psicologia personalistas, o de autodeterminação. “Persona’ era o termo romano para a máscara do teatro clássico. Em Cícero, a palavra foi sublimada para designar a máscara do personagem com que alguém se apresenta diante de outros; o papel que alguém, por exemplo, o filósofo, representa na vida; portanto, o titular do papel; e a dignidade particular como o representa, como se fosse um ator. Deste último significado o conceito passou a designar o cidadão nascido livre, com pessoa jurídica, em contraste com o escravo” (Horkheimer; Adorno, 1978, p. 47-48). Este excerto autoriza-nos a afirmar a impossibilidade de fazermos referência a esses conceitos, a não ser para denunciar a ausência de sua concretude, reivindicando sua realização, pois, tendencialmente, não somos titulares dos papéis que representamos, nem o representamos com alguma dignidade.

⁹ Cumpre, neste momento, sublinhar a ressalva “se se observa o Estado de direito”, dado o fato de este ensaio ter sido, inicialmente, escrito e reelaborado – para ser encaminhado à Revista do Centro do Educação – anteriormente à greve dos

Do interior do cenário que esbocei, que finalidades podemos atribuir, hoje, à Educação? Tomo, a título de exemplo, para refletir sobre esta questão, a Lei 9.394/96, que fixa as diretrizes e bases para a educação nacional (LDB), particularmente, o Título VI, que dispõe sobre a formação dos profissionais da educação. Propondo como fundamento para a formação destes, a relação entre teoria e prática, lê-se no referido título

Art. 61. A formação de profissionais da educação [...] terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1996, p. 24; grifo nosso).

A concepção que preside a relação, apontada, entre teoria e prática, diluindo a prática na técnica, privilegia, em detrimento da formação teórico-crítica dos educadores, a formação técnica de profissionais “competentes e aptos” para inserirem-se no mercado de trabalho, lugar erguido, pela lei, como agência formadora, como instância que permite a *capacitação* do indivíduo *em serviço*. A este “mercado-educador” podemos incorporar, inclusive, as próprias instituições de ensino, pois que suas finalidades restringem-se ao comércio de subprodutos culturais – faço, aqui, referência, fundamentalmente, às práticas da rede privada do ensino, que vem se expandindo, aceleradamente, em virtude das atuais transformações, politicamente determinadas, impostas à concepção do Estado-educador e, em particular, ao aligeiramento imposto pelos Institutos Superiores de Educação a uma educação já desfigurada. A determinação do processo ensino-aprendizagem tem sido exercida pelas “novas tecnologias educacionais” que, por tão “novas”, tornam quase inúteis professores, alunos e o próprio pensar, descartados que foram pelo privilégio atribuído à técnica, privilégio que se observa nas modalidades de educação a distância (cursos não presenciais) e educação virtual, instrumento de sujeição do processo de produção do conhecimento à lógica binário-sequencial inerente à linguagem

servidores públicos e, em particular, da dos docentes das Universidades Federais. Ao longo desse processo, pudemos, todos – dentro e fora da academia –, vivenciar um sem-número de oportunidades, que, para os mais observadores, desvelaram uma sociedade e, no seu interior, uma academia, em que as concepções e as práticas políticas, das cúpulas dirigentes, guardam entre si profunda semelhança. Em outras palavras, enquanto na academia damos vida a práticas que se opõem aos ideais que anunciamos, da mesma forma, as elites dirigentes da sociedade brasileira editam “pacotes”, que, contrariando, radicalmente, a Carta Constitucional (ela própria já, suficientemente, distanciada do real sentido da democracia), nos fazem, não apenas lembrar, mas, propriamente, viver o período manifestamente ditatorial. Evidencia-se, assim, a danificação da vida e dos sujeitos, no interior de uma sociedade em que não prevalece, senão juridicamente, o Estado de Direito, dado que o Direito (isto é, o conjunto das normas jurídicas vigentes) é subjugado por pacotes, ditados (ditatorialmente) ao sabor da ocasião, para fazer prevalecer os interesses daqueles, que – à nossa revelia e contra os nossos interesses de sobrevivência e racionais – legislam e executam a lei, ou revogam suas próprias leis e descumprem-nas, alegando a existência de um sempre novo decreto – feito sob medida! – para cada nova situação que ponha em cheque as diferentes vontades do “príncipe” e seus “súditos”.

computacional, que substitui o sujeito pensante pelo usuário obediente aos procedimentos seriais ditados pela máquina.

Dessa forma, a educação vem cumprindo a finalidade de manter e recriar as relações de trabalho impostas pela lógica do capital, propondo um ensino em que a prática aparta a tecnologia da cultura e da ciência, abdicando da necessidade de uma educação política, que suprimisse o estado de minoridade em que nos encontramos, apontando desse modo para o projeto da resistência à adaptação e da emancipação.

Interrompo minha fala, recordando palavras de Nietzsche (1975):

Mas que ninguém pense que os estabelecimentos que o auxiliam e o preparam para esse combate podem de uma maneira ou de outra ser considerados como estabelecimentos de cultura no sentido sério da palavra. *São as instituições que fazem prevalecer a miséria da vida que prometem formar os funcionários, os negociantes, os oficiais, os comerciantes, os agrônomos, os médicos ou os técnicos.* Para essas instituições são necessárias em todo caso outras leis e outras medidas para que se organizem os estabelecimentos de cultura [...] (p. 132-133; grifo nosso).

No interior das questões examinadas e do quadro de referências adotado, penso poder afirmar a importância fundamental de reivindicar uma cultura do esclarecimento, a fim de modificarmos os destinos da educação. Assim, no interior da Teoria Crítica, a Filosofia e a Educação, em outras palavras, a própria razão, apresentam-se como antídotos à sociedade em que vivemos, uma sociedade doente e danificada, não apenas em função da exploração econômica promovida pelo capital, mas, em igual proporção, pela dominação das consciências, dominação esta essencial à reprodução ampliada das formas fundamentais do viver contemporâneo, nas suas expressões econômicas, políticas, psicológicas, éticas e estéticas... reprodução que se realiza pela difusão da cultura em conformidade com os padrões da indústria cultural. A razão, aqui tomada no sentido do esclarecimento e, especificamente, a Filosofia e a Educação são postas como exigências para a resistência à lógica da cultura das sociedades industrializadas.

A partir desse olhar, que denuncia a redução do saber à informação, o naufrágio da auto-reflexão e o encolhimento do ego, é que se pode compreender a importância de nos opormos a essas tendências, sempre renovadas pela sociedade burguesa e sua indústria da cultura. Esta oposição pode encontrar sua forma e conteúdo na Educação e na Filosofia, mediações para uma cultura voltada ao esclarecimento. Mas, observe-se a especificidade da Filosofia à qual fazem referência Horkheimer e Adorno (1985):

Contrariamente a seus administradores, *a filosofia representa*, entre outras coisas, *o pensamento, na medida em que este não capitula diante da divisão do trabalho dominante e não aceita que esta prescreva suas tarefas.* A ordem existente não compele os homens

unicamente pela força física e pelos interesses materiais, mas pelo poder superior da sugestão. *A filosofia não é síntese*, ciência básica ou ciência-cúpula, *mas o esforço de resistir à sugestão, a decisão resoluta pela liberdade intelectual e real* (p. 227; grifo nosso).

No que concerne à Educação, do mesmo modo, via do processo do esclarecimento, processo este que constitui o próprio projeto da Teoria Crítica, é que se pode compreender a importância atribuída, fundamentalmente por Adorno, à Educação – sublinhe-se, *à educação política* – como condição de possibilidade da constituição do sujeito autônomo, em que pesem suas críticas, não pouco agudas e severas, à educação formal, em virtude de suas finalidades e destinos, desde há muito, já apontarem para o seu ser hoje.

Sem dúvida, a sociologia da educação conseguiu reunir dados que acreditam que a educação política, em que se encara com seriedade e não como um dever penoso, produz muito melhor do que comumente se suspeita. *Mas se se dá ao potencial negativo da sobrevivência do nacional-socialismo toda a gravidade que creio dever outorgar-se-lhe, os limites de uma pedagogia esclarecedora já se encontram estabelecidos.* Seja de orientação sociológica ou psicológica, na prática somente chega aos que já são suficientemente receptivos a seus ensinamentos e que, portanto, não são facilmente conquistáveis pelo fascismo. *De outro lado e apesar de tudo, de modo algum é supérfluo dar apoio a esses grupos mediante uma educação dirigida contra a opinião pública.* Pelo contrário, é possível pensar que através dela podem formar-se algo como quadros cuja atuação em setores diferentes alcancem ofertar a totalidade, sendo as possibilidades tanto mais favoráveis quanto maior consciência se adquira de sua função. [...] *Para isso se necessitaria uma educação para aqueles que devem educar.* [...] *A pedagogia, ao invés de exhibir supostos conhecimentos profundos de segunda mão sobre a natureza do homem, deveria fazer frente à tarefa indicada, cujo enfoque conveniente tantas vezes se recrimina à “reeducação” imposta pelos vencedores* (Adorno, 1969, p. 132-133; grifo nosso).

As proposições enunciadas: de uma educação política, dirigida contra uma opinião pública, de uma educação para os educadores, de uma pedagogia que abdique de pseudoconhecimentos... geram a necessidade de pensarmos as mediações entre os processos da razão, as relações indivíduo, cultura e sociedade, para compreendermos as contribuições do pensar filosófico, como aqui proposto, para a educação.

Cumprido, desse modo, afirmar uma Educação para a superação do pensar por estereótipos, cujo traço distintivo é a ausência ou insuficiência de relação entre o indivíduo e a realidade, um pensar que não corresponde à realidade, satisfazendo-se, pois, com ideias preconcebidas. Desta forma, ordenado o pensamento, opera um desvio no que diz respeito à apreensão da realidade, desvio que, implicando, necessariamente, um alheamento entre indivíduo e realidade, impede a compreensão histórica e concreta da totalidade social, instituindo sua reificação, mais explicitamente, a reificação das relações de propriedade que determinam a naturalização da realidade social. Este processo se

reproduz, instalando uma cadeia, tendencialmente, impenetrável, à medida que o indivíduo, ao naturalizar – por meio do afastamento que marca suas relações com a realidade – a concretude da realidade social, aprisiona-se nela, pois, ao reificar as relações de propriedade, reifica a si em seu interior quando, por deixar de perceber-se como ser histórico que é, reduz-se à coisa. Coisa, independente e indiferente às possibilidades de intervir como agente da realidade da qual é, simultânea e necessariamente, sujeito e objeto. Conjugando, desse modo, a Educação a aspectos relativos à consciência, ao conhecimento e à experiência – em síntese, à Filosofia –, esta corrigiria, acredito, as finalidades que vem cumprindo, buscando novos destinos

Pelo exposto, a propósito de (re)pensarmos a Educação, acredito ter esclarecido a importância da Filosofia enquanto matéria que nos permite pensar a superação da crise em que se encontra submersa a Cultura e, particularmente, a Educação, na contemporaneidade, ocupada apenas em nos fazer escolher um ou outro(s) modelo(s) teórico(s), dentre aqueles que nos são propostos pela racionalidade neoliberal. Essa “escolha”, fixando-nos apenas em um solo teórico, obrigando-nos a uma postura dogmática e ortodoxa, impede o fortalecimento da resistência e a consequente constituição de um indivíduo e de uma sociedade autônomos, o que desrespeita, quer me parecer, a liberdade de autonomia intelectual da qual já nos falava Kant (1972), em sua *Resposta à pergunta: o que é o iluminismo?*, que, muito embora, respondendo a questões de seu tempo, antecipa o conteúdo do que se vive à época contemporânea:

Se, pois, se fizer a pergunta – Vivemos nós agora numa “época esclarecida”? - a resposta é não. Mas, vivemos numa época do “Iluminismo”. Falta ainda muito para que os homens tomados em conjunto, da maneira como as coisas agora estão, se encontrem já numa situação ou nela se possam apenas vir a pôr de [sic], em matéria de religião, se servirem bem e com segurança de seu próprio entendimento, sem a orientação de outrem (p. 17; grifo nosso).

Ocorre-me interromper minha fala, silenciar... na esperança, de algum dia, não considerar vão, tal como Nietzsche (1975), o ter acreditado na Educação, na Filosofia¹⁰, na Cultura, enfim.

Súbito, ele emudeceu; havia repetido há pouco, em um tom que exprimia quase desalento: “Nós não temos estabelecimentos para a cultura, nós não temos estabelecimentos para a cultura!” – então qualquer coisa, talvez uma maçã de abeto, cai justamente à sua frente, e o cachorro do filósofo avança, latindo para a coisa:

¹⁰ No momento exato em que concluo a revisão deste ensaio, *emudeço* enquanto leio “o Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, vetou o projeto de lei que tornava Sociologia e Filosofia disciplinas obrigatórias no Ensino Médio. O presidente aceitou o argumento do Ministério da Educação de que o projeto é contrário ao interesse público, uma vez que a inclusão dessas disciplinas no currículo do Ensino Médio implicaria grande ônus para os Estados, uma vez que seria necessária a criação de cargos para a contratação de professores, com o agravante de que não há no país formação suficiente de profissionais para atender a demanda” (klickeducacao.com.br, 2001).

assim interrompido, o filósofo levanta a cabeça e sente, de um só golpe, a noite, a brisa, a solidão. “Que fazemos nós!”, diz ele a seu companheiro: “eis que a noite caiu. [...] Em vão permanecemos aqui por tanto tempo: partamos” (Nietzsche, 1975, p. 135).

Referências

ADORNO, T. W. ¿Qué significa renovar el pasado? *In*: ADORNO, T. W. **Intervenciones**: nueve modelos de crítica. 1ª ed. Caracas: Monte Avila, 1969, p. 117-136.

ADORNO, T. W. Observações sobre o pensamento filosófico. *In*: ADORNO, T. W. **Palavras e sinais**: modelos críticos 2. 1ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 15-25.

BENJAMIN, W. Sobre o conceito da história. *In*: BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política**. V. 1. 6ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1993, p. 222-32.

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República. [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 29 jan. 2025.

CANEVACCI, M. (org). **Dialética do indivíduo**: o indivíduo na natureza, história e cultura. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. (orgs). **Temas básicos de sociologia**. 3ª ed. São Paulo: Cultrix, 1978.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. 1ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

KANT, I. Resposta à pergunta: o que é o iluminismo? *In*: KANT, I. **A paz perpétua e outros opúsculos**. 1ª ed. Lisboa: Edições 70, 1992, p. 11-9.

NIETZSCHE, F. Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement. *In*: NIETZSCHE, F. **Écrits posthumes**: 1870-1873. 1ª ed. Paris: Gallimard, 1975, p. 71- 162

Abstract

This essay, founded in the contributions of the Critical Theory, results from a reflection concerning to the relationships among the specificity of philosophy and education, its purposes and destinies in the contemporary societies. My hypothesis is that these societies have as signs the ruin of the reason and the culture as a market, signs of a social and economical order that, under the logic of the capital, it imposes the inhumanity. In this context, I suggest the exam of subjects that constitute as that categorical imperatives for every discussion whose thematic implies to reflect about the why and the what for of the culture and, in its interior, of the Philosophy and of the education.

Keywords: Critical Theory; philosophy; education; autonomy.

Instituto de Ciências da Educação – Universidade Federal do Pará
Revista Ver a Educação, Belém, n. 1, ano 2025

**As mutações no mundo do trabalho e as repercussões na educação: o caso da
formação de professores**

**The influence of changes in the labor market on educational practice:
implications for teacher training**

Olgaíses Cabral Maués¹

Resumo

Neste artigo, analisamos as metamorfoses ocorridas no mundo do trabalho e como essas mudanças estão impactando sobre a formação de profissionais da educação. Com base na relação educação-trabalho são abordadas algumas teses sobre esse binômio, sobretudo é discutida a crise que alguns autores indicam sobre a possível perda da centralidade da categoria trabalho. A formação do educador é analisada tendo como ponto de partida as reformas que se implantaram nos anos de 1990 e o papel que é definido para esse profissional nessa sociedade dita do conhecimento, cuja lógica predominante é a do mercado.

Palavras-chave: trabalho; formação; políticas educacionais; mercado.

¹ Doutora. Universidade Federal do Pará. Belém-Brasil. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-6012-1432>. E-mail: olgaíses@uol.com.br.

Introdução

Este estudo analisa as mudanças no mundo do trabalho em função dos novos parâmetros das relações de produção. Indica a importância dada ao mercado e sua lógica, à qual todas as coisas estão subordinadas. Discute, ainda, a educação e formação dos profissionais da área, tendo em vista as políticas governamentais que privilegiam o econômico em detrimento do papel social da educação, em sequência a estas reflexões, a ação dos organismos internacionais é vista como um dos fatores determinantes das políticas de formação, ao assegurar os objetivos de um capitalismo avançado. Daí a necessidade de se fazer um balanço dos cursos de formação de educadores para impedir que esta formação vá em direção a um projeto de exclusão social.

As mudanças no mundo do trabalho: alguns parâmetros

Neste final de milênio, estamos vivendo profundas e significativas mudanças no mundo, nas mais diferentes esferas. Está surgindo um novo mundo do trabalho, uma nova cultura, um novo tipo de sujeito, uma enorme transformação ético-cultural, uma nova escala de valores. Qualquer análise que se faça hoje, seja de ordem econômica, política ou social, precisa estar articulada às mudanças que vem se operando no planeta.

As transformações pelas quais as sociedades estão passando, resultantes das profundas alterações na esfera da produção em nível planetário, colocam em risco os paradigmas até então vigentes e aceitos nas Ciências Sociais. Neste quadro, que para alguns é o “fim de tudo” e para outros é a instalação da “sociedade do conhecimento”, se faz necessário analisar o papel que a educação, Como fenômeno social, vem e pode desempenhar em uma sociedade pós-industrial.

Atualmente se tem um novo paradigma produtivo, representado pela reestruturação produtiva, em razão das inovações tecnológicas introduzidas no mundo do trabalho. Ocorrem mudanças institucionais e organizacionais nas relações de produção e de trabalho. O fordismo, como prática de gestão que implica uma separação entre o pensar e o fazer – fragmentando com isso o processo de trabalho e contribuindo para o trabalho alienado – estaria superado, em função das novas formas de trabalho, surgindo assim o pós-fordismo ou o Toyotismo, ou a acumulação flexível.

A profunda recessão de 1973, exacerbada pelo choque do petróleo, evidentemente retirou o mundo capitalista do sufocante torpor do “estagflação” (estagnação produção de bens e alta inflação de preços) e pôs em movimento um conjunto de processos que solaparam o compromisso fordista. No espaço social criado por todas essas oscilações e incertezas, uma série de novas experiências podem representar os primeiros ímpetus da passagem para um regime de acumulação inteiramente novo,

associado com um sistema de regulamentação política e social bem distinta. A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo (Harvey, 1998, p. 140).

A educação e a lógica de mercado: novos desafios

As mudanças ocorridas na base material de produção alteraram os processos de trabalho, trazendo como consequência uma forte mudança na questão do emprego na sociedade. A educação, neste cenário, passa a ser vista pelos organismos internacionais como um investimento capaz de permitir a solução das dificuldades de desemprego pelos quais passam os países ditos emergentes. A solução simplificadora/reduzora apresentada pelos organismos internacionais, para a formação de novos quadros, impõe à educação novos desafios.

Ao mesmo tempo a educação, definida nas políticas do governo está voltada para a lógica do mercado. O que interessa é a formação do homem/mulher que sejam capazes de se adaptarem, sem delongas, a essa sociedade dita do conhecimento. Passa-se a ter uma concepção produtivista da educação, isto é, aquela que concorre para a formação do consumidor/a e não do/a cidadão/ã. É uma educação para a submissão, para a domesticação e não para a libertação e a emancipação.

A educação, neste contexto de reestruturação produtiva, responde às exigências do processo de produção, já que “cada estágio de desenvolvimento das forças produtivas gesta um projeto pedagógico que corresponde às suas demandas de formação de intelectuais, tanto dirigentes quanto trabalhadores” (Kuenzer, 1996). Assim, os modelos pedagógicos surgem e se estruturam a partir das mudanças que ocorrem no mundo do trabalho e das relações sociais que se estabelecem a partir de tais transformações.

