



Sumário

Editorial: Progresso infinito é um regresso?	1
A educação bancária do mundo digital.....	3
A seleção de conteúdos de Filosofia da Educação em cursos de licenciatura em Pedagogia	20
[A mulher e a rapariga como centralidade poética na obra de Águida Tumbo Alexandre]	44
"Desconstruindo o feminismo: Uma análise reflexiva de 'O Segundo Sexo' de Simone de Beauvoir"	50
Glauber Rocha e a proposta de um cinema decolonial e revolucionário	60
Contribuições de Pesquisas Qualitativas em Ações Interculturais e Anticoloniais na Educação	69
Impacto das políticas públicas sobre a economia, o emprego e o bemestar em um município de elevada concentração industrial: o caso de Luzerna-SC	83
Análise do processo de opressão social de gênero e da feminização do magistério à luz da obra "A produção do fracasso escolar"	104



Editorial: Progresso infinito é um regresso?

Sandro Adrián Baraldi

Tempos escuros se aproximam. Depois do banquete dionisíaco que durou duzentos anos, de crescimento e devastação ininterrupta, o tempo da ressaca chegou. O planeta também se ressentido e, tal qual nosso mundo “civilizado” em queda, ataca furiosamente quem o magoou. Ciclones, tempestades, seca, inundações; calores e frios extremos marcam essa passagem para uma nova era desesperadora. A guerra contra a natureza, que começou com Francis Bacon, está prestes a terminar e, como prevíamos, a natureza venceu. A arrogância humana vai pagar por isso do pior modo.

O quanto somos culpados por tudo isso?

No século XIII, o filósofo Agostinho de Hipona entendia que a natureza era boa e estável, pois foi criação divina e, por isso, ela devia ser preservada do jeito que estava. Contrapondo essa ideia de estabilidade, no século XVI, Francis Bacon sustenta que a ciência, a racionalidade, deveria fundar as ações humanas e não depender de explicações cuja origem fosse de caráter religioso. O pensamento de Bacon surge de uma nova postura política medieval que estava enfrentando a Igreja – a Reforma e a Contrarreforma. A racionalidade se sobrepõe ao caráter místico da Igreja Católica. A partir desse momento, o ser humano, possuidor de racionalidade, pode alterar a natureza a seu bel-prazer sem temer a ira divina. Descartes, no século XVII, baseado na racionalidade, renega por completo a ideia de corporalidade. A subjetividade cartesiana invisibiliza a natureza material, reservando-lhe um lugar puramente utilitário. Esse movimento racionalista coincide, não por acaso, com a queda de Constantinopla, as grandes navegações e os empreendimentos mercantilistas da modernidade. Esse gatilho inicial da Modernidade foi formando a ideia de progresso, de avançar, de crescer, de desenvolver, de enriquecer, de tomar e de subjugar, de maneira que a ideia de progresso

espiritual, originário da idade média, podia também ser progresso material, pela via racional, científica.

No XVIII, Auguste Comte defende que o progresso depende da ordem e, no século XIX, Charles Darwin afirma a evolução humana como manifestação do progresso natural. No século XX, estabelecida a ordem que leva ao progresso do ser mais evoluído de todos, o ser humano, Filippo Marinetti propõe que o progresso deve ser acelerado; a velocidade é fundamental para o progresso humano. É a era do Manifesto Futurista de 1909.

O progresso, força cultural e antinatural que dá vida ao monstro “frankensteiniano” dos capitalismos mercantilista, industrial e financeiro, criatura furiosa e faminta por lucro a qualquer preço, ainda anima a nossa imaginação levando as tendências suicidas ao ponto do não-retorno climático.

Até hoje, mesmo em plena crise ambiental, ainda vemos como a ideia de progresso é forte. Séries de TV como *Star Trek*, com seu mote: “Audaciosamente indo onde nenhum homem jamais esteve”, e a animação *Toy Story*, na qual o personagem Buzz Lightyear repete: “ao infinito e além”, assim como muitas outras; dentre elas *Jurassic Park*, que “critica” a manipulação genética, e *Exterminador do Futuro*, que “critica” a inteligência artificial, garantem que essas possibilidades se tornarão reais. Ah! E não esqueçamos de que em todas as histórias em que aparecem alienígenas, eles são seres evoluídos, naturalmente ou tecnicamente, mas sempre superiores aos humanos.

Fica a pergunta, por enquanto sem resposta conclusiva: onde queremos chegar com esse progresso todo?

Autor:

Sandro Adrián Baraldi

Doutor e Mestre em Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação e Bacharel em Filosofia pela Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.

Editor Chefe da Revista Cactácea <https://rgt.ifsp.edu.br/ojs/index.php/revistacactacea/index>.

Pesquisador do grupo de pesquisa Mandacaru: educação e filosofia

<https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/657508>.

Pesquisador do GRUPEFE- Grupo de Pesquisa e Estudo em Filosofia da Educação

<https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/33966>.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6246489151782898>.



A educação bancária do mundo digital

Cláudio Vieira Pinto



As mudanças tecnológicas que ocorriam em fins do século XX apareceram como uma espécie de prenúncio da nova economia ou sociedade chamada de conhecimento e, ainda, de seus pressupostos essenciais que passaram a exigir dos indivíduos novas capacidades de produção e de reprodução industriais, inovação constante com geração de conhecimento tecnológico para atender ao mercado de trabalho e a avidez do consumo. Esse novo conceito de sociedade propunha ultrapassar e deixar para trás a economia voltada para a produção agrícola ou industrial bem como, também, mudar a direção da bússola mostrando um novo sistema de produção com foco maior na capacidade de pesquisar, inovar e produzir informação.

Se na segunda metade do século XIX a lógica da produção era a acumulação industrial refletida nas relações sociais de produção, na virada do século XX para o século

XXI o controle do conhecimento e o acesso à informação tornaram-se a dinâmica estruturante da sociedade.

Essa nova visão de produção e das suas relações exigiria das escolas uma mudança ou adaptação e esses conceitos começaram a fervilhar nas instituições escolares na década de 1990, coincidindo com o início da popularização da internet e também na mesma época de lançamento do último livro publicado em vida por Paulo Freire.

No Brasil, nesse mesmo período, intensificava-se o processo de desindustrialização (que já se estende por mais de quarenta anos) e que mudou o perfil do trabalhador e sua formação como mão de obra, passando, as escolas, portanto, a fazer suas adaptações pedagógicas, didáticas e curriculares para adequarem-se a essa nova realidade que se impunha colocando o conhecimento a

mercê do setor de serviços que paulatinamente foi se ampliando e, predominantemente, mudando a face do mercado de trabalho.

Já na primeira década do século XXI, a chamada e propagada sociedade do conhecimento e seus conceitos e visão sobre conhecimento útil e ético, começaram a atropelar currículos educacionais e por extensão as salas de aula, exigindo essas adaptações pedagógicas para se adequar aos interesses dos setores produtivos. A educação como forma de produção humana imaterial e, especificamente a educação escolar brasileira, sofreu nesse processo a introdução (e expansão) do ideário neoliberal. Ou seja, as implicações do sistema capitalista passaram a nortear não só a lógica desse sistema econômico como também seu funcionamento teórico e prático na educação escolar, o que provocou uma escolha mais assertiva e direta de referenciais teóricos, assim como os meios e o acesso ao saber pelos estudantes oriundos das classes menos favorecidas com o objetivo de atender as expectativas e exigências do capital.

Com a expansão da financeirização e da digitalização, os conglomerados de TICs – *facebook*, *Apple*, *Microsoft*, *Alphabet/Google*, *Amazon*, *Meta* - tentaram implantar currículos modernos tecnológicos, mas não havia ainda um ambiente universal que possibilitasse isso. Alguns países que tentaram trilhar esse caminho não conseguiram com tanto sucesso¹ e seus poucos avanços retrocediam por conta dos movimentos de resistência em suas sociedades. No entanto, a grande chance para “dar o pulo do gato” se abriu vinte anos depois com a catástrofe e ventania do Covid-19 que levou toda a humanidade a uma pandemia (de fato)² que assolou o planeta e afetou toda a espécie humana. As causas desse fenômeno viral foram muito discutidas e por conta das suas manifestações e do seu alcance levou grupos de estudiosos classificarem-no em outra terminologia: *sindemia*.

Durante a Pandemia ou *sindemia*, as medidas como o *lockdown* e distanciamento social passaram a ser necessárias e as medidas sanitárias básicas, obrigatórias. Entre estas uma delas foi o fechamento dos prédios escolares e a transferência do funcionamento das escolas para as residências de funcionários e educandos, abrindo, então, espaço para a implementação das EADs, aulas online, aulas híbridas e do *home office*, realidades para as quais todos tiveram que mudar e se adaptar.

¹ “Com o pretexto de construir a *e-Europa*, chegou-se ao ponto de as próprias empresas desenvolverem a base curricular das escolas e das universidades para ampliar seu mercado”. O consórcio Career Space, que agrupa onze grandes empresas do setor de tecnologias de informação e comunicação (TIC), europeias e principalmente norte-americanas (Cisco Systems, IBM, Microsoft e Intel, mas também Phillips, Siemens e outras), redigiu para uma publicação oficial das Comunidades Europeias um “guia para o desenvolvimento de programas de formação”, cujo intuito era definir os “novos cursos de formação em TIC para o século XXI” (LAVAL, p. 143, 2019).

² Vide em 'Covid-19 não é pandemia, mas *sindemia*': o que essa perspectiva científica muda no tratamento. Disponível em: <https://cee.fiocruz.br/?q=node/1264>

Uma porta se abriu para os conglomerados que não demoraram a agir e a intensificar treinamentos para adaptar professores e alunos e vender produtos às escolas e governos. O grande projeto tecnológico de criar um sistema educacional virtual que vinha sendo pensado no fim da década de 1980 e no transcorrer de 1990 pode, enfim, se concretizar e a inflar em rede tecnológicas e sociais na internet teorias sobre um novo conhecimento como cita Laval (2019) em referência ao relatório Educação e competência na Europa:

O ensino à distância permite a renovação necessária do “capital humano”, transmitindo “conhecimentos úteis” graças ao impulso do *home office*. Falando em termos de “produtos” e “clientes”, a Comissão Europeia garantia que desejava transformar o *e-learning* numa alavanca de transformação da escola: A realização desses objetivos exige estruturas de educação que deveriam ser concebidas em função das necessidades dos clientes (LAVAL, p. 142, 2019).

Com o avanço do mercado e das novas tecnologias “educativas” apareceu um discurso “pedagógico” que anunciava o “fim dos professores”. Assim, as TICs e a internet propriamente dita passaram a ser tratadas como ferramentas “revolucionárias” e não como ferramentas suplementares de apoio à aprendizagem. Então, outro novo discurso começou a ganhar corpo e ser propagado contra as escolas e por uma nova “pedagogia” e utilização de novas “máquinas de ensinar”. Essas ideias e concepções não demoraram a se espalhar pelo planeta com a chamada sociedade em rede.

Nesse sentido, relata-se aqui uma experiência que mostra um pouco esse processo e as tentativas de resistência em sala de aula de uma escola pública no estado de São Paulo.

No primeiro bimestre, os conteúdos previstos no Plano de Ensino tiveram como temática principal “Características da sociedade global”, acompanhados dos subtemas “Novas tecnologias de informação, comunicação e transporte”; “Economia globalizada e cultura mundializada”.

Nesse período crítico da pandemia, as dinâmicas e caminhos das aulas iam se modificando e se adaptando com as *lives* que eram oferecidas tanto aos professores quanto aos alunos, sempre com a intenção de mostrar as possibilidades do mercado profissional na produção simbiótica entre tecnologia e games, entremeados pelo cinema e denominado cinema híbrido. Dentre alguns dos conteúdos apresentados pelos profissionais e discutidos com os estudantes estava a explicação teórica do funcionamento e desenvolvimento de *games* e a aplicação na educação escolar, com saliência e ênfase na essencialidade das habilidades de Criatividade, Criticidade (de Pensamento Crítico), de Comunicação e Protagonismo. Pretendeu-se aqui por parte do docente destacar que

essas habilidades atendiam ao ideário neoliberal e toyotista. Na sequência e mesmo com a fala de Neiva (2021)³ sobre o cinema brasileiro nas suas diferentes perspectivas atuais, que enfatizou que o futuro profissional pode abraçar e ser abraçado por um mercado muito promissor, é de fundamental importância ter um domínio mínimo da semântica das telas:

“Não é simplesmente ter um domínio técnico de uma plataforma ou saber operar uma ilha de edição de uma realidade virtual. É essencial pensar nas narrativas. Não há a necessidade de sair do Brasil para ter formação e trabalhar com isso.” (NEIVA, 2021).

Numa outra sequência de experiência foi a apresentação do Cinema híbrido e sua operação onde os alunos do curso técnico específico se empolgaram em razão de que esse nicho é recheado de aspectos estéticos e também de novidades tecnológicas, no entanto, eles perceberam e entenderam para uma produção fílmica por computador é necessário que existam análises estéticas e linguagens de produção. Neste momento, o esforço do professor foi a condução de uma discussão crítica para a compreensão acerca do que é o híbrido ou o hibridismo. Esclareceu-se, então, que é a composição entre vários e distintos elementos, surgindo outro elemento (muitas vezes novo). A questão essencial não é substituir, mas incorporar elementos de outras fontes como a luz, as possibilidades de movimento, as nuances da cor, ou seja, linguagens como a pintura e a fotografia se somam como elementos advindos no processo de criação e construção. Implementaram-se, aqui, os fatos arrolados à citação do Prof. Dr. Giovanni Alves (UNESP- Marília) “O cinema é a arte síntese”⁴.

No calor da discussão e aproveitando o interstício do momento, o professor entrou com a reflexão audiovisual no desenvolvimento de *games* com o propósito de que os alunos do curso técnico pudessem vislumbrar que o ideário neoliberal, somado ao mercado de trabalho e ao modelo toyotista de organização do trabalho, perpassava suas formações e as exigências do mercado e que eles teriam que se adaptar para a possibilidade de atuarem dentro de suas formações específicas.

Posto isso, o que se propôs foi mostrar que esse novo contexto que se intensificou num processo recorrente nas últimas décadas com a digitalização, robotização, automação e indústria 4.0, não excluiu o fim do trabalho e nem o fim do trabalho manual, mas foi um salto com uma plataformização do trabalho e a inserção deste na rede digital. Daí o porquê de as escolas precisarem ensinar uma nova linguagem e de criarem condições para que o futuro trabalhador consiga inserir-se no mercado de trabalho precário-intermitente promovidos pela *gig economy*, expressão americana diferente e glamorosa para forma de trabalho flexível ou trabalho precário.

³ “O cinema brasileiro e as diferentes Realidades”, Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=82rPBKDkvMc>. Acesso em 18, mai, de 2021.

⁴ “Tela Crítica: a Metodologia”. Giovanni Alves. Canal 6 Editora, 2010, SP

Na mesma toada e em paralelo às aulas online, os governos estaduais e as suas secretarias de educação aceleraram o processo de implementação do Novo Ensino Médio/BNCC liberando e pressionando tanto as escolas públicas quanto as particulares para efetivarem as alterações nos seus currículos. Mas era preciso encontrar elementos tangíveis somados a um discurso convincente que agregasse setores mais influentes e poderosos da sociedade e as classes sociais como um todo.

Um elemento que contribuiu para definir o conteúdo da Lei n. 13.415/2017, que queria reformar o ensino médio no Brasil, foi a participação dos 27 secretários estaduais de educação do país - por meio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e dos agentes privados - como assessores dessa reforma.

Para ratificar o argumento necessário à reforma, outro elemento seria a flexibilização das trajetórias escolares criando um currículo mais atraente e prático para os alunos num primeiro momento, mas facilitando a aproximação da escola às demandas/exigências dos empregadores, daí a necessidade de ampliar a jornada escolar e inovar o currículo das disciplinas ofertadas.

Nesse sentido, e dentre as novidades, ocorreu então a exclusão das disciplinas básicas e essenciais (de formação geral) e a implementação dos Projetos Integradores.

O professor, por decisão do ex-presidente Michel Temer (2016-2019) que foi corroborado pelo ex-presidente Jair Bolsonaro (2019-2022) começou a lecionar a matéria como “O que rola por aí?”, “Faça seu brigadeiro”, “Educação financeira - torne-se um milionário”, “RPG – conquistadores de mundo” “Quitutes da nossa terra”, “Meu mundo, meu futuro, me ajuda a construir?” dentre outras criadas ou adotadas pelas 27 secretarias estaduais. Aqui cabe destacar, ainda, os itinerários formativos como “#SeLiganaMídia”, “Start! Hora do desafio”, “Superar desafios é de humanas”, dentre outros também. Isso tudo como artifício para tornar o Ensino Médio mais interessante buscando como apoio conteúdos que dependiam de conteúdos da internet. Todavia, no mesmo período, o governo Jair Bolsonaro proibiu em 2021 a internet para estudantes de escola pública.⁵

As novas disciplinas do NEM existem para roubar as horas das Ciências Humanas como a Filosofia, a Matemática, a História, a Sociologia, a Geografia, bem como as das Ciências da Natureza como a Física, a Química, a Biologia e a Matemática que são disciplinas essenciais e propedêuticas para a universidade que acabaram por ser jogadas fora. O mais correto seria manter ou recriar o essencial com os conteúdos clássicos pedidos pelo meio acadêmico superior e intensificar o processo sobre conscientizar o educandos.

⁵ Bolsonaro veta ajuda financeira para internet de alunos e professores das escolas públicas. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/737836-bolsonaro-veta-ajuda-financeira-para-internet-de-alunos-e-professores-das-escolas-publicas/19-03-2021>.

Ademais, quem vai lecionar essas matérias? Os mesmos profissionais com formação em Física, Química, Matemática, Sociologia, Filosofia, História, Geografia, ou seja, os professores que estão precisando completar sua carga horária. Com meia dúzia de professores se preenche a grade curricular. Mudança e erro semelhantes aos que foram cometidos também na ditadura militar com o mesmo discurso de que a saída para melhorar a qualidade da Educação Básica (já naquela época na década de 1970) transformando todo o ensino em técnico e profissionalizante, inventando matérias para as quais não se tinha professor e, na sequência, voltando atrás na decisão por perceberem que formar mão de obra especializada demanda um tempo longo - dois ou três anos - e que quando o indivíduo ingressava no mercado de trabalho percebia que o conteúdo aprendido estava desatualizado ou a profissão não mais era necessária.⁶ Alguns anos mais tarde - ainda na década de 1970 - ao retrocederem e voltarem ao currículo anterior, mas com mudanças significativas, conseguiram descaracterizar o Ensino Médio por conta desse ir e vir curricular.

Esta proposta foi inviável e ainda o é porque países que se desenvolveram não focaram unicamente em Ensino Técnico (Profissionalizante), além disso, não é apropriado tornar a Educação Básica um local que busque colocar as pessoas no mercado de trabalho porque pela dinâmica do sistema do capital as profissões também estão na berlinda. E muito do conteúdo aprendido em três anos torna-se quase obsoleto para sobreviver e enfrentar o mundo do trabalho. Por outro lado, o que fica de fato do ensino médio para o indivíduo é o básico chamado geral: a leitura dos clássicos, saber a Física de Isaac Newton, em Filosofia saber sobre Platão e outros - acrescente aqui decolonialidade⁷ -, em Língua Portuguesa saber uma boa gramática, em literatura conhecer Machado de Assis, em Educação Física saber ginástica geral e dominar uma modalidade esportiva. Não incluímos no nosso exemplo as outras disciplinas.

Quando essa reforma foi apresentada iniciou-se ou retomou-se um debate de concordar ou não concordar com essa reforma e daí os professores que se colocavam contra eram vistos como reacionários/tradicionais e os que se mostravam a favor, vistos como modernos e até revolucionários. Num olhar sobre a política econômica e de governo, a reforma de Michel Temer segue a faixa de luz (ou de trevas) do mercado financeiro, objetivando jogar o ensino para o interior do mercado partindo para a privatização, igualmente com as grandes universidades particulares que passariam (como de fato são) a serem avaliadas na bolsa de valores não pela qualidade, mas pela

⁶ Com o intuito de conhecer um pouco mais sobre a ideia de Karl Marx acerca da Educação escolar e mercado de trabalho e aprofundarmos esse olhar sobre a inviabilidade do Ensino Técnico na Educação Básica sugerimos o artigo “A Educação em Marx (ou A Educação e Trabalho em Marx”, Disponível em: <https://www.unicamp.br/cemarx/ANAIS%20IV%20COLOQUIO/comunica%E7%F5es/GT5/gt5m1c2.pdf>

⁷ Ver o artigo “América Latina e o giro decolonial” de Luciana Ballestrin. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>, acesso em: 31, ago, 2023.

quantidade de alunos e assim vender suas ações. Nesse sentido, o Ensino Médio não precisa de qualidade, bastando ter uma escola particular que forme alunos que possam ir para as faculdades públicas e se tornem elite dirigente (ou se mantenham) e o restante dos alunos vai para as faculdades particulares pagando pouco para ter cursos ruins e continuar a alimentar o mercado financeiro sem saber que o fazem. Nesse raciocínio é interessante desqualificar a escola média/ensino médio por culpa da evasão e por não interessar ao aluno, são os grandes lances, o *touchê* de toda essa argumentação a respeito do assunto.

No entanto, o membro da classe dominante - e até da classe média - quando procura uma instituição para formar seu filho, ele o matricula numa escola particular que não seja técnico profissional, mas que seja propedêutica à universidade, ficando este sem trabalhar por um período de sua vida de modo a adquirir conhecimentos básicos para quando ingressar no mercado de trabalho ser o trabalhador dirigente – que estude Engenharia para ser o dirigente e não o operário, como por exemplo. Esse mesmo

indivíduo quer que o outro estude, que o filho do outro, que é pobre, estude para se profissionalizar e trabalhar logo, ou seja, não precisa de uma profissão com formação intelectual assentada na propedêutica porque ele será remanejado no local de trabalho dentro das necessidades de produção. Essa é a ideia da classe média que domina todos os meios intelectuais no país, tanto a esquerda como a direita, e com esse discurso somente.

Propomos aqui uma primeira reflexão: Qual o objetivo de fato com essa reforma? Querer ensinar os alunos a ver conexão tecnologia-mercado, mas não ensinar os alunos a ver a conexão escola e transformação social? Os estudantes passam, assim, a ser obrigados a dominar linguagens de T.I.Cs (Tecnologias de Informação e Comunicação) para serem fluentes/dominantes nesse mundo, entendendo e dominando o “letramento digital”, as “linguagens digitais”, o “discurso eletrônico”, o “hipertexto”, a “comunicação mediada por computador”, a “comunicação eletrônica”, além dos outros termos e linguagens e campos dos vários programas apresentados pelas plataformas. Nesse sentido, um termo que se tornou “tema transversal” no NEM foi a autonomia. Autonomia que virou sinônimo entre os adolescentes para tempo “livre” e excessivo, mais voltado para o *marketing*, ou seja, uma liberdade demasiada com a tecnologia (em frente aos PCs e/ou celulares) para aprender a manusear programas formatados pelos conglomerados (*google*, *facebook* e outros) assimilando os novos termos e, assim, obter um passaporte para ingressar nessa “entidade” intelectual exigida pelo mercado.

Nesse sentido, não é ousadia dizer que a educação bancária não desapareceu e que hoje tem a cara digitalizada como o dinheiro, assim como o mundo financeiro onde tudo são sinais e como tais

podem mudar a qualquer momento.

Dessa forma, propomos uma segunda reflexão: o que querem os opressores da era digital com a formação do novo indivíduo, do novo trabalhador e do ser humano no século XXI? Seria “criar” ou reforçar um intelecto geral na educação bancária? Atualmente não deixar pensar autenticamente, não deixar pensar para o coletivo?

Na verdade, o que pretendem os opressores é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime, e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os domine. Para isto se servem da concepção e da prática “bancárias” da educação, a que juntam toda uma ação social de caráter paternalista, em que os oprimidos recebem o nome simpático de “assistidos”. São casos individuais, meros “marginalizados”, que discrepam da fisionomia geral da sociedade. “Esta é boa, organizada e justa”. Os oprimidos, como casos individuais, são patologia da sociedade sã, que precisa, por isto mesmo, ajusta-los a ela, mudando-lhes a mentalidade de homens inaptos e preguiçosos (FREIRE, p.84, 2022).

Como acontece essa prática educacional que permanece? Criando condições no ambiente escolar para que os estudantes aprendam a articular entre si diferentes linguagens, códigos e tecnologias de informação e comunicação, mas sem oferecer condições didático-pedagógicas que promovam confrontos de posicionamentos diferenciados das opiniões ou que endossem argumentos em defesa de suas ideias com aulas dinâmicas que promovam o pensar autêntico. As aulas permanecem verbalistas, mas as leituras ficaram escasseadas, principalmente dos clássicos que foram substituídos por indicações de leituras de páginas da internet (*blogs, sites, podcasts*) - com orientação sobre os diferentes recursos e ferramentas disponíveis no meio tecnológico que podem utilizar - que por sua vez tornam-se “conhecimentos” a serem avaliados e se interpondo entre educador e educandos. Os educandos continuam a ter que “digerir” as informações e colocar seu exercício mental e psíquico a esse fim distanciando-se cada vez mais de um possível pensar verdadeiro.

Nesse exercício e tentativa de orientar e induzir ao mercado de trabalho existem programas e projetos que oferecem uma imersão ainda mais profunda no mundo tecnológico e digital. Como conhecer o mundo dos *games* que apresentam e prometem uma nova forma de ingressar no mercado de trabalho, mas cobrando/exigindo dos alunos o domínio de habilidades como selecionar metodologias e instrumentos de organização de eventos; elaborar e acompanhar cronogramas; valorizar hábitos de organização, planejamento e avaliação; relacionar conhecimentos de diferentes naturezas e áreas numa perspectiva interdisciplinar e decodificar símbolos, fórmulas, expressões, etc.

Com esse percurso formativo dos estudantes cabe a introdução de uma reflexão instigante e provocativa: como agir ou o que fazer com o general *intellect* e o trabalhar de graça quando o indivíduo se dispõe a jogar (“brincar”) sem estar efetivamente trabalhando para uma empresa? Enfatizar o olhar sobre a realidade do mundo do trabalho atual, pós- fordista, que tirou todos os trabalhadores das fábricas e criou um novo conceito de “fábrica” e “lugar de trabalho” como sendo todo lugar é do trabalho e a fábrica está em qualquer lugar. Cabe aqui lembrar o autor Yann Moulier-Boutang⁸ que apresenta novas interpretações possibilitadas pela semiótica da imagem, entendendo a imagem como um ícone que representa alguma coisa e está sempre ligada a um texto a ser explorado.

Isso tudo corrobora o que foi descrito no início sobre o Novo Ensino Médio e seus Itinerários Formativos de Aprofundamento, em que o educando recebe informações não para ser mais e sim para manter o status quo caminhando pela via da necrofilia e não do conhecimento. Uma forma amaciada e ficcional de lidar com a opressão:

A opressão, que é um controle esmagador, é necrófila. Nutre-se do amor à morte e não do amor vida. A concepção “bancária”, que a ela serve, também o é. No momento mesmo em que funda num conceito mecânico, estático, especializado da consciência e em que transforma, por isto mesmo, os educandos em recipientes, em quase coisas, não pode esconder sua marca necrófila. Não se deixa mover pelo ânimo de libertar o pensamento pela ação dos homens uns com os outros na tarefa comum de refazerem o mundo e de torná-lo mais e mais humano (FREIRE, p. 90 e 91, 2022).

