

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Jerry Adriano Villanova Chacon

**Ensino Médio e Filosofia: contribuições da Filosofia da
Libertação para a formação da autonomia dos estudantes, na
percepção dos professores**

Mestrado em Educação: Currículo

SÃO PAULO

2017

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Jerry Adriano Villanova Chacon

**Ensino Médio e Filosofia: contribuições da Filosofia da
Libertação para a formação da autonomia dos estudantes, na
percepção dos professores**

Mestrado em Educação: Currículo

**Dissertação apresentada à Banca
Examinadora da Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo, como exigência parcial
para obtenção do título de MESTRE em
Educação: Currículo, sob a orientação do Prof.
Dr. Alípio Márcio Dias Casali.**

SÃO PAULO

2017

Banca Examinadora

Dr. Alípio Márcio Dias Casali (Orientador)

Dr. Daniel Pansarelli

Dr. Ênio José da Costa Brito

A tantas mulheres e a tantos homens que mesmo diante dos tremendos desafios que cercam a prática docente ainda acreditam ser possível fazer acontecer em comunhão um mundo mais justo, solidário e acolhedor do Outro em sua autonomia.

Ana Maria Villanova, Cláudio Chacon Jurazeki (em memória), Cláudia Chacon, Reginaldo Villanova, Letícia Bortoletto Chacon, Pedro Bortoletto Villanova Chacon e aos vindouros...

O aluno foi bolsista CAPES

AGRADECIMENTOS

Se eu fosse citar os nomes de todas as pessoas importantes para esse processo a lista seria bem grande e eu poderia incorrer na injustiça de esquecer alguns. Por isso, farei os agradecimentos de uma maneira ampla, mas visualizando a muitos em cada momento.

Ao Deus Pai-Mãe da vida!

À minha mãe Ana Maria Villanova, por ser sinal de força e esperança em minha vida e também responsável por dupla função no lar desde os meus 4 anos de idade quando faleceu meu Pai a quem também agradeço e, logo, encontrarei. Assim aproveito para agradecer a toda minha família.

Às instituições de ensino em que fiz minha formação básica, assim lembrando todas as professoras e professores desse caminhar.

À comunidade em que eu cresci e aprendi a ser gente diante de tantos desafios da vida em uma periferia. Assim faço memória de tantas amigas e amigos.

À Igreja católica, comunidade em que eu aprendi e ainda aprendo a semear a esperança a partir do testemunho de tantas pessoas comprometidas com as transformações sociais e a educação. Ao Seminário Diocesano de Santo André, onde nos anos de 2004 a 2008 fiz parte do processo de formação com vistas ao sacerdócio e do qual me desliguei de maneira leve, transparente e agradecida, para seguir o caminho da vocação matrimonial.

À UNIFAI onde cursei minha graduação de Filosofia. Lembro com carinho de tantas amigas e amigos.

Às Escolas Estaduais em que já lecionei e pude viver a carne e o sangue desta dissertação, bem como às escolas particulares por onde passei.

Ao Sesi-SP, por me oportunizar momentos destinados ao processo de estudo do mestrado.

Aos entrevistados que com muito carinho e atenção foram solícitos a este trabalho.

Às estudantes e aos estudantes que tanto vêm me ensinando a ser professor.

Às colegas e aos colegas professores que partilham comigo o amor pelo ser educador.

Aos grupos de discussões políticas e sociais, com destaque ao Coletivo Revolucionário de Libertação – CORDEL.

À PUC-SP por acreditar numa reflexão a partir da filosofia da libertação, sendo uma Instituição que tanto representa para o país um lugar de resistência e estudo sério.

À CAPES pela bolsa confiada a mim para lograr esta dissertação e que possa continuar a incentivar a pesquisa e formação.

Ao Programa Educação: Currículo por ser um espaço de acolhida e de formação crítica de educadoras e educadores. Assim agradeço a todas as professoras e professores do programa e aos colegas estudantes do programa. Agradeço às coordenação do curso e à nossa parceira na secretaria, Cida.

Ao Programa de Psicologia Social, de modo especial ao Professor Antonio da Costa Ciampa, por ter possibilitado tão frutífera interlocução sobre a Identidade.

Ao querido Professor Alípio Casali por ter acreditado no projeto e dedicado tempo e zelo.

Às amigas e aos amigos que tive a oportunidade de fazer ao longo do percurso formativo na PUC-SP, sobretudo aos que comigo ingressaram, tanto para o mestrado, quanto para o doutorado.

Dentre tantas pessoas que sempre me incentivaram a fazer o mestrado quero destacar e agradecer ao Professor Jarbas Vargas Nascimento e ao Professor César Gomes Bonfim Dias.

Aos professores que participaram da minha qualificação e defesa Enio José da Costa Brito e Daniel Pansarelli e aos suplentes Allan da Silva Coelho e Jarbas Vargas Nascimento.

Ao filósofo Enrique Dussel por ser sinal de profetismo e luta.

Por fim, à minha esposa por toda compreensão e ajuda nesse processo de estudo e aprendizagem coletiva. Ao meu filho Pedro, por todo amor e ternura.

RESUMO

Esta dissertação parte do problema da recorrente dificuldade de desenvolvimento da autonomia dos estudantes no Ensino Médio. Traz como hipótese que a filosofia da libertação pode ajudar na construção dessa autonomia. O objetivo geral é pesquisar como os professores que estão lecionando a partir da filosofia da libertação percebem essa tarefa pedagógica de formação da autonomia dos jovens e em que medida e como as práticas desses professores podem trazer contribuições futuras para o ensino de Filosofia. Discorre sobre as possíveis contribuições da filosofia da libertação para a promoção da autonomia dos estudantes do Ensino Médio. Ela se justifica pela relação existente entre a filosofia da libertação e as teorias críticas do currículo e com a concepção freireana de educação como processo de libertação. Para a elaboração desta dissertação o movimento argumentativo se deu a partir da retomada da trajetória histórica do Ensino no Brasil com destaque ao Ensino Médio, com análises críticas sobre os processos que ajudam a entender os atuais problemas do Ensino Médio. Desenvolveu-se em continuidade a análise dos traços das juventudes num diálogo com várias áreas do conhecimento. Foram elaboradas análises sobre as teorias do currículo e se deu foco às posições trazidas por Michael Apple. Há na dissertação um diálogo constante entre as perspectivas de Dussel e Freire, sendo elencados momentos em que Dussel toma Freire como base de reflexão. Por fim, dá-se a análise de conteúdo das entrevistas concedidas por professores com experiência no ensino de filosofia no Ensino Médio e que trabalhem pautados nas teorias críticas, de forma mais específica a filosofia da libertação.

Palavras-chave: Currículo; Ensino Médio; Autonomia; Filosofia; Dussel; Freire.

ABSTRACT

This dissertation parts from the problem of the recurrent difficulty of autonomy development of students in High School. It brings it as a hypotheses that liberation philosophy can help in the construction of this autonomy. The aim is to research how teachers who are teaching from the liberation philosophy perceive the pedagogical task of developing autonomy with their students, and to what extent and how the practice of these teachers can bring future contributions for the teaching of Philosophy itself. It discusses possible contributions of liberation philosophy to the promotion of autonomy of high school students. In this sense it is justified by the existing relationship between liberation philosophy and the critical theories of curriculum with the freirean project of education as a process of liberation. For the elaboration of this dissertation, the argumentative movement started with the resumption of the historical trajectory of education in Brazil with emphasis on High School, with critical analysis of the tactics that help the understanding of current problems of High School. It was developed in continuity to the analysis of the traces of youth in a dialogue with several areas of knowledge. Analysis were carried out about theories of curriculum and focus was given on the positions brought by Michael Apple. There is in the dissertation a constant dialogue between the perspectives of Dussel and Freire, being listed moments in which Dussel takes Freire as a basis for reflection. Finally, it is given the content analysis of the interviews granted by teachers with experience in philosophy teaching in High School who work based on critical theories in a more specific philosophy of liberation.

Key words: Curriculum; High School; Autonomy; Philosophy; Dussel; Freire.

ADVERTÊNCIA

Uma das principais preocupações deste trabalho é o uso de linguagem inclusiva de gênero. Porém, com o intuito de preservar a fluidez da leitura e evitar sobrecarga gráfica, optou-se pelo emprego do masculino genérico, quando não especificada a diferenciação de gênero.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percentual da população de 15 a 17 anos que frequentam a escola - Brasil	44
Gráfico 2 - Distribuição dos entrevistados por idade	127
Gráfico 3 - Distribuição por tempo de magistério	127
Gráfico 4 - Graduações dos entrevistados	127
Gráfico 5 - Formação acadêmica.....	128

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trajetória da Filosofia nas Reformas Educacionais (1932 – 2017).....	49
Quadro 2 - Distinção entre a dialética libertadora e a analética libertadora	114
Quadro 3 - Dados dos entrevistados.....	126
Quadro 4 - Graduações dos entrevistados	127
Quadro 5 - Formação acadêmica	127
Quadro 6 - Tabulação das categorias mais citadas explícita ou implicitamente pelos professores na questão 4.....	138

LISTA DE TABELA

Tabela 1 - Evolução das matrículas do Ensino Médio (1940-1985).....	34
---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
 CAPÍTULO I - ENSINO MÉDIO: UM DESAFIO A SER ENFRENTADO	20
1.1. Ensino Médio no Brasil: antecedentes históricos e desafios atuais	20
1.2. Desafios do Plano Nacional de Educação e do Ensino Médio	39
1.2.1. Plano Nacional de Educação e Filosofia no Ensino Médio	42
1.3. Algumas considerações críticas sobre o percurso do EM e a disciplina filosofia em seu processo de intermitência	45
 CAPÍTULO II - OS JOVENS DO ENSINO MÉDIO	50
2.1. Ensino Médio: espaço de autonomia e protagonismo	50
2.2. O que é essa tal juventude: aproximações, não definições	51
2.2.1. “Molecada sem juízo!” Um aporte das neurociências	59
2.3. Contribuições da Psicologia Social em diálogo com a pedagogia freireana e a filosofia da libertação na perspectiva de uma educação para a autonomia	66
2.4. Educação e Emancipação: uma passagem crítica	80
 CAPÍTULO III – TEORIAS CURRICULARES	83
3.1. A construção do conceito de currículo	84
3.1.1. Currículo: tempo e história	88
3.2. Apple: a quem interessa o currículo?	93
 CAPÍTULO IV – PAULO FREIRE E ENRIQUE DUSSEL: EDUCAÇÃO E FILOSOFIA COMO LIBERTAÇÃO	101
4.1. A filosofia da libertação	101
4.1.1. A antropologia de Enrique Dussel: que humano?	105
4.2. A presença de Paulo Freire nas obras e pensamento de Enrique Dussel	108
4.3. Dussel: Centralidade da Pedagógica na Filosofia da Libertação	115
 CAPÍTULO V – “ES MUY DIFÍCIL ABRIRSE CAMINO A LA VIDA” (E. Dussel)	119
5.1. Sobre a fundamentação da análise das entrevistas	119
5.2. Perfil dos entrevistados	126
5.3. Justificativa para as questões	126
5.4. Análise das Entrevistas	128

5.4.1.	Questão 1.....	128
5.4.2.	Questão 2.....	130
5.4.3.	Questão 3.....	135
5.4.4.	Questão 4.....	137
5.4.4.1.	Alteridade.....	138
5.4.4.2.	Autonomia / Ética.....	148
5.4.5.	Questão 5.....	155
5.4.6.	Questão 6.....	158
5.4.7.	Questão 7.....	162
5.5.	Participação Especial. Entrevista cedida por Enrique Dussel: uma análise	169
5.5.1.	Questões	170
5.5.2.	Pensando sobre tudo isso	170
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		178
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		181
APÊNDICE I		190
APÊNDICE II		191

INTRODUÇÃO

A discussão curricular é ampla e envolve diversos temas tanto no âmbito educacional, quanto nos demais, sendo o currículo responsável por delimitar o processo formativo mediante as seleções feitas nele. Esta pesquisa permeia a questão do currículo abraçando dois elementos significativos, mediados pela questão da alteridade, da ética e da autonomia, isto é, o Ensino Médio (EM) e, dentro dele, a disciplina de filosofia. O interesse pela pesquisa pode ser classificado em três estágios, sendo o primeiro de nível pessoal do pesquisador docente de filosofia no EM; o segundo comunitário, pensando na comunidade dos docentes de filosofia; e num terceiro o interesse social dialogando para além do campo da filosofia.

A importância da discussão sobre o EM é patente. Uma evidência atual disso é a publicação da recente Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, tornada lei em 9 de fevereiro de 2017. Ela institui, em linhas gerais, a Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

Ainda pensando sobre a importância do tema pesquisado cabe destacar os seguintes aspectos. Nasce de indagações do meu caminhar como educador. Pode-se distribuir esse caminhar em três momentos: infância, adolescência/juventude e vida adulta.

A infância marcada pela perda da figura paterna e a presença segura, ética e lutadora materna assumindo o ônus paterno, pela condição difícil de vida habitando um barraco em uma periferia da grande São Paulo, cidade de Mauá com todas as problemáticas sociais que afetam as vítimas marginalizadas. A adolescência/juventude marcada pela vida escolar numa escola pública estadual, infelizmente, sem muita estrutura e incentivo, salvo alguns professores heróis e motivadores ao sonhar, pelos trabalhos formativos com a Pastoral da Juventude e as Comunidades Eclesiais de Base sempre valorizando a diversidade cultural e a busca pela autonomia, enfim, o contato com a Teologia da Libertação. Além da dimensão escolar e religiosa, minha

juventude foi marcada pelo primeiro emprego e a descoberta da vida real do trabalhador. A vida adulta com a experiência no seminário diocesano de Santo André e o contato mais apurado com a filosofia, sobretudo a filosofia latino-americana; a docência mostrou a importância da prática da alteridade, de lidar com a diversidade e de promover o diálogo e a necessidade de constante formação.

Esse resumido caminhar impulsionou o aprofundamento acadêmico por meio da realização do mestrado em educação com o tema/problema motor desta pesquisa que se coloca da seguinte forma: A ausência de uma formação para a autonomia no EM que é um tempo crítico e decisivo na vida dos jovens estudantes.

Essa dificuldade da promoção de autonomia dos estudantes do EM é apresentada por Malfitano (2011) ao destacar que se via jurídica se define a entrada na vida adulta aos 18 anos, na perspectiva do debate sociocultural há uma (im)possibilidade de muitos jovens alcançarem a autonomia para o exercício de sua vida adulta, isso tendo em vista as questões econômicas e também subjetivas. Quando se nota essa dificuldade é preciso apontar para o EM, pois deveria contribuir para a promoção da autonomia.

O Estatuto da Juventude, Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, traz como primeiro princípio a autonomia e emancipação da juventude. Não é à toa que o Estatuto destaca a autonomia como princípio, pois em virtude de ser difícil seu desenvolvimento ela precisa ganhar destaque para ser executada na formação dos estudantes. A escola ocupa um relevante papel para o desenvolvimento da autonomia. Como destaca Delors (2001, pp. 222-223):

Educar sempre foi e continua a ser hoje uma tarefa eminentemente social. A formação da personalidade madura resulta tanto do fortalecimento da autonomia pessoal como da construção de uma alteridade solidária, ou seja, do processo de descoberta do outro como atitude moral. A humanização concebida como crescimento interior do indivíduo encontra seu pleno desenvolvimento no ponto onde se encontram de modo permanente os caminhos da liberdade e da responsabilidade.

Postula-se que a dificuldade para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes é um problema atrelado à cultura contemporânea juvenil que está em mudanças muito rápidas não havendo tempo de atualização pedagógica. A

mudança política está interferindo pesado no currículo do EM, ou seja, muitas modificações, pouco tempo de estruturação e a própria ausência de formação para autonomia.

A relevância da pesquisa na vida profissional é muito grande, pois há exigência do mercado pela formação de bons profissionais na área da educação capazes de aliar a prática a fundamentos epistemológicos. A globalização, o mercado competitivo, as novas tecnologias necessitam de profissionais com conhecimento, mas qual conhecimento? Apenas técnico? Não. É preciso um saber integral e humanizado das relações. A filosofia se faz necessária, desde a sala de aula até as grandes estratégias empresariais como processo libertador e de respeito ao outro. No contexto de uma globalização sistematicamente/estruturalmente negadora do Outro, das culturas e da diversidade, a filosofia da libertação propõe um pensamento crítico a partir de uma ética comprometida com a libertação, um movimento de inclusão por meio do conhecimento, mas com a dinâmica de mudar o sistema.

Tem-se como objetos de estudo o histórico do EM no Brasil; aproximações acerca das juventudes; a teoria crítica do currículo, a filosofia da libertação à luz de Enrique Dussel e o diálogo com a pedagogia da libertação de Paulo Freire e, por fim, as práticas docentes desveladas pelas entrevistas concedidas. Com base nesses objetos o tema foi delimitado e potencializou-se assim o movimento de problematização.

A problematização pode ser verificada nos seguintes pontos: identificar como se trabalha a filosofia da libertação na prática docente no EM e quais são as contribuições da filosofia da libertação para o ensino de filosofia; descrição da realidade, sobretudo, pelas práticas relatadas nas entrevistas pelos professores e assim estabelecer cotejamentos com as categorias da filosofia da libertação; como se dá o embate com os currículos prescritos, assim elaborando uma hipótese crítica da situação do ensino da filosofia à luz da filosofia da libertação com base nas informações, dados e percepções trazidas pelos professores.

À luz dos elementos apresentados é possível afirmar ser a pesquisa um movimento de superação das intuições e a afirmação de “certezas”. Aquilo que

o pesquisador traz como crença em sua proposta de pesquisa passa pelo crivo de visões distintas as quais podem ou não se articular às hipóteses da pesquisa: A prática da filosofia da libertação pode ajudar a construir/desenvolver a autonomia crítica dos estudantes. Exercitar o pensamento filosófico é a principal condição da autonomia: a do pensar (auto)crítico.

O objetivo geral desta dissertação é o de pesquisar como é que os professores do EM estão praticando o ensino de filosofia da libertação e em que medida e como as práticas desses professores podem trazer contribuições futuras para o ensino de Filosofia como prática pedagógica que visa a formação da autonomia dos jovens. Destaque-se que os professores entrevistados atuam, em grande parte, em escolas públicas e privadas. Pensou-se, com base nisso, a elaboração dos quatro capítulos que compõem esta dissertação.

O primeiro capítulo procurou contextualizar a área em que a pesquisa se deu em sua maior totalidade, isto é, o EM. Para isso, o EM foi tomado como um desafio a ser enfrentado, mas para isso se tomou uso de uma memória da história do EM no Brasil. Assim se passou para a discussão sobre o Plano Nacional de Educação e o EM e também a filosofia. Ao longo do movimento se destacou a Meta 3 do PNE que versa de forma específica sobre o EM. Também foram feitas algumas análises críticas quanto ao percurso do EM e a disciplina de filosofia em sua intermitência. Diante desse movimento, alguns pontos merecem ser retomados, tais como. A complexidade histórica do EM no Brasil e a quase exclusividade de presença das elites brasileiras nos bancos escolares marca uma divisão social no Brasil e um ensino limitado. Assim a participação nas escolas era de um determinado grupo. Essa questão passa a ser objeto de preocupação na história do Brasil e isso tudo leva a culminância dos desafios das reformas educacionais e do PNE.

O segundo capítulo traz os jovens para a discussão, pois são os protagonistas do EM. Discorreu-se sobre o espaço do protagonismo no EM, a necessidade de pensar o que era essa tal juventude tentando buscar algumas aproximações, mas não definições fechadas. Como passos de aprofundamento da discussão, estabeleceu-se o diálogo entre as neurociências, a psicologia

social, a pedagogia de Paulo Freire e a filosofia da libertação na busca de pensar a autonomia da juventude. O capítulo se encerrou numa conversa entre educação e emancipação fazendo uma passagem crítica ao terceiro capítulo.

O terceiro capítulo traz então uma visão geral das teorias curriculares, mas tendo como foco a construção do conceito de currículo; o currículo no tempo e na história e, por fim, é tomada a base teórica do currículo crítico à luz do pensamento de Michael Apple a partir da seguinte pergunta: a quem interessa o currículo? Com essa discussão se desvelou que o currículo hoje serve a um determinado discurso dominador e que procura impor uma hegemonia ideológica ao currículo. Diante disso, a ruptura desse currículo hegemônico é de fundamental importância para a construção de um processo de construção do conhecimento autônomo e poder dar liga ao capítulo seguinte que traz o diálogo Paulo Freire e Enrique Dussel. Por fim procurou-se amarrar dando o gancho para o terceiro capítulo com base em Adorno (1995).

O quarto capítulo promoveu um diálogo entre Paulo Freire e Enrique Dussel afirmando a educação e a filosofia como libertação. Identificou-se a presença de Paulo Freire nas obras e pensamento de Enrique Dussel e como Dussel (2002) entende Paulo Freire como o anti-Rousseau, ou seja, o crítico da educação burguesa; nesse movimento se tomou em Dussel: Centralidade da Pedagógica e por fim se fez um arrazoadado da filosofia da libertação: ética e suas principais categorias para amarrar o capítulo e também construir as bases para as análises de conteúdo da parte empírica do trabalho.

O quinto capítulo traz a parte empírica, autorizada pelo Comitê de Ética (CAAE: 56484416.5.0000.5482), via entrevistas feitas aos professores com experiência no EM e que tenham um diálogo junto à filosofia da libertação. O capítulo é fundamental para buscar as respostas sobre as contribuições ou não da filosofia da libertação no processo de autonomia dos estudantes. Daí ser um capítulo importante e inovador no campo das pesquisas sobre a filosofia da libertação. Além disso, traz a fundamentação da análise das entrevistas; definição das unidades de análise e das categorias; codificação, tabulação e apresentação dos dados; análise de dados; cruzamentos das falas dos entrevistados: ética e ensino da filosofia da libertação; a relação das falas dos professores com a entrevista concedida pelo próprio Enrique Dussel.

Disso resultam os objetivos da pesquisa de campo. Analisar e compreender a realidade do ensino de filosofia, por amostragem qualitativa, nas escolas públicas e privadas e como se dá o desenvolvimento da filosofia da libertação e quais contribuições ela traz para a formação de autonomia dos estudantes. Como se dá o embate com os currículos prescritos, assim elaborando uma hipótese crítica da situação do ensino da filosofia à luz da filosofia da libertação com base nas informações, dados e percepções trazidas pelos professores. Fruto desse movimento, espera-se colher elementos significativos da prática e dinamização do currículo de filosofia sob diferentes visões. A organização da análise foi pautada em Bardin (1995, p. 95) de forma muito objetiva e esclarecedora, nesse aspecto são propostas três fases: 1ª pré-análise; 2ª a exploração do material e 3ª o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Os referenciais teóricos usados nessa dissertação foram vários, como pode-se notar nas referências bibliográficas, o que pode em certos momentos gerar dualidades ou contradições entre escolas de pensamentos, mas isso não invalida a necessidade de tantas leituras para tratar de tema tão complexo como é o EM e a filosofia, sobretudo quando se busca sair do estabelecido e analisar a filosofia da libertação que, por vezes, é rechaçada nos espaços estritamente filosóficos, mas, frequentemente, tomados por uma epistemologia colonizada. Dentre os principais suportes teóricos pode-se destacar Piletti, Abramovay, Apple, Bardin, Dussel e Freire.

Toda produção acadêmica traz dificuldade e não foi diferente no processo de elaboração desta dissertação. Mas são essas dificuldades tomadas como elementos mais importantes para o crescimento intelectual do pesquisador. Algumas dificuldades: a administração do tempo e as demandas de leituras e revisões bibliográficas; o ajuste fino sobre as problemáticas que envolvem o EM e a filosofia, pois são várias e o processo de seleção é muito exigente; o cumprimento dos créditos de forma qualitativa e responsável conciliada com o trabalho semanal; localizar professores de filosofia do EM com conhecimento e prática à luz da filosofia da libertação; as transcrições das entrevistas; as limitações de entendimento, análise e síntese do pesquisador

que pode ter deixado pontos sem amarração ou talvez sem dar a devida atenção.

Esta dissertação foi desenvolvida com muito empenho e dedicação, mesmo nos momentos de cansaço e desânimo se buscou acreditar e esperar na possibilidade de um desempenho capaz de dar conta da importante exploração do tema. Embora seja uma dissertação atribuída a um autor, este é um trabalho coletivo, pois nada se faz sozinho. Diversas reflexões que serviram a elaboração deste texto foram feitas nas aulas na PUC-SP, nos coletivos, nas comunidades, no trabalho, com as amigas e os amigos, nos diálogos com o orientador, na presença gratuita e solidária de tantas pessoas, com destaque aos professores entrevistados e a amorosa companheira do pesquisador sempre compreensiva e pronta a ajudar.

A pesquisa está posta com base em importantes nomes do mundo da educação, da filosofia, da psicologia etc. Esta pesquisa se desenvolveu, concluindo, com a implicação da existência do pesquisador e de tantos outros, visando contribuir com o ensino de filosofia apresentando a filosofia da libertação como uma boa maneira de auxiliar na formação das meninas e dos meninos do EM para a autonomia, para o ser mais, enfim para serem capazes de fazerem o processo de libertação num mundo cada vez mais corrompido pela lógica de ganância, egoísmo e exploração capitalista.

O jovem que está nessa fase do EM de imprecisão, indefinição do que ele mais precisa, a melhor direção que ele pode ganhar estruturante é aquela que vai construir a sua autonomia. Isso, em partes, ajuda a responder perguntas, tais como: Para que serve o EM? Para que serve EM ao adolescente? O fato é que os jovens devem ser formados para os desafios da atualidade como sujeitos autônomos. A dissertação procura discorrer sobre a formação de sujeitos autônomos a partir das contribuições mais gerais de currículo vinculado à matriz crítica; da presença da filosofia no EM dando ênfase à filosofia da libertação, desde já é importante elucidar que não é a filosofia da libertação a única a promover uma reflexão crítica e promotora da autonomia. Então, essa discussão não é hermética, mas aberta à distintas leituras.

CAPÍTULO I - ENSINO MÉDIO: UM DESAFIO A SER ENFRENTADO

1.1. Ensino Médio no Brasil: antecedentes históricos e desafios atuais

Diante de tantas angústias, medos, esperanças e buscas de mudanças com relação ao Ensino Médio (EM), faz-se salutar trazer, de maneira, breve o histórico dessa etapa na educação brasileira. Embora o termo EM seja recente¹ e o seu uso em determinados contextos históricos pareça anacrônico, a partir das fontes pesquisadas e da compreensão da faixa etária de 15 a 17 anos aquela que agrupa o nível médio se permitiu olhar o secundário como, em termos, a gênese do EM. Levantar a história, faz-se condição fundamental para entender a realidade presente do EM.

Piletti (1996) apresenta a História da Educação no Brasil a partir dos seguintes cortes históricos: Colônia (1500 - 1822); Império (1822 - 1889); Primeira República (1889 - 1930); Revolução de 30 (1930 - 1937); Estado Novo (1937 - 1945); República Populista (1945 - 1964); Ditadura Militar (1964 - 1985) e Transição (1985). Com base em cada período Piletti traz as reflexões das condições históricas educacionais que se vivia na época. Serão destacados alguns elementos de cada período ligados ao secundário, isto é, a gênese do EM.

Sobre o Período Colonial Piletti (1996) afirma ser marcado por um binômio fé e império, ou seja, o ensino se dava como divulgação do cristianismo por meio dos religiosos, mas por outro lado a sede colonialista da Coroa portuguesa. No campo da educação a presença mais forte foi, sem dúvida, a dos religiosos com destaque aos jesuítas.

No que tange a concepção de ensino no período, segundo Saviani (2011), a chegada dos jesuítas em 1549 na missão chefiada por Manuel da Nóbrega com o intuito de converter os gentios por meio das ações das escolas, colégios e seminários marca o início da educação no Brasil. As ideias que

¹ O termo EM passa a ser usado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024 de 1961. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692 de 1971, dá-se a alteração no artigo 1º inciso 2º e a nomenclatura Ensino Médio passa para Segundo Grau. A LDB 9394/96 vai reestabelecer o termo Ensino Médio, no artigo 4º.

prevaleciam eram as de colonização, educação e catequização, sendo esse processo permeado da posse e exploração da terra, aculturação, difusão e conversão à fé cristã. A partir de 1599, no plano de estudos utilizado pelos jesuítas, surge o uso da *Ratio studiorum*², dessa forma aparece pela primeira vez com mais evidência a ideia do estudo considerado de nível secundário – equivalente ao atual EM - composto pelos cursos de Letras, de Filosofia e o de Ciências.

Como enfatiza Piletti (1996, p. 23) o trabalho dos jesuítas foi eficiente, pois “em poucos anos cobriram o território com missões, escolas de ler, escrever e contar e colégios”. Isso não pode esconder a faceta de dominação e submissão à fé católica e aos hábitos europeus impostos aos nativos por meio da catequização.³

Não se trata de condenar os religiosos por isso, mas de perceber com clareza até que ponto eles estavam integrados na política de conquista, submissão e colonização. Tanto isso é verdade que, a partir do momento em que começaram a agir de forma independente em relação a tal política, os padres jesuítas foram expulsos de Portugal e de suas colônias (PILETTI, 1996, p. 23).

Nota-se a importância de não se cometer julgamentos condenatórios comuns, mas olhar a história da educação como um jogo de interesses presentes desde a Colônia. Prova disso é a expulsão dos jesuítas⁴, em 1759 por meio de Marquês de Pombal sob o argumento de reformar os estudos com o objetivo de melhorar a qualidade e aumentar a quantidade⁵. No entanto,

² Trata-se de um plano geral de estudos implantado pelos jesuítas em todos os colégios da Ordem.

³ “Era uma catequese pautada na alienação dos nativos para dessa forma abandonarem seus hábitos, práticas, ritos, ethos, mitos e religiosidade. Era um ensino de submissão e de domesticação. Cumpria-se no Brasil o modelo de catequese tridentina, ou seja, uma catequese inspirada pela contrarreforma do Concílio de Trento (1545-1563)” (CHACON, 2015, p.48).

⁴ Conforme Saviani (2011, p. 75): “Não obstante todas as denúncias os jesuítas obstinavam-se em suas práticas e ousadamente se recusavam a cumprir as bulas e ordens papais, assim como as determinações reais, o que conduziu a um conflito insolúvel com a Coroa portuguesa que culminou na expulsão decretada em 1759”. Destaca-se o fato de a expulsão ter se dado mais por questões econômicas, pois os jesuítas desfrutavam de mão de obra gratuita dos índios e eram considerados pelos empreendedores seculares como desleais na concorrência.

⁵ A segunda fase do período colonial é relativa às reformas pombalinas, entre os anos de 1759-1807.

“As modificações impostas à educação foram determinadas pelo Alvará de 28 de junho de 1759, que impunha o fechamento dos colégios jesuítas que deveriam ser substituídos pelas aulas régias mantidas pela Coroa com o imposto chamado de “subsídio literário”, criado especificamente para isso. Basicamente, foram três as reformas educacionais: Reforma dos estudos menores, primário e secundário (1759); Reforma dos estudos maiores, referente à

Piletti (1996) reforça não ter sido bem isso o que aconteceu, porque a substituição da Companhia de Jesus não garantiu a existência de um sistema abrangente de educação no Brasil. Na mesma ótica de Piletti (1996), Beatriz T. Felipe (2000, p. 17) afirma: “Essa expulsão não foi nada boa para o Brasil (se era ruim com eles ficou muito pior sem eles...), pois nos privou a única forma de educação que tivéramos [...]”.

Na fase do Império (1822 - 1889), ou seja, no Período monárquico se dá o paraíso das elites, pois a grande preocupação no âmbito educacional passou a ser a formação das elites que dirigiriam o país. “Nessa época já começava a aparecer em nossa sociedade a classe média, que buscava, no ensino, uma forma de ascensão social e de fuga da “degradação” do trabalho” (FELIPPE, 2000, p. 18). O Ato Adicional à Constituição do Império aprovado em 1834 desobrigou o governo central a cuidar das escolas primárias e secundárias. Isso torna-se incumbência das províncias – futuros estados com a Proclamação da República, em 1889 –, ou seja, a partir de então cada estado daria a sua tônica a essas fases do ensino. O “Ato Adicional de 1834 apenas legalizou a omissão do poder central nessa matéria” (SAVIANI, 2011, p. 129). O ensino secundário, também, conheceu várias reformas a partir da criação do Colégio de Pedro II, em 1837. As reformas traziam propostas e objetivos de alta qualidade, mas um número mínimo de estudantes frequentava tal curso.

A criação do Imperial Colégio Dom Pedro II no ano de 1837, bem, como dos primeiros liceus das províncias marca o surgimento, pós emancipação política do país, das instituições de ensino com cursos secundários (EM). Os cursos tinham como foco a preparação para o ingresso aos cursos superiores ou eram constituídos de exames parcelados⁶. Esse sistema era resquício das reformas de Marques de Pombal (1759-1772) o que também se deu em Portugal (DALLABRIDA, 2009).

Universidade de Coimbra (agosto de 1772); e Reforma das escolas de primeiras letras (novembro de 1772)” (MARINHO, 2012, p. 26).

⁶ Durante esta época, os estudantes dos liceus brasileiros realizavam somente um único exame em cada uma das matérias exigidas para o ingresso nos cursos superiores (os exames parcelados), não necessariamente precedidos por cursos preparatórios. Deve-se considerar que a frequência às aulas não era obrigatória, os alunos geralmente escolhiam o liceu onde realizavam os exames parcelados e as famílias abastadas contratavam preceptores para ensinar os seus filhos (DALLABRIDA, 2009, p. 185).

A maioria dos estudantes do secundário, que eram em número reduzido em comparação com a população em idade própria para frequentar o curso, preferia as aulas avulsas, desarticuladas e sem uma sequência que permitisse alguma organicidade aos estudos, mas que ofereciam os conhecimentos exigidos para os exames de ingresso nos cursos superiores. Chegou-se, portanto, ao fim do império, sem um curso secundário digno de tal nome e, pior que isso, com uma parcela mínima da população – os jovens das classes dominantes – tendo acesso aos estudos (PILETTI, 1996, p. 25).

Piletti evidencia não ter havido avanços significativos no ensino secundário durante o período monárquico. Prevaleceu a educação secundária para poucos e com foco na formação para o ingresso ao ensino superior. Olhar essa realidade ajuda historicamente a entender a dificuldade do avançar quantitativo e qualitativo do atual EM.

Outro aspecto que merece destaque nesse percurso histórico foi a negação feita aos escravos de frequentar as escolas, isso é declarado no 2º ato oficial: lei complementar à constituição de 1824. Dá-se assim a negação ao acesso ao saber dominador para grande parte dos negros da sociedade. Como consequência há um atravancamento da ascensão social, econômica e política. O decreto perdurou até 1889 e seus efeitos duram até hoje, dada a exclusão de grande parcela dos negros do acesso à educação formal, mesmo diante de avanços ocorridos nas últimas décadas.

A herança do Império, em termos educacionais, para o Período Republicano (1889 - 1930) não foi das melhores, pois dos aproximadamente 14 milhões de habitantes 85% eram analfabetos e as mulheres eram praticamente excluídas da formação educacional (FELIPPE, 2000).

O Período Republicano, segundo Piletti (1996) contou com dispositivos legais que pretendiam superar os problemas da educação. São apontados dois exemplos: a Constituição de 1934 trazendo a tendência da gratuidade do secundário e a Lei educacional nº 5692, de 11 de agosto de 1971, sendo ao olhar dos autores da Lei a responsável por resolver todos os problemas da educação do Brasil, promovendo a chamada “revolução pela educação”. Mesmo com as pretensões legais não se logrou o objetivo esperado, mas isso não tira a importância desse período para as mudanças educacionais

brasileiras. Sendo a Primeira República o momento de contestação do modelo educacional elitista do Império há também uma tentativa de mudança nos rumos da educação. Isso se deve aos ideais democráticos presentes no projeto de um novo Brasil. Mas “o que se viu na realidade foi bem diferente. A frustração dos ideais republicanos conduziu o Brasil, às vésperas da Revolução de 30, a enfrentar sérias crises em todos os setores da vida nacional” (PILETTI, 1996, p. 54).

No que se refere ao curso secundário de 1890 a 1931, ele passou por diversos objetivos de acordo com as várias reformas dadas por Benjamin Constant (1890); Epitácio Pessoa (1901); Rivadávia Correia (1911); Carlos Maximiliano (1915) e João Luís Alves (1925), sendo destacado por Piletti (1996, p. 60) que exceto a reforma de 1911 em todas outras prevalecia a ideia do secundário como preparação para o superior. Esses cursos preparatórios e exames parcelados durante a Primeira República (1889-1930) sofreram tentativas de superação, sobretudo no ano de 1920 pela Associação Brasileira de Educação (ABE), mas sem êxito. Em certa medida, até hoje não se superou isso em determinados ambientes educacionais de EM. Outro fato a ser lembrado é a grande presença das redes privadas comandando o ensino secundário, sobretudo a Igreja Católica. No ano de 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, desvinculado do Ministério da Justiça. Francisco Campos foi indicado como primeiro titular.

Ainda na perspectiva das reformas do ensino secundário Darli; Meneghel (2009) e Dallabrida (2009) chamam a atenção para a reforma promovida por Francisco Campos⁷ como sendo um movimento com proposta a desconstruir a ideia do ensino secundário como mera passagem para o superior. No Rio de Janeiro, em 18 de abril de 1931, 110º da Independência e 43º da República, foi dado o Decreto Nº 19.890 assinado por Getúlio Vargas e subscrito por Francisco Campos. O texto do Decreto, composto por 83 artigos, dispunha sobre a organização do ensino secundário. Esse Decreto foi ajustado

⁷ Francisco Luís da Silva Campos nasceu em Minas Gerais, município de Dolores de Indaiá, em 18 de novembro de 1891, formou-se em direito, foi eleito deputado estadual, federal e vereador, possuiu vasta vida pública, sendo considerado um dos mais importantes ideólogos na direita no Brasil. Cf. Demerval Saviani (2011, pp.267-270)

e ratificado pelo Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932. Conforme Dallabrida (2009, p. 186):

Ensino secundário era o nível de escolarização entre o curso primário e o ensino superior, que, a partir da Reforma Francisco Campos, passou a ter duração de sete anos e dois ciclos. Tratava-se de um longo ciclo de escolarização entre a escola primária e o ensino superior, que, grosso modo, era dirigido às elites e partes das classes médias. Até a década de 1950, ele era o único curso pós-primário que preparava e habilitava os estudantes para o ingresso nos cursos superiores, diferenciando-se dos cursos técnico-profissionalizantes e normal.

O texto explicita o ensino secundário como espaço voltado à elite da época e a dificuldade de acesso e permanência. Mais um elemento que ajuda a entender o abismo do EM hoje. Com a Reforma Francisco Campos se deu a seguinte organização ao ensino secundário: aumento da duração de cinco para sete anos, foi dividido em ciclos, sendo o primeiro nomeado de fundamental com um período de cinco anos, já a segunda fase de dois anos era o ciclo complementar com a característica de ser um propedêutico ao ensino superior com três opções de foco em: direito; medicina, farmácia e odontologia; engenharia ou arquitetura.

Destacam Darli e Meneghel (2009, p. 7692) que a partir da Proclamação da República em 15 de novembro de 1889, é dada a promulgação da Constituição Republicana de 24 de fevereiro de 1891 passando a vigorar sobre a competência privativa do congresso, conforme se lê no artigo 34, legislar sobre [...] o ensino superior e os demais serviços que na Capital forem reservados para o Governo da União”(item 30); e em seu artigo 35, incluía entre as suas incumbências não exclusivas a de “ criar instituições de ensino [...] secundário nos Estados” (item 3º), bem como a de “ prover à instrução secundária no Distrito Federal” (item 4º). Vê-se, nesse processo, o destaque ao ensino secundário, atual EM. No entanto, os estados possuindo maior autonomia possibilitava o surgimento da desigualdade do desenvolvimento do secundário, pois se desenvolvia na região sudeste e piorava em estados de regiões mais pobres. Esse dado é relevante, pois até hoje há grande

discrepância entre a quantidade e qualidade do fornecimento do EM em regiões fora do eixo sudeste⁸.

É importante destacar o fato de a Revolução de 30 (1930 - 1937) se caracterizar desde a década de 1920 como um projeto de hegemonia por parte da burguesia industrial, com destaque a figura de Roberto Simonsen e textos circulares provindos da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo – FIESP. Como destaca Saviani (2011, p. 193):

O que resultou politicamente da Revolução de 30 foi um “Estado de compromisso”, caberia considerar que esse Estado se pôs como agente, no plano governamental, da hegemonia da burguesia industrial. Não importa se isso foi, ou não, resultado de uma diretriz política deliberadamente formulada e intencionalmente conduzida. A análise dos fatos subsequentes conduz a essa conclusão.

A Revolução de 30, embora não tenha perdurado em seus ideais por muito tempo, sobretudo, pela instalação em 1937 da ditadura do Estado Novo, acrescentou algumas conquistas democráticas e trabalhistas a permissão do voto a partir dos 18 anos para ambos os sexos; criação do salário mínimo e as férias remuneradas. Bem como mudanças no campo educacional, sobretudo com a Constituição de 1934, pois estabeleceu, pela primeira vez, os seguintes princípios: gratuidade e obrigatoriedade do ensino de primeiro grau, direito à educação, liberdade de ensino, responsabilidade do Estado e da Família quanto à educação.

Voltando ao tocante da estrutura do ensino secundário no período ele estava dividido da seguinte maneira: dois graus com a duração de sete anos. Foi constituído um curso fundamental de cinco anos e um curso complementar preparatório de dois anos, sendo específico para a preparação ao ingresso do curso superior ele era dividido em três ramos: humanidades; ciências naturais e biológicas e matemática. Chama atenção Piletti (1996) para o fato da redução de conteúdos reservados para as ciências humanas no curso fundamental, algo até hoje presente em muitas matrizes curriculares.

No tocante aos conteúdos curriculares, considerando-se apenas o curso fundamental, verificou-se em 1931 uma

⁸ Esse ponto está presente no Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 sobre a meta 3 do PNE dedicada ao aumento do atendimento desse nível.

diminuição do tempo reservado às Humanidades em benefício das áreas de Matemática e Ciências e dos estudos Sociais. A distribuição percentual de carga horária ficou assim: Humanidades: 29,1%; Matemática e Ciências: 33,3%; Estudos Sociais 20,8%; outras atividades: 16, 6% (PILETTI, 1996, p. 79).

Esses dados são mostra da valorização ascendente aos ensinos mais voltados para as ciências exatas que no secundário começam a ganhar ainda mais espaço.

A década de 1930 é marcada ainda, por um dos maiores eventos da educação brasileira, trata-se da elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. Em linhas gerais o Manifesto dos Pioneiros⁹ foi encabeçado por Fernando de Azevedo e assinado por outros 24 pensadores. Esse manifesto aos governantes e ao povo destacava a defesa do ensino público laico o que levantou a oposição de educadores católicos como o padre Leonel Franca e o escritor Alceu Amoroso Lima. Além do aspecto da laicidade do ensino o Manifesto defendia a reorganização do ensino ligada à realidade brasileira de então. O texto do Manifesto traz num primeiro momento o cenário da época em que se insere, destacando ser a educação o maior dos problemas a ser enfrentado, pois não há desenvolvimento econômico sem o educacional. Chama a atenção para a fragmentação e desarticulação da realidade escolar, aponta ser necessário o espírito filosófico e científico para combater o empirismo grosseiro que vinha presidindo os problemas pedagógicos, o Manifesto propõe o exercício de uma visão mais ampla sobre a educação dando importância ao olhar filosófico.

Ainda sobre o texto, a proposta de renovação educacional à luz das ideias iluministas procura passar do campo do administrativo para o do político-social a solução dos problemas escolares. Ao magistério se destacam elementos fundamentais: espírito novo, o gosto da crítica e do debate e a consciência da necessidade de um aperfeiçoamento constante. Critica-se as reformas anteriores, como corrobora as reflexões deste texto, por serem desprovidas de uma visão global do problema educativo. Com o estabelecimento da crítica o Manifesto passa a proposição das finalidades da

⁹ Cf. Saviani (2011, pp. 241 - 255). Trata-se de uma rica análise do processo de constituição do Manifesto e suas entrelinhas. Também se recomenda a análise de Brasil (2014a), pois traz diversos olhares em comemoração aos 80 anos no Manifesto.

educação, destaca-se que cabe reconhecer a todo indivíduo o direito de ser educado independente de questões econômicas e sociais. Então, conforme se lê no Manifesto:

A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar "a hierarchia democratica" pela "hierarchia das capacidades", recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ella tem, por objecto, organizar e desenvolver os meios de acção duravel com o fim de "dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento", de accôrdo com uma certa concepção do mundo (AZEVEDO, 1984).

O excerto destacado apresenta de maneira clara ser finalidade da educação a preparação de todos, rompendo, portanto, os privilégios das classes dominantes formar uma hierarquia democrática, dando a todos as mesmas oportunidades de educação. Trata-se de uma educação nova com o objetivo de servir aos indivíduos e não mais às classes. O que seria possível pelo fomento da educação pública, obrigatória, gratuita, laica e articulada. A família é colocada como meio de colaboração dando apoio à escola. Com certo tom profético o Manifesto afirma a necessidade da expansão da obrigatoriedade da escola até os 18 anos a fim de garantir a formação e impedir a exploração das crianças e jovens.

A obrigatoriedade que, por falta de escolas, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primario, e se deve estender progressivamente até uma idade conciliavel com o trabalho productivo, isto é, até aos 18 anos, é mais necessaria ainda "na sociedade moderna em que o industrialismo e o desejo de exploração humana sacrificam e violentam a criança e o joven", cuja educação é frequentemente impedida ou mutilada pela ignorancia dos paes ou responsaveis e pelas contingências economicas (AZEVEDO, 1984).

A escola, portanto, tem a função social de preservar a vida das crianças e dos jovens viabilizando o acesso e a permanência obrigatória de maneira progressiva. Essa discussão é muito atual, numa dimensão de negatividade, sobretudo no contexto (2015-2017), no Estado de São Paulo, se destaca a proposta do governo estadual de fazer uma reorganização das escolas o que levaria ao fechamento de várias e assim dificultaria o acesso. Levando em conta a positividade é salutar destacar o que indica a Meta 3 do Plano Nacional

de Educação – PNE – Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014¹⁰, no sentido de se buscar a universalização do EM. Assevera, por fim, o Manifesto sobre a missão da educação, sendo ela a “educação que, dando ao povo a consciência de si mesmo e de seus destinos e a força para afirmar-se e realizá-los, entretém, cultiva e perpetua a identidade da consciencia nacional, na sua comunhão íntima com a consciencia humana” (AZEVEDO, 1984).

Os Pioneiros da educação nova, portanto, traziam uma ideia bem clara da função da educação como consolidadora da formação social. Por fim, compactuando com Saviani (2011, p. 253):

Como documento de política educacional, mais do que a defesa da Escola Nova, está em causa no “Manifesto” a defesa da escola pública. Nesse sentido o texto emerge como uma proposta de construção de um amplo e abrangente sistema nacional de educação pública abarcando desde a escola infantil até a formação dos grandes intelectuais pelo ensino universitário. E esta me parece ser uma originalidade no caso brasileiro. Com efeito na Europa as iniciativas que integraram o Movimento da Escola Nova, via de regra, se deram no âmbito das escolas privadas, ficando à margem do sistema público de ensino.

Essa característica de valorizar a escola pública traz a necessidade de expansão da educação a todos. E a via pública é, por princípio, responsável por essa tarefa de integração da população ao sistema educacional, assim favorecendo a ilustração e a preparação para a vida social e do trabalho. Há para Paschoal Lemme, segundo Saviani (2011, p. 275) uma convergência entre liberais e marxistas no campo da renovação educativa, sendo assim “compreende-se que na década de 1930, o escolanovismo tenha hegemonizado as posições progressistas, aí incluídas as correntes de esquerda” (SAVIANI, 2011, p. 275).

Cabe pontuar o secundário no período do Estado Novo (1937-1945). Foi sob a influência do fascismo e do nazismo que Getúlio se animou a conspirar para se perpetuar no poder. Então a estratégia utilizada foi a suspensão das eleições de 3 de janeiro de 1938 com o argumento de um possível levante comunista. Com isso, Getúlio decretou o estado de guerra em 10 de novembro

¹⁰ A meta 3; “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento). (BRASIL, 2014b).

de 1937, sendo aplicado sem resistência, dando-se o fechamento da Câmara e do Senado. No mesmo dia Getúlio instituiu a nova Constituição que atribuiu, entre outras coisas, poder ao presidente de destituir o Congresso.

Nesse período se dá a instituição por Gustavo Capanema, então ministro da educação e parceiro político de Francisco Campos (que era o mentor intelectual de Capanema) e Alceu Amoroso Lima, do Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942¹¹. Foi um projeto de lei orgânica do ensino secundário. O Decreto (1942) logo no seu início levanta os seguintes pontos: a afirmação do caráter educativo do ensino secundário, rivalizando com o prisma de ser o ensino secundário, mero ensino de passagem. Diante disso é preciso uma metodização do ensino. Como se lê no próprio decreto:

Dessa concepção decorreu um corolário de importância fundamental: a metodização do ensino secundário, isto é, a seriação obrigatória de seus estudos e a introdução nesses estudos de uma disciplina pedagógica. Está hoje no hábito dos estudantes e na consciência de todos que o ensino secundário não é um conjunto de preparatórios, que se devam fazer apressadamente e de qualquer maneira, mas constitui uma fase importante da vida estudiosa, que normalmente só pode ser vencida com a execução de trabalhos escolares metódicos, num lapso de sete anos (BRASIL, 1942, inciso I).