As novas exigências postas para a educação vêm como uma forma de fazer frente à crise mundial do capitalismo, iniciada na década de 70. Crise essa representada, sobretudo, pela incapacidade de o modelo taylorista/fordista dar conta das exigências de produção e consumo do mercado, modificadas em função tanto das inovações tecnológicas quanto da dificuldade do Estado de Bem-Estar continuar financiando o setor privado e desenvolvendo políticas sociais de reprodução da força de trabalho.

No contexto da globalização, a educação passa a responder às exigências postas pelos organismos internacionais, a partir da ótica da necessidade de a mesma responder à lógica do mercado, que, agora, também passa a ser mundial. A globalização que dita as políticas para a educação é aquela entendida como uma etapa avançada do capitalismo, objetivando maior ampliação de mercados e maior acumulação para os donos do capital, representando hoje a internacionalização da produção, a

mundialização das finanças, a mudança da divisão social do trabalho e da natureza do Estado, a criação de uma nova ordem econômica internacional.

A educação passa a desempenhar um novo papel nessa sociedade diferente, que tem o mercado como o regulador das relações sociais. Historicamente a educação tem executado algumas funções básicas nas sociedades. As várias teorias sociológicas apontam este fato. Com Émile Durkheim (1967), o objetivo da educação era obter a harmonia, o consenso, a *conservação*. Em Bourdieu e Passeron (1970), Althusser (1985), Baudelot, Establet (1971), citando apenas alguns estudiosos franceses, a ideia é a de que a educação *reproduz* as relações sociais de produção, principalmente através da ideologia difundida. Para Henry Giroux (1986), a função da educação é de resistência, de impedimento que essa reprodução se dê. Para Adorno (1995), um dos membros da Escola de Frankfurt e criador da Teoria Crítica, a educação é antes de tudo *esclarecimento*, emancipação. Esclarecimento dos mecanismos de alienação e de manipulação ideológicas presentes no sistema. Paulo Freire (1987) vê a educação como *transformação*, mudança, como possibilidade de colocar o homem como ser histórico, capaz de ser sujeito do e no mundo.

Ante essa sociedade globalizada, que tem o mercado como centro, e os organismos internacionais – como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial – como elaboradores das políticas educacionais, é que se situa a questão fundamental de reflexão: a formação do profissional da educação. Como deverá ser a formação desse profissional que deverá atuar nessa sociedade pós-moderna, onde tudo é efêmero, cheio de rupturas, onde o “sólido desmancha no ar”; nessa sociedade que para alguns representa o fim de um paradigma representado pela modernidade, pela razão iluminista, pelas certezas matemáticas.

Qual o profissional que está sendo exigido para esse mundo pós-industrial, no sentido dado por Daniel Bell?

O conceito de sociedade pós-industrial diz respeito essencialmente às mudanças na estrutura social, às transformações que se produzem na vida econômica e na estrutura profissional, e por fim as novas relações que se estabelecem entre a teoria e a prática experimental, entre a ciência e a tecnologia (Bell *apud* Masi, 1999, p. 33, grifo nosso).

E mais, qual a formação desejada para o profissional da educação que na sociedade pós-industrial encontra-se no setor quinquário, juntamente com a saúde, a pesquisa científica, o lazer e a administração pública, almejada?

Formação do educador: necessidade de avaliação

A legislação em curso, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, 9.394/96, aponta para “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino em outras atividades” (Brasil, 1996). A questão que se põe é como essa formação está sendo traduzida nas políticas do governo ancoradas na lógica do mercado a partir das exigências da globalização, da pós-modernidade, da sociedade pós-industrial. Neste sentido, a própria questão do trabalho, como princípio educativo, é revista e, para alguns autores, a categoria trabalho perde a centralidade e esta passa a ser o *conhecimento*.

Nesta sociedade globalizada, há uma reificação do mercado. Por isto, a educação deverá formar o trabalhador polivalente, aquele que domine alguns conhecimentos, possua uma boa formação geral, tenha flexibilidade, versatilidade, e outras características que não envolvem o domínio dos fundamentos científico-intelectuais, privilégio de apenas uma minoria.

A formação do profissional da educação será refletida a partir da relação entre educação e trabalho numa sociedade de um país em desenvolvimento, levando-se em conta o processo de globalização, sobretudo o relativo ao mercado, e o papel que os organismos internacionais vêm desempenhando nas políticas e legislação sobre o assunto.

As transformações ocorridas no mundo do trabalho vêm exigindo novas compreensões dessa categoria de análise que tem hoje um significado diferente de épocas passadas e recentes, incluindo a negação da centralidade do trabalho, enquanto categoria sociológica, tese defendida por Claus Offe (1991):

O trabalho assalariado, apartado da esfera doméstica e das formas comunitárias tradicionais, despedido ainda da proteção política, inserido na organização capitalista do trabalho, e nos a ela inerentes processos da divisão do trabalho, da pauperização, da alienação e da racionalização, assim como as formas por ele desenvolvidas de integração social ou de resistência econômica, política e cultural, eram então o ponto de referência óbvio para o desenvolvimento da teoria e da pesquisa nas ciências sociais, a partir do qual todos outros aspetos da sociedade-política e cultural cognitiva, família e sistema moral, formas de ocupação do solo e religião deveriam ser desdobrados. É exatamente esse amplo poder macro-sociologicamente determinante do fato social do trabalho (assalariado) das contradições da racionalidade empresarial e social que o comanda que agora se torna sociologicamente questionável (p. 16)

Outras teses que anunciam o fim do trabalho abstrato, como é o caso de Adam Schaff (1997) e Kurz (1992) que veem o desaparecimento das classes fundamentais – proletariado e burguesia - e apregoam o fim da sociedade do trabalho. Alguns autores indicam o surgimento da Sociedade do Conhecimento, ou seja, aquela em que a base técnica, constituída pela microeletrônica associada à informatização, vai exigir uma força de trabalho que se ocupa mais com a cabeça do que com os braços e a força muscular.

Sociedade do trabalho X Sociedade do Ócio, do Tempo Livre, do Conhecimento, parece ser um postulado hoje que se apresenta defendido por alguns teóricos e que vem influenciando as políticas educacionais, a partir da concepção de que o projeto pedagógico é gestado para atender a uma etapa do desenvolvimento das forças produtivas; etapa esta que se configura na sociedade contemporânea desenhada segundo a posição tomada nessa dualidade, por aqueles que têm as condições objetivas (poderes econômicos e políticos) da tomada de decisão.

Levando-se em conta que cada etapa do desenvolvimento gera um projeto pedagógico que possa responder às demandas postas pela sociedade, hoje, em função da crise do modelo taylorista/fordista; e delineando-se o modelo da acumulação flexível, baseado na introdução de novas tecnologias (informática, robótica, microeletrônica) na produção, em conjunto com mudanças organizacionais nos processos gerenciais, qual será o projeto que vem sendo desenhado?

As políticas oficiais para a educação procuram responder a esse modelo de reprodução ampliada do capital através de um processo pedagógico que privilegie a formação de um trabalhador “com as seguintes características: “flexibilidade, versatilidade, liderança, princípios de moral, orientação global, hora de decisão, comunicação, habilidade de discernir, equilíbrio emocional” (Frigotto, 1995, p. 157).

Na medida em que alguns teóricos defendem o fim da “sociedade do trabalho” e apontam com isto o término das classes, portanto, do proletariado, colocando no lugar a “sociedade do conhecimento”, a “sociedade do lazer/ócio” e o surgimento do chamado cognitariado, e que outros (Bell *apud* Masi, 1999) apontam o surgimento da sociedade pós-industrial, esgotando o modelo fordista de produção (Harvey, 1998), surge a necessidade imprescindível de se examinar o projeto pedagógico que está sendo gestado para essa nova realidade.

São vários os paradigmas e categorias sociais que são questionados neste cenário. Daí tornar-se fundamental que a formação de professores, enquanto atividade profissional e enquanto elemento básico no processo de ensino-aprendizagem, seja revista.

A própria compreensão do que é “trabalho”, como categoria de análise, está em discussão. Para alguns, o trabalho abstrato (Kurz, 1992) aquele que produz mercadoria e tem um valor de troca, teria acabado, restando apenas o trabalho concreto, ou seja, aquele que produz valor de uso, isto é, coisas socialmente úteis e necessárias, o chamado trabalho qualitativo.

Não existiria mais a compreensão do trabalho como um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza como uma de suas forças (Marx, 1986).

As inovações tecnológicas, com a reestruturação produtiva seriam a causa da alteração na concepção de trabalho deixando este de ser “o momento fundante de realização do ser social,

condição para sua existência” (Antunes, 1995, p. 123), perdendo a sua centralidade e apontando com isso para a criação da sociedade de serviços, pós-industrial e pós-capitalista.

Estes fatos alteram diretamente o mundo do trabalho – esse espaço simbólico onde se passam as relações sociais de produção, o *locus* onde se definem as novas formas de produção e de organização. Otávio Ianni, em 1994, publicou um artigo na *Revista Perspectiva*, no qual ele faz uma análise das transformações que o mundo do trabalho vem sofrendo, salientando que esse mundo é realmente global, assim como o capitalismo no qual está subsumido.

Esta globalização implica a questão social, o movimento operário, o sindicalismo, a divisão internacional do trabalho. Significa também que as características do mundo do trabalho passam a ser mundiais, como as “novas” formas de organização do processo de trabalho, das relações trabalhistas, das condições jurídico-políticas da organização do movimento operário, dentre outras.

Pode-se incluir outras características que reforçam a tese de Otávio Ianni (1992) quanto à globalização do mundo do trabalho. tais como o fechamento de indústrias e fábricas, a redução do tamanho de empresas, a alteração dos contratos de trabalho, o surgimento do emprego temporário, regime de trabalhos mais flexíveis. Tudo isso deu lugar a redução do emprego regular e o aparecimento do trabalho parcial, precarizado, temporário ou subcontratado.

Essas modificações fizeram surgir novas formas de relações sociais, novas instituições sociais, de inserção dos indivíduos no mercado de trabalho, de categorias; novos valores, conceitos, princípios e parâmetros. Outros processos de trabalho emergem, nos quais o cronômetro e a produção em série – características marcantes do fordismo/taylorismo – são substituídos pela flexibilização da produção, por novos padrões de busca de produtividade e formas de adequação da produção a lógica do mercado direitos e conquistas históricas dos trabalhadores são substituídos e eliminados do mundo da produção.

Tudo isto cria outro padrão tecnológico simbolizado pela informática possibilitando o armazenamento e o processamento da informação numa velocidade sem precedentes. As inovações tecnológicas vão dizer como fazer, com o quê, o quê e para quem produzir. Significa que elas contribuem para o controle gerencial da produção e do processo de trabalho e diminuem a dependência do capital em relação ao trabalho, já que pode ser incorporado a máquina o saber do trabalhador. Também contribuem para o desenvolvimento de sistemas de controle sobre o trabalhador através da especificação do ritmo de trabalho que o mesmo deve seguir.

As implicações da inovação tecnológica, dentre outras, representam a substituição do trabalho humano pela máquina, ou pela mudança radical das formas de produção, criando assim a chamada *reestruturação produtiva*. Em um texto da CUT, publicado no caderno “Trabalho e Formação num mundo em mudanças”, de 1997, são citados cinco elementos básicos que caracterizam esse processo.

São eles: a) informática e automação introdução de computadores programáveis, robôs, terminais bancários e serviços *homebanking*; b) mudança na relação entre empresas, representada principalmente pela terceirização; c) mudança na organização dos processos de produção/serviços, a chamada produção enxuta, a formação de células, minifábricas; d) transformações na organização dos processos de trabalho com a introdução da qualidade total, do trabalho polivalente, o trabalho em grupo; e) mudanças na gestão do trabalho e na gestão empresarial, representando o treinamento comportamental de gerentes, visando a motivação e a capacitação dos trabalhadores.

Todas essas mudanças no mundo do trabalho – incluindo aí o modelo até agora vigente do trabalho fragmentado, representado pelo modelo taylorista-fordista de produção – estão sendo substituídos por formas diferentes de trabalhar e de gerenciar e controlar o trabalho, havendo com isso a necessidade de um novo tipo de trabalhador.

O século XX foi “atravessado” pelo modo de produção capitalista no mundo ocidental e pelo processo de produção fordista/taylorista, significando que o trabalho passou a ser uma mercadoria e o homem uma força de trabalho que é vendida ao proprietário dos meios de produção, isto é, ao capitalista. Quanto ao processo de produção, este seguiu o modelo fordista, baseado na organização da produção do trabalho a partir da produção de massa, através de linha de montagem, além da divisão entre gerência, concepção, controle e execução do trabalho.

Este modelo, que durante cerca de meio século, atendeu as necessidades do capital, começou a ruir na década de 60/70, em função de alguns fatores, dentre eles, a incapacidade do mesmo de conter as contradições próprias do capitalismo. A crise internacional de 1973 – representada basicamente pelo aumento do preço do petróleo pelos países árabes, além da busca por inovações que permitissem uma maior acumulação do capital – acelerou as mudanças nos processos produtivos, começando assim uma nova era denominada de “acumulação flexível”.

Ricardo Antunes (1995) no seu livro *Adens ao Trabalho*, aponta algumas características decorrentes dessas transformações: a) diminuição da classe operária industrial tradicional; b) expansão do trabalho assalariado no setor de serviços, c) incorporação do contingente feminino em maior número; d) subproletarização intensificada, representada pelo trabalho parcial, temporário, precário, subcontratado, terceirizado; e) desemprego estrutural.

Todas essas transformações que ocorreram no mundo do trabalho repercutiram diretamente sobre o mercado de trabalho que passou a impor regimes e contratos de trabalho mais flexíveis. O mercado de trabalho é caracterizado como o espaço abstrato, onde as negociações ocorrem no sentido de compra e venda da força de trabalho para a produção de bens que serão vendidos e comprados. Ou ainda como, diz Claus Offe, o mercado como princípio predominante de alocação, para a atribuição das atividades humanas e dos meios de subsistência. A partir das necessidades de produção,

definidas e reguladas pelo mundo do trabalho, o mercado define o perfil do trabalhador que ele precisa, assim como a mercadoria a ser produzida.

Esse mercado também se internacionalizou – aliás a globalização representa exatamente a busca desenfreada do capital pela ampliação de mercados onde os produtos produzidos pudessem ser vendidos. Com a crise do capitalismo, a internacionalização da economia – com a concentração das decisões nas mãos dos países mais ricos, a desregulamentação do trabalho, a flexibilização das regras de contratação, a revolução tecnológica, os novos processos produtivos – não só mudou o perfil do trabalhador “comprável” e os postos de trabalho, como também o emprego escasseou, diminuiu.

A estrutura do mercado, em função de tudo isso, ganhou novas dimensões, passando a se compor do *Centro* – representado pelos empregados que trabalham na empresa moderna em tempo integral, gozando de maior segurança, perspectivas de promoção, de treinamento, seguro e outras vantagens indiretas – da *Periferia*. Esta, abrangendo dois subgrupos: o 1º consiste em empregados com habilidades facilmente disponíveis no mercado e o 2º inclui pessoal em tempo parcial, sem segurança no emprego (Harvey, 1998, p. 144).

Em função das mudanças na economia, na política, na base produtiva e tecnológica, o mercado de trabalho passou por uma radical mudança que representa um aumento de desempregados, um enfraquecimento do poder dos sindicatos e como consequência a criação de regimes de contratos mais flexíveis.

À guisa de conclusão

A Educação e a formação do educador nesse cenário de fim de século deverão automaticamente ser revistas e questionadas. A superação do taylorismo/fordismo pelas novas formas de organização e gestão, que são incorporadas a partir das inovações tecnológicas em curso, passa a exigir novos conhecimentos e novas atitudes para o exercício profissional.

Com a crescente superação do modelo anterior, cuja característica básica era a fragmentação da ciência, e com o novo modelo que exige cada vez mais conhecimentos transdisciplinares, novas exigências são feitas ao educador para que possa acompanhar essas mudanças.

Acácia Kuenzer (1996) referindo as características do educador para enfrentar esta etapa do desenvolvimento das forças produtivas, cita alguns aspectos que esse educador deverá desenvolver:

Capacidade para compreender a nova realidade, buscando para tal apoio em diferentes áreas de conhecimento, isto é, na relação Inter, multi e transdisciplinar; competência para trabalhar nos espaços escolares institucionalizados e também nos demais onde os processos pedagógicos ocorram, como movimentos sociais, na rua

nos sindicatos, nos partidos, nas ONGs; condições, através do conhecimento e da competência para discutir e participar da elaboração das políticas públicas para a educação; capacidade para trabalhar o processo pedagógico como um todo, nas suas diferentes dimensões, que vão desde a docência até a coordenação e gestão do trabalho pedagógico; domínio de conhecimentos e sobretudo capacidade de localizar e produzir informações e saber trabalhar com as mesmas; fazer a articulação direta entre a escola e o mundo do trabalho, a teoria à prática, a reflexão à ação: produzir concepções transformadoras da realidade, ter o domínio intelectual da técnica (politécnica), saber, saber-fazer e saber ser, ou seja, ter conhecimento, saber aplicar/usar esse conhecimento e fazê-lo com ética e com valores moralmente aceitos.

As políticas educacionais para a formação do educador explicitadas na LDB n. 9.394/96 e regulamentadas através de Resoluções e Portarias do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), direcionam-se para tornar o assunto extremamente simplificado e abordado de uma forma produtivista, ressignificando a teoria do capital humano. Estas políticas não estão soltas, descoladas desse contexto cuja lógica é o mercado. Ao contrário, elas fazem parte da reestruturação do Estado, do ajuste ao mesmo e de seu enxugamento.

As políticas oficiais de formação do educador estão vinculadas ao projeto de sociedade que é traduzido pela exclusão social, pela não priorização dessa área, ocupando a 89ª posição em educação, no ranking dos 174 países, segundo o relatório das Nações Unidas divulgado pelos meios de comunicação no corrente ano.

A formação do profissional da educação deverá, pois, considerar essas questões em seus cursos sobre pena de se formar um educador que irá simplesmente atender às exigências do mercado, desconsiderando a formação do sujeito ético, crítico e livre para uma sociedade feliz.

Referências

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos do estado**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. **L'école capitaliste en France**. 1ª ed. Paris: François Maspero, 1971.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **La reproduction**. 1ª ed. Paris: Minuit, 1970.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República. [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 29 jan. 2025.

- DURKHEIM, É. **Educação e sociologia**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1967.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**. 1ª ed. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. 1ª ed. São Paulo: UNESP, 2002.
- HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1998.
- IANNI, O. **A sociedade global**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Educação Civilização Brasileira, 1992.
- IANNI, O. O mundo do trabalho. **São Paulo em perspectiva**, São Paulo, v. 8, n. 1, 1994.
- KUENZER, A. A Formação de Educadores: Novos Desafios Para as Faculdades de Educação. *In: Anais do VIII ENDIPE*. Florianópolis, 1996.
- KURZ, R. **O colapso da modernização**. Da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- MARX, K; ENGELS, F. **O manifesto comunista**. São Paulo: Perseu Abramo, 1997.
- MASI, D. de. **A sociedade pós-industrial**. 3ª ed. São Paulo: SENAC, 1999.
- OFFE, C. **Trabalho & Sociedade**. Problemas estruturais. Perspectivas para o futuro da sociedade do trabalho. 1ª ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1991.
- SCHAFF, A. **A sociedade informática**. 1ª ed. São Paulo: UNESP, 1997.

Abstract

In this article we examine changes taking place in the labor market and their effects on the training of teachers and professionals in education. With reference specifically to education we also evaluate some hypotheses concerning the nature of this relationship. Starting with the government reforms that instituted in the 1990s, we analyze the specific roles allocated to educators, prescribed by a society guided by a market orientated logic.

Keywords: labor; teacher training; educational policy.