As instituições escolares e seus profissionais que aderiram a este discurso e projeto do capitalismo 4.0 insistem em querer usar os autores, os termos e objetivos da educação libertadora para manter o neoliberalismo e fazer valer a pedagogia neoliberal forçando goela abaixo uma educação bancária digitalizada.

Portanto, é preciso uma pedagogia da não submissão e da não adaptação, substantivo seguido do advérbio obrigatório que aparece como um recado para a exclusão social, educacional e do mundo do trabalho. Também é necessária uma educação escolar com viés pedagógico que não seja maquiado de libertação ou de autonomia.

Torna-se essencial uma pedagogia que entenda se a realidade das relações sociais hoje - em todos os setores - é a imersão de todos os indivíduos na infosfera, ou seja, em um tempo e espaço

⁸ Disponível em: <https://ghiraldelli.online/2022/07/12/a-impressionante-hipotese-do-general-intellect-por-yann-moulier-boutang/>

conectados 24 horas por dia onde não mais existe o “estar off-line ou online” porque somos guiados, diária e constantemente, por sinais e conduzidos por aplicativos. A necessidade, portanto, é de uma Pedagogia Crítica do Digital.

Partindo dessa premissa indispensável acerca da criticidade pedagógica do digital é que consideramos importante um olhar enraizado na ótica freireana da bancarização de informação que chegam às escolas e entram nas salas de aula para preencher as grades curriculares exigindo do aluno o domínio de códigos, programas, termos/conceitos para que o acoplam a uma máquina e esta a ele deixando-o ensimesmado numa bolha existencial virtual e real.

Ou seja, uma avalanche de informações novas com sinais, letras e códigos que formam programas aplicáveis, mas que não exige nem tão pouco permite uma reflexão crítica.

Faz-se imprescindível, então, nessa linha freireana, reencontrar o caminho ou buscar fissuras para olhar essa “nova escola” – novo tecnicismo – que oferece um “baú de tesouros” no fim do arco-íris e saber quais estratégias que excluem versus as que dialogam com a nova classe trabalhadora digitalizada nesse caminho de nova alfabetização digital.

Nesse sentido, quem sabe fazer o educando e educador entenderem que um tipo de educador/pedagogia é capaz de libertar a todos. Ou seja, a escola consegue promover ainda uma discussão verdadeiramente libertadora enquanto abraça os programas digitais e se insere e se imerge no oceano das tecnologias digitais?

Na análise de Paulo Freire, o procedimento na contramão da Educação Bancária apresentada em “Pedagogia do Oprimido” (2022) pode ser aplicado a qualquer área de ensino – matemática, química, ciências sociais, na discussão política e ainda à alfabetização - partindo do educador e do educando, uma vez que estão imersos na mesma comunidade e na mesma cultura. É aqui que se tornam possíveis os temas geradores, ou seja, na vivência, e é na vivência que ocorre a conversação – coisa que a educação bancária não permite e nem possibilita – quando ocorre a comunhão real, isto é, conversar sobre aquilo que todos nós fazemos, passamos, sofremos e sonhamos. A conversa real e engajada.

Nessa pedagogia freireana acontece a problematização que é o momento em que o educador lança as interrogações no texto, no discurso, na narrativa dos temas. Mas essa ação é impossível de ocorrer na educação bancária porque o professor coloca questões que estão no livro didático, mas o professor freireano apresenta problemas que emergem das conversas de problematização que foram levados adiante pelo professor que abraçou os problemas trazidos pelos educandos. E nessa ação conjunta de enxergar

e entender os problemas, os educandos e o educador conseguem outra ação que é a consciência, ou seja, a ação conjunta dos problemas e quando ocorre a reflexão surgida a partir do momento que houve a conversa e discussão coletiva. Assim, essa consciência é complementada com a práxis de que é a atuação da teoria com a prática, que é a ação política transfigurada em democracia participativa. A proposta desse processo pedagógico não é a de um processo de sala de aula com as cadeiras dispostas em fileiras - ou das cadeiras em volta como nos círculos de cultura – mas de um processo como um todo de transformação de uma comunidade que abre espaço para uma inversão na relação de poder. E nessa inversão de relação de poder os educandos passam a ter o poder. O poder dos educandos que pode e deve colocar em questão - e confronto - suas realidades com a realidade social do capital e da tecnologia digital.

Uma pedagogia que se propuser ser crítica frente ao mundo digital deverá considerar os alunos/educandos das classes populares em seus locais e condições sociais fora do âmbito escolar. Para isso, como exemplo, basta nos reportarmos aos longos meses tenebrosos da pandemia da Covid-19 quando esses alunos tiveram que fazer piruetas e malabarismos para conseguir acoplar seus aparelhos de celulares aos sinais e códigos do mundo digital e tentar criar essa igualdade de acesso às ferramentas digitais empenhando-se em tentar superar o acesso precário às ferramentas tecnológico- digitais e à internet. Uma questão cabe ser colocada: existia (ou existe) nesse acesso uma consciência digital? Nos adiantamos com uma possível resposta: conhecer a infosfera e a subjetividade maquínica, muito além das linguagens e dos códigos. Mais ainda, a escola deve exercer esse papel dialógico e libertador para promover a compreensão do mundo digital e das tecnologias na modernidade do capital que é a modernidade digital e, por fim, não se descolar da realidade das classes populares oprimidas que lutam por condições mínimas de sobrevivências. É esse estudo das tecnologias digitais⁹ sob um viés crítico que promoverá o entendimento de que as tecnologias digitais estão inseridas no sistema do capital e capitalista que a produziu (e não o inverso) e daí construir junto – escola-educador-educando – um panorama que abra os olhos e possibilite um passo a mais em direção à consciência de classe.

Veja abaixo o quadro com as três formas de educação: bancária¹⁰, problematizadora¹¹ e bancária digital:

⁹ CARIN, Ana Carolina trabalha esse conceito mais aprofundada no livro “Pedagogia digital – práticas possíveis em um cotidiano tecnológico”. Editora CRV, Curitiba, 2023.

¹⁰ Freire, Paulo. Pedagogia do Oprimido, 2022, Editora Paz e Terra, SP.

¹¹ Ibidem, 2022.

Educação bancária	Educação problematizadora	Educação bancária digitalizada
<ul style="list-style-type: none"> - O educador insere o mundo no educando para apassivá-lo e adaptá-los ao mundo. - É uma prática que só interessa aos opressores. - Enfiar o mundo para encher os educandos comunicando-os. - As aulas são verbalistas. - Os métodos de avaliação servem para avaliar informações “bebidas” e “mastigadas”. - O professor introduz e conclui a “aprendizagem”. - Não concilia educador-educando e afasta qualquer tipo de companheirismo pedagógico. - Seu ânimo é ajustar o homem ao mundo, inibindo sua capacidade de atuação e criação. - Transforma os estudantes em recipientes, em quase coisas. - Não possibilitar e nem permitir condições para que o indivíduo possa ser mais. <p>Não possibilita a informação ser transformada em conhecimento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Deve ser um ato cognoscente. - Superar a contradição educador-educando. - Serve a libertação do indivíduo <p>Busca superar a contradição educador-educando.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Afirmar a dialogicidade e se fazer dialógica. - Por se propor libertadora não aceita o fundamento de que os indivíduos são seres vazios que precisam ser preenchidos. - Não aceita alienar os homens ou mantê-los alienados. - Sua essência é a práxis que implica a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. - Uma sociedade revolucionária não pode usar-se da educação bancária. <p>Não usar as mesmas armas da dominação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Letramento digital. - Linguagens digitais. - Dominar o discurso eletrônico. - Saber identificar e manusear um Hipertexto. - Comunicação mediada por computador e eletrônica. - Instalar os sistemas operacionais atualizados. - Fazer e refazer configuração. - Configurar sistemas operacionais e servidores. - Dominar Softwares e seus licenciamentos. - Entender a linguagem do Hardware. - Interpretar o Game. - Design Document (GDD) identificando os objetivos para o desenvolvimento da programação. - Identificar experiências e

		<p>tecnologias de jogos digitais.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manipular elementos 3D, estáticos e dinâmicos. - Codificar jogabilidade utilizando programações diferentes. - Desenvolver programação para Inteligência artificial. - Criar estratégias para gerenciar diferentes versões do código. - Compilar o jogo digital em plataforma compatível a computador. - Dominar as linguagens de programação mais usadas em 2023 como: Python, C#,C++, JavaScript, PHP, Swift, Java, Go, SQL, Ruby, entre outros.
--	--	--

Nós vivemos hoje na infosfera que é uma esfera de informação que se potencializou com a internet na qual estamos inseridos cotidianamente 24 horas por dia. Não existe mais essa história de online e

off-line porque quando estamos em nosso carro, por exemplo, nos guiamos pelo waze ou GPS em codependência, ou seja, estamos recebendo informações a todo o momento desses aplicativos e enviamos informações para eles porque revelamos e indicamos onde estamos. São informações que vão e vem e onde, inevitavelmente, deixamos registrados nossos gostos de modo que qualquer pessoa pode permitir a produção de novas informações a partir de seus acessos.

Para um indivíduo integrar esse mundo ele precisa diminuir sua capacidade de interpretação porque o mundo da internet (infosfera) é maquinal e dá a impressão de estar falando a mesma linguagem, mas isso não ocorre. Este mundo entende o indivíduo através de uma linguagem de máquina e esta linguagem é simbólica – é por símbolos que ela se relaciona com o usuário – e assim se vai participando cada vez mais de uma linguagem que é fundamentalmente um conjunto de símbolos com pouco significado. A pessoa não percebe tudo isso porque a linguagem continua a mesma. Assim, se comparamos gerações veremos que a *geração atual precisa de muito menos palavras para achar que fala o português*, do que a geração passada. Assim, percebemos uma diminuição semântica, uma diminuição de capacidade interpretativa, da imaginação e, conseqüentemente, da inteligência.

O problema atual com a infosfera, principalmente a internet hoje, é que esta está sendo levada adiante num entendimento único e exclusivamente de regramento por pessoas que são juízes ou advogados e isto gera atitudes normativas: a internet é boa ou ruim? Dever ser censurada ou não? Censura num ponto e não em outro ponto? E esse é um debate pobre por se restringir à norma, mas ganha o senso comum por ser plebiscitário: SIM ou NÃO? E este pensamento é a maneira como a própria máquina

funciona, isto é, liga ou desliga. E é assim que *a informação vai andando*. É o sistema binário: 0 ou 1, 0 ou 1... e é neste jogo binário que a informação caminha, e a própria máquina fica realizada quando vê que estamos pensando de forma plebiscitária – SIM ou NÃO. Nesse sentido e de maneira geral, estamos pensando de forma binária por conta da máquina que dirige nosso pensamento e também porque a instância de nossa discussão está reduzida ao policiamento. Quando uma sociedade caminha pela norma e plebiscito ela vira uma sociedade emburrecida e acrítica. O panóptico de Bentham em nova versão pode ganhar força novamente.

Cabe destacar e chamar a atenção para as discussões sobre o uso da internet e como se portar na infosfera hoje, passa pelo Supremo Tribunal Federal (estância jurídica) e pelo congresso nacional e cada vez menos passa pela universidade e pelas escolas – educação básica - e por outro lado, os jornais e revistas ficam centrados nas decisões e discussões do STF e do congresso nacional. As discussões nessas esferas tornam-se muito pobres porque versam somente sobre REGRAS (aquilo

que pode e o que não pode).

As discussões sobre a infosfera têm que ocorrer nas instâncias que estão estudando-a. Por exemplo, é preciso entender que ela ficou acelerada por conta da internet e por conta da mudança da situação analógica para a digital que permite a internet ser agregadora de instituições. Sendo assim, a maioria das discussões são pobres e carentes de profundidade filosófica, sociológica e histórica. Mesmo as pessoas que dizem que são apenas aspectos técnicos, não conseguem ver que não se tratam somente de aspectos técnicos, mas, sobretudo, de aspectos filosóficos, sociológicos e também de física, eletrônica, informática, ciências da comunicação.

O que temos então é a sociedade do espetáculo que mostra esse mesmo espetáculo como sendo de relações sociais mediadas por imagem (a forma mercadoria) e, assim, passamos a nos relacionarmos por comparação de grandeza do dinheiro e da riqueza material.

Num determinado momento, o capitalismo financeiro e as bolsas precisaram de velocidade e, ao precisar dela, ele (o sistema do capital) inventou a internet que é a potencialização da forma abstrata. As pessoas se relacionam na internet pela imagem – mas esta não é o espetáculo – quando as pessoas se falam/relacionam por vídeo (LIVE), por exemplo, mediadas por imagens internéticas. Dessa forma, a pessoa entra na infosfera e depois de horas de relação com o mundo ela não aprendeu absolutamente nada com quem você se relacionou, mas sabe somente que imagens levaram/conduziram

o indivíduo a outros lugares ou para outras pessoas, para outros produtos (carro, cosméticos...) e mais outras coisas. E nesse mundo o que ocorreu com o indivíduo? Esse indivíduo navegou na internet ou as imagens enveloparam-no e navegam essa pessoa? Isso tudo muda o padrão de comportamento da pessoa e até seu autoconhecimento porque antes para ela ser como o outro, ela tinha que olhar para os outros e estes lhe devolviam opiniões e, assim, as pessoas vão montando suas narrativas sobre si próprias.

Hoje, as pessoas olham para a internet e pensam que é diversificada, mas ela não é porque devolve tudo que o indivíduo desejou – aquilo que ele olhou – porque ela pega o rastro e monta um perfil estereotipado e lhe devolve como sendo o indivíduo. Como consequência a pessoa vai criando uma reiteração e não sai da caricatura que a internet fez dela própria e para o indivíduo. E, assim, o seu eu vai ficando cada vez mais diminuto, criando um movimento narcísico porque a pessoa olha e só vê a si própria. No entanto, essa pessoa que se vê na internet é uma redução do ser, ou seja, é aquele cara do consumo que procurou um sapato, um cosmético, um prostíbulo, armas, palestras de direita... é isso que a internet lhe devolve.

Nesse sentido, o indivíduo vê esse cara e diz “Esse sou eu. Vou pegar esse eu e terminar minha autoconstrução”, mas sem perceber ou saber ele fica a cara da caricatura. Esse é o narcisismo dos nossos tempos. Isso cria um tédio muito grande que o indivíduo tem que superar, mas como fazer isso? Com a educação que leve a todas essas reflexões e aprofunde-as cada vez mais e leve estes indivíduos a saírem desse mundo narcísico e passem a olhar com mais sensibilidade e profundidade todo o resto. Este debate precisa ser feito pela sociedade brasileira senão não saberemos o que estamos vivendo e iremos regradar (a internet) com regras tacanhas do plesbício e é preciso sairmos da pobreza do pensamento jurídico que se restringe ao pensamento normativo sobre a internet e sua infosfera. É normatizar o que não se sabe e não se conhece. E a escola em sua definição mais ampla é que tem esse papel, mas assentada e direcionada por uma pedagogia crítica do mundo digital muito além dos códigos, símbolos e informações que estão bancarizando os pensamentos dos estudantes e educandos atualmente.

Referências bibliográficas:

ALVES, Giovanni. **Tela Crítica: a Metodologia**. Canal 6

Editora, 2010, SP

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>, acesso em: 31, ago, 2023

BOLSONARO VETA AJUDA FINANCEIRA PARA INTERNET DE ALUNOS E PROFESSORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS.

Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/737836-bolsonaro-veta-ajuda-financeira-para-internet-de-alunos-e-professores-das-escolas-publicas/19-03-2021>.

BOUTANG, Yann Moulrier. **A impressionante hipótese do general intellect**. Disponível em: <https://ghiraldelli.online/2022/07/12/a-impressionante-hipotese-do-general-intellect-por-yann-moulrier-boutang/>

CARIN, Ana Carolina. **Pedagogia digital – práticas possíveis em um cotidiano tecnológico**. Editora CRV, Curitiba, 2023.

CATINI, Carolina de Roig. **A Educação em Marx (ou A Educação e Trabalho em Marx)**, Disponível em:

<https://www.unicamp.br/cemarx/ANAIS%20IV%20COLOQUIO/comunica%E7%F5es/GT5/>

gt5m1c2.pdf

COVID-19 NÃO É PANDEMIA, MAS SINDEMIA: O QUE ESSA PERSPECTIVA CIENTÍFICA MUDA NO TRATAMENTO. Disponível em: <https://cee.fiocruz.br/?q=node/1264>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 2022. Editora Paz e Terra, SP.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. Editora Boitempo, SP, 2019.

NEIVA, Ana Arruda. **O cinema brasileiro e as diferentes Realidades**, Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=82rPBKDkvMc>. Acesso em 18, mai, de 2021

Autor:

Cláudio Vieira Pinto

Graduado em História e Pedagogia, com especialização lato sensu em Geografia, História e Artes – interações – UNISO/USP. Professor de História no Ensino Médio em Escola Pública do Estado de São Paulo. Curso de Extensão 2023: Paulo Freire: panorama histórico-filosófico – Instituto Federal de São Paulo – Campus Registro. Associado da Associação Brasileira de Cinema de Animação (ABCA)



A seleção de conteúdos de Filosofia da Educação em cursos de licenciatura em Pedagogia

Adelino Francklin, Marcos Vinícius José de Moura

RESUMO: A disciplina de Filosofia da Educação, geralmente é ofertada em cursos de formação de professores. Levando em consideração as distintas perspectivas teóricas para se estudar essa área, questiona-se quais seriam os temas e referências mais utilizados nos diferentes cursos de licenciatura em Pedagogia em universidades públicas federais para essa disciplina. Nesse sentido, esse artigo visa analisar as ementas de Filosofia da Educação de cursos de Pedagogia presenciais em universidades públicas federais. Tendo em vista as limitações de carga horária para a oferta dessa disciplina, a aquisição de livros da área para as bibliotecas universitárias e a possível lacuna na formação acadêmica dos docentes que ministram a disciplina, torna-se relevante evidenciar os conteúdos e referências mais pertinentes para essa área. A pesquisa é bibliográfica, documental e com abordagem qualitativa. Foram consultadas 81 ementas, disponíveis nos *sites* institucionais das universidades. Constata-se que alguns temas recorrentes na ementa são coerentes com a proposta da disciplina, a exemplo dos aspectos axiológicos na prática docente; o pensamento filosófico, educacional e pedagógico brasileiro; os pressupostos epistemológicos da educação e a relação entre filosofia e educação. Quanto às referências, obras introdutórias à Filosofia e Filosofia da Educação são as mais recomendadas, provavelmente pelo fato de terem uma linguagem mais clara e didática.

Palavras-chave: Ementas. Filosofia da Educação. Licenciaturas.

The selection of Philosophy of Education contents in Pedagogy degree courses

ABSTRACT: The subject of Philosophy of Education is generally offered in teacher training courses. Taking into account the different theoretical perspectives for studying this area, the question is what would be the most used themes and references in the different Pedagogy degree courses at federal public universities for this discipline. In this sense, this article aims to analyze the Philosophy of Education syllabuses of face-to-face Pedagogy courses at federal public universities. Taking into account the workload limitations for offering this subject, the acquisition of books in the area for university libraries and the possible gap in the academic training of teachers who teach the subject, it becomes relevant to highlight the most pertinent contents and references for this area. The research is bibliographic, documentar and with a qualitative approach. 81 menus were consulted, available on the universities' institutional websites. It appears that some recurring themes in the syllabus are coherent with the purpose of the discipline, such as the axiological aspects in teaching practice; Brazilian philosophical, educational and pedagogical thought; the epistemological assumptions of education and the relationship between philosophy and education. As for references, introductory works to Philosophy and Philosophy of Education are the most recommended, probably due to the fact that they have clearer and more didactic language.

Keywords: Menus. Philosophy of Education. Degrees.

1. Introdução

Nos currículos dos cursos de licenciaturas em Pedagogia constam, geralmente, disciplinas de conteúdos filosóficos da educação. Ainda que haja diferentes denominações, na maioria dos casos a nomenclatura mais utilizada para as disciplinas voltadas para essa área é Filosofia da Educação.

Foi na década de 1930, que a área de Filosofia da Educação consolidou-se no Brasil, tornando-se parte do currículo das Escolas Normais e também uma área “responsável por fundamentar os pressupostos teóricos a orientar axiologicamente a educação, tanto no âmbito político educacional, quanto pedagógico” (Pagni, 2015, p. 14). Com isso, ela tornou-se parte das Ciências da Educação, onde, junto com outras áreas como História, Psicologia e Sociologia, passou a fazer um trabalho interdisciplinar na área educacional (Aguiar, 2016).

Tendo em vista que existem diferentes perspectivas teóricas para se estudar Filosofia da Educação, questiona-se quais seriam os temas e referências mais utilizados nos diferentes cursos de licenciatura em Pedagogia em universidades públicas federais.

Este artigo assume o objetivo de analisar as ementas das disciplinas de Filosofia da Educação, de cursos de licenciatura em Pedagogia de universidades públicas federais, levando-se em consideração uma possível identidade epistemológica apontada por autores consagrados da referida área.

A disciplina de Filosofia da Educação é uma das disciplinas de fundamentos da educação, que colabora para a formação teórica de futuros docentes. Tendo em vista as limitações de carga horária para a oferta dessa disciplina, a aquisição de livros da área para as bibliotecas universitárias e a possível lacuna na formação acadêmica dos docentes que ministram a disciplina, torna-se relevante evidenciar os conteúdos e referências mais pertinentes para essa área. Não se trata de apresentar uma hierarquia de conteúdos, mas de constatar o que pode ser priorizado na disciplina para contribuir com a qualidade da formação docente.

A pesquisa realizada é bibliográfica, tendo consultado diferentes publicações acadêmicas sobre a disciplina de Filosofia da Educação. É também documental, com a consulta às ementas da disciplina de Filosofia da Educação de cursos de licenciatura em Pedagogia das universidades públicas federais brasileiras. Entendemos que “a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”. (Marconi; Lakatos, 2010, p. 157).

Assumimos uma abordagem qualitativa, que tem sua base “enraizada na interpretação de uma dada realidade humana em sua totalidade e não na sua quantificação” (Souza; Kerbauy, 2017, p. 31). Nesse sentido, o quantitativo de temas e referências de Filosofia da Educação consultados nas ementas não foram analisados no âmbito quantitativo, mas qualitativos, visto que não é por haver números em uma pesquisa que defina sua abordagem, mas sim o tipo de análise que se propõe.

O recorte da pesquisa para universidades públicas federais foi necessário pelo elevado número de universidades que existem no Brasil. Já a opção pelos cursos de licenciatura em Pedagogia ocorreu por possuírem, geralmente, uma carga horária maior de conteúdos de fundamentos filosóficos em relação aos outros cursos de formação de professores.

2. A Filosofia e a Filosofia da Educação no ensino superior brasileiro

O ensino de Filosofia na educação básica, no Brasil, sofreu diversas interrupções ao longo da história. O exemplo mais recente foi durante a ditadura militar brasileira, em que a disciplina já era facultativa, e com a Lei 5.692 de 1971, foi banida do currículo escolar. A partir de 1982, próximo ao contexto da redemocratização do país, voltou a ser ofertada opcionalmente. Com a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Nº 9.394 do ano de 1996, a oferta da Filosofia como componente curricular passou a ser mais defendida, apesar de continuar sendo não obrigatória. É nesse cenário que áreas do conhecimento das ciências humanas e sociais também retomaram um espaço significativo no currículo nos cursos de licenciatura em Pedagogia (Santos; Santos; Lima, 2023).

A oferta ou não da disciplina de Filosofia na educação básica afetou também o ensino superior, devido ao fato de haver uma redução de professores licenciados na área de Filosofia. No entanto, mesmo prejudicada, sua presença continuou existindo nos cursos de formação de professores. Nesse sentido:

A presença da filosofia no currículo do curso da Pedagogia no Brasil nunca foi muito representativa e sua função no desenvolvimento do curso sempre foi pouco explícita. Porém, em razão da importância que a filosofia teve no desenvolvimento do pensamento ocidental, especialmente do pensamento católico, ela sempre foi incluída no rol das disciplinas dos “fundamentos”, como base da formação dos pedagogos e dos professores. (Mühl e Mainardi, 2017, p. 8).

O ensino da filosofia deve ser oferecido visando o desenvolvimento pleno do estudante de licenciatura para que, futuramente, quando este se tornar um profissional da educação, tenha o domínio básico de um referencial teórico que o auxilie a desenvolver um pensamento crítico e assim consequentemente despertar também esse poder de reflexão em todos os educandos.

2.1 A importância da filosofia para a prática e formação docente

A oferta da disciplina de Filosofia e suas diferentes áreas, a exemplo da Filosofia da Educação, apresenta contribuições significativas para a formação de futuros docentes. Isso ocorre, pelo fato de que a partir do momento em que um profissional se torna licenciado, espera-se que este tenha o conhecimento necessário para lidar com as adversidades comuns ao ambiente escolar.

Para cursos de licenciaturas, a disciplina de Filosofia da Educação é mais relevante que a disciplina de Filosofia. Isso se deve ao fato de que a primeira, por meio dos fundamentos da educação, busca a superação dos problemas enfrentados no meio educacional. Logo, a qualidade do ensino de filosofia na educação superior reflete diretamente na educação básica. Conforme afirma Severino (2017):

A Filosofia da Educação como disciplina nos cursos de formação de professores deve cumprir o papel de colocar questões que auxiliem os futuros professores a

compreenderem sua própria atividade para que possam estar efetivamente na condução consciente de sua prática (Severino, et al, 2017, p. 11).

A Filosofia e a Filosofia da Educação não deve ser uma disciplina isolada ou distante dos estudantes. Ela deve ser encarada como algo presente no cotidiano de todos (Lima, 2021), pois, algo muito recorrente tanto na educação básica quanto no ensino superior é a estranheza causada nos alunos quanto à filosofia, principalmente pelo uso de termos específicos da área.

Outro ponto fundamental que especifica a importância e a solidez da Filosofia da Educação é a relação que a mesma tem entre a teoria e a prática, visto que ela não é utópica, portanto, não tem somente embasamento teórico, funcionando também perfeitamente quando aplicada à prática educacional. Exemplo são as contribuições do filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey, em que suas obras até os dias de hoje continuam atuais e indispensáveis para a fundamentação do pensamento filosófico educacional (Mendonça; Adaid, 2018).

Ao observar a acepção formal de educação, qual seja, aquela relativa às instituições de ensino e às práticas pedagógicas, se observa a importância de se voltar para as questões teóricas e, em seguida, delimitar objetivos viáveis que possibilitem sua implementação. Em outras palavras, a reflexão sobre a problemática da educação aponta para a importância de se voltar para os fundamentos filosóficos, mas sem esquecer sua utilidade prática e seu propósito com a realidade da experiência educacional. (Mendonça; Adaid, 2018, p. 138-139).