Fica evidente com o trecho do Decreto a nova direção que se pretende dar ao ensino secundário, ou seja, um período importante de estudo e não apenas um preparatório. Ainda o Decreto (1942) evidencia alguns pontos dignos de notas no item II. Serão apresentados de maneira resumida a seguir. Em sua concepção espera-se no ensino secundário a formação da personalidade do adolescente de maneira que o adolescente se adapte às exigências da sociedade diante do processo de socialização, sendo isso objetivo de toda educação o específico do ensino secundário é

[...] formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, marcada pelo cultivo a um tempo das humanidades antigas e das humanidades modernas, e bem assim, de nêles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística” (BRASIL, 1942, inciso II).

¹¹ Saviani (2011, p. 269) afirma que as Reformas Capanema se deram via oito decretos-leis pautados por questões não tanto lógicas temporais, mas, sobretudo, de conveniências políticas.

Há no decreto um imperativo pela formação da consciência patriótica de maneira muito explícita, pois, segundo o Decreto (1942) é o momento de preparação dos futuros condutores da nação. A ideia reforça o fato de ser o ensino secundário uma linha de corte entre as classes, como se lê:

É que o ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo. Ele deve ser, por isto, um ensino patriótico por excelência, e patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, um ensino capaz dar aos adolescentes a compreensão da continuidade histórica da pátria, a compreensão dos problemas e das necessidades, da missão e dos ideais da nação, e bem assim dos perigos que a acompanhem, cerquem ou ameacem, um ensino capaz, além disto, de criar, no espírito das gerações novas, a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem, o seu destino (BRASIL, 1942, inciso II).

Ao se referir ao ensino secundário como destinado à preparação dos que disseminarão e formarão concepções das massas fica evidenciado ser um ensino seletivo e destinado aos grupos privilegiados, ainda que o Decreto (1942) afirme a acessibilidade de um maior número de brasileiros, isso ajuda a entender a dificuldade de até hoje se ter um número adequado de estudantes no EM. O trecho destacado ainda explicita a matriz teórica positivista e conservadora no ideal de formação do ensino secundário, sobretudo dando luz à manutenção da ordem social. O Decreto (1942) mantém por base a divisão do ensino secundário em dois ciclos

O primeiro ciclo compreenderá um só curso: o curso ginasial, de quatro anos. O segundo terá dois cursos paralelos, cada qual com a duração de três anos, sendo qualquer dêles acessível aos candidatos que tenham concluído o curso ginasial” (BRASIL, 1942, inciso II).

O Decreto (1942) abre a possibilidade da “articulação” como a formação técnica¹² industrial, agrícola, comercial e administrativa. Assim afirma o Decreto (1942) o ensino secundário “não terá como finalidade preparatória, apenas conduzir ao ensino superior” (BRASIL, 1942, inciso II). Ainda se manteve, no

¹² É importante destacar o Decreto-lei n. 4048 de 22 de janeiro de 1942 baixado por Capanema e que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI. Instituição responsável pela formação técnica e para a indústria.

ensino secundário o clássico – com o acento ao estudo das letras antigas – e o científico – focado no estudo das ciências. Ambos favorecendo a ascensão ao ensino superior.

Na perspectiva das disciplinas o Decreto (1942) traz os seguintes elementos: ensino obrigatório da língua portuguesa em todas as séries; a reforma separa a história do Brasil e a geografia geral no espírito de as tornarem autônomas; inclusão do grego ao curso clássico e o latim devendo ser tanto no primeiro como no segundo ciclo. A manutenção do grego e do latim se caracteriza por uma forma de manter a vinculação com as raízes helênicas e latinas. Sobre o ensino do latim o Decreto (1942) defende como fortalecimento para o entendimento do português. O ensino das línguas vivas estrangeiras está presente no Decreto que reafirmou o francês e o inglês e introduziu o espanhol no grupo das línguas vivas estrangeiras dos estudos secundários. Além disso, também se coloca o estudo das ciências de forma elementar no ginásio e mais acurado no clássico e no científico “com o estudo da matemática, da física, da química e da biologia, no curso científico, maior desenvolvimento e profundidade do que no curso clássico” (BRASIL, 1942, inciso II).

Ainda assim, o acesso ao ensino secundário era restrito e a classe trabalhadora era conduzida à formação técnica que não possibilitava o acesso ao ensino superior. Apenas após 1953 se iniciou a equiparação entre cursos técnicos e acadêmicos. Em concordância com Beatriz T. Felipe (2000, p. 21), pode-se diagnosticar que, em relação ao Ato de 1834: “Com o advento de uma maior autonomia para os Estados acentuou-se a desigualdade entre os mesmos. Enquanto o ensino médio desenvolvia-se na região sudeste do Brasil, nos Estados mais pobres piorava mais e mais”. Sobre a distribuição de conteúdo algo interessante é apontado por Piletti (1996, p. 90):

No que diz respeito aos conteúdos curriculares, considerando-se o curso secundário integral de sete anos, houve um ligeiro acréscimo da carga horária de Humanidades e uma redução da destinada à área de Matemática e Ciências, em relação ao plano de 1931, ficando a distribuição da seguinte forma: Humanidades: 34,3%; Matemática e Ciências: 24, 3%; Estudos Sociais: 22,8%; outras atividades: 18,6%.

Não que isso sirva para defender a ação ditatorial de Getúlio, mas é interessante notar como de acordo com as intenções de quem está no poder se dão mudanças na matriz curricular. Um exemplo disso pode ser atribuído ao retorno da filosofia e da sociologia ao EM a partir da Lei nº 11684 de 2008, num cenário de governo considerado de esquerda e humanístico.

De 1945 a 1964 se vive o período da República Populista. Foi um tempo de vivência democrática com a participação pelo voto e certo desenvolvimento dos movimentos sociais. No âmbito educacional houve avanço da participação popular, afirma Piletti (1996), por exemplo, com os treze anos de discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024 de 1961 (BRASIL, 1961) (primeira LDB que entrou em vigo em 1962 e que pela primeira vez usa a expressão “Ensino Médio”). Caracterizando-se por algo inédito, pois até então as demais leis eram impostas pelo Poder Executivo. Os debates sobre a 4024/61 estavam permeados pelo binômio escolanovista defendendo as escolas públicas e, de forma principal, os católicos defendendo a escola privada. “Cabe aqui refletirmos que os defensores da escola particular sempre direcionaram sua ação educativa para as classes privilegiadas e isso acentuou a conservação desses privilégios” (FELIPPE, 2000, p. 32).

Felippe (2000, p. 33) pontua que com a Lei o EM se manteve na seguinte organização: dois ciclos – ginásial 4 anos e o colégio com 3 anos, portando duas modalidades de ensino secundário e técnico. Além da criação da primeira LDB, neste período se deu a elaboração, por Anísio Teixeira do Plano Nacional de Educação de 1962. O PNE foi aprovado pelo Conselho Federal de Educação (CFE) em 12 de setembro de 1962 após nove dias, em 21 do mesmo mês foi homologado por Darcy Ribeiro que era o ministro da educação. O PNE trouxe certa organização na distribuição econômica para educação e, então “elevou para 12% a obrigação mínima dos recursos federais para o ensino [...] mantendo em 20% a obrigação de estados e Distrito Federal” (SAVIANI, 2000, p. 306).

Importante também foi a mobilização de lutas na tentativa de ampliar o acesso à escola pública e gratuita. “Difundiram-se campanhas e movimentos de educação popular, especialmente de alfabetização de adultos, entre os quais destaca-se o método Paulo Freire” (PILETTI, 1996, p. 98).

Educação sob o regime da repressão, assim se deu no período da Ditadura militar (1964¹³-1985), ou seja, bem como outros setores da sociedade a educação também foi vítima do autoritarismo instalado no país. Como expressão da situação repressora vivida no período Piletti (1996) destaca a Lei nº 4 464, de 9 de novembro de 1964 baixada por Suplicy de Lacerda, então ministro da educação. “Esta lei procurou acabar com o movimento estudantil, ao transformar as entidades dos estudantes em órgãos dependentes de verbas e orientação do Ministério da Educação” (PILETTI, 1996, p. 116). Isso levou ao enfraquecimento da União Nacional dos Estudantes (UNE), sendo substituída pelo Diretório Nacional de Estudantes. A UNE, então passou a funcionar de forma clandestina o que gerou a famosa invasão do XXX Congresso da UNE em Ibiúna, 1968, por mais de 250 policiais. Apenas em 1985 a UNE voltou à legalidade.

As mudanças estruturais no período foram grandes, pois com a reforma de 1971 – Lei 5692/71 - o curso primário (de quatro a seis anos) e o ginásio foram unificados no curso de 1º grau com duração de oito anos, segundo Piletti (1996, p. 122) há uma perda ao se tirar a formação profissional, pois cerca de 80% dos estudantes não conseguiam chegar ao início do 2º grau. O ensino de 2º grau, pela Reforma de 1971, tornou-se todo ele profissionalizante. “A partir de 1983, por força da Lei nº 7 044, de 18 de outubro de 1982 os estabelecimentos ficaram livres para oferecer ou não a habilitação profissional” (PILETTI, 1996, p. 122). Os conteúdos foram engessados e disciplinas mais propícias ao pensamento crítico como a filosofia e a sociologia deixaram de ser trabalhadas no ensino de 2º grau.

Tabela 1 - Evolução das matrículas do Ensino Médio (1940-1985)

Anos	População	Matrículas	Matr./pop. (%)
1940	41 236 315	260 202	0,63
1950	51 944 397	477 434	0,91
1960	70 119 071	1 177 427	1,68
1970	94 501 554	4 989 776	5,28
1980	119 070 865	2 823 544	2,37
1985	135 364 396	3 016 138	2,23

Fonte: ROMANELLI (1980) apud PILETTI (1996, p. 123) (adaptado)

¹³ “No período de 1964 a 1968 vários acordos foram feitos entre o Ministério da Educação e Cultura e a USAID. Esses acordos previam a concessão de imenso volume de recursos financeiros vindos dessa agência americana para a promoção de uma sólida mudança no sistema educacional brasileiro” (FELIPPE, 2000, p. 36).

Ao se analisar a tabela é possível identificar que mesmo em termos quantitativos houve pouco avanço, pois até 1985 grande parte dos brasileiros estavam excluídos do EM. Cabe a reflexão sobre a expansão necessária da educação formal para garantir a qualidade, isto é, a qualidade demanda a quantidade de sujeitos assistidos e mais quantidade exige mais qualidade à vida.

Educação é vital: é difícil a sobrevivência e impossível o desenvolvimento da vida sem educação. É a educação que garante uma certa qualidade à vida. A recíproca é, evidentemente, também verdadeira: qualidade de vida tende a conferir qualidade à educação (CASALI, 2011, p. 16).

Sendo a educação, destacada por Casali como vital, sem dúvida ela precisa ser fornecida a todos e isto é o mesmo que dizer que uma educação de qualidade é antes uma educação que quantitativamente atinja, se não a todos, a grande maioria dos sujeitos. Conforme estipula a Meta 3 do PNE em relação ao EM para população entre 15 e 17 anos até 2024.

Darli e Meneghel (2009) enfatizam ter sido a educação brasileira profundamente modificada a partir do Golpe Militar de 1964, sobretudo com a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus.

Com a Lei nº 5692/1971 foi determinada uma nova estrutura para os níveis de ensino: ampliação da obrigatoriedade de quatro para oito anos, pela união do ensino primário com o ginasial e com a criação de uma escola secundária orientada por uma lógica profissionalizante. A qualidade de ensino ficou associada à eficiência em preparar, no sistema educacional, mão de obra conveniente ao mercado de trabalho (DALRI; MENEGHEL, 2009. p. 7694).

O foco passou a ser dado ao processo de profissionalização, sendo o *output* a preparação para o mercado de trabalho. O currículo passa a ser mais tecnicista e as reflexões críticas e humanísticas são inferiorizadas ou até mesmo excluídas do ensino. Como síntese dessas reformas Saviani (2001, pp. 269-270) afirma:

[...] ensino primário elementar com duração de quatro anos acrescido do primário complementar de apenas um ano. O ensino médio ficou organizado verticalmente em dois ciclos, o ginasial, com a duração de quatro anos, e o colegial com a duração de três anos e, horizontalmente, nos ramos secundário e técnico-profissional. O ramo profissional subdividiu-se em industrial, comercial e agrícola, além do normal, que mantinha

interface como secundário. Do ponto de vista da concepção, o conjunto das reformas tinha caráter centralista, fortemente burocratizado; dualista, separando o ensino secundário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo conduzido e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior; corporativista, pois vinculava estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e aos ofícios requeridos pela organização social.

Saviani (2001) ainda destaca a articulação desse grupo com a Igreja Católica, sobretudo Alceu Amoroso Lima. Foi uma forma da Igreja se aproximar do aparelho de Estado diluindo assim “[...] as críticas dos católicos ao chamado monopólio estatal do ensino, de quem eram acusados os renovadores” (SAVIANI, 2011, p. 270). Talvez por isso o Decreto (1942) no inciso III, assegure: “Foi incluída no projeto a declaração constitucional da liberdade de ensino de religião”. Olhando essa realidade dos anos de 1932 a 1947, no prisma de tensionalidade, é possível asseverar um tenso equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova. (SAVIANI, 2011, p. 271).

Ainda sobre a 5692/71 chama a atenção o questionamento feito por Beatriz T. Felipe (2000) ao evidenciar que o artigo 1º trazia o objetivo tríplice de desenvolver a autorrealização; qualificação para o trabalho e exercício da cidadania. A questão levantada é sobre a exequibilidade dos objetivos devido as condições contextuais em que a dialogicidade base da educação freireana é vital para alcançar esse tríplice objetivo é negado. Então relacionando essa demanda com o que se espera do EM, lê-se:

No que concerne à reforma promovida pela Lei 5692/71, faltaram todos esses aspectos para o ensino médio. Faltaram meios à escola para que acionasse conteúdos e técnicas que, além da cultura geral básica, fornecessem uma real preparação para o trabalho. Faltou-lhe também uma sólida teoria educacional que lhe permitisse um relacionamento humano com ausência de relações de poder a podá-lo. Na sociedade, por sua vez, o ensino médio não encontrou receptividade que lhe permitisse ter o trabalho que desenvolvera e preparara nos alunos valorizado e dignificado. Também essa sociedade não veio em seu reforço, assegurando, aos dele egressos, condições de “exercício consciente da cidadania” (FELIPPE, 2000, p. 38).

Como resultado prático da estrutura do sistema educacional brasileiro passou-se ao seguinte modelo: o ensino de 1º grau obrigatório de 8 anos e o

ensino de 2º grau de 3 anos. “O ensino de 1º grau passou a ter formação geral, sondagem vocacional e preparação para o mundo do trabalho. O ensino médio passou a ser num só nível, com o nome de 2º grau, e passou a ter por objetivo principal a formação profissional” (FELIPPE, 2000, p. 39). Somente com a Lei 7044/82 é suprimido, diante do fracasso e muitos questionamentos da sociedade, a obrigatoriedade da formação profissional e se volta a dar ênfase a formação geral no EM.

Em 1985: uma passagem ao sonho democrático se estabelece com o fim do Regime militar e as (re)conquistas aos direitos de expressão, eleições diretas, liberdade de organização partidária, mas não se pode romantizar o olhar sobre esse período de transição, pois para muitos a “Nova República” encobriu “velhos” políticos e o clientelismo e a corrupção (PILETTI, 1996). É válido evidenciar a Resolução CFE nº 6/86 responsável por reformular os currículos de ensino de 1º e 2º graus à luz das demandas e críticas sociais. Dentre as mudanças é interessante destacar o artigo 4º que recomenda, no currículo de 2º grau (EM) a inclusão da filosofia.

No que tange à educação se destaca o Fórum da Educação Constituinte, composto por instituições sociais e que no dia 2 de abril de 1987 divulgou o Manifesto à Nação com os princípios de educação como direito, responsabilidade de custeios das esferas de governos federal, estadual e municipal, destinação de verbas exclusivas à educação e a democratização da escola para todos os níveis.

A Constituição de 1988, segundo Piletti (1996, pp. 138-139), incorporou da Lei nº 5692/71 os objetivos atribuídos ao ensino de 1º e 2º grau. Lê-se no artigo 205 da Constituição de 1988 que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família como o incentivo da sociedade, com o objetivo de se dar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Sobre o EM destaca-se o inciso II do artigo 208, fazendo menção a função do Estado: “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, define a educação básica no artigo 21º, inciso I como

“formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” - no artigo 4º inciso II assegura a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”. Esse artigo foi alterado pela Lei nº 12.796, de 2013, ficando disposto o seguinte: “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio” (Brasil, 2013). A Lei nº 12.796, de 2013 assumiu, neste ponto, o que já apontava a Lei nº 12.061, de 2009, artigo 4º, inciso II: “universalização do ensino médio gratuito” (BRASIL, 2009).

No artigo 10º inciso VI determina-se aos Estados “assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio”. Esse inciso também foi alterado pela Lei nº 12.061, de 2009 ficando a mudança: “assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei” (Brasil, 2009). Ainda na LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) reza o artigo 35º:

O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

Atualmente o EM é oferecido em um período mínimo de três anos, com a carga horária mínima anual de 800 horas distribuídas, em no mínimo, 200 dias de efetivo trabalho escolar. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (2000) em termos de conteúdos comuns indicam as seguintes disciplinas: língua portuguesa, matemática, biologia, química, física, geografia, história, sociologia, filosofia, arte, educação física e uma língua estrangeira moderna. A disciplina de educação física, no período noturno, torna-se optativa. Não há dúvidas sobre o avanço histórico com relação ao ensino médio, mas ainda há muito o que ser feito. O Plano Nacional de Educação

(PNE) coloca um desafio, talvez, intransponível em um primeiro momento, mas é necessário que a meta seja contemplada.

1.2. Desafios do Plano Nacional de Educação e do Ensino Médio

Após a reflexão histórica do EM ao longo dos períodos do Brasil e sem ter a pretensão de esgotar outras possibilidades de olhares sobre esse percurso, procura-se neste momento trazer algumas reflexões sobre o PNE de 2014 com vigência até 2024. O PNE, Lei 13.005 de 25 de junho de 2014 se caracteriza por ser uma construção com a conotação de maior participação histórica do Brasil, portanto é um Plano carregado de grande densidade política e democrática.

De acordo com Cury (2010, p. 13), “Pode-se afirmar que a ideia de um PNE foi bem-sucedida no sentido de sua inscrição no texto constitucional de 1934”. Foi a partir, portanto, da Constituição de 1934 em seu art. 150 referente ao que Compete à União na letra (a) assegura: “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País”. Cabe ressaltar que o primeiro PNE foi abortado em 1937 com o golpe de Getúlio. Ainda na mesma Constituição se estabelece no art. 152:

Compete precipuamente ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos bem como a distribuição adequada dos fundos especiais.

A Constituição de 1934 abre portas para uma visão de educação mais participativa com a formalização do PNE e procura a expansão do ensino ao afirmar a sua obrigatoriedade e gratuidade. O PNE se caracteriza como instrumental de planejamento do Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor da educação. A Base Nacional Comum Curricular (prevista na LDB 9394/96 (BRASIL, 1996)) é um dos pilares do PNE – 2014. A estrutura do PNE conta com 20 metas com um total de 254 estratégias que conforme se lê na Linha de Base (2015, p. 11):

Conferiram ao País um horizonte para o qual os esforços dos entes federativos e da sociedade civil devem convergir com a finalidade de consolidar um sistema educacional capaz de concretizar o direito à educação em sua integralidade, dissolvendo as barreiras para o acesso e a permanência, reduzindo as desigualdades, promovendo os direitos humanos e garantindo a formação para o trabalho e para o exercício autônomo da cidadania.

Assim o PNE procura contemplar os grandes desafios educacionais do país categorizados em cinco grandes grupos:

Diretrizes para a superação das desigualdades educacionais

I – Erradicação do analfabetismo.

II – Universalização do atendimento escolar.

III – Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação.

Metas: de 1 a 5; 9; 11 e 12; 14.

Diretrizes para a promoção da qualidade educacional

IV – Melhoria da qualidade da educação.

V – Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade.

Metas: 6 e 7; 10; 13.

Diretrizes para a valorização dos(as) profissionais da educação

IX – Valorização dos(as) profissionais da educação.

Metas: 15 a 18.

Diretrizes para a promoção da democracia e dos direitos humanos

VI – Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública.

VII – Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País.

X – Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Metas: 8 e 19.

Diretrizes para o financiamento da educação

VIII – Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade.

Meta: 20. (BRASIL, 2015, p. 12-13).

O PNE – 2014 foi antecedido por três planos mal sucedidos e também corre esse mesmo risco de fracasso, sobretudo pela questão econômica de dependência do petróleo, ou seja, o valor destinado à educação está atrelado ao valor que se obterá com a venda do petróleo que vem passando por uma acentuada queda no valor do barril, por consequência se a arrecadação for baixa isso impactará nos investimentos no campo da educação. Essa tônica

não pode apagar a riqueza do PNE – 2014 como uma grande construção participativa desde às discussões nos municípios, estados, distrito Federal e no âmbito nacional. Além disso, contou com o apoio dos poderes públicos. Não deixa de ser um PNE arrojado. Buarque (2014) faz uma análise crítica do PNE - 2014, pois se apresenta o risco de no futuro se ampliar a ilusão criada pelas promessas de mais recursos que

[...] poderão ser desperdiçados pela incapacidade do raquítico sistema educacional brasileiro em absorvê-los. De fato, o dinheiro despejado no quintal de uma escola vira lama na primeira chuva, se ele não for canalizado corretamente (BUARQUE, 2014, p.130).

Essa provocativa colocação de Cristovam Buarque é necessária pelo fato de se assegurar um olhar atento aos investimentos provindo das exigências das metas do PNE - 2014. Sendo ainda mais duro:

O PNE-II em pouco se diferencia do PNE-I¹⁴, instituído ainda no governo de Presidente Fernando Henrique Cardoso, que trouxe poucos resultados após dez anos de implementação: continuamos um dos países com os piores indicadores educacionais; o analfabetismo quase não diminuiu; o número de concluintes do Ensino Médio manteve-se abaixo e sem qualidade; a escola brasileira continua reprovada. O único resultado positivo foi o aumento no número de alunos no Ensino Superior, mas com dramática redução na qualidade por causa de falta de base dos alunos, o que provoca uma evasão em todos os cursos, por despreparo do Ensino Médio (BUARQUE, 2014, p. 131).

Cristovam Buarque ao relacionar os dois PNE estabelece o vínculo a partir das fragilidades, sobretudo, no campo da concretização das metas do PNE – I. No que tange ao EM fica evidenciado o baixo índice de conclusões e a qualidade aquém do esperado, refletindo no Ensino Superior. Não obstante, a qualidade do EM está atrelada à do ensino fundamental.

Ainda pontuando limitações no PNE, Buarque (2014) entende haver a concentração em dois aspectos: "metas-intencionais sobre onde chegar e metas-financeiras de quanto gastar" (2014, p. 131). Mas sem definição clara de como fazer isso acontecer, por exemplo, não apresentando um salário necessário para atrair os melhores quadros da juventude para serem

¹⁴ Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001, visava garantir o acesso ao Ensino Médio, daqueles que tinham concluído o Ensino Fundamental em idade regular, a partir do ano de sua promulgação.

professores, tampouco se frisa como se dará as seleções e avaliações e de quem será a responsabilidade.

Fazendo menção ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova assegura que há 80 anos atrás ele trouxe mais "ousadia, lucidez e espírito público do que os planos PNE-I, PDE e PNE-II" (2014, p.131). Por fim, Cristovam Buarque entende não ser necessário um PNE, mas uma revolução educacional com a finalidade de fazer das escolas brasileiras aptas a alcançar patamares como os da Coreia do Sul e da Finlândia. Dando acesso às crianças de baixa renda às escolas com a mesma qualidade das de alta renda.

Nessa toada serão colocados dois pontos de análise: o primeiro no sentido de uma reflexão entre o PNE e a filosofia e o segundo uma análise, mais pontual, sobre a meta 3, no entanto não se pode deixar de passar o olhar por outras metas. Há muitas posições sobre o PNE – 2014. Não sendo tomada neste texto uma posição contrária ou favorável ao PNE se procurará ressaltar os elementos desafiadores, ora surgindo visões contrárias, ora favoráveis.

1.2.1. Plano Nacional de Educação e Filosofia no Ensino Médio

As diretrizes do PNE demandam contribuições dos conhecimentos filosóficos, sobretudo no campo da ética e formação cidadã. Como resposta à necessidade posta pelo PNE é prudente o contato com a filosofia desde tenra idade. Trata-se de uma premissa ignorada quase que em sua totalidade por instituições de ensino e também por educadores. Mais do que um proselitismo à filosofia essa postulação se caracteriza como uma ferramenta de formação reflexiva dos estudantes.

Essas noções de filosofia não passam pela exaltação conceitual puramente, mas deve se dar de maneira dialógica, na posição de desafios de convivência e de construção de normas, valores e princípios para a vivência democrática em sociedade. Espera-se com isso, desenvolver um filosofar desde o início da experiência escolar.

O filosofar é um exercício complexo e necessário à consolidação das diretrizes do PNE. Pode-se destacar o processo do filosofar como potencial ao ser humano, assim como a fala, a escrita, o cálculo, mas que não ocorre de maneira natural, pois é fundamental a estimulação e a mediação para tais fins,

assim como ao pensar filosófico, entendido como espaço de reflexão radical, rigoroso e de conjunto. O filosofar vai ser desencadeado com a promoção da dúvida, o incentivo à crítica e, sobretudo, à motivação ao saber-se limitado como impulso no sentido do buscar saber cada vez mais. Quando se lê na Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 no artigo 2º inciso III: “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. A pergunta: “o que pode ser entendido por cidadania? ” Caracteriza-se como uma pergunta filosófica e a sua resolução demanda um esforço reflexivo e de construção com os estudantes de maneira dialógica.

Ainda no inciso V se lê: “formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade”. A ênfase deve ser dada nos valores morais e éticos, objetos de estudo da filosofia. Por fim, o inciso X afirma a: “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental”. Essas questões são permeadas de ideias filosóficas e a filosofia pode estabelecer pontes com as demais disciplinas no sentido da busca de um saber contextualizado, significativo e situado dando especial atenção às divergências e convergências sobre os temas favorecendo o diálogo e o aprender a aprender.

A Meta 3 do PNE vincula-se ao EM historicamente analisado neste texto e que corresponde à última etapa da educação básica e, a partir da aprovação da Emenda Constitucional nº 59/2009, passou a ser obrigatório, devendo ser também universalizado. Cabe agora uma reflexão e análise de alguns dados preocupantes sobre a Meta 3 e suas 14 estratégias, por exemplo, o fato de não ser uma meta de fácil execução para os estados. A Meta 3 traz o desafio de

Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%.

Ela é composta por 14 estratégias e se agrupa na dimensão das diretrizes para a superação das desigualdades educacionais. Levando em consideração o exposto:

O ensino médio é a etapa final da educação básica e tem como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

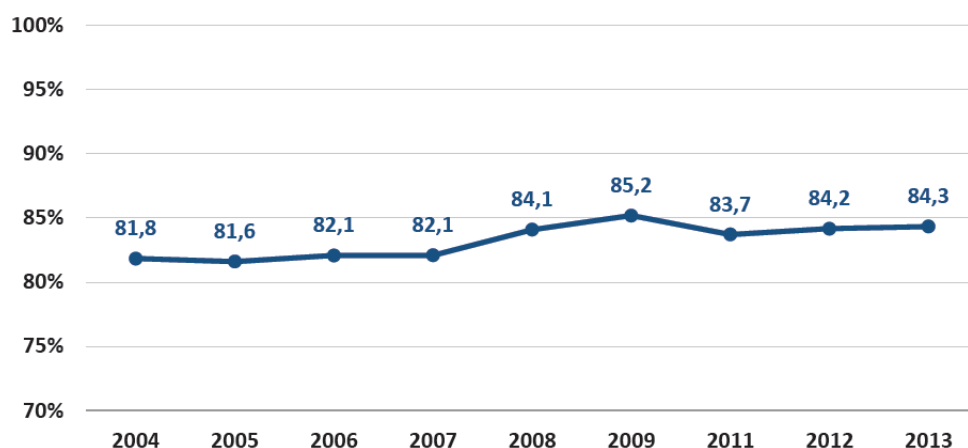
II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL.LDB, 1996, art.35).

Essa meta é importantíssima para o desenvolvimento de uma adequada formação dos jovens nas dimensões cognitivas, preparação para o trabalho, exercício da cidadania, aprimoramento do ser pessoas ética e autônoma e capaz de compreender os fundamentos da ciência e tecnologia. Olhando essa meta a partir dos dados disponíveis:

Gráfico 1 - Percentual da população de 15 a 17 anos que frequentam a escola - Brasil



Fonte: Pnad/IBGE. Elaborado pela Direção/INEP

O percentual de jovens entre 15 e 17 anos de idade que frequentavam a escola no ano de 2004 era de 81,8%. Esse valor se expandiu, em uma década, para 84,3%, o que confluíu em um crescimento de 2,5 pontos percentuais (p.p.), conforme mostra o Gráfico 1. No entanto, a variação observada entre 2004 e 2013 denota certa estabilização do indicador. Embora acima de 80%, esse percentual continua ainda distante dos patamares necessários para a universalização (Gráfico 1). Os dados registrados em 2013 para o indicador (84,3%) implicam que, em três anos, o crescimento necessário deverá ser de mais de 15 p.p., de forma a atingir a universalização do atendimento em 2016. (BRASIL, 2015, p. 54).

Os dados apontam que a meta, em termos de números não será atingida em 2016, mas não se pode jogar fora toda a reflexão da Meta 3 por conta disso, pois em suas estratégias se encontram mecanismos legais para busca de cada vez mais inserir os adolescentes na vida escolar. Corrobora com essa problemática o texto *Os jovens e o gargalo do ensino médio brasileiro* (SEADE, 2013). O trabalho traz, em linhas gerais, afirmações fruto da pesquisa de que a escola pública de ensino médio é desestimulante, desorganizada e insegura, o EM dá sinais de estagnação tanto de cobertura quanto de qualidade, desse modo apresenta os dados já vistos acima, chama atenção para o grande índice de abandonos e aqueles que nem trabalham e nem estudam chegando a 24% da população com 18 anos, sendo os “nem nem” localizados entre as famílias com renda familiar inferior a dois salários mínimos.

A análise do SEADE propõe que a mudança dessa situação passa pela revisão do currículo, pela integração com a educação profissional e por uma política de diversificação do ensino médio. Essa indicação do SEADE é interessante, pois à época da produção do estudo (SEADE, 2013) quem estava na diretoria executiva da Fundação Seade era a senhora Maria Helena Guimarães de Castro que foi inclusive uma das autoras do estudo do SEADE. Em 2016, ela passou a ocupar no governo de Michael Temer a Secretaria Executiva do Ministério da Educação, sendo uma das idealizadoras da MP 746 que acarretou na mudança do EM aprovada pelo Senado Federal em 9 de fevereiro de 2017. Essa problemática dos jovens (nem-nem) também é apresentada por Enrique Dussel na entrevista concedida em especificamente para a elaboração desta dissertação, sendo um tema que será aprofundado no último capítulo.

1.3. Algumas considerações críticas sobre o percurso do EM e a disciplina filosofia em seu processo de intermitência

Dentre os vários desafios da educação no século XXI, talvez aquele mais destacado por pesquisadores, instituições de ensino, imprensa e mundo

corporativo é o EM¹⁵. Com o resgate histórico feito acima é permitido entender a necessidade identificar qual é a finalidade específica do EM e essa é a questão mais forte em sua existência. Pode-se afirmar haver uma longa crise histórica sobre a identidade e especificidade do EM. Nota-se que o EM é historicamente caracterizado por um certo dualismo estrutural, ou seja, de um lado o EM como propedêutico ao ingresso ao ensino superior, por outro lado o EM era visto como preparação para o mundo do trabalho, com destaque a formação técnica profissionalizante, nota-se no EM a continuidade do corte educacional entre classes mais ricas, geralmente ocupando o EM com fins propedêuticos e humanísticos e a classe mais pobre tendo no EM a formação para o mundo do trabalho quando poucas vezes tinham acesso a ele.

Com isso políticas educacionais diferenciadas para as camadas sociais eram aplicadas no EM marcando a divisão social, política, cultural e econômica dos modos de trabalho. Em síntese, o nível médio jamais apresentou propósitos definidos e com constância histórica. Diante do cenário de incertezas do EM um fato se torna certo, ou seja, o EM se configurou durante grande parte da história do Brasil, e também de outros países “empobrecidos”, como uma educação da/e para as elites.

O EM é uma vertente da educação pouco vislumbrada ao longo da história, tendo como característica marcante o sinal de pertencimento à classe dominante, ou seja, às elites dos vários períodos estudados. O EM então pode ser entendido em vários momentos como propedêutico ao ensino superior feito pelas elites responsáveis de lograrem a manutenção do *status quo* e, para seguimentos sociais “inferiores” (estados de classe C e D), ter caráter de terminalidade para desemboque no Mercado de Trabalho como “técnicos de nível médio”. Trata-se de um nível de ensino responsável pela hegemonia de

¹⁵ Não se tem o objetivo de esgotar as problemáticas que envolvem o EM, nesta dissertação, por isso indica-se as seguintes leituras para aprofundar a análise do EM.

1. Pesquisa “diálogos com o ensino médio”. Disponível em: <http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/EMDialogo_RELATORIO_FINAL_PESQUISA_Para.pdf>. Acesso em: 9 set. 2016.

2. Os jovens e o gargalo do ensino médio brasileiro. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/193/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 9 set. 2016.

um grupo sobre outro. Com isso se reconhece o poder do conhecimento como ferramenta de manipulação política e ideológica.

Como sustenta Felipe (2000) o EM esteve por 210 anos sob o domínio da Coroa portuguesa, tendo a influência dos jesuítas que “em suas mãos, nasceu e desenvolveu-se para a formação de uma elite intelectual de dirigentes [...]” (FELIPPE, 2000, p. 49). Para essa elite o trabalho físico era negativo, então serviria ao povo, enquanto estrutura educacional os secundários serviam às elites e aos pobres era dada a educação profissional e geral.

Resquícios disso se dão até hoje, pois o EM ainda se apresenta elitizado, mesmo com a obrigatoriedade e aumento da oferta, nem todos, sobretudo, os que precisam trabalhar conseguem cursar esse nível. Alguns até se matriculam, mas viram estatísticas de abandonos e evasões. Outro impacto histórico e atual é a desvalorização docente. Esse fator pesa sobre a qualidade do EM, pois sabe-se que professores desmotivados não motivarão seus alunos e aí se pode entender o início de problemas como indisciplina, falta de responsabilidade com os estudos. Não se pretende com isso abonar as faltas cometidas pelos alunos, mas há um todo que leva a ações indecorosas.

A absorção da demanda do EM ainda não cumpriu seu papel, mas diante disso vale ressaltar o fato de o EM, por muito tempo, ser questão de escolas privadas. Isso já melhorou, mas ainda o processo de universalização não se deu. Além da melhoria do atendimento é urgente trabalhar o problema do rendimento escolar também em declínio. Como pontua Felipe (2000, pp. 51-52): “A perda de alunos em função do rendimento escolar atesta o alto grau de seletividade que o ensino médio sempre apresentou no cenário nacional”. A consequência disso é o aumento da diferença escolar entre pobres e ricos do ponto de vista dos conhecimentos impostos para se obter espaços na sociedade para manutenção profissional e econômica. Ganha importância no processo de transformação desse cenário as políticas públicas educacionais.

Como bem argumenta Felipe (2000, p. 56) o EM durante longo tempo vem sendo “terra de ninguém”, por estar entre o fundamental e o superior sua qualidade depende da qualidade do ensino fundamental. “[...] ao invés de ser uma ponte a ligar dois níveis de escolaridade ele tem sido um precipício, uma

garganta que engole muitos jovens brasileiros”. Essa falta de identidade do EM o torna presa fácil dos discursos conservadores que procuram a manutenção das hegemonias de classes, com isso se criam cursos de EM diferentes para diferentes públicos. É preciso resgatar a ideia da LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996) no artigo 35 do EM como “etapa final da educação básica”, pois assim é possível pensar um sentido para além de propedêutico para o EM.

Trata-se da consolidação de conhecimentos fundamentais, da abertura para novos desafios enquanto saberes, mas também de relacionamentos, descoberta de potencialidades, espaço de autoria e autonomia, busca de práticas sociais e projetos comunitários de transformação da realidade, vivência de um modo de ser escola democrático, e, sobretudo espaço para a formação ética e reflexiva a partir da leitura de mundo situada e abrangente. “Seria o caso de nele pensarmos como um quadro com estilo próprio, paisagem definida, com cores, matizes e texturas a ela adequadas” (FELIPPE, 2000, pp. 56-57). Sem deixar de lado a presente ambiguidade entre o caráter intermediário ou conclusivo próprio do EM.

Diante de tal quadro de indefinição, de imprecisão identitária sempre presentes na história e nas políticas educacionais que tangenciam o EM, é que a filosofia, neste lugar e neste tempo, cumpre um papel importante, um papel estruturante. Nessa condição de indefinição e imprecisão identitária a filosofia da libertação pode cumprir um papel estruturante importante do pensamento, pois no pensar as questões que estão postas no mundo, na história, na cultura de um modo crítico, entendendo crítico não como mero exercício intelectual ou mental, mas o crítico como sentido ético e moral, ou seja, discutindo as questões da vida plena, dos direitos, deveres, da exclusão da inclusão.

No entanto, a disciplina de filosofia no Brasil vem sofrendo um constante processo de presença e ausência no que tange a educação básica e ao EM. Montero (2014) faz uma importante pesquisa sobre essa realidade e a partir dessa análise é possível construir uma linha do tempo do movimento da filosofia nesse processo. Seguindo a pesquisa toma-se como ponto de partida a Reforma Francisco Campos (1932) e numa atualização do texto chega-se a MP 746/2016.

Quadro 1 - Trajetória da Filosofia nas Reformas Educacionais (1932 – 2017)

Reforma Campos (1932)	Art. 4º Indica o ensino de história da filosofia.
Reforma Capanema (1942)	O ensino de filosofia passa ser obrigatório nos cursos clássico e científico nas terceiras séries (Cf. artigos 12 - 17).
LDB 4024/1961	A filosofia deixa de ser obrigatória.
LDB 5692/1971	A filosofia é excluída dos currículos. Em 1975 foi criada a Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (Seaf) – tratou-se de uma resposta à retirada da filosofia.
CEE/RJ Parecer Nº 49, de 21 de janeiro de 1980	A filosofia voltou ao currículo do Rio de Janeiro como “noções de filosofia”.
Resolução CFE nº 6/86	Recomenda no artigo 4º no currículo de 2º grau (EM) a inclusão da filosofia.
LDB 9394/1996	Presença (inócua) da filosofia, indica a necessidade de os estudantes apresentarem no final da formação conhecimentos filosóficos. Sem a obrigatoriedade a presença não era efetiva.
Lei nº 11.684 de 2 de junho de 2008	Alterou o artigo 36 da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), e assim passou a incluir e filosofia e a sociologia como disciplinas obrigatórias no EM.
MP 746/2016 (Reforma do EM)	Exclui do artigo 36 da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) o inciso IV que reza: “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio”. (Incluído pela Lei nº 11.684, de 2008).
Lei nº 13.415, de 2017 (Conversão da MP 746)	Artigo 35, parágrafo 2º “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia”.

Fonte: Autor

Destaca-se o fato de que a disciplina de filosofia, em seu percurso na educação brasileira, vem sempre sofrendo um processo de presença intermitente, e que a sua presença no ensino parece incomodar determinados grupos. É muito simbólico quando se dá a saída da filosofia no período do Regime Militar e o seu retorno gradual junto ao processo de redemocratização do Brasil. Essa intermitência que tem sua ruptura dada em 2008 parece que voltará a partir da Lei nº 13.415, de 2017 que retira a obrigatoriedade do ensino de filosofia, sociologia, arte, música e educação física. A retirada da obrigatoriedade é praticamente a retirada da filosofia das escolas. E a proposta da presença como conhecimentos e práticas não assegura um espaço orgânico de desenvolvimento da filosofia.

CAPÍTULO II - OS JOVENS DO ENSINO MÉDIO

2.1. Ensino Médio: espaço de autonomia e protagonismo

O jovem do ensino médio é observado e entendido por professores, coordenadores, diretores e outros atores sociais apenas na condição de estudante, perde-se a dimensão de ser esse jovem historicamente situado, possuidor de uma história de vida responsável por constituir os traços indetentáveis. O estudante dotado de materialidade em constante dialética social não pode ser naturalizado ou enquadrado apenas na dimensão cognitiva em detrimento das outras. Estudar o ensino médio exige pensar os estudantes como dotados de experiências variadas e coladas às realidades de angústia, medos, violências, violações, sonhos e esperanças.

O EM deve ser o espaço de autonomia e protagonismo entendido de acordo com Mirlene Simões Severo (2014) com o intuito de dar um novo caráter ao EM e abri-lo à participação direta dos jovens na escola. “O protagonismo surge, então, do envolvimento pessoal do jovem para solucionar seus problemas” (SEVERO, 2014, p. 106). A postura das instituições educacionais e seus “gestores” para com os estudantes não pode ser de padronização e rotulações muitas vezes preconceituosas e enfatizadoras da juventude como problema e causadora de problemas. A negatividade com relação à adolescência/juventude tende a tornar ainda mais distante a escola da vida real das pessoas. Para os professores, sobretudo, é fundamental não cair na armadilha da rotulação ou homogeneização dos estudantes, pois isso impede conhecer realmente quem são eles, quais são suas necessidades formativas, seus sonhos e medos, suas limitações e potencialidades. Isso também se aplica aos demais membros das escolas.

Uma escola significativa na vida de estudantes, professores, gestores e pais é o sonho de qualquer pessoa dotada do mínimo de responsabilidade pela educação, mas não se trata de um sonho de fácil realização. Uma das principais demandas à realização dessa escola significativa é buscar de maneira ética e dialógica ouvir os estudantes dando voz a eles, quais são as motivações que eles trazem? O que esperam da escola, do ensino médio, dos componentes curriculares? Quais expectativas trazem, quais são seus

projetos? E nesses diálogos surgem muitos elementos a serem trabalhados por todos para a criação de uma escola significativa. Conforme Apple e Beane (2001), uma escola democrática faz com que os jovens estudantes assumam, de fato, o papel de atores centrais do EM, sendo debatedores e partícipes da escola pública.

2.2. O que é essa tal juventude: aproximações, não definições

Como definir uma categoria para a juventude? Afinal o que é juventude? O Estatuto da Juventude¹⁶, Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, ratifica a definição da faixa etária da juventude entre 15 a 29 anos definida pela UNESCO. Entretanto, o corte feito nesta dissertação é da juventude dos 15 aos 17 anos, sendo esse o grupo que compõem, em sua maioria, na idade certa, o ensino EM. Diante disso a concepção de cultura é ainda complexa, pois há uma grande variedade cultural entre essa faixa etária.

Não se trata de um tema de definição consensual, convém trazer algumas categorizações de juventude, pois isso garante uma aproximação mais cautelosa ao público do EM. Bourdieu (1983, p. 113) afirma no artigo *A juventude é apenas uma palavra*, que a juventude é uma construção para fins de controle social responsável pela consolidação da divisão de poder criada pelos adultos. É atribuída aos adolescentes/jovens uma irresponsabilidade provisória, sendo criança ou adulto dependendo da situação e do interesse dos adultos. Hoje, ao contrário do que afirmava Bourdieu, a juventude, conforme Pereira (2010, p. 42):

[...] parece estar no comando do jogo. Caso contrário, não se despenderiam tantos esforços e investimentos para compreender os jovens, que passam a orientar diversos mercados, como o da moda, da tecnologia e do entretenimento. A publicidade é um espelho de nossos valores e práticas sociais: desvendando os sentidos produzidos através de anúncios, filmes e outras ações publicitárias pode-se compreender como a sociedade entende a juventude e identificar, por outro lado, com base em que premissas a juventude mesma passa a se autorreferenciar.

¹⁶ Cabe destacar que o Estatuto traz como primeiro princípio a autonomia e emancipação da juventude, sendo esses elementos fundamentais trabalhados nesta dissertação.

A citação traz, com base na dinâmica do mercado a força da juventude enquanto grupo empoderado, pelo menos no viés de consumo, assim, aquilo que outrora, segundo Bourdieu era apenas uma palavra atualmente é objeto de análise enquanto grupo social solidificado e responsável pela movimentação de mercados antes focados apenas nos adultos. O que não deixa de caracterizar a fase da juventude como um período de grandes incertezas, tanto do ponto de vista sentimental, quanto de estudos e trabalhos. Aí se encontra mais uma tarefa para a escola, ou seja, ajudar os estudantes a lidar com as incertezas, sendo alicerce do futuro promovendo políticas educacionais adequadas à juventude, com isso se espera mais investimentos dos governos na educação.

Além disso, há outras narrativas como a que se destaca de Contardo Calligaris (2000) que discorre sobre a adolescência como um conceito de formação cultural e que acaba servindo de prisma para o ver-se do próprio adolescente e dos adultos para com os adolescentes, desse modo, a adolescência é objeto de admiração (amada) e ojeriza (odiada). Trata-se de um período de passagem para um novo estágio em que ao mesmo tempo em que se atribuem novas responsabilidades a esse grupo, ainda são vistos com certa desconfiança. Daí provém uma primeira aproximação da definição de adolescência.

1. que teve o tempo de assimilar os valores mais banais e mais bem compartilhados na comunidade [...]; 2. cujo corpo chegou à maturação necessária para que ele possa efetiva e eficazmente se consagrar às tarefas que lhes são apontadas por esses valores, competindo de igual para igual com todo mundo; 3. para quem, nesse exato momento, a comunidade impõem uma moratória (CALLIGARIS, 2000, p. 15).

Nota-se que nessa primeira aproximação de definição o adolescente é colocado na condição de um sujeito formatado pela comunidade, capaz de se reproduzir e de competir com igualdade aos demais membros da sociedade e o mais importante ele está sobre a moratória, ou seja, controlado socialmente. Mesmo tendo assimilado valores, ser capaz de reproduzir-se ainda é tutelado pelos ditos adultos. Como destaca Calligaris (2000, p. 16) “[...] preparando-se para o sexo, o amor e o trabalho, sem produzir, ganhar ou amar; ou então produzindo, ganhando e amando, só que marginalmente”. Essa marginalidade

é fruto da negação, muitas vezes, do processo de constituição da autonomia e da condição de exclusão social de grande parcela desse grupo.

É preciso ainda olhar para a adolescência como reação e rebeldia frente às imposições da comunidade adulta e reconhecer nessa fase “um período de contestação aguda” (CALLIGARIS, 2000, p. 16). E é, nesse período, fundamental se instigar os jovens a buscarem suas independências e autonomias, mas diante da moratória imposta há uma contradição. A isso, dá-se o nome de adolescência idealizada tomada pelo paradoxo de ser frustrada pela moratória imposta e ao mesmo tempo a idealização de uma adolescência direcionada a ser feliz.

Em nossa cultura, a passagem para a vida adulta é um verdadeiro enigma. A adolescência não é só uma moratória mal justificada, contradizendo valores cruciais como o ideal de autonomia. Para o adolescente, ela não é só uma sofrida privação de reconhecimento e independência, misteriosamente idealizada pelos adultos. É também um tempo de transição, cuja a duração é misteriosa (CALLIGARIS, 2000, p. 18).

A aporia posta será contemplada mais à frente no tópico 2.2.1. *“Molecada sem juízo!” Um aporte das neurociências* quando se fará uso da neurociência para discutir a questão do processo de desenvolvimento do córtex pré-frontal. Entende-se uma relação fortemente biológica e não biologicista do início da adolescência marcada por mudanças fisiológicas como o amadurecimento dos órgãos sexuais o que leva à chegada dos desejos sexuais agora conhecidos pelo sujeito e o entendimento de serem capazes de competir com os adultos, ainda que sem muito juízo. Diante disso é posta a questão: “O problema então não é: “Quando começa a adolescência?”, mas: “Como se sai da adolescência?” (CALLIGARIS, 2000, p. 20).

Até se dar essa saída prevalece o que destaca Calligaris (2000): a insegurança, tensão, pois se espera autonomia e ao mesmo tempo ela é negada. Também há uma relação de repressão que pode se tornar crítica quando a saída é romper com a moratória por meio de escolhas “fora da lei”, na busca de ser um “vida loka”, por exemplo. Trata-se do dilema do obedecer ou desobedecer. Calligaris vai trazer para a reflexão o fato de que o adolescente se dá conta de que para ser reconhecido ele parece ter que transgredir. “Se o imperativo cultural dominante é “Desobedece!”, “Prova tua

autonomia! ”, então desobedecer pode ser uma maneira de obedecer. E obedecer, [...], talvez seja o jeito certo de não se conformar” (CALLIGARIS, 2000, p. 33). Os adolescentes são forçados a descobrir o que os adultos querem deles e como se instalar nessa nova comunidade.