Instituto de Ciências da Educação – Universidade Federal do Pará
Revista Ver a Educação, Belém, n. 1, ano 2025

A concepção de “Pedagógico” em Anísio Teixeira

The concept of “Pedagogy” according to Anísio Teixeira

Sônia Maria da Silva Araújo¹

Resumo

O artigo analisa a concepção de “pedagógico” em Anísio Teixeira. Curiosamente é constatado que esta concepção vem a reboque de um projeto histórico articulado por homens que pensavam um Brasil “desenvolvido”. Assim, o “pedagógico” conjuga-se, em Anísio, a dois pares de categorias: espírito democrático/comunidade e indústria/equalização dos indivíduos.

Palavras-chave: concepção de “pedagógico”; democracia; comunidade; indústria; equalização social.

¹ Doutora. Universidade Federal do Pará. Belém-Brasil. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-8240-9704>. E-mail: somentesoniamaria@hotmail.com.

Introdução

O objetivo deste artigo é interpretar a concepção de “pedagógico” em Anísio Teixeira, suas implicações e correlações. Para tanto, foram empreendidas leituras sistematizadas e resenhadas de seus textos, seguindo sua ordem cronológica de elaboração. Não houve a pretensão de detectar o movimento, evidentemente presente, no pensamento de Anísio, ao longo de sua vida, mas de identificar a emergência da concepção de “pedagógico” no conjunto de seus escritos. É limpidamente visível que esta emergência ocorre e vai se emoldurando quando da volta de Anísio dos EUA.

O “pedagógico” de Anísio abarca uma concepção mais ampla da escola que, na verdade, tem um papel importante, porém, determinado pelas condições de indústrias e instituições sociais. O seu projeto-escola alia-se a um projeto mais amplo, que não era apenas seu, mas de seu grupo: *um projeto histórico para o Brasil*. A escola, então, que aparentemente se constituiu na pedra-angular, secundariza-se.

Verifica-se que o seu projeto-escola conjuga dois pares fundamentais de categorias: *espírito democrático/comunidade e indústria-equalização dos indivíduos*.

Pelo que foi possível apreender das leituras, Anísio encerra uma concepção de “pedagógico” que encarna suas convicções intelectuais pequeno-burguesas e uma proposta de “revolução” pacífica que se enquadra perfeitamente no seu projeto de um Brasil melhor.

A concepção de “Pedagógico” em Anísio Teixeira: Implicações e correlações

Entender os desdobramentos do pensamento de Anísio Teixeira é ter que, necessariamente, mergulhar na sua literatura. Caso contrário, tende-se a enquadrá-lo, sem ressalvas, no grupo dos renovadores da Escola Nova, ignorando por completo a distância que o separa dos demais, tanto no que respeita à sua concepção de escola, quanto à sua prática política no interior do Estado.

Distancia-se, principalmente, pelo seu projeto de escola aliado à concepção de modernidade. Articulação esta que passa efetivamente pelo significado de espírito democrático e equalização dos indivíduos por ele interpretados. No interior do Estado, ele se distingue pela prática de concessões, arranjos e conchavos políticos, fazendo corriqueiramente emergir o legítimo representante da política oligárquica brasileira.

Na sua concepção de “pedagógico”, vemos emergir um conceito mais amplo: o de escola. Este conceito se fundamenta, com grande propriedade, nos seus escritos após suas viagens aos EUA.

Entusiasmado excessivamente pelas ideias de Dewey e Thordike, Anísio veicula a possibilidade de implementar a democracia no país a partir da formação cultural escolarizada a todos os cidadãos brasileiros.

Nessa perspectiva, a democracia não se faz apenas pelo Sufrágio Universal. Democracia, dizia ele, não se faz por decretos e leis. A democracia só é possível pela permanência de uma Educação universal e eficiente.

Assim, a escola deveria se constituir em agência de educação do novo homem comum para sua sociedade de trabalho científico.

Em verdade, pensava uma escola capaz de equalizar socialmente os indivíduos colocando “o homem certo no lugar certo”. E o lugar deste homem estaria no desenvolvimento tecnológico, nos mais diversos níveis. Ou seja, a sociedade democrática passaria pelo desenvolvimento da ciência tecnológica e pela formação das instituições. Uma vez formando os homens para o desenvolvimento, a escola estaria favorecendo a ocupação de todos.

Vê-se, então, que Anísio vislumbrava, a partir da escola, a possibilidade da formação da consciência crítica dos homens. Melhor dizendo, a escola, à medida que formasse quadros efetivamente qualificados para ocuparem as diversas instâncias sociais, estaria promovendo o crescimento econômico-social e possibilitando – uma vez preparados os homens tecnológica e culturalmente – a organização das instituições sociais do tipo sindicato e associações.

Pensava em um *homem-indivíduo*, avistando no horizonte uma sociedade liberal democrática. Ou seja, para ele, a base do indivíduo estaria na sua própria natureza, caberia à sociedade, inclusive por meio da escola, moldar esta individualidade. Assim, só se pode falar no individual no amoldamento do social.

Nesta direção, atribuía à educação um papel fundamental, qual seja: o de corrigir o mercado; avistava, enfim, o equilíbrio social que tanto desejava para o Brasil. Segundo ele:

Se toda educação escolar visar sempre à promoção social, a escola se tornará, de certo modo, repito, um instrumento de desordem social, empobrecendo, por um lado, os níveis mais modernos da vida e, por outro lado, perturbando excessivamente os níveis mais altos, levando-lhes elementos que, talvez, não estejam devidamente aptos para o novo tipo de vida que a escola acaba de lhe facilitar (Teixeira, 1976, p. 92).

Por isso, acenava para uma escola que estivesse preparada para atender às mais variadas aptidões nela presentes. A educação se faria predominantemente literária, ou predominantemente científica, ou predominantemente técnica, conforme os interesses dos alunos, os seus talentos e suas capacidades.

Para tal, propunha uma escola capaz de formar mentalidades: uma escola que conseguisse estabelecer uma consciência nacional racional. Isto porque, para ele, só o espírito científico poderia reverter a condição de subjuogo a que estava submetida a economia brasileira e de liberar as mentes da inculcação literária e retórica que a educação colonialista nos impôs e que só nos fizeram preservar velhas atitudes milenárias.

Ao conceber esta escola, enseja uma mudança não apenas estrutural da sociedade brasileira, mas, fundamentalmente, moral e social. Para ele, esta nova escola impregnaria os indivíduos de igualdade política, ou seja, os faria visceralmente iguais, desenvolvidas as potencialidades a contento, estar-se-ia exercendo a democracia e se criando a mente democrática. Aqui, Anísio imputa à escola a produção de inteligências, assumindo, enfaticamente, que a mente nada mais é do que o produto social da educação e do cultivo.

Anísio opera, na tríplice conjugação indústria-escola-democracia, uma concepção harmônica das relações de trabalho. Não se vê ao longe o trabalho enquanto instrumento de alienação e exploração do homem. Por conta disso, aposta numa regulação quase que natural da sociedade e num potencial extremamente otimista da escola enquanto dissimuladora do real comunitário.

Importa destacar que a escola constituir-se-ia numa microrreprodução da vida comunitária. Acreditava ser possível realizar plenamente no espaço da escola o exercício democrático. Portanto, pensava a escola que – além de propiciar as formações mais diversas, necessárias ao funcionamento e desenvolvimento da sociedade industrial moderna – garantisse sua própria economia e autogestão.

Esta forma de ver pedagogicamente a escola parece revelar o desejo de ver emergir de dentro dela uma certa harmonia social. Sua intenção era a de ver descortinar-se no espaço público as reais manifestações populares e, conseqüentemente, as condições de vida destes sujeitos. Iludia-se Anísio de que esta possibilidade operaria e garantiria a formação política ou, melhor dizendo, a formação de consciências independentes e responsáveis. Acreditava que a escola conseguiria formar lideranças nas diferentes classes sociais. Prepararia elites em todas as atividades e classes.

Anísio tinha, provavelmente “graças” à sua formação cristã, verdadeira aversão aos regimes totalitários de governo. Por isso, precisava admitir para si mesmo a viabilidade da justiça social e a garantia do avanço científico-tecnológico sem a perda da liberdade. Via somente no regime democrático a possibilidade de progresso.

Para a efetivação de seu intento, incorpora de Dewey a sua concepção sociológica da educação, e de Thordike os processos psicológicos de controle do desempenho escolar. É envolvido pelo espírito progressivista dos americanos que começa a idealizar uma escola brasileira capaz de instrumentar tecnicamente os indivíduos.

Influenciado pela proposta americana de formação da cidadania, tenta, então, no seu projeto de escola, aliar a proposta política de presença de problemas sociais da realidade brasileira no interior da escola (possibilitando aos seus sujeitos discutirem-na) ao exercício do pensamento científico.

Anísio, como Dewey, entende que a democracia é um modo de vida onde os interesses comuns são partilhados livre e diferentemente entre os grupos sociais.

Fundamentado nessa concepção de democracia, pensava a escola brasileira. Melhor dizendo, assumia que a escola pedagogicamente deveria se configurar na reprodução dos movimentos presentes no conjunto da sociedade. Isto significa, grosso modo, correr o risco de ver implodir no sistema educacional as díspares condições de vida dos indivíduos. Parecia crer que, por este caminho, se poderia construir a consciência crítica. Apostava irrestritamente no papel de outras instituições nesta tarefa.

Porém, consciente da incipiente organização das instituições sociais no Brasil, ou seja, lucidamente esclarecido de que não se tinham instituições emanadas da comunidade, delegava à escola a tarefa de formar homens capazes de criá-la. Neste sentido, comunidade seria o alvo a ser atingido para a construção do próprio aparelho comunitário. Segundo Warde (1993), esta é uma ideia clássica do liberalismo – de que cabe à comunidade a luta pela democracia.

Em verdade, Anísio tinha clareza de que o Brasil ainda não contava com instituições representativas da classe trabalhadora capazes de lutar no jogo das relações de força do sistema capitalista em curso. Sabia, àquela altura, que a classe trabalhadora não se encontrava, ainda, fortemente organizada, portanto, consciente da ordem antidemocrática presente.

Então, a nova ordem posta à mesa para a operacionalização do exercício democrático estava na industrialização. Isto significa dizer que indústria é um conceito que demarca a concepção de escola em Anísio. Uma vez assegurada a democracia pela igualdade de oportunidades nas diversas instâncias de ocupações oferecidas pela indústria, caberia à escola preparar o “terreno de cultivo” destes indivíduos. Para isto, a escola, diz ele:

Deverá ser capaz de inculcar atitudes muito especiais e particulares difíceis [...]. Terá de inculcar o espírito de tolerância, o espírito de investigação, o espírito de ciência, o espírito de confiança e de amor ao homem e o da aceitação e utilização do novo – que a ciência a cada momento lhe traz – com um largo e generoso sentido humano (Teixeira, 1968, p. 32).

Percebe-se presente em Anísio uma concepção de revolução, que se dá pelo alargamento de fronteiras e não pelo conflito. Isto se deve também pela ideia por ele incorporada de que a nação se fortificaria pela cultura, entendida como aglutinação das diferenças e não pela exclusão e pelo embate.

A escola: reconstruindo a vida a partir do espírito científico e comunitário

Com relação à concepção de escola, traz à tona a questão do método de ensino da escola progressiva – que se dá no conjunto das relações escolares e não exclusivamente no espaço da sala de aula – e do método de pensamento. À escola cabia preparar o indivíduo para o exercício da descoberta. Sua real função revelava-se em proporcionar a todos a apropriação do método científico. Nestes termos, a escola é provedora da atitude científica e conformada pela possibilidade de oferecer aos alunos situações concretas de descoberta.

O discurso pedagógico de Anísio, logo após sua vinda dos EUA, encontra-se impregnado de iluminismo. Para ele, “a experimentação científica é um método de progresso literalmente ilimitado” (Teixeira, 1975, p. 29). Dizia ainda: “o método experimental reivindicou a eficácia do pensamento humano” (Teixeira, 1975, p. 31).

Anísio sobreleva a razão à sua máxima supremacia. Desenvolver-se significa estimular cada vez mais esta condição singular do homem. Subjuga as potencialidades humanas ao ato de pensar. Isto o faz projetar um processo pedagógico pautado, fundamentalmente, no método.

A escola se constituía em instância fundamental para a disseminação do pensamento científico, que iria garantir as mudanças de atitudes e práticas dos brasileiros que, até então, permaneciam marcadas pelos limites de uma escola que, de um lado, ensinava a ler; escrever e fazer contas, de outro, formava doutores. Acreditava que, por via da apropriação do espírito científico, a liberdade se consolidaria e a democracia se expandiria.

Uma vez assegurada a liberdade e a atitude democrática no interior da escola, Anísio, inspirado em Dewey, difunde a participação incondicional dos alunos nos destinos da escola, que pedagogicamente deveria funcionar como extensão da própria realidade da criança. A escola deveria ser uma parte integrada à vida do aluno, ligando as suas atividades de ensino às experiências de fora da escola. Isto só é possível graças ao método científico. A essência da educação escolar estava em oferecer ao educando o exercício da atitude científica, com os seus hábitos de reflexão, de inquérito, de análise, de crítica e de sistematização.

É esse caráter essencialmente moderno, porque científico, que inspirava o desenvolvimento e o progresso, não apenas da ciência, mas também das Artes, da Poesia e da Filosofia. O reajustamento social estaria, afinal, assegurado.

Para fazer acontecer esta pedagogia, Anísio anunciava um novo “clima” na escola. Proclamava que a criança do povo deveria encontrar na escola as mesmas condições que as mais afortunadas da fortuna geralmente têm nas próprias casas:

Um ambiente civilizado, sugestões de progresso e desenvolvimento, oportunidades para praticar nada menos do que uma vida melhor, com mais cooperação humana, mais eficiência individual, mais clareza de percepção e crítica e mais tenacidade de propósitos orientados (Teixeira, 1975, p. 64).

Essa proposta vem nos impor a reconstrução de velhos processos de ensino aliado ao ajustamento de novos materiais de instrução. Instaurando no âmbito da escola um “clima de vida”. como dizia, Anísio pensava estar aparelhando uma das instituições sem a qual a sociedade não se corrigiria de seus grandes males. Instituído o método científico, propõe um ensino que tem como eixo o processo de reconstrução da experiência presente na concepção de “pedagógico” de Dewey.

A escola progressista de Anísio assentava-se, assim, na formação da atitude crítica de inteligência, na participação incondicional de seus alunos. Essa escola seria essencialmente democrática, por ser aberta a todos e oferecer iguais oportunidades de escolarização. A escola se democratizaria e democratizaria a sociedade à medida que, além de aberta a todos, garantisse que todos aprendessem.

A insistência de Anísio em ver presente uma escola que pedagogicamente se constituísse num retrato da própria vida comunitária intencionava alçar voos mais altos: o de preparar o indivíduo para exercer o “*self-government*” de sua vida, cidade ou município. Anísio, pelo clarão dessa via, assentava, no seu projeto de escola, a possibilidade de os brasileiros tomarem efetiva consciência de seus problemas, criando-lhes o ímpeto de buscar solucioná-los.

Tinha absoluta clareza da dimensão social de seu projeto-escola. Por isso, importava-se em nele instalar um novo processo de ensino e de reconstruir uma nova perspectiva de relações. Suas ideias pedagógicas tentavam abarcar não somente um novo método de ensino e de pensamento, mas também de instaurar uma nova ordem nas relações políticas, pautada num clima de confiança entre administração-professores-alunos. Afirmava, ainda, que esta obra de completa reconstrução escolar não era tarefa exclusiva dos pedagogos, mas de todos os homens de pensamento que dirigem, de fato, a sociedade.

Era incondicional para Anísio a participação de todos os segmentos (pais, professores, técnicos e alunos) no processo de gestão da escola. Dizia que a gestão escolar é autogestão. Vía o Estado como mero administrador e fomentador dos ensaios das comunidades e que só a elas caberia conduzir suas próprias escolas. Neste sentido, a democracia emergente na sua proposta pedagógica alicerça-se, fundamentalmente, na eficácia do trabalho cooperativo. Assim, o pedagógico vem a reboque de uma prática escolar bem mais ampla e conseqüente. Um pedagógico que alia-se a um projeto maior, um projeto histórico que, na verdade, não era ideal apenas de Anísio, mas de seu grupo.

Considerações Finais

A proposta de Anísio traz uma concepção de “pedagógico” que não se limita ao exercício exclusivamente técnico do professor em sala de aula, como se vê comumente presentes nos manuais de didática e prática de ensino. Suas intenções evidenciam uma clara dimensão política e econômica. Assim, não dá para traduzi-lo como um pedagógico desprovido de interesses mais amplos. A escola ativa e democrática que defendia tinha, no cerne do método científico, o firme propósito de superar as díspares diferenças entre os homens. Isto porque, para ele, o método científico e as práticas democráticas da escola não apenas seriam capazes de disseminar a cultura e criar mentalidades livres, mas também formar lideranças em todas as atividades e classes. Isto provocaria uma verdadeira revolução pacífica no conjunto da sociedade brasileira. A escola unificaria os homens atendendo às suas diferenças e possibilitando suas ocupações.

Por via do clima de comunidade, acreditava ser possível formar a consciência crítica. À medida que a escola possibilitasse a emersão das diferenças de classe e de cultura no seu interior, estaria provendo o senso de responsabilidade e o espírito democrático, tão necessários à construção da sociedade moderna. A escola deveria ser o retrato da vida, ainda que em preto e branco.

O pensamento anisiano atravessa décadas e está presente até hoje, inclusive naqueles que se colocam (ou que se julgam) como críticos de sua proposta, que guarda pedagogicamente o intento de aproximar ao máximo a escola das reais condições comunitárias de seus segmentos.

O mérito inegável do pensamento e da ação de Anísio está em ter efetivamente instaurado no espaço da sala de aula o espírito do público. A escola deixa de ser a casa do professor – o espaço privado – e passa a se constituir no lugar do público. Por isso, também, defendia a escola enquanto espaço de instrução e de discussão política.

Fica deste estudo a aproximação de que Anísio, efetivamente, foi construindo em si o gosto pela Educação. Que não se constrangia “em sentar à mesa de seu grupo”, mesmo não comungando de suas ideias, e que procurou, ainda que tivesse que se digladiar com a formação político-oligárquica de origem, agir segundo suas certezas intelectuais.

Referências

ALMEIDA, S. B. de (org). **Chaves para ler Anísio Teixeira**. 1ª ed. Salvador: EGBA, 1990.

BUFFA, E.; NOSELLA, P. **Educação negada**: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 1991.

MENDONÇA, A. W. P. C. **Universidade e formação de professores**: uma perspectiva integradora. A “Universidade de Educação”, de Anísio Teixeira. 1993. Tese de doutorado – PUC/RJ, Rio de Janeiro, 1993.

NUNES, C. **Anísio Teixeira**: a poesia da ação. 1991. Tese de doutorado – PUC/RJ, Rio de Janeiro, 1991.

TEIXEIRA, A. **Em marcha para a democracia**: à margem dos Estados Unidos. 1ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1934.

TEIXEIRA, A. **Educação para a democracia**: introdução à administração educacional. 2ª ed. São Paulo: Nacional, 1936.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. 1ª ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1957.

TEIXEIRA, A. **Educação é um direito**. 1ª ed. São Paulo: Nacional, 1968.

WARDE, M. J. **Discurso oral**. São Paulo: PUC/SP, 1993.

Abstract

Curiously it was discovered that “pedagogy”, as construed by Anísio Teixeira, was related to a historical project formulated by people concerned with the idea of a “developed” Brazil. Thus, in Teixeira’s writings, “pedagogy” is linked to two dichotomous categories: democratic spirit/community and individual industriousness/equality.

Keywords: the concept of “pedagogy”; community; industry; social equality.