Desse modo, os estudos da área de Filosofia da Educação contribuem para a valorização da teoria, quanto da prática, em uma relação dialética. Sua tarefa deve ser, principalmente, epistemológica, antropológica e axiológica (Severino, 2011). Essas três tarefas, que também são temas contemplados na disciplina de Filosofia da Educação, deveriam fazer parte de toda ementa dessa disciplina em cursos de formação de professores.

2.3 O neotecnismo nos cursos de formação de professores

Mesmo com as publicações acadêmicas e científicas que evidenciam a importância de ofertar Filosofia da Educação nos cursos de licenciatura, a disciplina tem sofrido com uma diminuição de carga horária nos cursos de mesma categoria em Pedagogia e nos demais cursos de formação de professores (Mühl; Mainardi, 2017). Nesse contexto, no que tange ao curso de Pedagogia, observa-se que “o pedagogo atua em diversas áreas e modalidades profissionais, com destaque para a

pedagogia hospitalar e empresarial. Assim, o currículo do Curso de Pedagogia ganhou um caráter mais técnico” (Santos; Santos; Lima, 2023, p. 3-4).

O abandono dos aspectos filosóficos e humanos em detrimento de um ensino tecnicista, pautado somente em reproduzir determinados conteúdos, não se atendo a importância de aspectos fundamentais em cursos de licenciaturas, gera lacunas na formação de docentes. O que ocorre então, é a total desconsideração das relações históricas e sociais que, juntas, formaram a sociedade contemporânea e suas relações de poder e, principalmente desigualdade. Com isso, há ainda uma quebra na conexão entre união e troca de conhecimentos entre professor e aluno.

Na perspectiva de Freire (1980), a educação é um processo dialógico e comunicativo, onde há uma união entre os diferentes sujeitos desse processo e que constroem inúmeros conhecimentos, logo, ao passo que ensinam, também aprendem. O homem é tido como um ser consciente de suas limitações, porém, essa consciência só é obtida através da prática da educação crítica.

A educação é “portadora de esperança e corresponde à natureza histórica do homem. Ela afirma que os homens são seres que se superam, que vão para a frente e olham para o futuro”. (Freire, 1980, p. 42). Quando há a quebra dessas relações educacionais, o que tende a prevalecer é uma educação puramente técnica, que o pensador brasileiro conceituou como educação bancária, num processo em que o professor somente deposita conhecimentos e o aluno somente os absorve, não havendo assim nenhuma interação ou reflexão crítica (Freire, 1980).

Com o prevalecimento dessa visão tecnicista de educação cada vez mais comum nos cursos de formação de pedagogos, o que acontece também é o afastamento entre a própria Filosofia da Educação e a Pedagogia, visto que houve a “perda da função justificadora da primeira e o reducionismo instrumental da segunda” (Mühl; Mainardi, 2017, p. 9).

Para Mühl e Mainardi (2017), no contexto brasileiro, historicamente tanto a Filosofia quanto a Filosofia da Educação, em muitas situações, serviram para reproduzir para os docentes em formação as necessidades e ideias da cultura dominante. Portanto, quase nunca há um pensar crítico e filosófico acerca dos métodos de alienação e dominação utilizados ao longo dos cursos de formação de professores. Para que haja uma quebra nesse processo de subserviência entre discentes e cultura dominante, faz-se necessário o diálogo que vise a cooperação mútua entre a Filosofia e a Educação. (Mühl; Mainardi, 2017).

Há quem considere a necessidade de uma revisão interna na Filosofia da Educação, para que esta seja feita de maneira crítica, a fim de abranger seus principais problemas, autores e correntes de pensamento (Albuquerque, 2003). O motivo para a realização dessa revisão é seria o de que a partir da década de 1990 a produção acadêmica e científica na área reduziu bastante. Muito disso se deve

à reformulação do curso de Pedagogia, em que a disciplina de Filosofia da Educação sofreu uma redução em sua carga horária e, em muitos casos, teve seus conteúdos desmembrados e estes passaram a ser ofertados em outras disciplinas (Gallo, 2007). Por outro lado,

A despeito do relativo declínio no âmbito das publicações da área, o período compreendido entre meados dos anos de 1990 e o início dos anos de 2000 é bastante rico no que concerne aos esforços em prol da organização e mapeamento da produção teórica, delimitação temática e demais estudos sobre a identidade e especificidade da filosofia da educação. Esse esforço teórico e de sistematização ocorre a partir da criação do Grupo de Trabalho (GT) – Filosofia da Educação, cujo primeiro encontro ocorre na 17ª reunião da ANPED, realizado no ano de 1994 (Mota, 2013, p. 28).

É importante entender que a Filosofia da Educação enquanto disciplina ainda não está totalmente consolidada, visto que a tendência tem sido uma redução cada vez maior e consecutiva de sua oferta nos cursos de formação de docentes. Pagni (2014, p. 773) utiliza a expressão “crise enquanto disciplina” para descrever, através de uma perspectiva histórica, os diferentes cenários e desafios enfrentados pela Filosofia da Educação no âmbito acadêmico brasileiro ao longo dos últimos anos.

3. Os principais desafios enfrentados nos cursos de formação de professores

Atualmente há uma forte necessidade de alterações na estrutura curricular das universidades no que se refere aos cursos de formação de docentes, mas não só isso, essa reforma deveria abranger também o exercício com foco na formação inicial dos universitários, superando a ideia de somente cumprir restritamente os objetivos previstos pela legislação já que o cenário social e político nacional muda constantemente. Logo, é importante que a prática docente esteja alinhada com essas possíveis transformações, pois “o professor tem que aprender a se reinventar e a lidar com as novas demandas, muitas vezes ainda desconhecidas” (Leite et al, 2018, p. 724).

Ao passo que existe essa necessidade de mudanças no currículo acadêmico, o que ocorre no Brasil entre as licenciaturas é uma estagnação e abertura muito pequena para possíveis transformações, com cursos que “segregam a formação na área específica dos conhecimentos pedagógicos, dedicando parte exígua de seu currículo às práticas profissionais docentes, às questões da escola, da didática e da aprendizagem escolar” (Gatti, 2014, p. 39). Destarte, cada curso tende a priorizar somente seus conteúdos temáticos teóricos, formando profissionais inaptos para resolver os problemas demandados pela realidade escolar e incapacitados até mesmo para trabalhar em grupo.

Para superar os diferentes problemas educacionais, enfatiza-se a relevância de uma reformulação curricular nos cursos de licenciaturas, que busquem “favorecer práticas pedagógicas envolvendo as diferentes áreas e sem desconsiderar as particularidades de cada uma delas.” (Leite et al, 2018, p. 728). No entanto, enquanto esse processo não se concretiza, o que ocorre é uma “falta de propostas curriculares que façam interação entre a escola, os conhecimentos específicos e pedagógicos, a docência e a sociedade” (Mindal; Guérios, 2013, p. 27).

Conforme afirma Gatti (2018, p. 38), “não temos coerência entre a política de formação inicial de professores e as necessidades da educação escolar e sua qualidade, especialmente em seus níveis iniciais”, ou seja, parte da carga-horária acaba sendo ocupada desnecessariamente com temáticas pouco ou nada aproveitáveis para os alunos, e, se revistos esses projetos de curso, poderiam dar lugar para um aumento da carga-horária de assuntos realmente importantes que não têm um tempo mínimo adequado ao decorrer da graduação. Nesse sentido, Leite et al. (2018, p. 728), afirmam que precisamos superar:

A desarticulação entre a proposta pedagógica e a organização institucional dos cursos de licenciatura; o isolamento das instituições formadoras diante das novas dinâmicas culturais e demandas sociais apresentadas à educação escolar; o distanciamento entre a formação docente e os sistemas de ensino da educação básica; a desconsideração do repertório de conhecimentos dos docentes em formação; a falta de clareza sobre quais são os conteúdos que o futuro professor deve aprender e a restrição da atuação do futuro professor à regência em sala de aula, sem considerar as demais dimensões da sua atuação profissional.

A maior parte da baixa carga-horária destinada nos cursos de licenciaturas para a prática docente se encontra distribuída através do estágio supervisionado, que “está no centro do problema complexo de articulação entre as duas dimensões básicas da formação do futuro professor, uma voltada ao aspecto teórico, outra para o prático” (Lüdke, 2013, p. 123). Para esse componente curricular a legislação prevê uma carga horária mínima de 300 horas. Essa fase normalmente se inicia na metade das licenciaturas, mas pode variar de acordo com cada programa das diferentes universidades (Lüdke, 2013).

No Brasil, uma reformulação nas estruturas universitárias é difícil pelo fato de que o país possui “uma cultura acadêmica acomodada e num jogo de pequenos poderes, como interesses de mercado de grandes corporações” (Gatti, 2014, p. 36), em que o desenvolvimento intelectual e social não é o foco, pois os objetivos consistem no lucro das grandes empresas e o trabalho em função das exigências do mercado burguês, responsável por controlar inúmeros setores da sociedade,

acarretando assim na mudança dos currículos dos cursos de formação de professores, como ocorre com a Pedagogia (Mindal; Guérios, 2013).

3.1 A Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a precarização da formação docente

Com a elaboração da LDB de 1996, “o Conselho Nacional de Educação - CNE foi impelido a elaborar diretrizes curriculares para os diferentes níveis e etapas educacionais” (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020, p. 362). No ano de 2015 ocorreu a aprovação das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020, p. 364), que de maneira inédita, passava a existir um documento que procurava ligar a formação inicial e a continuada, abrangendo o ensino superior e a educação básica, tornando assim possível um diálogo entre escola e universidade (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020).

A Resolução CNE/CP n. 2/2015 era muito bem-vista no meio acadêmico, representando, inclusive, um grande avanço para a educação brasileira, pois, significava uma melhor estruturação dos currículos dos cursos de formação docente, visando promover um preparo mais eficiente de profissionais capacitados em todas as universidades brasileiras. A resolução consistia na:

elaboração de um projeto institucional de formação de professores por partes das instituições formadoras, a indicação da base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020, p. 364).

O documento estabelecia que seria priorizado um modelo de educação humanitário, onde ela deve ser vista como “a chave para o desenvolvimento pleno das capacidades humanas” (Gatti, 2014, p. 35) e não como uma ferramenta para a reprodução e fixação dos discursos de uma classe opressora sobre outra oprimida. A resolução trouxe ainda à tona a temática da gestão educacional e assuntos como a diversidade, seja ela dos indivíduos, culturas e informações (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020). Se persistisse então esse modelo, as universidades brasileiras adeptas conseguiriam moldar seus currículos de acordo com suas necessidades e especificidades. Para Gonçalves, Mota e Anadon (2020, p. 377):

É importante ressaltar que as universidades que avançaram no atendimento da Resolução CNE/CP n.2/2015, tinham construído o seu Projeto Institucional de Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. O documento que atendia às diretrizes nacionais em consonância com as peculiaridades locais e com as trajetórias institucionais no campo da formação de professores consolidava a identidade de cada universidade em termos de formação de professores e significava um avanço importante para as licenciaturas.

Durante o governo de Jair Bolsonaro foi aprovada a Resolução CNE/CP n. 2/2019, que estabeleceu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Brasil, 2020). A criação desse documento, conforme nos afirma Moreira (et al, 2022, p. 359), visa “estruturar, padronizar, descrever, determinar, delinear competências para formação docente, configurando-se como retrocesso, retomando modelos já criticados nos fins dos anos 1990 e 2000”.

A BNC de 2019 “busca uma formação pragmática e padronizada, pautada na pedagogia das competências e comprometida com os interesses mercantilistas de fundações privadas” (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020, p. 366-367), novamente retomando a pauta de priorizar o tecnicismo na educação.

Ao contrário do documento aprovado em 2015, a Resolução CNE/CP n. 2/2019 não possui adesão das universidades públicas, sendo muito criticada no meio acadêmico. Entre os questionamentos, consta o que de que “a legislação vigente carece de substratos teóricos e apresenta recuos na dinâmica pedagógica dos cursos” (Sant Ana, Pinto, 2023, p. 55). Até mesmo a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa (ANPEd) criou, ainda em 2019, antes da aprovação da nova Resolução, um documento que defendia a permanência da Resolução CNE/CP n. 2/2015, pois ela foi criada através da participação e “intensa atuação dos professores e correspondia aos ensejos de uma formação sólida, compromissada com a garantia de uma educação de qualidade, atuando concomitantemente com as políticas educacionais” (Freitas; Molina, 2020, p. 73), algo que não ocorreu e nem priorizou a Resolução CNE/CP n. 2/2019.

A ANPEd listou no texto muitos motivos para afirmar sua posição contrária à implementação da resolução. Alguns dos argumentos foram: a limitação do poder de atuação docente, a completa falta de consciência acerca do desigual contexto social e econômico do país e a retomada de ideias e estratégias já utilizadas antes e que fracassaram no cenário da educação nacional (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2019).

Observa-se a predominância da visão tecnicista na educação brasileira atual, desde a educação básica até os cursos de formação de professores. Exemplo é o Novo Ensino Médio, responsável por afetar negativamente a formação dos estudantes, que deveriam chegar com uma base sólida de conhecimentos clássicos para os cursos de licenciaturas.

4. As ementas das disciplinas de Filosofia da Educação nos cursos de Pedagogia nas universidades públicas federais

Para esta pesquisa, foi realizada a consulta de 81 ementas das disciplinas de Filosofia da Educação nos cursos de licenciatura em Pedagogia de 55 universidades públicas federais brasileiras. As ementas foram acessadas, em sua maioria, por meio dos *sites* dessas instituições, onde é possível acessar os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs). Existem também páginas oficiais que disponibilizam até mesmo os programas atualizados da disciplina de Filosofia da Educação.

Os nomes das disciplinas, como “Fundamentos Filosóficos da Educação” e até mesmo “Filosofia da Ancestralidade e Educação”, foram considerados como Filosofia da Educação também. A coleta de dados incluiu as disciplinas de Filosofia da Educação em I e II, para os cursos que ofertam o conteúdo em duas disciplinas.

Vale ressaltar que nem todas as universidades públicas federais do Brasil possuem cursos de licenciatura em Pedagogia, enquanto existem outras que só ofertam na modalidade de Educação a Distância (EaD). Existem casos específicos de algumas instituições que seguem o mesmo PPC de outras.

Quanto aos *sites* institucionais que não disponibilizam os programas das disciplinas foi realizado um contato por e-mail e solicitado o envio dos documentos para que estes também pudessem fazer parte da análise. Tiveram casos em que, mesmo com o contato por e-mail, não foi obtido um retorno, totalizando sete instituições.

Nas universidades que disponibilizam mais de um curso de Licenciatura em Pedagogia, foi definido a escolha de apenas um, sempre priorizando os PPCs mais atualizados. Constatou-se a existência de 192 ementas disponíveis para consulta. Desse total de ementas, 111 não foram analisadas, visto que se priorizou o estudo dos documentos de apenas um curso por universidade pública federal. Em todos os casos, o PPC consultado foi o mais atualizado de cada instituição de ensino superior.

Fizeram parte da delimitação da coleta de dados, os tópicos, as bibliografias básicas e complementares mais comumente utilizadas nas ementas. O quadro 01 visa delinear os assuntos mais abordados.

Quadro 01. Tópicos que se aproximam entre as disciplinas de Filosofia da Educação nas ementas consultadas.

Tópicos	Número de ementas
Aspectos axiológicos (valores morais, éticos e estéticos) na prática docente, na educação, na filosofia e na formação humana.	31
O pensamento filosófico, educacional e pedagógico no contexto brasileiro.	15
Tendências, ideias e influência da filosofia contemporânea.	14
A relação entre a filosofia e a educação.	13
A filosofia como ferramenta para despertar o espírito e o senso crítico-reflexivo humano.	13
Período Moderno: História e Filosofia.	12
Definição e conceito de Filosofia e Filosofia da Educação.	12
Concepções epistemológicas de temas filosóficos e educacionais.	11
Principais correntes, teorias e concepções filosóficas.	11
O entendimento da Paideia grega.	10
A Filosofia da Educação na formação e prática docente.	10
A relação entre política e educação.	10
A relação entre antropologia, filosofia e educação.	09
Leitura dos principais autores e obras relacionados à filosofia e educação.	09
O estudo da filosofia clássica.	08
Filosofia medieval: ideias e influência.	08
As principais tendências e bases da Filosofia e da educação.	07

A origem da Filosofia.	07
Filosofia, educação e a Práxis.	06
Conceituação e concepção acerca do que é a infância.	06
Questões atuais da Filosofia da Educação.	05
Teorias educacionais e filosóficas.	05
A influência cristã: Paideia, filosofia e educação.	05
As principais tendências pedagógicas	04
A concepção de formação humana na Grécia antiga.	04
A educação brasileira no contexto atual.	03
Os paradigmas da educação, história e Filosofia.	03
Os Sofistas.	03
O pensamento marxista na Filosofia.	03

Fonte: Quadro criado pelos pesquisadores, com informações disponibilizadas nas ementas das disciplinas de Filosofia da Educação.

Marcos Antonio Lorieri, um dos autores da área de Filosofia da Educação, considera que são temas essenciais para essa disciplina nos cursos de Pedagogia: 1) o significado da ação educativa; 2) investigação sobre o ser humano; 3) teoria do conhecimento e educação; 4) ética e educação; 5) filosofia social e política relacionadas com educação e 6) estética e educação. (Lorieri, 2017).

Os temas do quadro 01 foram agrupados por semelhanças em relação ao sentido. Constata-se que vários temas elencados estão em sintonia com as ideias de Lorieri (2017), a exemplo dos aspectos axiológicos presentes na educação, sendo listados em 31 ementas. Nessa temática é possível estabelecer uma relação entre ética e educação, bem como estética e educação.

O tópico de Filosofia, educação e Pedagogia no Brasil, elencado em 15 ementas, pode abordar a temática de significado da ação educativa.

As concepções epistemológicas com temas filosóficos e educacionais contemplam a relação de teoria do conhecimento e educação.

Alguns temas são pouco recorrentes, e na perspectiva apresentada anteriormente, deveriam estar mais presentes, a exemplo da relação entre política e educação e antropologia e educação.

O fato de haver temas abordados em número reduzido de ementas não significa que sejam menos relevantes ou não atendam as propostas da disciplina de Filosofia da Educação. Exemplo é o tema “A ecopedagogia, as relações étnico-raciais, a decolonialidade, o feminismo e a emergência de um novo ideário formativo humano”. O contexto atual demanda novas temáticas, de modo que contribua para a formação humana, social e cultural.

O pensamento filosófico e educacional brasileiro consta em 15 ementas. Talvez isso se deva ao fato de que “a preocupação com a formação profissional dos educadores acompanhada por uma reflexão consistente sobre a Educação era insignificante” (Henning, Maurano, 2013, p. 63) até o início da fase republicana no país, visto que somente a partir da década de 1930 é que a Filosofia da Educação passou a existir no Brasil.

Com a Proclamação da República e a criação de mais instituições de ensino, “nos currículos das Escolas Normais que surge o componente curricular designado como Filosofia da Educação e é nesse espaço institucional da formação do magistério que a Filosofia da Educação adentra o ensino e a cultura pedagógica nacional (Severino 2000, p. 273). Logo, é necessário entender que, apesar de se tratar de uma temática relativamente nova no Brasil (em relação a outros países), é muito importante lutar pela afirmação dessa disciplina, algo que já vem ocorrendo nas últimas décadas graças ao trabalho de muitos intelectuais da área.

Nas últimas três décadas, a Filosofia da Educação tem avançado no processo de construção de sua identidade, consolidando seu estatuto como área específica de conhecimento e, assim, marcando sua presença no seio da comunidade mais ampla do campo educacional. As conquistas culturais, acadêmicas e institucionais que dão visibilidade a essa presença representam frutos colhidos de um investimento sistemático por parte de seus praticantes, empenhados, nesse período, em dar-lhe essa condição, em nosso contexto histórico (Severino, 2015, p. 17).

A relação entre Filosofia e Educação, contemplada em 13 ementas, deveria ser um dos principais na disciplina de Filosofia da Educação. Por outro lado, temas que concernem à História da Filosofia ou Filosofia Geral, a exemplo dos sofistas, o estudo da filosofia clássica e filosofia medieval, são contemplados em algumas ementas de Filosofia da Educação, sem ao menos uma relação com a educação. Esses tópicos terão sentido se o docente que ministrar a disciplina não ficar restrito à História da Filosofia, mas estabelecer conexões com a educação.

O quadro 02, a seguir, identifica as bibliografias mais recomendadas nas ementas da disciplina de Filosofia da Educação em cursos de licenciatura em Pedagogia nas universidades públicas federais.

Quadro 02: Bibliografias que se aproximam entre as disciplinas de Filosofia da Educação por meio das ementas consultadas

Bibliografias (Básicas ou complementares)	Número de ementas
ARANHA, M. L. A. Filosofia da Educação. São Paulo: Moderna.	21
LUCKESI, C. C. Filosofia da educação. São Paulo: Cortez.	18
CHAUÍ, M. Convite à filosofia.	16
FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.	16
ADORNO, T. Educação e Emancipação. Paz e Terra: Rio de Janeiro.	15
SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica.	13
JAEGER, Werner. Paidéia: a formação do homem grego. Tradução de Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes.	12
FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa. Paz e Terra.	11
KANT, Immanuel. Sobre pedagogia.	11
PAGNI, P. A.; SILVA, D. José da. Introdução à filosofia da educação: temas contemporâneos e história. São Paulo: Avercamp.	11
ROUSSEAU, Jean-Jacques. Emílio ou da educação.	10
SEVERINO, A. J. Filosofia da Educação: construindo a cidadania. São Paulo: FTD.	10
ARANHA, M.L.; MARTINS, M.H. Filosofando: Introdução à Filosofia.	08

São Paulo: Moderna.	
GILES, T. R. Filosofia da educação. São Paulo: EPU.	08
CAMBI, F. História da Pedagogia. São Paulo: UNESP.	07
GADOTTI, M. História das Ideias Pedagógicas. São Paulo: Editora Ática.	07
ARENDT, H. Entre o passado e o futuro	07
DALBOSCO, Cláudio A.; CASAGRANDE, Edison A. MUHL, Eldon A. (Orgs). Filosofia e Pedagogia: aspectos históricos e temáticos. Campinas: Autores Associados.	06
DESCARTES, R. Discurso do Método.	05
GADOTTI, Moacir. Concepção dialética da educação: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez.	06
PLATÃO. A República.	06
SAVIANI, Demerval. Histórias das ideias pedagógicas no Brasil. São Paulo: Autores Associados.	06
MANACORDA, M. A. História da Educação: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez.	05
SAVIANI, D. Escola e democracia.	05
FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. Paz e Terra.	04
GADOTTI, M. Pedagogia da práxis. São Paulo: Cortez.	04
VERNANT, J. P. As origens do pensamento grego. Rio de Janeiro: Difel.	04
ALTHUSSER, Louis. Aparelhos Ideológicos do Estado.	03
SANTO AGOSTINHO. De magistro.	03
DESCARTES, R. Meditações Metafísicas	03
GADOTTI, M. Pensamento Pedagógico Brasileiro. São Paulo. Ática.	03

GHIRALDELLI, JR. Filosofia da Educação. São Paulo: Ática.	03
HOMERO. A Ilíada.	03
KNELLER, G. F. Introdução à Filosofia da Educação. Rio de Janeiro: Zahar.	03
LIBÂNEO, J. C. Democratização da escola pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola.	03
SEVERINO, A. A filosofia contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação. Petrópolis: Vozes.	03
HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. Dialética do esclarecimento. Rio de Janeiro: Zahar.	02
ARANHA, M. L. A. História da educação e da pedagogia. São Paulo: Moderna.	02
BORNHEIM, Gerd A.(org.). Os filósofos pré-socráticos. São Paulo: Cultrix.	02
BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.	02
CHAUÍ, M. Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles.	02
DEWEY, J. Democracia e educação: introdução à filosofia da educação.	02
DEWEY, J. Democracia e educação	02
DURKHEIM, É. Educação e Sociologia, São Paulo. Ed. Melhoramentos.	02
GADOTTI, M. Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez.	02
HERBART, Johann Friedrich. Pedagogia geral: deduzida da finalidade da Educação.	02
LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes, VEIGA, Cynthia Greive. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica.	02
LUZURIAGA, L. História da educação pública. São Paulo: Cia Editora Nacional.	02

ROUSSEAU, J.J. Discurso Sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade Entre os Homens, São Paulo: Abril Cultural.	02
SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados	02
SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 2006.	02

Fonte: Quadro criado pelos pesquisadores, com informações disponibilizadas nas ementas das disciplinas de Filosofia da Educação.

As bibliografias mais utilizadas são dos autores Maria Lúcia de Arruda Aranha e de Cipriano Carlos Luckesi, ambas intituladas “Filosofia da Educação”. São obras que abordam diversos temas próprios da filosofia da educação com uma escrita didática e objetiva (Francklin; Campos, 2024). A clareza na escrita contribui para os estudos de discentes, que geralmente cursam a disciplina de Filosofia da Educação no primeiro ou segundo período do curso de licenciatura.

Outra obra bastante recomendada nas ementas é “Convite à filosofia”, da filósofa Marilena Chauí. Trata-se de uma obra introdutória acerca da Filosofia. Não é uma obra da área de filosofia da educação, mas provavelmente é indicada por explicar de modo didático, diferentes temas e conceitos filosóficos, contribuindo indiretamente para os estudos de Filosofia da Educação.

O pensamento e obras de Paulo Freire consta em várias bibliografias básicas e complementares. É um dos autores mais citados na disciplina de Filosofia da Educação, por meio das obras “Pedagogia do Oprimido”, “Pedagogia da Autonomia”, “Saberes Necessários à Prática Educativa”, “Educação como prática da liberdade” e de comentadores freireanos.

Obras de Demerval Saviani e Antônio Joaquim Severino constam em número considerável de ementas, sendo ambos, autores consagrados na área de Filosofia da Educação.

A ausência de atualização de alguns PPCs e a defasagem dos acervos de algumas bibliotecas universitárias implicam em recomendações pouco adequadas para a área de Filosofia da Educação. Um dos motivos são as restrições orçamentárias que impossibilitam o investimento necessário para aquisição de obras físicas nas bibliotecas das universidades públicas federais e isso acaba

representando uma grande barreira para o desenvolvimento pleno desses acervos (Sales; Machado, 2023).

De resto, constata-se que algumas referências que constam nas referências são mais pertinentes para a área de Sociologia da Educação, a exemplo da obra de Émile Durkheim e de Pierre Bourdieu com Jean Claude Passeron. Outras referências são mais apropriadas para a disciplina de Filosofia, tais como a obra Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles, de Marilena Chauí e Os filósofos pré-socráticos, de Gerd A. Bornheim.

5. Considerações Finais

Após a consulta e análise detalhada de 81 ementas de disciplinas voltadas para os aspectos filosóficos da educação de cursos de licenciatura em Pedagogia de 55 universidades públicas federais do país, constatou-se algumas aproximações e distanciamentos de temas e bibliografias.