Essas transgressões típicas dos adolescentes subjugados pela moratória dos adultos que visam o ingresso à comunidade dos adultos são muitas vezes entendidas como patologias sociais, sendo os adolescentes considerados ameaças à ordem estabelecida e à paz familiar e social. Isso, de certa maneira, soa engraçado, pois toda essa dinâmica se dá no olhar de Callegaris por conta da própria moratória estabelecida pelos adultos. “Se a adolescência é uma patologia, ela é então uma patologia dos desejos de rebeldia reprimidos pelos adultos” (CALLIGARIS, 2000, p. 34). Após fazer essas análises que servem de chave de acesso à adolescência Calligaris formaliza cinco tipificações dos adolescentes como se vê a seguir.

O adolescente gregário – o adolescente negado ao mundo dos adultos e não reconhecido busca, então um grupo em que ele seja considerado em suas condições e admitido como cidadão pleno e não esteja mais sob a égide da moratória. O adolescente transforma a faixa etária em grupo social. Daí se constituem verdadeiras comunidades ou tribos capazes de gerar muitos desconfortos nos adultos.

O adolescente delinquente – o adolescente rejeitado pela sociedade de adultos procura se impor pela força ou mesmo pela violência. Em linhas gerais, dá-se a produção do medo quando o respeito buscado pelo adolescente não é concedido, por exemplo pela família. Nesse âmbito, também entra na discussão a prostituição como escolha de impor-se pela sedução, evidentemente quando não se trata de uma prostituição forçada por meio de violências e escravidão.

A prostituição adolescente com clientes adultos é um bom exemplo de uma maneira de forçar o reconhecimento, quase irônico: “Se este corpo não é desejável, por que pagam para tê-lo por um momento? (CALLIGARIS, 2000, p. 44).

Talvez possa ser feita uma relação disso com os inúmeros casos de vídeos e fotos de adolescentes nus, transando etc, que circulam pelas redes

sociais. Mais uma vez aqui cabe a observação de quando isso se dá de maneira livre e não forçada por pedófilos.

O adolescente toxicômano – perpassa a questão da drogadição que ora é fruto da rebeldia dos adolescentes, depois da largada pelos pais. Mas o ponto mais crucial é a noção de que a permissão ao consumo marca uma linha de divisão entre adolescentes e adultos e o uso dessas drogas é uma forma de romper a moratória e uma estratégia para chamar a atenção dos adultos para as suas existências e potencialidades.

O adolescente que se enfeia – é uma disputa estética com o padrão moratório estabelecido pelos adultos. Os grupos de adolescentes adotam padrões estéticos internos que devem ser bem distintos dos adultos. Assim se procura desafiar a aprovação do adulto. Além disso, o “ato de enfeiar corresponde a uma recusa da sexualidade e, sobretudo, da desejabilidade como valor social” (CALLIGARIS, 2000, p. 50). Diante disso, há uma crítica aos valores financeiros e aos símbolos tradicionais.

O adolescente barulhento – traz de maneira muito sutil a ideia de levar o adulto à surdez quando se utiliza de sons altos ou não o escutar quando se coloca o fone de ouvidos. Em linhas gerais, afirma Calligaris (2000, p. 53):

Em as suas tentativas de desafiar e provocar, o adolescente encontra uma dificuldade: por mais que invente maneiras de se enfeiar, de se distanciar do cânone estético e comportamental dos adultos, a cada vez, rapidamente, a cultura parece encontrar jeitos de idealizar essas maneiras, de transformá-las em comportamentos aceitos, até desejáveis e invejáveis. Ou seja, o adolescente descobre que sua rebeldia não para de alimentar os ideais sociais dos adultos (CALLIGARIS, 2000, p. 44).

Esse é o grupo que habita as escolas, espaços muitas vezes de afirmação e reafirmação das moratórias dos adultos. Para complementar essa reflexão em torno da questão da adolescência/juventude cabe trazer alguns elementos levantados pela pesquisa feita em parceria entre Presidência da República; Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Diretoria de Políticas de Educação para a Juventude; Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) - Escritório no Brasil e a Faculdade Latino-Americana

de Ciências Sociais (Flacso). O trabalho de título: *Juventudes na Escola, Sentidos e Buscas: Por que frequentam?*, foi publicado em 2015 sob a coordenação de Miriam Abramovay (2015).

O texto traz como questão nuclear: entender por que os jovens permanecem ou abandonam as escolas? Foram feitas várias pesquisas de campo e uma afirmação forte do texto é a de que embora os jovens estejam excluídos de muitas coisas pela cultura hegemônica ingressam na instituição escolar com a expectativa da construção do conhecimento. Pensa-se nesse dado como sinal de uma esperança, sobretudo ao EM, pois é um espaço de possibilidades e que não pode ser negado aos jovens.

O primeiro capítulo desse trabalho está sob o título: *Juventudes e Escola – Modelando o Marco Compreensivo-Reflexivo*. Procura discutir sobre as juventudes e suas condições, nesse aspecto cabe fazer uso de alguns apontamentos presentes no capítulo como base para entender a/s juventude/s.

No campo da discussão sobre a juventude vem ganhando terreno o conceito de condição juvenil que se amplia no âmbito da expressão utilizada por pesquisadores do assunto que é a juventude e juventudes como forma de garantir a singularidade do jovem como parte de uma geração dada em um contexto específico não se podendo, portanto, totalizar uma definição única de juventude. Isso demanda um reconhecimento das diversidades, diferenças/distinções e desigualdades que permeiam os cenários juvenis. Isso é uma forma ética de olhar a juventude de maneira a exercer a alteridade e ter ciência da complexidade em conceituar a juventude.

Essas juventude e juventudes estão historicamente situadas e, portanto, diante de múltiplos e singulares desafios, conflitos e vulnerabilidades sociais. O texto pautando-se em Bauman (2012) e outros teóricos coloca que diante de um momento econômico de crise mundial e sob um modelo de demandas que enfatizam habilidades, experiências e socialização com a sociedade do conhecimento e da informação promove um *ethos* próprio pautado na mercantilização das relações, no consumismo e no individualismo egoísta.

Os jovens diante de tal contexto são afetados pela crise com suas altas taxas de desemprego e ao mesmo tempo são as presas prediletas dos

consumos e as pluralidades do prazer que incidem num viver em “um eterno presente”. O cenário posto é de exclusão de muitos, pois obviamente os que não trabalham não consomem aquilo que é posto como destaque, logo são marginalizados.

O texto, ainda, coloca uma pertinente reflexão sobre o termo juventude e trazendo diversas abordagens, tais como a da juventude como um período entre a infância e a fase adulta; a juventude como uma questão cultural, portanto variável e não passível de uma atribuição etária. O fato é que no Brasil, desde 2005, o jovem é classificado entre os 15 a 29 anos¹⁷. Considera-se o fato do jovem atualmente experimentar um processo de “adultização” muito precoce o que o leva a exposição às vulnerabilidades sociais e aos desafios da vida adulta, assim enfrenta as incertezas e os riscos provindos, sobretudo, da globalização que exclui o jovem das grandes periferias mundiais de um projeto de futuro.

[Os jovens do século XXI] de maneiras diversas e desiguais, seguem despedaçando as certezas e continuam assinalando também, através de diversas maneiras, que o projeto social privilegiado pela modernidade na América Latina foi, até hoje, incapaz de realizar as promessas de um futuro inclusivo, justo e, sobretudo, possível (REGUILLO, 2000, p. 3. apud ABRAMOVAY, 2015, p. 26).

A citação é muito importante para situar a(s) juventude(s) que ocupa espaço central nesta dissertação, ou seja, a juventude latino-americana que como é sinalizada a partir de Reguillo (2000, apud ABRAMOVAY, 2015), são vítimas da crise social e política excludente de algo muito sério, sobretudo quando se fala de educação que é a possibilidade do desenvolvimento de um projeto de futuro, em outras palavras essa exclusão se caracteriza como uma grande negação da autonomia dessa juventude. Casa-se isso, com precisão, o problema de pesquisa desta dissertação que versa sobre a falta de promoção da autonomia dos estudantes e que traz como hipótese as possíveis

¹⁷ “No Brasil, desde 2005, com a criação da Secretaria Nacional de Políticas de Juventude e do Conselho Nacional de Juventude, a população jovem é de 15 a 29 anos, levando em conta o aumento do tempo dedicado à formação escolar e profissional, a permanência maior com as famílias de origem, assim como as dificuldades para se conseguir, principalmente, o primeiro emprego. Características que definem a chamada geração Y, ou jovens nascidos a partir do início dos anos 1980 até o meio dos anos 1990, como uma geração com tendências a uma moratória social (alongamento do período na casa dos pais, na escola e fora do mercado de trabalho, por exemplo)” (ABRAMOVAY, 2015, p. 24).

contribuições da filosofia da libertação para a autonomia dos estudantes. Como se verá mais à frente a autonomia demanda e gera projetos muitas vezes negados aos terceiro-mundistas.

Apreciam-se, na atualidade, pelo menos quatro processos mais demarcados e que têm impacto sobre a população juvenil: i) são os jovens menos centrais na produção econômica; ii) assumem, ao mesmo tempo, papéis socialmente esperados de adultos e juvenis; iii) o significado de juventude perde delimitações únicas com as mudanças na constituição das famílias e na participação no trabalho; e, iv) ambiguidade na representação social sobre os jovens (ABRAMOVAY, 2015, p. 26).

A citação pode ser vista como uma síntese dos modos de vida que são submetidos os jovens na contemporaneidade. Diante disso, cabe retomar as colocações de Calligaris (2000), pois as representações tidas acerca da juventude estão ligadas à moratória (im)posta pelos adultos em que a autonomia é um dilema que esbarra nos limites confusos das moratórias adultas. Por um lado, se espera dos jovens a autonomia adulta, mas de outro os jovens são vistos como irresponsáveis, ou seja, uma visão negativa. Ser jovem no contemporâneo é muito diferente de uns 20 anos atrás, pois eles

[...] se encontram em uma etapa de construção de identidades, buscam autonomia, são gregários, procuram “galeras”, turmas, gangues e mesmo a incorporação no tráfico de drogas para estar com “os seus”. Os jovens vivem em constante movimento, são ávidos para conhecer, provar o novo, consumir, aprender. Mas sugerem muitos desencantos com a política convencional, com a sociedade, vivenciando hostilidades, ambientes ríspidos, falta de compreensão (ABRAMOVAY, 2015, p. 28).

A cultura juvenil é diversa, então as culturas juvenis se afirmam socialmente, mas também são consequências das manobras da indústria cultural dominante responsável pela promoção de um desejo muito grande de consumo pelos produtos e pelos seus valores responsáveis por dar fornecer determinados status sociais. Ainda diante de um bombardeio ideológico da indústria cultural há nas culturas juvenis um anseio pela autonomia. Quando se coloca em balanço as culturas juvenis afetadas pelas questões já postas com a cultura escolar, em diversos cenários, se encontra um grande abismo, ou até mesmo, uma grande violência da parte da escola para com os jovens que são assimilados como despossuídos de um determinado currículo cultural oriundo

dos diversos âmbitos sociais, culturais, religiosos de que provem. A escola, por vezes, é insensível às culturas juvenis e usa uma linguagem que não chega aos estudantes. Fazendo uma análise com base na alteridade há uma negação do Outro (jovem/vítima) pelo sistema-escolar.

O cenário posto faz refletir sobre o papel da escola para a vida da juventude, será que é um espaço que vem contribuindo com o processo de construção da identidade e da autonomia? Como estabelecer diálogos como um grupo tão diverso e dinâmico? Para dar um sinal positivo a escola precisa se apropriar das distintas culturas que a compõem, se tornando espaço das diversidades e promotora da alteridade cultural.

Na escola, o jovem é despidido da condição social de ser jovem e se transforma em “aluno”, ou seja, é visto por uma perspectiva exterior a ele, em uma imposição normativa do sistema de ensino, perdendo-se de vista a diversidade, as buscas e os parâmetros de comportamento que fazem parte das modelagens de juventudes. A escola desconsidera, portanto, a cultura juvenil, a qual se caracteriza por ser dinâmica, diversa, flexível e móvel (ABRAMOVAY, 2015, p. 31).

Os jovens devem ser pensados no presente como sujeitos historicamente situados e não como uma fase de passagem. As disputas de formação dos estudantes no EM poucas vezes se dá conta dessa necessidade de uma formação mais sólida e não meramente de passagem que acaba por negar as culturas dos jovens. Frente essa reflexão sobre as dimensões mais culturais e sociais da adolescência/juventude, procura-se no passo seguinte amarrar a questão da autonomia que é o mote desta dissertação num diálogo com as contribuições trazidas pela neurociência para compreender a questão da autonomia dos jovens.

2.2.1. “Molecada sem juízo!” Um aporte das neurociências

O juízo é a capacidade de tomar uma decisão considerando o conjunto de condições dadas, suas alternativas e os possíveis efeitos do ato. Do ponto de vista das bases neurológicas para o seu exercício, o juízo é função do córtex pré-frontal. Quando se procura estudar questões ligadas às ciências, em especial as neurociências, é mister, de partida, não cair no cientificismo entendido como instrumento de salvação, universalista, generalista e redutor da condição humana. Esse tipo de redução é perigoso, pois totaliza em uma

determinada esfera do saber humano as possibilidades de conhecimento e de reflexões. Ao dialogar com a neurociência no campo curricular da educação não se deve buscar fórmulas mágicas para as resoluções dos problemas próprios da vida escolar, mas sim subsídios que possam somar forças as demais facetas do saber humano.

A adolescência é um período em que ainda não há juízo pleno, pois vão apontar os estudos de neurociência não ter havido o desenvolvimento pleno do córtex pré-frontal.

O sistema nervoso é extremamente plástico nos primeiros anos de vida. A capacidade de formação de novas sinapses é muito grande, o que é explicável pelo longo período de maturação do cérebro, que se estende até os anos da adolescência (COSENZA e GUERRA, 2011, p. 35).

Com isso, é possível defender a tese de que a adolescência é um período de transformação e plasticidade cerebral, portanto o cérebro ainda não está totalmente desenvolvido, sobretudo o córtex pré-frontal responsável pelo desenvolvimento da capacidade de juízo, pois a neuroplasticidade se dá até o fim da existência biológica. Com relação ao desenvolvimento cerebral na fase da adolescência, Japiassú e Rodrigo (2015) desenvolvem uma argumentação contra a redução da maioridade penal no Brasil, apresentada pela Proposta de Emenda Constitucional n.º 171 que propõe essa redução para o patamar de 16 anos, com base em contribuições da neurociência.

Tomando a ideia da condenação de atos a culpabilidade demanda autonomia nas escolhas das ações e também consciência de consequências das ações tomadas

A culpabilidade tem como pressuposto lógico a liberdade de decisão ou de escolha da pessoa humana, ou, em outras palavras, a capacidade antropológica de se determinar no sentido da norma jurídica. A responsabilidade penal somente pode incidir sobre aquele que possuía aptidão de dominar seus instintos ao invés de cometer o fato antijurídico (JAPIASSÚ; COSTA, 2015, p.909).

A fim de melhor explorar essa questão Japiassú e Rodrigo (2015) vão trazer à discussão o critério biopsicológico presente no artigo 26 do Código Penal que legisla sobre a inimputabilidade por insanidade.

Art. 26 - É isento de pena o agente que, por doença mental ou desenvolvimento mental incompleto ou retardado, era, ao tempo da ação ou da omissão, inteiramente incapaz de entender o caráter ilícito do fato ou de determinar-se de acordo com esse entendimento (Redação dada pela Lei nº 7.209, de 11.7.1984).

À luz desse artigo colocam as seguintes questões:

[...] seria o adolescente, mesmo entendendo o caráter ilícito do fato, capaz de se determinar de acordo com esse entendimento? [...] qual a capacidade de contenção do adolescente frente à estímulos, especialmente os relacionados a atividades ilícitas? (JAPIASSÚ; COSTA, 2015, p. 915)

Para ilustrar essas questões Japiassú e Rodrigo (2015) apresentam o caso de Roper V. Simmons, julgado pela Suprema Corte americana em 2005. Ele aos 17 anos foi preso pela morte de Shirley Crook, tratou-se de um homicídio cruel. Houve uma disputa jurídica entre a Suprema Corte e o Estado de Missouri. A Suprema Corte entendia que um menor de 18 anos não poderia ser condenado à morte, e o Estado do Missouri, contrário à decisão, apelou à Suprema Corte Americana pela aplicação da pena de morte ao jovem. A decisão da Suprema Corte foi a de ser inconstitucional a aplicação da pena de morte a menores de 18 anos nos Estados Unidos. Os argumentos utilizados giravam em torno da tese de que

[...] os jovens serem mais vulneráveis a influências negativas e pressões externas, bem como o reconhecimento de que como estão em um estágio transitório da vida e que o seu caráter não é bem formado como o de um adulto (JAPIASSÚ; COSTA, 2015, p. 916).

Nota-se no último argumento a presença da neurociência. Japiassú e Rodrigo (2015), então, vão apresentar o artigo da revista *Science* intitulado *Crime, Culpability and Adolescent Brain*:

[...] onde pontos interessantes são levados em consideração: a parte do cérebro responsável pela contenção de comportamentos impulsivos, o lóbulo (ou lobo) frontal, não inicia seu processo de maturação antes dos dezessete anos, sendo certo que, quando se fala na capacidade de atuar de acordo com o entendimento da ilicitude, é a esse tipo de contenção que se está referindo. Os cientistas concordam que, durante a adolescência, o cérebro desenvolve um processo de maturação, divergindo sobre o momento final dessa fase, sendo certo que tais distinções variam entre 20 e 25 anos. Segundo Ruben Gur, neurocientista da Universidade da Pensilvânia, adultos comportam-se de forma diferente não

apenas por possuírem estruturas cerebrais distintas das de um adolescente, mas também porque utilizam essas estruturas de forma diferente (JAPIASSÚ; COSTA, 2015, p. 916).

Japiassú e Rodrigo (2015) vão finalizar a argumentação com base em Carlos Orsi *Maioridade Penal* (2015):

O que se sabe, de fato, é que o cérebro jovem é mais vulnerável a estresse, a emoções fortes e tem baixa capacidade de analisar as consequências de longo prazo de suas ações. [...] Resumindo, a melhor evidência científica diz que o cérebro de um jovem de 16 ou 17 anos ainda não atingiu o desenvolvimento pleno de áreas fundamentais para a responsabilidade criminal, como as envolvidas no controle das ações impulsivas, das emoções e da capacidade de resistir à tentação de prazer imediato (JAPIASSÚ; COSTA, 2015, p. 917).

Para assim trazer a ideia de que o adolescente mesmo capaz, em determinados momentos, de entender o caráter ilícito de alguns fatos, não é apto a determinar-se.

Desta forma, quando se recorreu aos ensinamentos fornecidos pela neurociência, percebeu-se que o adolescente não dispõe de um mesmo aparato cognitivo que o adulto, sendo muitas vezes incapaz de se conter em face de estímulos próprios de comportamentos impulsivos. Isto ocorre não apenas pelo fato do adolescente não possuir uma maturação cerebral completa, em especial no tocante ao lóbulo frontal, parte do cérebro responsável pela contenção desse tipo de impulso, mas também pelo fato dele não utilizar as áreas do cérebro da mesma maneira que o faz um adulto (JAPIASSÚ; COSTA, 2015, p. 919).

O trabalho com os adolescentes é desafiador, pois não se pode deixar de lado a necessidade da formação para a autonomia e responsabilidade. A questão é entender o processo *sui generis* de maturação e capacidade de lidar com a impulsividade. Cabe ressaltar que diante disso não deve haver um discurso de aceitação dos atos dos adolescentes com o olhar de constante normalidade é preciso provocar para a autonomia, daí a necessidade do desenvolvimento de trabalhos que ajudem os adolescentes ir passando esta fase.

Muitas evidências relacionam a execução das funções executivas à porção mais anterior do córtex frontal, a região pré-frontal, [...]. Essa região expandiu-se progressivamente ao longo da evolução animal, e na espécie humana está muito desenvolvida em relação ao que encontramos no cérebro de

outros mamíferos. Além de ser uma região recente do ponto de vista da evolução, ela demora a amadurecer durante o desenvolvimento da criança e continua a modificar-se pelo menos até o final da adolescência. Portanto, as funções executivas não estão presentes em sua plenitude até o início da vida adulta (COSENZA e GUERRA, 2011, p. 89).

O circuito executivo é muito importante para se entender a questão do processo de autonomia, logo de possibilidade de autorregulação. Está em jogo a capacidade de “modular o comportamento de acordo com as demandas cognitivas, emocionais e sociais de determinada situação” (COSENZA e GUERRA, 2011, p. 45). O funcionamento consciente da aprendizagem se relaciona ao bom funcionamento da atenção executiva.

Naturalmente, no ambiente escolar as funções executivas são primordiais para que o estudante possa ter sucesso em todas as etapas de sua educação. Contudo, é preciso levar em conta que elas se desenvolvem gradualmente ao longo da infância e da adolescência. [...] O processo de aprimoramento das funções executivas é contínuo, embora diferenciado para seus múltiplos aspectos e parece haver correspondência com surtos de desenvolvimento do córtex pré-frontal, que ocorrem, por exemplo, entre o nascimento e os 2 anos, dos 7 aos 9 anos e já no final da adolescência, entre os 16 e os 19 anos (COSENZA e GUERRA, 2011, p. 91).

A Neurociência contribui com o processo de formação à medida que sinaliza a importância do desenvolvimento das funções executivas. De tal forma que o texto citado evidencia a continuidade desse desenvolvimento. “As funções executivas atuam como uma interface entre os indivíduos e o ambiente com o qual interagem” (COSENZA e GUERRA, 2011, p. 92). Assim os fatores de ambiente estão ligados ao desenvolvimento das funções executivas. É preciso estimular o seu uso, então a escola tem um papel fulcral nesse movimento, mas sempre respeitando as distinções entre os indivíduos. A Neurociência já traz várias pesquisas que “como as histórias individuais são diferentes, também o desenvolvimento das funções executivas terá trajetórias desiguais para cada pessoa, e as habilidades adquiridas serão provavelmente distintas” (COSENZA e GUERRA, 2011, p. 92). Um olhar com relação às práticas escolares evidencia a ainda incipiente ação escolar em desenvolver as funções executivas.

As atividades escolares são focadas mais na memorização e na repetição, e acredita-se que o estudante comum

desenvolverá por conta própria a capacidade de planejar o seu tempo, priorizando informações (separar as ideias básicas dos detalhes ou do irrelevante), monitorando o seu progresso e refletindo sobre o seu trabalho. Mas, principalmente nas condições do mundo moderno, sabemos que isso frequentemente não acontece. Crianças e adolescentes, na maioria das escolas, e mesmo no ambiente familiar, não são expostos a estratégias que privilegiem o desenvolvimento de funções executivas. (COSENZA e GUERRA, 2011, p. 93).

A saída para esse modelo escolar pautado na repetição e memorização é a promoção de uma aprendizagem com foco na autonomia, ou seja, formar para a autonomia requer estratégias como pontuam Cosenza e Guerra (2011, p. 93) em que o “aprendiz possa atingir o estágio de mestre, criando as condições para que ele se desenvolva em termos de planejamento, desempenho, compreensão e expressão”.

Para que ele desenvolva sua capacidade de autorregulação e saiba reconhecer limites, mas que também saiba identificar oportunidades, avaliar riscos e refletir sobre os próprios erros. Se tudo é compulsório, não se aprende a lidar com a incerteza e adquirir um comportamento flexível. Se não há desafios e o ambiente é muito confortável, não há estímulo para mudar para melhor. Se não há tolerância aos erros, não se aprende a desenvolver respostas alternativas e inibir indesejáveis. (COSENZA e GUERRA, 2011, p. 94).

Muito já vem sendo escrito e discutido no campo da educação sobre a necessidade de se trabalhar com base em desafios, entender os erros como impulsionadores de aprendizagens, saber ser flexível e buscar novas respostas aos problemas. E com a neurociência essas discussões se sustentam ainda mais. Isso força uma mudança na forma de entender o ambiente social, a escola e a relação professor-aluno.

De tudo isso, resulta o necessário processo de contribuição da escola/currículo para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Essa construção no âmbito escolar demanda o desenvolvimento das potencialidades do cérebro humano. A função da escola é a de contribuir com a atualização da potência cerebral do sujeito, mas há um paradoxo, pois muitas vezes a escola consegue despotencializar a potência do sujeito ao aprender, à autonomia.

O ser humano potente é muito frágil, por isso é preciso tomar muito cuidado nas práticas formativas. Um dos grandes perigos é o exercício de um contínuo heterodoxar do estudante. A construção da autonomia é uma das

grandes tarefas do educador, mas para isso ele precisa ser autônomo, por isso é preciso sensibilidade para com a humanidade da criança, do adolescente e dos adultos e não se formatar a uma postura dogmática das teorias pedagógicas. As teorias pedagógicas são elementos disparadores, mas não podem se postular como paradigmas rígidos. Sem dúvida o exercício docente exige um lidar com o Outro fortalecido pelo conhecimento de si.

A busca por autonomia no processo de escolarização não se coloca como uma negação das práticas disciplinares, pois a autonomia se aprende, logo é pressuposto o seu ensino. Ensinar é deixar uma marca. O currículo, então, é um causador de marcas. Há aí um paradoxo de que “ensinar” autonomia passa pela heteronomia!

Sendo a adolescência um “segundo nascimento” é preciso investir nas conexões. O processo de autonomia deve possibilitar as escolhas. Pensando no Brasil real, concreto a escola deve ajudar os estudantes a se preparem para, de forma crítica e ética, ganharem a vida que segundo Dussel (2002, p. 93) é o “princípio da obrigação de produzir, reproduzir e desenvolver a vida humana concreta de cada sujeito ético em comunidade”, é preciso esforço e organização. Precisa-se de um currículo que forme para a autonomia. Como destaca Pansarelli (2013, p. 62):

A filosofia da libertação tem, portanto, um fundamento antropológico entendido na radicalidade do termo. Funda-se no ser humano, nas relações entre ethos e política, protagonizadas pelos homens e mulheres concretos, não os conceitos homem, mulher, humano. Propõe-se como uma filosofia que parta da realidade concreta, existente, observada [...].

Essa concretude está muito presente no EM, então olhando para o Ensino Médio, cabe destacar os importantes papéis desempenhados pela filosofia e pela sociologia para a formação de estudantes críticos, reflexivos e conhecedores das problemáticas sociais num patamar de superação ao senso comum, talvez por isso essas disciplinas causem tanto incomodo a grupos mais conservadores. Toda forma de instrução coercitiva e que tire o espaço do pensamento afeta a construção da autonomia. Prova disso são os regimes autoritários. A autonomia não nasce de um processo de ensino pautado em morais e cívicas.

Decisões autônomas e conscientes, logo responsáveis exige um sair da caixinha da obediência silenciosa e submissa. Mais uma vez a autonomia tem o caráter de virtude pedagógica decisiva. O educador que não é autônomo não gera autonomia. A autonomia é um exercício de trazer à tona e entender as vontades presentes na existência. Neste sentido, ter autonomia é produzir conhecimentos.

2.3. Contribuições da Psicologia Social em diálogo com a pedagogia freireana e a filosofia da libertação na perspectiva de uma educação para a autonomia

A psicologia social possui diversas matrizes, desde as suas origens europeias, seu desenvolvimento nos Estados Unidos e a sua presença com tom mais colonizado no Brasil. Para uma visão mais ampla do desenvolvimento da Psicologia Social é salutar consultar Farr (2014).

Como aporte desta reflexão será tomada a psicologia social crítica no corte feito a partir de Silvia Lane¹⁸ e desenvolvida por Antonio da Costa Ciampa identificando o sentido de autonomia no sintagma identidade-metamorfose-emancipação. Esses elementos serão importantes para o processo de análise de conteúdo das entrevistas.

A Psicologia Social no Brasil ganha muita força crítica a partir de Silvia Lane que buscou fazer da Psicologia Social um espaço de encontro de diversas dimensões do conhecimento com um olhar sobre a realidade social e dos sujeitos com base em ferramentas das teorias críticas, sobretudo tendo como método e compreensão do homem e da sociedade o materialismo

¹⁸ Nasceu em 3 de fevereiro de 1933, cidade de São Paulo, formou-se em filosofia pela Universidade de São Paulo, em 1956. Atuou como professora na Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sendo a primeira diretora do curso. Foram mais de 40 anos trabalhando na PUC-SP. Faleceu em 29 de abril de 2006. A vida de Lane se mistura a vida da psicologia social, sobretudo à escola de São Paulo, vale conferir:

1 - **In Memoriam Silvia Lane**

Silvia Lane, uma perda para a Psicologia da América Latina. Disponível em: <<http://psicolatina.org/Siete/silvia-lane.html>>.

2 - **Silvia Lane:** uma contribuição aos estudos sobre a Psicologia Social no Brasil. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2009000100018>.

3 - **Histórias, Teorias e Metodologias de Silvia lane ao “compromisso social”.** Disponível em:

<http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/anexos/AnaisXIVENA/conteudo/html/mesa/1326_mesa_resumo.htm>.

4 - **Silvia Lane - Estilo em Movimento** (Vídeo). Disponível em: <<https://youtu.be/FOgJbXoDuVI>>. Acessos em 21 maio 2016.

histórico dialético. Em suma, buscando evidenciar um homem em movimento e capaz de se transformar, transformar a sociedade. Esse movimento pensado por Lane deu destaque à questão da identidade vista de maneira crítica como destacam Ciampa e Lima (2012, pp. 11-12):

No Brasil a temática da identidade tem ocupado espaço de destaque nas pesquisas da Psicologia Social Brasileira, em especial na perspectiva de uma Psicologia Social Crítica tal como foi proposta por Silvia Lane nos anos de 1970 durante a “crise”. Nesse período experienciávamos a chamada crise da Psicologia Social brasileira e estávamos alinhados às preocupações de tantos outros pesquisadores de construir uma proposta teórico-metodológica que não somente superasse o modelo positivista de psicologia ensinado no Brasil, mas que refletisse nossa realidade.

Isso logo se soma às escolas de psicologia social da Venezuela e outras da América Latina. Isso marca uma ruptura com o pragmatismo-positivista importado ao Brasil ou aplicado de forma colonizadora! Silvia vai, então, lançar bases para o que ficou conhecida como escola de São Paulo da Psicologia Social, tendo seu núcleo duro na PUC-SP.

Dado esse cenário, é possível fazer a ponte com a produção de Ciampa (1977, 1986, 2005), orientando à época de 1960-70 de Silvia e que desenvolveu a tese de doutorado que “contempla a Identidade a partir de seus processos de metamorfose em busca da emancipação” (CIAMPA; DANTAS, 2014, p. 139). A tese se consolida a partir da análise da história de vida real de Severina e fictícia, mas colada à realidade, de Severino. A partir das histórias de vida se buscam fragmentos de emancipação! Tem-se até agora três conceitos caros à psicologia social: identidade, metamorfose, emancipação. A metamorfose vai contemplar os conceitos formando assim o sintagma: identidade-metamorfose-emancipação. Ciampa vai partir por esse caminho.

Para dar liga conceitual os próximos parágrafos farão uma breve evidência da tese de Ciampa para o trabalho em psicologia social, para quem a metamorfose humana é premissa central da psicologia, dando destaque a questão da autonomia como relação, ou seja, não sendo uma prática individualista, por isso a comunidade possui grande importância para o desenvolvimento da autonomia em virtude do reconhecimento. Posteriormente se dará a relação disso com a educação.

Em sua tese de doutoramento, Ciampa (1986) desenvolve uma teoria da identidade. A tese contou com a metodologia da análise de história de vida à luz de Severina, sem esquecer o Severino do poema de João Cabral de Melo Neto (2007). O relato de vida de Severina é usado como mote à reflexão curricular é ampla da identidade-metamorfose-emancipação. Trata-se de uma história de vida apaixonante de ser ouvida, lida e relida, não obstante a singularidade da história é possível ver na história da Severina, assim como na estória do Severino a história de muitas e muitos humanos destituídos da identidade humana. São vidas peregrinas em movimento.

O peregrinar da vida é caminhar pelo incerto e correr os riscos de ser jogado de um lado para o outro na própria existência. À medida que se caminha se dá o processo de construção ou desconstrução da vida, ou seja, da identidade que é um processo de vida e morte, esse é o currículo vida. Severina tem sua identidade sendo construída e nesse processo há um trecho que cabe ser ressaltado:

Uma nova identidade: louca, doente mental. Se não a morte biológica, então a morte simbólica! A Severina-de-hoje reconhece que foi salva pelo patrão, o médico dono do hospital que trabalhava. Mas a Severina-de-ontem acreditava que era doente mental. Com ênfase afirma: *e daí eu fiquei louca. E fiquei!* Identifica-se como louca. É louca! Tudo faz sentido. O significado socialmente compartilhado define, explica, legitima a realidade – e a nova identidade. Quando Severina estava sendo tratada no centro espírita, o noivo confirma o encosto. Agora, tratada num hospital, o marido confirma a doença mental. E ele sempre acreditando. E agindo como tal! A realidade simbólica sendo produzida socialmente. Como afirmar a loucura num centro espírita? Como afirmar o encosto num hospital? Loucura, destruição simbólica. Transformação de identidade. (CIAMPA, 2005, p. 75).

O trecho destacado, embora com pontas soltas para quem não conhece o relato na íntegra de Severina, pode ser olhado como negação da identidade construída pelo indivíduo, sendo uma identidade posta à Severina e por ela assimilada e reproduzida, ou na linguagem de Ciampa, re-posta. O fato de Severina “escolher” afirmar que ficou louca não garante uma autonomia, visto que ela assume a loucura via dimensão simbólica.

A análise desse trecho permite a afirmação do fato de ser a morte simbólica como responsável pela transformação da identidade e da influência

do social sobre a realidade simbólica de Severina, sendo assim a identidade dada a ela foi uma imposição externa, mas que ela passa a assumir. Ora o encosto, ora a loucura.

Quando se olha para as escolas e seus currículos há uma reprodução constante da negação da realidade simbólicas dos estudantes, nesse cenário o currículo assume um papel de formatador e negador das diversidades culturais.

O falar de Severina ou Severino é um falar de “nós”. A singularidade apresentada materializa o universal. Disso resulta, ser o particular a unidade do singular e do universal. A vida se concretiza no movimento dialético material. Essa dimensão material determina a condição do indivíduo. Não que exista um determinismo, mas muito do que se “é”, se “é” por imposição e não por escolha autônoma.

Sinto-me na obrigação de recordar ao leitor que isto é uma tese de doutoramento em Psicologia Social. Por vezes poderá ter parecido um romance, um trabalho literário. Não é, embora em vários momentos eu tenha desejado que fosse: por exemplo, eu gostaria que toda violência sofrida (e narrada) por Severina (no Livro II) fosse ficção. Ela falou de nossa sociedade, de nossa época; falou de nós, falando dela. O singular materializa o universal (CIAMPA, 2005, p. 130).

As palavras de Ciampa são fortes, pois marcam a dura realidade de exploração e violência persistentes na sociedade (des) humana. A Severina não inicia uma saga, tampouco finaliza, mas é mais uma Severina na negação do ser. Entende-se haver na singularidade de Severina o clássico exemplo de negação da autonomia do indivíduo ao se negar a vida. “Daí que a vida, a liberdade, o trabalho, nunca são dados naturalmente; uma identidade humana é sempre negação do que a nega” (CIAMPA, 2005, p. 38).

A tese de Ciampa procura sinalizar a necessária aderência ao concreto, ou seja, à vida real das pessoas. Não se trata de uma psicologia com fins individualistas, mas uma psicologia de caráter comunitário sem perder de vista o sujeito social. Esse dado exalta o materialismo histórico dialético assumido por Ciampa criticando a lógica “ocidental” capitalista que nega¹⁹ a identidade

¹⁹ Quando se fala em negação da identidade é preciso pontuar que todos têm uma identidade, não é negada absolutamente, mas se dá a negação de um determinado tipo de identidade e se impõem uma identidade convencional aos sujeitos. São as políticas de identidades se sobrepondo às identidades políticas.

das pessoas. Nesse ponto, se faz um pertinente diálogo entre Enrique Dussel (2011), Paulo Freire (2015) e Ciampa (2005) que será explorado mais à frente tendo como eixos os conceitos de autonomia, exclusão social, libertação e crítica ao capitalismo.

Nem todos somos nordestinos ou migrantes. Mas, em nossa sociedade de classes, somos todos explorados e violentados – alguns mais, outros menos. Principalmente somos por ver barradas possibilidades de concretizar nossa humanidade, nesse sentido, até mesmo poderosos, privilegiados, são também impedidos de se humanizarem. A exploração e a violência sociais se concretizam, através de mediações, sempre no particular, que é a unidade do singular e do universal. Coletivamente constitui o conjunto das relações sociais que no nosso caso, materializa um *mundo*: nosso mundo capitalista (CIAMPA, 2005, p. 132).

O processo de construção da identidade ou da negação dessa construção é marcado por barreiras à autonomia entendida como processo de consolidação das potencialidades humanas. É o impedimento à humanização dos sujeitos no particular, sendo mediação do que ocorre no todo – entendido aqui como o mundo capitalista totalizador e coisificador – essa comunidade impede o vir-a-ser, ou o ser mais na linguagem de Freire (2015), ou a libertação na colocação de Dussel (2011).

Negação do outro; negação da vida; negação da autonomia são frutos de uma afirmação de um mundo por excelência. O mundo das personagens sem ação e apenas com reprodução. Reprodução que ainda garante um certo bem-estar social, pois são úteis ao sistema, ainda assim explorados. Mas há os não vistos, os indizíveis, ou seja, os que estão fora do sistema, aqueles que não servem, pois bem, esses são os leprosos do contemporâneo sempre eternos da humanidade. São os povos originários da Ameríndia, tidos como não seres humanos, são os primeiros dos humanos negados em sua cor e suas condições africanas, são os sem-terra, sem-teto, são as mulheres colocadas na condição de recatadas e do lar! Eis o exogrupo.

Ao falar de identidade Ciampa está negando a negação, assim como outrora fez Antonio de Montesinos²⁰, “a voz que clama no deserto” (cf. LAS

²⁰ Frade da Ordem dos Pregadores – São Domingos, ordenado sacerdote na Espanha do século XV, um dos responsáveis pelo convento de Saint Stephen de Salamanca. Ao saber da conquista das Índias, decidiu partir e levar consigo outros dominicanos. Pediu a permissão e os

CASAS, 1895, p. 15; JOSAPHAT, 2005), Bartolomeu de Las Casas²¹ (1985) e tantos outros. Ciampa está fazendo política afirmativa. “A questão da identidade, assim, deve ser vista não como questão apenas científica, nem meramente acadêmica: é sobretudo, uma questão social, uma questão política” (CIAMPA, 2005, pp. 132-133). Essa é realmente uma questão vital.

Essa vitalidade passa pela identidade como metamorfose – nem sempre leva – que deve levar a emancipação/autonomia/libertação. Assim o indivíduo será aquilo que faz, mas sempre é bom ter a noção que o fazer pode ser alienado. O indivíduo é sempre relação (Ciampa, 2005). Com esse gancho Ciampa (2005, p. 143) vai definir a identidade como: “[...] articulação da diferença e da igualdade”. Isso posto, fica explicitada a contradição que é a própria identidade. Por isso, assumir a dialética é o mote de Ciampa. O resultado desse movimento dialético é a metamorfose – nem sempre emancipadora – emancipadora pressupõem uma transformação satisfatória para o indivíduo o que, em princípio, é ter sentido. A emancipação é o que dá o sentido mais forte para o processo de metamorfose. Volta-se a tese do movimento como reinvenção e busca.

Um corolário base desse movimento é ser o capitalismo²² algo que dificulta a emancipação. E se tal coisa está negando o indivíduo, isso deve ser

poderes necessários à Roma, chegando em Santo Domingo, por volta de 1510. Foi o responsável por iniciar a defesa dos povos indígenas, como veremos adiante.

²¹ O religioso Bartolomeu de Las Casas nasceu em Sevilha – Espanha, em 1484 desde muito jovem teve contato com a servidão, pois sua família possuía servos e até escravos, sendo um deles um indígena trazido pelo Pai de Las Casas. Quanto a sua formação religiosa, Las Casas recebe as ordens menores entre 1498-1502, com o objetivo de ser catequista nas Índias. Além disso, também se formou em direito pela Universidade de Salamanca, em 1502. Nesse mesmo ano, em abril, embarcara rumo à América com seu amigo Nicolas Olvando, chegando em terras americanas no dia 15 do mesmo mês. Contudo, Las Casas retorna à Europa e, em Roma, em 1507, é ordenado padre, já desejoso de voltar à Ilha Espanhola (São Domingos e Haiti) com ideal de prosperar e enriquecer, assim como os conquistadores espanhóis e de evangelizar os indígenas. Tudo isso muda em virtude da conversão que ele viveu se tornando um grande defensor dos direitos dos povos originários.

²² O que quer dizer posição-reposição? Isso é fundamental para se entender o Capital, e outros modos de produção. O sistema se põe e se repõe, está gerando constante movimento. O capitalismo tem que estar repondo as condições de sua sobrevivência. Por exemplo, não basta gerar capital, é preciso gerar força de trabalho. Como se gera força de trabalho? O que é força de trabalho para o capital? A força de trabalho é encarnada pelos sujeitos que não tem meios de produção, então o capital tem que produzir despossuídos de meios de produção. A riqueza tem que gerar miséria para que ela cresça: a única forma de produção capitalista é através da produção da miséria. Essa é a grande contradição do capital: você só pode criar condições de reprodução do capital gerando força de trabalho sem meios de produção. É por isso que o capitalismo precisa do terceiro mundo, ele precisa produzir a miséria do terceiro

negado, pois impede o ser do indivíduo. O ser humano não pode virar fetiche. “O fato de vivermos sob o capitalismo e a complexidade crescente da sociedade moderna impedem-nos de ser verdadeiramente sujeitos” (CIAMPA, 2004, p. 72). Essa problemática está muito presente nos relatos dos professores entrevistados quando buscam elencar as problemáticas e dificuldades que permeiam a vida dos estudantes.

A possibilidade de um projeto de vida autônomo em conjunto com a construção de uma identidade política são elementos responsáveis a levar o sujeito à possibilidade da apresentação de fragmentos emancipatórios. Dito isso, convém ilustrar com a vida de Severino do poema de João Cabral de Melo Neto (2007).

Severino é fantasia tão real como o dia. Ele busca sua identidade, mas se vê como um sujeito sem individualidade em que não há a diferença. Seu nome substantivo próprio passa a ser adjetivo. Adjetivando a mesmice de sua existência fadada a ser sempre a mesma ou o mesmo. “Buscando a diferença encontra a igualdade: se é diferente de seus pais, Maria e Zacarias, é igual a outros Severinos, igualmente filhos de iguais-diferentes Zacarias e Marias” (CIAMPA, 2005, p. 23). O que pode individualizar e identificar o sujeito?

No caso de Severino não foi o nome, o corpo, a família, a geografia... parece que Severino está condenado à mesmice.

Nada o distingue, nada o singulariza: nem seu nome, nem seus pais, nem o passado, nem o corpo, nem o lugar onde vive, nem a vida, nem a morte o individualizam. Sua identidade transcende sua individualidade (CIAMPA, 2005, p. 24).

Eis a vida Severina – vida que só a morte tem encontrado. Severino, então, vai migrar, colocar-se em movimento na busca de identidade. “Migra, como uma forma de defender a vida, de encontrar vida” (CIAMPA, 2005, p. 29). Faz várias experiências em seu migrar, destaca-se aqui a com os coveiros. Por meio dos coveiros a identidade é dada, ou estabelecida, Severino, como muitos, é um morto-ainda-vivo, um moribundo no aguardo do coveiro. Assim Severino aborta a busca pela vida e procura apressar o cortejo – a morte/suicídio.

Apressando o cortejo Severino conhece um tal José, morador de um mocambo. O encontro com José – nome sugestivo aos cristãos – traz uma marca forte na formação da identidade de Severino. José provoca Severino a pensar a vida. Vida que se renova no nascimento do filho de José, assim outra história começa. Severino e José se convertem em segundo plano e passam a ser observadores da ação desenvolvida por um conjunto de atores, isto é, a comunidade de José em função da vida nova. Severino se depara com a alegria, pois bem, há um autêntico natal.

Tudo o que até então Severino não encontrara começa a surgir ante seus olhos: alegria, animação, entusiasmos, solidariedade, amizade, confiança no futuro, beleza, força, transformação, saúde etc. [...] A solidariedade e a amizade não são impedidas pela pobreza. Os amigos trazem presentes para o recém-nascido. [...] Fraternidade, comunidade, humanidade. Vida que se encarna no recém-nascido. Mas, vida que se encarna principalmente nas relações sociais de vizinhança, compadrio, amizade, solidariedade, que fazem do nascimento uma festa do grupo. É na ação que cada membro da comunidade desempenha que a vida pode ser encontrada (CIAMPA, 2005, pp. 35-36).

Severino, por fim, encontra a vida no respeito e no amor pela vida franzina do rebento. A vida é valorizada por esse grupo, excluído da totalidade-mundo. Severino percebe que sozinho não se reconhece a identidade humana.

Encontrar um grupo com esses valores é *encontrar vida*. Num grupo assim, pode-se supor, cada indivíduo reconhece no outro um ser humano e é assim reconhecido por ele – sozinhos certamente não podemos ver reconhecida nossa humanidade, conseqüentemente não nos reconhecemos como humanos. Ter uma identidade humana é ser identificado e identificar-se como humano. (CIAMPA, 2005, pp. 40-41).

O mesmo processo – de maneira e pinturas distintas – se dará com Severina e tantas outras pessoas. O fato não é simples, pois é preciso estar numa comunidade que reconheça o humano do outro. Um olhar pela história mostra exemplos de negações desse olhar humanizador, ou olhar para o distinto, mas igual enquanto dignidade e direitos. “A existência de um projeto de vida autônomo e a construção de uma identidade política levam o sujeito à possibilidade de apresentar fragmentos de emancipação” (CIAMPA; DANTAS, 2014, p. 139).

Dussel (2011, pp. 88-89) vai trazer uma necessidade de transcendência no interior do sistema injusto, sendo essa exigência promotora do desenvolvimento de comunidades solidárias, pois o singular se dá no comunitário e a comunidade é de extrema importância para a vida e valorização da vida, sobretudo quando se apresenta a comunidade como comunidade de fato humana, isto é, apta a permitir a humanização dos membros numa vivência na exterioridade do ser. Esse é o papel da comunidade escolar, ou seja, ser espaço ético de humanização, sobretudo dos vitimizados pelo sistema. Entende-se que isso está apontando para a superação de um sistema de exclusão e impeditivo da formação plena do outro. É uma superação sistêmica e de sistema.

La tensión metafísica de un momento del sistema lanzada hacia la exterioridad, hacia el otro como otro, la denominaremos solidadiedad, pulsión de alteridade (el “deseo meta-físico” de Levinas). Esta pulsión, deseo, amor de justicia real, es como el huracán que destruye los muros, abre la brecha en la frontera ontológica y se vuelca torrencialmente en la exterioridad. La metafísica no sólo se juega en la fe ante la palabra interpelante sino en la solidariedad, la pulsión que moviliza, transforma, subvierte la realidad misma (DUSSEL, 2011, p. 90).

Dussel traz para a metafísica um sentido muito prático de afirmação não do ser, mas do não ser, isto equivale a dizer que os seres são os possuidores e detentores dos poderes econômicos e o não-ser são os explorados e sobretudo os excluídos do sistema capitalista, cabe lembrar que na totalidade há muitos mundos, mas o sistema capitalista se impõem a esses mundos os contamina.

São nos processos de política de identidade²³ e identidade política que se darão de maneira concreta o processo de construção da reflexão sobre a autonomia dada por meio do processo de individuação. O conceito de Goffman

²³ “[...] questão de políticas de identidade desde o início envolve um conflito entre autonomia e heteronomia [...]” (CIAMPA, 2012, p. 3). Ciampa (2012) traz como pano de fundo a discussão acerca das massas e para isso passa por Horkheimer e Adorno quando afirmam ser para Freud a massa dotada de uma conotação positiva, pois faz a transição do egoísmo para o altruísmo. O indivíduo participa de muitas massas e nesse âmbito pode elevar-se a autonomia e a originalidade. Entender as políticas de identidade exige compreender o papel das massas e a manipulação sobre elas. As massas são manipuladas e horrores se produzem desse engendramento feito pelos “engenheiros de almas”. “Ao discutirem sobre a técnica de domínio de massa, deixam claro que esta é um produto social e que as condições que permitem sua manipulação estão socialmente condicionadas, pois pressupõem a atomização, a alienação e a impotência individual” (CIAMPA, 2012, p. 4). Os “engenheiros de alma” guardam o segredo de construir a ilusão de autonomia.