Instituto de Ciências da Educação – Universidade Federal do Pará
Revista Ver a Educação, Belém, n. 1, ano 2025

Gestão democrática do planejamento escolar

Democratic administration in academic planning

Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos¹

Resumo

Este trabalho resultou de reflexões, estudos e pesquisas realizados na área de gestão escolar e objetiva demonstrar que o planejamento educacional, particularmente o escolar, pode transformar-se em importante ferramenta na construção de novas relações de poder, condição indispensável para qualificação do processo educativo escolar, desde que seja realizado de forma participativa, a partir de uma determinada direção política, capaz de mobilizar, articular, negociar para uma intervenção organizada, por meio de propostas concretas advindas das necessidades e interesses dos sujeitos escolares. O processo de planejar-se organizadamente, com intencionalidade, deverá envolver mudanças de modo de pensar e agir, o que exige vontade, interesse, receptividade e compromisso dos sujeitos. Sabe-se que é um caminho de mão dupla, pois tanto pode servir para libertar, no sentido de desencadear o exercício da cidadania, como aprisionar para manter as estruturas vigentes, dependendo da concepção, metodologia e direção política de sua gestão, o que resulta de um conjunto de fatores que influem nas relações entre os sujeitos partícipes do processo.

Palavras-chave: planejamento participativo; liberdade; autonomia.

¹ Doutora. Universidade Federal do Pará. Belém-Brasil. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-8451-3505>. E-mail: tefam@ufpa.br.

Introdução

Este trabalho é fruto de estudos e pesquisas por mim realizadas e de acúmulos teóricos na área de gestão escolar e tem como objetivo demonstrar que o planejamento escolar pode se transformar em importante ferramenta no processo de construção de novas relações de poder, aqui entendido como algo que emerge entre sujeitos em relação, a serviço de seus interesses e necessidades, na direção de um ensino-aprendizagem efetivo e de qualidade, para o desenvolvimento de todos, tendo como parâmetros a emancipação e a liberdade.

Nas pesquisas de campo, trabalhamos com diretores escolares, professores, técnicos, pessoal de apoio e alunos representantes nos Conselhos Escolares, por meio de uma metodologia qualitativa, na qual utilizamos entrevistas semiestruturadas, questionários e observação não participante, além das fichas de registro dos equipamentos e instalações escolares.

No Brasil, as experiências que se tem em planejamento governamental não são estimuladoras à incorporação da ideia de sua necessidade para o agir organizado, sobretudo porque a retórica dos Planos não se traduz em ações concretas. Isto se estende até a escola, em que planejar é uma atividade sem consequência, mecânica e formal.

Percebe-se com insistência nos discursos dos sujeitos escolares um quase total descrédito com o processo de planejamento escolar, por compreendê-lo como uma obrigação formal, burocrática que só serve para cumprir determinações e engavetar, porque, na prática, eles não o seguem, nem há como fazê-lo. Um dado a ressaltar é que tal situação não é uma particularidade das escolas paraenses, a considerarem-se as análises com os resultados de diversas pesquisas de Paro (1997) em que afirma que as escolas não possuem um acompanhamento, uma avaliação organizada sobre suas atividades, agem para cumprir determinações.

Isto, a nosso ver, acontece por inúmeras razões: a) há ainda um ranço de autoritarismo quando se faz planejamento, que tradicionalmente se deu de cima para baixo, em que suas etapas são separadas, havendo um hiato entre elas, ou seja, a preparação, a execução e a avaliação são formuladas por sujeitos diferentes; b) porque a comunidade escolar ainda não compreende o planejamento como processo, em que todos podem participar de alguma forma e não só os técnicos especializados ou aqueles que entendem do assunto, conforme comumente acontecia; c) não se visualizam resultados concretos dos Planos elaborados nas escolas, que, em geral, são copiados dos anos anteriores ou de livros com belas palavras, expressas em linguagem técnica própria, traduzidas em objetivos e metas, que não se realizam e o conseqüente descompromisso dos sujeitos educacionais. Ou seja, aparecem muitas vezes bem estruturados, bem-organizados, do ponto de vista técnico-científico e até político,

mas não se materializam na prática cotidiana ou, ainda, quando se implantam algumas propostas, não têm continuidade.

Nas pesquisas realizadas, observamos que, ao indagarmos sobre o planejamento escolar nas entrevistas, os sujeitos escolares imediatamente se reportavam à produção de planos, parecendo todos terem experiência em fazer tais documentos. Além disso, constatamos que os tais planos que são formulados anualmente em geral não expressam objetivos bem definidos, alcançáveis concretamente, pois o que se vê nas escolas, por exemplo, é realizarem-no sem articulação com suas práticas cotidianas, suas necessidades, seus sonhos, fazem-no apenas por obrigação, no início de cada período letivo para cumprir um ritual comum.

Trata-se de um planejamento esvaziado do pedagógico e educativo, sem conexão com um projeto determinado coletivamente, pois para construir a democracia é preciso que o planejamento tenha capilaridade em todos os processos organizativos e pedagógicos da escola, em que alunos, professores, técnicos e pais discutam, dialoguem, debatam ideias, conhecendo-se reciprocamente, para então ser verdadeiramente processo técnico, político, pedagógico e social (Luckesi, 1996).

Entretanto, observamos que as atividades de rotina, como calendário escolar, avaliações, promoções culturais, dentre outras, se efetivam na prática, embora descoladas das políticas essenciais da escola, como valorização do trabalho docente, melhorias das condições de infraestrutura física, material e pedagógica e formação continuada, que só existem nos papéis e discursos.

Historicamente, o planejamento educacional no Brasil só foi entendido como necessidade nos fins dos anos sessenta, quando a educação passou a fazer parte do projeto de desenvolvimento econômico do governo, em que as transferências de recursos eram condicionadas à apresentação de projetos, dentro de um modelo padronizado pelo Ministério da Educação e Cultura, à época (Santos, 1995).

Na educação, já é tradição afirmar-se, tanto por parte do Estado como da sociedade, que as políticas educacionais não dão certo, em virtude da má gestão dos recursos e processos, o que representa uma forma simplista de avaliar uma questão tão complexa, ainda que tal fato seja concreto, ou seja, pode haver esse descuido com os recursos públicos, mas isso não é a causa determinante das carências históricas da educação, pode ser mais um agravante.

Defendemos que a ineficiência das políticas educacionais é que as tornam eficientes, para que as mudanças requeridas e necessárias não se concretizem (Santos, 1997). Com isso não se pretende dizer que os dirigentes e políticos que estabelecem tais políticas tenham a intenção deliberada de que elas não funcionem como deveriam, mas, principalmente, porque não visam a atacar as causas e nós críticos geradores dos problemas. Em geral, estabelecem as políticas para dar uma satisfação à sociedade, em função das consequências mais visíveis dos problemas demandados.

Portanto, o problema se inscreve, prioritariamente, nas decisões de políticas, em seus conteúdos, na própria concepção e em seus acompanhamentos. Alie-se a isso a inexistência de uma política educacional nacional como diretriz orgânica maior para o País, a partir das discussões e deliberações das bases, onde elas serão efetivamente concretizadas.

A concepção hegemônica de planejamento no Brasil, utilizada pelo Governo à época do sucesso desse instituto (anos sessenta, setenta, principalmente) como uma técnica ou instrumento neutro de ajuda no processo de tomada de decisões, ainda hoje é seguida. A conceituação que se contrapõe àquela, sobre a qual se baseia este texto, compreende o Planejamento como um processo político contínuo de mobilização, articulação, negociação, para intervenção na realidade para mudá-la ou mantê-la, que permite estabelecer objetivos e meios para alcançá-los em determinado espaço de tempo.

O processo de planejar no sentido de organizar-se a ação envolve uma mudança de modo de pensar, e um salutar modo de pensar envolve indagações, questionamentos sobre o que fazer, por que, como, por quem e onde fazer. Manifesta as implicações futuras de decisões presentes.

O planejamento é um verdadeiro cálculo que precede a ação e numa sociedade como a atual, em que as mudanças ocorrem de modo veloz, precisa estar em consonância com tais mudanças. Ainda que o planejamento tenha origem na teoria funcionalista como base de sustentação teórica, se entendido como instrumento de ampliação e manutenção da realidade, como poderá servir para transformar, alguns indagam?

Pode-se afirmar que é um caminho de mão dupla, pois tanto serve para aprisionar como para libertar, dependendo da concepção, metodologia e direção política de sua gestão, aqui no sentido do trabalho coletivo e não só da autoridade institucional (o diretor/a). Pois o planejamento sempre orientou as ações do homem, mas no seu sentido científico pode transformar-se em processo construtor de democracia, de humanização do homem, por meio de uma prática organizada, coletiva, participativa e reflexiva, propiciando condições de ajudar na construção de uma outra escola.

A escola brasileira, particularmente, há muito tempo encontra-se em crise, sobretudo pelo descaso por parte do Estado, que não a tem priorizado em suas políticas, com o agravante de que, hoje, ela não mais atende às exigências científico-tecnológicas e sociais, por ser conservadora, discriminadora, excludente, centrada na disciplina, na transmissão do saber social e historicamente produzido, de forma ruim. Seus sujeitos sabem e afirmam que ela precisa mudar, mas como concretizar isso sem que as pessoas se interessem efetivamente, a partir de ações concretas, em mudar suas atitudes, comportamentos, modos de compreender o processo educativo, como algo que flui nas relações de igualdade, solidariedade, de respeito ao outro, num processo pedagógico que envolve todos os sujeitos escolares?

Para tanto, é necessário entender-se que a escola é um espaço político de luta, de construção de relações, de inovações e que sua missão é produzir, sistematizar e socializar o conhecimento para formação do ser humano emancipado, de modo a ser um cidadão crítico, criativo e prospectivo, por meio de uma educação de boa qualidade na direção de uma sociedade justa e democrática. A escola é produto e produtora.

É a participação dos sujeitos escolares, esta entendida como valor de crescimento pessoal, espiritual e profissional, que poderá concretizar o planejamento democrático. É uma participação ativa e não apenas presencial, pois sem discussão e diálogo não se constrói democracia. A autonomia é um princípio e condição essencial para que isso se concretize.

Na escola brasileira, construir a democracia participativa é uma tarefa muito complexa, haja vista toda sua estrutura, organização e funcionamento encontrarem-se assentados em bases autoritárias, centralizadoras, patrimonialistas e personalísticas, que criam barreiras quase intransponíveis para educandos e educadores dialogarem, interagirem e avançarem em direção ao novo.

Segundo Gadotti (1992), a participação e a democratização são fundamentais para a construção da cidadania, que se dá no próprio processo de tomada de decisão, ou seja, no exercício da participação:

A criação dos conselhos de escola representa uma parte desse processo. Mas eles fracassam quando instituídos como uma medida isolada e burocrática. Eles só são eficazes em um conjunto de medidas políticas, em um plano estratégico de participação que vise a democratização das decisões (p. 27).

Freire (1967) analisa com competência crítica tal situação, quando afirma, por exemplo, que a escola autoritária impunha regras, procedimentos, conhecimentos, normas sem diálogo, sem espaço para reflexão crítica, para a dúvida, para o questionamento consequente e dinamizador de potencialidades individuais e coletivas. Ainda é este o retrato de muitas de nossas escolas, que não educam para a autonomia e não sabem aproveitar seus espaços de autonomia, a partir de um projeto político-pedagógico democrático, dos fóruns específicos como Conselhos Escolares, como espaço de integração escola-comunidade.

Como se sabe, sem liberdade não há condições de construir-se a participação e sem esta não pode haver democracia e todos os valores daí advindos: como solidariedade, ética, cooperação, justiça social, dentre outros (Cruz, 2002).

Para Gandin (1994), há pelo menos três níveis de participação:

- a) o da colaboração, em que as pessoas são conclamadas para decidir algo pensado pela autoridade institucional; é muito comum nas companhias amplamente veiculadas pela mídia hegemônica do País, como campanhas de solidariedade, “Amigo da escola”, dentre outras;
- b) o da autorização de decisão, em que é mais do que a colaboração, com uma maior aparência de democracia, porque o dirigente resolve o que todos vão decidir; em geral são questões de menor importância desarticuladas da proposta mais ampla, para opção entre alternativas previamente determinadas;
- c) o da construção conjunta, que é o nível mais complexo e difícil de realizar, porque não há muito espaço para isso nas instituições públicas, em que as pessoas estão acostumadas a cumprir ordens.

Apesar de esta última ser a mais difícil, é a que mais concentra possibilidades de formação de cidadãos, pelo exercício efetivo da participação ativa, o que exige autonomia e liberdade, como já enfatizamos.

Por outro lado, faz-se importante ressaltar que a autonomia aqui é compreendida como princípio balizador das práticas escolares, numa dimensão mais ampla, em que se faça uma educação para autonomia, para que os alunos se eduquem para questionar, para emancipar-se, em que se valorize e estimule a cultura indagativa, curiosa do o quê, por quê, como e para quê? (Freire, 2001).

Com as medidas democráticas adotadas nas escolas públicas, a partir da Constituição Federal de 1988 e da nova LDB 9.394 (Brasil, 1996), a descentralização, pelo menos no discurso, passou a fazer parte da vida escolar, só que descentralização e autonomia não podem ser separadas, parece ser uma necessidade atual, porque, sem mudança das relações sociais autoritárias das escolas, a democracia não se instalará (Gadotti, 1992).

Um ensino de qualidade só poderá ser possível com descentralização, autonomia e organização, com metas definidas e objetivos determinados sobre o homem que se quer formar e para que tipo de sociedade. Isso exige muito trabalho, estudo, vontade política, paciência e capacidade de articular as diferentes instâncias escolares, a partir de objetivos comuns, o que não significa harmonia entre eles, algo inteiramente impossível num espaço plural.

Neste sentido, o projeto político-pedagógico é um instrumento fundamental para direcionar a vida da escola, embora sua colaboração pura e simplesmente não garanta mudanças significativas de comportamentos e práticas, na direção da melhoria da qualidade do processo educativo escolar, uma vez que o resultado mais importante de seu advento é a transformação das pessoas e das instituições, justamente se realizado coletivamente.

Por outro lado, é importante evidenciar que já existem reflexões sobre as consequências práticas do projeto político-pedagógico no cotidiano das unidades escolares, caracterizando-se, em alguns casos, até como uma “armadilha” para os sujeitos escolares, (Rossa, 2000), notadamente se

considerar a forma como vem sendo elaborado nas escolas de Belém, com pouca ou nenhuma participação coletiva, sem comprometimento efetivo dos sujeitos escolares com as mudanças geradas pelas propostas formuladas, o que exige *transformação individual e coletiva* para a melhoria da qualidade pedagógica.

Entende-se o planejamento escolar como uma ferramenta permanente de organização do trabalho da escola. É abolir, superar a prática costumeira tradicional na escola de fazer-se planejamento anual ou mesmo só num determinado período qualquer, ou mesmo quando há necessidade de resolver-se uma crise, que se esgota na elaboração de um plano ou projeto que se esteriliza nos arquivos ou nas cabeças iluminadas dos gestores.

O planejamento é processo dinâmico, é projeção, cálculo, um acompanhamento de todas as atividades da unidade, a partir de uma direção determinada, o que não exclui a possibilidade de mudança de algumas decisões já tomadas, porque não pode transformar-se numa camisa de força.

O monitoramento das ações de implementação dos Planos, Programas ou Projetos é imprescindível para a consecução dos objetivos determinados, de forma intencional. Tais objetivos são percebidos, valorizados e analisados de forma diversa pelos diferentes atores que convivem no mesmo espaço.

Segundo Falkembach (1995), o planejamento participativo na escola é um “instrumento teórico-prático capaz de facilitar a convergência entre o refletir e o agir, no espaço escolar... capaz de respaldar a construção, com democracia, do projeto político-pedagógico da escola” (p. 132).

Como se pode observar, defendemos a necessidade do planejamento escolar a partir de sua gestão democrática, sem o apego exacerbado à racionalidade científica, legal, legítima, implícita naquele processo, exatamente em função de que, mesmo o planejamento possuindo uma base de sustentação teórica funcionalista, pode ser trabalhado no espaço escolar considerando-se outras racionalidades não visíveis, porque na escola fluem relações, inovações que transcendem à organização institucional.

Há um espaço de autonomia que precisa ser considerado, não apenas como mais uma reivindicação profissional para melhorar o processo de tomada de decisão, como comumente vem acontecendo. A partir das relações estabelecidas entre os sujeitos escolares, ainda que não seja a autonomia desejada como condição primordial para permitir a elaboração de critérios próprios de ação, existem outras coisas a ser aproveitadas e ressignificadas, além do aprisionamento burocrático.

Com isso, não se pretende negar a real rigidez das estruturas de poder existentes, que são muito fortes, enquanto os espaços internos de governabilidade das instituições educacionais são restritos, em função da forma como vêm se dando o processo de descentralização das ações em nível operacional no ambiente escolar, que, na verdade, é uma transferência de responsabilidades para

solução de problemas, sem que as escolas tenham condições concretas para isso, mesmo porque as grandes decisões de políticas e recursos ainda estão fora delas.

Ratificamos a importância do princípio e método democrático que é a participação da comunidade interna e externa na escola, como integrantes do processo educativo (redes de suporte mútuo, intercâmbio de experiências, aproveitamento de recursos de toda natureza); uma atuação na perspectiva de formação para humanização, para elevação da autoestima dos alunos e do corpo escolar como um todo, enquanto educadores e cidadãos, comprometendo-nos efetivamente com todo o processo educativo, na construção efetiva de uma democracia participativa.

Segundo Lima (2001), o controle burocrático não castra totalmente a organização escolar, pois há regras circunstanciais, em função dos sujeitos, como atores sociais: so regras atribuidoras de significados sociais e simbólicos, emergentes das interações dos indivíduos, grupos e subgrupos... porque as regras formais não conseguem contemplar tudo nem tudo prever, e porque, provavelmente, nenhuma organização opera exclusivamente com base nelas.

Portanto é necessário considerar-se que os sujeitos escolares são fruto de suas trajetórias de vida, com visão de mundo e valores diferenciados, ai incluindo o cotidiano vivido em determinado tempo/espço e condições de trabalho específicas, que na relação produzem efeitos que, mesmo sob determinações superiores, podem gerar comportamentos não estabelecidos pela via administrativa, legal, formal.

Tais sujeitos se organizam em grupos informais, que mantém relações espontâneas e obrigatórias que exercem influência significativa no funcionamento da organização escolar. Senão como explicar: por que escolas públicas, sob as mesmas determinações, produzem resultados tão diferentes?, conforme pesquisas realizadas, em que identificamos alguns exemplos de escolas até num mesmo bairro com desempenhos antagônicos.

Isto vem reforçar a necessidade do planejamento escolar, desde que seja produto do diálogo com os sujeitos escolares, integrados com a comunidade; da satisfação das necessidades, dos interesses comuns do grupo e que se considerem outras racionalidades. O registro disso deve ser expresso num Plano, porém este não pode ser uma relação de objetivos, metas e estratégias, sem que se pensem nos meios para sua concretização e que devem efetivamente nortear todas as ações coletivas escolares, na direção da formação para a cidadania.

As ações executadas na escola têm sempre uma finalidade determinada, o que a difere de outros espaços. Até as rotinas se realizam com a intencionalidade de construir dada ideia, ainda que alguns sujeitos não tenham a consciência disso. Tome-se, como exemplos, a hora da chamada dos alunos, a duração das aulas, a distribuição da merenda, que são todos atos pedagógicos.

Na indústria, as rotinas se esgotam nelas mesmas. Portanto, na escola há necessidade de organizar-se tais atos, para ajudarem a construir consequências imateriais: valores, comportamentos, atitudes, ideias. Para Gandin (1991) “São as políticas e as estratégias fixadas na programação, que mais esclarecem diretamente as rotinas...” (p. 52).

Tais políticas devem surgir, o que é salutar e democrático, a partir de um planejamento como processo coletivo, organizado, de intervenção para o alcance dos objetivos perseguidos pelo conjunto dos sujeitos escolares. E isso na escola se traduz na elaboração do projeto político-pedagógico, que se constitui num direcionamento que se prolonga continuamente, com capacidade de provocar e desencadear outras ações. Por outro lado, é importante ressaltar que planejar coletivamente dentro das perspectivas assumidas neste trabalho é uma tarefa complexa, haja vista a pluralidade de fatores que interferem, sobretudo porque envolve mudanças. Partir para o novo, desconhecido, sempre será um desafio que gera inseguranças, e a escola é, na essência, uma instituição conservadora. Por isso, falar da importância do planejamento participativo democrático pode levar a pensar-se que professamos uma abstração, uma teorização, um discurso vazio.