Não é o número de citações ou recomendações que define a identidade epistemológica de uma disciplina. No entanto, a recorrência de alguns temas contribui para pensarmos sobre o que é comum nessa área, a exemplo dos aspectos axiológicos na prática docente; o pensamento filosófico, educacional e pedagógico brasileiro; os pressupostos epistemológicos da educação e a relação entre filosofia e educação.

A lacuna na formação de estudantes em relação aos estudos de Filosofia talvez seja um dos motivos para que referências introdutórias dessa área sejam incluídas nas ementas de Filosofia da Educação, a exemplo da obra Convite à Filosofia, de Marilena Chauí. As obras de Cipriano Carlos Luckesi e de Maria Lúcia Arruda Aranha, intituladas Filosofia da Educação, talvez sejam muito recomendadas devido à linguagem acessível e didática.

A gama de conteúdos e referências listadas nas ementas consultadas revelam diversas possibilidades de estudos da área de Filosofia da Educação, mas também o cuidado que os docentes dessa disciplina precisam ter para não se distanciarem do que é essencial para a formação acadêmica dos estudantes de cursos de licenciatura em Pedagogia.

Esse artigo não pretende estabelecer a ementa ideal para a disciplina de Filosofia da Educação, mas colaborar para a reflexão sobre o que é pertinente e o que não é, para os estudos de licenciandos em Pedagogia no que concerne aos conteúdos de fundamentos filosóficos da educação. Demarcar o que é relevante nessa disciplina e evidenciar as suas contribuições é um passo na luta contra a visão tecnicista e neoliberal que ameaça a formação inicial de professores no Brasil.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Thomas Blunt Portella de. *Filosofia da Educação: uma discussão sobre sua identidade na constituição como disciplina no Brasil*. 2016. 68f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, 2016.

ALBUQUERQUE, Maria Betânia. O ensino de filosofia da educação em questão. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, Brasília, n 1, p. 1-11, nov. 2003.

ANA, Wallace Pereira Sant; DE ANDRADE PINTO, Umberto. A resolução CNE/CP n. 2/2019 e as implicações para a formação de professores e pedagogos. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, v. 9, n. 3, p. 50-69, 2023.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. *Uma formação formatada: posição da ANPED sobre o “Texto Referência - Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores Da Educação Básica”*. ANPED, 2019. Disponível em: <https://forum.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>. Acesso em: 24 de jul. 2024.

CAMOZZATO, Bruna Koglin. A filosofia, a formação do educador e as práticas educativas, p. 65-79. In: *Filosofia da Educação*. CAMOZZATO, Bruna Koglin; et al. Porto Alegre: SAGAH, 2018.

CIANTELLI, Ana Paula Camilo; LEITE, Lúcia Pereira. Ações exercidas pelos núcleos de acessibilidade nas universidades federais brasileiras. *Revista brasileira de educação especial*, v. 22, p. 413-428, 2016.

DA SILVA, Darcy Cleide Bezerra; et al. A contribuição da filosofia da educação na prática docente. In: PESSOA, Jacimara Oliveira da Silva. *Educação e o ensino contemporâneo: práticas, discussões e relatos de experiências*. v.5, p. 160-164, 2022. Disponível em: <https://ayaeditora.com.br/wp-content/uploads/Livros/L176C14.pdf>. Acesso em: 04 de março de 2023

DE FREITAS, Suzana Cristina; MOLINA, Adão Aparecido. Estado, políticas públicas educacionais e formação de professores: em discussão a nova resolução CNE/CP N. 2, de 20 de dezembro de 2019. *Pedagogia em Foco*, v. 15, n. 13, p. 62-81, 2020.

FERENC, Alvanize Valente Fernandes; BRANDÃO, Ana Carolina Pessoa; DE ALCÂNTARA BRAÚNA, Rita de Cássia. Condições de trabalho docente em uma universidade pública. *Revista*

Eletrônica Pesquiseduca, v. 7, n. 14, p. 358-384, 2015. Disponível em:

<https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/405/pdf>. Acesso em: 24 jul. 2024.

FRANCKLIN, Adelino; CAMPOS, Elissa Viana Silva. As ementas das disciplinas de filosofia da educação em cursos de licenciatura em pedagogia, p. 29-44. In: *Os Múltiplos Olhares sobre a Educação*. Francklin, Adelino; REIS, Egberto Pereira dos. São Paulo: Editora Dialética, 2024. 188 p.

FREIRE, Paulo. *Conscientização – teoria e prática da libertação*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

GALLO, Sílvio. Filosofia da educação no Brasil do século XX: da crítica ao conceito. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 261-284, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/1083/823>. Acesso em: 24 jul. 2024.

GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista Usp*, São Paulo, n. 100, p. 33-46, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164/79909>. Acesso em: 24 jul. 2024.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os Retrocessos na Formação de Professores. *Revista Formação em Movimento*, v. 2, n. 4, jul./dez., p. 360-379, 2020. Disponível em: <https://www.costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610/896>. Acesso em: 24 jul. 2024.

HENNING, Leoni Maria Padilha; DOS SANTOS MAURANO, Laura Maria. Filosofia da Educação brasileira, origem e importância. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)*, n. 21, nov./abr., p. 47-71, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4627/4217>. Acesso em: 24 jul. 2024.

LEITE, Eliana Alves Pereira et al. Alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 39, n. 144, p. 721-737, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/yyCJRCdt8bMZXShfrdQRNBM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jul. 2024.

LIMA, Janio Robson Rocha. A importância da filosofia na docência do ensino superior nos cursos de licenciatura. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação- REASE*, São Paulo, v.7.n.1, p. 291-306, 2021. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/451/257>. Acesso em: 24 jul. 2024.

LORIERI, Marcos Antônio. Ideias para a disciplina de Filosofia da Educação no curso de Pedagogia. In: BANNELL, Ralph Ings et al. *Filosofia da Educação: entre a formação de educadores e a qualificação profissional*. São Paulo: Cortez, 2017.

LÜDKE, Menga. O lugar do estágio na formação de professores. *Educação em Perspectiva*, v. 4, n. 1, jan./jun., 2013. Disponível em:

<https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6619/2725>. Acesso em: 24 jul. 2024.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 7 ed., São Paulo: Editora Atlas, 2010.

MINDAL, Clara Brener; GUÉRIOS, Ettiène Cordeiro. Formação de professores em instituições públicas de ensino superior no Brasil: diversidade de problemas, impasses, dilemas e pontos de tensão. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 50, out./dez., p. 21-33, 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/GQp3jJm4ZqvRnFz5fWqvSpw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 jul. 2024.

MENDONÇA, Samuel; ADAID, Felipe Alves Pereira. Experiência e Educação no pensamento educacional de John Dewey: teoria e prática em análise. *Prometheus-Journal of Philosophy*, Ano 11, n. 25, jan./mai., 2018. Disponível em:

<https://periodicos.ufs.br/prometeus/article/view/8614/6848>. Acesso em: 24 jul. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de Dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, Conselho Nacional de Educação, 2019. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 24 jul. 2024.

MOREIRA, Marcelo Ricardo, et al. Políticas de formação de professores no Brasil numa perspectiva discursiva: uma análise da Resolução CNE/CP 02/2019. *Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa*, v. 6, n. 1, p. 353 - 364, 2022. Disponível em:

<https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/168/185>. Acesso em: 24 jul. 2024.

MOTA, Fernanda Antônia Barbosa da. Entre a educação e a filosofia: aspectos históricos da filosofia da educação como disciplina acadêmica e campo de investigação. *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 39, p. 19-30, 2013. Disponível em:

<http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v22n39/v22n39a03.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2024.

MÜHL, Eldon Henrique; MAINARDI, Elisa. A Filosofia da Educação nos cursos de Pedagogia do Brasil: da obrigatoriedade à dispensa progressiva. *Filosofia e Educação [RFE]*, Campinas, v. 9, n. 2, 2017, p. 7-22. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8649598>. Acesso em: 24 jul. 2024.

PAGNI, Pedro Angelo. Filosofia da Educação no Brasil: concepções, impasses e desafios para a sua constituição como campo de pesquisas e o seu Ensino nas duas últimas décadas. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 28, n. 56, p. 773-808, 2014. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/items/fc81ce1c-231a-4611-9d25-61f7474f7e41>. Acesso em: 24 jul. 2024.

PAGNI, Pedro Angelo. Filosofia da Educação no Brasil: uma particular experiência do pensar na educação? *Ixtli - Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, v. 2, n. 3, p. 11-42, 2015. Disponível em:

https://www.academia.edu/80964401/Filosofia_da_Educa%C3%A7%C3%A3o_no_Brasil_uma_particular_experi%C3%Aancia_do_pensar_na_educa%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 24 jul. 2024.

SALES, Wesleyne Nunes de; MACHADO, Raymundo das Neves. Análise das políticas de formação e desenvolvimento de coleções das bibliotecas de universidades federais brasileiras: ênfase na alocação de recursos financeiros destinados à compra de materiais informacionais. *Em Questão*, Porto Alegre, v. 29, 2023. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/129400>. Acesso em: 24 jul. 2024.

SANTOS, Ana Paula Teodoro dos; SANTOS, Fernanda Lays da Silva; LIMA, Walter Matias. O ensino de filosofia nos cursos de licenciatura em pedagogia: uma revisão sistemática da literatura. *Revista Foco*, Curitiba, v.16, n.2, p. 01-16, 2023. Disponível em:

<https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/943>. Acesso em: 24 jul. 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A Filosofia da Educação no Brasil: esboço de uma trajetória. In: GHIRALDELLI, Paulo Junior. *O que é filosofia da educação*. 2a ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Filosofia da Educação: o desafio do pensar a educação nos países e comunidades lusófonas. In: SEVERINO, Antônio Joaquim; ALMEIDA, Cleide Rita Silvério de; LORIERI, Marcos Antônio (Orgs.). *Perspectivas da filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Os 20 anos do GT Filosofia da Educação e sua contribuição para a constituição do campo investigativo da filosofia da educação. *Anais. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA E EM EDUCAÇÃO* –

ANPEd, v. 36, 2013. Disponível em: <https://anped.org.br/gt/gt17-filosofia-da-educacao/>. Acesso em: 24 jul. 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Do Estatuto Epistemológico da Filosofia da Educação: o embate entre reflexão e criação de conceitos. *Educação em Foco*, p. 15-38, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19623>. Acesso em: 24 jul. 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. et. al. Filosofia da educação e formação de educadores. *ALFE – Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación, Actas. IV Congreso de Filosofía de la Educación*. Universidad Nacional de San Martín: Buenos Aires, 2017. Disponível em: <http://filosofiaeducacion.org/actas/index.php/act/article/view/218/199>. Acesso em: 24 jul. 2024.

SOUZA, Kellcia Rezende.; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/29099>. Acesso em: 24 jul. 2024.

Autores:

Adelino Francklin

Doutor em Educação pela UFSCar. É docente efetivo na Universidade do Estado de Minas Gerais. E-mail: adelino.francklin@uemg.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3243103572002701>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0971-6374>

Marcos Vinícius José de Moura

Graduando em História pela Universidade do Estado de Minas Gerais. E-mail: marcos.2139128@discente.uemg.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6594791654865119>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0776-018X>



[A mulher e a rapariga como centralidade poética na obra de Águida Tumbo Alexandre]¹

a revolta

“amada

*a revolta é um poema escangalhado
alojado na boca do medo”.*

[MBATE, 2009: 44]

Matos Matosse

“No Fundo dos Olhos” é o título do segundo livro da poetisa Águida Tumbo Alexandre. Lembre-se que esta poetisa se estreou com “Mar de Sentimentos”, em Junho de 2022.

Este livro tem 46 poemas. A temática predominante é a de intervenção social. Mas também, trabalha outros temas como, por exemplo, os que abordam o valor da mulher; textos que salientam a sua beleza física, as suas alegrias, a sua simplicidade, SENHORA NATURAL: “Muito bem cedo/ Exibe o seu sorriso de *mulala* [ênfase acrescentada²]/ lábios vermelhos pintados com *mulala* [idem]// A tornam especial e única [...]”. A *mulala* é uma raiz que é usada para a higienização oral. Pinta os lábios, deixando-os purpúreos. A



¹ Prefácio ao livro da Aguda Tumbo Alexandre; o livro foi publicado, no dia 8 de Agosto de 2024, na sala nobre da Associação do Escritores Moçambicanos, AEMO, e apresentada por Natércia Manhenje, ensaísta, docente universitária e linguísta.

² O itálico não é do texto original, isto é, da autora. É do prefaciador. (CONGHLIN e LANGA, 2008: 217).

mulher africana, particularmente, a mulher moçambicana, encontra um lugar de relevo na poesia de Águida Tumbo Alexandre. A sua beleza, a sua originalidade: “[...] com seus cabelos crespos/ Faz tranças de *xindlandlalatani*/ Sua pele natural e macia/ Inspira olhares da natureza”. Na terceira estância deste poema, a autora introduz novos elementos de carácter e de axiologia: *simplicidade*, *auto-estima*: “Com seus pés nas *sabrin*as/ Sente-se grande rainha/ Com seu corpo sem alterações/ Alegra-se pelo seu ser natural”. A autora seleciona, cuidadosamente, as palavras; sabe dar-lhes o seu sentido real: *natural* que combina, perfeitamente, com a expressão *corpo sem alterações*; estas duas expressões *soam* como um elogio, por um lado e, como uma crítica – por outro – à própria mulher que, vezes sem conta, desvaloriza-se; deita abaixo a sua beleza natural, em detrimento de aplicação de diversos produtos cosméticos para alterar a sua pele, estranhamente. E a palavra *sabrin*as, nome de calçado feminino, geralmente, de material de napa fina, todavia, é este calçado que o nosso sujeito poético – feminino – calça. Atenta a este verso: “Sente-se grande rainha”. É, exactamente, neste verso em que o sujeito poético exalta a auto-estima da mulher. Não se rebaixa perante a sua condição social. As *sabrin*as podem ser uma marca de carência. Mas também, de simplicidade. Esta desigualdade social é visível, em AMOR RARO, em que se descreve a situação de uma senhorita nascida numa família rica, entretanto, esta apaixonou-se por um rapaz pobre e analfabeto: “[...] sou uma senhorita distinta/ a minha vida está no tapete vermelho/ não tenho identidade fora da passarela/ Fui concebida no ouro puro/ gerada no berço de ouro/ amo desesperadamente um analfabeto/ o empregado da casa/ é o amor da minha vida”. Nos dois poemas, nota-se: menina que calça as *sabrin*as [*versus*] senhorita concebida no ouro; sou senhorita distinta [*versus*] ele é uma poeira no meu salto; e é impressionante o seguinte verso: *sou igual a um peixe/ que fora da água não vive*; é uma metáfora, aqui, a autora faz alusão à riqueza – uma vida abastada – e à pobreza – uma vida de extrema carência.

Outras temáticas desenvolvidas, na poesia de Tumbo, são: sofrimento que traduz a dor, angústia, visível, também, em LÁGRIMA SECA, aliás, neste poema, a autora continua com o uso de contrastes, vistos nos poemas anteriores: frio e sol agressivos: “Na tarde de muita chuva/ O frio agredia as pernas/ O sol agressivo em meio a chuva/ O chão quente rachava as pernas// Meu corpo inchado pela dor/ A pele soltando fumaça de dor/ Alma minha desfalecida pela dor/ Coxeando nos cantos sem suor// No rosto da lágrima seca/ Ouvia-se grito sem voz/ Um som desafinado/ Sem voz”.

Neste texto, a autora pretende evidenciar o sofrimento. O desemprego. A *ausência de suor*, simbolizando a falta de emprego, (a partir de uma prática coloquial comum). E, recorrendo ao contraste: “Ouvia-se grito sem voz [...]”, para trazer a grande contestação e aborrecimento, senão mesmo a manifestação da revolta, mas também, pode revelar-se uma agonia; o cansaço, não um

cansaço físico, mas psicológico; a desesperança. Há, neste verso, a criação de uma imagem que se vai vislumbrar, na imaginação do leitor, de uma forma subtil.

O sujeito poético, na poesia de Águeda Tumbo Alexandre, é um sujeito activo, que observa, que questiona, que clama pela justiça; uma justiça que – existindo – tal como ele a anseia, projectá-lo-á para a *felicidade plena*: “[...] Estou sendo forçada a crescer/ [...] por que atropelam o meu futuro? [...]// deixem-me sonhar com um castelo!” Aqui, o sujeito poético indaga, aflito, preocupado; e faz um apelo, na esperança de que seja ouvido. É condenação aos casamentos prematuros. No verso: “[...] Estou sendo forçada a crescer/ [...]”. A palavra *crescer* revela, exactamente, uma roptura abrupta da sua idade pueril para assumir – *entre aspas* – uma responsabilidade de uma mãe. Responsável pelo lar. Ele começa, tão cedo e, forçosamente, a cuidar dos seus filhos. A palavra *castelo* trazida, no verso acima, não será nada mais que uma metáfora; não se trata dessas construções fortificadas e muito grande da Idade Média e que serviam de residência real ou feudal. Os castelos serviam de protecção e não de um lugar glamoroso como os palácios. Ora, o castelo a que se refere o nosso sujeito poético é, sem dúvida, a escola, o crescer com saúde, a sua formação; a formação é a chave de tudo. É este castelo que alvitra que não se lhe destrua.

Este poema tem alguma relação de significado com os seguintes: SONO INTERROMPIDO (pág.: 12) e MINHA INFÂNCIA (pág.: 35). Os versos como: “[...] o seu sexo tesouro/ Deus guardou como seguro”. Também se fala da *formação* e da *protecção*. Na verdade, a autora trabalha nesta perspectiva, cruzando os versos, fazendo o paralelismo, quer temático, quer estrutural, quer semântico. Um outro exemplo que o posso trazer, aqui, é o dos poemas SOU MOÇAMBICANA: “[...] Dizem que sou moçambicana/ nem sequer conheço o meu país/ também não conheço a História do meu país/ confundo sempre os meus líderes [...]”, e estes versos do poema A ESTRANGEIRA: “[...] Sou turista/ da minha terra/ terra que me viu nascer/ a mesma viu-me a crescer [...]”.

Nos dois poemas, a autora levanta uma questão ligada à falta da educação patriótica, a perda de valores; a autora não procura o culpado; ela, simplesmente, levanta o problema, cabendo a outras entidades a sua consideração/ponderação.

Em MINHA INFÂNCIA: “[...] roubada/ agredida/ sequestrada [...]// queria muito saber ler/ e tinha que buscar água no poço// Muita roupa para as mãozinhas [...]”]; aborda a temática da intervenção social: a denúncia e o trabalho infantil. Aliás, esta temática é continuada em DENTRO DE MIM, em que retrata casos de violência, agressão, solidão, fome.

Se a poesia é considerada, também, um instrumento de luta, de revendição, de revolta, como é a poesia de José Craveirinha, de Noémia de Sousa, de Rui de Noronha, os textos de João Dias, entre

outros que retratavam o que a dominação colonial portuguesa fazia aos negros; sim, a poesia de Águida Tumbo Alexandre resgata essa intencionalidade poética desse período histórico, para *gritar, lutar, reivindicar* pelo bem-estar das raparigas e das crianças órfãs. É esta a temática tónica que marca a poesia, claro, não deixar de lado a do *amor*; um amor demonstrado pela mãe para um filho, poema QUERO SER CRIANÇA.

“No Fundo dos Olhos” projecta-nos para uma temática diversificada, isto, já, tinha sido dito. De entre ela, a que está ligada à família, a família como centro onde se adquire os valores, como se lê em A FAMÍLIA: “É a nossa identidade/ É a nossa originalidade/ É a nossa tradição [...]// [...] é o amor com o próximo/ É convívio e união/ É um grande propósito de Deus// [...]”.

Estes valores são os que constroem uma sociedade sã e educada.

Em poemas, MÃE, a autora faz uma homenagem à mãe, o que José Craveirinha chamá-la-ia de Hino às mães,

– a descrição da dor:

[...] nesta vida
das entranhas em que se move
um embrião de gritos
nascem-te os filhos com renúncias
sangue e dor a mistura
Mãe! [...]
(CRAVEIRINHA, 1974: 134)

– e, nestes versos, a descrição física de uma mulher em estado de gravidez e, por entre linhas, a irmandade:

[...] Ah!
mas desde o idílio
ao gâmetas fecundo

e da seiva plasma do mesmo sangue
ao primeiro beijo na face da menina que nasceu
salve-mulher da ternura que se não vende
o arfar do teu inchado ventre liso
curva inestética de beleza única
ao ângulo inobsceno das coxas
na invenção do nono mês
que ficou da primeira vida
na fêmea transformada
na técnica de nos fazer vivos. [...]

(idem)

Águida Tumbo Alexandre explora versos livres. Os seus textos não apresentam vocábulos rebuscados. É o seu estilo. A sua poesia é incisiva na temática. Aborda a temática que tem que ver com a **dor, morte, agressão, violência, amor**: “[...] Despertou sorriso resplandecente/ com o seu olhar fascinante/ sempre despia e beijava mesmo distante”; mas também, **ciúme**: “[...] é veneno da alma/ sangra e chora sem motivo/ grita e briga por nenhum motivo// é uma arma fatal/ é uma poeira que entupe os ouvidos/ cega os olhos com tolice [...]”; **guerra**: “[...] nesse derramamento de sangue/ no coração de Moça e Mbique/ terrível e violenta maldade/ ensanguentou Cabo Delgado, eternamente”.

Este livro que tem nas suas mãos, depois de tanto sofrimento, a autora abraça-nos com a alguma **esperança**, como que para fazer jus à temática de crença em Deus, a religiosidade, também, trabalhadas pela autora nesta obra. A esperança alivia a dor, o sofrimento. Dá-nos a confiança para enfrentarmos novos horizontes. Encararmos a vida com fé de que tudo muda.

Em FLORES, parece patente esta belíssima visão da poetisa “[...] Transmitem confiança/ Alimentam esperança/ Produzem a paciência/ desenvolvem a tolerância// O dia é lindo sempre com as flores [...]”.

À guisa de conclusão:

“No Fundo dos Olhos” é um apelo ao leitor para fazer um exercício de (re)buscar a verdade, a honestidade, a sinceridade, a certeza, etc., etc., etc., nos olhos de cada um de nós. Os olhos são espelho do nosso interior.

Tudo isto vai resumir-se a uma única palavra: *amor com o próximo*.

Ferrovário, 8 de Julho de 2023

Autor:

Matos Matosse

Professor, escritor e ensaísta literário. É membro fundador do Círculo Académico de Letras e Artes de Moçambique, CALAM. chonape.matosse@gmail.com

+258 844164395 Moçambique-Maputo.



"Desconstruindo o feminismo: Uma análise reflexiva de 'O Segundo Sexo' de Simone de Beauvoir"

Genival Santos de Oliveira

Resumo: Este artigo propõe uma reflexão sobre o movimento feminista tendo como base a obra de Simone de Beauvoir. Partindo da premissa de que os estudos acerca do feminismo e das questões de gênero emergiram como um campo multidisciplinar durante a crise das ciências sociais no final dos anos 1960, inicialmente buscavam compor o arcabouço teórico e metodológico dos grupos feministas. Esses estudos visavam fortalecer as causas de luta que identificavam no empoderamento da mulher um caminho para enfrentar a opressão das sociedades patriarcais. Com o passar do tempo, no entanto, os estudos sobre o feminismo e o Gênero transformaram-se em um campo de investigação crucial para compreender o exercício do poder heteronormativo. Esse campo de estudo se dedica a refletir e, principalmente, denunciar as formas de controle e disciplina social que não apenas excluía ou marginalizavam as mulheres, mas também outras minorias sexuais.

Palavras-chave: História. Estudos de Gênero. Cultura. Feminismo

Reflections on Feminism through Simone de Beauvoir's 'The Second Sex'

Abstract: This article aims to reflect on the feminist movement using Simone de Beauvoir's work as a foundation. Stemming from the premise that studies on feminism and gender issues emerged as a multidisciplinary field during the late 1960s social sciences crisis, they initially sought to form the theoretical and methodological framework for feminist groups. These studies aimed to strengthen the causes of struggle, identifying in women's empowerment a path to confront the oppression of patriarchal societies. Over time, however, studies on feminism and Gender evolved into a crucial research field to understand the exercise of heteronormative power. This field of study is dedicated

to reflecting and, primarily, denouncing the forms of social control and discipline that not only excluded or marginalized women but also other sexual minorities.

Keywords: History. Gender Studies. Culture. Feminism

1. INTRODUÇÃO

Sexo' é uma palavra que faz referência às diferenças biológicas entre machos e fêmeas [...]. 'Gênero', pelo contrário, é um termo que remete à cultura: ele diz respeito à classificação social em 'masculino' e 'feminino' [...]. Deve-se admitir a invariância do sexo tanto quanto deve-se admitir a variabilidade do gênero.

Ann Oakley (apud Tilly, 1994)

Ao longo da história, os papéis desempenhados por homens e mulheres na sociedade eram definidos a partir das funções e atividades atribuídas aos cidadãos. Fatores como nível de educação, classe social, religião e, especialmente, o sexo, determinavam o papel social a ser desempenhado pelo indivíduo. A diferenciação entre o papel do homem e da mulher resultou em prejuízos para a figura feminina, relegando-a à dependência do homem, seja este seu pai, irmão ou marido.

Dessa forma, a sociedade moldou uma cultura machista e patriarcal, apenas questionada com o surgimento dos movimentos feministas, buscando o reconhecimento e a aceitação do papel da mulher na sociedade em igualdade de condições com os homens. Embora alguns autores situem o início do movimento feminista no Iluminismo do século XVII, com a reivindicação dos direitos sócio-políticos das mulheres, foi a partir do século XX que o movimento ganhou intensidade, alcançando posteriormente representatividade política.

No âmbito da filosofia, destaca-se a figura da filósofa francesa Simone de Beauvoir (1908-1986), cujo livro "O Segundo Sexo", publicado em 1949, apresentou uma visão existencialista sobre diversas questões do feminismo. Influenciada por Jean-Paul Sartre, abraçou o preceito de que "a existência precede a essência" e defendeu que "não se nasce mulher, torna-se".

Uma das grandes contribuições de Simone foi identificar como crucial a compreensão do por que a mulher é considerada inferior ao homem e por que essa visão deve ser superada. Argumentou que as mulheres ao longo da história foram rotuladas como anormais ou desviantes simplesmente por

não se assemelhem ao homem, considerado o modelo ideal. Para ela, o feminismo só poderia avançar se essa concepção fosse abandonada e superada.

"O Segundo Sexo" analisa o papel da mulher por meio de perspectivas sexual, psicológica, histórica, social e política, discutindo os caminhos para a libertação tanto de mulheres quanto de homens. Sua obra, embasada em uma filosofia existencialista, tornou-se referência para compreender as implicações do avanço do feminismo em nossa sociedade ao questionar o Estado ou a sociedade ditando comportamentos.

Os questionamentos de Simone de Beauvoir permanecem incrivelmente atuais, considerando que as mulheres ainda enfrentam o machismo em seu dia a dia, presente no ambiente familiar, social e profissional. Portanto, torna-se fundamental buscar compreender a desigualdade de gênero com base nas ideias propostas por uma das pioneiras na compreensão do feminismo em nossa sociedade.