(1988) de “estigmatizado”²⁴ como aquele a quem “é atribuída uma identidade pressuposta, cristalizada, que não necessariamente condiz com sua forma de ser e de agir” (CIAMPA; DANTAS, 2014, p. 142), ajuda a entender a não existência de uma autonomia quando os indivíduos são obrigados a viver na lógica de determinada política de identidade não escolhida por ele. Isso caracteriza um viver inautêntico. Buscando um contraponto à política de identidade estigmatizante do indivíduo, Ciampa (2002) vai cunhar o conceito de identidades políticas entendido como: “lutas pela emancipação de diferentes grupos sociais, que, em sua ação coletiva revelam velhas ou novas opressões” (Ciampa, 2002, p. 139).

Uma identidade política é aquela que conjuga a igualdade e a diferença. Requer que o indivíduo em seu processo de socialização busque associação a grupos, ideias, causas que lhe deem sustentação, sem aprisioná-lo a eventuais políticas de identidade impostas ao/pelo grupo. Dessa forma, o indivíduo encontra espaço para o exercício de sua autonomia, por meio do seu processo de individuação. (CIAMPA; DANTAS, 2014, p. 142).

Autonomia, então, é possível quando o indivíduo encontra espaço de exercício do processo de individuação²⁵ e não se torna fetiche das políticas de identidade, das concepções hegemônicas de currículo e das estruturas epistemológicas de um pensar colonizado. Fazendo mais uma referência,

[...] entende-se que tanto as políticas de identidade impostas ao grupo como aquelas impostas pelo grupo podem limitar a autonomia do indivíduo, e isso não condiz com uma teoria de identidade-metamorfose orientada para a emancipação (CIAMPA; DANTAS, 2014, p. 142).

²⁴ Lembro que nessa obra o autor refere-se àqueles que não se afastam negativamente das expectativas sociais como “normais”. Os outros podem ser classificados como “estigmatizados”, em três tipos de estigma: 1. as abominações do corpo (ou as deformidades físicas), 2. as culpas de caráter individual (inferidas a partir de relatos, p. ex., de distúrbio mental, prisão, vício, alcoolismo, homossexualismo, desemprego, tentativas de suicídio, comportamento político radical etc.) e 3. Os estigmas tribais de raça, nação, religião etc. Para os que não são considerados “normais”, há duas situações possíveis: “desacreditados” e “desacreditáveis” (estes quando a característica ligada ao estigma não é conhecida). Nessa época, embora predominasse uma abordagem que buscava distinguir o “normal” do “patológico”, mesmo assim, Goffman já antecipa o caráter político da questão ao afirmar que há dois tipos de discursos que podem ser apresentados para o estigmatizado, um com fraseologia psiquiátrica (pelo exogrupo) e outro com fraseologia predominantemente política (pelo intragrupo). Uma “política de identidade” (a expressão é de Goffman) (CIAMPA, 2002, p. 2).

²⁵ Na concepção trabalhada por Ciampa não se nasce humano, mas sim humanizáveis. O tornar-se humano é fruto do processo de socialização, assim se dá a constituição do indivíduo como indivíduo humano. A individuação é resultante da internalização das instancias controladoras do comportamento. A individuação é fruto da socialização.

A busca pela autonomia do indivíduo é fundamental ao ser emancipado. E tudo aquilo que nega a autonomia, nega, dessa maneira, a identidade-metamorfose. As políticas de identidades cumprem, sobretudo, na lógica capitalista a função de, ao negar a individuação, ou seja, impossibilitar a autonomia, coisificar o indivíduo a serviço de um projeto identitário de “severinizar” – isto é, negar as perspectivas existências e de construção de identidades políticas.

Projetos que não se definam aprioristicamente por um modelo de sociedade e de homem, que todos deveriam sofrer totalitariamente (e identicamente), mas projetos que possam tender, convergir ou concorrer para a transformação real de nossas condições de existência, de modo que o verdadeiro sujeito humano venha à existência. Qualquer tendência, convergência ou concorrência que se arvore em Verdade, em ação, em expressão definitiva e acabada de um único projeto de transformação, absolutiza-se, tornando-se antidialética, anti-histórica, anti-humana (CIAMPA, 2004, p. 73-74).

O sintagma identidade-metamorfose-emancipação é parte do projeto de vida, sendo a autonomia da construção desse projeto fundamental. Uma comunidade que nega a autonomia está, ao mesmo tempo, impedindo a emancipação/libertação ainda que vivida em fragmentos. Focando a educação regular há que se perguntar se existe o espaço necessário à formação de um indivíduo permissivo a um projeto de vida consciente e construído de forma autônoma. Qual o papel da filosofia enquanto componente curricular para viabilizar isso? A filosofia da libertação é banhada por esse problema, mais que aprender dados e histórias da filosofia é preciso aprender-se como filósofo construtor de identidades políticas e transformador das realidades comunitárias de exclusão. Isso será mais explorado à frente.

Não há dúvidas de nesse ponto haver um belo diálogo entre a Psicologia Social Crítica – representada por Ciampa; a Pedagogia da Libertação – estruturada pelas colocações e experiências de Paulo Freire e a filosofia da libertação latino-americana – defendida e desenvolvida por Enrique Dussel. Pegando todas essas forças epistêmicas se pode assegurar a busca pela libertação capaz de construir a identidade autônoma; crítica ao mundo capitalista, totalizado e negador das distinções; crítica a uma educação em que

o currículo assume a posição de imposição formatadora de políticas de identidades achacadoras do vir-a-ser, do ser-mais, do bem-viver.

A história de vida de Severino e de Severina se encontra a necessária afirmação da solidariedade como referência a uma comunidade verdadeiramente comunicativa, onde a voz não é dada no sentido de ato de ceder do que pode mais para o que menos pode, mas a voz é ouvida por gesto de alteridade e de reconhecimento do outro como outro igual e diferente. Trata-se de reunir condições para a emancipação fazendo as transformações sociais. O que está posto deve ser deposto. Sempre respeitando as singularidades e reforçando as identidades políticas.

Deparamo-nos com algumas possibilidades: o sujeito pode, principalmente por pressão do sistema, submeter-se às políticas de identidades que restringem o desenvolvimento de projetos de vida orientados à emancipação. Mas há também outro caminho: o caminho das metamorfoses de identidade que encampam lutas por emancipação, onde o sujeito sai da condição de refém da lógica sistêmica e adota uma posição de protagonismo, a partir de um projeto de vida autônomo (CIAMPA; DANTAS, 2014, p. 150).

Há como fazer a diferença, isso é fato, mas é preciso lutar, e lutar se faz imperativo ao filósofo comprometido com a autonomia, se faz exemplo de prática ao pedagogo que busca na educação os meios de dignificação dos outros, se faz sentido do agir dos psicólogos tomados pela ideia de qualidade de vida como vida qualificada. Olhando para o EM, é urgente a preparação, daí um currículo, que entenda que a escola é uma instituição além das dimensões físicas, ou seja, o muro da escola é apenas artificial e não se pode cair na armadilha de pensar a escola com algo fechado e sem relação. A escola está no intangível muito mais do que no material-limitador. Assim, o campo de forças chega até muitos lugares. Os estudantes de EM precisam, sobretudo das escolas públicas, para ganhar a vida. Ganhar a vida não no sentido capitalista do termo apenas, mas no sentido de ganhar autonomia e capacidade para autonomamente formarem sua identidade. Como já colocado: “produzir, reproduzir e desenvolver a vida humana concreta de cada sujeito ético em comunidade” (DUSSEL, 2002, p. 93)

A filosofia tem esse importante papel na escola, ser o pensamento crítico que incomoda e provoca as metamorfoses necessárias à

emancipação/libertação. Se outrora, educação moral e cívica serviam para orientar os caminhos, mas negava a autonomia do desenvolvimento dos jovens mantendo o controle via políticas de identidade. Era a moral e o civismo como obediência acrítica. Tirava-se o estatuto do pensar crítico.

Hoje, a filosofia não pode assumir o papel de moral e cívica positivista de antes, ela deve ser libertadora contribuindo para a problematização do mundo, da vida real dos estudantes. Assim se promove decisões autônomas, consciente e, logo responsáveis. Sair da caixinha da obediência é experimentar o homem em movimento do sintagma identidade-metamorfose-emancipação. “Sujeitos que não desenvolvem um projeto de vida para si acabam vivendo de forma heterônoma” (CIAMPA; DANTAS, 2014, p. 150). A esse papel a filosofia da libertação se propõe. É uma filosofia nascida das lutas dos excluídos e que busca desconstruir um pensar colonizado, eurocêntrico não capaz de enxergar a filosofia feita na América Latina, desde Bartolomeu de Las Casas até hoje. Sendo um fazer filosófico nascido da realidade de exclusão e negação do ser do Outro. Assim a filosofia da libertação traz contribuições para a formação de um estudante autônomo.

A heteronomia é necessária até certo ponto, pois o humano é um ser dependente o tempo todo, mas de modo mais forte quando na fase de nascimento. Olhando o filho de José que ao nascer fez florescer a solidariedade da comunidade e assim fez Severino se entender como humano. Esse fato faz surgir um novo projeto de um sujeito mais consciente. Conscientização é processo de maturação do ser-no-mundo.

Quando o sujeito passa a ter maior consciência de seus projetos de vida (os quais possuem, pelo menos parcialmente, um caráter autêntico), deixa de reproduzir automaticamente aquilo que as políticas de identidade apresentadas impõem como “necessário” e o passa a experimentar uma certa sensação de autonomia (CIAMPA; DANTAS, 2014, p. 150).

Condições materiais de vida, as circunstâncias²⁶ podem atrapalhar e até retardar o processo, mas como todo movimento é preciso superar as barreiras

²⁶ “Então, eu – como qualquer ser humano – participo de uma substância humana, que se realiza como história e como sociedade, nunca como indivíduo isolado, sempre como humanidade. [...] De um lado, portanto, o homem não está limitado no seu vir-a-ser por um fim preestabelecido (como a semente); de outro, não está liberado das condições históricas em

e isso não se dá sozinho. Os movimentos sociais são símbolos das identidades políticas que se encontram para juntos surpreender os negadores da vida. O projeto de vida autônomo é vital para uma identidade política emancipada do ser-mais.

Os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de *ser mais*. A reflexão e a ação se impõem, quando não se pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica de ser do homem (FREIRE, 2015, p. 71).

Após embrenhar as dimensões conceituais de Ciampa é possível apontar a relação entre tudo isso e uma educação para a autonomia como libertação da opressão à medida que os oprimidos como salienta Freire (2015) buscam no processo de libertação se reconhecerem como vocacionados ao ser mais, sem negar a história. Para melhor fazer esse processo é preciso pensar sobre a dualidade de identidades, isto é, identidades políticas e políticas de identidade, sendo a primeira o exercício de autonomia. Em síntese a autonomia passa pela não reposição da mesmice, mas pela mesmidade²⁷.

Lendo Habermas (1983) identifica-se uma busca pela identidade pós-convencional. Isso demanda a superação à la Habermas da racionalidade instrumental para a comunicativa. A primeira racionalidade serve ao capital promovendo, segundo Ciampa (1997, p. 140): “colonização do mundo da vida pela ordem sistêmica”. O sistema é aquilo que nega a vida (aqui pode ser retomada a relação entre CIAMPA, DUSSEL e FREIRE), pois ambos defendem, cada um a seu modo, o mundo da vida que gera metamorfoses libertadoras/emancipadoras, sendo assim dialogam psicologia, filosofia e pedagogia. “O mundo da vida é a solidariedade” (CIAMPA; DANTAS, 2014, p. 141). O mundo da vida vivido por Severino (cena do natal) é o mundo da comunidade acolhedora, já o mundo sistêmico do dinheiro, do poder e do ter é aquela comunidade de interesses de ganhos econômicos²⁸ que exclui e

que vive, de modo que seu vir-a-ser fosse uma indeterminação absoluta” (CIAMPA, 2004, pp. 68 - 72).

²⁷ Buscar a autodeterminação, procurar virar sujeito.

²⁸ Dussel estabelece uma crítica à ideia de fraternidade limitada a um grupo de interesses. Por isso ele vai pontuar a solidariedade como fundamental para romper a ideia capitalista que cria um mundo negando os outros.

dificulta a formação autônoma da identidade. Como fechamento-abertura, cabe destacar o que Ciampa e Lima (2012, p. 21) chama de imperativo ético:

O imperativo ético dessa concepção de identidade é explicitado: não há como determinar um a priori para as formas de vida e a identidade dos sujeitos. Cada biografia deve expressar uma história única que possa tanto identifica-la como uma singularidade dotada de direitos individuais quanto uma universalidade que expressa uma coletividade. (CIAMPA; DANTAS, 2014, p. 150).

A luta contra o *a priori* negador da identidade e, portanto, da autonomia, do movimento que é reinvenção e busca, ocorre nas escolas? Os currículos servem ao desenvolvimento de políticas de identidades ou a identidades políticas? Será que a escola favorece a construção de um caminho de emancipação?

2.4. Educação e Emancipação: uma passagem crítica

Theodor W. Adorno (1995) em um debate com Becker²⁹, transmitido pela Rádio Hessen em 13 de agosto de 1969, versa sobre a temática educação e emancipação. A emancipação é para Adorno uma exigência no contexto democrático, ele abre a fala trazendo a questão do esclarecimento colocada por Kant que se liga à menoridade ou tutela como condição de falta de decisão e de coragem para servir-se do esclarecimento. A emancipação então passa pelo processo de esclarecimento.

Diante do posicionamento de Adorno, Becker traz um dado do cenário educacional alemão à época em que se dava a tríplice estruturação da educação em escolas destinadas aos altamente dotados, aos medianamente dotados e aos desprovidos de talentos. Com base nesse modo de classificação apriorística por “talentos” se mantém o processo de desigualdade de condições do exercício do esclarecimento, logo da emancipação. Adorno corrobora a crítica posta por Becker e a amplia à própria universidade reveladora de uma ciência castrada e estéril, desse modo se dá também a quebra da ideia do talento como uma disposição natural. Esse movimento é importante, pois serve

²⁹ O debate compõe um capítulo intitulado “Educação e Emancipação” inserido na coletânea de mesmo título.

à desconstrução de uma sociedade limitadora e negadora da liberdade. A emancipação tem como pressuposto uma sociedade livre.

Adorno faz um alerta que serve de base para todos aqueles que buscam contribuir para um processo educacional crítico quando pontua a ausência da educação para emancipação nas literaturas pedagógicas da época. Adorno ainda chama atenção para o fato da construção da autonomia não se dar pelo fato apenas de protesto contra algum tipo de autoridade. O processo de rompimento é necessário, mas demanda o encontro com a autoridade.

Becker destaca no diálogo com Adorno o fato de que a emancipação é posta em risco a partir da fraqueza do eu. Adorno corrobora esse entendimento acerca do risco e afirma ser esse o ponto crítico da discussão sobre educação e emancipação, ou seja, retomando Kant vai trazer a problemática de não viver se em uma época esclarecida, mas de esclarecimento. Justamente essa época de esclarecimento é questionada por Adorno diante da pressão exercida sobre as pessoas, pela organização do mundo e pelo controle planejado e pela indústria cultural.

Adorno adverte sobre o risco de se usar a palavra emancipação numa dinâmica apenas retórica quando não se observa as dificuldades que se colocam contra a emancipação na organização do mundo, portanto neste aspecto no próprio currículo. Diante desse contexto as teorias críticas do currículo procuram identificar essas dificuldades que impedem a emancipação e se colocam no movimento de superação do cenário até hoje presente e entendido por Adorno de forma crítica, pois

[...] a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência. É claro que isto chega até às instituições, até à discussão acerca da educação política e outras questões semelhantes. O problema propriamente dito da emancipação hoje é se e como a gente — e quem é "a gente", eis uma grande questão a mais — pode enfrentá-lo (ADORNO, 1995, pp. 181-182).

A educação que vise o processo de emancipação na visão de Adorno precisa ser uma educação para a contradição e para a resistência. Adorno dará

algumas sugestões, tais como assistir de forma crítica a filmes comerciais mostrando as falsidades ali presentes, assim como a programas televisivos, ver as ilusões postas por revistas ilustradas. Nisso resulta a proposta de Adorno de promover uma educação junto aos jovens do “tornar infecto”, ou seja, nojento, com mau cheiro. Pode-se entender disso uma educação que leve à desconfiança daquilo que é posto. É preciso despertar a consciência dos sujeitos para o fato de que são enganados permanentemente, “pois hoje em dia o mecanismo da ausência de emancipação é o *mundus vult decipi* em âmbito planetário, de que o mundo quer ser enganado” (ADORNO, 1995, p. 183).

Adorno reconhece o desafio de fazer uma educação emancipadora, sobretudo pelo fato de ela ser, pelo homem não-emancipado, submetida à resistências enormes de advogados dessas hegemonias “que procurarão demonstrar que, justamente o que pretendemos encontra-se de há muito superado ou então está desatualizado ou é utópico” (ADORNO, 1995, p. 185)

Adorno encerra a entrevista com uma importante reflexão de alerta, pois diante da ânsia de transformar, a repressão se torna fácil. O educador que pretende transformar a educação em um processo de emancipação deve converter a impotência (repressão) em “um momento daquilo que ele pensa e talvez também daquilo que ele faz” (ADORNO, 1995, p. 183).

Esse movimento pode ser vislumbrado na leitura do próximo capítulo que apresenta o currículo crítico.

CAPÍTULO III – TEORIAS CURRICULARES

Tendo em vista as discussões anteriores é possível localizar em muitos momentos o diálogo com o currículo, por isso, este capítulo se coloca como processo reflexivo da Teoria do Currículo. Por ser de extrema importância o domínio conceitual das teorias que cercam a concepção ou as concepções de currículo este capítulo traz, em linhas gerais, recortes de textos, teorias e teóricos estudados a fim de fundamentar a prática curricular do ensino da filosofia como uma pedagogia libertadora a lume de Enrique Dussel (1977) e das contribuições da pedagogia de Paulo Freire (2015).

Não se trata de um texto com pretensões de esgotar as análises sobre o currículo, o que seria algo demasiado pedante, mas é uma construção fundamentada a partir das teorias críticas sobre o papel do currículo e por extensão da educação como movimento de transformação social. Pensadores importantes foram trazidos para o debate e muitos outros não foram contemplados no texto, tendo ciência disso se evidencia a perpétua labuta do pesquisador de buscar conversar com os teóricos e fazer escolhas, diante de fatores como espaço e tempo, sem deixar as portas fechadas para novas incursões e diálogos com outros autores de matriz crítica, por exemplo, Henry Giroux e também com a matriz pós-crítica. Esse diálogo pode ser estabelecido a partir de Enrique Dussel, pois, como pontua Danilo R. Streck (2014, p. 85):

[...] defende um pensamento transmoderno, que conserva o núcleo emancipador da modernidade, mas aponta, ao mesmo tempo, para a superação da modernidade eurocêntrica, ao reconstruí-la a partir do outro, a face esquecida e tornada invisível no processo de conquista.

As notas básicas de um currículo crítico passam por palavras-chaves, tais como: comprometimento com a transformação social; inclusivo; articulado a um projeto social; democrático; respeitador e valorizador dos saberes; dotado de prática reflexiva; em movimento dialógico entre educando e educador; conteúdos atualizados e articulados com as vidas reais e às necessidades dos alunos; valorização dos professores etc.

3.1. A construção do conceito de currículo

Neste texto será feita uma incursão pelo conceito de currículo na tentativa de fundamentar um fazer filosófico libertador. Dar-se-á a construção do conceito de currículo trazendo a problematização sobre os efeitos do currículo, resgatando um olhar genérico e comum, bem como conceitual temporalizado e histórico do currículo. Buscar-se-á analisar o currículo no cotidiano escolar, o currículo como manifestação da cultura e as influências teóricas que permeiam a discussão curricular. O currículo, como um território de ideologias em disputa, será analisado com mais ênfase no prisma de Michael Apple.

Ao se entender a necessidade de emancipação do currículo e a relação dessa emancipação com o ensino de filosofia será pontuada a articulação entre Paulo Freire e Enrique Dussel, ou seja, educação e filosofia como libertação. Estudar a área da educação é um movimento de levantar hipóteses em relação às práticas, às teorias, às dificuldades e aos sucessos do processo de ensino e aprendizagem. Muitos se enganam com frequência ao pensar a educação como uma atividade neutra, simplória ou, até mesmo, de cunho meramente cognitivo.

A educação é um espaço permeado por diversas visões, ora convergentes, muitas vezes divergentes. Não se programa a educação aos moldes de um *software* com uma lógica de finalidades determinadas a partir de funções sequenciais. Evidentemente, grupos atuantes na área da educação (especialistas ou interessados na educação, mas sem formação específica) esperam da educação uma reprodução a exemplo de um *software*. A educação é vista, como evidencia Licínio C. Lima (2009) com base no contexto português, mas que não se distancia da realidade do Brasil, como campo em que progressivamente vem se

[...] abandonando palavras como democracia, cidadania, liberdade, cooperação, solidariedade, bem comum, justiça, para se concentrar na modernização, racionalização, eficácia, concorrência, rivalidade, aproximando-se consideravelmente do universo semântico mais típico da esfera econômico-empresarial (LIMA, 2009, p. 241).

Com isso, a educação serve a reprodução de modelos sociais com vistas à manutenção e privilégios econômicos formando sujeitos desprovidos da possibilidade do exercício – na escola – da razão crítica e transformadora. O modelo de mercado suplanta o fazer pedagógico ou o fazer pedagógico passa a servir aos mandos empresariais, sendo assim excluída a educação para a formação cidadã/política e implantada a educação tecnicista e instrumentalizada, sendo, dessa maneira, desvinculada da transformação social.

A reflexão sobre o papel que a educação exerce na formação dos sujeitos e da sociedade perpassa as questões relativas ao currículo, pois o currículo, sendo explicitado ou oculto, é responsável pelo desvelar do *modus operandi* do fazer educação. Por isso é de grande importância entender as problemáticas do currículo para o desenvolvimento de ações educacionais. Mas o que é um currículo? Numa definição mais comum e genérica, entende-se a palavra currículo - origem latina: *curriculum* – como um substantivo próprio: Corrida, carreira.

Na educação formal, o Currículo é a interação planejada dos alunos com o conteúdo instrucional, materiais, recursos e processos para avaliar a consecução dos objetivos educacionais. Olhando o Dicionário da língua portuguesa se tem como definição a ideia de o “Currículo (1): O conjunto de disciplinas de um curso. Currículo (2): adaptado de *curriculum vitae*. Documento com dados sobre formação e experiência profissional que geralmente se pede a candidato a um emprego” (BECHARA, 2011, p. 473).

Essas definições mais genéricas de currículo, sem dúvida, são as mais ventiladas nas esferas do senso comum. No entanto, essas definições não contemplam a diversidade e complexidade do que é o currículo. Aponta-se agora algumas visões mais complexas sobre o currículo a partir do olhar de alguns curriculistas.

Segundo César Coll (1996, pp. 33-34),

[...] no currículo, concretiza-se e toma corpo uma série de princípios de índoles diversas – ideológicos, pedagógicos, psicopedagógicos – que, em conjunto, mostram a orientação geral do sistema educacional [...]. O currículo é um elo entre a declaração de princípios gerais e a sua tradução operacional,

entre a teoria educacional e a prática pedagógica, entre o planejamento e a ação, entre o que é prescrito e o que realmente sucede nas salas de aula.

Cabe destacar que Coll (1996) evidencia que a pergunta o que é um currículo é difícil ser respondida, pois há uma polissemia de definições, talvez uma no olhar de cada pesquisador-especialista. Um caminho a ser feito é responder à pergunta: o que se entende por currículo em determinada proposta? Assim Coll vai apresentar a definição de currículo a partir das funções a serem desempenhadas cumprindo uma função importante na reforma, educacional espanhola embora com algumas limitações do ponto de vista da dimensão funcionalista e psicologizante.

Uma das funções do currículo é a de explicitar o projeto, ou seja, as intenções e o plano de ação referente às atividades educacionais. Lembrando que o currículo não pode se caracterizar como uma gama de intenções, princípios e orientações distantes da realidade escolar, trata-se de ser necessário ao currículo levar em conta às reais condições de trabalho dos projetos. Encaminha-se assim o fato de o currículo não se colocar como instrumento de execução, um manual de uso aos professores. O currículo deve ter aberturas para os necessários respiros.

Coll (1996, pp.44-45), ainda, apresenta um agrupamento dos componentes de um currículo. 1º proporcionar informações sobre *o que ensinar* (conteúdos, conceitos e objetivos). 2º proporcionar informações sobre *quando ensinar* (sequência de ação). 3º proporcionar informações sobre *como ensinar*. 4º proporcionar informações sobre *que, como e quando avaliar*. Enfim, para Coll (1996, p. 45),

Em resumo, entendemos o currículo como o projeto que preside as atividades educativas escolares, define suas intenções e proporciona guias de ação adequadas e úteis para os professores, que são diretamente responsáveis pela sua execução. Para isso, o currículo proporciona informações concretas sobre *que ensinar, quando ensinar, como ensinar e que, como e quando avaliar*. Em princípio, esta colocação está próxima da defendida por autores como Stenhouse, para quem “Um currículo é uma tentativa de comunicar os princípios e características essenciais de um propósito educativo, de tal forma que permaneça aberto à discussão crítica e possa ser efetivamente transladado à prática” (1984, p. 29).

Winch e Gingell (2007), ao trazerem a definição de currículo, procuram sinalizar que o currículo é responsável pelo planejamento e implementação dos objetivos educacionais. Interessante evidenciar o fato de serem os objetivos educacionais, muitas vezes ocultos.

[...] o currículo é, talvez, mais bem definido se considerado como aquele conjunto de atividades planejadas cuja elaboração almeja a implementação de um objetivo educacional particular – ou um conjunto de objetivos educacionais - em termos do conteúdo daquilo que deve ser ensinado bem como do conhecimento, das habilidades e das atitudes que devem ser deliberadamente fomentadas. (WINCH e GINGELL, 2007, pp. 59-60).

A definição segue a visão de currículo como carregado dos fazeres e conteúdos a serem desenvolvidos e ensinados. Mas correspondendo ao objetivo educacional. Destaca-se o currículo como responsável pela execução de ideias preconcebidas e a função dele é a de implementá-las. Nota-se, então, a função determinante do currículo.

Veiga-Neto (2004) traz a visão e compreensão do currículo atreladas à dimensão cultural, sendo o currículo a porção da cultura “que, por ser considerada relevante num dado momento histórico, é tanto trazida para a escola, quanto entra como elemento constitutivo das Pedagogias Culturais” (VEIGA-NETO, 2004, p. 52).

Resulta dessa afirmação ter o currículo se transformado no centro da vida escolar e, em partes, da própria sociedade servindo como referência do culturalmente e socialmente aceito e valorizado. Daí não é de se estranhar o porquê da grande valorização de formações técnicas e mais focadas nos conhecimentos matemáticos. Esses saberes são exigidos pelo mercado e fazem parte da manutenção da indústria e das práticas capitalistas. Por serem elementos muito presentes no cotidiano social passam a ser assimilados como prioridades pelos currículos e pelas pessoas.

Sacristán (2000) entende o currículo como *práxis*, sendo dinâmico e fruto das interações e reações derivados dos diálogos.

O currículo é uma *práxis* antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de

socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam (SACRISTÁN, 2000, pp. 15-16).

Desdobra-se da afirmação de Sacristán a ideia de um currículo mais crítico, sendo um espaço de dinamicidade e dialogicidade, parece haver aqui mais uma intenção do que um fato, pois, geralmente, o currículo é engessado e aplicado de cima para baixo, sem o espaço para a crítica e a reformulação a partir do *que fazer* local. A visão apresentada por Sacristán marca uma ruptura. Sai de um currículo bem definido e posto para um currículo em definição e em processo de aceitação. Em linhas gerais, é uma definição de currículo de construção coletiva.

3.1.1. Currículo: tempo e história

Elliot W. Eisner (1974), no capítulo *Five Basic Orientations to the Curriculum* do livro sob o título de *Conflicting Conceptions of Curriculum* classifica as posturas curriculares mais frequentes na prática escolar. Foram agrupadas em cinco categorias permeando das tendências tradicionais às críticas. Trata-se de um referencial capaz de contribuir na identificação das práticas e orientações provindas dos currículos prescritos.

As cinco orientações curriculares básicas prescritas por Eisner são: *Development of Cognitive Processes; Academic Rationalism; Personal Relevance; Social Adaptation and Social Reconstruction; Curriculum as technology.*

Noêmio Xavier da Silveira Filho (1981) em texto de análise sobre o enfoque dominante do currículo na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo de Santos, traz à tona o trabalho de Eisner e apresenta os cinco enfoques, citados acima, com a seguinte tradução: o *Processo Cognitivo*; o *Racionalismo Acadêmico*; a *Autorrealização*; a *Reconstrução Social* e a *Tecnologia do Ensino*.

Em linhas gerais, os enfoques podem ser explicados da seguinte maneira.

O *Processo Cognitivo* tem como fundamento o papel da resolução de problemas com o objetivo do desenvolvimento das habilidades mentais. A grande meta é a autonomia intelectual do aluno. Os conteúdos são válidos quando promovem o desafio e o excitação do aluno rumo à autonomia e autossuficiência.

O *Racionalismo Acadêmico* representa a função conservadora da escola de formação do indivíduo a partir da tradição cultural dominante. O papel da escola é o de capacitar os alunos. Dá-se a relação transmissão/recepção.

A *Autorrealização* procura promover a individualidade com a promoção de conteúdos significativos e do interesse dos estudantes, sendo muito forte a ideia da liderança exercida pelo aluno e o professor visto como um facilitador.

A *Reconstrução Social* o aluno é entendido como precursor de uma nova ordem social, os conteúdos servem para a contribuição aos temas mais significativos da vida dos educandos. Busca-se uma atenção aos problemas que mais afligem a comunidade com a valorização do conflito de opiniões e a liberdade de opiniões discordantes. Há uma responsabilidade social quanto ao futuro da sociedade, sendo a escola como agente da reforma social.

A *Tecnologia do Ensino* visa meios eficientes pelos quais o conhecimento é comunicado e a aprendizagem é facilitada. O foco está no processo e não nos fins da educação. Por meio do desenvolvimento de um conjunto de técnicas sistematizadas pode ser trabalhado qualquer conteúdo. O aluno deve absorver e o professor, programar e controlar o processo de aprendizagem.

Abramowicz (2006) apresenta a trajetória e como o currículo foi visto durante várias décadas até os dias atuais e a visão polissêmica que existe atualmente. É válido trazer textualmente essa trajetória.

Durante décadas, o currículo foi visto em um enfoque tecnicista, em uma visão técnico-linear entendido como rol, elenco ou conjunto de disciplinas, enfatizando-se este aspecto estático enquanto grade curricular, grade no sentido de verdadeiro aprisionamento, apontando para uma concepção de currículo como arranjo sistemático de disciplinas, de matérias,

de conteúdos. Essa vertente privilegia o planejamento com ênfase em objetivos, controle, estratégias e avaliação, caracterizando o currículo com uma única dimensão: a da racionalidade técnica. Essa concepção foi hegemônica até o fim da década de 50. No início dos anos 60, se inicia um movimento de repensar o currículo, redefinindo-o a partir das mudanças ocorridas no contexto sócio-educacional. Na Inglaterra a nova sociologia da educação se volta para um enfoque de estudo curricular que enfatiza as relações entre os saberes escolares e as classes sociais e a não neutralidade do conhecimento escolar. Nos anos 70, ganha importância a sociologia do currículo com Apple e Giroux, sob a inspiração de Paulo Freire. Contra o tecnicismo anterior, se propõe uma concepção de currículo relacionada a interesses sociais mais amplos. Discute-se a condição do currículo de ser perpassado por interesses de grupos e refletir as relações de poder na sociedade. Os anos 80 assistem a uma ampliação dos estudos no campo do currículo. A prática ilumina e informa as reflexões e diferentes dimensões são invocadas para caracterizar currículo tais como a cultural, a epistemológica, a histórica, a política e a social. Nos anos 90, flagramos o campo do currículo, ganhando uma absoluta centralidade nas discussões educacionais. A cultura constitui um pano de fundo para a reflexão curricular e o conhecimento expresso no currículo não pode ser visto de fora de sua constituição social e histórica e se consubstancia como parte de uma tradição seletiva. Hoje, início do século XXI, a concepção contemporânea de currículo é polissêmica, com diversos significados, vista como uma construção em processo (ABRAMOWICZ, 2006, pp. 14 - 15).

A polissemia do currículo, hoje, apresenta diversas dimensões sobre o modo de ver o currículo, ou seja, cultural; social; prática; histórica e política. Em seu texto Abramowicz defende pontos que favorecem o melhor desenvolvimento do currículo que serão destacados a seguir. 1 - Citação de Paulo Freire: “Na pós-modernidade progressista, enquanto clima histórico pleno de otimismo crítico, não há espaço para otimismo ingênuos nem para pessimismos acabrunhados”. 2 - “O currículo se constitui em uma construção permanente de práticas com um significado marcadamente cultural e social” (ABRAMOWICZ, 2006, p.16). 3 - “O resgate do papel da escola na elaboração, desenvolvimento e implementação do currículo” (ABRAMOWICZ, 2006, p. 17). Desafio: o que propõem o trecho: “ressignificação do papel da escola como construtora de currículo, como um espaço privilegiado de elaboração coletiva curricular”. (ABRAMOWICZ, 2006, p.17). 4 - Diálogo como mediação privilegiada para a construção do currículo. 5 - Currículo e multiculturalismo. 6 - Dar voz às vítimas:

Na mesma linha de raciocínio, aponta-se para a desconstrução de fronteiras entre a cultura erudita, a cultura popular e a cultura de massa. Isso representa uma outra dimensão importante no estudo atual de currículo, ou seja, a valorização da cultura popular que foi ignorada por muito tempo (ABRAMOWICZ, 2006, p.20).

Ivor Goodson (1995), em linhas gerais, subsidia a compreensão do desenvolvimento histórico-teórico do currículo. Apresenta a noção de currículo em constante fluxo e transformação e que uma análise histórica do currículo demanda a captação de rupturas e disjunções em torno do objeto de estudo. No que se refere a compreensão do currículo é válido buscar entender por que determinadas organizações curriculares ocorrem e são validadas e outras não o são. Com isso, Goodson, destaca que a construção do currículo não é um processo lógico, mas com vários fatores sociais. O currículo é constituído de saberes considerados socialmente válidos. Por isso fazer uma história do currículo exige buscar as pistas que permitam localizar os conhecimentos e saberes que foram deslocados em função de outros. O currículo não é mera representação, pois ele faz e as inclusões ou exclusões no currículo podem ser conectadas a inclusões ou exclusões na sociedade. Nota-se o papel muito forte do currículo na construção social.

J. C. Forquin (1993), resumidamente, traz a análise do currículo em diálogo com a cultura evidenciando ser imprudente pensar o fazer pedagógico sem refletir sobre a cultura. Segundo o autor currículo e cultura possuem uma relação íntima, sendo a cultura um patrimônio de conhecimentos e competências da(s) comunidade(s) humana(s). A educação é um elemento que permite à criança chegar ao estado de cultura. A cultura, portanto, é o conteúdo substancial da educação, mas é preciso ter consciência que a educação não transmite toda a cultura, mas algo da cultura. A escola torna comunicável, por meio da transposição didática elementos dos saberes humanos. Em síntese, nota-se o seguinte movimento: Educação e cultura incorrem na relação íntima de educar alguém, sendo algo que depende de uma relação, nessa relação alguém exerce o papel de educador e esse alguém se encontra em dada cultura que o constitui, então na relação de ensino há certa troca cultural, portanto o ser humano é instituído pela cultura.

Antonio Flávio Barbosa Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (1994) no capítulo 1 do livro *Currículo, cultura e sociedade*, se propõem a introduzir a reflexão sobre o currículo no olhar da sociologia e da teoria crítica. Destacam-se as relações currículo e sociedade e currículo e cultura, sendo evidenciado a questão da ideologia ou das ideologias como formatadoras do currículo. O currículo, em resumo, é visto como um terreno de produção política cultural. A ação humana é criadora de cultura(s), há um movimento dialógico do humano fazedor e moldado pela cultura. Sendo a cultura dotada de dinamismo isso se aplica ao currículo como “manifestação deliberada de cultura” (DOMINGUES, 1988, p.17).

O currículo pode ser entendido como, já observava Miguel Arroyo em *Currículo: território em disputa* (2011), uma construção feita por óticas ideológicas que disputam não só a definição de currículo como o que se formará a partir dele, incluindo a disputa professor-aluno. É preciso perguntar-se se o que se ensina nos currículos interessa aos protagonistas da educação, ou seja, os jovens e adolescentes. E porque os conhecimentos da realidade não entram no currículo?

O currículo como prática pedagógica, se aplica à vida dos estudantes servindo como molde e formatação da sociedade aos padrões dos grupos dominadores-colonizadores, sendo o currículo estabelecido apenas como uma lista de conteúdos com o que deve ser aprendido tecnicamente por determinado grupo de sujeitos. Em detrimento desse modelo colonizador do currículo, espera-se uma criação do currículo a partir do cotidiano daqueles que estão na escola e que vise uma formação libertadora como anunciado por Paulo Freire e outros teóricos críticos.

Isso não significa deixar de lado procedimentos importantes para a organização metodológica do currículo. Tais como o os procedimentos apresentados pela progressista, Hilda Taba, filósofa e uma das maiores influências no campo do desenho curricular, Taba sugere clareza quanto a diferença entre as finalidades (*aims*) – mais amplas - e os objetivos (*objectives*) – mais específicos - no campo educacional. Taba indicou as seguintes etapas para o planejamento de currículo:

[...] diagnóstico das necessidades, formulação de objetivos, seleção de conteúdos, organização de conteúdos, seleção de experiências de aprendizagem, organização de experiências de aprendizagem, determinação do que se deve avaliar e os modos e meios de fazê-lo (ROCHA, 2008, p. 84).

Diante desse breve cenário sobre a construção do conceito de currículo e as diversas compreensões ao longo da história segue-se que o currículo como complexidade e espaço de grandes análises e possibilidades, mas se caracterizando como o *ente* educacional por excelência. Por excelência, pois é o currículo modelador/modelado que dá dinamismo às práticas educacionais, aos processos dialógicos de ensino e aprendizagem etc.

Estudar as teorias do currículo nos âmbitos culturais, filosóficas/epistemológicas, sociológicas, históricas e ideológicas é fator de grande enriquecimento para entender o currículo, como espaço de poder. Usando da linguagem mais popular: *poder tanto para o bem, quanto para o mal*. Por isso é importante fazer o currículo trabalhar a favor dos grupos e classes oprimidas, sendo um currículo libertador.

3.2. Apple: a quem interessa o currículo?

Michael Apple³⁰ é uma das referências nos estudos críticos sobre o currículo. As grandes influências teóricas que permeiam o pensamento de Apple são, segundo Paraskeva (2002, pp. 111-112):

Marx, Shutz, Wittgenstein, Mearleau-Ponty, Gramsci, Marcuse, Horkheimer, Williams, Gerth, Habermas, Dewey, Rugg, Counts, Bode, mas sobretudo as interações com Huebner, McDonald, Kliebard, Mann, Bernstein, Young, Freire, Whitty, Dale, Bourdieu, Chomsky, Beane e Selden, Enguita e Torres Santomé, não esquecendo o diálogo e constante desafio que tem mantido, por exemplo, com Ravitch, Bennett, Herrnstein & Murray, Michael Apple inaugura o século XXI mantendo-se na liderança do debate educativo e curricular,

³⁰ Apple nasceu em 20 de agosto 1940 em Paterson, New Jersey, oriundo de uma família pobre e operária. Seu avô, imigrante da Polônia, era stalinista e seu pai fazia parte do grupo de sindicalistas dos caminhoneiros, toda sua família sempre foi envolvida com contextos políticos sobretudo de linha mais esquerdista, por isso sua reflexão perpassa a visão a partir das classes. Como educador vivenciou todas as fases da educação sendo professor desde as crianças até nível de pós-graduação e doutorado. Suas obras giram em torno dos Direitos Humanos, ativismo político, do sindicalismo de classe de professores.

Para saber mais sobre a vida de M. Apple, conferir o texto de João M. Paraskeva sob o título de *Michael W. Apple e os estudos [curriculares] críticos*. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss1articles/paraskevaconf.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

assumindo-se como o grande precursor da Escola de Frankfurt no campo da educação e do currículo.

As principais perguntas colocadas por Apple são: O que significa um bom ensino? Quem tem o direito de fazer essa pergunta? Quem tem direito de responder? A quem interessa esse currículo? Quem se beneficia com esse currículo?

Ideology and Curriculum de Michael Apple (2006) foi considerada uma das 20 obras mais importantes do século no campo da educação. A obra denuncia a “promiscuidade entre Ideologia, Cultura e Currículo e o modo como os movimentos hegemônicos (e também contra hegemônicos) se [re][des]constroem e disputam um determinado conhecimento” (PARASKEVA, 2002, p. 112).

Apple partindo da questão do liberalista britânico Herbert Spencer (1820 – 1903) “Qual é o conhecimento de maior valor?” Lê nessa questão algo muito profundo, pois entende o currículo local de conflitos sempre presentes sobre o que ensinar. Apple reforça sua fala a uma segunda questão “De quem é o conhecimento de maior valor?” O currículo, nesse âmbito, se torna como um “futebol político”. Sofre imensa pressão de objetivos da área de negócios e da indústria. Toda crise é transferida para a escola e ela se torna responsável pela resolução. Há uma “economização” controladora do currículo por extensão dos professores e alunos. Como previu Apple cresceu as tendências conservadoras isso consta já na primeira publicação de “ideologia e poder”.

As motivações políticas relatadas por Apple em *Ideologia e Currículo* considerando síntese dessas temáticas são reforçadas. Baseado em Deney e Count no aspecto da definição da educação democrática anteriores à reforma democrática. Muebner defensor da não retirada do pessoal, do ético e do político nos discursos do currículo. Greene com a dimensão existencial dos educadores. O poder diferenciador está “presente na alma do currículo e do ensino” (APPLE, 2006, p.23).

Apple defende um programa, um projeto “o bem comum Raskin”, trata-se de um programa de crítica e renovação afirmador do princípio de que “nenhum ato desumano deve ser usado como atalho para um dia melhor” (APPLE, 2006, p. 23). Os objetivos gerais de Apple ao escrever o livro: que os

“professores examinassem criticamente as hipóteses que tinham sobre o que a educação faz” (APPLE, 2006, p. 23). A busca de uma tarefa conceitual, empírica e política. Buscava esclarecer a ligação da educação com a reprodução das relações sociais. Mas sem uma redução econômica, mas tendo consciência da forte influência dela na educação. E investigação rigorosa do currículo – aberto e oculto na escola. Apple motivado por perguntar como: “qual a relação entre cultura e economia? Como a ideologia funciona?” Devendo ser respondidas em relação a escola, enfatiza Apple

Assim, precisamos investigar rigorosamente a forma e o conteúdo do currículo, as relações sociais da sala de aula e as maneiras pelas quais conceitualizamos essas coisas, como expressões culturais de determinados grupos em determinadas instituições e em determinada época (APPLE, 2006, p. 24).

Os objetivos – por detrás dos currículos – e os resultados atingirão pessoas que podem ser ajudadas ou prejudicadas nas escolas. Por isso é preciso romper um pensamento ingênuo e confrontar os sistemas para que os problemas possam desaparecer. Apple incentiva um pensar crítico e não estático. Destaca Apple que a grande presença do seu livro em muitos países tem contribuído para o engajamento – autorreflexão e a reflexão social unidas. A proposta de Apple que no livro se faz com análises sobre a reprodução ideológica é gerar um trabalho contra-hegemônico. Outro aspecto presente no livro é a ênfase às relações de classe. Apple amplia o olhar para as relações de gênero e de raça.

Penso que seja suficiente agora observar como a problemática estabelecida primeiramente em *Ideologia e Currículo* se expandiu, incluindo as maneiras pelas quais as dinâmicas contraditórias de gênero, raça e classe operam em toda a sua complexidade em nossas instituições e como podem estar apontando para direções progressistas, e não apenas retrógradas (APPLE, 2006, p. 26).

A argumentação da obra parte da crítica ao liberalismo como modelo para as políticas sociais bem como teorias e práticas educacionais. Apple aponta algo muito interessante com relação ao ataque sofrido pelo liberalismo da própria direita fruto da coalizão entre neoconservadores e “modernizadores econômicos” que seguem uma estratégia de “populismo autoritário” (combinação de “ética do livre-mercado” e política populista. Como resultado se obtém as políticas de democracia social).

Tudo isso tem sido associado de maneira muito inteligente às necessidades, aos medos e às esperanças de muitos grupos de pessoas que se sentem ameaçadas durante uma época de crise aberta na economia, nas relações de autoridade, na família e em outros aspectos (APPLE, 2006, p. 26).

Apple chama a atenção para o fato de suas análises sobre as principais deficiências das posições liberais o contexto mudou. “Em um contexto em que mesmo as políticas liberais e os direitos são atacados, precisamos concentrar nossa atenção nas ameaças que vêm do populismo autoritário de direita” (APPLE, 2006, p. 26).

O ponto central do livro está associado às questões sobre o que importa ao conhecimento legítimo e a análise de se criar consenso cultural e político. (APPLE, 2006, p. 27). Isso ressalta a importância de trabalhar a ideologia. A ideia de uma cultura comum é uma forma de impor valores de um determinado grupo – em geral ou dominantes. Não assevera o respeito a uma cultura comum a todos. “Uma cultura comum a todos jamais pode ser imposição daquilo que uma minoria é e acredita” (APPLE, 2006, p. 27).

Ideologia e currículo é um falar com a vida. É quase um relato da superação do próprio Apple. É um não aceitar situações de exclusões, ir contra uma educação formatadora de capital humano ofertado ao deus capital, mas demanda fôlego conceitual e interpretativo, pois é um livro profundo fruto de uma década de construção a partir da realidade educacional alertando para o perigo da restauração conservadora. O livro trabalha com a metodologia escorada na filosofia e na sociologia de romper barreiras / fronteiras, sobretudo em Bourdieu³¹ com o conceito de “trespassar”³²/transgredir pré-requisito para avançar.

Esse avanço exige que os sistemas de significados e valores que essa sociedade gerou – sistema cada vez mais dominado por uma “ética” de privatização, individualismo intransitivo, ganância e lucro – têm de ser contestados de muitas maneiras diferentes. Entre as mais importantes está o trabalho intelectual e educacional sustentado e detalhado. Este trabalho não será realizado com facilidade, pois muito do aparato cultural desta

³¹ Cultura de classe média – ainda sob influência de Bourdieu, Apple afirma – o capital cultural armazenado nas escolas promove a filtragem de uma sociedade hierarquizada, naturalizando o hábito da classe média e ainda o emprega com a falsa ideia de que todos têm a mesma oportunidade, ou seja, a escola como reprodução da sociedade de classes (Apple, 2006 p. 67).

³² Do inglês *trespass* traduzindo para o português pode ser usada a palavra transgredir. Mas será mantida a tradução do livro consultado em português.

sociedade é organizado de forma que não obtenhamos um quadro claro do que se esconde por debaixo da superfície (APPLE, 2006, p. 29).

Alerta Apple que tudo isso não se dará sem riscos, pois as críticas deixam as pessoas em condições desconfortáveis, contestar políticas e práticas comumente aceitas pode afetar até a própria carreira. Mas essa é a tarefa do educador, mesmo com o risco das perseguições, ensinar e aprender, sabendo que as ideias são armas. Por fim, adverte Apple.

Trata-se de uma jornada de esperança, mas que tem como base uma avaliação não-romântica do que nos confronta como educadores, para quem a democracia não é um *slogan* (APPLE, 2006, p. 30).

A educação representa um dos maiores mecanismos pelo qual o poder se mantém, nesse caso, ao se discutir problemáticas sociais a escola não pode ser ignorada. A educação é um ponto de conflito entre o que se ensina, o que se deve ensinar e como avaliar, por isso pensar a educação exige um navegar para além de questões técnicas de como ensinar eficiente e eficazmente. Apple reforça a ideia da necessária relação crítica entre educação, poder econômico, político e cultural. Como salienta Apple (2006, p. 7):

[...] há um conjunto muito real de relações entre quem, de um lado, tem o poder econômico, político e cultural na sociedade e, de outro, os modos pelos quais se pensa, organiza e avalia a educação.

A capacidade de “trespassar”, conceito de Bourdieu, é destacado novamente por Apple, assim como o fez no prefácio à 2ª edição. *Ideologia e currículo*, afirma Apple, se consolidou como “breaks” epistemológico e conceitual, pois rompeu tradições anteriores, deslocando-as e as reagrupando sob uma nova ordem. Por isso Apple, com apoio em Gramsci, fez uso de dois importantes instrumentais: ideologia e hegemonia. Mesmo com a escrita de outros livros Apple afirma que “os conceitos ainda são responsáveis pela fundamentação essencial das análises críticas da política de conhecimento “legítimo” e “ilegítimo” (2006, pp. 8-9).

Um dado especial no prefácio é o relato de Apple sobre o aluno Joseph trazido do livro *Educating the right way*. Trata-se de uma experiência vivida por Apple quando professor de 4ª série. Em síntese, o relato é a apresentação de

um fracasso da escola como instituição, mas por motivos que estão além dela. Motivos, sobretudo, de cunho estrutural econômico político. Joseph reprovado abandonou a escola e a última notícia que Apple teve dele era de ele estar preso. Segundo Apple esse é um relato presente. Nesse ponto aproveita para criticar as políticas educacionais de George W. Bush no programa *No child left behind* – constituído de testes de responsabilidade final (*accountability*) com padronização e controle rigoroso da pedagogia e dos currículos. Isso virou um “espetáculo político” e não um conjunto de iniciativas sérias e bem pensadas para lidar com a escola. A história de Joseph se repete.