Por certo não será o planejamento, ainda que dialógico, que irá revolucionar a educação e o ensino brasileiro, gerando uma transformação substancial neles como um todo, mas a maneira como é concebido e implementado é que poderá sinalizar para novos caminhos, o que depende, em grande parte, da gestão do processo, aqui envolvendo todos seus partícipes.

Não se pode negar que partimos de uma utopia mobilizadora, mas a empiria faz parte de nosso referencial, pois, além de participarmos de um processo de construção do planejamento participativo na universidade, nós o observamos de perto também nas pesquisas que realizamos e continuamos desenvolvendo nas escolas públicas de Belém, no acompanhamento de seus trabalhos.

Portanto, conhecemos um pouco do prazer e das dificuldades enfrentadas na trajetória do planejamento democrático nas escolas da rede municipal de Belém, temos observado como está sendo deslanchado o planejamento participativo, a partir da orientação dada pela Secretaria Municipal de Educação, que tem uma referência de projeto político-pedagógico para suas escolas, que o estão gradativamente incorporando. O processo é lento e difícil e envolve muitos problemas, que vão desde relações interpessoais, indisciplina, má vontade, contestação até os de ordem estrutural, em que os avanços são tímidos.

Algumas escolas estaduais também estão tentando desenvolver um processo mais democrático e qualificado de planejamento, mas, a nosso ver, lutam com mais dificuldades, sobretudo porque o Sistema de Ensino ainda é muito refratário às mudanças, para além das cercas consentidas.

Na universidade, particularmente no Centro de Educação, as decisões são todas colegiadas e sabemos o quanto são demoradas, sofridas, mas, ao mesmo tempo, produtivas e consequentes,

embora, algumas vezes, malsucedidas ou com resultados que custam a visibilizar-se, o que faz parte do processo. O planejamento anual é realizado com base no Plano de Governo da direção eleita e em consonância com o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia e da Pós-Graduação em Educação, os quais vão se desdobrando em projetos e ações práticas previstas no Plano de Ação Anual.

Apesar de acreditarmos nas possibilidades do planejamento educacional, sabemos que ele, sozinho, ainda que dialógico, não tem poder de propiciar as transformações do ensino e da educação há muito almeçadas, mas a maneira como foi concebido e implementado poderá contribuir nessa direção, aliado a um conjunto de outros fatores que, articulados por uma gestão democrática do processo, poderão desencadear tais mudanças.

Referências

- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República. [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 29 jan. 2025.
- CRUZ, C. H. C. Ética e participação. **Revista AFC**, Brasília, n. 125, p. 69-80, 2002.
- FALKEMBACH, E. M. F. Planejamento participativo: uma maneira de pensá-lo e encaminhá-lo com base na escola. *In*: VEIGA, I. P. (org.). **Projeto político- pedagógico da escola: uma construção possível.** 1ª ed. São Paulo: Papirus, 1995, p. 131-142.
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1967.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- GADOTTI, M. **Escola cidadã.** 1ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa.** São Paulo: Loyola, 1991.
- GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental.** 1ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- LIMA, L. C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica.** 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 1ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- PARO, V. **Gestão democrática da escola pública.** 1ª ed. São Paulo: Ática, 1997.

ROSSA, L. Armadilhas do projeto político-pedagógico. **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 29, n. 117, 2000.

SANTOS, T. F. A. M. dos. Planejamento estratégico e prática pedagógica. **Revista Ver a Educação**, n. 1, v. 1, p. 51-63, 1995.

SANTOS, T. F. A. M. dos. A ineficiência/eficiência das políticas educacionais como estratégia de regulação social. *In*: PINTO, F. C. *et al.* (org.) **Administração e política da educação**. Piracicaba: UNIMEP, 1997.

Abstract

This article reviews research concerned with school administration and aims to demonstrate that educational planning is an important tool for developing a novel network of authority relationships. This is turn is considered to be a necessary condition for improving the educational process to the extent that it involves active participation, guided by organized proposals and directives, and based on the educational interests and necessities of the student population. Organized, purposeful planning should lead to changes in thought and action, which requires motivation, acceptance of new ideas, and a desire on the part of students and school personnel to make compromises. The management process is, in essence, a two-way street with citizenship and free choice on one side, and the maintenance of the present administrative regime on the other.

Keywords: participative planning; freedom; autonomy.

Instituto de Ciências da Educação – Universidade Federal do Pará
Revista Ver a Educação, Belém, n. 1, ano 2025

O Movimento Docente na Universidade Federal do Pará: contra-poder frente à razão do Estado?¹

Vera Lúcia Jacob Chaves²

Considerações iniciais

Este estudo tem por objetivo analisar a atuação do Movimento Docente (MD) organizado na UFPA no período de 1979 a 1994, no que tange às reivindicações e às conquistas locais.

Ao resgatar o processo de organização e luta dos intelectuais universitários, constata-se que o Movimento se constitui em resistência (contra-poder) à razão do Estado e definiu políticas educacionais para a Universidade em âmbito local e nacional.

Partimos da idéia de que as políticas para a educação superior são formuladas através de uma relação conflituosa estabelecida entre o Estado e outras forças sociais que compõem a sociedade brasileira. Dentre essas forças sociais, destacamos o Movimento Sindical dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. A intenção foi a de investigar se as ações político-ideológicas desenvolvidas pelo MD têm buscado construir um outro projeto de Universidade, que contribua para a formação de uma nova hegemonia, contrapondo-se ao projeto de Universidade Escolarizada, defendido pelo Governo Federal.

Este estudo se situa no âmbito de uma análise histórico-político-sociológica e não se alarga para uma análise macroeconômica por razões de limitação do tema/problema e do interesse da investigação. Respalda-se nas categorias gramscianas de Estado, intelectuais e hegemonia e no conceitos de Poulantzas sobre poder.

A pesquisa foi subsidiada por dados coletados em fontes primárias (14 entrevistas depoimentos com base em roteiro semi-estruturado adaptado de acordo com o desenrolar das

1 Dissertação defendida no dia 29/11/1996, junto ao Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da UFPA, Mestrado em Educação: Política Públicas, sob a orientação da Dra. Maria Cecília Pinto Pires.

2 Doutora. Universidade Federal do Pará. Belém-Brasil. Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-3128-3659>. E-mail: veraluciajacob@gmail.com.

mesmas) e secundárias (documentos existentes na ADUFPA e na UFPA como: atas de assembleias, levantamento estatísticos, jornais, boletins e revista, considerados relevantes para o estudo).

O desenvolvimento do estudo

Compreendemos que a Associação dos docentes da UFPA (ADUFPA) integra um Movimento Nacional, tendo suas ações pautadas em consonância/dissonância com as deliberações definidas nacionalmente nos Congressos e Conselhos Nacionais das Associações dos Docentes (ADS). Dessa forma, procuramos construir o perfil do Movimento Docente organizado em âmbito local estabelecendo relações com o Movimento Nacional. Para tanto, analisamos a atuação do MD desde o seu surgimento, considerando: as suas lutas e propostas, os conflitos com a política desenvolvida pelo Governo Federal, as relações estabelecidas com os servidores e os estudantes, as relações com a reitoria, os atritos internos do próprio MD, as greves e seus resultados.

O trabalho foi estruturado em quatro capítulos. O primeiro, introdutório, trata das origens do trabalho, da problemática, dos objetivos e da metodologia utilizada no desenvolvimento do estudo.

O segundo capítulo, denominado de *O Estado e as relações de poder*, trata dos aspectos teóricos da pesquisa, onde procuramos discutir as categorias gramscianas: Estado, intelectuais orgânicos e hegemonia com o objetivo de subsidiar as análises sobre o objeto de estudo.

O referencial teórico gramsciano e os conceitos de Poulantzas sobre a questão do poder foram priorizados por possibilitarem a compreensão que a Universidade, enquanto aparelho de hegemonia, constitui-se também um espaço de contradição de classes, onde se trava uma verdadeira luta ideológica em que o “velho” e o “novo” coexiste em campo de conflito. Conflito este decorrente dos conflitos da sociedade civil.

Consideramos como “luta ideológica” o conflito existente entre o Movimento Docente organizado por meio do seu sindicato Nacional (ANDES) e o Governo Federal, representado pelo seu interlocutor – o Ministério da Educação (MEC). A ANDES defende um projeto “progressista” de “Universidade pública, gratuita e de qualidade” que atenda aos interesses da população, enquanto o MEC defende a manutenção do “conservadorismo”, ou seja, o domínio político-ideológico da elite burguesa brasileira, hoje com a vestimenta do liberalismo.

Iniciamos o capítulo discutindo a concepção de Estado em que Gramsci amplia a concepção de Estado, que em Marx está ligada à divisão da sociedade em classes como “todo o conjunto de atividades teóricas e práticas com as quais a classe dirigente justifica e mantém não somente a sua dominação, mas também consegue obter o consenso ativo dos governados” (Gramsci, 1988b, p. 87).

Gramsci amplia a concepção de Estado, que em Marx está ligada à divisão da sociedade em classes, acrescentando novas determinações. Para ele, o Estado é produto de uma correlação de força, não atendendo apenas aos interesses da burguesia como também da classe trabalhadora, porque precisa da hegemonia. O que garante a permanência dos interesses do Estado é, portanto, uma situação de equilíbrio de forças, mantidas pela coerção ou através de um ação político-ideológica que garanta um consenso.

Em sua formulação, o Estado é visto não somente em sua função coercitiva, mas como um mecanismo que estabelece o equilíbrio entre os interesses da sociedade política com a sociedade civil, garantindo, dessa maneira, a hegemonia ou a direção de um determinado grupo social sobre a sociedade nacional inteira.

Concluimos que o Estado Nacional é marcadamente ideológico e substancialmente econômico, estabelecendo-se pela capacidade que tem de persuadir, de seduzir e não apenas de coagir. Para isso, utiliza seus aparelhos ideológicos, dentre eles a Universidade, a fim de conquistar a hegemonia.

Em seguida, refletimos sobre o papel dos intelectuais na formação da hegemonia, que, para Gramsci, têm por função homogeneizar a classe que representam, exercendo a direção ideológica e política de um sistema social. O que caracteriza o intelectual orgânico é sua adesão ao grupo social a que se vincula, em função do modo de produção. Assim como a classe dominante conta com seus intelectuais burgueses, a classe dominada firma aliança com grupos de intelectuais orgânicos que se colocam a seu serviço. Isto não significa que, necessariamente, os intelectuais originam-se diretamente da classe que representam, mesmo porque a maioria deles é oriunda das classes auxiliares à classe dirigente. É essa “autonomia” dos intelectuais em relação à classe originária que contribui para romper com o vínculo orgânico que os ligava a ela, denominado por Gramsci de crise orgânica.

Para Gramsci, existem diferentes categorias de intelectuais: o tradicional, que é reacionário, conservador, não deseja mudanças e que está vinculado a interesses do modo de produção já ultrapassado. O eclesiástico, que é o tipo mais característico desta categoria intelectual. O revolucionário, que é o que luta pela revolução, trabalha por ela, está ligado à classe trabalhadora.

As observações sobre os intelectuais tradicionais e orgânicos, os grupos tradicionais que se separam e tentam conquistar sua autonomia e as diferentes formas de assimilação dos intelectuais tradicionais por parte dos novos grupos dominantes, movem-se todas no interior do critério da análise histórico-política empreendido por Gramsci – o da identificação entre a direção e a hegemonia política, na análise do Estado.

Para ser criado um novo sistema hegemônico é necessário que as classes subordinadas estejam organizadas no sentido de construírem a sua própria direção política e ideológica, antes da exploração

da crise. A conquista da direção político-ideológica e consenso de grande parte da população, denominada por Gramsci de guerra de posição, implica um consenso ativo, organizado e participativo, como também unidade da diversidade, isto é, um movimento dialético e democrático.

O rompimento das classes subalternas com a ideologia dominante se dá através da aquisição da consciência de classe. Isto implicará a criação de seus próprios intelectuais orgânicos, a absorção dos intelectuais das camadas aliadas e o desenvolvimento de seu sistema hegemônico.

A conquista da hegemonia passa pelos diferentes momentos da relação de forças. A questão da hegemonia não aponta apenas para a formação de uma vontade coletiva, capaz de criar um novo aparelho estatal e de transformar a sociedade. Aponta, também, para a difusão de uma nova concepção de mundo. É na luta pela hegemonia de uma classe sobre a outra, que ganha importância o reconhecimento das organizações ditas privadas da sociedade civil: a Igreja, os Sindicatos, as Escolas, etc.

Gramsci destaca a importância das instituições educativas à medida que a escola pode se constituir num instrumento auxiliar de elaboração da hegemonia das classes subordinadas, antes da conquista do Estado. Em relação às Universidades, é dado um papel fundamental na formação da consciência crítica, podendo emancipar os sujeitos do domínio ideológico da classe dominante e assim contribuir para a construção de uma nova concepção de mundo.

No terceiro item do capítulo, procuramos refletir sobre as relações de poder e sua efetividade dentro do Estado, através do referencial teórico gramsciano e dos conceitos de Poulantzas sobre poder.

Afirmamos que qualquer grupo que aspira ao poder precisa atrair intelectuais, a fim de fortalecer a sua hegemonia. Para compreender a questão do poder em Gramsci é necessário discutir a posição dos intelectuais na esfera da política e a importância da sua atuação para a conquista da hegemonia. Os intelectuais têm a função de dar a direção política e ideológica ao bloco histórico, pois são eles que elaboram a ideologia da classe dominante, transformando-a em concepção de mundo que impregna todo o corpo social.

Os “proletários” podem construir sua hegemonia e aspirar à direção da sociedade produzindo seus próprios intelectuais. A estratégia de Gramsci consiste em estabelecer organizações da classe trabalhadora que, através de seus intelectuais orgânicos e seus aliados, possam criar e difundir uma nova concepção de mundo, desenvolvendo seu próprio sistema hegemônico e rompendo com o bloco ideológico das classes dominantes.

Destacamos que, na análise de Poulantzas sobre a questão do poder, a luta de classe tem papel fundamental, ultrapassando o poder do Estado, à medida que o seu campo de atuação é das relações de poder, relações estas que estão presente tanto na exploração econômicas como nas relações político-ideológicas de domínio.

De acordo com Poulantzas, a política do Estado é definida a partir das contradições de classe e frações hegemônicas do bloco de poder que, divididos em redes e trincheiras diferentes, representam interesses divergentes. Neste sentido, compreendemos que as políticas educacionais para o Ensino Superior são atravessadas pelas lutas de classes e definidas a partir do jogo dessas contradições de classes.

No terceiro capítulo, revisitamos a História da Política Educacional para a Universidade, situando a criação da Universidade Federal do Pará e a organização dos intelectuais universitários e seu projeto político para as Universidades. O debate travado entre o Movimento Docente e o Ministério da Educação sobre alguns temas como a autonomia e a avaliação foram incluídos, com o objetivo de buscar a compreensão e elucidar a definição desta política e as ações político-ideológicas que a permeiam.

Compreendendo que a política educacional é parte das políticas sociais, iniciamos o capítulo fazendo um esclarecimento preliminar sobre como essas políticas têm sido definidas no Brasil. Assim, procuramos apresentar um panorama geral da situação da educação no Brasil, que é consequência das políticas desenvolvidas para o setor pelos Governos Brasileiros, legítimos representantes dos interesses das classes dominantes no país e defensores da ideologia liberal. O estudo evidenciou que as políticas sociais desenvolvidas pelo Estado brasileiro são caracterizadas por práticas assistencialistas e clientelistas e pela privatização dos serviços sociais básicos, como a educação e a saúde, intenção presente na lógica do capital, dirigido pelo fenômeno da globalização.

Em se tratando das políticas educacionais para as Universidades Públicas, o Estado brasileiro tem-se pautado pela ação intervencionista, procurando manter o controle político e jurídico, através de leis, decretos, medidas provisórias e da utilização do poder controlador do MEC e do Conselho Federal de Educação, limitando a autonomia das Universidades mesmo estando “garantida” na LDB de 1961 e na Constituição Federal de 1988. O Estado brasileiro cumpre uma função gerencial efetivada por uma ação intervencionista.

No que tange à Universidade Pública Brasileira é possível afirmar que, como aparelho ideológico do Estado, é marcada pela luta de classes e constituiu-se num espaço de conflitos ideológicos em que convivem as posições políticas mais diversas. É uma instituição que vive numa situação de ambiguidade, pois, se por um lado tem como função a formação da elite intelectual burguesa e a reprodução de uma estrutura de poder mais conservadora, por outro existem no seu interior grupos de docentes, discentes e funcionários comprometidos com a defesa dos interesses da classe trabalhadora e com a formação de uma nova elite intelectual vinculada a esta classe.

A análise histórica sobre a política para a Educação Superior apontou que, se durante muito tempo os docentes apresentaram uma postura quase débil em prol de mudanças na estrutura social, a

partir do surgimento do Movimento Docente, no final da década de 70, estes têm constituído-se em importantes interlocutores nas negociações com a burocracia estatal para a definição das políticas universitárias no país.

O quarto capítulo tem como objetivo analisar a atuação do Movimento Docente na definição de políticas para a UFPA, no período de 1979 a 1994. Este capítulo foi desenvolvido com base, principalmente, na análise das entrevistas realizadas. Damos destaque ao processo de democratização e suas implicações na disputa de poder na Universidade, discutimos as relações internas da ADUFPA e as (des)articulações com as outras forças sociais organizadas na UFPA, e finalizamos com uma análise global da greves dando ênfase para a questão político-ideológica, à medida que estas têm sido utilizadas como instrumento de resistência às políticas desenvolvidas pelos Governos Brasileiros para as Universidades Públicas Federais.

Concluimos que, historicamente, as lutas travadas pelo Movimento Docente não se restringiram ao aspecto corporativista, embora tenham sido as questões salariais e de carreira que movimentaram a maioria dos docentes no sentido de construir greves fortes e movimentos de massa. O MD teve um papel fundamental na luta pela democracia da sociedade brasileira. Organizaram-se e criaram sindicatos locais e, ao mesmo tempo em que reivindicavam condições dignas de salários, discutiam um projeto político para a Universidade Brasileira. Ao transformar-se em Sindicato Nacional, a ANDES assumiu a luta para a construção de uma nova cidadania, a dos trabalhadores, que passa pela ampliação dos direitos econômicos, pela reconstrução e redefinição das instituições, dimensionando novos conteúdos sociais, explicitados em defesa de direitos básicos, como saúde e educação.

Nesse sentido, Florestan Fernandes (1990) faz a seguinte avaliação:

Entidades como a APEOESP e a ANDES já nasceram e cresceram fora e acima das circularidades do paternalismo, do clientelismo e da inibição moral mal compreendida. Compuseram-se como formas de auto-organização coletiva dos professores, que cobraram da sociedade civil e do Estado o direito (e o dever) de falar grosso nas questões de níveis salariais, das condições de organização e funcionamento das escolas, do combate à ditadura e da defesa concomitante das liberdades civis e políticas, da democracia como governo e estilo de vida, etc. (p. 75).

Assim, dentre as ações desenvolvidas pelo MD, destacamos: a participação efetiva na luta pela anistia ampla, geral e irrestrita, na “marchas da diretas-já” e pela instalação da Assembleia Constituinte; a resistência ao projeto de transformação das Universidades Federais Autárquicas em fundações; a conquista da atual carreira; a luta pela democratização da Universidade com a eleição direta de seus dirigentes, a começar pelo reitor; a rejeição do projeto Grupo Executivo para Reformulação do Ensino Superior (GERES) e dos outros projetos apresentados pelo Governo Federal que pretendiam dividir

a Universidade em duas: uma dedicada à pesquisa (centros de excelência) e outra dedicada ao ensino (escolão de terceiro grau), situações vivenciadas até hoje.