Além de sua relevância para a luta feminista, os debates de Simone de Beauvoir contribuíram para o desenvolvimento de diversos movimentos sociais contemporâneos que buscam garantias de igualdade e direitos, incluindo igualdade racial, de gênero e de classe social. Assim, urge um maior estudo e disseminação das ideias de Simone de Beauvoir na sociedade contemporânea.

2. A Importância do Estudo do Feminismo

Estudar o feminismo é uma empreitada complexa, considerando a diversidade de visões e posicionamentos dentro desse movimento, sendo impossível esgotá-lo, o que este trabalho não busca fazer.

Este artigo propõe-se a explorar as ideias feministas por meio das discussões presentes nas obras de Simone de Beauvoir. Dada a importância da luta feminista no contexto social, político e filosófico, por questões práticas, esse estudo pretende responder à seguinte indagação: Como se dá o debate feminista nas obras de Simone de Beauvoir?

O objetivo deste artigo é apresentar o feminismo sob a ótica teórica de Simone de Beauvoir. A proposta central do artigo reside na contribuição de Simone de Beauvoir para a consolidação e fortalecimento do movimento feminista, ainda vigente em nossa sociedade. Nos últimos anos, a crise política que assola nosso país tem suscitado debates, e entre esse conjunto de questões, a discussão sobre o feminismo emerge com frequência.

Para alcançar a resposta à questão levantada, este artigo tem como objetivo geral analisar a discussão feminista na obra de Simone de Beauvoir e seus impactos filosóficos, históricos, sociais e culturais.

Para atingir esse objetivo geral, pretende-se examinar a evolução do movimento feminista ao longo da história, explorando as reflexões propostas por Simone de Beauvoir sobre o feminismo, e assim relacionar a contribuição dela para o debate filosófico. Busca-se, por meio desse estudo, construir um conhecimento que promova igualdade e liberdade.

Refletir sobre a necessidade de estudar o feminismo é adentrar em um tema crucial para compreendermos a complexidade das relações de gênero e os desafios enfrentados por mulheres ao longo da história. Como afirmou Simone de Beauvoir, "Não se nasce mulher: torna-se". Essa máxima ilustra a perspectiva de que a identidade feminina não é inata, mas sim construída por meio de contextos sociais, culturais e políticos.

O estudo do feminismo não se restringe apenas a um movimento de igualdade entre os gêneros, mas abarca uma vastidão de correntes e pensamentos que buscam desconstruir estereótipos, questionar estruturas de poder e lutar por direitos iguais. Conforme Angela Davis ressaltou: "O feminismo é para toda pessoa que acredita na igualdade de gênero". É uma causa que transcende as fronteiras e se estende a todos que almejam uma sociedade mais justa e equitativa.

Ao compreender o feminismo, ampliam-se os horizontes para analisar criticamente as desigualdades sistêmicas presentes na sociedade, permitindo a identificação de padrões discriminatórios e a busca por mudanças efetivas. Como destacou Chimamanda Ngozi Adichie, "O feminismo não é sobre odiar homens, mas sobre a igualdade de gênero. Não sou anti-homem, mas sim a favor dos direitos das mulheres". Esta visão esclarece que o feminismo não se trata de antagonismo, mas sim de alcançar equidade e justiça para todos os gêneros.

Em suma, estudar o feminismo não se limita a entender um movimento social; é uma jornada de conscientização, educação e ação em prol da igualdade. Ao compreender suas nuances e sua importância, abrem-se portas para construir um mundo mais inclusivo e respeitoso para todas as pessoas, independentemente do gênero.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Tradicionalmente, é perceptível a forma como é dividido o papel do homem e da mulher na sociedade. Atividades de domínio da ciência, gerenciamento de empresas e lideranças são

preponderantemente exercidas pelos homens, enquanto para mulheres lhes são dados papéis voltados aos afazeres domésticos ou funções que exigem menos desempenhos intelectuais desde cedo.

De um lado, o homem é considerado o ator principal, que molda a sociedade e a quem se deve espelhar e do outro, a mulher, vista de maior fragilidade, coadjuvante e dependente da figura masculina. Importante observar que a maioria dos autores sobre a natureza humana são predominantemente masculinos, que deram para a sociedade um padrão no qual passou-se a julgar somente por esse viés. Por esses estudos, igualou-se a categoria de ser humano ao homem, sexo masculino, em contrapartida deixando a mulher simplesmente como fêmea.

No campo filosófico, a concepção de mulher foi construída como um ser inferior ao homem, submissa e subalterna. Alguns filósofos compreendiam a sociedade como sinônimo de masculinidade, já outros aplicavam o masculino como medida e parâmetro segundo o qual a humanidade deve ser julgada.

Aristóteles, por exemplo, analisava a sociedade somente pelo viés masculino, quando afirmava que em todas as espécies o macho era evidentemente superior à fêmea e a espécie humana não seria exceção. Para o filósofo, existia uma diferença indelével na caracterização do comando: qualquer que seja a idade da mulher, o homem deve conservar sua superioridade (ARISTÓTELES, 1862). Por sua vez, Immanuel Kant definia a mulher como o “belo sexo”, considerando o entendimento feminino como “belo entendimento”, em oposição ao homem que possuía o “profundo entendimento”. Nesse sentido, a profundidade espiritual era reservada ao homem, excluindo-se da mulher (BARBOZA, 2009).

Alinha-se a esse pensamento Schopenhauer e Nietzsche, para quem a mulher era considerada, antes de tudo, um ser destinado a parir filhos fortes. Nietzsche, inclusive, afirmava que se as mulheres tivessem inclinações eruditas, geralmente haveria algo de errado com a sua sexualidade, já que a erudição era qualidade masculina. Para Kant, a mulher não deveria pensar muito, apenas o suficiente, a fim de incentivar a ativação da inteligência nobre e sublime do homem (BARBOZA, 2009).

Embora houve alguns avanços no campo de espaço da autonomia feminina, essa conversa continua cheia de preconceitos e estereótipos, portanto, não é algo do nosso passado. O rompimento do status quo de passividade veio a partir do movimento feminista, que luta contra a desigualdade de condições entre homens e mulheres. O movimento tem suas peculiaridades políticas, intelectuais e filosóficas, e busca, em sua essência, superar os modelos tradicionais e patriarcais que durante muito tempo foi e continua sendo suportado pelas mulheres.

Soares (1994) vai definir feminismo como uma posição e expressão política das mulheres, compreendendo os seus contextos teóricos, éticos e práticos. Define também o reconhecimento das mulheres como sujeitos de mudança de suas próprias condições sociais, transformando a si mesmas e o âmbito em que estão inseridas, sendo tais formas de expressão encontradas no seio cultural, artístico, político, social e teórico.

No contexto do surgimento das teorias feministas, destaca-se Simone de Beauvoir (1908-1986), filósofa francesa que escreveu romances, ensaios e monografias sobre filosofia, política e questões sociais. Entre suas principais obras, destaca-se o livro “O Segundo Sexo”, conhecido como um tratado fundamental do feminismo, onde fez uma análise da opressão vivenciada pelas mulheres. Alguns autores como Nogueira (2001) e Louro (1997) corroboram com a afirmação de que Beauvoir é tida como um dos principais nomes ao que se refere ao movimento feminista.

As manifestações da resistência nas implicações filosóficas de diferença sexual estão disponíveis nas obras de Simone de Beauvoir. As contribuições revolucionárias foram capazes de gerar transformações sociais, rompendo com o silêncio que durante muito tempo foi encoberto pelo machismo enraizado na sociedade.

A preocupação da autora se concentrava no fato de que as mulheres somente eram consideradas iguais na medida que agiam como homens, inclusive na visão daqueles que escreviam sobre a luta igualitária entre os homens e mulheres. Para Simone, muitos escreviam pensando no “ser” e no “fazer” em comparação ao homem, o que era equivocado, indo de encontro com seus ideais e não ajudando ao progresso da questão da mulher na sociedade.

Como a grande maioria dos escritores sobre natureza humana eram homens, adotaram a masculinidade como padrão segundo a qual a humanidade deva ser julgada. Por essa razão que na visão de Simone, o “Eu” do conhecimento filosófico acabou sendo masculino e o seu par binário, o feminino, seria algo a mais, o “Outro”. Dessa forma, o “Eu” seria erudito, espiritualizado, ativo e consciente e o “Outro” totalmente o oposto, passivo, sem voz e sem poder.

Ao considerar que a desigualdade não se inscreve no natural, a filósofa debate sobre a forma como ela é construída da sociedade. Simone acreditava que a sociedade é quem estabelece e determina o papel de gênero em cada pessoa e que os vários mitos da mulher (mãe, esposa, virgem, símbolo da natureza) a aprisionava em certos ideais impossíveis, bem como lhe contestaram seu “Eu”. A filósofa tenta desmistificar a naturalização do gênero, não sendo pois, algo biológico e sim determinado pela sociedade. Dessa forma ela demonstra que homens e mulheres devem ter direitos iguais.

No livro “O Segundo Sexo”, Beauvior detalhou a forma como o padrão masculino é imposto na sociedade, o que gerou bastante aversão da sociedade, despertando reações contrárias inclusive da igreja católica, que o considerou proibido. Importante observar que as críticas apresentadas à Beauvior comprovavam sua própria tese levantada. Foi acusada de ter complexo de inferioridade com relação aos homens, de ser frustrada, neurótica, invejosa, deserdada, mulher-macho e roída pelo ressentimento em relação às outras mulheres. Pode-se perceber que as críticas, surgidas em decorrência do livro, recaíram na autora, desqualificando como a gente e intelectual (CYFER, 2015).

A criação de Beauvior traz para discussão questões sobre a essência feminina, não julgando como verdadeiro os mitos “inventados pelos homens” de que existam qualidades, valores e modos de viver estritamente feminino e outros reservados à cultura masculina. Para a autora, essas definições foram inventadas como forma de enclausurar as mulheres na condição de oprimida.

Simone de Beauvoir era filósofa ligada ao existencialismo e, dessa forma, acreditava que iniciamos sem finalidades e sem propósitos, e que a partir da autenticidade de nossa própria existência é que podemos traçar nossos objetivos, e onde podemos escolher quem vamos nos tornar. Para ela, a existência de forma autêntica dá espaço a riscos, mas que esse é o único meio de encontrar a igualdade e a liberdade.

Em razão de ter formação na área de fenomenologia, tinha a preocupação de como as coisas se manifestam à nossa existência. Sustentou a ideia de que cada ser cria um mundo a partir do fluxo das nossas experiências. Nessa visão, a relação que nós temos com o nosso corpo, com o mundo ao nosso redor e com todos os outros meios está atrelado ao nosso gênero sexual.

No tratado feminista, Simone não tinha a pretensão de colocar a liberdade das mulheres em plano ontológico, mas sim colocar a liberdade com algo circunstancial, ou seja, considerando que não há uma verdade universal correspondente para todas as épocas ou sociedades, as escolhas são determinadas pelas circunstâncias em que o indivíduo está inserido (RIBEIRO, 2014). Obviamente, por esse raciocínio, é nítida a noção que tinha Simone em relação a mulher, separando o ente biológico da feminilidade. De um lado, teria a forma biológica e natural na qual as mulheres nascem e, do outro lado, a forma como elas se colocam na sociedade, a partir da construção social.

Conforme analisam Motta, Sardenberg e Gomes (2000), apesar de Simone não dispuser do termo “gênero”, ela perfeitamente o conceituou, ao afirmar que ninguém nasce mulher, mas se torna mulher e, por conseguinte, ninguém nasce homem, mas se torna homem, mostrando que ser homem ou ser mulher consiste numa aprendizagem. Neste sentido, as pessoas acabam se conduzindo como homem ou mulher de acordo com a socialização que recebera e não conforme seu sexo biológico, o

que vale dizer, no pensamento de Simone, que todo ser humano do sexo feminino não é, portanto necessariamente mulher.

Para a filósofa, qualquer construção autêntica é aberta a modificação e transformação, isso significa que existem várias formas de “ser mulher”, havendo espaço para escolha existencial. Acreditava que as mulheres devessem tanto romper com a ideia de equiparação aos homens, quanto da ideia de passividade que a sociedade lhe atribuiu. Em passagem pelo seu livro, ela afirmava que nenhum “destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino” (BEAUVOIR, 1980, p.99).

Ressalta-se que a importância do empoderamento feminino deve ser alcançado e conquistado em todos os aspectos na sociedade. Conforme Alvares (2014), o simples fato de se libertar economicamente do homem, não faz a mulher alcançar uma situação moral, social e psicológica idêntica à do homem. A forma da dedicação e empenho para sua profissão, dependerá do contexto construído a partir da forma global de sua vida.

4. METODOLOGIA

No presente artigo a pesquisa se apresenta com a caracterização de exploratória e descritiva. A pesquisa do tipo exploratória tem por finalidade conhecer características de um fenômeno, buscando o maior volume de informações sobre determinado objeto. É recomendável quando há pouco conhecimento sobre o problema a ser pesquisado e serve, inclusive, como produto para outras pesquisas, tendo em vista sua função esclarecedora (GIL, 2008). Sobre esse aspecto, procura-se conhecer sobre a obra de Simone de Beauvoir e sua importância para a abordagem existencialista das ideias feministas.

Pela forma da abordagem do problema, a pesquisa classifica-se como bibliográfica e documental. Segundo Vergara (2000), pesquisa bibliográfica é compreendida como o estudo com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral. Como se vê, a presente pesquisa aqui enquadra-se.

Não se pode negar que cada pesquisa terá um objetivo específico para ser alcançado. Todavia é possível agrupar as pesquisas em certos blocos, conhecidos como níveis de pesquisas. São eles pesquisas exploratórias, descritivas e explicativas.

Por descritiva, entende-se a pesquisa que se destina descrever as características de determinada população ou fenômeno, podendo estabelecer correlações entre os dados. Assim sendo, descreve-se, a partir da pesquisa, a forma como a obra de Beauvoir influenciou o entendimento acerca das ideias feministas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para isso, entender as diferenças como parte essencial dos seres humanos é fundamental. Os estudos sobre feminismo e Gênero se constituem, então, numa das possibilidades enquanto instrumental de análise dessa realidade e dos sujeitos heterogêneos que a compõe ou que sofrem os efeitos de práticas sociais, culturais e políticas baseadas num ideal de sociedade que é, por princípio, excludente.

Obviamente que, como qualquer campo de análise e de reflexão intelectual, os estudos de Gênero não correspondem hoje a um campo monolítico de conhecimento, nem em relação às formulações teóricas, nem enquanto práticas sociais e políticas, nem, muito menos, da eleição dos sujeitos históricos analisados, ou sobre os quais se busca levantar bandeiras de luta.

As práticas sociais derivadas das representações em constante mudança no universo cultural e político atestam as transformações constantes nos conceitos de cidadania e democracia. E a emergência de novas formas de organização social e de novas vozes é o maior sintoma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEAUVOIR, Simone. O Segundo sexo – fatos e mitos; tradução de Sérgio Milliet. 4 ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1980.

CYFER, Ingrid. Afinal, o que é uma mulher? Simone de Beauvoir e "a questão do sujeito" na teoria crítica feminista. Lua Nova, São Paulo, n. 94, p. 41-77, Abril 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452015000100003&lng=en&nrm=iso>. acessos em 25 maio 2022.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MOTTA, Alda Britto da; SARDENBERG, Cecilia; e GOMES, Márcia (orgs). Um

diálogo com Simone de Beauvoir e outras falas - Salvador: NEIM/UFBA, 2000.

NOGUEIRA, Conceição. Um novo olhar sobre as relações sociais de gênero: feminismo e perspectiva crítica na psicologia social. Lisboa: Fundação Gulbenkian, 2001.

Ribeiro, T. A. & França, F. F. (2014). Simone de Beauvoir e o movimento feminista: contribuições à educação. Simpósio de Gênero e Políticas Públicas.

SOARES, Vera. Movimento de mulheres e feminismo: evolução e novas tendências. IN: Revista Estudos feministas. Rio de Janeiro, 1994.

VERGARA, S. C. Projetos e relatórios de pesquisa em administração. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

Autor:

Genival Santos de Oliveira

Mestre em Filosofia pela Universidade Federal, possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (2007), graduação em Letras - Espanhol pela Universidade Estadual do Piauí (2018) e graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí (2016). Atualmente é professor - Secretária Municipal de Educação de Jaicós-PI e professor temporário - Secretaria Estadual de Educação do Piauí. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Ética.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5357849258301329>



Glauber Rocha e a proposta de um cinema decolonial e revolucionário

Alessandro Reina



Resumo: O presente texto tem como principal objetivo problematizar a questão da estética autoral e revolucionária de Glauber Rocha como ferramenta emancipatória do cineasta colonizado. Em seu Manifesto intitulado “Eztetyka da Fome” de 1965, Rocha não apenas expõe a intencionalidade do movimento cinemanovista como também explora a questão da fome e da violência como características essenciais de composição estética nos filmes cinemanovistas para compreensão das marafundas coloniais do Brasil e da América Latina. Para Glauber Rocha, o cineasta colonizado ao abrir sua câmera para a realidade social a qual está submetido já assume um compromisso político e revolucionário com sua arte. Conclui-se que o Cinema Novo é um projeto que se realiza na política da fome, e sofre, por isto mesmo, todas as fraquezas consequentes da sua existência. Sua estética da violência e da fome não são meros primitivismos, mas uma forma de comunicar ao colonizador o olhar do colonizado.

Palavras chaves: Cinema Novo, Glauber Rocha, estética da fome, cinema decolonial.

Introdução

O Brasil é um país de muitos contrastes, nossa história é marcada por inúmeros eventos que de certa forma nos auxiliam a compreender nossa condição colonizada. Na atualidade estamos imersos num cenário de polarização política, onde os discursos de esquerda e direita pulverizam a construção de identidades e de concepções de mundo que flertam a todo instante, com um contexto midiático, permeado de novas figuras que emergem do lamaçal político a que estamos submetidos. Parece o cenário de um filme distópico, mas é o retrato de nossa realidade.

Glauber Rocha, cineasta e importante nome do Cinema Novo no Brasil, movimento artístico que defendia a arte como ferramenta emancipatória, já nos chamava a atenção ainda na década de 1960,

para as mazelas sociais que demarcam a história do nosso continente. Em seus filmes, ao invés de adotar uma posição ideológica definida, parte de um contexto de crítica anárquica porque sabe que os extremos são ardilosos, podendo mergulhar a consciência na alienação. Desta forma, seus filmes procuram fugir das narrativas convencionais de mocinho e vilão, porque não há heroísmo na miséria e na fome.

Em janeiro de 1965 enquanto voava de Los Angeles à Gênova na Itália, Glauber redigiu o texto intitulado “Eztetika da Fome” enquanto estava no avião, em ocasião de sua presença e participação no congresso *Terzo Mondo e Comunità Mondiale*. Embora de improviso, não há texto que retrate de forma mais fiel a ruptura de Glauber Rocha com a “civilidade do olhar do colonizador” do que este texto.

O próprio título já denunciava o seu olhar decolonial: “Eztétika da fome” e não “Eztética sobre a fome”! A ausência da preposição “sobre” denuncia a intencionalidade de Glauber de falar de algo por dentro, da perspectiva e olhar de quem vive e sente as consequências da brutalidade e da exploração colonial. Falar “sobre” seria tecer uma crítica superficial e externa aos problemas que nos violentam diariamente em nosso país, por isso, o título de seu manifesto já denota seu comprometimento com o discurso decolonial, embora na época, tal abordagem ainda não era demarcada pela pesquisa.

O objetivo primordial deste artigo, é justamente trazer à luz a perspectiva decolonial de Glauber a partir do Manifesto “Eztetyka da fome” escrito em 1965, e de como o cinema pode ser uma ferramenta emancipatória utilizada pelo cineasta colonizado. Insere-se nesta perspectiva o conceito de arte revolucionária como ruptura com os processos alienantes presentes no seio da sociedade brasileira e latino americana.

Utilizamos como base para a escrita deste artigo, a versão do Manifesto Eztetyka da Fome publicado no livro “A revolução do Cinema Novo” (1981) de Glauber Rocha, publicado no Rio de Janeiro pela Alhambra/Embrafilme.

Um cinema decolonial e revolucionário

Tricontinental: qualquer câmera aberta sobre as evidências do Terceiro mundo é um ato revolucionário. (ROCHA, 1981, p. 71).

No manifesto intitulado *Eztétika da Fome*, escrito em 1965, Glauber Rocha enfatiza a degradação da cultura brasileira e seu caráter de subordinação aos interesses estrangeiros. O cinema brasileiro apresentava relações de subdesenvolvimento com relação ao cinema estrangeiro da mesma forma

que culturalmente e economicamente, demonstramos a mesma relação de servilidade e dependência com relação às potências mundiais.

Dispensando a introdução informativa que se transformou na característica geral das discussões sobre América Latina, prefiro situar as reações entre nossa cultura e a cultura civilizada em termos menos reduzidos do que aqueles que, também, caracterizam a análise do observador europeu. Assim, enquanto a América Latina lamenta suas misérias gerais, o interlocutor estrangeiro cultiva o sabor dessa miséria, não como sintoma trágico, mas apenas como dado formal em seu campo de interesse. Nem o latino comunica sua verdadeira miséria ao homem civilizado nem o homem civilizado compreende verdadeiramente a miséria do latino (ROCHA, 1981, p. 28)

No manifesto, Glauber aponta para a postura revolucionária do movimento cinemanovista como verdadeiro contraponto ao cinema comercial estrangeiro. Além disso, destaca a fonte e origem de nossa miséria que continua sendo o alimento de nossos exploradores. Se no período colonial nossa servilidade esteve presente fisicamente e economicamente ligada aos interesses de Portugal, na contemporaneidade nossa servilidade encontra expressão na ideologia que aliena e subordina o pensamento aos interesses de nossos exploradores imperialistas.

A América Latina permanece colônia e o que diferencia o colonialismo de ontem do atual é apenas a forma mais aprimorada do colonizador: e além dos colonizadores de fato, as formas sutis daqueles que também sobre nós armam futuros botes. O problema internacional da América Latina é ainda um caso de mudança de colonizadores, sendo que uma libertação possível estará ainda por muito tempo em função de uma nova dependência (ROCHA, 1981, p. 29).

É interessante observar que a crítica de Glauber vai para além da questão cinematográfica. A crítica de Glauber tem como pano de fundo uma reflexão e análise da conjuntura política e econômica brasileira com base em nossa condição subdesenvolvida e colonizada.

Eduardo Galeano em sua famosa obra *As Veias Abertas da América Latina* (2000), já enfatizava que do México ao extremo sul dos Andes somos um só povo, com uma história em comum, ligados pelas condições de exploração e miséria. Apesar de nossas riquezas, a exploração pelos outros sempre fez de nossa nação um povo miserável. Condição compartilhada pelos nossos irmãos latino-americanos. Segundo Galeano (2000, p. 11), “nossa derrota esteve sempre implícita na vitória dos outros. Nossa riqueza sempre gerou a nossa pobreza por nutrir a prosperidade alheia: o império e seus beaguins nativos. Na alquimia colonial e neocolonial o ouro transfigura em sucata, os alimentos em veneno.”

Para Glauber é urgente a ideia de que o cinema produzido no Brasil não seja um cinema de denúncia, isto porque a burguesia adora flertar e contemplar esteticamente a miséria. Nesse ínterim, a esmola e a filantropia andam juntas, uma amortiza a consciência individual, a outra a consciência coletiva privada. Por isso, o cinema brasileiro precisava ser original, único, e isso não seria possível se cada diretor não construísse sua proposta a partir de sua *mise-en-scène*.

A proposta revolucionária fílmica começa por uma *mise-en-scène* diferenciada. Apesar da influência neorrealista italiana e da *Nouvelle Vague* sobre alguns diretores do Cinema Novo, a proposta cinematográfica do movimento entre meados da década de 1950 e fim da década de 1960 se configurou como uma genuína e autêntica estética cinematográfica. Segundo Glauber, o Cinema Novo era um cinema da fome e a miséria deveria vir estampada na cara, na fala e na carne daquelas personagens.

A fome latina, por isto, não é somente um sintoma alarmante: é o nervo de sua própria sociedade. Aí reside a trágica originalidade do Cinema Novo diante do cinema mundial: nossa originalidade é a nossa fome e nossa maior miséria é que esta fome, sendo sentida, não é compreendida (ROCHA, 1981, p. 30)

A fome para Glauber é a mãe da violência. E o Cinema Novo é um cinema violento, violência que não é física, mas sim sobre o pensamento. As imagens violentam a nossa mente. A miséria, a fome e a falta de esperança são o relato de uma nação que não consegue superar seus problemas mais básicos e que são na verdade históricos. Se para o estrangeiro nossa miséria não passa de um tropicalismo ou de um primitivismo, em nós ela expressa a vergonha. Vergonha que é sentida, mas não é reconhecida.

Pior que sentir fome é ter vergonha de sentir fome. Por isso o Cinema Novo tira das entranhas do país aquilo que a sociedade finge não existir. O explorado, o oprimido, o faminto, o miserável. Não fica no denunciamento porque não apenas ilustra situações, pensa-as, problematiza-as, evidencia a força do opressor sobre o oprimido, e de como o sistema subverte e converte aqueles que se deixam dominar pela ideologia. Para além da crítica há no Cinema Novo, uma proposta de emancipação social por intermédio da abordagem fílmica. Sobre esta questão, ao final do manifesto, Glauber Rocha (1981, p. 33) afirma: “é uma questão de moral que se refletirá nos filmes, no tempo de filmar um homem ou uma casa, no detalhe que observar, na Filosofia: não é um filme, mas um conjunto de filmes em evolução que dará, por fim, ao público, a consciência de sua própria existência.”

É nesta proposta não somente crítica, mas de emancipação cultural e estética, que reside o aspecto revolucionário do Cinema Novo. A proposta é revolucionária na medida em que Glauber faz a

defesa de que o cinema independente se sobressaia, domine, ou devore a cultura comercial cinematográfica norte-americana, tendo como foco a emancipação cultural do brasileiro por intermédio da arte (cinema). Dessa forma, poderíamos por meio do cinema obter o esclarecimento e a emancipação social do público por meio da tomada de consciência crítica de nossa realidade. Sobre essa questão Glauber assinala:

Os cineastas independentes devem organizar uma luta comum. Não existe poder cultural sem poder econômico e político. A finalidade dos cineastas independentes deve ser a de conquistar o poder da produção e da distribuição em todos os países. [...] os cineastas independentes devem produzir filmes capazes de provocar no público um choque capaz de transformar sua educação moral e estética pelo cinema[...]. Esta revolução não é obra de um filme, mas de toda uma produção internacional permanentemente revolucionária (ROCHA, 1981, p. 68)

Glauber ressalta a necessidade de construção estética do pensamento por meio da imagem. Não basta apenas produzir um filme temático conservando a estrutura fílmica norte americana. Neste sentido, Glauber também estende sua crítica aos cineastas de esquerda de seu tempo e chama a atenção de que sem uma proposta estética autoral não há revolução pela imagem. Outro fator reside no aspecto da distribuição, que segundo Glauber é o cerne da capitalização do filme. Assim, defende por meio do cinema independente a postura multifacetada do cineasta, onde afirma que:

O cineasta não pode ser considerado como um artista isolado, como o poeta ou o pintor. O cineasta deve ser um técnico, um economista, um publicista, um distribuidor, um exibidor, um crítico, um espectador e um polemista. O cineasta deve ser um homem de ação, física e intelectualmente preparado para a luta (ROCHA, 1981, p. 70).