A preocupação colocada por Apple com relação ao conservadorismo, no prefácio à segunda edição, é infelizmente evidenciado com o neoliberalismo e o neoconservadorismo na posição de comando e não apenas da educação. Deve-se assim, conforme Michael Katz, a estratificação dos cidadãos norte-americanos em cidadãos de primeira e segunda classe. Tudo isso atrelado aos problemas trabalhistas. Como pontua Apple, “vivemos uma época perigosa e precisamos enfrentar esses perigos caso não queiramos reproduzir histórias, tendências ideológicas e condições que aponto neste livro” (APPLE, 2006, p. 2312).

O que fazer diante de tal nebulosa situação? É possível ter esperanças de mudanças? É possível fazer algo diferente? Apple crê que sim e apresenta o cenário do Brasil com pensadores progressistas como Paulo Freire e até a criação do Partido dos Trabalhadores. Apresenta o projeto realizado em Porto Alegre com destaque aos projetos colocados em prática pelo Partido dos Trabalhadores como Orçamento Participativo e Escola cidadã. Bem como outros exemplos dos EUA possíveis de serem encontrados no livro *Democratic schools*. O que Apple, portanto, defende em termos de educação e currículo se expressa na citação abaixo:

Tenho defendido até aqui que qualquer apreciação crítica do papel da educação em uma sociedade complexa deve ter pelo menos três elementos como parte majoritária de seu projeto. É preciso situar o conhecimento, a escola e o próprio educador nas verdadeiras condições sociais que “determinam” esses elementos. Tenho também sustentado que esse ato de situar, para ser significativo, precisa ser orientado por uma visão de justiça social e econômica. Portanto, tenho também defendido que a posição do educador não é neutra nem nas formas de

capital cultural distribuído e empregado pelas escolas e nem nos resultados econômicos e culturais do próprio empreendimento de escolarização. Essas questões são bem analisadas por meio dos conceitos de hegemonia, ideologia e tradição seletiva, e só podem ser totalmente entendidas por meio de uma análise relacional. (APPLE, 2006, pp. 46-47).

Dos conceitos destacados no livro *Ideologia e Currículo* os mais importantes parecem ser os de Hegemonia, Ideologia e Tradição Seletiva, sendo os demais auxiliares à reflexão e aprofundamento. Bem como a crítica feita à ideia da realidade como construção social – trata-se de uma ideia combatida por Apple:

[...] o princípio geral da construção social da realidade não explica por que determinados significados sociais e culturais, e não, outros, são distribuídos por meio das escolas; nem explica como o controle do conhecimento que preserva e produz instituições pode estar relacionado ao predomínio ideológico de grupos poderosos em uma coletividade social (APPLE, 2006, p. 62).

Diante de tal contexto, é urgente a construção curricular crítica e libertadora. A compreensão curricular desprovida do olhar crítico serve à reprodução hegemônica tomada pelos detentores do capital e que promovem um processo de reprodução e manutenção das classes. Isso traz um impacto direto às questões éticas e também de promoção da autonomia dos estudantes, tendo como perspectiva o fato de se aludir nesse movimento um currículo limitador e ideologicamente ocupado por discursos conservadores e reacionários.

A discussão acerca do currículo feita até agora permite estabelecer algumas considerações e relações com a filosofia da libertação. Percebeu-se que o currículo se dá num processo de constante mobilidade, sendo o currículo tido por diversas definições, mas o fato, talvez, mais relevante se postula quando se entende a integração entre vida cotidiana atrelada ao currículo gerando uma interpretação não univocista. Com isso, quando se toma Apple fica muito evidenciada que as relações de dominação e exploração presentes na sociedade também assolam o universo escolar. O processo educacional está ligado ao poder. Sendo o processo educacional determinado pelo currículo ele não pode ser visto sem o olhar crítico, daí a necessidade das perguntas: o

que se ensina, para que se ensina, quem se forma e quem se deixa de formar? O currículo, portanto, não é neutro, mas tomado por ideologias hegemônicas.

O currículo exige uma postura, uma escolha, um lado. Um currículo que se pretende crítico ao discurso hegemônico pode ser pautado numa reflexão filosófica desconstrutora da lógica eurocêntrica / ocidentalcentrica. Nesse anseio, a filosofia da libertação pode se colocar como uma referência teórica, sobretudo pelo fato de ter como uma das teses centrais o movimento de conscientização da condição de vítima para o processo de autonomia/libertação. A ideia de conscientização presente da filosofia da libertação desenvolvida por Enrique Dussel encontra em Paulo Freire uma sustentação pedagógica, sobretudo com relação à questão da conscientização.

Um currículo e um ensino de filosofia voltado para a promoção da autonomia crítica dos estudantes mediante um processo de conscientização disparado pelos conteúdos estudados é fundamental para a superação do currículo hegemônico encobridor, muitas vezes, das distintas culturas e modos de vida sinalizado por Apple. Portanto, é muito importante postular as perguntas: o que vem sendo a filosofia no EM? Por onde pode a filosofia da libertação caminhar a partir da pedagogia freireana?

CAPÍTULO IV – PAULO FREIRE E ENRIQUE DUSSEL: EDUCAÇÃO E FILOSOFIA COMO LIBERTAÇÃO

Procura-se neste tópico estabelecer um diálogo sobre o currículo emancipatório e libertador a partir de duas figuras responsáveis por mudanças de paradigmas acerca da compreensão da educação e da filosofia. Nesse aspecto, será feita a reflexão sobre as contribuições dos pensadores às áreas de educação e da filosofia que impactam diretamente nas concepções curriculares e de ensino e aprendizagem, sobretudo trazendo as bases da filosofia da libertação e a sua compreensão acerca do homem, bem como, a presença de Paulo Freire nas obras de Enrique Dussel, pois assim se demonstra a importância do pensamento freireano no desenvolvimento e aplicação da filosofia da libertação. Com isso, não se pretende esgotar outras leituras que relacionem os dois pensadores.

4.1. A filosofia da libertação

Para fazer filosofia latino-americana se faz necessário o processo de des-truição ou des-construção da história (DUSSEL, 2011, p. 17). Para isso é preciso reconhecer que há uma guerra, desde Heráclito do Norte contra o Sul. Uma guerra pela hegemonia do conhecimento. Até o ponto de se buscar a origem da filosofia por parte dos dominadores. Diante disso, Dussel (2011, p.11) faz a apresentação da origem da filosofia como nascida em espaços periféricos em seus tempos e que pouco a pouco foi passando ao centro de suas épocas clássicas, mas com isso foi se degradando e passando a servir aos dominadores como forma de justificar sistemas e formas de poder. Isso vem perdurando ao longo da história. A filosofia ainda é disputada pelas elites do mundo. Daí o maior muro não foi o de Berlim, mas o criado a partir de 1492 que separa o Norte desenvolvido e o Sul empobrecido, desde o Rio Colorado, o Mediterrâneo e as águas territoriais do Japão.

Dada essa modernidade excludente, “La Filosofía de la Liberación es el contradiscurso de la Modernidad em crisis, y, al mismo tempo, es transmoderna” (DUSSEL, 2011, p. 18). A filosofia moderna eurocêntrica se fundamenta num *ego conquiro*, ou seja, eu conquisto, segundo Dussel essa é a

prévia do *ego cogito*, isto é, eu penso. Essa foi a imposição do centro sobre as periferias conquistadas a cerca de cinco séculos. Essa dominação chegou a imposição da identidade ou identificação de seres inferiores, não humanos que para ser considerado humano deveria ter a racionalidade eurocêntrica. [...] “somos sólo mano de obra, si no irracionales, al menos “bestiales”, incultos – porque no tienen la cultura del centro -, salvajes... subdesarrollados”, destaca Dussel (2011, p. 19).

A ontologia eurocêntrica postuladora dessa concepção é fruto de experiências de dominação sobre outros povos e da opressão cultural sobre outros mundos³³. O processo de libertação se impõem como necessário, e afirma Dussel:

Para ello deberíamos ir más allá de la modernidad, pero no en el sentido de um pósmodernismo nihilista. Nuestro camino es outro, porque hemos sido y somos la “outra-cara” de la modernidad. Se trata de um proyecto “transmoderno”, “metamoderno”, que debe assumir el núcleo racional moderno, pero debe saber criticarlo superándolo (DUSSEL, 2011, p. 19).

Nesse trecho, encontra-se o caminho para o fazer uma filosofia libertadora e latino-americana, não com isso caindo no regionalismo ou na negação das críticas europeias à modernidade, mas que, por vezes, se construíram em matrizes eurocêntricas. Esse caminho se dá pela superação da modernidade. Cabe destacar a linha pós-moderna como já iniciada no fazer filosófico latino-americano. Isso pode ser demonstrado pelas fagulhas do filosofar de Bartolomeu de Las Casas na sua disputa com Sepúlveda em que defendia a humanidade dos indígenas ou nas críticas de Leopoldo Zea (1993) e Salazar Bondy (1969).

Sobre a conquista Dussel (2011, p. 33) traz uma reflexão. Ele evidencia que a filosofia da libertação nasceu na Argentina no final da década dos anos 60. Mas sua origem germinal já vem desde Las Casas com a sua crítica aos modos de dominação e exploração que em resumo se dava no extermínio, na dominação erótica das mulheres e na dominação pedagógica das crianças. Trata-se de uma crítica feita por Dussel, mas como resgate de muitas vozes

³³ Para Dussel mundo pode ser entendido como fundamento de tudo o que vai acontecer nele cognitivamente de tudo o que eu conheço. Numa leitura de Marx a partir de Dussel, o mundo é o fundamento de todos os fundamentos.

antes dele capaz de provocar a seguinte questão: o que mudou daquela época para a atual, pois ainda são muitos os imolados nas fomalhas do capitalismo no seu rito de exploração e expropriação do ser do outro.

A filosofia da libertação se coloca na condição de pensar essa realidade, mas não apenas um pensar infecundo. O pensar articulado com o transformar. Isso faz da filosofia da libertação, desde as periferias, desde os condenados da terra, buscar possibilidades de um fazer filosófico mais amplo partindo da realidade em que se pisa. Longe se se estabelecer como uma dogmática ela é uma possibilidade dos encontros e dos diálogos. Buscando um corte para esse diálogo, salutar é apontar o diálogo de Dussel e Freire no sentido da proposta de uma pedagogia libertadora e conscientizadora capaz de romper com a falocracia e dar a voz e a vez às vítimas que tem os seus mundos excluídos do sistema preponderante em parte da América Latina, África e Ásia.

Dussel (2011, p. 36.), faz questão de destacar que o primeiro processo de emancipação tem seu início com a independência dos EUA, em 1776. A filosofia da libertação pode beber desse desejo de liberdade.

Los filósofos modernos europeos piensan la realidad que les hace frente: desde el centro interpretan la periferia. Pero los filósofos coloniales de la periferia repiten una visión que les es extraña, que no es la propia: se ven desde el centro como no-se, nada, y enseñan a sus discípulos, que todavía son algo (por cuanto son analfabetos de los alfabetos que se les quiere imponer), que en verdad nada son; que son como nada ambulantes de la historia. Cuando han terminado sus estudios (como alumnos que todavía eran algo, porque eran incultos de la filosofía europea), terminan como sus maestros coloniales por desaparecer del mapa (geopolíticamente no son, filosóficamente tampoco). Esta triste ideología con el nombre de filosofía es la que todavía es enseñada en la mayoría de los centros filosóficos de la periferia por la mayoría de sus profesores (DUSSEL, 2011, p. 38).

Dussel traz uma afirmação relevante: os filósofos europeus pensam a realidade que estão a frente deles. Realmente esse é o papel do filosofar, ou seja, levantar problemas a partir dos contextos em que se vive. Nesse sentido, olharam a periferia (“feita por eles”) da posição em que ocupam. Não é motivo de condenação, mas a reprodução disso pelos periféricos é lamentável e responsável pela expansão eurocêntrica de suas formas de pensar, de suas manifestações artísticas e simbólicas, dos gostos musicais e dos filósofos a

serem analisados. Por isso a ideia do não-ser. Isso se reproduz no ensino da filosofia até hoje.

Um breve olhar pelos currículos de filosofia de redes públicas e privadas servirá para ver que não se vê a filosofia latino-americana e seus pensadores. Essa pode ser uma das hipóteses de ter em muitos momentos a avaliação da filosofia no Ensino Médio como chata e descolada da vida dos jovens. Não ocorre algo que tanto Dussel como Freire consideram fundamental, ou seja, um processo de conhecimento a partir da realidade em que se pisa e dos problemas que as meninas e os meninos enfrentam. A filosofia se torna história da filosofia e o fazer filosófico se camufla de uma interpretação dos já interpretados filósofos europeus, com ressalvadas exceções.

A filosofia da libertação se coloca contra a ontologia clássica do centro, desde Hegel até J. Habermas. É uma proposta de ontologia “desde el no-ser, la nada, lo opaco, el outro, la exterioridade, el excluído, el misterio del sinsentido, desde el grito del pobre parte nuestro pensar” (DUSSEL, 2011, p. 42). A radicalidade de E. Dussel pode até ser alvo de críticas ou até mesmo vista como uma pregação caritativa em defesa dos excluídos. Esse tipo de visão esconde um erro epistemológico, pois não é uma filosofia assistencialista. Ela não tem por objetivo um fazer por, ou seja, pescar para o vitimizado. Pelo contrário é uma filosofia que ao partir do grito do pobre escuta a sua voz e o faz sujeito de sua libertação.

Esse fazer-se sujeito da libertação aproxima mais uma vez Paulo Freire e Enrique Dussel sobretudo a partir das ideias pedagógicas de ambos, pois passam pelo movimento de autonomia, emancipação/libertação, mas por meio dos oprimidos. Dussel vai afirmar ser a filosofia da libertação uma “filosofia bárbara, que intenta sin embargo um proyecto de trans o metamodernidad” (DUSSEL, 2011, p. 42). É então uma filosofia da prática, assim como a pedagogia freiriana se coloca. Desmascaram os academicismos cínicos e provocam aqueles que se entendem de esquerda e da práxis de libertação apenas no campo abstrato, como sugere Dussel (2011, p. 43) os críticos pós-hegelianos.

Es necesario describir em sentido de la práxis de la liberación que sólo abstractamente vislumbraron los críticos poshegeliano

de izquierda europeos y que la praxis de los actuales pueblos oprimidos de la periferia, los trabajadores asalariados ante el capital, de la mujer violada por el machismo, y de las generaciones futuras que recibirán um planeta ecológicamente destruído, pueden em realidade revelarnos (DUSSEL, 2011, p. 43).

Esse é o desafio do fazer filosófico à luz da filosofia da libertação e, tentando mais uma aproximação, da pedagogia freireana. Essa manifestação/epifania do ser que se revela transcendendo ao sistema é o começo da real libertação. Por isso é fundamental desvelar (Freire) a condição de alienação, exploração e marginalização das vítimas (oprimidos) como primeira etapa da libertação. Ela começa pela consciência. Então é justamente esse movimento que se procura elucidar a partir das práticas dos professores.

4.1.1. A antropologia de Enrique Dussel: que humano?

A concepção antropológica sustentadora deste texto entende o ser humano como uma unidade substancial. Assim, as perspectivas dualistas de matrizes platônica e cartesiana, embora importantes para a evolução do pensamento humano, não são aceitas na tentativa de definir o homem. As raízes antropológicas de uma corporalidade unitária se remontam, sobretudo, a cultura semita sob influência de outras matrizes culturais. Com o objetivo de fazer um balanço disso de forma sintética, toma-se por base o livro do filósofo Enrique Dussel, *El Humanismo Semita* (1969).

Dussel (1969) apresenta o histórico da tradição semita dando ênfase aos hebreus como uma das famílias semitas. Os semitas ocupavam uma posição geográfica estratégica, pois se localizavam como ponte entre o continente africano e o asiático, estando, portanto no caminho das caravanas. São características marcantes desse grupo as relações com outros grupos, o nomadismo e o processo de urbanização. Trata-se de um grupo com um longo percurso histórico que culminou na constituição dos judeus e depois dos cristãos e dos muçumanos. Nesse processo os semitas desenvolveram posições éticas e morais com Hamurabi (semita, que governou entre 1792-1750 ou ¿1728-1686? a.C); consolidaram tradições orais pelas escritas, com destaque à Torá; tiveram na ontologia um capítulo fundamental da metafísica, ou seja, isso mostra a não exclusividade do fazer filosófico ao mundo helênico.

Dussel (1969) frisa a unidade antropológica e ética, sendo a ética pautada pela concepção semita que concebe o homem unitariamente e como um todo indivisível. Esse monismo semita se contrapõe ao dualismo helênico.

De igual modo, la visión semita de la realidad social se caracterizará por una solución propia que evita la ambigüedad de la visión helénica [...]. La política y la ética semitas se originan en su monismo antrópico, que no necesita concebir un dualismo óntico-ético tal como el zoroastrismo lo expresa, por la entificación objetiva en “dos” poderes opuestos que existencian el “bien” y el “mal”. Es, entonces, una posición sui generis entre el dualismo antrópico de los griegos y el dualismo o pluralismo jerárquico (los “poderes”) óntico-ético de las religiones iránicas (DUSSEL, 1969, p. 21).

Para o contexto histórico em que se inseria os semitas, aquilo que Dussel classifica como solução própria para a compreensão da realidade social serve de marco categorial para toda a estruturação social-política-ética. Essa “originalidade semita” parece ganhar muita força atualmente. “En nuestro tiempo, el hecho de que la existencia humana ha sido redescubierta no como “teniendo un cuerpo”, sino como “siendo un cuerpo”” (DUSSEL, 1969, p. 22). No campo da neurociência, a modo de exemplo, esse discurso também ganha força, pois não há uma dissociação do cérebro com o corpo. A visão, predominante, é ser tudo corpo, Damásio (2012) salienta bem isso quando faz, em certo sentido, sua crítica ao dualismo cartesiano. Pode-se entender que a antropologia dualista vai fundamentar uma ética salvacionista da alma e com isso se dá a negação da dignidade corpórea.

Dussel (1969) vai tomar como exemplo de distinção o modo como se lida com o cadáver entre os semitas. Para o autor há todo um cuidado, pois se espera a ressurreição do todo³⁴, fazendo o sepultamento e as oferendas, já para os helênicos isso é feito, em linhas gerais, pensando na salvação da alma.

Basár no significa cuerpo, porque esta noción no existe en el pensamiento hebreo, sino “carne”, o la manifestación material de la néfesh. El “cuerpo” en el sentido griego o cartesiano, es solo el “cadáver” (gufah). El Nuevo Testamento traducirá basár por sárx (carne) y no por sôma (cuerpo). Juan dirá: “El Verbo se hizo carne” (Juan 1,14). Un griego habría dicho: “El Verbo

³⁴ Desde un punto de vista antropológico, sin embargo, no existe todavía resurrección de un “cuerpo”, sino de un “durmiente”, es decir, de la totalidad humana. La néfesh permite continuar la identidad personal, mientras que el rúaj infunde la nueva vida (DUSSEL, 1969, p. 30).

tomó un cuerpo”, lo que es radicalmente distinto (DUSSEL, 1969, p. 28).

A citação expõe de maneira objetiva a distinção entre as bases antropológicas. Por isso, o pano de fundo deste texto é tecido pela ideia de que nós nos comandamos a partir da corporeidade entendida aqui como carnalidade³⁵, pois isso surge um imperativo ético a partir do corpo negando a negação do corporal/carnal. São esses corpos que constituem os currículos nas experiências compartilhadas de trajetórias de vida.

O corpo é a fonte de direitos: alimentos, integridade física, conforto, bem-viver. O corpo é a primeira coisa que se faz presente na escola. São os corpos: corpo docente, corpo discente. O corpo é o lugar da autonomia, eticamente ninguém pode determinar o corpo do outro. Daí a contribuição à ética como bem pontual Dussel (1969, p. 39):

Si la originalidad de la antropología semita es presentar al hombre como unidad indivisible, la originalidad de la ética hebrea es la de haber guardado ese monismo en el plano moral. Si todo lo real ha sido creado por Yahveh, el bien y el mal moral, es decir, los actos humanos en tanto buenos o malos tienen una fuente única creada: el corazón humano —y no un dios—. Siendo operados por el hombre —el bien y el mal— no pueden ya ser “creaturas” (cosas), por cuanto el hombre no crea, sino que fabrica, modifica. El mal y el bien será una relación intersubjetiva. El hombre falta, comete una infidelidad contra (relación negativa) Yahveh, contra la Alianza, contra otro hombre... Pero ese “mal” no es una cosa, ni un dios, sino un modo de ser, un “estado” de alguien.

O mal não poder ser atribuído a uma força divina ou ao corpo que aprisiona a alma e assim a torna suscetível ao mal. Dussel (1969) vai frisar que o mal “reside y se origina en el “corazón” del hombre. El hombre hace el mal, pero puede igualmente operar el bien; en ambos casos es responsable [...]” (DUSSEL, 1969, p. 42). Essa ideia tomada dos semitas hebreus vai desencadear na lógica do homem como “senhor”, sendo criador e livre para constituir-se em dignidade e integridade frente ao Criador. Quando o homem diante de Deus se envergonha da desobediência. No entanto, Adão e Eva

³⁵ *La sangre, los oídos, los huesos, cada órgano es una facultad de la unidad viviente que es el hombre. No hay, entonces, estrictamente hablando una “corporalidad”, sino más bien una “carnalidad” de la existencia espiritual del hombre en su radical unidad viviente* (DUSSEL, 1969, p. 28).

parecem ter mais vergonha por não terem assumido a responsabilidade pela escolha que fizeram.

Trata-se de creditar a existência (Dussel, 1969) uma dramaticidade enquanto riscos necessários ao existir não sendo nada necessário, mas como responsabilidade do coração humano. O que Paulo vai expressar na Carta aos Romanos 5, 12: “Por isso, como por um só homem entrou o pecado no mundo, e pelo pecado a morte, assim a morte passou a todo o gênero humano, porque todos pecaram...”.

Essa base antropológica unitária com relação ao ser humano se coloca como pano de fundo para se pensar as questões da educação. A partida é do concreto, do real, portanto o outro é carne.

4.2. A presença de Paulo Freire nas obras e pensamento de Enrique Dussel

Não há dúvidas de que Paulo Freire pode ser considerado um filósofo da libertação pedagógica latino-americana, suas afirmações sobre o necessário processo de libertação da educação perpassam o pensar da filosofia tanto na epistemologia, quanto na prática. Lourenço Stelio Rega (2007, p. 51) afirma, na tese de doutorado defendida na PUC-SP *A “outra” História da Igreja na América Latina escrita a partir do Outro pobre e oprimido – a Alter-História construída por Enrique Dussel*, que o contato de Enrique Dussel com Paulo Freire é uma descoberta de uma original pedagogia crítica.

Paulo Freire na sua dialogicidade estimula a criticidade que leva à transformação da realidade, com a abertura ao outro. Essa é a esperança freireana do inédito viável, o viar-a-ser, o esperar. Paulo Freire, destaca Enrique Dussel no documentário *Enrique Dussel — Biografía intelectual* (55,37')³⁶, faz a Pedagogia da Libertação, em resposta a teoria de haver uma cultura dominada e outra, vista como melhor, dominadora, buscando ensinar ao outro que não é um bárbaro. Dussel faz questão de afirmar ser essa a pedagogia que o serve, pois é um resgate do outro e superação de que as

³⁶ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=aqSHYoMwsrw>>. Acesso em: 21 nov. 2015.

culturas dominadas são tidas como bárbaras. O outro é de uma cultura distinta da cultura dominadora.

Dussel na obra *Caminos de Liberacion Latinoamericana* de 1972 faz duas menções a Paulo Freire, sendo a primeira no sentido de pontuar o uso do método de Paulo Freire no Movimento de Educação de Bases. Num segundo momento, Dussel (1972) apresenta Freire como um pedagogo da libertação servindo de base para pensar a ação pastoral da Igreja católica.

Para que haya proceso de liberación, es necesario que se constituya, como fuera del proceso mismo, una élite pedagógico liberadora. Es lo que Pablo Freire llamaría un grupo que conozca y practique la “pedagogía de la liberación” (DUSSEL, 1972, p. 147).

Dussel entende que o movimento de crítica ao sistema-mundo vigente demanda a consolidação formativa das bases. A escola é lugar fundamental para fazer esse processo. Daí a necessidade de uma prática pedagógica de libertação. Citações e referências a Paulo Freire nas obras de Enrique Dussel são frequentes, mas com especial destaque no texto escrito por Dussel e Guillot, *Liberacion Latinoamericana y Emmanuel Levinas* e na obra *Filosofía Ética Latinoamericana: de la Erótica a la Pedagógica*. Segue-se agora o destaque das citações e suas contextualizações.

Pero lo que meta-físicamente me iba alejando de Levinas es algo más grave. El gran filósofo de Nanterre describe magistralmente -siguiendo los pasos de Rosenzweig- la posición del cara-a-cara, la relación irrespectiva del rostro ante el rostro del Otro, y, sin embargo, no logra terminar su discurso, me explico. El cara-a-cara originario, como bien lo entendió Levinas contra la fenomenología todavía intuicionista, es la del éros, de un varón ante la mujer. Pero ya aquí la mujer es descrita como pasividad, como la interioridad de la casa, como el recogimiento del hogar. Es decir, su descripción aliena la mujer en una cierta visión todavía machista de la existencia. Sin liberación de la mujer Levinas puede hablar del hijo, pero, por su parte, queda mal planteada la cuestión de la educación del hijo, es decir, lo que Paulo Freire llamaría la liberación del oprimido. Sin liberación del hijo queda igualmente sin plantearse la cuestión del hermano, es decir, el problema político (DUSSEL & GUILLOT, 1975, p. 8)

No trecho da obra *Liberacion Latinoamericana y Emmanuel Levinas* se destaca a necessidade da libertação do oprimido para a consolidação de uma educação fraterna. O que se reforça na citação a seguir na qual E. Dussel

define, em linhas gerais, a pedagógica como movimento de respeito ao filho por parte dos pais (pai e mãe), ele cita Paulo Freire tido como desvelador de uma pedagogia profética, uma pedagogia do respeito.

La superación del varón-mujer es la segunda dialéctica, la de padres-hijo. El varón y la mujer dejan irrumpir lo nuevo. Lo nuevo, por una parte, es el varón-mujer abiertos, vale decir, la pareja, y en tanto fecunda, pro-creante de lo nuevo: el hijo. Pero no es el hijo de la filosofía de Platón, que es "lo mismo" que los padres, sino que es el hijo de la Alteridad: el Otro. El Otro, novedad discontinua en la historia, surge como alguien que es distinto. Como es distinto es tiempo nuevo. El tiempo ungido en la novedad es un tiempo mesiánico. Efectivamente el padre, no sólo el padre sino los padres (por eso siempre en plural), que son varón-mujer, descubren en el hijo al Otro, y al descubrir en el hijo al Otro, ya no pueden "usarlo" como "lo mismo", sino que respetuosamente deben encontrar una nueva pedagogía. Así surge, por ejemplo, la pedagogía problematizadora de un Pablo Freire; es pedagogía profética, pedagogía del respeto. De tal manera que el nuevo enseña algo al maestro y el maestro, que es antiguo, también enseña algo al nuevo. Mutuamente aprenden. ¿Qué? El Otro como hijo es un nuevo proyecto histórico, y como nuevo, sobre todo en filosofía, el nuevo proyecto histórico del discípulo es la materia del discurso. Lo único que el maestro puede agregar al discípulo es la "forma" en el sentido de que no da el ser al Otro sino el saber pensar lo que ya es; pero lo que ellos son, el maestro, no lo sabe, y se lo tienen que enseñar a él. Entonces ya no hay mayéutica, sino verdadera paternidad. ¿Por qué? Porque el maestro viene a gestar lo nuevo en el Otro, mediando su pensar pedagógico, y esto no es sacar como el mayeuta el hijo de otro, sino gestar el hijo nuevo en la dialógica (DUSSEL & GUILLOT, 1975, pp. 33 - 34).

A pedagógica consiste no processo de criação do novo numa dialógica libertadora. Há grande sintonia desse pensamento dusseliano com a pedagogia freireana e as demais análises críticas sobre a educação como movimento de emancipação e transformação da realidade. Chega-se com isso à crítica de um ensino, definido por Freire, como bancário.

Pablo Freire denomina "pedagogía bancaria" a la que deposita en "lo mismo" "lo mismo", y entonces, claro, como depósito de lo mismo, lo único que puede hacer el discípulo con lo depositado em él, como en un banco, es el recuerdo o el des-olvido de Platón (la reminiscencia). Por eso es una pedagogía memorista, como también era rememorativa la pedagogía platónica, la ontología del Erinnerung de Hegel o del "olvido del ser" de Heidegger. Lo más grave es que son pedagogías dominadoras. Mientras que lo que proponemos no es mayéutica, sino que es gestación del nuevo, es una nueva categoría; la categoría de "fecundidad" es la categoría

pedagógica de la liberación, donde el antiguo libremente procrea lo nuevo (DUSSEL & GUILLOT, 1975, pp. 34).

Dussel em *Filosofía Ética Latinoamericana: de la Erótica a la Pedagógica* (1977), também retoma ideias do pensamento de Paulo Freire, enfatizando o uso do sistema de educação bancária como mecanismo de manutenção e manipulação social de dependência num sistema capitalista apoiado pelo uso das armas. Essa educação bancária e, por isso não crítica torna a ciência um cientificismo responsável por mascarar os condicionamentos econômicos, políticos e sociais nos países excluídos.

Los Estados que optan por la dependencia dentro de un capitalismo apoyado por la fuerza de las armas se proponen un proyecto y modelo pedagógico (tal el caso de Brasil, Chile, Bolivia en 1974, y de manera semejante Nicaragua, Haití, etc.). Este modelo no puede sino ser de dominación, autoritario, donde se da primacía al sistema pedagógico que Paulo Freire denominaría de "educación bancaria", no crítica. La ciencia en estos países cae en "cientificismo", que es la actitud enmascaradora de los condicionamientos económicos, políticos y sociales (de la misma ciencia) con la pretensión de que el ejercicio que se hace de la ciencia es de valor universal (DUSSEL, 1977, p. 177).

A ruptura a esse modelo bancário³⁷ - mascarador da realidade - demanda um novo fazer educativo resgatador da cultura e impulsionador de um projeto de libertação, mais uma vez Dussel se apoia em Freire nessa defesa. É preciso liberta-se do opressor.

La cultura popular, entonces, cuya riqueza insospechada em poco o nada ha sido descubierta en América latina, tiene um pro-yecto de liberación: ese pro-yecto es el pro-yecto pedagógico nuevo. Pero, un pro-yecto pedagógico existencial debe ser formulado como proyecto óntico o modelo. Como el pueblo ha asimilado gran parte de la cultura de masa del sistema no llega a dar ese paso: la estructuración teórica de un proyecto-modelo a partir del pro-yecto práctico existencial. "El pueblo -nos dice Paulo Freire-, en tanto aplastado y oprimido introyectando al opresor no puede, solo, construir la teoría de su acción liberadora. Sólo en el encuentro de éste con el liderazgo revolucionario, en la comunión de ambos, se constituye esta teoría". Surge así una nueva noción, la de cultura revolucionaria o mejor aún cultura liberadora, que originándose fontanalmente en la cultura popular es el fruto de la mutua fecundación del intelectual revolucionario (el

³⁷ Dussel (1994, p. 173) mais uma vez retoma a ideia de educação bancária criticada por Paulo Freire quando salienta que a questão da reprodução cultural se dá por meio de uma totalidade educativa hegemônica dominadora do outro como objeto bancário.

"maestro" o el "pro-feta" propiamente dicho) y el pueblo en camino de liberación. Frantz Fanon llama al "hombre culto" de los estados coloniales o neocoloniales el "intelectual colonizado". Éste tiene ciertas exigencias pedagógicas que cumplir: "El intelectual colonizado que decide librar el combate a las mentiras colonialistas (imperiales), lo hará en escala continental. El pasado es valorizado". (DUSSEL, 1977, pp. 181-182).

A educação libertadora parte da situação real do educando. Essa situação é a que exige transformação e essa transformação se dá à medida em que o educador promove a formação de um sujeito ativo, criador e construtor de uma nova ordem, com um novo significado.

El discípulo con-verge así hacia sus condiscípulos, hacia la exterioridad, para re-conocer sus propios valores (de hijo nuevo, de generación dis-tinta como juventud, de cultura popular propia). Pero esa convergencia debe ser movilizante. Es decir, debe poder ejercer una cierta praxis educativa, donde en el riesgo de su propia novedad exteriorizada vaya cobrando conciencia de su destino. Es así como va surgiendo el sujeto activo, creador, con-structor del nuevo orden. A partir de su situación real podrá aprender a construir su nuevo mundo. Si siempre se le enseñó un mundo mítico, lejano, irreal, nunca podrá crecer en la realidad. El niño debe descubrir la hidrografía en el arroyuelo de su pueblo; la historia en la vida de su padre y su abuelo; la lengua en su lenguaje infantil. La juventud debe descubrir desde su realidad local, económica, política, la realidad del mundo. El pueblo debe tomar conciencia crítica de su situación de clase, de grupo, de región desde su mismo mundo cotidiano. Por ello Paulo Freire indica que es esencial para "la educación como práctica de la libertad" la reflexión en grupo y con toda sencillez de "las situaciones existenciales que posibilitan la comprensión del concepto de cultura"³⁸. Desde el descubrimiento de su realidad el educando debe organizarse, debe estructurar su praxis, compartir responsabilidades, hacer de su teoría un momento esclarecedor de lo que se vive en grupo. (DUSSEL, 1977, pp. 194-195).

Dussel, ainda, ao estabelecer a crítica à ideia de cultura universal colocada pelas elites coloniais por meio da pedagogia da dominação, traz o pensamento de Freire, como se lê no texto abaixo:

³⁸ Trata-se da nota 518 do livro de Dussel (1977, pp. 276-277): "Cfr., *La educación como práctica de la libertad*, pp. 151-179, Apéndice. Nos propone diez situaciones, que permite al hombre de pueblo, a través de dibujos o fotos de su vida cotidiana, la del barrio, pueblo o lugar, descubrir las estructuras reales en las que vive pero que no había advertido. De allí surgen "las 17 palabras generadoras seleccionadas del universo vocabular" (p. 173) del educando. Ellas deben ser una síntesis de su vida, sea cultural, económica, política, familiar; en ellas debe descubrirse como exterioridad dis-tinta. Desde su exterioridad comienza la liberación."

Y ¿por qué era la Edad de Oro? Porque esa cultura era tenida por las élites coloniales incuestionadamente como la cultura universal. Había entonces una verdadera pedagogía de la dominación, pero pedagogía por mediación de la cultura ilustrada. Tenemos así tres niveles. El "centro", y en la "periferia": una élite y un pueblo. La cultura imperial tiene una metodología pedagógica; es pedagogía de la dominación, como lo muestra Paulo Freire. Proyecta en la propia conciencia del dominado su cultura como la única, negando así la cultura del Otro. Habría todo un estudio a realizar sobre la introyección en el colonizado de la cultura imperial. Por otra parte, el colonizado produce una desvalorización de su propia cultura. Puedo decir que la cultura del pueblo, que no es lo mismo que la cultura nacional, empieza a ser negada desde las pautas de la cultura del "centro". (DUSSEL, 1977, pp. 209-210).

Na nota 514 Dussel (1977, p. 276), estabelece uma interessante relação entre as ideias pedagógicas de Paulo Freire, presentes na obra *Pedagogia do Oprimido* com a conhecida posição do “intelectual orgânico” de Gramsci. Como se vê a seguir:

Es lo que nos decía Paulo Freire: "Sólo en el encuentro del pueblo con el liderazgo revolucionario, en la comunión de ambos, se constituye la teoría" (Pedagogía del oprimido, p. 242)³⁹. Sin esta "teoría" el espontaneísmo la demagogia o la contrarrevolución desvían al pueblo de su proyecto de liberación histórico. Es la posición de Gramsci, "el intelectual orgánico" (DUSSEL, 1977, p.276).

O fazer filosofia com os educandos deve seguir essa mesma postura, ou seja, o filósofo deve ser um intelectual orgânico capaz de mobilizar os educandos para serem transformadores de suas vidas e realidades, mas para isso é preciso o pensamento crítico e reflexivo. A filosofia da libertação procura ser a própria libertação da filosofia. “El maestro aprende entonces continuamente del discípulo; el discípulo enseña continuamente. La relación no es dia-léctico dominadora, sino ana-léctico liberadora.” (DUSSEL, 1977, p.193). Nesse aspecto, estabelecem-se atitudes diferentes nas práticas, como exemplifica Dussel (1977, p.193) mais uma vez à luz da *Pedagogia do Oprimido*:

³⁹ Versões das obras de Paulo Freire Usadas por Dussel (1997, p. 18):
 Freire, Paulo, **Pedagogía del oprimido**. Siglo XXI, Buenos Aires, 1970.
 Freire, P., **La educación como práctica de la libertad**, Siglo XXI, Buenos Aires, 1971.
 Freire, P., **Concientización**, Indo-America Press, Bogotá, 1973.

Quadro 2 - Distinção entre a dialética libertadora e a analética libertadora

Dia-léctico liberadora		Ana-léctico ⁴⁰ liberadora
Actitud conquistadora	<i>versus</i>	actitud co-laboradora
Actitud divisionista	<i>versus</i>	actitud convergente
Actitud desmovilizadora	<i>versus</i>	actitud movilizadora
Actitud manipuladora	<i>versus</i>	actitud organizativa
Actitud invasora cultural	<i>versus</i>	actitud creadora

Fonte: DUSSEL (1977, p.193)

Em geral, os currículos voltados para a formação na área de ciências humanas fazem mais uso de concepções eurocêntricas (inclui-se os EUA) do mundo. Mesmo com todos os movimentos de análise crítica do processo de aprendizagem pouco se aprende sobre as questões e os pensadores latino-americanos, africanos e asiáticos, pois a ideia de currículo muitas vezes é transplantada de lá para cá. Sendo um currículo colonizado que deve ser descolonizado, conforme CASALI (2014, p. 261) “a descolonização como negação da negação equivale ao ato educativo que desaliena, emancipa (literalmente, *ex-manu-capere*: sai-da-mão-do-outro) e gera autonomia”.

Casali ainda enfatiza não haver uma redução da pedagógica à escola, pois se trata de algo mais amplo. Na dissertação são apresentadas quatro aberturas para futuras pesquisas das quais a quarta é fundamental para a construção desta dissertação:

Corrigir o destinatário tradicional do discurso filosófico. É preciso não apenas discursar “acerca do” povo, “acerca da” dominação, mas sobretudo voltar o discurso filosófico em direção ao povo, aos dominados, que são também o seu mais legítimo ponto de partida. O filosofar tem estado disponível aos intelectuais e não ao povo e suas lideranças (CASALI, 1979, p. 170).

A dissertação de Eli Carlos Dal’Pupo (2005) com o título: *A “pedagógica” de Enrique Dussel elementos comparativos com Paulo Freire*. O texto traz como pano de fundo a tese de que a relação de dominação do “Eu” do centro sobre o “Outro” marginalizado pode ser transformada a partir da atitude crítica do dominado à medida que não aceita passivamente a imposição sistêmica.

⁴⁰ Alípio Casali (1979) na dissertação de mestrado sob o título de *A “pedagógica” de Enrique Dussel: elementos para um estudo crítico* - uma das primeiras pesquisas realizadas em torno do pensamento de Dussel no Brasil defendida em 1979 na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - traz elementos significativos do processo educacional à luz dos conceitos de E. Dussel. A pesquisa contribui para a análise do conceito de **analética** tendo o outro como rosto da pedagógica, numa situação em que o conhecimento se transmite a partir da situação existencial. Nesse processo há uma libertação pedagógica. Casali ainda enfatiza não haver uma redução da pedagógica à escola, pois se trata de algo mais amplo.

Assim prevalece a importância da consciência críticas encontradas tanto em Dussel como em Freire. O processo pedagógico de resgate da cultura se faz libertação.

Ainda olhando para as obras de Dussel que trazem elementos pautados em Paulo Freire, cabe destacar o capítulo 5 da *Ética da Libertação* (2002). Dussel afirma que Paulo Freire é o anti-Rousseau, ou seja, aquele que procura fazer do processo educativo não uma formação burguesa, solipsista, sem comunidade como foi a de *Emílio*. Nesse mesmo capítulo da obra Dussel (2002) vai trazer no item C a questão da conscientização em Paulo Freire como um processo oriundo de uma práxis dialógica fundamental para o processo de libertação comunitária das vítimas (são as vítimas que devem tomar consciência crítica, sendo o papel do educador possibilitar o descobrimento da condição de vítima). Dussel sugere a retomada da Pedagogia do Oprimido entendida como a obra máxima de Paulo Freire. Mais elementos dessa relação trazida por Dussel (2002) serão postas no capítulo de análise das entrevistas. Pedagogia essa para Dussel (2002, p. 443) “[...] planetária que se propõe o surgimento de uma consciência ético-crítica”.

4.3. Dussel: Centralidade da Pedagógica na Filosofia da Libertação

Enrique Dussel que implica aos problemas da filosofia latino-americana um caráter de universalização quanto às condições humanas de opressão espalhadas nos continentes, especialmente, americano, africano e asiático, ou seja, de “libertação”, denominando-a “filosofia da libertação” sendo uma filosofia que é alter, ou melhor, uma alter-filosofia. Dussel enriquece a dissertação com sua crítica à, segundo ele, primeira forma de dependência latino-americana foi a cultural. Uma dominação que se realizou no momento em que o espanhol pisou a América. Depois se perpetuou com a chegada do português, do holandês, do inglês, do francês e do norte-americano. É a dominação dada pela forte presença da cultura europeia.

Há níveis, dentro da filosofia dusseliana, a partir dos quais a libertação se concretiza: a erótica (relação homem-mulher, a vida doméstica); a

pedagógica (relação pai-filho, mestre-discípulo); e a política (a vida em sociedade) e a arqueológica. Como sinaliza José Carlos Freire (2012, p. 4),

Embora a filosofia de Dussel trate de diversos aspectos e conceitos, nesses três níveis está a referência que julgamos mais importante para a crítica das práticas educacionais. Uma vez que o nível da pedagógica se constitui como intermediário entre o espaço da casa (a erótica) e a vida em sociedade (a política) e para que pensemos a relação entre professor e aluno.

Ganha destaque nesta dissertação a questão da pedagógica, pois como citado acima ela tem o importante papel de articular a erótica e a política. A pedagógica então vai assumir um importante papel no fazer do filósofo que não pode se colocar como o centro da relação, mas como Outro diante do Outro. Essa talvez seja a maior contribuição da filosofia da libertação para a formação dos estudantes visando a autonomia. É importante trazer a afirmação de Dussel (1974) sobre a centralidade da pedagógica em sua compreensão. A filosofia da libertação como um movimento prioritariamente pedagógico, sendo o papel do filósofo ser discípulo do seu discípulo. Trata-se de um reconhecimento da palavra do Outro.

La filosofía así entendida es no una erótica ni una política, aunque tenga función liberadora para el eros y la política, pero es estricta y propiamente una pedagógica: relación maestro-discípulo, en el método de saber crear la palabra del otro e interpretarla. El filósofo para ser el futuro maestro debe comenzar por ser el discípulo actual del futuro discípulo. De allí pende todo. Por ello esa pedagógica analéctica (no sólo dialéctica de la totalidad ontológica) es de la liberación. La liberación es la condición del maestro para ser maestro. Si es un esclavo de la totalidad cerrada nada puede interpretar realmente. Lo que le permite liberarse de la totalidad para ser sí mismo es la palabra analéctica o magistral del discípulo (su hijo, su pueblo, sus alumnos: el pobre). Esa palabra analógica le abre la puerta de su liberación; le muestra cuál debe ser su compromiso por la liberación práctica del otro. El filósofo que se compromete en la liberación concreta del otro accede al mundo nuevo donde comprende el nuevo momento del ser y desde donde se libera como sofista y nace como filósofo nuevo, admirado de lo que ante sus ojos venturosamente se despliega histórica y cotidianamente. El mito de la caverna de Platón quiso decir esto pero dijo justamente lo contrario. Lo esencial no es el ver ni la luz: lo real es el amor de justicia y el otro como misterio, como maestro. Lo supremo no es la contemplación sino el cara-a-cara de los que se aman desde el que ama primero (DUSSEL, 1974, p. 194).

A citação é de grande importância na compreensão pedagógica de Dussel e cabe bem à educação crítica-libertadora em que o professor primeiro deve conhecer os estudantes. É possível fazer uma crítica curricular nesse âmbito, pois numa prática conteudista se nega a relação como parte do processo do aprender a ser humano, ser mais, ser autônomo. Dá-se base para um corte ético do currículo que deve ser um currículo do ouvir a voz do Outro, o perfil do professor é o da dialogicidade. O Outro do diálogo tem nome e se reconheçam por meio da problematização de si mesmos. Todo esse movimento é assegurado e ratificado por Paulo Freire.

Paulo Freire e sua vasta obra servirão ao debate sobre a libertação pedagógica de um currículo engessado aos moldes europeus e não provocadores de um aprender crítico, mas meramente tecnicista e reducionista a conteúdos práticos, mas sem espaço para a formação do sujeito autônomo. Com isso não se pretende negar a formalização de alguns saberes comuns, mas é preciso ir além e fazer da educação um processo de formação humanidade com valorização aos direitos humanos, às diversas culturas e expressões populares. Em suma, a educação bancária deve ceder lugar à uma educação libertadora. Conforme Dussel (2002, p. 441):

Freire em sua pedagogia transmoderna de libertação, apoia-se em uma comunidade de vítimas oprimidas, imersas em uma cultura popular, com tradições apesar de analfabetos, miseráveis... “os condenados da terra” [...]. Por isso no Capítulo III da Pedagogia do oprimido, aborda o tema da “dialogicidade” como método que permite a prática da liberdade aos não-livres; é a ação discursiva da comunidade dos sujeitos da sua própria libertação. A conscientização continua o seu processo e se vai desenvolvendo como um movimento de radicalização crescente.

Após todo esse percurso buscando entender e refletir sobre o currículo e a sua articulação como a filosofia de Dussel. Cabe, de maneira geral, afirmar um currículo crítico e transmoderno para o ensino da filosofia, deixando de lado uma tendência tecnicista para um olhar mais humanístico. Buscar a interdisciplinaridade e o trabalho integrado no lugar das segmentações e divisões disciplinares; evitar a fragmentação teoria e prática tão presente no currículo tecnicista; trabalhar não de maneira verticalizada, mas numa

pedagógica horizontalizada, sem negar os papéis de educador e educando, ou seja, favorecer o movimento de baixo para cima e de fora para dentro.

Descer do pedestal e desenvolver a construção coletiva do saber com fins de transformação da realidade pelas vítimas, como fizeram os estudantes da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo, no ano de 2015, ao ocuparem escolas buscando assegurar os direitos sociais conquistados de ter escola. Isso é descentralizar o fazer, o aprender. Com isso, pode-se verificar a vitalidade de um currículo historicamente determinado e politizado, pois toda ação educacional é ação política democrática.

O currículo contemporâneo, por fim, deve desenvolver dimensões históricas, políticas, étnicos e raciais, de gênero, filosóficas, estéticas etc. Assim filosofia da libertação e currículo crítico fazem uma bela parceria responsáveis por causar incômodos a grupos conservadores, responsáveis pela manutenção de uma educação alienante e sem significado à vida dos estudantes.

Diante das entrevistas com os professores mais elementos da pedagógica de libertação serão destacados, numa tentativa de desvelar a presença disso na prática dos docentes de filosofia que se pautam em elementos da filosofia da libertação e das compreensões críticas do currículo.

CAPÍTULO V – “ES MUY DIFÍCIL ABRIRSE CAMINO A LA VIDA” (E. DUSSEL)

5.1. Sobre a fundamentação da análise das entrevistas

As pesquisas resultam de um processo da humanidade de buscas metódicas para explicar fenômenos naturais, sociais e pessoais. Não se trata de um movimento de inteligência isolada, “mas é um produto histórico e social porque resulta de um esforço coletivo e permanente da humanidade, no curso do tempo, para construir todas as dimensões da vida” (CHIZZOTTI, 2006, p. 19). A pesquisa, especialmente no campo das ciências humanas, deve reconhecer o saber humano acumulado ao longo do tempo e precisa aprofundar as análises a fim de fazer novas descobertas em favor da humanidade. A pesquisa, portanto, segundo Chizzotti (2006, p. 19):

É, em suma, uma busca sistemática e rigorosa de informações, com a finalidade de descobrir a lógica e a coerência de um conjunto, aparentemente, disperso e desconexo de dados para encontrar uma resposta fundamentada a um problema bem delimitado, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento em uma área ou em problemática específica.

Pesquisar é um ofício e arte pertencente aos que ousam saber apoiados na ética, na razão e na liberdade-responsável. Para isso é preciso a escolha de técnicas para o desenvolvimento de pesquisas. Esta dissertação usará como técnica a análise de conteúdo para tratar os dados e buscar a resposta ao problema motor desta pesquisa expresso da seguinte maneira: A ausência de uma formação para a autonomia no EM que é um tempo crítico e decisivo na vida dos jovens estudantes.