No que diz respeito à luta pela democratização da Universidade Federal do Pará, esta constituiu-se num processo dialético de avanços e recuos. Representou um avanço porque conquistou espaços democráticos nas esferas de poder da Universidade, através das eleições diretas para todos os cargos administrativos. Contraditoriamente constituiu-se, também, num retrocesso, à medida que foi desenvolvida, no interior da Universidade, uma prática eleitoral burguesa, baseada no fisiologismo e no clientelismo, o que provocou divisões internas entre os segmentos da comunidade universitária. Isto transformou a Universidade numa arena para exercício do poder, distorcendo radicalmente o sentido da Universidade enquanto espaço público de produção e difusão do conhecimento.

Em se tratando da relação da ADUFPA com a Reitoria da UFPA, o estudo apontou que apesar das diferentes concepções político-ideológicas presentes nas diretorias da ADUFPA, desde a sua origem, independentemente do grupo político que esteve à frente da direção da entidade, elas têm mantido uma relação autônoma e na maioria das vezes conflituosa com a administração Superior da UFPA. As divergências com a Reitoria foram estendidas para o interior do Movimento Docente, contribuindo para o acirramento dos conflitos entre os grupos que disputavam o poder. O grupo que assumiu o poder na administração superior da Universidade possuía interesses divergentes e antagônicos em relação aos que assumiram o poder na ADUFPA. Diversos foram os momentos de agravamento das tensões entre as diretorias da ADUFPA e a Reitoria. Destacamos a questão da incorporação da URP (26,05%); a defesa pela Reitoria da “Proposta de uma Nova Política para o Ensino Superior”, do Governo Collor, conhecida como PEC-56B, e o projeto de interiorização da Universidade Federal do Pará. Concluimos que o conflito existente entre as diretorias da ADUFPA e a Reitoria é originado por concepções diferentes de Universidade. Além do embate entre projetos, está, também, implícita uma disputa de poder que acabou interferindo no relacionamento da ADUFPA com a Associação dos Servidores da UFPA (ASUFPA), hoje, SINTUFPA.

Sobre as (des)articulações com funcionários e estudantes, podemos afirmar que, de acordo com o depoimento dos entrevistados, houve momentos em que a ADUFPA fez alianças conjunturais com o Diretorio Central dos Estudantes (DCE) e com a ASUFPA. Entretanto, a relação com esses segmentos tem sido difícil, chegando mesmo em algumas ocasiões a ocorrerem conflitos políticos, principalmente com a ASUFPA/SINTUFPA. Essa situação provocou o rompimento das relações entre eles.

A situação de conflito gerada entre as duas entidades sindicais fortaleceu a divisão da classe trabalhadora no interior da Universidade. Essa divisão contribui para o enfraquecimento de suas lutas em defesa de uma Universidade democrática, uma vez que as relações passam a ser de enfrentamento,

como ficou evidenciado nos momentos de greve, quando as duas entidades não conseguiram conduzir o processo conjuntamente.

As (des)articulações entre o Movimento dos Estudantes e o dos Docentes se efetivaram principalmente na defesa pela democracia da Universidade. Ao mesmo tempo que se articulavam na luta pelo processo democrático, contraditoriamente, os encaminhamentos tirados para definir os critérios das eleições se confrontavam, pois os estudantes desde o início defendiam voto universal, enquanto os docentes deliberavam em suas assembléias pelo voto proporcional. Isso criava atrito entre os dois Movimentos, embora não afetando a relação cotidiana entre eles.

Concluimos que os segmentos organizados, no interior da UFPA, estabelecem relações complexas e contraditórias que acabam contribuindo para a consagração e reprodução da hegemonia da fração de classe que detém o poder na Universidade, pois, segundo Poulantzas (1985)

Os aparelhos de Estado consagram e reproduzem a hegemonia ao estabelecer um jogo (variável) de compromissos provisórios entre o bloco no poder e determinadas classes dominadas. Os aparelhos de Estado organizam-unificam o bloco do poder ao desorganizar-dividir continuamente as classes dominadas, polarizando-as para o bloco no poder e ao curto-circuitar suas organizações políticas específicas (p. 163).

O MD, em dinâmica interna, é permeado por contradições, dada a sua “composição social” heterogênea, o que gera divergência entre os docentes. É possível afirmar que existe na composição dos docentes da UFPA dois grupos distintos de intelectuais, que se confrontam permanentemente, no interior da Universidade. As divergências do Movimento Docente são de natureza político-ideológica, mostrando a diversidade da categoria docente. Esse fator dificulta a formação de uma unidade de classe e a identificação dos docentes como classe trabalhadora. Isto prejudicou o encaminhamento para ampliação de alianças como os servidores, estudantes da Universidade e outros setores da sociedade civil, fragilizando o Movimento e impedindo o avanço do enfrentamento das lutas maiores.

Os Governos Brasileiros têm, sucessivamente, procurado desenvolver uma política autoritária e centralizada para o Ensino Superior, que se contrapõe aos objetivos do Movimento Docente, provocando uma situação de conflito político-ideológico permanente. A cada investida do Governo contra a Universidade Pública, os docentes resistem, organizando diferentes forma de mobilização, como a produção de documentos, denunciando o interesse do Governo em destruir a Universidade Pública; pressões no Congresso Nacional, evitando que projetos privatizantes sejam aprovados; realizações de atos públicos para esclarecer a população sobre as intenções do Governo; e, como recurso extremo, a utilização da greve. Esta, entretanto, acabou deixando de ser uma excepcionalidade para transformar-se numa rotina na vida das Universidades Públicas Federais, devido à indiferença e a insensatez do Governo Federal. Tal situação produz preocupação nas lideranças do MD à medida

que não querem passar à história como pessoas que só fazem greve. Ao contrário, as lições de greve ensejam estímulo ao ensino, à pesquisa e à extensão.

Assim, no período definido para o estudo, de 1979 a 1994, foram realizadas 10 (dez) greves nacionais nas Universidades Públicas Federais, com algumas diferenças dos eixos fundamentais de pauta priorizados pelo Movimento. A única greve nacional da qual os docentes da UFPA não participaram efetivamente foi a de 1985, porque foi uma greve específica das Universidades-fundações.

Tendo em vista os limites do presente estudo, não fizemos uma análise exaustiva das alianças e enfrentamentos em todas estas greves. Procurando desenvolver uma análise global de todas as greves, dando destaque para a questão político-ideológica, à medida que essas greves têm sido utilizadas como instrumento de resistência, conseguindo se contrapor ao projeto político de manutenção da hegemonia estatal dominante, viabilizada pelo MEC.

Elaboramos um quadro geral das greves nacionais, destacando os antecedentes, ou seja, as medidas adotadas pelo Governo para o Ensino Superior, bem como as ações do MD que contribuíram para a deflagração das greves; as principais reivindicações de cada greve; os atores envolvidos, compreendendo a adesão das ADs e os resultados do Movimento para a categoria. Para elaborar esse quadro utilizamos fontes documentais existentes nos arquivos da ADUFPA, tais como: livro de atas, boletins, jornais, informativos e cadernos de teses dos Congressos e dos CONADs da ANDES. Em seguida, fizemos uma reflexão sobre os rituais de preparação do Movimento Grevista, a dinâmica das greves e suas consequências para a definição das políticas para as Universidades Públicas Federais, tendo como referência o cotidiano das greves na Universidade Federal do Pará e as entrevistas realizadas com os dirigentes do Movimento Docente Local.

Ao analisarmos as greves organizadas pelo MD, constatamos que, apesar de terem como eixo central de luta a questão salarial e a carreira docente, sempre houve, por parte do Movimento Docente, uma preocupação em enfatizar questões gerais da política educacional. Assim, nas pautas de reivindicações apresentadas ao Governo Federal/MEC estão sempre presentes questões como: mais verba para educação, reestruturação da Universidade com base na proposta da ANDES, defesa do ensino público e gratuito, mais verba de outros custeios e capital (OCC) para as IFES, autonomia e democratização com escolha dos dirigentes das IFES por processo de eleições diretas e democráticas. O quadro geral das greves revela, também, que estas sempre são precedidas por políticas de arrocho salarial e pela apresentação sistemática de propostas de desmantelamento do serviço público no país e de privatização das Universidades Federais.

Avaliando as conquistas das greves, a maioria dos docentes entrevistados apontaram como as mais relevantes os ganhos salariais, a conquista da carreira docente, a questão da incorporação dos colaboradores, mais verbas para as Universidades e manutenção da gratuidade do ensino nas IFES.

O estudo sobre as greves nas IFES apontou que elas têm se constituído num importante instrumento de luta do Movimento Docente frente à Razão do Estado, à medida que o MD vem, insistentemente, resistindo às investidas de implantação de uma política educacional privatista para o Ensino Superior. A resistência do MD, materializada através das greves, tem sido o maior obstáculo para que o governo avance ainda mais na privatização das Universidades Públicas e, ao mesmo tempo, tem consolidado a ANDES-SN como importante sujeito coletivo no jogo das políticas educacionais para o Ensino Superior no país.

Ao incluir em suas reivindicações a defesa de um projeto “novo” de Universidade, por meio da “Proposta da ANDES e das ADs para a Universidade Brasileira”, elaborado coletivamente e que se opõe ao da elite dominante, o MD procura romper com as velhas concepções de mundo, ao mesmo tempo que tenta superar as simples reivindicações econômicas.

Recorrendo a Gramsci, diríamos que o Movimento Docente, alimentado por greves cíclicas, realizadas a cada um ano e meio ou dois anos, onde não se cansa de “repetir sempre os próprios argumentos”, tem procurado romper com as “velhas concepções de mundo”.

As greves dos docentes das IFES tem se caracterizado pela longa duração, pela ampla abrangência (são nacionais) e pelas negociações demoradas e difíceis. Essas greves longas e constantes têm contribuído para o descrédito do Movimento, tanto no interior da Universidade como externamente, na sociedade civil. Por outro lado, o Estado continua não estabelecendo negociações com os Movimentos Sindicais do Setor Público.

As duas últimas greves analisadas (1993 e 1994), realizadas em conjuntos com os demais Servidores Públicos Federais (SPFs), foram as que representaram os resultados mais negativos, demonstrando que, enquanto instrumento de luta, já não conseguem pressionar o Governo como antes, devido à mudança da conjuntura política e histórica.

Hoje temos governos ditatoriais e legitimados pelo voto popular, diferentemente dos governos ditatoriais instalados de forma autoritária. Essa legitimidade do Governo tem fortalecido a sua ação, apoiado pela mídia, em “convencer da validade” dos argumentos para execução do projeto de “Universidade Modernizada”. Este se orienta pelas exigências do capital, impostas pelos organismos internacionais com o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM). De acordo com a proposta do Governo, as Universidades seriam transformadas em “organizações sociais” de direito privado, devendo ser gerenciadas pela lógica do mercado, o que configura a privatização do Ensino Superior Público. Essa proposta começou a ser efetivada pelo governador do

Estado do Tocantins que, de forma autoritária, baixou uma Medida Provisória extinguindo a Universidade de Tocantins, transformando-a em Fundação de Direito Privado.

Considerações finais

A Universidade tem sido palco de debates de projetos antagônicos, vivenciando uma “guerra de posições” da qual poderá emergir, segundo Gramsci, uma crise hegemônica. De um lado, o Governo Federal (fala do poder) tenta implantar um projeto de Universidade Escolarizada dentro da ótica e da lógica do capital.

Contrapondo-se a tal projeto, tem-se o Movimento Docente (fala do contra-poder), que defende um outro projeto, no qual a Universidade se constitui numa instituição social de interesse público, responsável pela produção e difusão de conhecimento científico que possibilita as massas a construção de uma nova hegemonia.

Apesar das vitórias que o Movimento Docente conquistou ao longo dos quinze anos de atuação, as Universidades Brasileiras vivem uma situação cada vez mais difícil. A redução drástica de verbas para as IFES estão contribuindo para a falência do Ensino Superior Público no país. Além disso, o Governo Federal vem implementando uma série de medidas provisórias e projetos fragmentários para a Educação Superior, que fazem parte da “reforma do Estado”. Dentre estas, recentemente foi implementado o exame final de curso, conhecido como “provão”, que não passa de uma concepção fragmentada e contraditória de avaliação, que tem como objetivo exercer o controle sobre as Universidades, já que deverá ser utilizado para definir uma política de financiamento para as universidades, acabando com sua “autonomia”.

Essa “reforma do Estado” segue os ditames do Banco Mundial, que defende a “minimização” do Estado, desobrigando-o da prestação dos serviços essenciais para a população. Esse processo, conhecido como privatização, insere-se no programa de ajuste neoliberal, pretendido pelos grupos dominantes internacionais. Estes, em defesa da “flexibilização”, empenham-se em derrubar os trabalhadores organizados. Para tanto, procuram suprir direitos trabalhistas, arduamente conquistados, investindo contra o Movimento Sindical visando ao seu desmantelamento.

Nesse sentido, atacam os servidores públicos, acusando-os, pejorativamente, de “privilegiados” por terem conquistados, após longas lutas, a estabilidade no emprego e a aposentadoria integral. A pretensão do Governo é a aniquilação dos serviços públicos, começando pelo controle ideológico da fome, uma vez que há mais de mil dias não há aumento salarial, em nome do “Plano Real”.

O desafio para o Movimento Docente organizado nas Universidades está posto. Apesar das dificuldades atuais de participação dos docentes nas atividades organizadas pelas ADs e de refluxo do Movimento, é necessário mais do que nunca, construir/reconstruir a resistência da comunidade universitária em face das políticas do Governo para destruição da Universidade Pública.

É preciso assumir a vontade coletiva, a perspectiva classista, e enfrentar os entraves internos. É importante estabelecer pontos comuns entre os Movimentos organizados no interior das Universidades e entre os trabalhadores de sociedade civil organizada para combater, de forma efetiva, o projeto neoliberal de reestruturação da ordem capitalista mundial.

Evidentemente que este trabalho não teve a pretensão de esgotar o assunto (e nem poderia dada a dinâmica do próprio objeto estudo), mas sim, contribuir para estudos no campo da política educacional, em novos debates sobre os problemas relativos à definição das políticas para o Ensino Superior Brasileiro.

Nossa perspectiva é que, apesar dos limites, este estudo possa inspirar outras pesquisa de aprofundamento dos estudo sobre os Movimentos Sindicais organizados no campo da educação, para que o conhecimento produzido enriqueça o acervo científico da comunidade intelectual, fornecendo alguns esclarecimentos necessários aos responsáveis pelas tomadas de decisões sobre as políticas educacionais para o Ensino Superior no país, uma vez que estamos vivendo a sociedade do conhecimento.

Referências

ABRAMO, P. O professor, a organização corporativa e a ação política. *In*: CATANI, D. B. (org). **Universidade, escola e formação de professores**. 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

ADUFPA. **Livro de atas. 1979-1986**. Belém: ADUFPA.

ADUFPA. **Boletim**. dez, 1994.

ADUFRGS. **Universidade e repressão: os expurgos na UFRGS**. 1ª ed. Porto Alegre: Ed. L&PM, 1979.

ADUSP. **O livro negro da USP: o controle ideológico na universidade**. 2ª ed. São Paulo: ADUSP, 1979.

ALVIM, G. **Autonomia universitária e confessionalidade**. Piracicaba: Unimep, 1993.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, E.; GENTILI, P. **Pós-Neoliberalismo – As políticas sociais e o Estado democrático**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDES. Proposta das Associações de docentes e da ANDES para a Universidade Brasileira. **Caderno ANDES**, Brasília, n. 2, 1986.

ANDES. **Universidade e Sociedade**, Brasília, ano I, n. 1, 1991.

BALDIJÃO, C. E. M. Os desafios do movimento docente nos dez anos da ANDES – Sindicato Nacional. **Universidade e Sociedade**, Brasília, v. I, n.1, 1991, p. 7-11.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BELLONI, I. Função da Universidade: notas para reflexão. *In*: HOUAISS, A. *et al.* **Universidade e Educação**. Campinas: Papyrus/CEDES; São Paulo: ANDE/ANPED, 1992.

BRASIL. **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BUCI-GLUCKSMANN, C. **Gramsci e o Estado**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CÂMARA, A. da S. Crise do novo sindicalismo: Andes e os impasses na era da reestruturação capitalista. *In*: **I Congresso Nacional de Educação**. Belo Horizonte, 1996.

CARDOSO, M. L. Avaliação da Universidade: concepções e perspectivas. **Universidade e Sociedade**, Brasília, ano I, n. 1, 1991, p. 14-24.

CARNOY, M.; LEVIN, H. **Escola e trabalho no estado capitalista**. São Paulo: Cortez, 1987.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. 3ª ed. São Paulo: Ed. Moderna, 1982.

COELHO, P. R. **Sindicalismo na universidade**: um estudo do movimento docente. 1ª ed. Santa Maria: SEDUFMS/ANDES-SN, 1996.

COGGIOLA, O.; KATZ, C. **Neoliberalismo ou crise do capital?**. 1ª ed. São Paulo: Xamã, 1995.

CUNHA, L. A. **A Universidade temporã**: o Ensino Superior da colônia à era Vargas. 1ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

CUNHA, L. A. **A Universidade reformada** – o golpe de 1964 e a modernização do Ensino Superior. 1ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CUNHA, L. A. **Qual Universidade?**. 1ª ed. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1989a.

CUNHA, L. A. **A Universidade Crítica**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989b.

CUNHA, L. A. (org). **Escola pública, escola particular e a democratização do ensino**. 3ª ed. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1989c.

CUNHA, L. A.; GÓES, M. de. **O Golpe na educação**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1989d.

CUNHA, L. A.; VELLOSO, J. A Universidade Pública e a Política do MEC para o Ensino Superior. *In*: VELLOSO, J. (org). **Universidade pública, política, desempenho, perspectivas**. 1ª ed. Campinas: Papyrus, 1991.

DRAIBE, S. M. Para a década de 90: prioridades e perspectivas de políticas públicas. *In*: Instituto de Planejamento Econômico e Social. **As políticas sociais brasileiras: diagnóstico e perspectivas**. 1ª ed. Brasília: IPEA/INPES, 1990, p. 1-66.

FÁVERO, M. de L. **A Universidade brasileira em busca de identidade**. 1ª ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

FÁVERO, M. de L. **Universidade & poder**. Análise crítica/fundamentos históricos: 1930-45. 1ª ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

FÁVERO, M. de L. (org). **A Universidade em questão**. 1ª ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1989.

FÁVERO, M. de L. **Da Universidade “modernizada” à universidade disciplinada**: Atcon e Meira Matos. 1ª ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1991.

FÁVERO, M. de L. **A UNE em tempos de autoritarismo**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

FONSECA, D. M. **O Pensamento privatista em educação**. 1ª ed. Campinas: Papyrus, 1992.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a organização da cultura**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988a.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988b.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal/lógica dialética**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LYRA, R. P. **Universidade e movimento docente**. 1ª ed. João Pessoa: UFPB/FUNAPE, 1982.

LIGHT, M. C. C. **Convencer vencer**: a dimensão pedagógica do movimento docente na UFPE. 1ª ed. Recife: ADUFEPE, 1989.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **A Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 1ª ed. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, R. Por uma genealogia do poder. *In*: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

MACIEL, O. de O. Trabalhando a luta construindo (A) história (1). **Universidade e Sociedade**, Brasília, v. I, n. 1, 1991, p. 68-75, 1991.