É interessante observar a partir das palavras de Glauber Rocha a convergência de suas ideias com a perspectiva marxista, de que não se separa a obra do produtor, produção de cultura, trabalho intelectual de trabalho físico, pensamento de ação, nem cultura da política. Em última instância, isto está ligado a uma das categorias/conceitos fundamentais do marxismo, a saber, o materialismo histórico-dialético, que floresce por meio da visão de Glauber a partir de sua compreensão orgânica e funcional do papel do cineasta, que difere radicalmente daquele cineasta servo do capitalismo internacional, onde se produzem filmes como produtos sob encomenda com a única finalidade de lucrar com as bilheterias.

Está presente na compreensão cinematográfica de Glauber Rocha que a realidade material determina as condições de nossa existência e que um dos papéis do cineasta é seu engajamento

pelas “marafundas coloniais”¹ que afligem o povo. O cinema não é apenas uma forma de arte contemplativa, mas de luta e de resistência contra a opressão que se manifesta na realidade social cotidiana. Por isso, os filmes de Glauber não apelam ao melodrama ou ao efeito dramático, tão comuns nos filmes burgueses hollywoodianos, mas evidencia de forma nua e crua a realidade cotidiana do homem e seus problemas, sua fome, sua miséria e sua alienação.

Para Glauber, o cinema na América Latina deve, sobretudo, ser político. Isso porque ao abrir sua câmera para a realidade subdesenvolvida, o cineasta já fez uma escolha. Nesse sentido, negar aquilo que a lente irá mostrar seria assumir uma contradição. Enfeitá-la, subvertê-la seria um ato de cinismo. Porém, revelar aquilo que ninguém deseja ver de forma corajosa e destemida é um ato revolucionário.

Para Glauber (1981, p. 66) a cultura colonialista burguesa deveria ser criticada dentro do seu próprio contexto, pois "a cultura colonial informa o colonizado sobre sua própria condição e nesse sentido, cabe ao esteta no terceiro mundo pensar e criticar a sua própria realidade a fim de transformá-la".

Aqui encontramos em Glauber não somente um sentido revolucionário na sua proposta fílmica, como uma proposição que será encabeçada pelo próprio Cinema Novo. A ideia de crítica à realidade com vistas à mudança constitui um movimento dialético próprio da teoria materialista de Marx. Partir do próprio contexto de opressão, a fim de conscientizar e revelar ao oprimido sua condição, é uma estratégia poderosa que pela imagem ganha ainda mais vida.

A única opção do intelectual do mundo subdesenvolvido, entre ser um esteta do absurdo ou um nacionalista romântico, é a cultura revolucionária. Como poderá o intelectual do mundo subdesenvolvido superar suas alienações e contradições e atingir uma lucidez revolucionária? Através do exame crítico de uma produção reflexiva sobre dois temas.

1. O subdesenvolvimento e sua cultura primitiva 2. O desenvolvimento e a influência colonial e uma cultura sobre o mundo subdesenvolvido (ROCHA, 1981, p. 66)

A ideia original de Glauber era propor um cinema didático, com caráter subversivo, contestador e crítico. Para Glauber não fazia sentido para um cineasta filmar no terceiro mundo ignorando os nossos problemas. A fantasia distorce a realidade e o cinema para ser verdadeiro precisa aproximar-se o máximo possível do real, deve confrontar o real com sua representação. Para Glauber o Cinema

¹ A marafunda colonial é um conceito utilizado por Rufino (2018) em “Pedagogia das Encruzilhadas” para dimensionar os efeitos do colonialismo como uma espécie de trauma não tratado. Recentemente a tese de doutorado defendida por Douglas Antunes Lopes pelo PPGE/UFPR, intitulada “Uma Encruzilhada Entre Educação Superior a Distância, Cineclubismo e Cinema Novo”, onde tive o prazer de participar da banca como avaliador, aprofunda este conceito em contraste com as obras produzidas pelo Cinema Novo.

Novo não tratava apenas de elaborar uma crítica ao imperialismo ou as novas formas de desenvolvimento e exploração capitalista, mas dirigir uma autocrítica à demagogia da esquerda. Glauber era um anarquista, um defensor do espírito livre do artista que não deveria estar subjugado a nenhuma força política. Sua criação deveria ter compromisso com a verdade e para isso, o artista precisa ser livre.

Esta amplitude crítica de Glauber faz dele certamente um filósofo cinematográfico. Esta condição assaz minou por completo, por exemplo, as possibilidades de produção de filmes em território cubano, quando no seu exílio. O governo cubano recebeu muitíssimo bem Glauber, mas temeu pela criticidade de seus projetos e os filmes não saíram do papel. Glauber sempre manifestou publicamente que, antes de qualquer ideologia, mesmo de esquerda, seu compromisso era com arte revolucionária.

Insisto num "cinema de guerrilha" como única forma de combater a ditadura estética e econômica do cinema imperialista ocidental e do cinema demagógico socialista. Improvisar das circunstâncias, depurado de qualquer moralismo típico de uma burguesia que impôs, do grande público às elites, seu direito de arte (ROCHA, 1981, p. 77).

A experiência estética a partir dos filmes cinemanovistas de Glauber não são meramente ilustrativas ou de caráter dramático. Para que possamos entender a proposta de seus filmes é necessário compreender o homem e seu processo de socialização. Nos filmes de Glauber o homem é brasileiro, e seus carecimentos são reais diante de uma realidade pautada na fome, na miséria, na violência e na exploração. O cinema de Glauber, como afirmado anteriormente, não é um cinema de denúncia, nem de crítica pela crítica, pois isso por vezes o cinema capitalista também o faz. É revolucionário no sentido de que visa com seus filmes retirar o homem de sua inércia, colocá-lo em ação, em posição de luta. Essa luta é inerente ao sentido de nossa própria existência, que se liga aos dramas reais vividos na cotidianidade.

Estão presentes várias categorias conceituais marxistas na forma como faz os seus filmes, como a luta de classes, o materialismo histórico, o materialismo dialético, totalidade e a própria práxis revolucionária. Estes conceitos diluem-se não somente na composição narrativa, mas na fotografia, quando mostra a miséria do sertão, na música que embala por vezes a luta pela mudança e transformação, na interpretação dos atores que conferem a crueza do sofrimento do explorado diante da opressão do explorador. Assistir a um filme de Glauber não se trata apenas de um exercício contemplativo, mas de transformação e de elevação crítica de nossas consciências.

Desse modo, Glauber propõe uma abordagem revolucionária da situação do “terceiro mundo” a partir da lente de sua câmera. Tratava-se de expor os carecimentos gerados pela condição de

exploração a qual o povo estava submetido. Fazer por intermédio de uso da técnica fílmica a construção de uma linguagem estética capaz de abrir os olhos do povo sobre as mazelas produzidas pelo sistema dentro do próprio sistema. Nesse sentido, Glauber foi um visionário. Igualmente visionários foram também aqueles que abraçaram seu projeto e fizeram do Cinema Novo um movimento de vanguarda política da história do cinema mundial.

Considerações Finais

É perceptível que Glauber Rocha compreendia a tarefa da arte cinematográfica nos países colonizados como um instrumento de mudança social. Neste contexto, o cinema deveria assumir uma perspectiva não somente de análise da realidade social nestes países, mas de crítica política, visando a emancipação e transformação da sociedade, denotando assim uma proposta revolucionária.

Na filmografia de Glauber Rocha podemos identificar vários conceitos inerentes ao ideário de Marx, principalmente acerca de sua interpretação e análise da estrutura capitalista. Embora Marx seja um importante referencial teórico percebido na construção de seus filmes, não adere a um discurso particular e militante, isto porque sua causa não é de uma determinada vertente ideológica, mas sim de superação das “marafundas coloniais” e emancipação das consciências do povo brasileiro para então vislumbrarmos a construção de uma nova concepção de sociedade.

Refletindo a partir dos diferentes aspectos que emergem no Manifesto *Eztetika da fome* escrito em 1965 por Glauber Rocha, tendo em vista sua inserção no movimento do Cinema Novo e principalmente as consequências pós-golpe militar no Brasil em 1964, poderíamos tecer algumas conclusões, que irei resumi-las brevemente a seguir.

A primeira conclusão é que nossa originalidade é nossa fome, ela não será remediada nem por milagrosas soluções políticas ou pelo auxílio das elites brasileiras compadecidas com nosso sofrimento, a solução precisa vir da organização e consciência esclarecida do próprio povo. A fome não pode ser motivo de vergonha, mas sim o estandarte que deve orientar a ação dos explorados e dos oprimidos. Quanto mais a fome for vista como vergonha, mais nos enamoramos com o discurso do opressor e com uma ideologia que não nos representa, não nos pertence nem mudará nosso destino. Paulo Freire sabia disso quando disse que a educação nunca será libertadora enquanto o sonho do oprimido é ser igual a seu opressor.

A segunda conclusão é mais incisiva ainda: a mais nobre manifestação cultural da fome é a violência. A violência não é primitivismo como pensa o colonizador e imperialista, mas uma

consequência da própria fome. Por isso, a estética da violência nos filmes cinemanovistas é também uma estética revolucionária, algo necessário para que o colonizador compreenda, não pela contemplação catártica da miséria através da imagem, mas sim pelo horror, pela feiura, pela estranheza e pela repulsa à força da cultura que ele explora. Com o passar dos anos, alteram-se as formas de manipulação, de colonização do pensamento e de exploração, e enquanto não luta, o latino americano continua escravizado.

Para finalizar, o próprio Glauber afirma que o Cinema Novo “não é um filme, mas um conjunto de filmes em evolução que dará, por fim, ao público, a consciência de sua própria existência”. Trata-se portanto, de “um projeto que se realiza na política da fome, e sofre, por isto mesmo, todas as fraquezas consequentes da sua existência”.

Referências

GALEANO, E. **As veias abertas da América Latina**. Tradução Galeno de Freitas. 39ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ROCHA, G. **A revolução do Cinema Novo**. Rio de Janeiro: Alhambra/Embrafilme, 1981.

RUFINO, L. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Revista Periferia, v.10, n.1, p. 71-88, Jan./Jun. 2018.

Autor:

Alessandro Reina

Doutor e mestre em educação pela Universidade Federal do Paraná. Bacharel e licenciado em Filosofia e especialista em Educação pela UFPR. Professor da rede pública de ensino e dos cursos de graduação e pós-graduação do Claretiano Centro Universitário. Pesquisador do NESEF-UFPR desde 2005 e coordenador do Grupo de Estudos sobre Cinema, Educação e Filosofia do Claretiano desde 2016.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0608633534984902>



Contribuições de Pesquisas Qualitativas em Ações Interculturais e Anticoloniais na Educação

Giselle Moura Schnorr, Luzia Aparecida Elias Custódio



RESUMO: Como produzir conhecimentos em perspectivas contra/des/anticolonial e intercultural? Partindo desta pergunta o Projeto de Pesquisa “Espaço de Saberes Anticoloniais e Interculturais (SACI): narrativas memoriais e autobiográficas como fundamento para vivências interculturais e anticoloniais na educação”, vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa (GEPPRAX) e ao Programa de Extensão Coletivo Paulo Freire de Filosofia, Educação e Cultura, do Colegiado de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná, campus de União da Vitória, articula ações de extensão e de pesquisa analisando os potenciais éticos, epistêmicos e pedagógicos dos círculos de cultura (Freire, 1987) e de pesquisas qualitativas (Gatti; André, 2011,) para nutrir vivências interculturais (Fornet-Betancourt, 2004; Menezes, 2015; Schnorr; 2019; Moura Schnorr, G.; Vaz, J. D.; Rodrigues, A., 2021) e anticoloniais (Santos, 2015) na educação. Este artigo apresenta um estudo vinculado a este projeto que teve como objetivo o levantamento de dados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) sobre produções relacionadas aos temas: contra colonial, anticolonial, interculturalidade, descolonialização e decolonialidade, na área de educação, no período de 1990 a 2024. Este levantamento é parte do projeto de iniciação científica intitulada “Contribuições de Pesquisas Qualitativas em Ações Interculturais e Anticoloniais na Educação” e procurou mapear pesquisas nestes campos de estudos.

Palavras-chave: Interculturalidade. Decolonialidade. Descolonização. Anticolonial. Contra colonial

Considerações Iniciais

Este trabalho apresenta resultados parciais da pesquisa de iniciação científica intitulada “Contribuições de Pesquisa Qualitativas em Ações Interculturais e Anticoloniais na Educação” que teve como objetivo a realização de estudo teórico-bibliográfico e documental sobre pesquisas qualitativas em educação no Brasil relacionadas aos temas: interculturalidade; descolonização, decolonialidade, contra colonial, anticolonial (Fanon, 2005; Santos, 2015; Freire, 1981; 1985; 1987; Jara, 1996; Fals-Borda, 2015; Rufino, 2021). Esta pesquisa procurou contribuir para os campos de estudos de filosofia intercultural (Fornet-Betancourt, 2004; Menezes, 2015; Schnorr; 2019; Moura Schnorr, G.; Vaz, J. D.; Rodrigues, A., 2021) e para práxis contra/anti/descoloniais que tomam o colonialismo (Cesaire, 2010) e a colonialidade do ser, do saber e poder (Quijano, 2005; Lugones, 2008) como não superados nas sociedades contemporâneas.

A hipótese que orientou a pesquisa foi que os sistemas educacionais, escolares e universitários, suas culturas, formas instituídas e a formação de seus profissionais, foram historicamente constituídos tendo como referências que seus destinatários/as, trabalhadores/as, os/as pobres, os/as camponeses/as, os povos originários, os/as negros/as, as mulheres, as infâncias, são subalternos no padrão de ser-poder-saber (Arroyo, 2013; 2015), o que leva a reprodução do modelo colonial/moderno de educação bancária (Freire, 1981; 1985; 1987), marcada pela reprodução do racismo, sexismo e elitismo. No entanto, ainda que a hipótese acima siga hegemônica na produção e reprodução de conhecimentos, nas últimas décadas, temos um crescimento de pesquisas que se situam no amplo escopo das lutas por libertação, denominadas como contra coloniais, descoloniais e mais recentemente decoloniais.

Em sintonia com a relevância destas pesquisas teórico-práticas temos orientado nosso *quefazer* para a questão: Como produzir conhecimentos em perspectivas contra/anti/descolonial e intercultural? Partindo desta pergunta fazemos parte do Projeto de Pesquisa “Espaço de Saberes Anticoloniais e Interculturais (SACI): narrativas memoriais e autobiográficas como fundamento para vivências interculturais e anticoloniais na educação”, vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa (GEPPRAX) e ao Programa de Extensão Coletivo Paulo Freire de Filosofia, Educação e Cultura, do Colegiado de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná, campus de União da Vitória, que articulando ações de extensão e de pesquisa vem debatendo potenciais éticos, epistêmicos e pedagógicos dos círculos de cultura (Freire, 1981; 1985; 1987) e de pesquisas qualitativas (Gatti; André, 2011) tais como história oral, narrativas memoriais e/ou autobiográficas para nutrir vivências interculturais (Fornet-Betancourt, 2004; Menezes, 2015; Schnorr; 2019; Moura Schnorr, G.; Vaz, J. D.; Rodrigues, A., 2021 e anticoloniais (Santos, 2015) na educação.

No contexto de um projeto mais amplo este artigo é resultado do compromisso com um trabalho coletivo e teve como objetivo realizar um levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) sobre produções na área de educação sobre os temas: contra colonial, anticolonial, interculturalidade, descolonização e decolonialidade, no período de 1990 a 2024. Os resultados aqui apresentados são parciais e fazem parte do projeto de iniciação científica intitulado “Contribuições de Pesquisas Qualitativas em Ações Interculturais e Anticoloniais na Educação”.

Antes de situar os dados coletados realizamos uma breve síntese conceitual dos temas que orientaram a pesquisa. Por se tratar do mesmo campo, pontuamos os estudos decoloniais, no entanto, esta pesquisa não toma estes como únicas perspectivas de luta pela educação libertadora tal como definido por Paulo Freire:

Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática ‘bancária’, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educando passivos. (Freire, 1987, p. 79)

Interculturalidade e os Temas Anti/Contra/Des/Decolonial na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Considerando a relevância das pesquisas qualitativas no campo da educação consideramos que um passo significativo para responder à pergunta: ‘Como produzir conhecimentos em perspectivas contra/anti/descolonial e intercultural?’ seria conhecer pesquisas catalogadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹ neste campo. A escolha pelas pesquisas qualitativas se deu após estudo teórico-bibliográfico no qual identificamos que na história da educação brasileira este campo se originou na Sociologia e Antropologia e que a partir da década de 70 (século XX) foram incorporadas a Educação, se caracterizando pela oposição a dimensão positivista de pesquisa, possuindo amplas contribuições no campo da produção de conhecimento educacional.

As pesquisas qualitativas ao longo das últimas décadas têm contribuído para melhor compreensão de processos de produção do fracasso ou sucesso escolar, de questões vinculadas a preconceitos

¹ Acesso disponível: [Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações \(BDTD\). \(ibict.br\)](https://bdtd.ibict.br/). Acesso: 08set.2024.

sociais e sociocognitivos de diversas naturezas; contribuindo nas discussões sobre diversidade, inclusão e a equidade e a importância dos ambientes escolares e comunitários. (Gatti; André, 2011, p. 34). Outro aspecto é que as pesquisas qualitativas dão ênfase aos sujeitos, as culturas e em determinantes sociais, proporcionando visibilidade sobre o acontecimento pesquisado estabelecendo relações macro e micro à luz dos dados investigados. O recorte realizado no presente estudo foi mapear em modalidades de pesquisa qualitativa temas contemporâneos acerca da interculturalidade e práxis anti/contra/descolonial e decolonial.

Metodologicamente esta pesquisa se insere no campo da pesquisa qualitativa em educação de caráter bibliográfica e documental, com o objetivo de sistematizar estudos que dissertem sobre modalidades de pesquisa qualitativas em educação que se relacionam com estudos contemporâneos sobre interculturalidade e práxis anti/contra/descoloniais e decolonial. Compreendemos a pesquisa documental como uma ação que se utiliza de técnicas para percepção, compreensão e análise de diferentes dados e documentos, que se faz necessário a abertura a diferentes interpretações e a pesquisa bibliográfica com respaldo ao método analítico hermenêutico, quando voltada ao tema específico, apresenta o aprimoramento e atualização do conhecimento, mediante a uma investigação científica de obras já publicadas. Em relação ao estudo documental, Lüdcke e André (1986, p. 38) afirmam que a: “[...] análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.”

A fonte do estudo documental foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) que tem por objetivo integrar, em um único portal, os sistemas de informação de teses e dissertações existentes no país e disponibilizar um catálogo nacional de teses e dissertações em texto integral, possibilitando uma forma única de busca e acesso a esses documentos.

Na plataforma de pesquisa “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)”, pesquisamos separadamente e entre aspas os termos “Descolonial” “Decolonial” “Anticolonial” “Contra colonial” e “Intercultural”, na área da educação, publicados entre 1990 e 2024. Com este levantamento localizamos um total de 341 (trezentos e quarenta e um) trabalhos entre teses e dissertações relacionados aos temas acima mencionados. Um assunto comum nesses trabalhos é o papel da educação na formação para a superação do colonialismo (Cesaire, 2010; Fanon, 2015) e/ou da colonialidade (Quijano, 2005).

Na metade do século XX Aimé Cesaire, que foi professor de Frantz Fanon, definia o colonialismo como coisificação, que construiu ao longo de séculos dominação e opressão. A Colonização

econômica e política se dá com a construção ideológica da oposição entre civilização x barbárie, fenômeno não é superado com a “libertação das colônias” ou “independências” :

A maldição mais comum nesta matéria é deixarmo-nos iludir, de boa-fé, por uma hipocrisia coletiva, hábil em enunciar mal os problemas para melhor legitimar as soluções que se lhes aplicam. Posto isto, admito que é bom pôr civilizações diferentes em contato umas com as outras; [...] que uma civilização, seja qual for o seu gênio íntimo, se estiola se se encerrar sobre si mesma; que, aqui, o intercâmbio é o oxigênio e que a grande sorte da Europa é ter sido uma encruzilhada e que o fato de ter sido o lugar geométrico de todas as ideias, o receptáculo de todas as filosofias, o ponto de acolhimento de todos os sentimentos, fez dela o melhor distribuidor de energia. Mas então, pergunto: a colonização pôs verdadeiramente em contato? Ou, se se prefere, era ela a melhor das maneiras para se estabelecer o contato? Eu respondo não. E digo que da colonização à civilização a distância é infinita; que de todas as expedições coloniais acumuladas, de todos os estatutos coloniais elaborados, de todas as circulares ministeriais expedidas, é impossível resultar um só valor humano. É a minha vez de enunciar uma equação: colonização = coisificação. Eu falo de sociedades esvaziadas de si próprias, de culturas espezinhadas, de instituições minadas, de terras confiscadas, de religiões assassinadas, de magnificências artísticas aniquiladas, de extraordinárias possibilidades suprimidas. A verdade é que eu disse uma coisa totalmente diferente, a saber: que o grande drama histórico da África não foi tanto o seu contato demasiado tardio com o resto do Mundo, como a maneira como esse contato se operou (Cesaire, 2010, p. 32)

Como coloca Santiago Castro-Gómez: “la construcción del imaginario de la “civilización” exigía necesariamente la producción de su contraparte: el imaginario de la “barbarie” 3 (Castro-Gómez, 2000: 151).

Aníbal Quijano define a colonialidade do poder como a forma que a dominação e a exploração se tornam o sistema de poder mundial capitalista. “Colonialidade” diz respeito a classificação das populações do mundo em termos de raças, se trata portanto, da racialização das relações entre colonizadores e colonizados/as. Para o autor a hegemonia do capital se articula com controle do trabalho assalariado e escravizado, marcado pela lógica da racialização, tendo o eurocentrismo como o novo modo de produção e controle das subjetividades. (Quijano, 2005). Frantz Fanon, em “Pele Negra, Máscaras Brancas” (2008), retrata que a expressão da “raça” foi fundamental no processo de colonização: “quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o

colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será” (Fanon, 2008: 34).

A categoria colonialidade contribui para compreendermos que histórias, formas de vida, saberes e subjetividades colonizadas são engendradas em lógicas binárias, dualistas. De acordo com esta perspectiva, a modernidade e a racionalidade foram imaginadas como experiências e produtos exclusivamente europeus. Desse ponto de vista, as relações intersubjetivas e culturais entre a Europa, ou, melhor dizendo, a Europa Ocidental, e o restante do mundo, foram codificadas num jogo de novas categoriais: Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, irracional-racional, tradicional-moderno. Em suma, Europa e não Europa, primitivo x civilizado.

Pesquisas sobre educação intercultural, descolonial, decolonial, anti ou contracolonial, em maior ou menor grau, dialogam com a problemática da expansão do colonialismo e reprodução de subjetividades colonizadas e reduzidas ao pensar monocultural ocidental-europeu onde o outro, a diferença, é objeto de exclusão.

Paulo Freire, ao lado de Frantz Fanon, Aimé Césaire, Amílcar Cabral entre outros se ocupou da problemática da descolonização das mentalidades, como expressa em *Pedagogia da Pergunta*: “[...] a descolonização das mentes é mais demorada que a expulsão física do colonizador” (Freire, 1985, p. 111).

Em *Cartas a Guiné-Bissau: registros de um exepirência em processo*, problematizando os desafios da educação em meio das lutas por libertação argumenta:

A história dos colonizados “começava” com a chegada do colonizador, com sua presença “civilizatória”; a cultura dos colonizados, expressão de sua forma bárbara de compreender o mundo. Cultura só a dos colonizadores. A música dos colonizados, seu ritmo, sua dança, seu bailes, a ligeireza de movimentos de seu corpos, sua criatividade em geral, nada disto tinha valor. Tudo isso, quase sempre, tinha de ser reprimido, em seu lugar, imposto a gosto da Metrópole, no fundo, o gosto das classes dominantes metropolitanas. Se inserir na história é se inserir num processo de “descolonização das mentes” (Freire, 1978, p. 20).

Frantz Fanon em “Os Condenados da Terra” ao abordar a descolonização expõe:

A descolonização, que se propõe a mudar a ordem do mundo, é, como se vê, um programa de desordem absoluta. [...] é verdadeiramente a criação de homens novos. [...] há, pois, exigência de um questionamento integral da situação colonial. (Fanon, 2015).

O conceito de decolonialidade é mais recente e remete a diferentes autores/as (Ballestrin, 2013) se apresentando como uma proposta de giro epistemológico a partir das margens dos modelos hegemônicos e eurocêntricos. Neste sentido a decolonialidade visa a insurgência à modernidade, a crítica a pós-modernidade e pretende ir além dos denominados “estudo pós-coloniais”.

O termo decolonialidade surge a partir da década de 90 (século XX), no âmbito dos estudos do grupo MCD (Modernidade, Colonialidade e Decolonialidade) e objetiva contribuir no enfrentamento da colonialidade e do pensamento moderno. Entre os estudiosos deste campo temos: Aníbal Quijano, Castro Gomes, Catherine Walsh, Edgard Lander, Nelson Maldonado-Torres, Walter Mignolo e Enrique Dussel que estabelecerá um diálogo com estes autores na perspectiva da filosofia da libertação, entre outros. Podemos dizer que o projeto decolonial se coloca como um caminho para resistir e desconstruir padrões, conceitos e perspectivas impostos aos povos subalternizados, sendo também uma crítica direta à modernidade e ao capitalismo.

Sobre interculturalidade são amplas as elaborações teóricas, tais como no Brasil as contribuições de Reinaldo Fleuri, Magali Mendes Meneses, Neusa Vaz e Silva, Giselle Moura Schnorr, Vera Candau entre outros e Catherine Walsh desde Equador.

Para Catherine Walsh, autora que situa-se no campos da decolonialidade, a interculturalidade: “es la posibilidad de impulsar o encaminar un interpensamiento e interrelacionamiento que no tienen la pretensión de asumir la perspectiva del otro sino permitir que la diferencia intervenga en uno, abriendo así nuevas perspectivas interculturales de vivir con o con-vivir” (Walsh, 2009, p. 15).

Vera Candau destaca que o multiculturalismo e a interculturalidade são temas de destaque em estudos sobre: questões de gênero, sexualidade, relações étnico-raciais, tensões entre igualdade e diferenças e direitos humanos. A autora expõe que:

[...] a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade etc. (Candau, 2009, p. 170)

No levantamento realizado na BDTD observamos que são poucos os trabalhos, não quantificados nos limites deste artigo, que dialogam com a Filosofia Intercultural proposta do filósofo cubano-alemão Raúl Fonet-Betancourt (2004) que define a interculturalidade como ruptura com pensamento monocultural, portanto, não somente antieurocêntrica, mas que visa a libertação do pensamento das amarras de vínculo com uma única tradição sendo crítica a dependência exclusiva do conhecimento a um eixo cultural. Neste sentido Fonet-Betancourt critica igualmente qualquer tendência latino-americana-centrista ou de afro-centrismo, eurocentrista etc. Sua visão é de fixar a reflexão na busca de interconexões, de intercomunicação e de abrir espaços uma razão interdiscursiva.