A pesquisa de campo envolvendo professores (6 a 15) que tenham experiência no ensino de filosofia no EM, deu-se qualitativamente “que privilegia o fenômeno educacional sob o ângulo de sua imprevisibilidade, flexibilidade e que, portanto, não permite limitá-lo a uma moldura tecnicista, desarticulada de valores” (ABRAMOWICZ, 1996, p. 56). Ou seja, é subjetiva, e não dicotomiza quantitativo e qualitativo. Mais uma vez concorda-se com Mere Abramowicz (1996, pp. 57-58), pois se deve articular as abordagens quantitativa e qualitativa fundamentadas no rigor científico. “Os números nada significarão se não tiverem como pano de fundo a realidade contextual que

buscam expressar. Por sua vez é impossível pensar no enfoque qualitativo sem sequer, alguma nuance quantificadora” (ABRAMOWICZ, 1996, p. 58). Por isso, esta pesquisa fez uso das referências bibliográficas e das pesquisas empíricas as quais se complementam no processo do pesquisar.

Optou-se pela realização de entrevistas precedidas pelos questionários para traçar o perfil dos professores com experiência do ensino de filosofia do EM com o objetivo geral de pesquisar como é que os professores do EM estão praticando o ensino de filosofia da libertação e em que medida e como as práticas desses professores podem trazer contribuições futuras para o ensino de Filosofia como prática pedagógica que visa a formação da autonomia dos jovens. Destaque-se que os professores entrevistados atuam, em grande parte, em escolas públicas e privadas. Isso serviu como delineamento para a elaboração da pesquisa. Buscou-se, ainda, a descrição da realidade, sobretudo, pelas práticas relatadas nas entrevistas pelos professores e assim foram feitos os devidos cotejamentos com as categorias da filosofia da libertação no processo de análise e interpretação de dados (ABRAMOWICZ, 1996; BARDIN, 1995; CHIZZOTTI, 2006)

É precária a quantidade de pesquisas sobre o trabalho a partir da filosofia da libertação em sala de aula tendo como hipótese o seu pouco conhecimento e aceitação nas instituições formadoras dos professores de filosofia. Acredita-se ser uma estratégia metodológica viável a abordagem qualitativa, como o desenvolvimento do estudo à luz dos pareceres relatados pelos professores para dessa maneira buscar conciliar as referências bibliográficas e às práticas respondendo ao problema desta pesquisa.

Nas entrevistas encontrou-se professores discípulos da filosofia da libertação que realizam uma abordagem ética integral do ser humano construída a partir das realidades concretas dos estudantes, com valorização crítica dos contextos existenciais, contribuindo para a promoção da ação comunitária e transformadora, sendo o professor uma referência num cenário de uma sociedade sem pais, sendo referência ética e que “ensina” também a partir dos exemplos.

O tratamento dos dados foi realizado com base em Laurence Bardin na metodologia conhecida como Análise de Conteúdo. Segundo Bardin (1995) a análise de conteúdo de comunicações é um instrumento que demanda trabalho exaustivo, mas o seu uso é uma maneira de dizer não à ilusão da transparência dos fatos sociais e com isso afasta-se a compreensão espontânea. Tornar-se desconfiado como critério metodológico. Fugir da leitura simples do real, “forjar conceitos operatórios, aceitar o carácter provisório de hipóteses, definir planos experimentais ou de investigação” (BARDIN, 1995, p. 28). Ainda buscando a fundamentação do significado de análise de conteúdo é possível fazer uso da afirmação de Chizzotti (2006, p. 113):

[...] visa decompor as unidades léxicas ou temáticas de um texto, codificadas sobre algumas categorias, compostas por indicadores que permitam uma enumeração das unidades e, a partir disso, estabelecer inferências generalizadoras.

A análise de conteúdo é um estudo minucioso de palavras e frases na busca de dar sentido e capturar as intenções reconhecendo o essencial e assim “[...] desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação” (LAVILLE; DÍONNE, 1999, p. 214). Os métodos de análise de conteúdo vão corresponder aos seguintes objetivos:

- a ultrapassagem da incerteza: o que eu julgo ver na mensagem estará lá efetivamente contido, podendo esta «visão» muito pessoal, ser partilhada por outros? Por outras palavras, será a minha leitura válida e generalizável?
- e o enriquecimento da leitura: Se um olhar imediato, espontâneo, é já fecundo, não poderá uma leitura atenta, aumentar a produtividade e a pertinência? Pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações susceptíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que *a priori* não detínhamos a compreensão (BARDIN, 1995, p. 29).

Aquilo que o pesquisador traz como crença em sua proposta de pesquisa passa pelo crivo de visões distintas as quais podem ou não se articular à hipótese da pesquisa: A prática da filosofia da libertação pode ajudar a construir/desenvolver a autonomia crítica dos estudantes. Exercitar o pensamento filosófico é a principal condição da autonomia: a do pensar (auto)crítico. Além disso, a análise de conteúdo enriquece de significações a

dissertação do pesquisador, mesmo sendo as descobertas contrárias ao problema de pesquisa. O objetivo, talvez maior, da análise de conteúdo é o de viabilizar um olhar mais amplo ao pesquisador, sendo fruto das práticas, no caso deste trabalho, das práticas docentes dos professores de filosofia para se identificar a presença ou não, e as contribuições da filosofia da libertação no exercício do filosofar dos estudantes.

Como afirma Bardin (1995, p. 32): “[...] qualquer transporte de significações de um emissor para um receptor controlado ou não por este, deveria poder ser escrito, decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo”. Seguiu-se na pesquisa os princípios de análise propostos por Bardin:

- homogêneas: poder-se-ia dizer que “não se misturam alhos com bugalhos”;
- exaustivas: esgotar a totalidade do “texto”;
- exclusivas: um mesmo elemento do conteúdo, não pode ser classificado aleatoriamente em duas categorias diferentes;
- objetivas: codificadores diferentes, devem chegar a resultados iguais;
- adequadas ou pertinentes: isto é, adaptadas ao conteúdo e ao objetivo (BARDIN, 1995, p. 36).

Isso facilita ao analista o trabalho de poda no sentido de dar o corte bem delimitado. Assim se facilita o processo de categorização dos elementos encontrados, o que Bardin vai chamar de um método como espécie de gavetas ou rubricas significativas as quais permitem a classificação.

Imagine-se um certo número de caixas, tipo caixas de sapatos, dentro das quais são distribuídos objetos, como por exemplo aqueles, aparentemente heteróclitos, que seriam obtidos se se pedisse aos passageiros de uma composição de metro, que esviassem as malas de mão. A técnica consiste em classificar os diferentes elementos nas diversas gavetas segundo critérios susceptíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir numa certa ordem na confusão inicial. É evidente que tudo depende, no momento da escolha dos critérios de classificação, daquilo que se procura ou que se espera encontrar (BARDIN, 1995, p. 37).

O exemplo ilustra bem o desafio da análise de dados, pois o pesquisador, embora tenha definido seu objetivo e as categorias para classificação lidou com a diversidade de visões sobre o tema e, por vezes, elas não foram coesas. Chama a atenção, nesse aspecto, a necessária clareza do pesquisador quanto ao que deseja encontrar. Muitas coisas foram identificadas,

mas nem todas foram usadas, pois pautou-se num um critério de classificação. “[...] o interesse não reside na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes nos poderão ensinar após serem tratados (por classificação, por exemplo) relativamente a “outras coisas”” (BARDIN, 1995, p. 38). O trabalho se deu, então, aos moldes da arqueologia, isto é, usa-se os vestígios manifestados nas falas. Assim na pesquisa as mensagens servem de pontos de inferência (lógica). Essas inferências ou deduções lógicas respondem a, pelo menos, dois tipos de problemas:

- o que é que conduziu a um determinado enunciado? Este aspecto diz respeito às causas ou antecedentes da mensagem;
- quais as consequências que um determinado enunciado vai provavelmente provocar? Isto refere-se aos possíveis efeitos das mensagens (por exemplo: os efeitos de uma campanha publicitária, de propaganda) (BARDIN, 1995, p. 39).

O desafio do pesquisador é o de compreender o sentido da comunicação e do comunicado, mas também desviar o olhar para outra mensagem “entrevista através ou ao lado da mensagem primeira” (BARDIN, 1995, p. 41). Tratou-se de realçar o sentido presente num segundo plano. Pensando na pesquisa desta dissertação foi possível localizar as contribuições da filosofia da libertação na prática significativa do fazer filosófico promotor de autonomia ainda que o professor não trabalhe formalmente⁴¹ a filosofia da libertação. Mas aplica as suas categorias (erótica, pedagógica e política e arqueológica...) no cotidiano docente.

Não se trata de atravessar significantes para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes ou de significados (manipulados), outros “significados” de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc. (BARDIN, 1995, p. 41).

O trabalho então é de profundidade e exige muito do pesquisador. Não se trata de uma leitura das entrevistas de forma linear, pois se demandou um olhar que passasse pelas variáveis da própria fala. Para identificar se realmente se trabalha com determinada filosofia na sala de aula foi preciso identificar nas falas elementos verbais presentes no discurso, ou seja, a adoção de um indicador semântico. Os principais indicadores semânticos

⁴¹ Entende-se por “formalmente” como o ensino nos moldes sistemáticos trazendo os conceitos, por exemplo, de Dussel para aula como se fossem mais coisas a serem assimiladas pelos estudantes de uma maneira dissertadora e sem contextualização.

tomados nesta pesquisa foram: crítica, autonomia, libertação, diálogo, conscientização, outro, ética, integralidade do ser humano, vítimas, excluídos, juventude inventiva etc. Segundo Bardin (1995, p. 42)

Definitivamente, o terreno, o funcionamento e o objetivo da análise de conteúdo, podem resumir-se da seguinte maneira: atualmente, e de um modo geral, designa-se sob o termo de “análise de conteúdo”:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Ao analisar o conteúdo das entrevistas foram destacados os conceitos/palavras mais recorrentes e a partir deles fizeram-se a descrição dos conteúdos, considerando as significações, oriundos dos termos destacados, sendo fundamental nesse processo a relação com as bases teóricas da filosofia da libertação, bem como, a pedagogia crítica matizada em Paulo Freire.

Assim foi possível inferir os conhecimentos apresentados pelos professores sobre o ensino de filosofia à luz da filosofia crítica da libertação e se suas práticas realmente se correlacionam as teorias entendidas como fazer filosofia de maneira significativa buscando fomentar o processo de autonomia dos estudantes, sem esquecer a necessária heteronomia como base para a autonomia. Pois “a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. [...] a análise de conteúdo é uma busca de outras realidades através das mensagens” (BARDIN, 1995, p. 44). Para isso foi necessário dentro da pesquisa uma primeira leitura flutuante das respostas que favoreceram o surgimento de intuições que viraram hipóteses e revisões de hipóteses, bem como a identificação das palavras mais evidenciadas nas respostas e assim se deu uma rápida classificação segundo critérios do geral para o particular: determinam-se em primeiro lugar as rubricas de classificação e tenta-se em seguida arrumar o todo (BARDIN, 1995).

Nessa abordagem qualitativa da análise de discurso se deu a metodologia de identificação de categorias presentes ligadas à filosofia da libertação; indicadores; elaboração de quadros sínteses e textos de

comparação às teorias. Os resultados foram tratados de maneira a serem significativos e com validade metodológica. As entrevistas estão organizadas e relacionadas a partir de conceitos próximos. Nessa fase, foi feita a síntese e seleção dos resultados somente com esse processo adequadamente feito se passou a tarefa das inferências a partir das categorias interpretativas. A hipótese inicial e as novas decorrentes das entrevistas são base para a codificação que

[...] corresponde a uma transformação - efetuada segundo regras precisas - dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices [...] (BARDIN, 1995, p. 41).

As entrevistas tiveram como unidade de registro para serem estudadas o próprio tema⁴² da pesquisa. Para isso se faz necessário que “a ideia dominante ou principal, seja suficiente para o objetivo procurado” (BARDIN, 1995, p. 107). No processo de enumeração foram localizadas palavras e conceitos/categorias geralmente mais usadas pelos entrevistados e assim montou-se uma tabela de medida frequencial “[...] análise de conteúdo, passa pela análise da própria mensagem. Esta constitui o material, o ponto de partida e o indicador sem o qual a análise não seria possível!” (BARDIN, 1995, p. 134).

Em resumo, deu-se o trabalho a partir do seguinte roteiro: definição das unidades de análise; definição de categorias; codificação; tabulação; apresentação criativa dos dados e interpretação dos dados à luz das teorias e revisão bibliográfica. Esse conjunto de ações, por sua vez, garantiram a análise dos dados sendo culminados com a avaliação das generalizações obtidas; inferência de relações casuais e a interpretação de dados. Por fim, deu-se uma relação das falas dos professores com a entrevista concedida pelo próprio Enrique Dussel.

⁴² “O tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significações isoláveis. [...] O tema, enquanto unidade de registo, corresponde a uma regra de recorte (do sentido e não da forma) que não é fornecida uma vez por todas, visto que o recorte depende do nível de análise e não de manifestações formais reguladas. Não é possível existir uma definição de análise temática, da mesma maneira que existe uma definição de unidades linguísticas” (BARDIN, 1995, pp. 105-106).

5.2. Perfil dos entrevistados

Foram entrevistados 15 professores de filosofia que trabalham ou tenham trabalhado no EM a partir das teorias críticas e da filosofia da libertação. Os entrevistados serão identificados como P (professor/a) e mais um número de 1 ao total de entrevistados, neste caso 15. Então todas as referências às entrevistas serão colocadas citando P + número de classificação do entrevistado. Um dado relevante acerca dos entrevistados é de somente haver uma mulher.

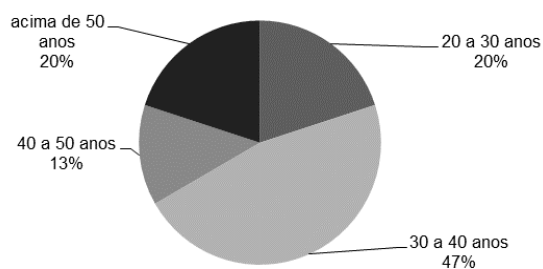
5.3. Justificativa para as questões

Foram elaboradas sete questões com o objetivo de contribuir com as perguntas e anseios da dissertação, sendo as duas últimas questões feitas também ao filósofo Enrique Dussel. Seguem alguns dados dos perfis dos entrevistados.

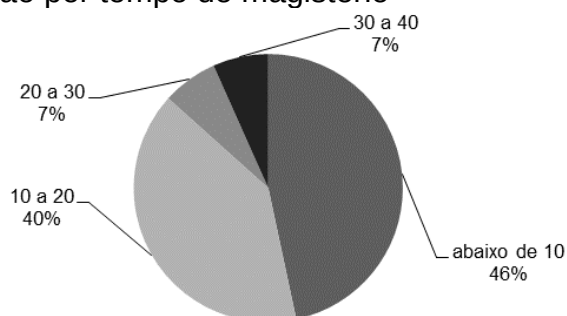
Quadro 3 - Dados dos entrevistados

Nome	Idade	Tempo magistério
P1	27	1
P2	33	9
P3	36	12
P4	46	7
P5	52	34
P6	55	21
P7	34	11
P8	33	7
P9	33	9
P10	29	3
P11	57	12
P12	46	15
P13	24	2
P14	36	10
P15	37	15

Fonte: Autor

Gráfico 2 - Distribuição dos entrevistados por idade

Fonte: Autor

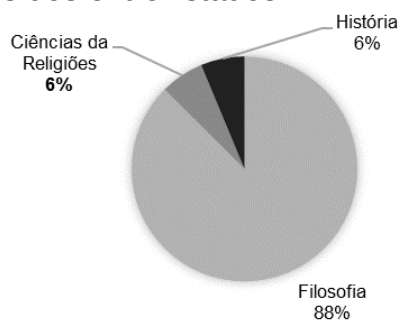
Gráfico 3 - Distribuição por tempo de magistério

Fonte: Autor

Quadro 4 - Graduações dos entrevistados

Graduações	Total
Filosofia	14
Ciências da Religiões	1
História	1

Fonte: Autor

Gráfico 4 - Graduações dos entrevistados

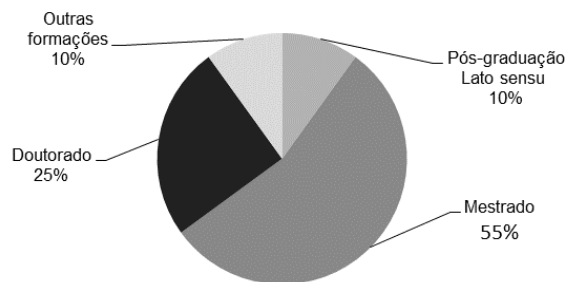
Fonte: Autor

Quadro 5 - Formação acadêmica

Formação acadêmica	Total
Graduação	15
Pós-graduação <i>lato sensu</i>	2
Mestrado	11
Doutorado	5
Outras formações	2
	15 TOTAL

Fonte: Autor

Gráfico 5 - Formação acadêmica



Fonte: Autor

5.4. Análise das Entrevistas

5.4.1. Questão 1

Você pratica formação continuada para o exercício docente? De que maneira?

Essa primeira questão gira em torno da formação do professor, assim é possível fazer a seguinte análise. Os resultados das entrevistas mostram: 1. Os professores entrevistados apresentam a prática de formação continuada para o exercício docente. 2. Essas práticas são destacadas em duas tendências do ponto de vista formativo, ou seja, ora a formação vem via instituição de trabalho, com a manutenção feita pelo empregador e geralmente em espaços coletivos, tais como reuniões pedagógicas, semanas de formação, cursos, atividades pedagógicas coletivas etc. A segunda tendência se dá via pessoal de investir em especializações e titulações para a qualificação docente.

Sobre a primeira tendência, destaca P3:

[...] são as reuniões, algumas semanas de estudo e planejamento que com todas as contradições são espaços importantes de formação.

Esses momentos são importantes para o processo formativo e acontecem nas escolas, como destaca P4:

[...] a gente tem formação na própria escola, nós estabelecemos lá os horários de atpc, são horas de estudo.

O espaço coletivo de trocas entre os professores é importante, mas não pode ser visto como algo sempre pronto a atender as reais demandas formativas dos educadores, prova disso se dá a afirmação de P15:

Em tese, este deveria ser um momento privilegiado de reflexão coletiva sobre a escola e, principalmente, sobre as nossas práticas. Na prática, este momento não cumpria com o seu objetivo. Os ATPCs, geralmente, eram momentos de transmissão de comunicados aos professores, de desabafos baseados em impressões pessoais de cada um e de realização de atividades burocráticas (por exemplo: preenchimento dos diários de classe ou correção das atividades dos alunos). Não havia o esforço coletivo de compreensão dos problemas e das situações escolares de modo reflexivo, rigoroso e sistematizado.

A preocupação de P15 com relação ao fato de não haver esforço do coletivo para trazer para a discussão os problemas presentes na escola de forma a sair do senso comum, ou seja, sendo reflexivo, rigoroso e sistematizados não se dá. Isso, talvez, por conta das demandas burocráticas e também a ausência de uma visão de formação docente a partir do real, do concreto parece não se fazer presente em muitos encontros de formação docente. Diante de tal situação os professores são colocados numa situação de tomar pra sí, de fato, o processo formativo, isso não é um problema, mas há um grande problema quando os espaços destinados a formação não logram sua tarefa. A fala de P15

Meus momentos mais significativos de formação continuada foram minhas leituras, reflexões e estudos pessoais, o mestrado e, principalmente, o doutorado.

Desmostra alguém que não se melindrou ou se assujeitou ao processo apenas institucional de formação, mas buscou aprofundar a sua prática por meio do estudo acadêmico e cotidiano. P13 corrobora a visão de P15 sobre os espaços de formação continuada, mas com um agravante que é a dificuldade de organização da gestão escolar para a promoção desses momentos.

[...] uma das grandes problemáticas dentro das escolas é justamente de conseguir juntar os professores para poder fazer uma formação continuada que era muito difícil [...].

A segunda tendência caracteriza um conjunto que é marcado por um aspecto muito pontuado pela pedagogia, sobretudo de linha freireana, que é a práxis ação-reflexão-ação do docente. Esse movimento é de grande valia, pois vai além das formalidades e discursos teóricos formativos e desvela um educador que procura a formação em vista do estudante. Assim para ilustrar cabe fazer o destaque de alguns apontamentos dos entrevistados. P5:

Leio e escrevo constantemente, inclusive sobre a minha própria prática docente, buscando aperfeiçoar aspectos da metodologia que estou desenvolvendo.

A hábito de P5 desperta interesse, sobretudo pelo fato de ser fruto de um processo nascido no fazer docente. As anotações sobre o exercício do trabalho docente potencializam reflexões e autoavaliações, isso é muito bem-vindo. Ainda na perspectiva da formação como processo que nasce da realidade docente, P1 traz a seguinte afirmação:

[...] eu imagino que a formação ela é continuada na medida que você enfrenta certos desafios na sala de aula.

A dimensão posta por P1 é pertinente, sobretudo quando se pensa o EM. Os desafios são muitos e não há uma resposta pronta para a resolução, por isso o refletir sobre eles é um caminho viável para o processo formativo.

5.4.2. Questão 2

É possível a construção do currículo junto com os estudantes a partir das demandas sociais, existências e intelectuais deles? Você pratica isso com seus alunos? Como?

Essa é uma questão sobre o EM, de modo preciso como se dá a relação com o currículo dado e com o currículo aqui entendido como um artefato das circunstâncias e necessidades dos estudantes. Como já visto anteriormente o currículo é um território em disputa e de grande importância no campo educacional, pois é responsável pela seleção de conteúdos a serem trabalhados com os estudantes. Essa disputa é muito acirrada, pois o processo hegemônico faz do currículo uma espécie de arma de reprodução ideológica como apresentava Apple.

Não se pode esquecer que grande parte das redes públicas ou privadas já trazem uma estrutura curricular o que pode dificultar a construção do currículo junto aos estudantes. O professor que faça a produção da construção do currículo em parceria com os estudantes está se dispondo a riscos. Esse destaque se dá pelo fato de ser recorrente nas entrevistas essa observação. Como evidencia P3:

[...] é muito difícil para o professor não cumprir aquela meta (currículo oficial) porque criam problemas administrativos,

funcionais, e eu não cumpri, nenhuma das vezes eu cumpri, mas, é bastante difícil exigir que o professor se posicione contra o currículo oficial

Mesmo com essa dificuldade, em linhas gerais, os professores entrevistados entendem que sim, é possível a construção do currículo junto com os estudantes a partir das demandas sociais, existenciais e intelectuais dos deles. Relatam a importância desse processo para fazer do ensino algo significativo e marcante na vida dos estudantes. Destaca-se a afirmação de P1:

[...] seria básico, isso na verdade acho que o maior crime do professor é não conhecer o aluno que ele está dando aula.

P1 ao trazer essa afirmação mostra a importância de um trabalho dialógico por parte do professor, no entanto destaca o fato de isso nem sempre acontecer por questões concretas de limitação de atuação do professor, por conta do grande número de estudantes, pelas questões de estímulo econômico que não é algo muito presente na carreira dos professores. O impedimento do conhecimento do outro, leva a um currículo fechado e a uma dinâmica de coisificação, objetivização dos estudantes como destaca P1. Deve-se dar o contrário disso:

[...] o currículo tem que se pensar na comunidade, nas demandas da comunidade (P1).

Esse movimento de construção do currículo a partir dos estudantes, destaca P2, é fruto do diálogo e da proximidade dos professores junto aos estudantes para ir se dando as adaptações curriculares.

Aquilo que é mais interessante para o aluno, aquilo que eu sinto que ele tomou como um problema, a partir dali que vou desenvolver minhas aulas (P2).

Ao fazer essa afirmação no processo da entrevista P2 declara a essência de sua prática docente que somente no ouvir atento fruto da proximidade pode vislumbrar o que se torna um problema para os estudantes para dali pensar as aulas para além do currículo dado pela rede de atuação. Para aprimorar esse processo de construção do currículo junto aos estudantes P3 desenvolvia o planejamento curricular participativo, um processo feito à luz do espírito de gestão democrática na tentativa de

[...] traçar o que seria o perfil do egresso com os alunos e quais seriam os temas que teriam mais relevância (P3).

O professor diante dessa prática identificou dois problemas. Primeiro, o adolescente nem sempre sabe o perfil filosófico que se espera que ele saia, pois não se pode esperar que uma pessoa no processo de formação tenha consciência plena do processo. Segundo, é que nem sempre os adolescentes conhecem a temática da filosofia para poderem fazer as escolhas. Mas mesmo com esses limitantes o entrevistado via com positividade esse movimento. P3 finaliza a entrevista resgatando a importância do processo

[...] a própria experiência do aluno pensar que ele pode sugerir sua própria formação já é um processo de reflexão filosófica, acho que ele já é um exercício de autonomia de pensamento, de pensamento crítico sobre o próprio currículo que o governo propôs, então, mais do que de fato o que eles escolhem como tema, o importante é o processo de colocá-los a pensar a própria formação, mas sabendo que eles não podem dar 100% da palavra sobre o currículo.

A citação é extensa, mas diz muito a esta pesquisa, pois sinaliza que o processo de pensar a formação é uma ação filosófica de exercício crítico e de desenvolvimento da autonomia, mas sem cair num otimismo exagerado de que tudo pode ser feito plenamente. Há limites e é necessário saber disso para não se gerar uma ilusão no campo do currículo e também para não anestesiar as disputas sempre importantes para a construção curricular libertadora.

P15 apresenta em sua entrevista uma prática de construção do currículo junto aos estudantes tomando como base as demandas existenciais dos estudantes e chegando ao ponto de apresentar um esquema-proposta de abordagem

1º Elaborava perguntas iniciais aos alunos para investigar o que eles pensam a respeito da realidade em que vivem no seu bairro, na sua comunidade. 2º Recolhia as respostas deles e realizo um trabalho de categorização delas, buscando identificar quais são as temáticas mais recorrentes. 3º Apresentava a eles as temáticas a partir de trechos de suas respostas e proponho reflexões tais trechos a partir de problematizações. 4º Com base em tudo que pude escutar dos estudantes, selecionava as temáticas mais significativas. 5º A partir das temáticas selecionadas, buscava identificar e selecionar os conteúdos de Filosofia que, no meu entender, melhor contribuiriam para a compreensão crítica das temáticas selecionadas. 6º Elaborava um sequenciamento das temáticas e conteúdos, distribuindo-os pelos três anos de formação dos estudantes. Neste momento uma proposta curricular baseada nas demandas sociais, existenciais e intelectuais dos estudantes estava construída. Tratava-se agora de executá-la.

A partir do momento em que fui ganhando cada vez mais experiência nesse fazer, percebi os frutos: aumento da interação, do compromisso, e de interesse dos estudantes; diminuição da indisciplina, da apatia e da indiferença. De fato, quando a realidade existencial dos estudantes é trazida como objeto de estudo, os nossos alunos e alunas tendem a participar dialogicamente das aulas. Considero que fui bem sucedido nesse processo. a própria experiência do aluno pensar que ele pode sugerir sua própria formação já é um processo de reflexão filosófica, acho que ele já é um exercício de autonomia de pensamento, de pensamento crítico sobre o próprio currículo que o governo propôs, então, mais do que de fato o que eles escolhem como tema, o importante é o processo de colocá-los a pensar a própria formação, mas sabendo que eles não podem dar 100% da palavra sobre o currículo.

Mais uma vez diante de uma extensa citação, mas necessária, é posto um movimento de currículo crítico e emancipador desenvolvido ou sendo desenvolvido pelos entrevistados. P15 traz com os ricos detalhes apresentados algo que contribui muito com a questão pelo fato de dinamizar esse currículo a partir de um movimento metodológico e pautado na dialogicidade. Trata-se do ouvir atentamente os estudantes o que também se dá de maneira corriqueira e no cotidiano da sala de aula, conforme pontua P7:

[...] eu ouço eles falando algum assunto, eu tento pensar aquele assunto com eles em sala fazendo *link* com as teorias que a gente estuda, se a gente está falando de ética por exemplo, eu pego, pô vocês viram aquilo que vocês fizeram tal dia com tal professor ou em tal situação, quer dizer vamos pensar que sentido tem isso, né, agora vamos pensar numa larga escala, só que tem coisas que chegam até nós que são de ordem política e você precisa pensar, eu penso com os alunos.

Esse movimento de partir das situações cotidianas para estabelecer uma ligação com a filosofia é base e princípio da filosofia da libertação e da pedagogia freireana que demanda a constante leitura do mundo. Essas relações são possibilitadores da adaptação do currículo às demandas dos estudantes, mas convém frisar que isso requer esforço do professor, pois não é um movimento muito simples.

Paulo Freire nos dá uma grande base para isso né, não tem como trabalhar currículo se não for a partir da vida cotidiana dos educandos, então trazendo elementos de construção junto com os educandos, tratando da significação, do sentido, da linguagem referência e de uma noção antropológica que permita de fato uma construção de aprendizagem em conjunto,

com os educandos, e portanto sempre entender o currículo como discurso de poder, o currículo não é só conteúdo, mas é também método, avaliação tudo isso é currículo, então pensar a relação de construção de conhecimento junto com os alunos. (P14)

P14 ao partir de Paulo Freire também sustenta a possibilidade da construção do currículo junto aos estudantes e de maneira, como já sinalizada pelos demais, cotidiana e partindo dos problemas que assolam os estudantes, pois assim o currículo se torna um espaço de fortalecimento da autonomia dos estudantes. Esse movimento de construção feito do currículo junto aos estudantes abre espaço para uma certa ruptura com o currículo tradicional-eurocêntrico como único fórum de conhecimento. Abre-se espaço para discutir a partir dos esquecidos ou derrotados da história, dos povos africanos, dos povos originários, de fazer filosofia não apenas a partir dos discursos de milagre grego, mas como uma construção humana que não se limita a geografia indoeuropeia, mas a extravassa e a supera.

P9 quando desvela sua prática de construção do currículo com os estudantes evidencia que para ele a construção do currículo demanda um momento de negatividade que implica na desconstrução da alienação e fetichização posta aos estudantes, para isso ele problematiza a importância do senso crítico e propõe um pensar sobre conceito de vítima que muitos deles nem têm, nem sabem, então essa tomada de consciência é fundamental.

Pegando essa questão da tomada de consciência P11 vai bater num ponto muito duro que é a formação dos professores, pois ele entende que é possível a construção do currículo junto aos estudantes do EM, mas isso demanda uma mudança na formação dos professores.

A escola não está formando para nada. Você vai me perguntar assim: é possível a construção do currículo? Eu falei tudo isso e não respondi, é possível a construção do currículo junto com os estudantes? É, mas para isso, era preciso primeiro mudar os currículos de formação dos próprios professores, porque os professores são formados, seja nas universidades públicas, seja nas universidades privadas, de forma extremamente conservadora e totalmente fetichista, alienada, está entendendo, os professores nas universidades, não sabem o que está acontecendo no mundo cara, não sabem o que está acontecendo no mundo.

Trata-se de uma fala bem dura e ajuda a refletir sobre o mundo, em muitos casos, obscuro das universidades. É muito comum para os professores que estão lecionando no EM serem confrontados por teorias que nascem de determinadas esferas universitárias, sendo ditadas de maneira vertical de cima para baixo e com ar de solução para os problemas da educação básica, talvez até esta dissertação possa ser lida dessa forma por algumas pessoas. Quando P11 diz que há um desconhecimento do que ocorre no mundo, em alguns casos isso procede.

P5 ao trazer sua fala sobre a construção do currículo apresenta uma espécie de síntese do que se vem discutindo aqui. Defende que é necessário construir uma articulação entre os objetivos e conteúdos curriculares prescritos às demandas dos estudantes. Sendo assim P5 vai defender o desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas como algo fundamental.

Isso é favorecido quando essa articulação é estabelecida, na medida em que o interesse dos estudantes tende a ser amplificado (P5).

5.4.3. Questão 3

Você conhece a filosofia da libertação?

Todas as respostas foram positivas (sim) quanto ao conhecimento da filosofia da libertação. Com a terceira questão durante as entrevistas é dado o corte de entrada na filosofia da libertação, pois foram analisados apenas professores conhecedores da filosofia da libertação, em variados graus de domínio do assunto.

Mesmo diante da positividade do conhecimento da filosofia da libertação alguns elementos das falas dos professores são importantes para o processo desta dissertação. O fato de os professores conhecerem a filosofia da libertação não implica no seu ensino em termos de conteúdos aos estudantes. Como destaca a fala de P2 que embora conheça a filosofia da libertação não a trabalhou enquanto conteúdo em sala de aula, mas

[...] no meu discurso, na reflexão com os alunos, eu, isso sim, eu tenho consciência que eu trago elementos, que essa filosofia é libertadora, da questão que nós aqui temos um pensamento próprio, que a gente pode construir uma filosofia própria, e, que o aluno não tem que aprender só a história da

filosofia, mas a história da filosofia é apenas um instrumento para nos ajudar a pensar filosoficamente, então eu trago esses elementos sem falar diretamente da filosofia da libertação (P2).

P2 em sua prática traz elementos da filosofia da libertação, isto é, a construção da filosofia a partir da realidade do estudante. Sabe-se que o conteúdo se desvela pela prática, pelo fazer, e os estudantes podem perceber nas ações do professor a presença da filosofia da libertação, então, P2 conclui a fala da seguinte maneira sobre como trabalha com a filosofia

[...] a partir das nossas experiências existenciais, a partir de experiências políticas de opressão, então, assim, essa, esse viés epistemológico da filosofia da libertação eu trago para sala de aula, mas sem falar diretamente (P2).

P1 ao falar sobre a filosofia da libertação traz dados bem interessantes, tais como ser uma filosofia feita em território latino-americano; filosofia que nasce das grandes problemáticas inerentes à América Latina; destaca os filósofos: Salazar Bondy, Leopoldo Zea e Enrique Dussel; traz a questão de a filosofia latino-americana ser periférica e que trabalha com problemas não europeus. Ainda olhando as considerações dos entrevistados P4 vai entender a filosofia da libertação como motivadora ao exercício docente. A

[...] filosofia da libertação, no meu ver, é o que me motiva ser professora de filosofia é que a filosofia tem que ser libertária (P4).

Em sintonia com P4, P9 vai pontuar uma relação muito forte com a filosofia da libertação

Conheço, é uma das minhas paixões e faço dela a minha didática em sala de aula [...], porque a filosofia da libertação é um modo de ser, de nos libertar das cadeias que nos prendem e impedem de crescer como ser humano, de conhecer a realidade de onde você esteja, então a filosofia da libertação é meu método de vida.

Fazer da filosofia da libertação um método de vida é assumir a pedagógica como práxis de educador no dia a dia. Não há problema em dizer que a filosofia da libertação exige uma militância comprometida com as causas das vítimas. Esse contato com a filosofia da libertação nem sempre se dá por meio da formação universitária, mas vem ocorrendo um movimento dentro da formação filosófica de uma maior ventilação da filosofia da libertação nas universidades o que é lembrado por P10:

Sim, eu tive contato com a filosofia da libertação a partir do Daniel Pansarelli que é o doutor aqui da UFABC, que nós temos uma matéria na graduação que chama filosofia no Brasil e na América Latina onde nós temos acesso, um acesso primário a uma filosofia não eurocêntrica e que a gente começa a pensar a filosofia a partir da nossa realidade, que eu acho que é bem importante que eu acho que falta na graduação de todos principalmente nossa preparação para professor, a gente lê muito europeus sendo que nossa realidade não tem nada a ver com a dos europeus e a partir disso a gente começa a pensar com o pé no chão mesmo colocar o pé no barro e pensar nossos problemas filosóficos.

Esse trecho serve de mote para pontuar a importância de uma formação de professores de filosofia capazes de um olhar que supere a lógica eurocêntrica do ensino. Já há vários polos que buscam discutir as filosofias para além da Europa e dos Estados Unidos, mas ainda há muito o que ser feito na elaboração de materiais para professores de filosofia. Ao se estudar os livros que trazem propostas de práticas de ensino de filosofia é praticamente ausente abordagens à luz da filosofia da libertação.

Em suma, o interesse com essa questão era o de fazer um corte entre os entrevistados, pois a hipótese de pesquisa é identificar contribuições da filosofia da libertação para o ensino de filosofia que ajude a promover a autonomia dos estudantes. Pelas falas dos entrevistados há um consistente conhecimento do que é a filosofia da libertação.

5.4.4. Questão 4

Quais são as principais categorias dessa filosofia que você destacaria em sua prática docente?

A quarta questão procura balizar a prática docente mediante as categorias da filosofia da libertação que aparecem no fazer docente. Para melhor desenvolvimento da análise se dará a tabulação das categorias mais citadas direta ou indiretamente pelos professores.

Quadro 6 - Tabulação das categorias mais citadas explicita ou implicitamente pelos professores na questão 4

Categorias	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	Total
Alteridade	x	x		x	x							x	x	x	x	8
Analética/Diálogo Conscientização		x				x	x	x	x		x				x	7
Autonomia		x		x	x		x	x	x						x	7
Erótica	x															
Ética		x		x	x										x	4
Exterioridade		x											x			2
Método: analético/dialético			x							x						2
Outro	x	x	x								x		x			5
Pedagógica	x					x										2
Pensamento Tópico			x													1
Política		x		x	x	x	x	x							x	7
Proximidade		x						x			x		x			4
Vítima		x	x		x		x								x	5

ALTERIDADE
AUTONOMIA/ÉTICA

Fonte: Autor

A partir das entrevistas foram levantadas as categorias presentes na tabela acima. Devida as proximidades das categorias elas foram agrupadas em duas grandes categorias ficando da seguinte maneira: 1. Alteridade. 2. Autonomia/Ética.

Essa separação serve para a análise que será feita nos itens seguintes. Em todo caso, cabe salientar que não se tem como objetivo esgotar a reflexão sobre as categorias, mas trazer dados que viabilizem o estabelecimento das relações do processo de ensino da filosofia com a promoção da autonomia dos estudantes do EM à luz das bases teóricas de Enrique Dussel e de Paulo Freire. Como bem destacou P15:

Penso que é muito difícil estabelecer uma fronteira clara entre a filosofia da libertação de Dussel e a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire no momento de identificar categorias que fundamentam a minha prática docente.

Essa afirmação mostra a grande imbricação dos pensamentos de Dussel e Freire, não há dúvidas que há um movimento de complementariedade entre ambos, por isso a base teórica assegura esse amplo diálogo de libertação.

5.4.4.1. Alteridade

A proximidade é um encontro de fraternidade. Encurtar distância é práxis. Nessa práxis se dá o desafio do ato educativo. Aproximar-se da

proximidade. Proximidade é diferente de proxemia que é um dirigir-se às coisas. Isso é distinto do se aproximar de alguém.

La proximidad es la raíz de la praxis y el punto de partida de toda responsabilidad por el otro. Sólo el que ha vivido la proximidad en la justicia y la alegría toma a cargo su responsabilidad por el pobre, al que desea en la proximidad de los iguales (DUSSEL, 2011, p. 49).

Os professores de filosofia que se colocam a trabalhar matizados pela filosofia da libertação e numa proposta de currículo crítico, logo visando a autonomia do sujeito trazem em seu modo de ser educador a proximidade como ponto de partida do fazer. Por isso, acreditam ser possível a construção do currículo junto aos estudantes e a partir das necessidades que eles trazem, sem serem românticos, mas sendo possuidores de uma utopia. Aqui cabe trazer a Hinkelammert (2013, p. 303-305):

Trata-se de redescobrir a utopia como espaço de liberdade e de libertação frente aos poderes estabelecidos [...]. O medo é o denominador comum e constitui o pano de fundo do movimento conservador de massas que voltou a surgir. Esta mística da morte passa pela imaginação da aniquilação de uma parte da humanidade para salvar o restante. A vitória possível com a qual se sonha consiste em ser o último a perecer.

A utopia é negar a negação e assim superar o medo! Trata-se de um necessário movimento dos professores de aproximar-se na justiça e na alegria de servir ao tomar responsabilidade pelo pobre, nesse caso, pelo estudante, ao se olhar o cenário educacional nacional acreditar na possibilidade de que os estudantes possam crescer e se constituírem como sujeitos autônomos não é tarefa simples, por isso a tomada de responsabilidade se caracteriza como uma mística que se levanta contra os antiutopistas defensores da morte e empunhadores do medo.

Apenas na luta é que se torna possível celebrar a vida, somente os professores que se aproximam podem participar desse momento. A filosofia da libertação vai apontar a concepção de mundo, a partir de Dussel, para poder se dar o movimento de transformação. O mundo é o cotidiano que é a própria totalidade instrumental, de sentido. O mundo se desvela lentamente desde a concepção, mas a proximidade é anterior a todo mundo, logo a ausência da proximidade na criação do mundo gera os excluídos de determinado mundo,

pois são afastados ou nem lembrados. Quando Dussel (2011, p. 53) fala de totalidade ele está falando do mundo. Cosmos é a totalidade das coisas reais conhecidas ou não pelo ser humano. Sem o ser humano não há mundo apenas cosmos. Afirma Dussel (2011, p. 55):

En nuestra sociedad, la realidad del cosmos ha sido en parte subsumida por el capital, y desde su propia lógica se tiende a destruirlo desde un "mundo" fundado en la exigencia de alcanzar siempre y en todo caso más plusvalor, más ganancia.

Essa crítica faz pensar sobre a exclusão social fruto da exploração capitalista responsável também pela desumanização e desmundanização das vítimas. Aquelas e aqueles não convidados ao banquete são os corpos sofridos. Os corpos mal alimentados, cansados e expolidos. O capitalismo nada mais é do que um determinado mundo que se afirma sobre os outros. A geografia influencia muito a vida dos sujeitos, onde se nasce determina o mundo a que participará.

El donde nací es la predeterminación de toda otra determinación. Nacer entre los pigmeos del Africa o en un barrio de la Quinta Avenida de New York, es en verdad igualmente nacer. Pero es nacer en otro mundo, es nacer especialmente en un mundo que predetermina como pasado, y por ello determina, nunca absolutamente pero es suficiente que determine radicalmente, la implantación del proyecto futuro. El que nació entre los pigmeos tendrá el proyecto de ser un gran cazador de animales; el que nació en New York forjará el proyecto de ser un gran banquero, es decir, cazador de hombres (DUSSEL, 2011, p. 56).

Dussel com essa citação localiza, em linhas gerais, onde está a maior possibilidade geograficamente de exclusão e, ainda, pontua uma ótima metáfora da caça homem-animal (pigmeo) e homem-animalizado-homem (capitalista). Não é estranho, até parece que Dussel fez uma naturalização dessas condições e para terror de alguns parece que ele fez uma generalização. É lógico que há exceções a esse processo, mas ele é tão forte que prevalece a muito tempo, logo há sentido na afirmação do filósofo.

O mesmo exemplo pode ser aplicado a vários outros cenários, sobretudo à educação. Talvez, por isso tanto incomode o ensino de filosofia, se for filosofia da libertação, mais ainda. Muitos vão ler esse texto, que pretensão, e o chamar de exótico, isso não é filosofia, outros falarão. Não há problema, mais

uma vez se assegura a imposição de um mundo sobre outros, ou seja, de um *ethos* sobre outro. A colonização continua, não vem em caravelas, mas em mecanismos contemporâneos de controle, tais como parte da mídia.

A filosofia da libertação fixa a atenção sobre o passado do mundo e sobre as dimensões espaciais geográficas a fim de detectar a origem, a arqueologia de nossa dependência (DUSSEL, 2011, pp. 56-57). Respeitando as filosofias críticas europeias ainda assim não há como não considerar a importância da filosofia da libertação, como uma construção dotada de rigor e fundamentada no concreto pensando desde onde pisam os pés como articuladora de um movimento de libertação. Filosofia que alerta para o fato de que em nossa sociedade, o fundamento da identidade estar pautado na “valorização do valor” do capital “[...] el asalariado es una diferencia interna fundada y subsumida” (DUSSEL, 2011, p. 58).

En nuestra sociedad, el dinero, el producto, la mercancía son fenómenos del capital; es la forma como aparece en "el mundo de las mercancías". El valor como valor (el ser del capital) es invisible, nunca aparece como tal; sólo se manifiesta en sus fenómenos. (DUSSEL, 2011, p. 65).

Essa situação se impõe como totalidade aos demais mundos. Essa é a verdadeira negação da diferença, pois ao fazer dos mundos submundos se faz de um mundo o paradigma a ser reproduzido, tanto nas questões políticas, quanto nas sociais e sobretudo nas culturais, sobretudo nas educacionais e nos nos currículos hegemônicos já criticados por Apple. Em outras palavras não se deve esquecer do sistema fundamental, ou seja, o mundo que é a totalidade de totalidades e que compreende o político, o econômico, o militar, o erótico, pedagógico e o arqueológico.

Esse mundo é compreendido num processo dialético – diá (passagem) logo (âmbito), sendo o movimento da totalidade compreendido como dialético, onde o sujeito vira coisa é a proxemia (ser humano - ente) a ética pressupõe resgatar a proximidade (sujeito - sujeito). O que mantém tudo isso, destaca Dussel, é o sistema ideológico parte do cotidiano ingênuo que manipula instrumentos (DUSSEL, 2011, pp. 66-67). Para trabalhar a ideia de liberdade na concepção de Dussel cabe o destaque do trecho no qual o filósofo evidencia ser a liberdade constituída pela capacidade de escolhas, sendo a escolha de

determinado elemento a exclusão de todos os outros. A liberdade humana não é total pelo fato de ser o humano possuidor de um cenário histórico condicionante para determinadas coisas.

En efecto, el hombre se realiza por determinaciones electivas. La elección de esa posibilidad hace imposible todas las demás. Por determinación tras determinación el hombre va construyendo su propia biografía, su historia. La libertad es posible porque ninguna mediación cumple del todo el proyecto humano. Indiferente o expectante ante las posibilidades que se le presentan al fin elige una, no la total ni acabada; sino la posible, concreta, prudente. Elegir libremente no consiste en poder determinar absolutamente las mediaciones desde una indeterminación absoluta (sería la libertad infinita, radical). Tampoco el hombre está totalmente determinado, condicionado; sería un simple animal estimulado por motivaciones necesarias, instintivas. El hombre es libre y al mismo tiempo históricamente determinado; es decir, la condición no es absoluta; es relativa, parcial. Un ápice de su realidad permanece siempre espontánea, señor de sus decisiones, elecciones (DUSSEL, 2011, pp. 75-76).

Desse panorama se extrai uma ideia fundamental em Dussel. Trata-se da não existência do ente, do sentido e do mundo se não houvesse a liberdade. Em resumo Dussel (2011, 75) afirma: “Sin libertad no hay hombre [...]”. Dussel (2011, p. 76) aponta a necessidade de uma categoria que servirá de instrumento interpretativo para o início do discurso filosófico desde a periferia/oprimidos. Essa categoria é a exterioridade que se relaciona ou se complementa com a alteridade, proximidade para se entender o Outro a Vítima.

Desde ahora comienza un nuevo discurso, que cuando sea implantado em su nivel político correspondiente y con las mediaciones necesarias, que faltan en los filósofos del centro que usan estas mismas categorías, podremos ahora sí decir que es un nuevo discurso en la historia de la filosofía mundial. Esto no se debe a nuestra poca o mucha inteligencia, se debe a que simplemente cuando nos volvemos a la realidad, como exterioridad, por el solo hecho de ser una realidad histórica nueva, la filosofía que de ella se desprende, si es auténtica, no podrá menos que ser igualmente nueva. Es la novedad de nuestros pueblos lo que se debe reflejar como novedad filosófica y no a la inversa (DUSSEL, 2011, p. 76).

Assim se desenvolve a filosofia latino-americana da libertação. “Trascendentalidad interior o exterioridad tienen la misma significación en este discurso filosófico” (Dussel, 2011, p. 77).

Entre los entes o cosas que aparecen en el mundo, que se manifiestan en el sistema junto a los instrumentos. hay uno absolutamente sui generis, distinto a todos los demás. Junto a las montañas, los vales y los ríos; junto a las mesas, martillos y máquinas, irrumpe cotidianamente en nuestro entorno el rostro de otros hombres. Alejados de la proximidad, en la lejanía, su presencia vuelve a recordarnos la proximidad postergada. Sin embargo, habitualmente, el rostro de otro hombre juega en nuestro entorno como una simple cosa-sentido más. El chofer del taxi pareciera ser como una prolongación mecánica del auto; el ama de casa como um momento más de la limpieza y el arte culinario; el maestro como um ornamento de la escuela; el soldado como un miembro del ejército... Pareciera que es difícil recortara otro hombre de su sistema donde se encuentra inserto. Es entonces un ente; es parte de sistemas. Sin embargo, hay momentos en que se nos aparece, se nos revela en toda su exterioridad. Como cuando de pronto el chofer del taxi resulta ser un amigo y nos dice, estando nosotros desprevenidos: -"¿Cómo te va?". La pregunta inesperada surgida de un horizonte de entes nos impacta: ¡Alguien aparece en el mundo! Mucho más cuando se nos dice: -"¡Una ayuda por favor!", o -"¡Tengo hambre; déme de comer!". El rostro del hombre se revela como otro cuando se recorta en nuestro sistema de instrumentos como exterior, como alguien, como una libertad que interpela, que provoca, que aparece como el que resiste a la totalización instrumental. No es algo; es alguien. Exterioridad, que no tiene el mismo significado que para Hegel (ya que en definitiva para el gran filósofo clásico dicha exterioridad es interior a la totalidad del ser, o, al fin, de la Idea), quiere indicar el ámbito desde donde el otro hombre, como libre e incondicionado por mi sistema y no como parte de mi mundo, se revela (DUSSEL, 2011, pp. 77-78).