- MARX, K.; M ENGELS, F. **A Ideologia alemã (Feuerbach)**. 6ª ed. São Paulo: Hucitec, 1987.
- MAZZILLI, S. **Ensino, pesquisa e extensão: uma associação contraditória**. 1996. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.
- MEDEIROS, M. C. As eleições na UFPA. **Cadernos ADUFPA**. Belém, n. 4, p. 9-11, 1989.
- MELLO, G. N. de. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Cortez, 1982.
- NETO, N. L. **Condições de sobrevivência das universidades federais**. Universidade e Educação. Campinas: Papyrus/CEDES; São Paulo: Cortez, 1982.
- NETO, N. L. A greve como um instrumento de luta? Debates da greve de/93. **Caderno ADUFPR-SSIND**, Curitiba, n. 4, 1993.
- NÚÑES, I. P. Sindicatos de maestros, Estados y políticas educacionales en América Latina. *In*: FRANCO, M. L.; ZIBAS, D. (orgs). **Final do século: desafios da educação na América Latina**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 1990, p. 39-59.
- PIRES, C. **Razão de Estado e Razão de Educação**. Textos para debate. Belém: UFPA, 1994.
- PORTELLI, H. **Gramsci e o bloco histórico**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- POULANTZAS, N. **O estado, o poder, o socialismo**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- RANIERI, N. Autonomia Universitária. 1ª ed. São Paulo: EDUSP, 1994.
- SADER, E.; GENTILI, P. **Pós-Neoliberalismo – As políticas sociais e o Estado democrático**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- SALOMON, D. **Boletim ADUFPA**, ano I, n. 3, 1992.
- SAVIANI, D. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. 4ª ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1987.
- SCHWARTZMAN, S.; DURHAM, E. (orgs). **Avaliação do ensino superior**. 1ª ed. São Paulo: EDUSP, 1992.
- SOUZA, A. N. de. **Sou professor, sim senhor!** 1ª ed. Campinas: Papyrus, 1996.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1ª ed. São Paulo: Atlas, 1987.
- VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- VÉDRINE, H. **As Filosofias da história: decadência ou crise?** 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- VELLOSO, J. (org). **Universidade pública: política, desempenho, perspectivas**. 1ª ed. Campinas: Papyrus, 1991.

VELLOSO, J. Políticas do MEC e recursos para o ensino do governo Collor. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 42, 1993.

VIEIRA, S. L. **O (Dis)curso de (re)forma universitária**. 1ª ed. Fortaleza: UFC, 1982.

VIEIRA, S. L. **Universidade Federal nos anos 80**: o jogo da política educacional. 1990. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1990.

VIEIRA, S. L. A Universidade Federal em tempos sombrios. *In*: HOUAISS, A. *et al.* **Universidade e Educação**. Campinas: Papirus/CEDES; São Paulo: ANDE/ANPED, 1992.

Instituto de Ciências da Educação – Universidade Federal do Pará
Revista Ver a Educação, Belém, n. 1, ano 2025

Paulo Freire e as cosmovisões dos povos originários

Paulo Freire and the worldviews of the indigenous people

Reinaldo Matias Fleuri¹

Abstract

Many peoples from the continent of Abya Yala (Americas), as well as of Africa and Oceania, have been decimated or subordinated by the violent colonization and enslavement processes, imposed throughout history. However, their worldviews resist and re-exist in multiple ways. Through intense and sensitive listening, we can learn from these peoples to reestablish our ways of life and production according to ancestral principles, which we indicate here with the concept of Well Living, which can be summarized in its principles of relationality, integrality, complementarity and reciprocity. The epistemological and pedagogical principles formulated by Paulo Freire show an intimate relationship with the educational principles inherent to the original peoples' cultures. Paulo Freire developed his pedagogical conception using cultural references from Western critical theories. But his engagement with popular social movements most likely allowed him to learn from epistemological perspectives of the original peoples' cultures relived by popular communities in Latin America.

¹ Doutor. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7372-1429>. E-mail: rfleuri@gmail.com.

Os legados ancestrais na pedagogia de Paulo Freire

Com este texto, gostaria de retomar algumas anotações² sobre as possíveis relações do pensamento freiriano com os princípios não-coloniais inerentes às cosmovisões dos povos originários, que resistem e re-existem aos genocídios e epistemicídios perpetrados no mundo de Abya Yala pelos processos colonizatórios nos últimos cinco séculos.

Paulo Freire se sentiu profundamente interpelado pelas condições de “desumanização” sofrida pelas classes populares com quem interagiu na América Latina e na África, comprometendo-se com suas lutas de resistência e libertação. Mas sobretudo sentiu-se chamado a aprender, com os movimentos populares, os legados ancestrais de suas culturas, “que os colonizadores não conseguiram matar, por mais que se esforçassem para fazê-lo” (Freire, 1978, p. 9).

De certa forma, os princípios pedagógicos enunciados em suas “pedagogias” – mesmo se referenciando em grande parte a teorias e à religiosidade de origem ocidental, cristã – configuram-se como reelaboração de princípios epistêmicos e éticos cultivados milenarmente por povos originários no “Sul”³ do mundo. É esta hipótese que gostaria de estudar, em diálogo com você, leitora, leitor. Para isso, vou retomar aqui alguns traços da concepção de “Bem Viver”, para ensaiar compará-los com traços da pedagogia freiriana.

Paulo Freire é considerado um marco importante do pensamento decolonial, uma vez que se soma a autores profundamente conectados com a realidade própria das classes subalternas latino-americanas.

A perspectiva decolonial de estudos interculturais vem sendo desenvolvida na América Latina por diferentes intelectuais e militantes. Segundo Carlos Walter Porto-Gonçalves (2015):

Há um enorme legado teórico-político que nos vem desde Guaman Poma de Ayala, Simon Rodrigues, Simon Bolivar, José Artigas, José Maria Caycedo, José Martí, Emiliano Zapata, José Carlos Mariategui, Franz Fanon, Aymé Cesaire, C. R. James, Pablo Gonzalez Casanova, Zavaleta Mercado, Florestan Fernandes, Silvia Rivera Cusicanqui, Rachel Gutierrez, Anibal Quijano, Maristela Svampa, Enrique Leff,

² Uma versão reelaborada e ampliada deste texto compõe também o livro, coeditado por Camila Wolpato Loureiro, Cheron Zanini Moretti, João Colares da Mota Neto e Reinaldo Matias Fleuri, *Paulo Freire Hoje em Abya Yala* (Porto Alegre: CirKula, 2020).

³ Boaventura de Sousa Santos (1995) também nos convida a “aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul” (p. 508). O “Sul” metaforicamente indica um campo de desafios epistêmicos emergentes das relações coloniais estabelecidas historicamente entre a Europa Moderna e outros povos, bem como pelas relações de exploração, dominação e subalternização entre diferentes grupos sociais, seja nas metrópoles europeias, seja nas próprias nações colonizadas. Nesta direção, as epistemologias do Sul são constituídas pelo conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados, “valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos” (Santos; Menezes, 2010, p. 13).

Enrique Dussel, Walter Dignolo, Ramon Grosfogel, Catherine Walsh, Arturo Escobar, Rui Mauro Marini, Norma Giarraca, Raul Zibechi, Pablo Mamani, Alberto Acosta entre tantos e tantas que haveremos de considerar para um diálogo denso com o pensamento crítico do sistema mundo capitalista moderno colonial em sua heterogeneidade histórico-estrutural (p. 246).

O termo “decolonialidade” (diferentemente de “descolonialidade”) indica a opção política que se propõe a “trascender la suposición de ciertos discursos académicos y políticos, según la cual, con el fin de las administraciones coloniales y la formación de los Estados-Nación en la periferia, vivimos ahora en un mundo descolonizado y poscolonial” (Castro-Gómez; R. Grosfogel, 2007, p. 13). A supressão do “s”, de(s)colonial indica não ser possível “desfazer” ou “desconstruir” o colonial. E convida a um estado de permanente alerta e vigilância contra as armadilhas das diferentes colonialidades. Ou seja,

La intención, más bien, es señalar y provocar un posicionamiento – una postura y actitud continua – de transgredir, intervenir, in-surgir e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual podemos identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alternativas (Walsh, 2009, p. 15).

Neste sentido, “reestablecer y reconstruir la comunión entre la naturaleza y las personas es acto de decolonización y de liberación para la sociedad en su conjunto” (Walsh, 2009, p. 215). Trata-se de uma atitude proativa de reconstrução das relações humanas e ecológicas expressas pelas milenares cosmovisões ancestrais não-coloniais. Segundo Mario Valencia (2015),

Lo no-colonial refiere a la generación, auspicio y dinamización de saberes-haceres inspirados en el pensamiento crítico latino-americano y del Sur Global que encara los retos civilizatorios actuales y de la investigación, con una actitud imaginativa-creativa. En este sentido comparte con lo decolonial el punto de partida de la conciencia de estado de colonialidad y su total rechazo, pero se diferencia de algunas de sus versiones, para las cuales, la actitud y sus esfuerzos se concentran en una analítica crítica de lo colonial, en términos de refutación, socavamiento, rechazo y desprendimiento. Distinto de ello, lo no-colonial se entiende aquí, como una afirmación autodeterminada y creativa de la conciencia crítica y de todas sus dimensiones de humanidad; para lo cual se concentra más que en desprenderse – de..., en prenderse – de... la construcción de lo propio, *esto determina que se concentren los esfuerzos más en la imaginación epistémica para la autoconstitución y constitución colectiva de escenarios sociales, culturales, políticos, de la sensibilidad otros*, que en la refutación dialéctica de los patrones dominantes (p. 15; grifo nosso).

As perspectivas não-coloniais potencializam e ultrapassam o esforço de crítica e de desconstrução da colonialidade. A escuta epistêmica das cosmovisões ancestrais não-coloniais favorece a interação dialógica com os povos originários, o que nos possibilita aprender com eles a “Bem Viver”.

“Bem Viver” para os povos indígenas, e suas variações nominais⁴, de acordo com a cosmologia/cosmovisão/cosmogonia de cada um, é expressão de filosofias de vida em construção que pretendem promover a decolonialidade do ser, do poder e do saber de forma coletiva (Turino, 2016).

O Bem Viver se refere à inteira comunidade de todos os seres que compõem o cosmos e não apenas aos seres humanos. “No se trata del tradicional bien común reducido o limitado sólo a los humanos, abarca todo cuanto existe, preserva el equilibrio y la armonía entre de todo lo que existe” (Huanacuni, 2010, p. 50). Em síntese, “Vivir bien es la vida en plenitud. Saber vivir en armonía y equilibrio; en armonía con los ciclos de la Madre Tierra, del cosmos, de la vida y de la historia, y en equilibrio con toda forma de existencia en permanente respeto” (Huanacuni, 2010, p. 50).

Luis Macas, equatoriano, indígena kichwa saraguro, afirma que os modos de vida das nações originárias na América Andina têm por base o conceito de Sumak Kawsay:

Sumak significa plenitud, grandeza, lo justo, completamente, lo superior. Kawsay es vida en realización permanente, dinámica y cambiante; es la interacción de la totalidad de existencia en movimiento; la vida entendida desde lo integral. Es la esencia de todo ser vital. Por tanto, Kawsay es estar siendo (Macas, 2014, p. 184).

Macas esclarece que a tradução da expressão kichwa Sumak Kawsay para o espanhol, Buen Vivir, não corresponde à concepção original, pois “Buen Vivir en la lengua original kichwa significa Alli Kawsay, que hace relación a lo bueno, a lo deseable, a la conformidad. Por lo tanto, Alli Kawsay no guarda el mismo significado que el Sumak Kawsay” (Macas, 2014, p. 184). Para o autor, o conceito de Sumak Kawsay expressa uma filosofia de vida inerente a um sistema de vida comunitário, enquanto o conceito de Buen Vivir corresponderia a uma visão ocidental cujo objetivo seria melhorar o sistema vigente, estruturado com base no individualismo e na competição.

Luis Maldonado, também equatoriano indígena kichwa otavalo, assim como Luis Macas, chama a atenção de que “el riesgo consiste en que se adopte un término, una categoría de los pueblos indígenas y se lo vacíe de contenido para llenarlo de un contenido extraño que sea funcional al sistema” (Maldonado, 2014, p. 198). É com este cuidado que utilizamos aqui o conceito de Bem Viver.

Fernando Huanacuni enfatiza que o Viver Bem só pode ser concebido em comunidade. Deste modo “irrumpe para contradecir la lógica capitalista, su individualismo inherente, la monetarización de la vida en todas sus esferas, la desnaturalización del ser humano y la visión de la naturaleza como un recurso que puede ser explotado, una cosa sin vida, un objeto a ser utilizado” (Huanacuni, 2010, p. 51). Lourdes Tibán (2000) esclarece que

⁴ *Teko porã*, para os Guaraní no Brasil; *Suma qamaña*, para os Aymara bolivianos; *Alli kawsay* ou *Sumak kawsay* para os Kichwa equatorianos.

La cosmovisión indígena, que considera a la naturaleza como un todo, que abarca lo material, lo espiritual y humano (...) tiene una serie de principios que parten de la idea de que se debe: cuidar y respetar al conjunto de seres vivientes que coexisten en el ecosistema; conservar y fomentar la tierra; proteger los productos de consumo humano, para mejorar el nivel de vida de la familia y de la comunidad; proteger los recursos no renovables; incentivar a la comunidad para que cuide su propio ambiente; socializar a nivel de la organización y las comunidades acerca de la conservación del entorno como garantía de una vida digna tanto para las actuales generaciones como para las futuras.

Bartolomeu Melià, linguista e antropólogo jesuíta, explica o Bem Viver do ponto de vista do povo Guarani:

“Tekó porã” é um bom modo de ser, um bom estado de vida, é um “bem-viver” e um “viver bem”. É um estado de ventura, de alegria e de satisfação; um estado feliz e prazeroso, aprazível e tranquilo. Há um bem-viver quando existe harmonia com a natureza e com os membros da comunidade, quando existe alimentação suficiente, saúde e tranquilidade, quando a “divina abundância” permite a economia da reciprocidade, o “jopói”, isto é, “mãos abertas” de um para o outro (Melià, 2013, pp. 181-199; aspas nossas).

Acosta (2016) afirma que, “O Bem Viver é, essencialmente, um processo proveniente da matriz comunitária de povos que vivem em harmonia com a Natureza” (p. 36). Viver em harmonia não admite tratar a natureza como mero recurso para satisfazer os atuais padrões de consumo. Pelo contrário, decorre de modos de vida baseados em “la comunión entre la naturaleza y los seres humanos, y su manera de concebir y construir la vida a partir de la complementariedad, la relacionalidad y la solidaridad como ética de coexistencia y de con-vivir” (Walsh, 2009, p. 214).

A literatura sobre o Bem Viver (Waldmüller, 2014; Bento, 2018) apresenta de forma mais ou menos ampla seus princípios⁵.

Acosta (2016) indica resumidamente como bases do Bem Viver os princípios de “reciprocidade, relacionalidade, complementariedade e solidariedade entre indivíduos e comunidades [...] para formular visões alternativas de vida” (p. 36). Walsh (2009) também descreveu a relacionalidade, a correspondência, a complementariedade e a reciprocidade como princípios do Bem Viver. E Macas (2014), por sua vez, traz os mesmos quatro princípios, porém denomina integralidade o que Walsh apresenta como correspondência.

⁵ Na Constituição do Equador (2008), que assume o “Buen Vivir” como objetivo central das políticas públicas, os princípios descritos no Título VII, Artigo 340, são a universalidade, igualdade, equidade, progressividade, interculturalidade, solidariedade e não discriminação. Já na Constituição da Bolívia (2009), o “Vivir Bien” ou “Suma Qamaña”, estabelece princípios éticos e morais para uma sociedade plural, cujo Estado se sustenta nos valores de unidade, igualdade, inclusão, dignidade, liberdade, solidariedade, reciprocidade, respeito, complementariedade, harmonia, transparência, equilíbrio, igualdade de oportunidades, equidade social e de gênero na participação, bem-estar comum, responsabilidade, justiça social, distribuição e redistribuição dos produtos e bens sociais.

O princípio da *relacionalidade* refere-se à interdependência entre todos os elementos da realidade social, natural e sobrenatural, interconectados de forma a se complementar e autorregular (Walsh, 2009). La idea de la *relacionalidad* se extiende a cualquier actividad “lo que un individuo hace, tiene repercusiones en su entorno, sea este humano, natural o sobrenatural” (Altmann, 2016, p. 59). Desse princípio, derivam os demais.

El principio de *relacionalidad*, expresa lo sustancial del vínculo entre todos los componentes de la realidad. Nos habla de la interrelación que existe entre unos y otros elementos que constituyen un sistema. Nada esta desarticulado o desligado de lo otro. La *relacionalidad* constituye todo un tejido; los elementos de una realidad se entrelazan mutuamente entre sí, en función de posibilitar la totalidad, la integralidad, la vida (Macas, 2014, p. 187-188).

O segundo princípio se refere à *correspondência* ou à *integralidade*: a relação harmoniosa entre os componentes da realidade corresponde a uma matriz inerente ao conjunto de todos os seres existentes. “Los elementos de la existencia no es posible que se desarrollen por separado, sino, desde una matriz integral, dentro del conjunto de esa totalidad” (Macas, 2014, p. 187). A relação de correspondência existe desde e entre os vários níveis de relação possíveis. Assim, na visão indígena andina:

Entre el micro y el macrocosmos, entre lo grande y lo pequeño existe una relación de correspondencia. El orden cósmico de los cuerpos celestes, las estaciones, la circulación del agua, los fenómenos climáticos y hasta lo divino tiene su correspondencia (es decir, encuentra respuesta correlativa) en el ser humano y sus relaciones económicas, sociales y culturales (Maldonado, 2014, p. 204).

A *complementaridade*, terceiro princípio do Bem-Viver, indica a lógica de realização dos dois primeiros. De acordo com este princípio, as dualidades (em que a lógica ocidental enfatiza apenas a relação de oposição e de mutua exclusão), na filosofia indígena andina, são entendidas como relações entre elementos que, ao se diferenciarem, são mutuamente complementares e essenciais para que a vida se realize. Assim, cada elemento ou dimensão do sistema-cosmos, bem como os outros dos quais se diferenciam e se excluem, são forças necessárias que convivem, se relacionam e devem se manter equilibradas. Entende-se que tudo o que existe possui energias negativas e positivas, que desagregam e que agregam, sejam animais, plantas ou seres humanos. A continuidade da vida depende que elas se complementem. Ou seja, “cada ente y cada acontecimiento tienen como contraparte un complemento, como condición necesaria para ser completo y ser capaz de existir y actuar. Los diversos se complementan” (Maldonado, 2014, p. 204).

Es la constitución de dos elementos componentes en uno, la concepción del mundo de la dualidad complementaria. Esto expresa lo indispensable del complemento, el

ajuste entre unos y otros para dar validez a un elemento de la realidad. Por cuanto nada es incompleto, todo es integralidad, relacionalidad y complementariedad; desde su complejidad y desde la dinámica de los principios, se genera la armonía y el equilibrio (Macas, 2014, p. 187).

Assim, o mal, a doença, a morte são entendidas como desequilíbrios na interação entre os diferentes seres e entre seus respectivos contextos. São “passagens” fluidas de um padrão relacional para outro, na busca de reequilíbrio e vitalidade. Não são propriedades fixas inerentes aos elementos isolados. A potencialização da complementariedade entre os seres é o que permite estabelecer o fluido equilíbrio vital, em harmonia e correspondência com o cosmos.

Por fim, o quarto princípio, o da *reciprocidade*, estabelece que a cada ação corresponde uma reação, tanto na relação entre os seres humanos, como na relação destes com o universo (Walsh, 2009). Trata-se de uma prática social e econômica de organização da vida comunitária pautada em relações solidárias e de assistência mútua. A prática da reciprocidade é fundamental e sustenta a organização comunitária de povos indígenas andinos, exigindo que “a cada acto humano o divino se debe corresponder, como finalidad integral, con un acto recíproco y complementario equivalente entre sujetos. Dar para recibir es una obligación social y ética” (Maldonado, 2014, p. 204).

Com base neste princípio, as comunidades indígenas andinas controlam o excedente, evitando o acúmulo e praticando a redistribuição.

La reciprocidad es una práctica de prestigiamiento social, de abundancia económica, de legitimidad política y de fortaleza espiritual. A través de ella se redistribuyen los excedentes y se logra un equilibrio social y económico. El cultivo de las relaciones de reciprocidad, *ayni* o *randi randi*, construyen la comunidad y sus relaciones de poder colectivas (Maldonado, 2014, p. 204).

Em suma, as cosmovisões de povos originários ancestrais nos ensinam a Bem Viver, ou seja, a viver e conviver em plenitude, de forma a promover relações e contextos de harmonia, potencializando relações integrais, correspondentes aos princípios cosmológicos, mediante a ativação da complementariedade e reciprocidade entre todos os seres vivos – sejam humanos, naturais e espirituais.

O Bem Viver, tal como sustentado pelos povos originários, difere radicalmente da perspectiva do “viver melhor” construída pelas culturas moderno-coloniais.