Em Interculturalidade: críticas, diálogo e perspectivas, expõe o que compreende por interculturalidade:

[...] por interculturalidade compreende-se aqui não uma posição teórica, nem tampouco um diálogo de/e/ou entre culturas [...] senão que interculturalidade quer designar, antes, aquela *postura* ou *disposição* pela qual o ser humano se capacita para, e se habitua a viver “suas” referências identitárias *em relação* com os chamados “outros”, que dizer, compartilhando-as em convivência com eles. Daí que se trata de uma atitude que abre o ser humano e o impulsiona a um processo de reaprendizagem e recolocação cultural e contextual. É uma atitude que, por nos tirar de nossas seguranças teóricas e práticas, permite-nos perceber o analfabetismo cultural do qual nos fazemos culpáveis quando cremos que basta uma cultura, a “própria”, para ler e interpretar o mundo. (Fonet-Betancourt 2004, p. 13)

Síntese dos Dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)

Na tabela 1 apresentamos o total de trabalhos localizados na BDTD de acordo com o assunto pesquisado: “descolonial”, “decolonial”, “anticolonial”, “contra colonial” e “intercultural” :

Tabela 1 – Dados na BDTD

Termos	Áreas	Período	Resultados	Teses	Dissertações
Descolonial	Educação	1990-2024	53	17	36
Decolonial	Educação	1990-2024	108	38	70

Anticolonial	Educação	1990-2024	2	1	1
Contracolonial	Educação	1990-2024	31	15	16
Intercultural	Educação	1990-2024	147	48	99
TOTAL			341	119	222

As 147 (centro e quarenta e sete) pesquisas sobre interculturalidade, em sua maioria se situam em torno do diálogo sobre diversidade cultural, destacando a prática intercultural como uma relação de aprendizagem em relação a conviver com o outro, ou seja, o tema da diferença é central. O número de teses e dissertações sobre interculturalidade tiveram um crescimento entre os anos de 2014 e 2021 e a maioria dos trabalhos estão relacionados a ações pedagógicas antirracistas e de resistências, destacando a ancestralidade africana, afro-brasileira e indígena.

Ao longo da pesquisa percebemos que os termos descolonial e decolonial estão presentes em diferentes áreas de conhecimento tais como sociologia, filosofia, antropologia e estudos culturais, direito, história, portanto, trata-se de um campo interdisciplinar. Ao identificamos esta característica interdisciplinar consideramos relevante registrar estes dados, que vão além do escopo deste trabalho que é a educação. A título de ilustração, na plataforma BDTD, ao realizamos a busca “o que é descolonial” entre 2010 a 2024, sem especificar a área do conhecimento obteremos os seguintes resultados:

Tabela 2 – Dados na BDTD

Ano	Tese	Dissertação
2010-2024	21	26

E ao pesquisarmos “o que é decolonial”, delimitado nos anos de 2010 a 2024, nas seguintes áreas: educação, história, ciências humanas e direito temos os seguintes resultados:

Tabela 3 – Dados BDTD

Ano	Área do conhecimento	Tese	Dissertação
-----	----------------------	------	-------------

2010-2024	educação	14	16
	história	0	5
	direito	0	5
	ciências humanas	2	6
Total		16	32

Os dados revelam que a área de educação concentra o maior número de pesquisas nas temáticas “interculturalidade”, “decolonialidade” e “descolonização”. Já o tema anticolonial tem o menor número de trabalhos, sendo uma tese e uma dissertação (Tabela 1) e sobre o termo contra colonial, que remete principalmente a produção do intelectual quilombola Nêgo Bispo dos Santos (2025), localizamos 15 (quinze) teses e 16 (dezesseis) dissertações (Tabela 1). Todos os dados da tabela 1 estão situados em produções na área de educação no campo da pesquisa qualitativa.

Considerações Finais

As consequências do modelo colonial/moderno para educação vêm sendo debatido e gerado significativas elaborações teóricas, pois a educação no Brasil e na América Latina se constituíram, principalmente, como experiências de dominação e negação das diversidades. Este projeto educativo historicamente construído pela burguesia-colonial europeia parte de um sujeito abstrato e o Estado assume o papel de formação de indivíduos a serviço da sociedade capitalista que homogeneiza, desestrutura os laços de solidariedade em nome da competitividade e tem gestado a negação do outro, cumprindo um função aniquiladora das culturas populares e subalternizados.

O reconhecimento das diversidades humanas e culturais passa pela prática intercultural que possa contribuir para mudar o *ethos* hegemônico e a educação é central nesta tarefa desafiadora que implica na luta por mudanças no sistema educativo que destrói singularidades, que reduz possibilidades de afirmação crítica das culturas e encontra-se cada vez mais em contraposição a emancipação. Isso significa uma posição crítica ao caráter massificante da educação escolar e universitária em perspectiva de pensar-se a partir de onde estão situados, no compromisso com as pessoas com as quais cotidianamente convivem, desde os territórios e sobretudo com o acolhimento de memórias, de conhecimentos e de histórias de resistência.

Ao pesquisarmos as especificidades da pesquisa qualitativa e suas contribuições para o campo de práticas interculturais, anti/contra/descoloniais identificamos que a área da educação possui o maior número de produções, no entanto, há muito a ser desenvolvido. Destacamos que o estudo teórico-bibliográfico sobre interculturalidade e os temas anti/contra/des/decolonial contribuiu para situar este vasto campo de pesquisa que está em construção e sucitou a importância de reflexões acerca das diferenças em meio a esta diversidade epistemológica, questão brevemente pontuada ao longo deste artigo mas que requer aprofundamento.

O realizado, além de contribuir para este campo, teve significativa relevância na formação em iniciação científica da graduanda em direito envolvida. Soma-se a isso o fato do trabalho de pesquisa não estar dissociado da extensão universitária, aproximando pesquisadores/as e comunidade externa em relações horizontais de conhecimento, bem como fomentando o debate acerca de demandas concretas de formação de professores/as no território em que estamos situados.

Podemos concluir que a busca e produção de referenciais teóricos que incluam temas como “descolonial”, “decolonial”, “anticolonial”, “contracolonial” e “intercultural” é de extrema importância para um futuro menos racista, colonizador e violento. É crucial reconhecermos que as lutas por libertação tem uma larga memória histórica e que estas passam por descolonizar todos os setores da vida, sendo portanto, uma questão atual, uma jornada contínua de construção de conhecimentos coletivos que exigem permanente reflexão acerca das nossas práticas cotidianas e vigilância quanto a modismos teóricos. A descolonização é luta política, mas também uma luta para desconstruirmos os nossos pensamentos e as culturas que ainda são espelhados em práticas coloniais dominantes.

Referências

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. ARROYO, Miguel Gonzalez. **O direito à educação e a nova segregação social e racial: tempos insatisfatórios?** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 15-47, set. 2015.

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, nº11. Brasília, maio – agosto de 2013, pp. 89-117.

CANDAU, Vera, M. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. In: CANDAU, V. M. (Org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 154-173.

Castro-Gómez, Santiago. **Ciencias Sociales, violencia epistémica y el problema de la ‘invención del otro’**. In Lander, Edgardo (org.), La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas (pp. 145-162). Buenos Aires: CLACSO, 2000.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Blumenau: Letras Contemporâneas, 2010.

DUSSEL, Enrique (2000). “**Europa, modernidad y eurocentrismo**”, em LANDER, Edgardo (Coord.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso.

FANON, Franz (2010). **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Editora UFJF.

FALS BORDA, O. **Una sociología sentipensante para América Latina**. México: Siglo XXI Editores; Buenos Aires: CLACSO, 2015.

FAUNDEZ, A.; FREIRE, P. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Criando métodos de pesquisa alternativa**. In: Brandão, Carlos Rodrigues (Org.). Pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. . Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987

FORNET-BETANCOURT, Raúl. **Interculturalidade, críticas, diálogos e perspectivas**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004.

GAJARDO, Marcela. **Pesquisa participante na América Latina**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil**. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2011. P. 29-38

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. – São Paulo: EPU, 1986.

LUGONES, Maria. **Colonialidade e gênero**. Revista Worlds and Knowledge Otherwise. Durham: Duke University, v. 2, dossiê 2, p. 1-17, abr., 2008.

MENEZES. Magali M. De. **A Filosofia feminista desde os olhares da filosofia intercultural: uma reflexão entre margens**. In: PACHECO, J. (Org.). Mulher & Filosofia: as relações de gênero no pensamento filosófico. Porto Alegre: Editora Fi, 2015.

MOURA SCHNORR, G.; VAZ, J. D.; RODRIGUES, A. S. **Educação e vivências interculturais: contribuições dos círculos de cultura em práticas libertadoras.** Olhar de Professor, v. 24, p. 1-27, 20 mar. 2021.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** In: LANDER, E. (Org.). A colonialidade do saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas LatinoAmericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RUFINO, Luiz **Vence-demanda: educação e descolonização.** Rio de Janeiro: Mórula, 2021.
SANTOS, Antônio Bispo. **Colonização, Quilombos, Modos e Significados.** Brasília: INCT; UnB, 2015.

SCHNORR, Giselle Moura. **Inéditos Viáveis, Interculturalidade e Libertação.** Revista do NESEF: Filosofia e Alteridade. Número 8. Jan/Jul. 2019, p. 24 a 46.

WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales. Práticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir.** Serie Pensamiento Decolonial. Equador: Editora Abya-Yala, 2017.

LUGONES, Maria. **Colonialidade e gênero.** Revista Worlds and Knowledge Otherwise. Durham: Duke University, v. 2, dossiê 2, p. 1-17, abr., 2008.

MENEZES. Magali M. De. **A Filosofia feminista desde os olhares da filosofia intercultural: uma reflexão entre margens.** In: PACHECO, J. (Org.). Mulher & Filosofia: as relações de gênero no pensamento filosófico. Porto Alegre: Editora Fi, 2015.

MOURA SCHNORR, G.; VAZ, J. D.; RODRIGUES, A. S. **Educação e vivências interculturais: contribuições dos círculos de cultura em práticas libertadoras.** Olhar de Professor, v. 24, p. 1-27, 20 mar. 2021.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** In: LANDER, E. (Org.). A colonialidade do saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas LatinoAmericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RUFINO, Luiz **Vence-demanda: educação e descolonização.** Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SANTOS, Antônio Bispo. **Colonização, Quilombos, Modos e Significados.** Brasília: INCT; UnB, 2015.

SCHNORR, Giselle Moura. **Inéditos Viáveis, Interculturalidade e Libertação.** Revista do NESEF: Filosofia e Alteridade. Número 8. Jan/Jul. 2019, p. 24 a 46.

WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales. Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir.** Serie Pensamiento Decolonial. Equador: Editora Abya-Yala, 2017.

Walsh, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de) coloniales de nuestra época.** Quito: Ediciones Abya-Yala, Universidad Andina Simón Bolívar, 2009.

Autoras:

Giselle Moura Schnorr

Doutora em Educação (USP), graduada em Filosofia (UFPR), professora adjunta na Universidade Estadual do Paraná, campus de União da Vitória, no Colegiado de Pedagogia e no Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO)

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7136004914851928>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0396-8693>

e-mail: giselle.schnorr@unespar.edu.br .

Luzia Aparecida Elias Custódio

Graduanda do Curso de Direito da Universidade Estadual do Paraná, campus de União da Vitória, bolsista de iniciação científica pela Fundação Araucária/PR,

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5667074662721225>

e- mail: luziae27@gmail.com.



Impacto das políticas públicas sobre a economia, o emprego e o bem-estar em um município de elevada concentração industrial: o caso de Luzerna-SC¹

Illyushin Zaak Saraiva Marcelo Prado Ferrai Manzano

Resumo – No contexto brasileiro, o pequeno município de Luzerna, em Santa Catarina, com apenas 5.684 habitantes, se constitui em um caso de especial interesse para o estudo das economias industriais e do fenômeno da concentração industrial, não apenas sob um ponto de vista *Marshalliano*, já que a cidade apresenta um Arranjo Produtivo Local com elevadíssimo índice de concentração no setor Eletrometalomecânico, além de ostentar excelentes indicadores de emprego, renda e desempenho educacional, mas, sobretudo e também por isso, o desempenho industrial em Luzerna parece se prestar muito bem para o estudo do impacto das políticas públicas sobre o desenvolvimento econômico regional. Este trabalho tem como objetivo, portanto, analisar a relação entre certas políticas públicas de fomento adotadas nas últimas décadas, e o desenvolvimento industrial, econômico e social alcançado pelo município de Luzerna-SC. A coleta de dados foi eminentemente documental, relativa a dados secundários obtidos de órgãos públicos de pesquisa, sendo analisados especificamente (1) o emprego e o salário, (2) o desempenho educacional e a qualidade de vida, (3) a correlação entre esses dois últimos grupos de variáveis e, finalmente, (4) o efeito das políticas públicas sobre o crescimento de indicadores socioeconômicos do município. Como principais resultados do trabalho foram encontrados (A) uma correlação positiva entre a variável Investimento Público Total e atividade industrial em Luzerna, indicando que a primeira influencia a atividade industrial não apenas no nível nacional, mas aqui digno de nota, também no plano municipal; e (B) uma correlação negativa entre os repasses do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e o desempenho educacional do município, conforme já preceituado

¹ Este artigo é baseado em capítulos da dissertação do 1º autor junto ao Mestrado em Políticas Públicas da Flacso.

na literatura. Conclui-se, com base nas análises de estatística descritiva realizadas sobre os dados disponíveis, que as Políticas Públicas, especialmente no nível Federal, foram responsáveis pelo surgimento e crescimento do aglomerado de indústrias que compõem o APL de Luzerna e, mais recentemente, políticas federais de fomento têm contribuído para a manutenção deste arranjo produtivo em bases minimamente competitivas, permitindo ao território analisado alcançar excelentes indicadores socioeconômicos.

Palavras-Chave: Política Industrial; Desenvolvimento Econômico; Industrialização Brasileira; Concentração Industrial.

1. Introdução

O complexo processo de industrialização ocorrido no Brasil é representativo nos estudos acerca das políticas industriais dadas, por exemplo, certas características comuns a outros países terceiro mundistas como a sua condição de economia capitalista periférica, ou ainda a presença de vastas reservas de recursos naturais – no caso brasileiro únicas no mundo em tamanho e variedade – para além de características próprias da economia brasileira, como as muitas variações verificadas na sua política industrial durante o Século XX (FAGUNDES, CACIATORI, 2020).

Regionalmente, o país também apresenta diferenças gritantes no que diz respeito à produção industrial, majoritariamente concentrada nos estados do Sudeste e do Sul do Brasil, com alguns destaques regionais nas capitais do Nordeste e do Norte, especialmente a Zona Franca de Manaus, além do aglomerado regional no entorno de Brasília (THÉRY; MELLO-THÉRY, 2023).

Santa Catarina aparece no cenário industrial devido a algumas importantes características, como o fato de ser o Estado com a maior participação da indústria na força de trabalho ocupado, com nada menos que 34,5% dos trabalhadores formais atuando na indústria de transformação, de longe o maior percentual do país, seguido pelo Rio Grande do Sul, com 27,1% e Paraná com 26,5% (CNI, 2023), o que de acordo com a teoria econômica explica em parte o elevado PIB per capita catarinense, 4º maior do país com R\$ 48,2 mil; a elevada Renda Domiciliar per capita deste estado, 3ª maior entre os estados brasileiros, da ordem de R\$ 2 mil; e seu elevado IDH Estadual, o 3º maior do país com valor de 0,792, já que é a indústria é o setor da economia que melhor remunera e o que mais estimula e demanda capacitação (IBGE; 2023a,b).

Neste contexto, a cidade de Luzerna, situada no meio oeste de Santa Catarina, se constitui em um caso especial no estudo das economias industriais e na análise específica do fenômeno da concentração industrial, desde um ponto de vista Marshalliano, já que a cidade apresenta um

Arranjo Produtivo Local com elevadíssimo índice de concentração no setor Eletrometalomecânico, abrigando 50 indústrias deste setor com uma população total de 5.684 habitantes, e mais de 35% dos trabalhadores formais do município empregados no setor, mas, sobretudo, porque, devido aos elevadíssimos IDH e Ideb de Luzerna, a industrialização nesta cidade também parece se prestar muito bem para o estudo do impacto das políticas industriais sobre o desenvolvimento econômico regional, dado o histórico de intervenções do Estado cujas consequências - em termos de crescimento no número e tamanho das indústrias – são percebidas com razoável clareza dentro do território deste município (ZAAK SARAIVA; MOREJON, 2020).

Desta forma, o objetivo principal deste artigo é analisar a relação entre (1) políticas públicas de fomento adotadas nas 2 últimas décadas, e (2) o desenvolvimento industrial, econômico e social alcançado pelo município de Luzerna-SC, a partir análise de uma análise sobre dados relativos ao emprego e salário, à educação, à qualidade de vida, e também a algumas políticas públicas de fomento com incidência sobre o município em questão.

Serão estabelecidos comparativos com um conjunto selecionado de municípios situados na área de abrangência da Associação dos Municípios do Meio Oeste Catarinense, AMMOC, todos vizinhos ao Município de Luzerna e que com ele dividem forte herança histórica e cultural, além de condições geográficas e climáticas similares.

O artigo está dividido em 7 seções, sendo a primeira esta Introdução; seguida pelos Aspectos Metodológicos, por uma seção que estuda o Emprego e Salário em Luzerna; outra que analisa o Desempenho Educacional do Município, ainda outra que estuda as Correlações entre os Indicadores Analisados nas duas anteriores, e, finalmente, de uma seção referente à análise das Políticas Públicas e Investimento Público no Município, seguida pela Conclusão e pelas Referências.

2. Aspectos Metodológicos

A pesquisa efetuada é eminentemente quantitativa, dada a natureza dos dados confrontados, especialmente (1) dados sobre o emprego e o salário, (2) dados sobre o desempenho educacional e a qualidade de vida, (3) dados relativos ao montante do investimento público total e dos repasses do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

São efetuados na análise dois recortes principais, o primeiro deles um recorte territorial abrangendo Luzerna e os municípios vizinhos de Ibicaré, Catanduvas, Água doce, Joaçaba, Lacerdópolis, Herval d'Oeste, Capinzal, Ouro e Erval Velho, totalizando 10 municípios situados na região de abrangência da Associação dos Municípios do Meio Oeste Catarinense, AMMOC, a partir do qual

são realizadas análises comparativas diversas entre indicadores sociais.

O segundo é um recorte temporal, abrangendo dados de 1999 a 2018, em que serão analisados especialmente o Investimento Público Total e o Produto Interno Bruto.

Todos os dados foram tratados no MS-Excel®, sendo realizados gráficos diversos.

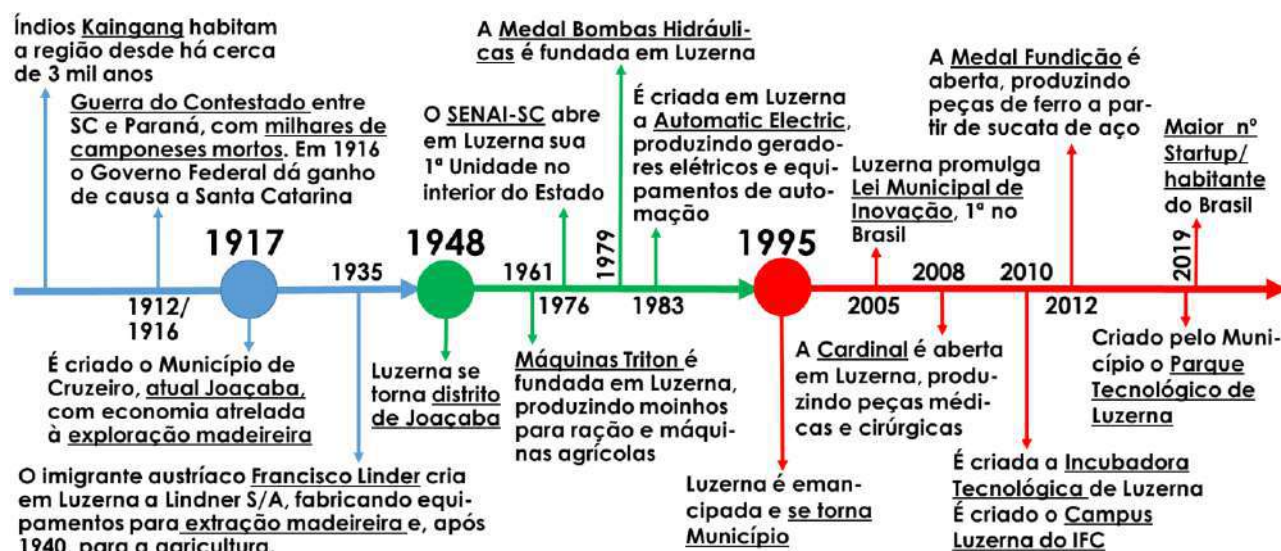
3. Emprego e Salário no Município de Luzerna

Nesta seção apresentam-se informações gerais com foco na unidade territorial definida pelo Município de Luzerna, com dados disponibilizados pelo IBGE.

Desde a criação do povoamento que veio a ser conhecido como Luzerna, no início do Século XX, o território passou por um processo de diferenciação e especialização produtiva em relação aos povoados próximos, na medida em que, empurrada pela indústria madeireira, então o principal motor econômico deste território recém-integrado ao Estado de Santa Catarina, após o fim da questão do Contestado (ALVES, RADIN, 2021).

Inicialmente, a Figura 1 apresenta uma breve linha do tempo da história de Luzerna.

Figura 1 – Evolução Histórica do Município de Luzerna (1900-2022)



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

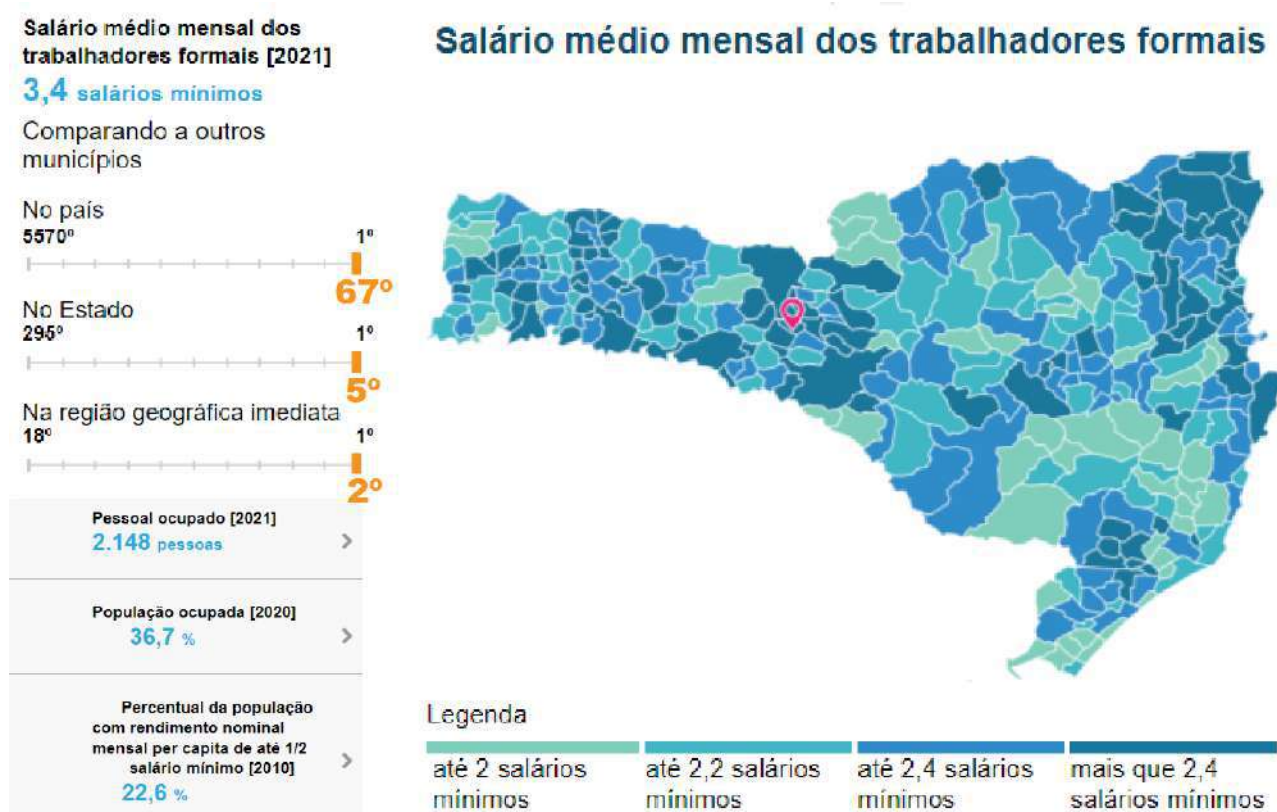
Como se vê, na década de 1930 começa a funcionar a 1ª indústria de Luzerna, a Fundição Lindner, justamente durante o 1º governo de Getúlio Vargas, dando início à criação de fábricas no território Luzernense que perdura até os dias atuais.

Segundo Alves e Radin (2021), a fortuna feita a partir da segunda década do Século XX pelos madeireiros da macro-região do oeste catarinense, a partir da comercialização de madeiras nobres, como a araucária e a imbuia, espécies abundantes na região, cujo comércio incluía até mesmo a exportação para a Argentina por meio das balsas que navegavam pelo Rio Uruguai e alguns afluentes, foi fundamental na acumulação de capital necessária aos novos investimentos, entre os quais as primeiras indústrias instaladas na região.

Tais fatores, responsáveis em boa medida pela formação do aglomerado de indústrias no território de Luzerna, terminaram por produzir uma das características resultantes do processo de industrialização, a composição de um mercado de trabalho diferenciado, com maior demanda por profissionais qualificados, e elevado salário médio.

A Figura 2 apresenta um infográfico da taxa de emprego e do salário médio do Município Luzerna em função dos demais municípios do Brasil, de Santa Catarina e da região Meio Oeste.