Riquíssimo texto de Dussel, pois fala das relações de outrora e agora acentuadas, sobretudo em uma sociedade cada vez mais indiferente em que o rosto do outro é apenas visto na sua ausência, no caso de um trabalhador nunca visto e percebido, mas no dia que falta no serviço tem seu rosto lembrado de maneira negativa. A relação entre professores e alunos é cada vez mais pautada pela indiferença de ambos os lados, mas em geral fruto da desqualificação social do trabalho docente e do direito do aprender por parte do estudante.

A alteridade ou a exterioridade são categorias importantes para a filosofia da libertação por trazerem uma outra lógica para a compreensão das relações, aplica-se uma crítica, como destaca Dussel (2011), à lógica da totalidade que aliena a exterioridade do Outro quando se dá a coisificação da alteridade do outro homem. A lógica, por sua vez, da exterioridade ou da

alteridade estabelece o discurso a partir da liberdade do outro, sendo uma lógica dotada dos seguintes princípios: histórica, analética. A alteridade é a marca de um sujeito que nasce distinto como se pontua na citação a seguir.

La persona, cada persona, toda persona, nace en el útero de alguien. Pero no es mera diferencia de la identidad de la especie o de la identidad originaria de la madre. La persona nace separada, dis-tinta, desde su origen, desde siempre. La constitución del genoma en el óvulo humano fecundado es distinta a todo otro proceso genético. El padre interviene e igualmente la madre. Sin embargo, el nuevo ser, el hijo, es un ser que establecerá un mundo propio, un proyecto único, será libre. La nota de libertad o constituye desde su origen como dis-tinto. No se diferencia de la madre como una rama puede diferenciarse del árbol antes de ser plantado para que germine y crezca un nuevo árbol (el nuevo árbol es solo di-ferido de la identidad de la vida del árbol). La persona, en cambio, separada desde siempre, nunca idéntica, jamás estuvo unida indivisiblemente. Desde el momento que fue real ya era "otro". Su alteridade irá creciendo hasta el día de su final, de su muerte histórica y no meramente biológica (DUSSEL, 2011, pp. 80-81).

Dussel chama atenção para o fato de o Outro ser distinto desde sua origem. Essa distinção é elementar para construção de um mundo próprio e de um projeto único. A autonomia é dada à medida que se reconhece o distinto como Outro, como exterioridade. Essa distinção não é reduzida ao campo biologicista, pois como adverte Dussel a alteridade se dá na lógica da história. A distinção é a garantia da possibilidade da convergência do ser humano com os outros. "Su convergencia será bondad, justicia, realización, servicio, liberación" (DUSSEL, 2011, p. 81).

"El otro es alteridad de todo sistema posible, más allá de "lo mismo" que la totalidad siempre es. El ser es y el no-ser es todavía o puede serlo el otro, diríamos contra Parménides y la ontología clásica" (Dussel, 2011, p. 81). Esse contraponto a ontologia clássica serve ao propósito de evidenciar a superação da negação pela negação da negação de um não-ser, diante de dada totalidade responsável pela afirmação de um ser totalizador. Esse não-ser o pobre, o excluído precisa ser mais (Paulo Freire, 2015), mas para isso deve ser feita justiça aqueles que são a extrema exterioridade do sistema. Essa situação é de pro-vocação para a mudança. Não apenas uma diferença, mas um distinto.

Seguindo esse raciocínio Dussel (2011) vai definir o Outro como a exterioridade enquanto tal. O Outro é a alteridade a todo sistema possível, é o ponto de negação da negação, pois o Outro se afirma enquanto sujeito. O rosto do Outro aparece quando irrompe como o mais extremamente distinto, como o pobre, o oprimido que estão fora do sistema opressor e negador da alteridade/exterioridade. O Outro grita: tenho fome, tenho direito a comer. Esse é o direito do ser vivente, é condição para a dignidade humana. A face alter é a verdadeira interpelação filosófica, pois é comprometedora e exige a ética como processo de libertação. A ética se torna a filosofia primeira.

El otro, el pobre en su extrema exterioridad del sistema, provoca a la justicia; es decir, llama (-voca) desde adelante (pro-). Para el sistema de injusticia "el otro es el infierno" (Sartre) (si por infierno se entiende el fin del sistema, el caos agónico). Por el contrario, para el justo el otro es el orden utópico; es el comienzo del advenimiento de un mundo nuevo, dis-tinto, más justo. La sola presencia del oprimido como tal es el final de la buena conciencia del opresor. El que sea capaz de descubrir dónde se encuentra el otro, el pobre podrá, desde él, efectuar "el diagnóstico de la patología del Estado" (Hermann Cohen) (DUSSEL, 2011, p.82).

No âmbito escolar, o currículo não pode se um mundo totalizador negador do Outro. Em outras palavras, o currículo, mesmo com suas delimitações e estruturas, muitas vezes, fixadas pelas instituições, deve ser desbravado pelo professor e serem buscadas brechas para a ação educativa promotora da autonomia dos estudantes, dando-se um exercício de reconhecimento do Outro em sua exterioridade, com suas angústias, saberes, práticas, desejos. Esse é o caminho (currículo) capaz de potencializar o exercício das subjetividades, das alteridades, da solidariedade.

Uma prática curricular e docente libertadora, deve, então, enfrentar a dominação de um currículo, já criticado por Apple, hegemônico, lido aqui, como totalitário. Diante dessa dinâmica Dussel (2002, p. 415) vai sinalizar Paulo Freire como o anti-Rousseau, isto é, aquele que se coloca contra uma educação burguesa sem ideal comunitário.

Paulo Freire, afirma P4:

[...] nos mostra ao contrário uma comunidade intersubjetiva, das vítimas dos Emílios no poder, que alcança validade crítica

dialogicamente, anti-hegêmica, organizando a emergência de sujeitos históricos [...].

P4 ao afirmar a questão do reconhecimento do Outro, da alteridade entende que essa é a questão principal dentro do ensino em que não se deve reificar o Outro. Ao trazer em sua prática o reconhecimento do Outro o professor faz um movimento de crítica frente ao modelo de educação bancária. Freire (2015, p. 81) afirma: “na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber”. Ao pontuar isso Freire evidencia a crítica à ideologia da opressão que gera a absolutização da ignorância no Outro. Esse mecanismo reifica o Outro e estimula a cultura do silêncio, logo da heteronomia. Entende-se que a afirmação, a seguir, de P2 corrobora com o que vem sendo analisado.

Alteridade [...] eu acho que nas aulas, isso é uma consciência que eu tenho e que é a escolha axiológica que eu faço [...] respeito ao outro, encontro com outro (proximidade), a capacidade da escuta do outro (Analética/Diálogo), da palavra do outro que é importante, essa reflexão que eu faço com os alunos, porque na escola pública, às vezes o próprio aluno ele se sente menor, ele se sente marginalizado, então pelo próprio sistema, pela própria estrutura às vezes fala ah, isso aqui não vai levar a nada, então não leva a sério a escola, né, e aí eu sempre faço essa reflexão, é possível a gente fazer uma escola de qualidade (Política), o que muitas vezes os governantes, essa, vamos dizer assim, a classe dominante quer inculcar na nossa cabeça que de fato nós não somos capazes de fato não vamos chegar muito longe, mas se a gente não acreditar em nós mesmos e darmos uma contra resposta a toda essa ideologia que escola pública não presta de que daqui não vai sair grande coisa, se a gente romper com essa mentalidade e fazer diferente, é possível a gente crescer, em qualidade, em reflexão, em críticas, em autonomia, então acho que é isso exterioridade, autonomia, alteridade.

A fala desse professor parece servir de síntese da importância do desenvolvimento da prática curricular e docente à luz do respeito ao Outro e a necessária promoção de uma reflexão acerca do contexto, ou do sistema, que determina a escola, o currículo, o professor e o próprio estudante, abre-se espaço para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. A filosofia da libertação, destaca P4

[...] prima pelo ético, pelo moral, para olhar para o ser humano como um todo.

Como amarração dessas questões ligadas a Totalidade (centro) e Exterioridade (periferia/Outro) é válido ressaltar a questão da “conscientização” em Paulo Freire que Dussel (2002, pp. 434 - 443) destaca. Para Freire é “impossível a educação sem que o educando se eduque a si mesmo no próprio processo de sua libertação” (DUSSEL, 2002, p. 435). Com isso Freire avança muito em relação aos psicólogos, psicanalistas e pedagogos, pois busca mais do que o desbloqueio da performance intelectual, ou seja, ele procura condições para o exercício da razão ético-crítica como processo educativo integral.

Diante da negação das vítimas a educação assume um papel ativo de superação da lógica sistêmica excludente. Mas isso demanda a conscientização que é sempre fruto do processo de luta. Aqui se dá a dialógica em que o educando

[...] se educa no próprio processo social, e graças ao fato de emergir como “sujeito histórico”. O processo transformativo das estruturas de onde emerge o novo “sujeito social” é o procedimento central da sua educação progressiva, liberdade que se vai efetuando na práxis libertadora. Por isso, não é só a inteligência teórica ou moral (isto se supõe, mas não é o objetivo principal), nem sequer o desbloqueio pulsional para uma normal tensão da ordem afetiva (à la Freud, que também se supõe), mas algo completamente diferente: Freire pensa na educação da vítima no próprio processo histórico, comunitário e real pelo qual deixa de ser vítima (DUSSEL, 2002, p. 435).

Como evidencia Dussel, Freire faz uma revolução copernicana no campo da pedagogia. Não há donos do saber, nem nas esquerdas, nem nas direitas e querer tomar posse do saber corresponde a uma negação do Outro. Caso a educação quera contribuir para o processo de conscientização dos estudantes ela precisa partir da realidade, do concreto onde o estudante se encontra.

“Conscientizar” indicará o processo pelo qual o educando irá lentamente efetuando toda uma diacronia a partir de uma certa negatividade até a positividade, como um movimento espiral, de contínuas decisões, retornos, avaliações (DUSSEL, 2002, p. 435).

P8 afirma buscar em sua prática efetivar esse movimento de conscientização, então afirma:

[...] questão da filosofia latino-americana, eu acho que você tem um aporte para poder pensar o Brasil, e trazer a filosofia para pensar o concreto, essas relações concretas que nós vivemos hoje como brasileiros em nossa sociedade eu chamaria a atenção a categoria de conscientização do educador e eu reivindico filósofo da educação Paulo Freire como uma categoria que vai tentar pensar como que se pensa no Brasil quer dizer o pensamento como um resultado de relações sociais e humanas, portanto políticas afetivas epistemológicas, mas que tem uma autenticidade próprio do nosso modo de pensar constituído no ponto brasileiro e aí a conscientização serve como uma chave importante pra gente pensar o desenvolvimento da consciência crítica como Paulo Freire coloca, que a meu ver só se faz de maneira legítima quando pensada como forma de lutar contra essas questões e lutar por um mundo mais justo ou seja buscar a libertação.

É na Pedagogia do Oprimido que esse assunto se desvela de maneira mais sistemática e marca a passagem de uma consciência ingênua para uma consciência crítica. Essa passagem não é fácil, pois o oprimido se depara com o medo da própria libertação. O papel do educador é o de viabilizar o reconhecimento da condição de vítima e assim a vítima pode vir a construir uma consciência crítica. “Isto é, a “consciência” não chega à vítima “de fora”, mas surge “de dentro” da sua própria consciência despertada pelo educador” (DUSSEL, 2002, p. 439). Conclui-se disso, que a tarefa do educador é favorecer ao educando maior criticidade. Como afirma P14, a categoria de alteridade favorece uma ação educativa em que o outro se torna a referência, dando assim uma virada antropológica muito importante para o diálogo e construção de um outro mundo ou modo de ser.

5.4.4.2. Autonomia / Ética

A autonomia se caracteriza como um dos principais desafios atrelados à formação dos estudantes, pois é preciso se dar ao longo do processo formativo um caminho facilitador à autonomia. Os educadores, especificamente os de filosofia, são fundamentais para assegurar essa dinâmica e construção na vida dos estudantes. Tornar-se autônomo é um desafio que não pode ser logrado de maneira individualista, solipsista. Ao contrário, é uma caminhada que se faz em comunidade por meio de uma prática pedagógica fundada na ética, no respeito à dignidade humana e à própria autonomia do estudante. Ligando a autonomia/ética à alteridade destaca P1:

[...] a questão principal dentro do ensino é não reificar o outro.

Daí ser o processo de construção de autonomia uma necessidade que a filosofia da libertação parece contribuir, juntamente com a pedagogia freireana. Isso pode ser percebido quando feita a análise da fala de P2:

[...] o que muitas vezes os governantes, essa, vamos dizer assim, a classe dominante quer inculcar na nossa cabeça que de fato nós não somos capazes, de fato não vamos chegar muito longe, mas se a gente não acreditar em nós mesmos e darmos uma contra resposta a toda essa ideologia que escola pública não presta de que daqui não vai sair grande coisa. Se a gente romper com essa mentalidade e fazer diferente, é possível a gente crescer, em qualidade, em reflexão, em críticas, em autonomia, então acho que é isso exterioridade, autonomia, alteridade.

Nota-se que não é possível dissociar a questão da autonomia da alteridade e exterioridade. Isso é mais uma vez corroborado pela fala de um dos entrevistados quando defende e busca na prática docente a construção de uma pedagogia, de um fazer filosofia que vise o ser humano como uma totalidade.

[...] a filosofia da libertação ela prima pelo ético, pelo moral, para olhar para o ser humano como um todo, então, assim o tópico que eu trabalho muito, que aí eu me inspiro na filosofia da libertação, são essas questões, questões éticas, questão moral, a questão da cidadania, como é que nós convivemos em sociedade, como é que dá essa convivência diária. (P4)

Diante de significativos apontamentos dos entrevistados, sobretudo, das práticas que se dão inspiradas na filosofia da libertação, é pertinente recorrer a uma conceituação da autonomia e da ética a partir de Freire (2016) e Dussel (2002).

Aliás sobre a questão da autonomia Freire (2016) na obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* desenvolve uma reflexão que perpassa suas obras anteriores e que coaduna com a filosofia da libertação e a pedagógica de Dussel (1977) de forma precisa com a pedagogia da libertação. De tal forma, destaca Freire (2016) alguns elementos categorias que servem a análise das entrevistas.

Partindo do ponto de vista dos “condenados da Terra” e entendendo o risco que há em absolutizar os pontos de vista, Freire (2016) afirma que a ação

docente deve ser pautada numa eticidade enquanto prática pedagógica num movimento que condena uma ética cínica e excludente, em outras palavras a ética do mercado que converte pureza em puritanismo. Assim a ética defendida por Freire, assim como Dussel (2012) é uma ética universal do ser humano que é afrontada pelas práticas discriminatórias e excludentes. Não é uma ética de palavras vazias, mas uma ética que se vive e se testemunha na relação com os estudantes.

Tanto no âmbito político como no erótico a filosofia da libertação reafirma, portanto, a defesa do direito à alteridade como uma necessidade quando se busca eliminar a negação dos tantos *outros* à condição de simples *mesmos*. [...]. Por isso a libertação só pode ser erótica e política. Por isso a pedagógica se apresenta como ponto de convergência. (PANSARELLI, 2013, p. 165).

Ir contra a lógica determinista e buscar de forma esperançosa superar os condicionamentos presentes na história é, por si, uma forma de construir a autonomia e superar ideologias fatalistas, imobilizadoras dos educadores e educandos. Isso exige uma ação coletiva, pois o processo de aprender e transformar a realidade não é um mero “transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2016, p. 24). Com isso, a relação educativa voltada para o desenvolvimento da autonomia rompe dialética sujeito-objeto e se estabelece uma dialogicidade sujeito-sujeito. Não há docência sem a discência. “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2016, p. 25).

Nem sempre os estudantes são permitidos a fazer a experiência de um aprender provocador, problematizador, pois há ainda muito da prática bancária presente nas escolas, mas isso não pode ser um fatalismo à vida dos estudantes, pois é possível um movimento de superação disso pelos próprios estudantes quando não deixam morrer o gosto da rebeldia. O trabalho pautado na filosofia da libertação traz em seu bojo a necessidade de provocar essa rebeldia nos estudantes e com isso contribuir com o desenvolvimento da autonomia. Esse é o ponto em que se faz o corte entre um educador “bancário”, isto é um depositador de conteúdos descolados da vida concreta dos estudantes e, por isso, muitas vezes, reproduzidor da lógica de exclusão social, e o educador “problematizador”, ou seja, aquele que atento à realidade

dos estudantes procura, não negando os conteúdos, desempenhar um movimento de construção coletiva e questionadora do mundo.

O educador pautado na lógica da libertação e da autonomia deve se comprometer com uma ação de criticidade e assim ser um estimulador da curiosidade dos estudantes, pois é a curiosidade que gera a criatividade. Por isso a filosofia tem uma função importante na vida dos estudantes quando ela, de fato, promove uma curiosidade crítica, insatisfeita e indócil. Diante da curiosidade Freire (2016) adverte sobre a importância da ética como postura e formação do estudante e do professor. Saber-se inacabado e sempre pronto para transformações, isso é ser gente. “Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que minha passagem pelo mundo não é pré-determinada, preestabelecida” (FREIRE, 2016, p. 52).

Autonomia é ter a consciência de ser uma presença indispensável e única no mundo e de ser um conjunto de relações. Essa presença no mundo exige uma inserção transformadora e não apenas uma adaptação. Essa vai dizer Freire (2016, p. 53): “É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas *sujeito* também da história”. É um estar no mundo estando com o mundo fonte do desenvolvimento autônomo e ético.

Ao longo dessa construção feita por Freire sobre o ser humano como um processo inconcluso vai se desenhando o espaço para a discussão direta sobre a exigência de se respeitar a autonomia do ser do educando. “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2016, p. 58). O professor que desrespeita a curiosidade do estudante, que o oprime, que se furta da sua condição de propor limites, de ensinar transgride princípios éticos, ou seja, trata-se do professor autoritário ou do licenciado. Não há dúvidas que essas posturas impedem o desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

Uma das maneiras de o professor exercitar uma prática promotora da autonomia dos estudantes é recorrendo ao bom-senso, sendo esse um dinamismo que leva à avaliação constante da prática e do fazer com o educando.

Como professor, se minha opção é progressista e venho sendo coerente com ela, se não me posso permitir a ingenuidade de

pensar-me igual ao educando, de desconhecer a especificidade da tarefa do professor, não posso, por outro lado, negar que meu papel fundamental é contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador. Se trabalho com crianças, devo estar atento à difícil passagem ou caminhada da *heteronomia* para a *autonomia*, atento à responsabilidade de minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos; se trabalho com jovens ou adultos, não menos atento devo estar com relação a que meu trabalho possa significar como estímulo ou não à ruptura necessária com algo defeituosamente assentado e à espera de superação (FREIRE, 2016, pp. 68-69).

O trecho destacado serve de síntese ao papel do professor como aquele que deve mediar o processo de passagem para a autonomia dos estudantes. Sempre respeitando o Outro, mas não se negando enquanto sujeito diante das questões postas pelos estudantes. Assim vai se consolidando a leitura do mundo que precede a leitura da palavra. Por isso, P10 chama a atenção de que a filosofia deve conseguir pensar a partir dos problemas concretos dos estudantes e das escolas.

A construção da autonomia está ligada à relação da eticidade e da liberdade, pois não se é ético sem a liberdade e a liberdade não é algo sem risco. “O educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações” (FREIRE, 2016, p. 91). A decisão de quem escolhe significa o risco de ser autônomo, mas é esse risco importante para a gradual construção da autonomia e, por consequência, abandono da dependência. “No fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais e mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia” (FREIRE, 2016, p. 92).

Freire de forma muito enfática reforça a importância da construção da autonomia e da responsabilidade do professor para lograr essa tarefa. Fato é que para isso o educador também deve ser autônomo, responsável e superar as ignorâncias. Isso implica em sempre pensar a prática educativa e ponderar até que ponto há um processo de favorecimento ao desenvolvimento da autonomia. Além do professor, Freire (2016) destaca o fundamental dever dos pais participação nos processos de decisão dos filhos de maneira a não impor

seus desejos, mas de com os filhos trilhar um caminho que ajude a aguçar a percepção que as escolhas feitas devem ser eticamente responsáveis por elas fundados na autonomia, sendo que ninguém é primeiro autônomo para depois decidir. “A autonomia vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas” (FREIRE, 2016, p. 105). A autonomia é uma construção de todo dia, pois ninguém amadurece derrepente. A prática que visa a autonomia deve “estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer em experiências respeitadas da liberdade” (FREIRE, 2016, p. 105).

Mediante a construção de autonomia mediante as decisões o que suscita a responsabilidade para com o escolhido se faz presente de maneira muito forte a necessidade de parâmetros de escolhas pautados numa reflexão ética sobre a vida. A ética então se consolida como base do processo de desenvolvimento de uma autonomia responsável, comunitária e sensível ao outro. Isso está de acordo com a fala de P9 sobre:

[...] a capacidade que a filosofia da libertação tem de tirar as pessoas do processo de alienação, principalmente numa mídia, numa sociedade medíocre que nós vivemos com uma filosofia de com capacidade de deixar o aluno em crise, com essa crise existencial, eu faço ele sair desse processo de alienação que é um dos pilares básicos da filosofia da libertação.

É um movimento de provocar no estudante a própria responsabilidade que se amplia numa ética. A ética então tem um papel singular na construção de uma prática de ensino de filosofia à luz da filosofia da libertação, pois traz essa filosofia a partir de Dussel (2002) um princípio ético-crítico universal: a produção, reprodução e desenvolvimento da vida humana de sujeitos concretos em comunidade. Como pontua Casali (2016, p. 1530):

A Ética de Dussel é construída em modo arquitetônico. Estamos diante de um grande desenho, em seis movimentos, em que: (1) parte-se de um problema da realidade cotidiana (realidade que se ordena como o que Dussel chama de sistema de eticidade concreto, histórico e cultural); (2) essa realidade é analisada e compreendida como sistema que se valida a si mesmo moralmente; (3) retorna-se à realidade, na forma de ação prática (projeto) visando transformar em alguma medida a realidade para se solucionar o problema; entretanto, esse retorno à realidade (4) introduz um novo modo de considerá-la criticamente, a partir do reconhecimento e da afirmação radical da vida negada das suas vítimas; isso requer

(5) um novo movimento analítico: de validação moral crítica, pelas próprias vítimas, que, em comunidade intersubjetiva formal discursiva anti-hegemônica, identificam as causas da sua negação e constroem alternativas possíveis para agirem moralmente negando a negação; movimento esse que (6) gera uma práxis de libertação propriamente dita, por meio de ações transformadoras (no limite, revolucionárias) eticamente factíveis.

O ponto fundamental da ética da libertação é, sem dúvidas o reconhecimento do outro, como Outro, distinto e, ao mesmo tempo, vítima do sistema totalizador-negador das distinções. Isso cabe muito bem aos currículos prescritos, muitas vezes, negadores do Outro. À medida que a vítima toma consciência de ser vítima é possível fazer o enfrentamento do sistema, do currículo, geralmente, eurocêntrico. “[...] a aplicação deste princípio ético-crítico cabe à própria comunidade das vítimas que se autorreconhecem como dignas e autorresponsáveis por sua libertação [...]” (CASALI, 2016, p. 1540).

Como o objetivo desta dissertação é pontuar as contribuições para a promoção da autonomia dos estudantes mediante o exercício docente pautado na filosofia da libertação e a ética da libertação é uma das dimensões que faz parte da arquitetura dessa filosofia a afirmação de P5, favorece uma síntese do princípio ético-crítico universal: a produção, reprodução e desenvolvimento da vida humana de sujeitos concretos em comunidade, como se lê:

A construção da liberdade em uma práxis efetiva, e não apenas no campo teórico. A promoção da autonomia do Outro é também um processo de construção da própria autonomia. O aprender a pensar por si mesmo estabelecendo conexões entre a filosofia e a crítica da realidade política, social e econômica. O estímulo a uma práxis de transformação social pela promoção da dignidade humana. O contato, sempre renovado, com a alteridade e a diferença. A construção do sentido de uma vida em comum.

P5 aborda elementos basilares, portanto, de uma autonomia e ética da libertação, pois pautadas no Outro, indo para além de mera teoria, mas se encarnando na realidade vivida pelos estudantes se dá uma ética transformadora e promotora da dignidade da pessoa humana em sua integridade. O que pode ser reforçado pela provocação de P7:

[...] a gente precisa ter consciência de situações sociais históricas e políticas que acontecem aqui e que vem de grandes sistemas, se você pensar, no esquema das

multinacionais, capitalismo se você pensar as ideologias que são publicadas na mídia em jornais, no contrato da propaganda quer dizer você precisa pensar também de que forma, porque eu vejo os alunos, você e eu vemos os alunos tão conformados com situação é uma anestesia geral que indica, quer dizer, a gente está muito conformado e isso é alienação, agora sair dessa alienação para a libertação é que é o grande desafio em sala de aula isso é mais difícil de fazer, porque você teria que promover ações para mostrar concretamente como que a gente pode com, montando uma rede não sei, fazendo uma organização não só na escola, né, mas fora da escola, pra gente viabilizar isso que a gente chama de libertação né que ela não é só a libertação, não pode ser só, assim a vamos pensar assim agora, legal eu tenho que ter atitude de acordo com isso né e elas, como a alienação a dominação é sistêmica você precisa agir também vamos pensar não de cima pra baixo mas de baixo pra cima de modo que isso atinja o sistema, agora como fazer isso, talvez o primeiro sistema esteja a escola né, libertar a escola.

Libertar a escola de currículos engessados e parados no tempo histórico ou simplesmente construídos na lógica reprodutivista e bancária em que o que interessa é fechar o ano e esperar os novos estudantes. Libertar a escola de uma educação cansada e sem a ousadia de tentar fazer movimentos diferentes de aproximação e promoção de práticas que despertem o protagonismo dos estudantes e com isso chame a responsabilidade de ações autônomas.

5.4.5. Questão 5

Quais são as contribuições da filosofia da libertação para o trabalho com os estudantes visando a autonomia deles?

Seguem-se agora os apontamentos tirados das respostas dos entrevistados. As contribuições dos professores serão apresentadas separadamente por professores, em sínteses elaboradas por mim a partir de seus depoimentos.

P1 – Gerar problematizações sobre a dominação e com isso provocar um pensar sobre a própria existência dessa forma promovendo o movimento de conscientização e deixando evidenciado que a autonomia não é uma total indeterminação.

P2 – Dar voz aos estudantes e também ouvir o que eles têm a dizer, nesse sentido é possível se infiltrar nas fissuras do sistema e o ir minando.

P3 – Formar um sujeito autônomo numa perspectiva de um ideal comunitário, viabilizando uma autonomia além do individual, isto é, a autonomia de uma classe, dando, então uma perspectiva de revolução e transformação radical da sociedade.

P4 – Propiciar reflexão crítica, pois favorece um olhar para si e para o mundo fazendo uma leitura da realidade. A filosofia da libertação vai cutucar o adolescente, sobretudo diante de fase tão importante de descoberta de si. Questionando a cultura de massa o estudante entende a manipulação que existe e assim ele começa a buscar a autonomia.

P5 – Uma práxis mais efetiva e não apenas um campo teórico. A construção da autonomia do outro também é uma construção da própria autonomia. Estímulo a uma práxis de transformação social pela promoção da dignidade humana. Contato sempre renovado com a alteridade e a construção de um sentido para a vida em comum.

P6 – Desenvolvimento de uma visão crítica da história, da cultura e da realidade. Construção de uma sociedade mais justa. Promoção do protagonismo do estudante na construção da própria história.

P7 – O trabalho com a conscientização da opressão. Fazer a leitura da realidade para além do âmbito de sala de aula.

P8 – Quando serve como espaço para se fazer denúncias. Trabalho feito sempre reconhecendo os saberes das pessoas, os saberes que elas trazem para a escola antes de estar das disciplinas, ou seja, os saberes filosóficos que os estudantes possuem antes mesmo de ter contato formal com a filosofia. Problematizações responsáveis pela conscientização.

[...] a libertação e a autonomia estão justamente aí, elas não são dadas com conteúdo nenhum, elas são colocadas na maneira em como que nós praticamos a filosofia a partir desse diálogo, entre um conhecimento filosófico tradicional, clássico e os saberes que as pessoas já trazem (P8).

P9 – Com a crítica feita ao eurocentrismo e ao academicismo. Tendo ciência que a cabeça pensa onde os pés pisam, a filosofia da libertação leva em conta a realidade do estudante, pensando na vida, na comunidade, na igreja.

P10 – Realmente pensar a filosofia juntos aos estudantes e não ficar preso a uma prática de repetição ou de memorização desgarradas da reflexão, portanto mera reprodução:

[...] você realmente ter acesso ao conhecimento e começar a realmente pensar a filosofia junto com a sua vida, logo ele vai ter esse pensamento mais crítico, vai conseguir avaliar cada situação de sua vida de uma forma mais crítica e mais filosófica, né vai pensar em comprar pão de uma forma filosófica (P10).

P11 – Favorecendo que os estudantes possam olhar com o olhar deles as diversas possibilidades e coisas, ou seja, a problematização do concreto da realidade.

P12 – Criar materiais diferenciados com os estudantes.

P13 – Promover um movimento aberto aos saberes que devem ser descobertos.

P14 – A promoção da consciência de ser alter, Outro, assim identificar os discursos de domínio. Fazer educação enquanto projeto. Construção do conhecimento coletivo entre educador e educando. Empoderamento antropológico. Educação enquanto projeto de vida

P15 – “A principal contribuição está na compreensão de que a autonomia não se reduz ao empoderamento individual, mas também à ideia de autonomia coletiva”. A superação dos problemas exige uma ação coletiva.

Enfim, a filosofia da libertação procura dar conta das duas autonomias. No campo individual, é preciso incentivar cada aluno e aluna para que se expressem e respeitem a expressão dos outros. No campo coletivo, é preciso incentivá-los a assumirem causas mais amplas que diz respeito ao conjunto dos estudantes ou da comunidade que pertencem. Eis aí a autonomia coletiva (P15).

P15, evidencia a necessária construção da autonomia no âmbito comunitário, sendo essa ideia recorrente na dissertação e que vai ao encontro do que disse Enrique Dussel na entrevista. O assunto é retomado mais a frente.

5.4.6. Questão 6

Quais são, a seu ver, as mais graves dificuldades que os jovens de quinze até os dezoito anos, do ensino médio, enfrentam hoje que os deixam alienados e sem real liberdade (entendida como potência de viver)?

P1 – Revoluções tecnológicas, isto é, o mundo espetaculoso gerado pelas novas tecnologias e que seduzem os estudantes. Esse movimento coloca o professor numa situação difícil, pois tudo é mais atrativo do que a aula e a constante necessidade de se publicizar fere o processo de aprendizagem e isso aumenta a alienação. Essa disseminação das propagandas e publicidades acabam padronizando e coisificando os jovens, dessa maneira se cria o ideal de beleza correto, por exemplo. Em resumo, as dificuldades consistem no mundo da propaganda e do espetáculo.

P2 – O universo para responder à pergunta é muito complexo, então passa a nomear alguns elementos. Microcosmos da escola, pois possui uma estrutura que não facilita a autonomia. A fragmentação dos conhecimentos, desse modo exemplifica com a questão das diversas disciplinas que os estudantes têm acesso, mas que não há um diálogo entre elas. Além da escola, aponta para a lógica da sociedade produtivista e consumista. Os discursos periféricos que impedem um ir ao cerne das questões salutaras. Trata-se de uma sociedade sem referências e isso é ocupado pela mídia.

Eu acho que a juventude está sem referência, eu acho que a grande referência hoje da juventude é a mídia, esse é um grande problema [...] é um grande problema porque a gente fala que vive numa democracia numa sociedade de liberdade de expressão, mas a gente tem uma mídia que condiciona o pensamento desses jovens o tempo todo, é sempre aquele discurso unívoco é aquela coisa que se repete se repete que você compra como uma verdade absoluta, então é uma referência que às vezes o próprio estudante não tem consciência dessa referência, e aí é uma referência muito mais poderosa, ela pega no cotidiano ali sem, sem se ter consciência dessa estrutura midiática que forma opinião o tempo todo e a gente sabe lutar conforme uma coisa muito bem enviesada muito bem ideologizada. (P15).

P3 – Num contexto geral o funcionamento do sistema capitalista, pois promove uma forma de pensar extremamente reificada, então os estudantes chegam, muitas vezes, com um pensamento alienado pela classe dominante e

assim não enxergam as próprias questões existenciais. De maneira mais específica os estudantes do EM possuem uma profunda defasagem cultural, mas ao mesmo modo eles têm conhecimentos práticos das falhas do sistema, pois estão à margem.

P4 – A dependência do externo, sobretudo sendo alvo das publicidades que sempre colocam novas modas. Ausência de referências, pois as famílias estão fraturadas. Os jovens estão largados na internet com muitas informações, mas nenhuma formação. Nas escolas públicas das periferias a situação econômica do jovem não favorece um panorama de futuro.

P5 – “A cultura do consumismo, do individualismo e da competição. A carência de sentido (existencial). A valorização da tecnologia em detrimento dos relacionamentos humanos. A carência de formação espiritual”.

P6 – Deficiências na educação básica, pois isso leva às dificuldades leitora e interpretativa e assim se dá certo comprometimento no interesse e na capacidade de discutir temas que lhes dissem respeito. Uma sociedade que encanta pelo relativismo, pelo erotismo precoce e consumismo e a visão negativa sobre a política e as reais condições de cidadania.

P7 – O predomínio de uma cultura de senso comum em que as mídias e as divulgações de propagandas chegam em torrentes as eles. São tantas informações que eles preferem ficar passando de informação em informação sem pensar muito, logo há pouco questionamento e a informação que mais convence vira verdade. Secundarização do ato de ler. Superficialidade baseada em jogos de aparência. É uma geração meio do marasmo.

P8 – O próprio EM que está na condição de um limbo, pois não se sabe muito para que ele serve. Problemas de consumo de drogas, na família, no lar.

P9 – A própria vitimização de terem sido formados por uma sociedade medíocre. A morbidade em que estão presos. O pouco interesse pelo saber.

P10 – A própria escola que se tornou uma arma de destruição da criatividade, da vontade e dos desejos dos estudantes, pois busca uma homogeneização e padronização do aprender para todos, nesse sentido se ignora os desejos, vontades. O maior desafio é fazer com que os estudantes voltem à curiosidade da infância.

P11 – Uma das causas das dificuldades é que “estamos desterrados e não há lugar para nós”; hoje se dá uma sociedade desterrada.

Primeira grande causa é a seguinte, nós estamos desterrados, não há um lugar para nós, o que eu quero dizer com isso, não há um lugar em que a cultura possa se fazer, não havendo um lugar onde a cultura possa se fazer, não há raiz, não há tradição, mas principalmente não há pertencimento, os jovens não pertencem a nada e a lugar algum, mas porque eles não pertencem a nada e a lugar algum? Porque nós estamos hoje, na seguinte condição, quando eu falo que nós estamos desterrados é que hoje 85% da população mundial não produz mais nada, 15% da população é que está diretamente ligada ao processo produtivo, de produzir calça, relógio, acerola, copo, vidro, bolsa, qual é a consequência disso? Quando você fica completamente distanciado, apartado, daquilo que é produzido e que diz respeito a você, você se torna um imbecil, por quê? Porque você não tem comunidade, não é, o seu avô não produz, você não vê seu avô produzir, você não vê o seu pai produzir, você não vê seu primo. Você está num mundo assim como nós que não produzimos absolutamente nada, qual é a consequência disso? A consequência disso é que, nesse distanciamento, há um distanciamento da materialidade, havendo um distanciamento da materialidade, essa alienação que está aqui nada mais é do que o seguinte, nós vivemos se você prestar atenção, num mundo material, transformado em metafísica, vou tentar explicar, isso tudo para nós é uma grande abstração, não tem, não tem, não tem, não tem materialidade você sabe porque, porque tudo isso é mágico, isso tudo aparece para nós como se fosse uma mágica. Você vai ao supermercado as coisas estão lá de forma mágica. A criança cresce, nasce cresce num mundo mágico, ela entra no supermercado, ela vê o chocolate. A mercadoria tem vida própria, então a mercadoria tendo vida própria, o sujeito se torna um sujeito totalmente abstrato, sem comunidade, sem nada, você está entendendo? (P11)

A família não educa, a igreja não educa, por serem desterrados esses sujeitos não pertencem a nada, não conseguem prestar atenção em nada, estão mergulhados numa sociedade da imagem, não mais na sociedade da palavra. Essa é a sociedade do espetáculo.

[...] a imagem elimina fundamentalmente uma relação, que é uma relação que os antigos tinham com muito clareza, uma relação dialética entre aparência e a essência. (P11).

O entretenimento está acima de tudo, tudo deve ser agradável, inclusive, o aprender tem que ser entretenimento, né, ninguém mais quer estudar, ninguém mais quer ler, o resultado é que a sociedade vai transformando os jovens e até os adultos em altamente preguiçoso intelectualmente.

P12 – A sociedade do espetáculo contínuo, o forte apelo ao ser *celebridade*, *aparecer* e as trocas constantes, por exemplo de celulares...

P13 – As novas práticas tecnológicas quando mal utilizadas e quando não utilizadas nas escolas, pois o mundo mudou e a escola não. A escola como uma fábrica de mortes.

P14 – A insignificância da escola enquanto instituição que os jovens, em grande parte, odeiam, pois ela não tem um projeto que possa garantir aos jovens de fato enxergar a sua vida de forma diferente da que eles vêm hoje, ou seja, sem perspectivas. Falta isso à juventude, motivar e ajudar a desenvolver a busca do bem-viver, sem isso eles saem da escola sem conseguir projetar as suas vidas, sem conseguir pensar o que será o amanhã.

P15 – A alienação é como a situação em que o sujeito humano não pode mais viver como sujeito humano, nesse caso o sujeito não pode mais ser dono de sua história e co-partícipe da história coletiva. E sobre os jovens, dois elementos: a exclusão dos jovens dos processos decisórios que os afetam dentro da escola e o poder da cultura hedonista/consumista que reduz a felicidade à soma de prazeres imediatos.

O primeiro fator impede o desenvolvimento de uma visão de si como sujeito histórico. O segundo produz uma angústia permanente nos jovens.

Eles precisam sentir que estão realizando desejos o tempo todo. Ou seja, o desejo está sendo manejado para que os nossos jovens não pensem. Apenas sintam e ajam de acordo com as paixões imediatas. Eis aí uma alienação sutil, porém, perversa, já que, quando somos impedidos de pensar, só resta a barbárie, a lei do mais forte. Nessa situação, não há liberdade real e sim a ilusão de liberdade. A ilusão de que liberdade é sinônimo de realizar imediatamente o que meu desejo manda. Dessa forma, viver socialmente torna-se impossível. Como o ser humano é um ser social, no limite, ser humano torna-se impossível (P15).

O trecho destacado é de uma grande reflexão, pois as alienações estão cada vez mais perversas e sofisticadas chegando ao ponto de impedir o pensamento. Isso tudo numa lógica de satisfação do mercado, pois se possibilita o consumo e a saciedade de alguns desejos de maneira a privilegiar um dado egoísmo e lógica individualista.

Ao olhar para a realidade de grande parte dos jovens se nota esse fator do indiferentismo e do egoísmo muito crescente e a parcela que foge a essa lógica é rapidamente rotulado de maneira pejorativa, sobretudo pelas grandes mídias e pelos movimentos reacionários crescentes. Por exemplo, jovens que ocuparam escolas no Estado de São Paulo chegaram a ser classificados como vândalos e maloqueiros por parte da mídia e até uma parcela do professorado, sendo isso ainda mais assustador.

5.4.7. Questão 7

Como pode o exercício da filosofia da libertação libertar esses jovens de suas alienações?

É importante frisar que quando se pontua a questão da filosofia da libertação como um exercício capaz de libertar os jovens das alienações isso não se dá de maneira exclusivista ou com um discurso que somente a filosofia da libertação tem ou pode ter essa prerrogativa. As falas dos professores ajudam a identificar isso, mas como o objetivo da questão é de vislumbrar e desvelar as práticas docentes, em sintonia, com a filosofia da libertação e uma visão pedagógica crítica. Para melhor identificar as posições dos entrevistados será estabelecido o movimento de apontar o que cada um colocou sobre a questão a exemplo do feito nos tópicos anteriores.

P1 – A contribuição da filosofia da libertação passa pelo movimento de desconstrução da própria figura do professor como uma autoridade/autoritária, nesse sentindo está em diálogo com as prerrogativas já vistas em Freire e Dussel. Dá-se uma valorização do Outro como um todo e respeitando as singularidades. A filosofia da libertação à medida que problematiza as condições de alinação da vida dos estudantes contribui para o processo de libertação, promove junto ao estudante a valorização a alteridade de si e do outro. A filosofia da libertação rompe com uma ideia de normalidade e possibilita um ver as paredes que cercam os indivíduos. Quando se enxergar as limitações impostas pelo sistema se torna mais fácil o movimento de superação. Em suma, ela estabelece uma luta contra a lógica de um currículo conservador. Encerra sua fala P1 com a seguinte afirmação:

[...] a gente tem que educar as crianças não mais para as certezas, mas para as incertezas, para a tolerância para a alteridade [...] A gente só consegue reificar o outro se a gente é reificado. E o professor ele é reificado a todo momento, só que aí é a questão de quem veio primeiro, o ovo ou a galinha, a gente tem que quebrar o círculo de alguma forma, e que aí a gente só consegue quebrar esse círculo diante de uma tomada de consciência.

Sem dúvidas o movimento de negatividade é base para poder se estabelecer a positividade da filosofia da libertação. Vislumbrar e conhecer o que gera a opressão e negação da vida é necessário para uma prática de transformação.

P2 – Ao discorrer sobre a questão enfatiza que não é, talvez, pretensão da filosofia da libertação libertar os jovens, numa lógica de uma filosofia messiânica. Isso já foi ponderado no início do tópico. Continuando a fala P2 frisa que a filosofia da libertação traz elementos importantes para se fazer a crítica da ideologia e impulsiona a valorização da cultura brasileira e latino-americana. Trata-se de um instrumento que ajuda um movimento de ir além da superficialidade.

P3 – A filosofia da libertação não liberta, pois não é a filosofia que liberta. A libertação se dá com a luta, então a filosofia da libertação, com o auxílio de outras disciplinas críticas, diante das contradições reais da vida ajuda a tomar consciência. Nesse âmbito, a filosofia da libertação serve ao processo de conscientização em virtude de se perceber que há uma vocação ao ser mais.

Tomando como análise o pensamento filosófico em sua totalidade P3 entende que ele gera um grande potencial de libertar das alienações e ajudar na busca por autonomia e a filosofia da libertação tem muito a acrescentar com os outros elementos, pois ela busca demonstrar como o sistema funciona e as diferenças e desafios de classes. Por isso reforça P3:

[...] nós precisamos inclusive aplicar os princípios da filosofia da libertação para a filosofia clássica, que muitos de nós ensinamos. A gente continua ensinando como o Sócrates foi um grande injustiçado, a gente continua ensinando como os grandes gênios da humanidade pensaram, totalmente fora do seu contexto fora das contradições sociais, né fora das relações de poder colonial, a gente continua ainda valorizando a filosofia Europeia, norte-americana como os grandes ilustres

e ignorando o pensamento que é produzido por aqui, então esse princípios todos também precisam ser aplicados à própria filosofia, à própria disciplina filosofia.

A fala de P3 ainda sugere que a filosofia da libertação deve ser vista como contribuição à própria filosofia, isto é, repensar a filosofia à luz da filosofia da libertação e isso está em estrito diálogo com esta dissertação.

P4 – A importância da filosofia da libertação nesse movimento está ligada ao fato de ser essa uma filosofia de vida semeadora da esperança de que é possível a construção de um mundo melhor. Nota-se na fala de P4 uma dimensão de mística. E isso é fundamental para o exercício da filosofia da libertação. Continua P4 dizendo a filosofia da libertação propõe a convivência e a capacidade de entender a liberdade do outro. Ainda P4 indica a defesa da alteridade feita pela filosofia da libertação como algo fundamental para os dias atuais.

P5 – Entende a importância da filosofia da libertação como instrumento de superação das alienações, mas aprofunda indicando que seria interessante um diálogo com outras filosofias.

A filosofia da libertação consiste em uma práxis que visa exatamente a superação dessa condição. Porém, penso que a filosofia da libertação deveria dialogar com outras filosofias que buscam promover a liberdade e a dignidade da pessoa humana, a começar pelas filosofias orientais, tendo como eixo de conexão o tema da compaixão (P5).

Essa dinâmica de integração pode ser até ampliada às filosofias de matriz africanas e árabes, desse modo se desconstrói a narrativa apenas eurocêntrica.

P6 – Entende que a filosofia da libertação quando promove a leitura crítica, a participação e debates que envolvem os estudantes de maneira coletiva e buscando a superação de problemas ligados à realidade social, dessa forma tentando modelos alternativos para a sociedade hegemônica ela faz isso. E é fundamental, destaca P6:

[...] conhecer experiências alternativas e libertadoras e oportunizar/criar espaços de experiências libertadoras na própria sala de aula; dando voz aos que normalmente só recebem ordens e executam comandos.

P7 – Assim como P6, destaca a questão de trazer experiências a partir das práticas da filosofia da libertação, tais como o uso de textos e provocação de movimentos juvenis que se mostraram importantes tendo em vista as ocupações das escolas de São Paulo. Outro ponto levantado é sobre o movimento de conscientização feito pela filosofia da libertação.

P8 – De maneira breve, salienta o aspecto da problematização como ponto de início da libertação de situações cômodas e o reconhecimento das incertezas. Frisa a necessidade da relação das práticas educativas com a comunidade, pois não há filosofia fora dela.

P9 – Vai seguir o caminho posto por outros entrevistados apontando a importância da conscientização, sobretudo diante das novas mídias e redes de comunicação digitais que são tão presentes nas vidas dos estudantes. Diante disso, P9 afirma:

[...] a filosofia da libertação ela busca libertar os jovens e o grande sentido como dizia Dussel da filosofia da libertação é promover vida e uma vida na qual o jovem seja o protagonista da sua história acho que essa é a maior dificuldade de nós docentes, fazer com que os jovens sejam protagonistas que possam crescer cada vez mais em dimensão a ética e em dimensão a vida plena.

Mais uma vez a prática docente está em discussão. P9 mostra ter consciência da proposta da filosofia da libertação e busca a sua promoção, mas ao mesmo tempo sabe da dificuldade que há nesse processo. Não é fácil mesmo ir contra toda uma lógica de escola bancária, pois o corpo docente e também o discente estão, quase sempre, dominados por esse tipo de pensamento reprodutivista e de transmissão. A pedagogia da libertação faz uma exigência muito grande ao educador e nem todos se colocam ou conhecem a importância desse movimento.

P10 – Quando a filosofia da libertação faz um movimento de voltar para a infância como local da liberdade de aprender, então aí se dá a construção da libertação.

P11 – Apresenta uma visão muito crítica quanto ao sistema capitalista em que se dá o desenvolvimento do mundo contemporâneo, nesse sentido aponta que uma prática possível da filosofia da libertação é por meio da

possibilidade de preparar os estudantes para viverem além do sistema capitalista, numa nova solidariedade, numa nova condição. Mas esse é um grande desafio, pois a escola e os professores estão inseridos na lógica do capital.

P12 – A filosofia da libertação começa esse processo, pois ele se coloca a ouvir.

P13 – A filosofia da libertação traz contribuições para o processo de libertação quando entende os estudantes como outro, enquanto humano, essa contribuição é visível na interlocução e encontro com o outro reconhecido em sua totalidade e abrindo condições para um filosofar para além das esferas indoeuropeias e norte-americanas. Destaca P13:

Simplemente porque a filosofia ela tem que sair desse caráter helístico, não é nem eurocêntrico como a gente chama, mas o Dussel chama por uma projeto grego helenocêntrico, então pro conhecimento essa nossa estrutura curricular da educação é uma estrutura moderna em base cartesiana, você tem um currículo mas de outro modo você tem um currículo oculto que planeja de uma filosofia que prega o conhecimento, branco, heterossexual e cristão, dizendo que não se pode encontrar outros espaços de filosofar, mas aí você está dentro de uma sala de aula, uma realidade que você tem o aluno que joga capoeira, depois você tem um aluno que tem uma vivacidade muito forte no terreiro e chega na escola e não pode dialogar com isso, tá a liberação, né tá a libertação, acho que o aluno de uma comunidade, de uma religião afro-brasileira possa se expressar a partir da sua vivência, da sua experiência dentro de uma aula de filosofia, né se a gente entende que a filosofia, é um exercício humano e se a gente abstrai a humanidade desses outros, eu não estou fazendo filosofia, eu não estou fazendo filosofia de fato.