Bajo la lógica de occidente, la humanidad está sumida en el *vivir mejor*. Esta forma de vivir implica ganar más dinero, tener más poder, más fama... que el otro. El vivir mejor significa el progreso ilimitado, el consumo inconsciente; incita a la acumulación material e induce a la competencia. [...] La visión del vivir mejor ha generado una sociedad desigual, desequilibrada, depredadora, consumista, individualista, insensibilizada, antropocéntrica y antinatural. [...] En la visión del vivir bien, la preocupación central no es acumular. El estar en permanente armonía con

todo nos invita a no consumir más de lo que el ecosistema puede soportar, a evitar la producción de residuos que no podemos absorber con seguridad. Y nos incita a reutilizar y reciclar todo lo que hemos usado. En esta época de búsqueda de nuevos caminos para la humanidad, la idea del buen vivir tiene mucho que enseñarnos (Huanacuni, 2010, p. 50-51)⁶.

Assim, nos perguntamos: o que estamos aprendendo com os povos originários para viver e conviver bem. E que implicações os princípios do “viver em plenitude” trazem para os próprios processos educacionais?

Educar no Bem Viver

A cosmovisão do Bem Viver entende que tudo faz parte da comunidade, formada não apenas por seres humanos, mas por todos os seres que constituem o cosmos. Assim, os processos de aprendizagem não acontecem de modo isolado dos contextos humanos, ecológicos e espirituais, pois na natureza tudo está conectado, a vida de um é complementar à vida de outros. Na educação comunitária se deve ensinar, compreender e respeitar as leis do cosmos.

Os povos originários questionam radicalmente a visão individualista e antropocêntrica da educação ocidental.

La educación que estamos cuestionando se ha forjado bajo la visión occidental, totalmente individualista; está dirigida simplemente a la educación del individuo. Es una educación antropocéntrica, gracias a la premisa de esa enseñanza occidental cristiana en la que el ser humano es “rey de la creación” y todo lo demás es inferior a él y puede usar y abusar de todo lo que no es humano. Esta educación pretende únicamente generar fuerza de trabajo y fomenta la competencia entre los alumnos (Huanacuni, 2010, p. 65).

Para se reconstituir o Bem Viver é fundamental que se restabeleça a educação comunitária.

La educación comunitaria está basada en un enfoque y principio comunitarios, no implica solamente un cambio de contenidos. Esto significa salir de la lógica individual antropocéntrica para entrar a una lógica natural comunitaria; salir de una enseñanza y evaluación individuales a una enseñanza y valoración comunitarias; salir del proceso de desintegración del ser humano con la naturaleza a la conciencia integrada con la naturaleza; salir de una enseñanza orientada a obtener sólo fuerza de trabajo a una enseñanza que permita expresar nuestras capacidades naturales; salir de la teoría dirigida a la razón para sólo entender, a una enseñanza práctica para comprender con sabiduría; salir de una enseñanza que alienta el espíritu de

⁶ Em Kichwa, *randi randi* está ligado ao indivíduo, ao apoio pessoal e *ayni* ao trabalho coletivo da comunidade em benefício da própria comunidade.

competencia a una enseñanza-aprendizaje complementaria para que todos vivamos bien y en plenitud (Huanacuni, 2010, p. 65).

Fernando Huanacuni explicita algumas características da educação comunitária para o bem viver. O autor enfatiza que todos participam da condução do processo educativo, que é *permanente, circular, cíclica, natural, produtiva e intercultural* (Huanacuni, 2010).

A educação é *de todos*, na medida em que todos os atores diretamente envolvidos na prática educativa assumem decisões e responsabilidades, bem como toda a comunidade intervém na condução do processo educacional. Neste sentido, a avaliação é comunitária. “Toda la comunidad asume la responsabilidad de educar directa e indirectamente y el equilibrio de esta comunidad para vivir bien será también responsabilidad de cada educando” (Huanacuni, 2010, p. 67). Deste modo, a educação comunitária “nos devolverá la sensibilidad con los seres humanos y la vida y la responsabilidad respecto a todo lo que nos rodea (Huanacuni, 2010, p. 66).

A educação é *permanente*, porque se constrói durante toda a vida, para além dos contextos escolares; permanentemente vamos aprendendo e ensinando.

A educação é *circular*, pois se aprende ensinando e se ensina aprendendo: “el niño también le enseña al maestro; le enseña su alegría, su inocencia, su actuar sin temor, sin estructuras, una educación de ida y de vuelta, donde ante todo, compartimos la vida” (Huanacuni, 2010, p. 66).

A educação é *cíclica* “porque todos y cada uno de los participantes asumirán en un momento dado todos los roles que se requieran de manera rotativa” (Huanacuni, 2010, p. 66). Assim, as crianças e jovens podem exercitar todas as suas capacidades naturais e, ao mesmo tempo, valorizar o trabalho que os outros realizam.

A metodologia *natural* permite construir una relação de equilíbrio e harmonia com o mundo e com a natureza.

Pasar de lo individualista a lo comunitario significa devolvemos la sensibilidad y la percepción de la vida, a través del afecto principalmente, y no solo de la percepción a nivel humano, sino de todo ese multiverso que nos rodea, en el que la relación ya no tendría que ser de sujeto a objeto, sino de sujeto a sujeto, pues animales, plantas, la montaña, el río, la piedra, la casita... tienen energía, por lo tanto vida y forman parte del equilibrio de la comunidad (Huanacuni, 2010, p. 67).

A educação comunitária é produtiva, na medida em que está ligada à vida cotidiana, em equilíbrio e harmonia com os ciclos da vida, com a Mãe Terra e o Cosmos.

La productividad está relacionada con la complementación, entonces al comprender y practicar valores como el *ayni* (de reciprocidad y complementariedad), por ejemplo, nos devolvemos nuestra propia naturaleza de ser productivos. El fruto es producto de la convergencia de muchas fuerzas y energías, no solo de la acción mecánica de sembrar; para que la semilla se convierta en fruto, muchos seres

aportaron con sus fuerzas: el Padre Sol, la Madre Luna, el Padre Lluvia, la Madre Tierra, la Madre Agua, los gusanitos, el viento, etc. Entonces, nosotros recuperaremos nuestra productividad cuando recuperemos la acción comunitaria complementaria (Huanacuni, 2010, p. 69).

Assim, cada pessoa pode expressar e aprimorar suas capacidades naturais.

La naturaleza ha otorgado a cada uno capacidades como la voz, el canto, la habilidad en las manos, capacidad de expresar detalles, capacidad de iniciar, de concluir, de razonar de manera abstracta, de manera concreta, de alentar, de curar, de expresar energía fuerte, energía débil, de paciencia, dinamicidad, de crear, de bailar, de cuidar, capacidad emotiva, habilidad en los pies, capacidad de describir, de escuchar y muchas otras. Estas capacidades son naturales, fluyen como el río, el ser humano no tiene que hacer mucho esfuerzo para expresar lo que la naturaleza le dio (Huanacuni, 2010, p. 69).

Entretanto, o desenvolvimento das capacidades naturais pessoais só se promove em contextos de interação e diálogo, de complementação recíproca com os outros e com a natureza.

La educación comunitaria tiene que generar espacios primero para descubrirse en su capacidad y luego para amplificar su capacidad natural. Esto no significa aislar las capacidades sino generar espacios complementarios con otras capacidades. La vida florece cuando hay diálogo, cuando hay complementación, cuando hay reciprocidad, cuando hay deliberación (Huanacuni, 2010, p. 70).

Os povos indígenas propõem a educação *intercultural* “que permita el conocimiento de la cultura occidental y la valoración de su propia cultura a través de la enseñanza de las formas de relación comunitarias, las ceremonias y la cosmovisión propia” (Huanacuni, 2010, p. 68). Mas que supere a dicotomia entre teoria e prática inerente à educação ocidental. “En la educación comunitaria el proceso es uno solo, se enseña y se aprende a la vez, porque las condiciones para el maestro son diferentes de las condiciones para el niño, que al participar en la ceremonia o en la actividad de grupo, está viviendo ese pensar-haciendo y aprender-haciendo” (Huanacuni, 2010, p. 68).

Também a maioria dos povos indígenas brasileiros compartilham muitas dimensões do Bem Viver, bem como a visão educacional que enfatiza a autonomia pessoal, a participação comunitária e a relação integral com a natureza (Fleuri, 2009). Deste ponto de vista, questionam a educação colonial forjada pela modernidade europeia.

Para Eliel Benites, pesquisador e educador Kaiowá-Guarani, o sistema escolar e catequético implantado pelos colonizadores desenvolve uma *educação de fora para dentro*. É o que Paulo Freire chama de *invasão cultural* implementada pela *educação bancária*. A educação bancária consiste como processo de transmissão de uma pessoa para outra, de um grupo sociocultural para outro, de uma visão de mundo, tida em princípio como verdadeira e universal, de tal modo que o outro a absorva e a reproduza de forma alienante e subalternizante. Ao contrário do processo de *educação de fora para dentro* – afirma Eliel

Benites – o povo Kaiowá-Guarani procura, hoje, desenvolver a *educação de dentro para fora*: “É como uma fonte tapada que, ao ser desobstruída, jorra água em abundância. A água que jorra é a reflexão. A reflexão que se apresenta como a capacidade de se repensar o seu projeto e sua relação com o mundo a longo prazo” (Benites *apud* Fleuri, 2009).

Paulo Freire e o Bem Viver

Nos encontros pessoais com Paulo Freire, por várias vezes o ouvi dizer: “Não me copiem! Me reinventem”. Assim, para concluir este ensaio, gostaria de levantar algumas hipóteses para “reinventar” ou se “reencontrar com” Paulo Freire desde as cosmologias, filosofias e pedagogias cultivadas milenarmente pelos povos originários do Sul Global.

Muitos povos originários do continente de Abya Yala, bem como dos continentes africano e austral, foram dizimados ou subalternizados pelos violentos processos de colonização e escravização impostos ao longo da história da humanidade. Entretanto, muito de suas cosmovisões resistem e reexistem de múltiplas formas. Mediante escuta intensa e sensível podemos aprender com estes povos a restabelecer nossos modos de vida e de produção segundo os princípios ancestrais, que aqui indicamos com o conceito de Bem Viver.

Os *princípios epistemo-pedagógicos* formulados por Paulo Freire transparecem uma íntima relação com os princípios educacionais inerentes às culturas dos povos originários. Paulo Freire elaborou sua concepção pedagógica utilizando referências culturais de teorias críticas ocidentais. Mas seu engajamento com os movimentos sociais populares foi um processo pelo qual muito provavelmente lhe possibilitou aprender com perspectivas epistemológicas das culturas dos povos ancestrais revividos por comunidades populares da América Latina.

Assim, pode-se reconhecer os princípios do Bem Viver em sua *metodologia didática dialógica*, que se caracteriza pela cooperação e reciprocidade nas relações entre o educadores e educandos, favorecendo uma atmosfera de aceitação mútua, respeito, compreensão e comunicação entre diferentes sujeitos, na busca de compreensão e transformação dos contextos socioculturais e ambientais em que se constituem. Paulo Freire, neste sentido, muito se aproxima da perspectiva decolonial ao indicar que as pessoas “se educam em comunhão, mediatizadas pelo mundo” (Freire, 1975, p. 79).

Por outro lado, desde o ponto de vista não-colonial das culturas ancestrais, somos convidados a *reconfigurar a própria pedagogia crítica*, ultrapassando a concepção antropocêntrica e racionalista de teóricos existencialistas e materialistas a que Paulo Freire faz referência ao longo de sua obra.

O *mundo*, que sustenta as próprias relações entre os seres que o constituem, não se reduz à dimensão humana, mas incorpora as dimensões cosmológica e espiritual. O cosmos é constituído pela relação harmoniosa entre todos os seres do universo, que a própria ciência moderna hoje vai descrevendo desde o infinitamente pequeno (como a teoria quântica) até o infinitamente grande, como as relações entre as galáxias que, mesmo a bilhões de anos-luz de distância, estão sistemicamente conectadas ao nosso planeta Terra.

A *espiritualidade* vem também sendo ressignificada, para além da visão dualista predominante nas culturas ocidentais, que opõe a matéria ao espírito (o espírito é entendido como “imaterial”, por consistir em dimensões da realidade não perceptíveis sensorialmente, através da visão, audição, tato, sabor ou odor). A vida de cada ser é gerada e sustentada pelas complexas conexões com todos os seres presentes no cosmos que, por sua vez, contém as conexões com todos os seres pelos quais foram gerados e com todos os seres que serão gerados pelas relações entre os seres vivos no presente.

Nesta perspectiva, o fundamento cosmológico e espiritual da opção política pela *pedagogia do oprimido* seria não apenas as lutas por desconstruir as instituições sociais, políticas e econômicas coloniais que produzem homicídios, genocídios e epistemicídios, mas sobretudo por empoderar a reexistência das conexões relacionais de complementariedade, reciprocidade e integralidade entre todos os seres que vivem e geram vida em plenitude.

Do ponto de vista educacional, a proposta freiriana de educação, entendida como *processo dialógico* de problematização e transformação das relações socioculturais desiguais e injustas, veio sendo construída como um instrumento de *luta política* dos grupos sociais e étnicos subalternizados ou excluídos pelos processos de colonização. Mas podemos aprender com as lutas sociopolíticas conduzidas pelos povos ancestrais a radicalizar os projetos de transformação social para além dos limites do Estado-Nação e do antropocentrismo, criando perspectivas de organização política que sustentem as diferenças culturais e socioambientais, bem como os direitos pluriversais da natureza, comprometendo-nos com os direitos de todas as gerações futuras a partir de nossa gratidão pelas vidas que as gerações precedentes nos geraram. Em muitas culturas ancestrais, a vida e a educação dos adultos estaria voltada a sustenta-los no cuidado das crianças, para que possam expressar e dar vida às ancestralidades de que são portadoras ao nascer. E este aprendizado ao longo da vida se faz na relação de escuta intensa e sensível aos anciões e anciãs, que se constituíram ao longo de suas vidas como ancestrais, que fazem pontes de conexões com as gerações a que estamos dando vida.

Na proposta pedagógica de Paulo Freire, os *círculos de cultura* apresentam-se como uma estratégia educacional para favorecer o diálogo na comunidade sobre as contradições que enfrentam em seu contexto social, de modo a promover a organização política para superá-las. Nesta direção, com as culturas indígenas, aprendemos que as lutas sociais e políticas não se restringem a mudanças

no âmbito do sistema mundo moderno-colonial, mas se busca reconstruir as relações educacionais e, particularmente, introduzir processos de formação “para a pesquisa inter e transcultural, uma disciplina corporal, mental e espiritual centrada na observação, energização e intuição” (Gauthier, 2011, p. 55).

Por conseguinte, o diálogo problematizador a partir dos *temas geradores* pode ultrapassar o enfoque econômico-político dos processos de opressão e dominação, questionando seus fundamentos epistêmicos moderno-coloniais. O diálogo crítico entre as culturas ancestrais pode permitir processos transculturais e transmodernos de empoderamento epistêmico-ético dos diferentes povos e gerações, no sentido de “desarrollar las potencialidades, las posibilidades de esas culturas y filosofías ignoradas; acciones llevadas a cabo desde sus propios recursos” (Dussel, 2017, p. 29).

Conclusão

Querida leitora, leitor, o que lhe apresentei neste ensaio são apenas indícios da formulação ético-epistêmica de princípios cosmológicos e educacionais que intelectuais orgânicos de povos originários andinos vêm construindo em torno da concepção do Bem Viver. E mesmo as indicações comparativas com o denso pensamento de Paulo Freire são ainda hipotéticas. Espero que a “situação-limite” do caráter ensaístico deste texto lhe seja um convite a promover o “inédito-viável” de escuta intensa e de diálogo intercultural crítico com os povos originários ancestrais, cuja vida e convivência atravessam também o território e o povo brasileiro. Ao traçar juntos estes percursos de buscas, entendo que estamos nos educando como “pessoas em relação, mediatizadas pelo mundo”, ao mesmo tempo em que, enraizando nossas reflexões, ações, relações dialógicas nas culturas originárias ancestrais, estaremos contribuindo para “educar” ético-epistemicamente nossos próprios “mundos” a viver e a conviver em plenitude.

Referências

ACOSTA, A. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. 1ª ed. São Paulo: Autonomia Literária; Elefante, 2016.

ALTMANN, P. Buen Vivir como propuesta política integral: Dimensiones del Sumak Kawsay. **Mundos plurales. Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública**, Quito, v. 3, n. 1, p. 55-74, 2016.

BENTO, K. **Povo Laklãnõ/Xokleng e/em processos de decolonização: leituras a partir da Escola Indígena de Educação Básica Vanhecu Patté – Aldeia Bugio/Terra Indígena Ibirama/SC**. 2018. 246 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2018.

BOLÍVIA. **Constitución Política del Estado (CPE), 7 de febrero de 2009**. Disponível em: url: https://www.oas.org/dil/esp/Constitucion_Bolivia.pdf. Acesso em: 28 jan. 2025.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. 1ª ed. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007.

DUSSEL, E. **Filosofías del Sur: descolonización y transmodernidad**. México: AKA, 2017.

ECUADOR, **Constitución de la Republica del Ecuador, 20 de octubre de 2008**. Disponível em: https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf. Acesso em: 28 jan. 2025.

FLEURI, R. Desafios epistemológicos emergentes na relação intercultural. **Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**, Campo Grande, n. 27, p. 11-21, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GAUTHIER, J. Demorei tanto para chegar... Ou: nos vales da epistemologia transcultural da vacuidade. **Tellus**, Campo Grande, n. 20, p. 39-67, 2011.

HUANACUNI, F. **Buen Vivir/Vivir Bien: Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas**. 1ª ed. Lima: CAOI, 2010.

MACAS, L. El Sumak Kawsay. In: CAPITÁN, A. L. H. *et al.* **Sumak Kawsay Yuyay – Antología del Pensamiento Indigenista Ecuatoriano sobre Sumak Kawsay**. 1ª ed. Huelva; Cuenca: CIM; PYDLOS; FIUCUHU, 2014, p. 177-192.

MALDONADO, L. El Sumak Kawsat/Buen Vivir/Vivir Bien. La experiencia de la República del Ecuador. In: CAPITÁN, A. L. H. *et al.* **Sumak Kawsay Yuyay – Antología del Pensamiento Indigenista Ecuatoriano sobre Sumak Kawsay**. 1ª ed. Huelva; Cuenca: CIM; PYDLOS; FIUCUHU, 2014, p. 193-210.

MELIÀ, B. Palavras Ditas e escutadas – entrevista. **MANA**, São Cristovão, n. 1, p. 181-199, 2013.

PORTO-GONCALVES, C. W. Pela vida, pela dignidade e pelo território: um novo léxico teórico político desde as lutas sociais na América Latina/abyayala/Quilombola, **Polis**, Santiago, n. 41, p. 237-251, 2015.

SANTOS, B. S. **Toward a New Common Sense: Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition**. 1ª ed. New York: Routledge, 1995.

SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. (orgs). **Epistemologias do Sul**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TIBÁN, L. El concepto de desarrollo sustentable y los pueblos indígenas. **Boletín ICCI – ARY Rimay**, Buenos Aires, n. 18, 2000.

TURINO, C. **Prefácio à edição brasileira**. In: ACOSTA, A. *O bem viver*: uma oportunidade para imaginar outros mundos. 1ª ed. São Paulo. Autonomia Literária; Elefante, 2016, p. 13-16.

VALENCIA, M. A. C., **Ojo de Jíbaro**. Conocimiento desde el tercer espacio visual. Prácticas estéticas contemporáneas en el Eje Cafetero colombiano. 1ª ed. Popayán: Universidad de Cauca; Sello, 2015.

WALDMULLER, J. Buen vivir, Sumak kawsay, “Good living”: an introduction and overview. **Alternautas**, Londres, v. 1, n. 1, p. 17-28, 2014.

WALSH, C. **Interculturalidad, Estado, Sociedad** – Luchas (De)Coloniales de Nuestra Época. 1ª ed. Quito: Universidad Andina Simon Bolívar/Abya Yala, 2009.