P13, no trecho acima, faz uma construção muito feliz do ponto de vista de denunciar uma cultura curricular oculta, mas que vem se mostrando nos atuais cenários escolares, sobretudo com a força de movimento neofacistas, homofóbicos e ditos sem partido que vem se espalhando nas redes sociais, nas campanhas políticas, nas práticas reacionárias de algumas religiões e daí se revela a negação das vítimas do sistema totalitário europeu, branco e cristão. Não que com isso se queira descartar ou colocar todos esses elementos num mesmo balaio, até por que, no caso do cristianismo há diversas práticas progressistas e que se colocam em diálogo com os grupos mais variados. De fato, a filosofia da libertação não pode deixar de trabalhar

essas temáticas elencadas por P13, pois isso negaria a própria essência dessa filosofia que é construir a partir da exterioridade, das vítimas.

P14 – A filosofia da libertação e nenhuma outra tem a capacidade de libertar ninguém, pois o que se dá é uma relação de construção de conhecimento provocada por alguém que use o instrumental da filosofia da libertação. Como destaca:

[...] a filosofia da libertação vai garantir algumas categorias, alguns conceitos que vão facilitar muito esse trabalho, não é, de permitir relações de construção de conhecimento e que nessas relações os jovens consigam por eles mesmos, encontrar aí possibilidades de libertação, né, então quer dizer, a filosofia a meu ver ela não liberta ninguém, a filosofia possibilita um instrumental teórico, um instrumental que vai mediar as relações de construção de conhecimento, a partir dessas relações então os jovens e as jovens podem conseguir aí possibilidades de libertação, né, mas essa construção é autônoma e é comunitária, as duas coisas, então a filosofia não pode libertar ninguém, porque ninguém liberta ninguém, então não é um professor filósofo da libertação que vai chegar e vai libertar o aluno, né não é isso, mas é, na mediação das relações de construção de conhecimento a filosofia da libertação garante instrumental teórico, que pode, ou seja, dá as condições de possibilidade para que os jovens encontrem caminho de libertação em comunidades.

Assim como ninguém educa ninguém, mas todos se educam em comunhão, a filosofia da libertação não traz uma pretensão salvadora e com uma libertação sob medida ou pré-moldada. A filosofia da libertação serve de ferramenta ao processo que em si já é autônomo e também comunitário. Sem o aspecto comunitário de compromisso social e criação de bases não há libertação das alienações possíveis. Embora cada entrevistado tenha dado um enfoque diferente para a questão há uma grande convergência para o fato de ser a filosofia da libertação, por meio da prática do ouvir, conscientizar, resgatar as realidades dos estudantes, propor desafios aos estudantes de transformação social e todos de uma maneira ou outra salientaram essa necessária dinâmica de abraçar a prática da educação comunitária e tomando a libertação como já um processo de vivência da autonomia.

P14 ainda reforça a proposta da força de uma escola que rompa com o projeto de educação burguesa, já denunciado por Dussel como se leu anteriormente. A escola como reprodução e transmissão do capital burguês, da

ideologia burguesa findada na lógica da meritocracia e na competitividade de mercado o que se opõe a uma formação comunitária, como foi discutido na história de Severino e Severina. Diante disso, cabe

[...] utilizar então a filosofia da libertação como instrumental para criar relações de construção de conhecimento que permitam caminhos de libertação na escola, é subverter a ordem, é acreditar que apesar de todo esse sistema estar organizado para isso, nesse sentido a gente tem então a noção que a escola pública sobretudo né, ela está desse jeito não porque ela não tem um projeto, mas porque o projeto da escola burguesa é esse mesmo, pra classe trabalhadora, né, então é, utilizar a filosofia da libertação para criar possibilidade de libertação na escola é subverter esse sistema e portanto criar relações outras possibilidades, outras, que não contar com a escola e com o Estado para isso né, mas criar a partir dessa relação com os alunos e as alunas, com os jovens né, a partir dessa relação com eles criar essas possibilidades, independente do aparelho burocrático escolar que tem a gestão corrompida, né, nós sabemos disso tem todo um sistema corrompido, né, não contar com isso, mas se aproveitar desse espaço para possibilitar relações de libertação.

Em suma, é preciso aos educadores um agir pelas brechas e ir construindo novas alternativas que superem a lógica do projeto posto aos estudantes nas instituições escolares.

P15 – Quanto ao exercício da filosofia da libertação como forma de libertar esses jovens de suas alienações, entende não ser um idealista e, por isso não vê na prática de uma filosofia a possibilidade de se fazer uma libertação, mas acredita que a superação da alienação possui dimensões subjetivas e objetivas, por meio de um desenvolvimento contínuo da consciência crítica e também da ação crítico-transformadora.

A filosofia da libertação pode contribuir com a superação da alienação da consciência na sua dimensão subjetiva, porém, a superação da alienação objetiva exige um novo atuar dos nossos educandos: um engajamento deles nos processos de luta política, tanto no nível micro, quanto no nível macro. Portanto, o exercício da filosofia da libertação é condição necessária, mas não suficiente para a superação das alienações. Tal superação exige práxis libertadora que se concretiza por meio de ações concretas. A filosofia da libertação em si não transforma a realidade, mas nos oferece alguns instrumentos teóricos poderosos e vivências preciosas para contribuir com a transformação mais ampla e, portanto, com a superação das diversas alienações vigentes (p15).

Quando P15 apresenta essa fala se faz latente a necessidade de um trabalho mais apurado a partir da filosofia da libertação, pois ela pode contribuir para a atuação dos educandos de uma outra maneira na prática escolar, isso está em sintonia com os demais professores entrevistados, pois os processos de luta política se desdobram numa ação comunitária. Em todo caso, mesmo com a importância da filosofia da libertação ela não é unívoca nesse processo e isso indica a necessária práxis de libertação em conjunto com outros saberes críticos. Mas a transformação da realidade não se faz apenas com a filosofia da libertação, no entanto é basilar usar seus ferramenrtais teóricos.

Pode-se concluir que a filosofia da libertação não tem a função de por si só libertar os jovens das suas alienações como num passe de mágica, mas ela contribui para o movimento de crítica que favorece a conscientização das alienações e assim vai se dando pelas próprias vítimas à medida que se reconhecem como vítimas a luta pela libertação. A autonomia, então, se consolida junto ao movimento de tomada de consciência e comprometimento comunitário dos estudantes. Isso mais uma vez ressalta a pertinência das ações organizadas pelos estudantes de intervenção na realidade concreta da vida deles.

5.5. Participação Especial. Entrevista cedida por Enrique Dussel: uma análise

Essa breve entrevista com o filósofo Enrique Dussel se deu no dia 27 de setembro de 2015. O encontro foi possível pela vinda de Dussel ao Brasil em virtude do III Encontro de Filosofia da Libertação, na Bahia e por sua presença na UFABC, no dia 27 de setembro de 2015 para uma palestra articulada pelo Cordel (Coletivo Revolucionário de Libertação) sobre a “Práxis Política na perspectiva de Dussel”. Fui imbuído da tarefa de levar Dussel e a Esposa para o Aeroporto Internacinal de São Paulo no final do Encontro e foi nesse deslocamento que conversamos sobre vários assuntos. Chegando ao aeroporto fiz as duas questões que se seguem. Cabe destacar que, durante nosso diálogo, Dussel se mostrou muito contente em saber da pesquisa sobre a prática docente pautada na filosofia da libertação e também do diálogo entre ele e Paulo Freire que está na estrutura desta dissertação.

5.5.1. Questões

JAVC: *¿Cuáles son las más graves dificultades que los jóvenes de quince hasta dieciocho años, de la secundaria, se enfrentan hoy, y que los dejan presos, alienados, y sin real libertad (entendida como "potencia de vivir")? ¿Cómo puede el aprendizaje en la filosofía de la liberación libertar estos jóvenes de sus alienaciones?*

Dussel: *Si, el problema de la juventud hoy es que mucho de ellos no pueden ni trabajar ni estudiar y entonces es realmente muy difícil abrirse camino a la vida. Se dejan en sus manos la decisión de su vida y no tienen capacidad de elegir. Quiero decir, entonces, que a los jóvenes hay que ayudarles a descubrir un camino dónde puedan comprometerse comunitariamente. Y yo pienso que justamente la filosofía de la liberación, de lo que yo he visto de los jóvenes, los puede orientar, y que piensen su vida como el servicio a la comunidad, y jugarse por la gente, y no simplemente tener un ideal egoísta, sino pensar un ideal de servicio a la comunidad, porque como están hoy no tienen padres. Como decía Alexander Mitscherlich, un psicoanalista alemán, es un Vaterlosen Gesellschaft; es una sociedad sin padres. Entonces están desorientados los jóvenes, y el maestro de filosofía, el profesor, lo que debe hacer es orientar los jóvenes creándoles un proyecto de servicio a la comunidad y para eso la filosofía de la liberación les da instrumentos de poder redefinir su vida como servicio.*

5.5.2. Pensando sobre tudo isso

Enrique Dussel ao tratar das mais graves dificuldades que os jovens enfrentam hoje numa realidade complexa como a latino-americana, pontua dois elementos bem recorrentes no cotidiano das escolas, sobretudo nas públicas que é o famoso, *nem nem*, isto é, nem trabalha e nem estuda. Não trabalha por questões conjunturais e também de formação e não estuda, pois às vezes está alocado em subempregos, outras vezes não consegue vaga no horário possível e assim vai. Como já discutido no final do capítulo 1 desta dissertação, há um grande índice de abandonos daqueles que nem trabalham e nem estudam chegando a 24% da população com 18 anos, sendo os “nem nem” localizados entre as famílias com renda familiar inferior a dois salários mínimos.

Essa preocupação pontuada por Dussel não aparece de maneira explícita na fala dos professores, talvez, por estarem com o foco narrativo mais próximo aos estudantes, ou seja, aos que estão nas escolas, mas de maneira implícita quando trazem a preocupação de como o currículo é ou não significativo aos estudantes e se, de fato, há nesse processo uma resposta às demandas pessoais e existenciais dos estudantes. A falta de relação da educação com a vida prática, muitas vezes, é responsável pela desmotivação dos estudantes, nesses casos aumentando o número dos que não estudam. Além disso, é duríssima a questão estrutural que vai limitando a participação das juventudes dos processos de trabalho e aprendizagem, logo tudo isso se agrava com as crises do capital que geram desempregos e falta de expectativas.

Seguindo essa trilha os jovens que nem trabalham, nem estudam são vítimas do sistema mundo excludente. São vitimados em muitos aspectos, mas para desatacar apenas um, cabe pensar quem serão os últimos da fila e reprodutores das estruturas sociais. Diante de tal derrota não é estranho ver a juventude se colocando nos caminhos do crime, da violência, da drogadição e com isso do próprio comprometimento da integridade pessoal e coletiva. Embora parece algo distante de muitas pessoas o impacto da condição nem nem chega a todos e as vítimas desse sistema passam a ser consideradas as culpadas e responsáveis pela própria miséria social inseridas.

Diante disso, Dussel pontua outra grande dificuldade que os jovens enfrentam que é a de ter a capacidade de escolher e tomar decisões para a vida. A negatividade trazida por Dussel nessa afirmação pode até chocar determinados grupos, mas como já se viu na elaboração desta dissertação, há elementos históricos, psicológicos, neurocientíficos que corroboram com a dificuldade apontada por Dussel. Além dos fatores de construção da autonomia é dado o ponto da não possibilidade do estudar e do trabalhar com implicadores nos processos de escolha de decisão de vida. Cabe destacar que o fato de ir à escola não garante que há estudo significativo e que agregue aos jovens elementos suficientemente críticos para basilar as decisões.

A defesa de que a filosofia da liberação contribui para a formação de estudantes autônomos parte pelo caminho de, como visto, nas falas dos

professores tentar fazer o estudante se reconhecer primeiro como sujeito (conscientização) com uma vocação ao ser mais, isto é, a ter vida. Trata-se do elemento fundamental na ética da libertação, isto é, o princípio ético-crítico universal: a produção, reprodução e desenvolvimento da vida humana de sujeitos concretos em comunidade. Até agora essa é a grande linha que atravessa os capítulos desta dissertação, sendo a base para a formação dos estudantes, além das superestruturas que devem ser mudadas, é a do entendimento da escola como lugar que deve produzir, reproduzir e desenvolver vidas. O currículo que não faz isso está fadado a manutenção da lógica do sistema mundo excludente da exterioridade, da alteridade, enfim do Outro enquanto distinção.

Dussel, então, vai trazer uma sugestão didático-pedagógica que não é nova, mas sempre salutar ao processo formativo. Ele deixa bem evidente que é preciso ajudar aos jovens a descobrirem um caminho de compromisso comunitário. A autonomia é coletiva. Mais uma vez ao se retomar o processo de construção da dissertação a defesa de uma educação que reconheça a comunidade como lugar do aprender se faz presente. É bom lembrar de Severino ao se reconhecer como humano diante de uma verdadeira comunidade humana, pobre, excluída do sistema, sem muito estudo formal, mas pronta a acolher com muita alegria a vida que nasce, na grande celebração natalícia Severino entende ser humano. Talvez seja isso que falta em grande parte das escolas e do EM. Não bastam reformas com tom de messiânicas se antes não se favorece uma ambiente agradável, escolas mais bonitas, como mais espaços abertos e menos grades, com cores mais vivas e leves.

Dussel, então, passa a ao ponto em que destaca o que a filosofia da libertação pode fazer para a promoção de uma prática voltada para a autonomia e construção do ser mais. Nesse aspecto, ele é enfático e retoma que a filosofia da libertação pode orientar os jovens para que pensem a suas vidas como serviço à comunidade, tendo como parâmetro as pessoas. Superar a lógica do egoísmo muito presente nos discursos de meritocracia e das práticas neoliberais das competições, por vezes, com condições desfavoráveis e injustas. Por isso, Dussel vai propor que é preciso ter um ideal de serviço à

comunidade. O que muito foi demonstrado durante o período de ocupações de escolas em São Paulo entre 2015 e 2016.

A sociedade sem pais se torna mote de reflexão na fala de Dussel à luz de Alexander Mitscherlich, com a expressão *Vaterlosen Gesellschaft*; uma sociedade sem pais. É importante falar um pouco dessa questão. Mitscherlich entende que as identificações proporcionam o repertório do comportamento, assim ele aponta a questão do pai invisível, ou a ausência do pai para discutir no livro *Auf dem Weg zur Vaterlosen Gesellschaft* (1963) sobre o grupo familiar como uma fator primário e objeto de estudo da psicologia social. O momento primário para ele é de extrema importância, pois é a partir dele que se dá bases para o desenvolvimento humano. Mitscherlich, então se pergunta: o que herdamos do pai? A questão é bem complexa e, até mesmo, polêmica, mas Mitscherlich vai sinalizar que o pai pode ser uma personagem de admiração, proteção, temor e chegar ao ponto de ser depreciado. Esses elementos atribuídos ao pai podem dar-se estanques ou até num só processo. Também é possível aprender com o pai ou deixar de aprender com ele.

Cabe advertir que Mitscherlich (1966) trata da relação pai e filho, mas entende que isso se aplica a qualquer outra forma de relação que envolva pai, mãe, filho(a), irmão(ã). Mitscherlich escreve a obra num contexto de pós-Segunda Guerra Mundial, mas ainda sobre a égide paternalista. Isso serve para justificar a relação destacada por ele. Com o desenvolvimento da civilização há um aumento no número de situações em que o papel do pai é assumido por outros, ele cita o caso do professor que em diversos momentos personifica o pai ausente. Fazendo um corte para o mundo contemporâneo, o papel do pai ausente é assumido, sobretudo, nos lugares menos elitizados, quem assume é o traficante, o pastor, o padre. Seria uma maneira de adestrar e passivizar. A problemática posta por Mitscherlich é de grande importância, pois a ausência do “pai” marca uma formação com possíveis dificuldades até mesmo do ponto de vista da aprendizagem, mas também de formação do núcleo do caráter entre os 3 e 5 anos da vida.

Quando Mitscherlich (1966, p. 169) fala do pai invisível ele não está apontando a ideia de um deus-pai invisível, mas presente em todos os lugares, nem tampouco da perda física (morte...). Mitscherlich fala de um ocaso na

partenidade em que a imagem funcional do pai está desaparecendo e se fazendo desconhecida, por isso Dussel traz o pensamento de Mitscherlich em sua fala. O ódio e o rechaço ao pai contribuem para essa ausência. As consequências para a ausência do pai podem ser vistas, indica Mitscherlich, no filme mexicano *Los Olvidados* de Luis Buñuel que Mitscherlich descreve como uma obra que ajuda a analisar a ausência paterna. Trata-se da história real de dois jovens que foram feitas a partir de documentos judiciais, um é chefe de uma quadrilha, muito violento; o outro um indígena de oito anos abandonado pelo pai. São exemplos de uma evolução social fracassada, assim como Hitler. Ainda sobre o filme há uma outra personagem que tendo a primeira fase da vida marcada pela presença da família tem no consciente uma série de habilidades aprendidas do pai, há um “super-ego” que favorece o domínio da vida prática. O domínio prático quando submetido a constantes revoluções se converte em um problema.

Si la revolución de las prácticas de la vida cotidiana consiste en una fragmentación de las tareas con disminución de la “inteligibilidad” de las mismas – como ocurre por ejemplo en las funciones administrativas – la consecuencia es un déficit general de inteligibilidad. Para una persona que está se desarrollando, esto significa un déficit de formación social, situación de carencia que – ésta es la tesis de nuestras consideraciones – no puede dejar de influir en la formación general y en la caracterización de la correspondiente generación de hijos por sus padres (MITSCHERLICH, 1966, p.172).

Isso não significa que o papel do pai é manter uma condição de fazer o filho ser um reprodutor de uma constante obediência infantil, mas é preciso um movimento de superação até uma maior responsabilidade entre os irmãos, numa lógica de autêntica comunidade. Mitscherlich aponta que o vazio da autoridade do pai está atrelado às mudanças no mundo do trabalho, sobretudo com a industrialização.

El progreso técnico realiza y sigue realizando la desintegración de tradicionales formas y estilos de vida artesanales. (MITSCHERLICH, 1966, p.176).

Outro fator importante sobre a ausência paterna destacado por Mitscherlich é apoiado em Carl J. Burchhardt: “A observação nos forma, as palavras nos educam” (apud. MITSCHERLICH, 1966, p.179). A vida na família

é um campo aberto para a observação das crianças. Daí a necessidade de se ter consciência do poder das imagens às crianças. Outra coisa é que o mundo do trabalho foi se afastando da família e assim as práticas mais importantes da vida, o trabalho desempenhado por seu pai, não aparece de forma inteligível aos filhos.

Durante o caminho de análise da presença paterna na vida do filho Mitscherlich chega a um ponto muito importante com relação ao papel do pai. O pai aparece na vida do filho como um fantasma ou um bicho-papão. Sobre isso, apresenta o caso de um estudante de 35 anos, fracassado nos estudos, sofre de inibição, perdeu toda a possibilidade de concentração no trabalho e não tem objetivos. Isso fruto de uma educação em que o pai exercia um papel repressor por conta da própria história de vida. Era inflexível, severo e obrigou os dois filhos a seguirem carreiras que não queriam. “Quanto mais extremas se faziam as exigências paternas, maior era a impossibilidade de aprender” (MITSCHERLICH, 1966, p.180). O pai estava numa identificação narcísica com os filhos. Os filhos eram apenas ferramentas para alcançar os próprios ideais. O fracasso do filho era o fracasso dele.

Essa pressão do pai se torna um impulso negativo de um super-ego sádico e que desvaloriza todos os esforços do filho. Para o filho essa falta de apoio afetivo desponta a sensação de ser incapaz e aumenta no inconsciente o sentimento de culpa. Essa situação é de grande importância para entender porque Dussel apresentou Mitscherlich quando apontava a sociedade sem pai como um dos problemas que assolam a juventude. Mitscherlich entende que a ausência ou o tipo de presença descrito que é como uma ausência.

A criança não vivencia a “confiança fundamental” assim falta posteriormente uma base para desenvolver a autonomia. Um ser humano formado nessas condições nunca abandona o contexto/cenário de sua infância, cheia de terrores, sentimentos de rivalidade e de culpa são seu único conteúdo. Essa realidade pode ser transplantada para o cenário educacional, pois é um típico exemplo, afirma Mitscherlich (1966, p. 181): “do trágico resultado de esforços educadores que nunca contaram com a necessidade do educar-se / formar-se a si mesmo”. Outro ponto que sempre Mitscherlich destaca é a questão da lógica de trabalho moderno que impede a relação mais próxima do

pai e filho. É o problema gerado pela evolução tecnológica da sociedade ocidental, isto é, a criança crescer sem pai (e também sem mãe), torna-se um adulto desorientado, realizador de funções anônimas e é dirigido por funções anônimas. O indivíduo se massifica e robotiza. E suma, sociedade sem pai é uma sociedade em que há uma desvalorização total do pai.

Diante de tal situação não é de se estranhar a desorientação que os estudantes vivem no dia a dia. Dussel então pontua de maneira muito objetiva qual o papel do professor de filosofia nesse cenário. Ele deve orientar os jovens à criação de um projeto. A comunidade e a filosofia da libertação servem a isso ajudando o estudante a definir a vida como serviço. Esse apelo de Dussel, se coaduna com a crítica apresentada por Mitscherlich, mas agora numa positividade, pois não basta jogar todos os problemas na ausência dos pais, mas é preciso construir comunidades realmente paternas e maternas.

Parece que Dussel então ao falar da sociedade sem pai e ausência de professor, está querendo provocar que se vive hoje uma ausência de comunidade. Tendo isso como prerrogativa ele vai defender a atuação comunitária da instituição escolar, sobretudo, a prática de ensino de filosofia ancorada na filosofia da libertação. Nesse ponto, é salutar retomar as falas de alguns entrevistados que estão em ligação declarada com Dussel. P2 na entrevista chama a atenção para o fato de a juventude estar sem referência, sendo esse espaço ocupado pela mídia. Trata isso como um grande problema, pois a mídia que hoje controla com discursos unívocos, sendo assim com as repetições de ideias e passam a ser compradas como verdades absolutas.

[...] é uma referência que às vezes o próprio estudante não tem consciência dessa referência, e aí é uma referência muito mais poderosa, ela pega no cotidiano ali sem, sem se ter consciência dessa estrutura midiática que forma opinião o tempo todo. É a gente sabe lutar conforme uma coisa muito bem enviesada muito bem ideologizada (P2).

P2, então destaca que a ausência de referências facilita o monopólio da mídia. Quando se dialoga com os estudantes é muito fácil perceber essa dominância midiática sobre os pensamentos deles. De tal maneira que as forças das propagandas são diretamente voltadas para esse grupo e para as crianças. Nota-se uma fragilidade na própria estrutura de referência familiar.

Assim destaca P4 que todo o apelo à modas e consumo está muito ligado à família que está cada vez mais fraturada, sendo assim, os jovens ficam largados na internet com acesso a várias informações, mas pouco conhecimento. Quando não é possível o acesso aos bens de consumo o tempo todo oferecidos, por conta da questão econômica os jovens vão ficando também sem perspectiva de futuro. P8 traz uma proposta de ação em que os problemas na família devem ser abordados pela escola

[...] mas não de uma maneira padrão, como se a escola fosse dar a solução para eles mas como um espaço de oxigenação do modo de encará-los para que a comunidade possa fortalecer seus vínculos e olhar para a juventude com maior responsabilidade (P8).

A sugestão de P8 se enquadra muito nos desafios e dificuldades apresentados por Dussel e traz luz às práticas significativas promotoras da autonomia dos estudantes do EM. Como salientou P11, é preciso romper com a sociedade do entretenimento e passar para a sociedade da solidariedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após todo o caminho realizado nesse processo de dissertar acerca da filosofia da libertação, currículo e EM, é chegado o momento de quase fechamento. Não é fechamento, pois as portas ficam abertas para as críticas, para as complementações, para as continuidades.

Os capítulos desenvolvidos servem como caminho para buscar cercar e tentar responder algumas perguntas que foram postas desde o momento em que se deu a construção do projeto de ingresso no mestrado e na elaboração da dissertação.

Uma primeira questão relevante é sobre a ausência de uma formação para a autonomia no EM, e ao longo da investigação pode-se notar como é importante que o EM promova a construção da autonomia do estudantes para que eles possam se reconhecer como sujeitos responsáveis pelo mundo que está posto e que precisam ter atitudes capazes de produzir uma sociedade mais justa, mas é claro que isso se dá via um processo pautado numa educação crítica e reflexiva e, nesse cenário se apresenta a filosofia da libertação como instrumental e ambiente propício para qualificar o processo de formação para a autonomia mediada pelo currículo crítico visto em Michael Apple e da pedagogia da libertação de Paulo Freire.

Outra pergunta feita era se a prática da filosofia da libertação pode ajudar a construir/desenvolver a autonomia crítica dos estudantes. Exercitar o pensamento filosófico é a principal condição da autonomia: a do pensar (auto)crítico. Diante de todo o processo de análise bibliográfica e leituras progressistas de educação notou-se a aderência da filosofia da libertação ao movimento de formação de autonomia dos estudantes. Para aprofundar isso se deu outra pergunta relacionada a como os professores estão praticando em suas aulas esse movimento de contribuir via filosofia da libertação para a promoção da autonomia dos estudantes.

Como resultado geral, pode-se afirmar que as práticas suscitadas pelo discurso da filosofia da libertação contribuem para a promoção da autonomia

dos estudantes, mas ela não é a única capaz de fazer isso e que também nem sempre isso se logra da forma esperada.

Com isso, a pergunta nuclear do trabalho, isto é, filosofia da libertação e construção de um currículo crítico que contribua para o processo de autonomia dos estudantes é respondida de maneira positiva, mas sem cair numa ilusão messiânica ou salvacionista, pois mesmo com todas as possibilidades sempre há limitações a serem superadas ao longo do processo e também pelo fato da necessária parceria da filosofia da libertação com outros campos do saber.

Os objetivos de pesquisa desta dissertação foram atingidos por meio de todo o processo de entrevistas, leituras, pesquisas e diálogos constantes com colegas de estudos, professores e amigos. Mas isso não deixa de lado os limites enfrentados na produção da pesquisa. Há muita coisa que pode ser elencada, sendo de ordem prática, alguns como o tempo, a demora da aprovação das entrevistas pelo Comitê de Ética, algumas leituras que não foram feitas e que poderiam complementar o trabalho, as entrevistas realizadas que poderiam ser em número até maior, caso fosse dedicado um levantamento mais amplo de professores que se utilizam da filosofia da libertação.

Outro ponto a ser destacado são os temas que poderiam ter sido explorados e não o foram com profundidade e que podem ser tomados por futuros trabalhos que se inspirem a partir desta dissertação, suas perguntas e contribuições. Dentre os temas se destacam: 1. experiências de crescimento da autonomia e do senso comunitário dos estudantes que ocuparam escolas entre 2015 e 2016 no Estado de São Paulo; 2. a reforma do EM aprovada em 2017 e suas implicações para a filosofia e também para a área de humanas, bem como as concepções dos estudantes; 3. analisar projetos ou práticas mais elaboradas desenvolvidas por professores de filosofia ou outras disciplinas para a construção de um currículo crítico; 4. a questão das juventudes e um maior diálogo com a neurociência.

Em linhas gerais, é preciso corroborar com o que diz Pansarelli (2013, p. 197):

A tarefa de transformação cultural ou paidética só pode ser exercida pelo conjunto dos conhecimentos disponíveis, mas exige da filosofia, dada a sua fundamentalidade, a postura ativa

na sua proposição, no seu planejamento, na sua gestão. É o papel formativo que a filosofia poderá desempenhar rumo à mais sólida forma de libertação dos corpos. E assim compreendida, a filosofia se transforma em uma *pedagógica*.

A postura ativa, organizada e pensada da prática filosófica juntos aos estudantes do EM servirá ao movimento de libertação-autonomia dos corpos presentes nas salas de aula e assim a pedagógica ganha vida e o currículo se torna um currículo libertador.

Ao chegar no final desta dissertação cabe apontar algumas recomendações, nascidas de todo o processo de pesquisa e escrita, aos colegas professores. Conhecer e dialogar com as juventudes é um primeiro passo para um ensino de filosofia que acredita na possibilidade de uma formação para a autonomia.

O currículo deve ser construído a partir das demandas dos estudantes para ser significativo, mas sem deixar de preparar os estudantes para “ganhar” a vida. Práticas docentes de filosofia fundamentadas na filosofia da libertação e numa visão crítica conforme proposta por Paulo Freire exige do professor um constante movimento da (re)construção da sua própria autonomia para assim contribuir com a formação da autonomia dos estudantes.

O professor de filosofia, como afirma Enrique Dussel, deve ser *discípulo do seu discípulo* reconhecendo a palavra do Outro. Isso implica em uma postura ética e inspiradora por parte do professor com relação aos estudantes, vítimas de uma “sociedade sem pais”.

Olhando a conjuntura brasileira, de ascensão dos discursos reacionários de uma direita extremista, a filosofia, enquanto disciplina, vem sendo posta numa condição vulnerável, portanto cabe ao professor de filosofia um exercício constante do esperar lutando e construindo a filosofia num movimento contra-hegemônico ao sistema, sem deixar morrer a utopia.

Aos poucos, gerar as transformações necessárias a uma sociedade mais justa e reconhecadora do Outro. A mudança do sistema, de morte e antevida, não vem de cima, mas se faz construindo as bases e educando para o Ser Mais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam (Coord.) **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco 2007.

ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). **Juventudes na escola, sentidos e buscas**: Por que frequentam? Brasília-DF: Flacso - Brasil, OEI, MEC, 2015. Disponível em: <<http://flacso.org.br/?publication=juventudes-na-escola-sentidos-e-buscas-por-que-frequentam>>. Acesso em: 10 set. 2016.

ABRAMOWICZ, Mere. **Avaliação da aprendizagem**: um novo olhar. São Paulo: Lúmen, 1996.

ABRAMOWICZ, Mere. **Perspectivas de abordagem do Currículo no novo milênio**. In: ALBUQUERQUE, Targélia de Souza. ABRAMOWICZ, Mere. CARVALHO, Maria Helena da Costa. **Currículo e avaliação**: uma articulação necessária - textos e contextos. Recife: Centro Paulo Freire, Bagaço, 2006.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

APPLE, Michael W. BEANE, James A (org). **Escolas democráticas**. Tradução Dinah de Abreu Azevedo. 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Tradução Vinicius Figueira. 3. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, M. G. **Currículo: território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

AZEVEDO, F. et al. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 65, n. 150, p. 407-425, mai./ago. 1984. Disponível em: < <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/mapion.htm>>. Acesso em: 2 dez. 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 1995.

BAUMAN, Zygmunt. **Isto não é um diário**. Rio de Janeiro: Ed Zahar, 2012.

BECHARA, Evanildo. **Dicionário da língua portuguesa**. 1.ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2011.

BOURDIEU, P. A “juventude” é apenas uma palavra. In: **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1891**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso: 6 de maio de 2011.

BRASIL. **Lei nº 4.244**, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html>>. Acesso em: 27 nov. 2015.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases. **Lei nº 4024/61**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 11 abril de 2017.

BRASIL. **Lei nº 4.464**, de 9 de novembro de 1964. Dispõe sobre os Órgãos de Representação dos Estudantes e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4464.htm>. Acesso em: 11 abril de 2017.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases. **Lei nº 5692/71**, de 11 de novembro de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 11 abril de 2017.

BRASIL. **Lei nº 7.044**, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm>. Acesso em: 11 abril de 2017.

BRASIL. **Código Penal**, com redação da Lei no. 7.209/1984. Altera dispositivos do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, e dá outras providências.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso: 6 de maio de 2011.

BRASIL. Resolução nº 6/86, de 26 de novembro de 1986. Reformula o núcleo comum para o ensino de 1º e 2º graus. In: RANGEL, Mary. **Currículo de 1º e 2º graus no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1988. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/resolu%E7%E3o%206-1986%20reformula%20o%20n%FAcleo%20comum%20para%20os%20curr%EDculos.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2015.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 11 abril de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros os Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em: 11 abril de 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.684**, 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm>. Acesso em: 11 abril de 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.061**, de 27 de outubro de 2009. Altera o inciso II do art. 4o e o inciso VI do art. 10 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12061.htm>. Acesso em: 11 abril de 2017.

BRASIL. Emenda Constitucional nº **59/2009**, 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 11 abril de 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 11 abril de 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.852**, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm>. Acesso em: 11 abril de 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1934**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso: 6 de maio de 2011.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: **Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. **Projeto de Lei 6840/2013**. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>>. Acesso em: 3 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino **O Sistema Nacional de Educação**: diversos olhares 80 anos após o

Manifesto. Brasília: MEC/SASE, 2014a. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/livro_pioneiros_final.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 junho de 2014b. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 27 nov. 2015.

BRASIL. **Medida Provisória 746/2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 3 out. 2016.

BUARQUE, Cristovam. SNCI: proposta para a construção de um sistema nacional de conhecimento e inovação. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino **O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto**. Brasília: MEC/SASE, 2014. pp. 126 – 155. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/livro_pioneiros_final.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2015.

CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.

CARONE, Iray. (s/d). **Análise epistemológica da Tese de Doutorado de Antônio da Costa Ciampa**. (.DOC).

CASALI, Alípio M. D. **A "pedagógica" de Enrique Dussel**: elementos para um estudo crítico. 1979. 175 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1979.

CASALI, Alípio Márcio Dias. **Descolonização e Direitos Humanos na Educação**. Revista de Educação Pública [On Line]. Volume 23, número 53/1 maio/ago. 2014. p. 259-279. Disponível em <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1617>>. Acesso em 15 jan. 2015.

CASALI, Alípio Márcio Dias. O que é educação de qualidade? In: MANHAS, Cleomar. (Org.). **Quanto Custa Universalizar o Direito à Educação?** Brasília, DF: INESC - Instituto de Estudos Socioeconômicos, 2011. Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A7A83CB31BFE9740131D31FD0DA2CBD>>. Acesso em: 2 dez. 2015.

CASALI, Alípio. **Para um currículo ético-crítico: referências a partir da ética da libertação de Enrique Dussel**. Revista e-Curriculum, [S.l.], v. 14, n. 4, p. 1527-1555, dez. 2016. ISSN 1809-3876. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/30280/21881>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

CHACON, J.A.V. Antropologia religiosa no ensino religioso: história e análises. **Ciberteologia** - Revista de Teologia & Cultura. São Paulo, n. 52, pp. 46-60 out/nov/dez de 2015. Disponível em: <<http://ciberteologia.paulinas.org.br/ciberteologia/index.php/artigos/antropologia-religiosa-no-ensino-religioso-historia-e-analises/>>. Acesso em: 4 dez. 2015.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CIAMPA, A. C. Identidade. In: LANE, S. T. M. & CODO, W. (Org.). **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 58-75.

CIAMPA, A. C. **Las metamorfosis de la metamorfosis humana**: És posible todavía una utopia emancipadora? Comunicação apresentada no Simpósio “Metamorfoses da identidade no mundo contemporâneo” do XXVI Congresso Interamericano da SIP. (7 de setembro de 1997, p. 1-5), 1997.

CIAMPA, A. C. Políticas de Identidade e Identidades Políticas. In Dunker, C. I. L., & Passos, M.C. **Uma psicologia que se interroga** – ensaios. São Paulo: Edicon, 2002.

CIAMPA, Antonio da Costa. **A Estória do Severino e a História da Severina: Um Ensaio de Psicologia Social**. Tese de Doutorado. São Paulo, PUC, 1986.

CIAMPA, Antonio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina**: um ensaio de psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2005.

CIAMPA, Antonio da Costa. **Identidade Social e suas relações com a ideologia**. Dissertação de Mestrado. São Paulo, PUC, 1977.

CIAMPA, Antonio da Costa; DANTAS, Sérgio Silva. (2014). **Projeto de vida e identidade política**: um caminho para a emancipação. *Revista de Psicologia*, Fortaleza – CE, v. 5 – n.2, pp. 138-152, 2014.

CIAMPA, Antonio da Costa; LIMA, Aluísio Ferreira. Metamorfose humana em busca de emancipação: a identidade na perspectiva da Psicologia Social Crítica. In: LIMA, Aluísio Ferreira (org.). **Psicologia social crítica**: paralaxes do contemporâneo. Porto Alegre: Sulina, 2012. pp. 11-29.

COLL, César. **Psicologia e Currículo**: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. Tradução de Cláudia Schilling. São Paulo: Editora Ática, 1996.

COSENZA, Ramon M. GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artemed, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Por um sistema nacional de educação**. São Paulo: Moderna, 2010. Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A7A83CB31BFE9740131D31FD0DA2CBD>>. Acesso em: 2 dez. 2015.

CURY, Calos Roberto Jamil. Era necessária uma consulta prévia da reforma do ensino. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 25 de set. 2016. Caderno Metrôpole, p. 26. Entrevista concedida a Victor Vieira.

DAL´PUPO, Eli Carlos. **A “pedagógica” de Enrique Dussel**: elementos comparativos com Paulo Freire, 2005. 130 f. Dissertação de Mestardo em Filosofia. São Paulo: PUC, 2005.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5520/4015>>. Acesso em: 27 nov. 2015.

DALRI, Vera Regina. MENEGHEL, Stela, Maria. Caminhos Percorridos pelo Ensino Médio. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE e III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA. 2009, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUCPR, 2009. pp. 7691-7699. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3294_1919.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2015.

DAMÁSIO, António. **O erro de Descartes**. Emoção, Razão e Conhecimento Humano. 3. Ed. São Paulo Cia. Das Letras, 2012.

DELORS, Jacques (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

DOMINGUES, José Luiz. **O cotidiano da escola de 1º grau: o sonho e a realidade**. Goiânia, CEGRAF/UFG; São Paulo, EDUC – Ed. da PUC-SP, 1988.

DUSSEL, Enrique D. **El Humanismo Semita**. Estructuras intencionales radicales del pueblo de Israel y otros semitas. Buenos Aires: Editorial Universitaria Eudeba, 1969.

DUSSEL, Enrique. **Caminos de Liberacion Latinoamericana**: Interpretacion histórico-teológica de nuestro continente latinoamericano. Buenos Aires: Latinoamérica libros: 1972.

DUSSEL, Enrique. **Método para una filosofía de la liberación**: superación analéctica de la dialéctica hegeliana. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1974

DUSSEL, Enrique. GUILLOT, Daniel E. **Liberacion Latinoamericana y Emmanuel Levinas**. Buenos Aires: Editorial Bonum, 1975. Disponível em: <http://enriquedussel.com/txt/Textos_Libros/25.Liberacion_latinoamericana_y_E.Levinas.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2015.

DUSSEL, Enrique. **Filosofía de la Liberación**. México: EDICOL, 1977a.

DUSSEL, Enrique. **Filosofía Ética Latinoamericana**: de la Erótica a la Pedagógica. Vol III. México: Edicol, 1977. Disponível em: <http://enriquedussel.com/txt/Textos_Libros/27.Filosofia_etica_latinoamericana_6-III.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2015.

DUSSEL, Enrique. **Filosofía de la Liberación**. México: FCE, 2011 (1977 – publicação da 1ª edição)

DUSSEL, Enrique. **Historia de la Filosofia Latinoamericana y filosofia de la liberacion**. Bogotá, Colômbia: Editorial Nueva America, 1994.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão**. Tradução de Ephraim F. Alves; Jaime A. Clasen e Lúcia M. E. Orth. ed. 2. Petrópolis – RJ: Vozes, 2002.

EISNER, Elliot W. **Conflicting Conceptions of Curriculum**. Berkeley, McCuhanj.1974.

FARR, Robert. **As raízes da Psicologia Social Moderna**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FELIPPE, Beatriz Tricerri. **Refletindo sobre o Ensino Médio Brasileiro**. Caderno de Pesquisas Ritter dos Reis, Porto Alegre: v.3, nov. 2000.

FORQUIN, J.C. **Escola e cultura**. Bases epistemológicas do conhecimento escolar. Ed. Artes Médicas. Porto Alegre, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 59. Ed. ver. e. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016

FREIRE, José Carlos. **O momento da “pedagógica” na filosofia de Enrique Dussel**. Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas, Minas Gerais, n. 1, ano I, maio, 2012. Disponível em: <<http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2011/09/O-momento-da-%E2%80%9Cpedag%C3%B3gica%E2%80%9D-na-filosofia-de-Enrique-Dussel.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2015. ([link](#))

GOFFMAN, E. **Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan (original publicado em 1963), 1988.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

HABERMAS, J. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. São Paulo: Ed. Brasiliense (original publicado em 1976), 1983.

HINKELAMMERT, Franz J. **Crítica da razão utópica**. Tradução de Silvio Salej Higgins. Chapecó: Argos, 2013.

JAPIASSÚ, Carlos Eduardo Adriano. COSTA, Rodrigo de Souza. **A discussão em torno da redução da maioria penal: um debate entre políticas públicas, simbolismos e neurociência**. *Revista de Direito da Cidade*, Rio de Janeiro – RJ, v. 7 – n.2, pp. 902-921, 2015. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/rdc/article/view/16989/12782>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

JOSAPHAT, Carlos. **Las Casas: Deus no outro, no social e na luta**. São Paulo: Editora Paulus, 2005 (Coleção Frei Bartolomeu de las Casas).

LAS CASAS, Frei Bartolomé de. **Brevíssima relação da destruição das Índias – O paraíso destruído: a sangrenta história da conquista da América espanhola**. Tradução: Heraldo Barbuy. 3.ed. Porto Alegre: Editora L&PM, 1985.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciencias humanas**. Tradução de Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMQ, 1999.

LIMA, Licínio C. **A democratização do governo das escolas públicas em Portugal**. *Revista Sociologia*. Porto, 2009. Disponível em: < <http://hdl.handle.net/1822/11727> />. Acesso em: 19 nov. 2015.

MALFITANO, Ana Paula Serrata. Juventudes e contemporaneidade: entre a autonomia e a tutela. **Etnográfica** [Online], vol. 15 (3) | 2011. Disponível em: < <https://etnografica.revues.org/1060#quotation>>. Acesso em: 26 dez. 2016.

MARINHO, Cristiane M. **A filosofia da diferença de Gilles Deleuze na filosofia da educação no Brasil**. Relatório Final (Pós- Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2012. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000851942>>. Acesso em: 16 jan. 2016. ([link](#))

MELO NETO, João Cabral de. **Morte e vida Severina**; e outros poemas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

MITSCHERLICH, Alexander. **Auf dem Weg zur Vaterlosen Gesellschaft**. München: R. Piper & Co. Verlag, 1963

MITSCHERLICH, Alexander. **Acusación a la sociedad paternalista**. Tradução: Jose Antonio Bravo. Barcelona: Sagitario, S. A. 1966.

MONTERO, Maria Fernanda A. G. **O ensino de filosofia no ensino médio brasileiro: antecedentes e perspectivas**. São Paulo: Porto de Ideias, 2014.

MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz T. da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo, Cortez, 1994, p.07-37.

ORSI, Carlos. **Maioridade penal: uma análise sobre o cérebro dos jovens**. In <http://revistagalileu.globo.com/blogs/olhar-cetico/noticia/2015/06/maioridade-penal-uma-analise-sobre-o-cerebro-dos-jovens.html> Acesso em 26/06/2015.

PANSARELLI, Daniel. **Filosofia latino-americana a partir de Enrique Dussel**. Santo André: Universidade Federal do ABC, 2013.

PARASKEVA, João M. **Michael W. Apple e os estudos [curriculares] críticos**. *Currículo sem Fronteiras*, v.2, n.1, pp.106-120, Jan/Jun 2002. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss1articles/paraskevaconf.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

PEREIRA, Cláudia da Silva. Juventude como conceito estratégico para a publicidade. **Comunicação, mídia e consumo**, São Paulo vol. 7, n . 18 pp. 37-54, mar. 2010. Disponível em: <<http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/184>>. Acesso em: 1 dez. 2015.

PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 1996.

REGA, Lourenço Stelio. **A “outra” História da Igreja na América Latina escrita a partir do Outro pobre e oprimido – a Alter-História construída por Enrique Dussel**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=87299>. Acesso em: 21 nov. 2015. ([link](#))

ROCHA, Ronai Pires da. **Ensino de Filosofia e currículo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, pp. 83-84

SACRISTÁN, J. Cimen. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 3.ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SALAZAR BONDY, Augusto. **¿Existe una filosofía de nuestra América?** México: Siglo Veintiuno, 1969.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 32. ed. Campinas, Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. Ed. ver. 1. Reimpr. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção memória da educação).

SEADE, Os jovens e o gargalo do ensino médio brasileiro. **1ª Análise**. São Paulo, n. 5, ago. de 2013. Disponível em: <<https://www.seade.gov.br/05-agosto2013-os-jovens-e-o-gargalo-ensino-medio-brasileiro/>>. Acesso em: 7 dez. 2015.

SEVERO, Mirlene Simões. Estatuto da Juventude no Brasil: avanços e retrocessos. In: ROMÃO, Wagner de Melo et al. (Org). **Estudos em Políticas Públicas**: cidadania, desenvolvimento e controle social. São Paulo: Editora UNESP, 2014, pp.95-111. Disponível em: < http://www.culturaacademica.com.br/catalogo-detalle.asp?ctl_id=481 >. Acesso em: 6 dez. 2015.

SILVEIRA, Noêmio Xavier Filho. **Avaliação do Enfoque Dominante de Currículo na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo de Santos**, Revista, Educação: Avaliação, ano 1, nº 2, Editora Cortez, São Paulo, 1981.

STRECK, Danilo R. Cinco razões para dialogar com Paulo Freire. In: BRITO, Lúcia G. Luz de; SAUL, Ana Maria; ALVES, Dom Robson M (orgs.). **Paulo Freire**: contribuições para o ensino, a pesquisa e a gestão da educação. 1 ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014. pp. 75-94.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e currículo: um passo adiante. In: MOREIRA, Antonio F. B.; PACHECO, José A; GARCIA, Regina L. (orgs.) **Currículo**: pensar, sentir e diferir. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

WINCH, Christopher, GINGELL, John. **Dicionário de Filosofia da Educação**. Tradução de Renato Marques de Oliveira. São Paulo: Contexto, 2007.

ZEA. **A Filosofia americana como filosofia**. Tradução de Werner Altmann. São Paulo: Pensieri, 1993. (Série América por Descobrir)

APÊNDICE I

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (FACULDADE DE EDUCAÇÃO – EDUCAÇÃO: CURRÍCULO)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Professor o convidamos para participar do Projeto de pesquisa **filosofia da libertação: contribuições para um fazer filosófico promotor da autonomia dos estudantes** como entrevistado. Este projeto tem como objetivo **identificar como se trabalha a filosofia da libertação na prática docente no EM**. Com isso, espera-se contribuir para provocar um debate em torno da prática de ensino da filosofia, seu currículo e a filosofia da libertação. A pesquisa é de responsabilidade do pesquisador Prof. **Jerry Adriano Villanova Chacon**, com a orientação do Prof. Dr. **Alípio Casali**.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista semi-estruturada e gravada com posterior transcrição das respostas que farão parte dos apêndices da dissertação. A entrevista servirá para apreciação da prática docente e das consequências dela para o processo de formação de estudantes autônomos.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa, se existentes, são irrelevantes. Se você aceitar participar, contribuirá para a sistematização e articulação das perspectivas críticas da educação consolidadas pelo fazer filosófico libertador e que ajuda na construção de um currículo mais próximo dos estudantes.

Se depois de consentir em sua participação, você desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. Você não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação será possível o contato com o pesquisador no endereço Rua Caiçara, 135, ap. nº 4, Vila Guarani, Santo André - SP, pelo telefone (11) (4319-5889), ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/PUC-SP, na Rua Monte Alegre, 984, Perdizes - São Paulo - SP, CEP: 05014-901. Fone: (11) 3670-8000 (PABX), ou pelo e-mail: jerryadrianochacon@gmail.com.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nenhuma remuneração e que posso sair a qualquer momento desta pesquisa. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura do participante

Data: ____/____/____

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE II

Questionário para traçar o Perfil

Público-alvo		Quantidade
Professores de Filosofia com experiência no Ensino Médio (Privada e Pública)		6 a 15
Nome:		
Idade:	Tempo de Magistério:	
Formação Acadêmica	☐ Graduação em: ☐ Pós-graduação <i>Lato sensu</i> em: ☐ Mestrado em: ☐ Doutorado em: ☐ Outras formações em:	

Roteiro de Questões para a Entrevista

Sobre a formação docente

1 – Você pratica formação continuada para o exercício docente? De que maneira?

Sobre o trabalho no EM

2 – É possível a construção do currículo junto com os estudantes a partir das demandas sociais, existências e intelectuais deles? Você pratica isso com seus alunos? Como?

Sobre a filosofia da libertação

3 – Você conhece a filosofia da libertação?

4 – Quais são as principais categorias dessa filosofia que você destacaria em sua prática docente?

5 – Quais são as contribuições da filosofia da libertação para o trabalho com os estudantes visando a autonomia deles?

6 – Quais são, a seu ver, as mais graves dificuldades que os jovens de quinze até os dezoito anos, do ensino médio, enfrentam hoje que os deixam alienados e sem real liberdade (entendida como *potência de viver*)?

7 – Como pode o exercício da filosofia da libertação libertar esses jovens de suas alienações?