Figura 2 – Ocupação e Média Salarial em Luzerna (2020-2021)



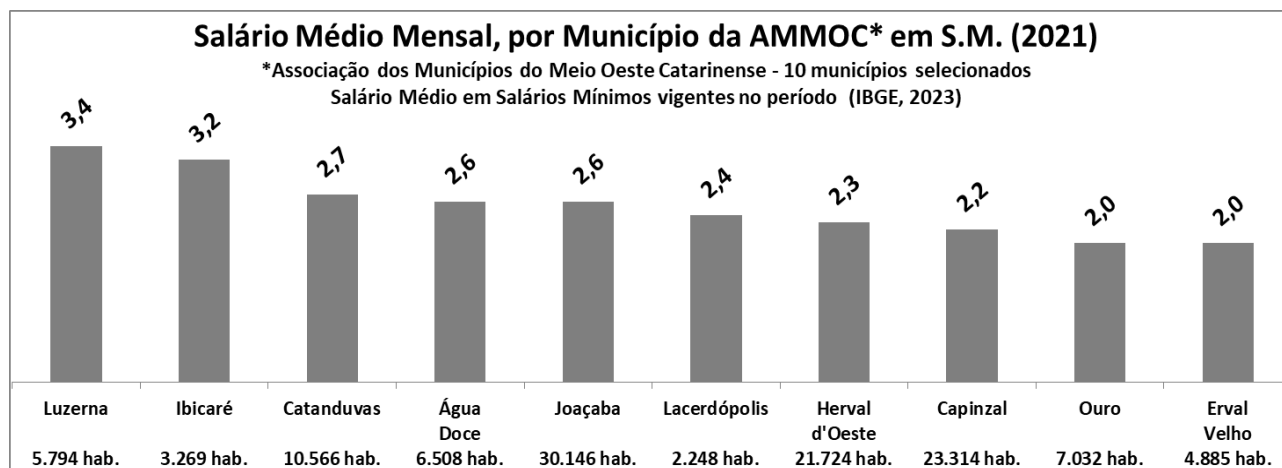
Fonte: Adaptado de IBGE (2023b).

Com efeito, observa-se que o salário médio mensal dos trabalhadores formais em Luzerna, de 3,4 salários mínimos, é o 5º maior do Estado de Santa Catarina, e o 67º entre os mais de cinco mil e

quinhentos municípios brasileiros.

De forma a aprofundar a análise da situação no território de Luzerna, apresenta-se um estudo comparativo com 10 municípios vizinhos, todos integrados à AMMOC. A Figura 3 apresenta o salário médio mensal dos municípios selecionados.

Figura 3 – Salário médio mensal em municípios selecionados (2021)

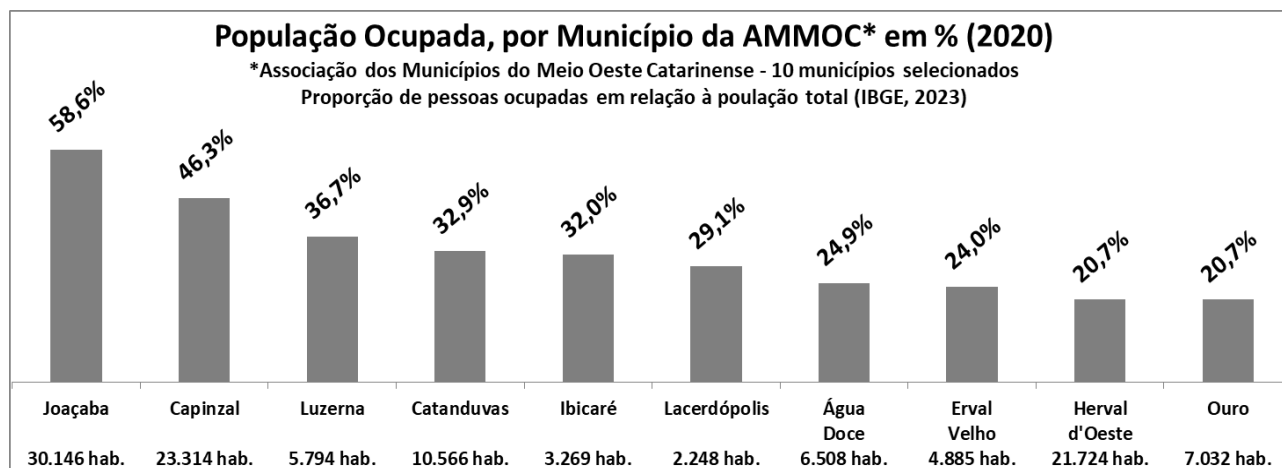


Fonte: Elaborado pelo autor com dados de IBGE (2023a).

Como se vê, entre os municípios selecionados, Luzerna aparece com o maior salário médio, de 3,4 S.M., seguida por Ibicaré, com salário médio de 3,2 S.M. e 3,2 mil habitantes, e Catanduvas, com salário médio de 2,7 S.M e 10,6 mil habitantes, estando Joaçaba, Capinzal e Herval d'Oeste, mais populosos, no meio da lista.

A Figura 4 a traz o percentual de população ocupada dos municípios analisados.

Figura 4 – Taxas Percentuais da População Ocupada (2020)

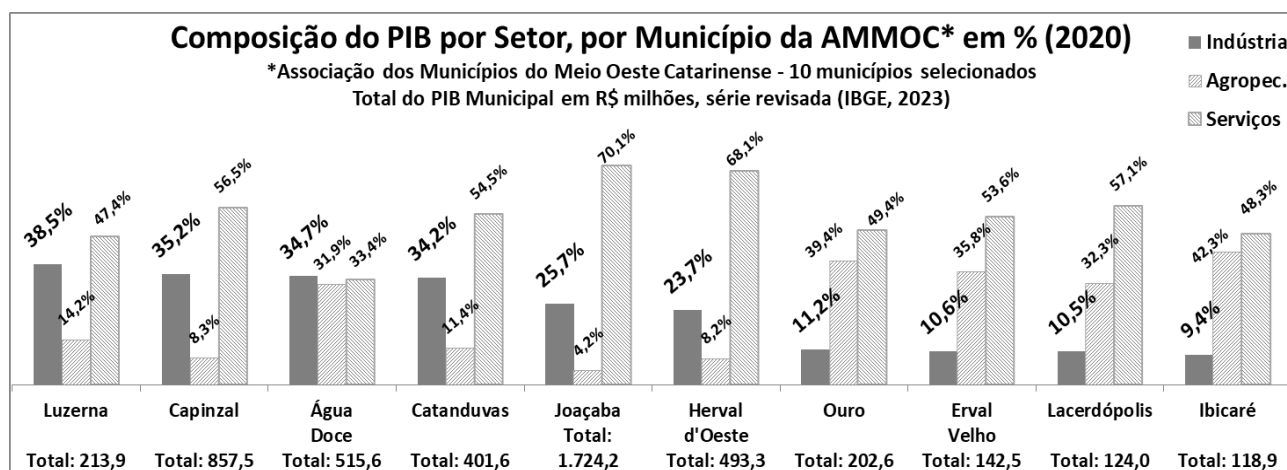


Fonte: Elaborado pelo autor com dados de IBGE (2023a).

Conforme Figura 4, Joaçaba e Capinzal, municípios 5 e 4 vezes mais populosos que Luzerna, respectivamente, aparecem com as maiores taxas de população ocupada, de 58,6% e 46,3% enquanto Luzerna, em 3º lugar, tem 36,7% de sua população ocupada.

Na Figura 5 apresenta-se a composição percentual do PIB dos municípios analisados.

Figura 5 – Percentual do PIB municipal por setor econômico (2020)

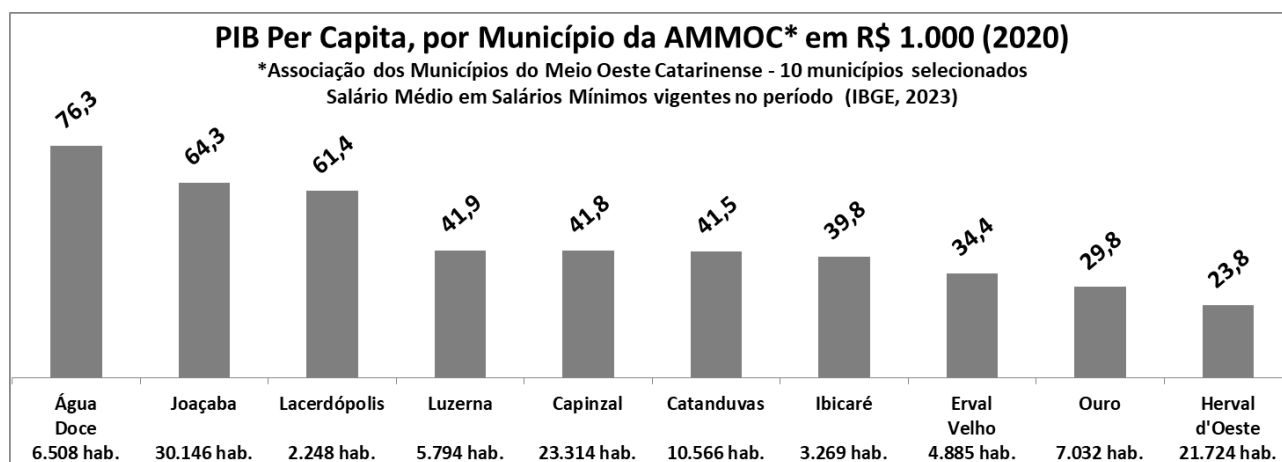


Fonte: Elaborado pelo autor com dados de IBGE (2023a).

A Figura 5 mostra Luzerna em 1º lugar na participação da Indústria no PIB Municipal, com 38,5%, percebendo-se no gráfico outros três municípios com percentual acima de 30%, Capinzal, Água Doce e Catanduvas, seguidos por Joçaba e Herval d'Oeste, que tem percentuais entre 20% e 30%, e um grupo de 4 municípios, Ouro, Erval Velho, Lacerdópolis e Ibicaré, com participação industrial de cerca de 10% no PIB Municipal.

Na Figura 6, tem-se o PIB per Capita por município.

Figura 6 – PIB per Capita (2020)



Fonte: Elaborado pelo autor com dados de IBGE (2023a).

Como se vê na Figura 6, o PIB per Capita em Luzerna é o 4º maior da região, de R\$41,9 mil, próximo ao valor nacional que foi de R\$ 46.154,60 em 2022.

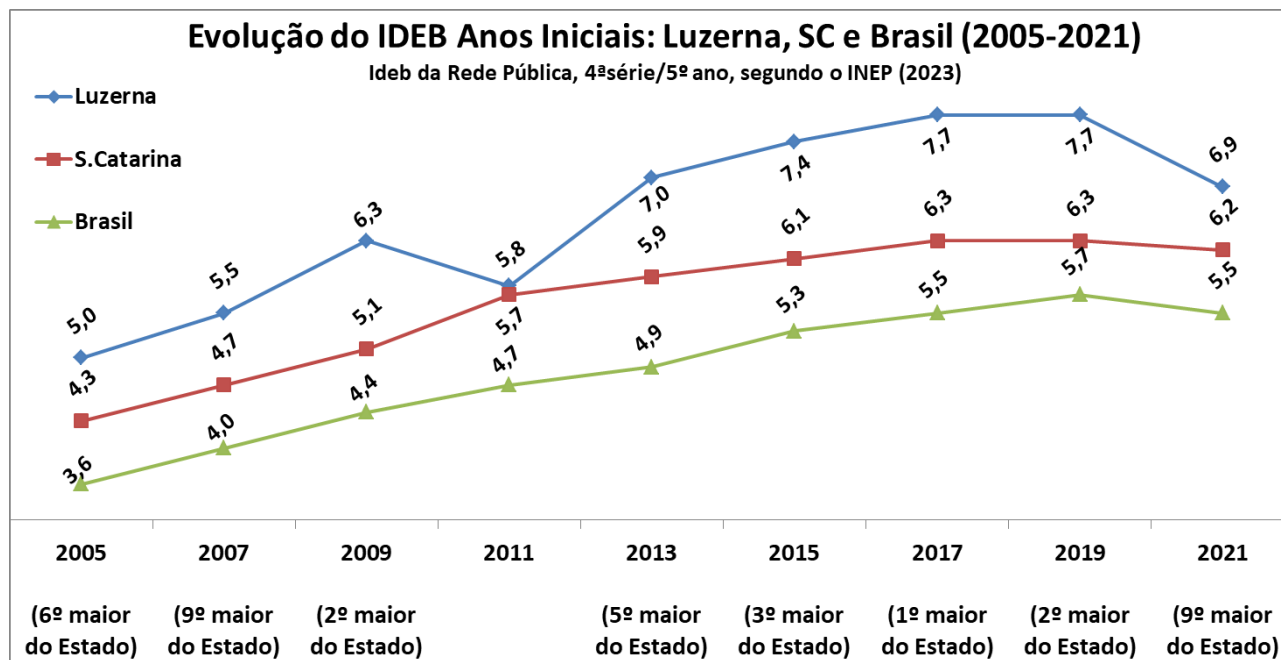
Finalizando-se esta seção, resgatam-se as constatações da literatura acerca da importância da industrialização na elevação dos salários, já abordada no capítulo anterior, pois a indústria é o setor que paga os maiores salários.

4. Desempenho Educacional do Município de Luzerna

Acerca dos resultados educacionais, Luzerna também se destaca no cenário catarinense, tendo atingido em 2017 o 1º lugar para o Índice de Desenvolvimento da Escola Básica – Ideb anos iniciais – dentre os municípios do estado de Santa Catarina, alcançando um desempenho da ordem de 7,7 (INEP, 2023), além de ter obtido 2º maior Ideb em 2009 e 2019, 3º maior Ideb em 2015, 5º maior Ideb em 2013, 6º maior Ideb em 2005 e dois nonos lugares em 2007 e 2021.

A Figura 7 traz comparativo da evolução do ‘Ideb anos iniciais’ para o Brasil, SC e Luzerna.

Figura 7 – Resultados do Ideb por sistema de ensino (2005-2021)



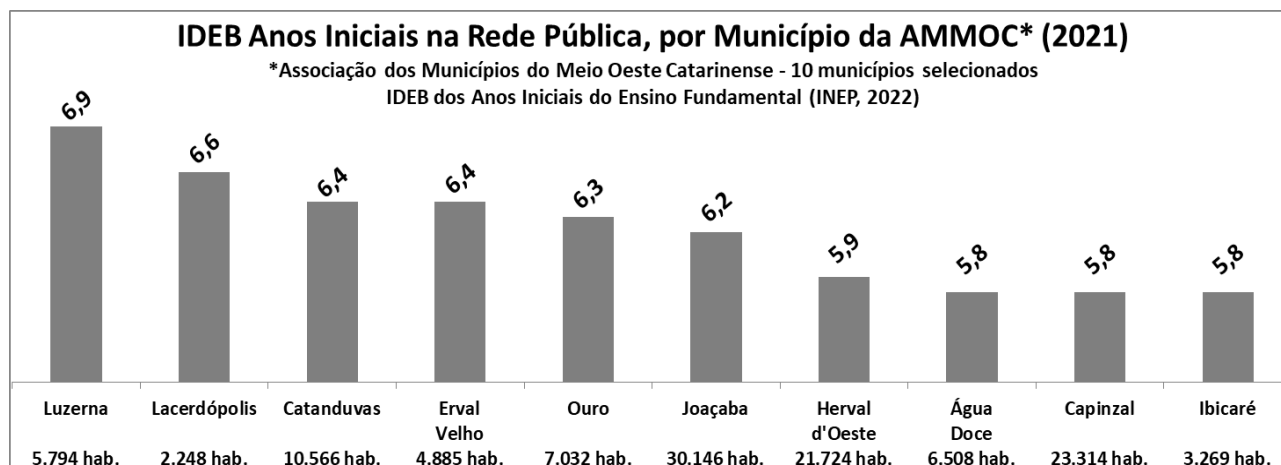
Fonte: Elaborado pelo autor com dados de INEP (2023).

Destaca-se na Figura 7 o elevado desempenho de Luzerna no Ideb, sempre acima dos desempenhos estadual e nacional no período citado e, além disso, o fato de ter apresentado Ideb sempre entre os 10 maiores do Estado de Santa Catarina em 8 das nove edições.

Prosseguindo na análise do desempenho educacional de Luzerna, a Figura 8 traz comparativo com

os municípios da região do meio oeste catarinense.

Figura 8 – Resultados do Ideb por Município (2021)

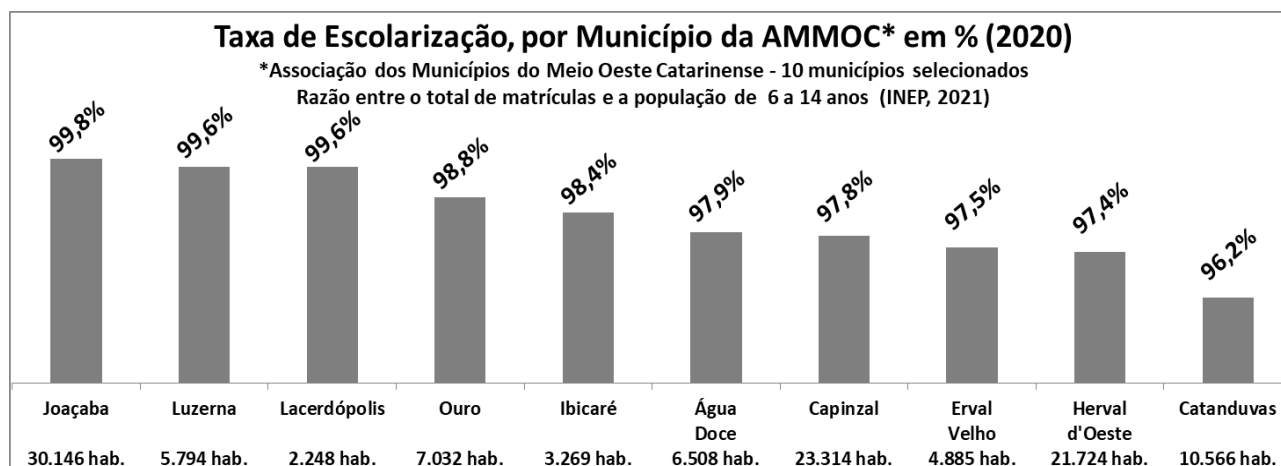


Fonte: Elaborado pelo autor com dados de INEP (2022).

A Figura 8 mostra Luzerna em 1º lugar em mais um indicador, neste caso o seu desempenho de 6,9 no Ideb anos iniciais de forma isolada entre os municípios da AMMOC, enquanto os municípios conurbados de Joaçaba e Herval d'Oeste aparecem em 6º e 7º lugares, com índices de 6,2 e 5,9 respectivamente.

Já quanto à Taxa de Escolarização, indicador também mensurado pelo INEP, pode-se verificar um comparativo na Figura 9.

Figura 9 – Escolarização alcançada pelos Municípios (2020)



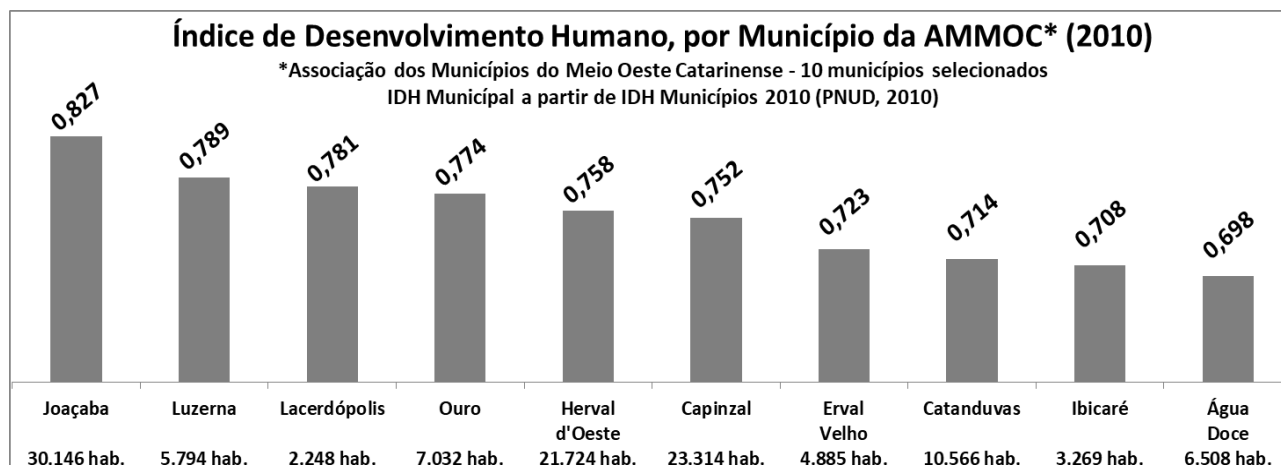
Fonte: Elaborado pelo autor com dados de INEP (2022).

No caso da Taxa de Escolarização, a Figura 9 mostra Luzerna em 2º lugar entre os municípios selecionados, com uma taxa de 99,6% de escolarização, enquanto que Joaçaba aparece em 1º lugar com 99,8%.

Como o desempenho escolar impacta diretamente no IDH do município, é perceptível, pelos dados até aqui apresentados, que o elevado desempenho de Luzerna no âmbito educacional certamente

contribui para o IDH do município, que é apresentado no gráfico da Figura 10 a seguir.

Figura 10 – IDH Municipal (2010)



Fonte: Elaborado pelo autor com dados de PNUD (2010).

Como se observa no gráfico, o IDH Municipal de Luzerna é de 0,789 fazendo do Município aquele com 79º maior IDH do País, entre os quase 5,6 mil Municípios brasileiros.

Conclui-se esta seção, a partir da observação dos dados apresentados, inferindo-se pela existência de prováveis influências entre alguns dos indicadores apresentados, o que se verificará mais adiante.

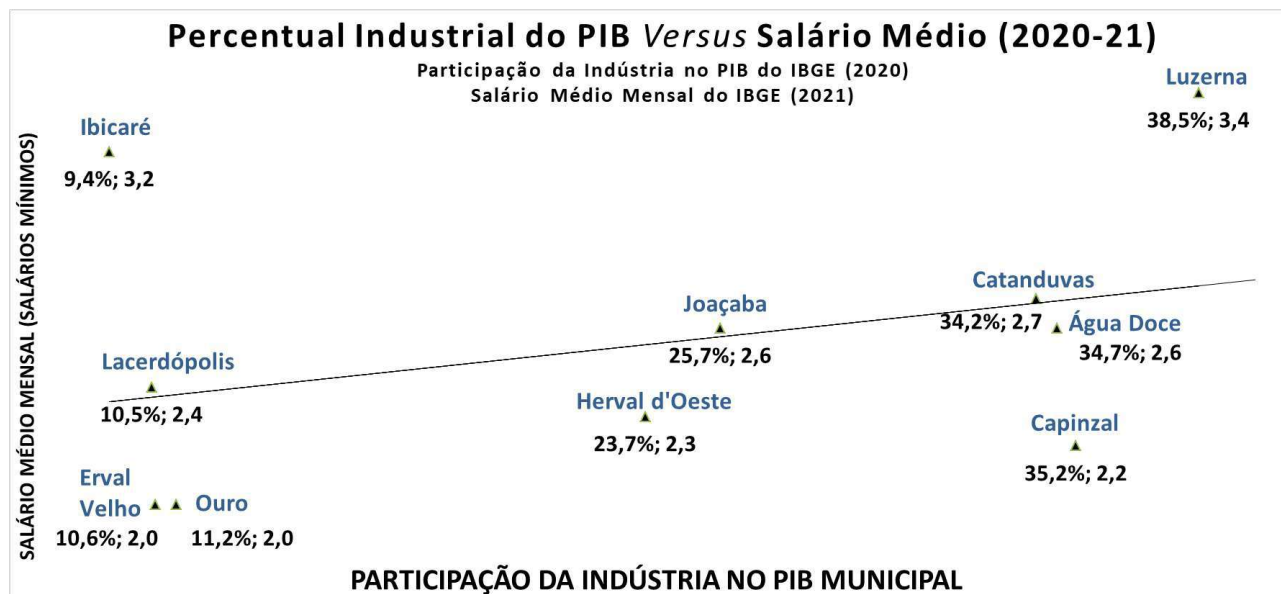
5. Correlações entre os Indicadores Analisados

Dentro do recorte geográfico adotado neste capítulo, ou seja, um conjunto de 10 Municípios vizinhos de Luzerna, e integrantes da Associação AMMOC, percebeu-se uma variação importante entre os diversos indicadores analisados.

Desta forma, seguindo prescrições da literatura acerca de dimensões socioeconômicas tais como ocupação, salário, escolaridade, e qualidade de vida, entre outras, na presente seção são realizadas análises de correlação a fim de buscar-se indícios de influências entre esses indicadores.

A Figura 11 a seguir apresenta os indicadores relativos ao Salário Médio Mensal e à Participação da Indústria no PIB, para os 10 municípios selecionados.

Figura 11 – Participação da Indústria no PIB Municipal e Salário Médio Mensal (2020-21)

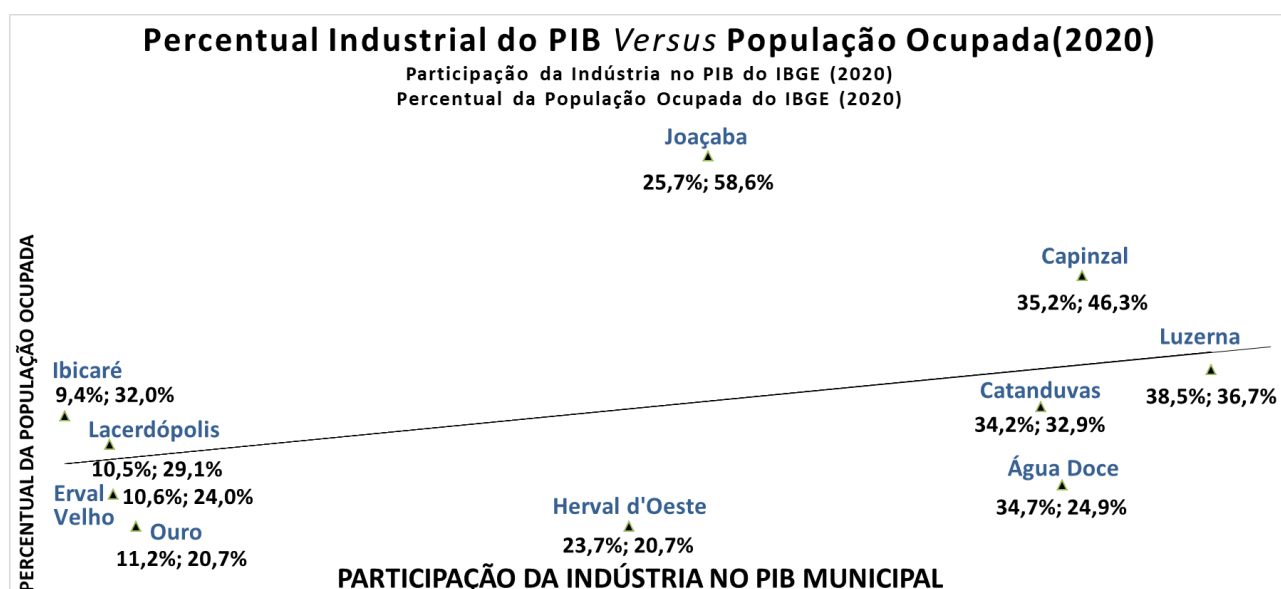


Fonte: Elaborado pelo autor com dados de IBGE (2023a).

O gráfico permite perceber-se visualmente uma correlação fraca e positiva, dentro do recorte de 10 municípios analisados, entre o percentual da Indústria no PIB Municipal e o salário médio mensal, sendo o coeficiente de correlação calculado em 0,35.

O gráfico da Figura 12 apresenta indicadores relativos ao percentual industrial do PIB Municipal e a População Ocupada.

Figura 12 – Participação da Indústria no PIB Municipal e Taxa de População Ocupada (2020)



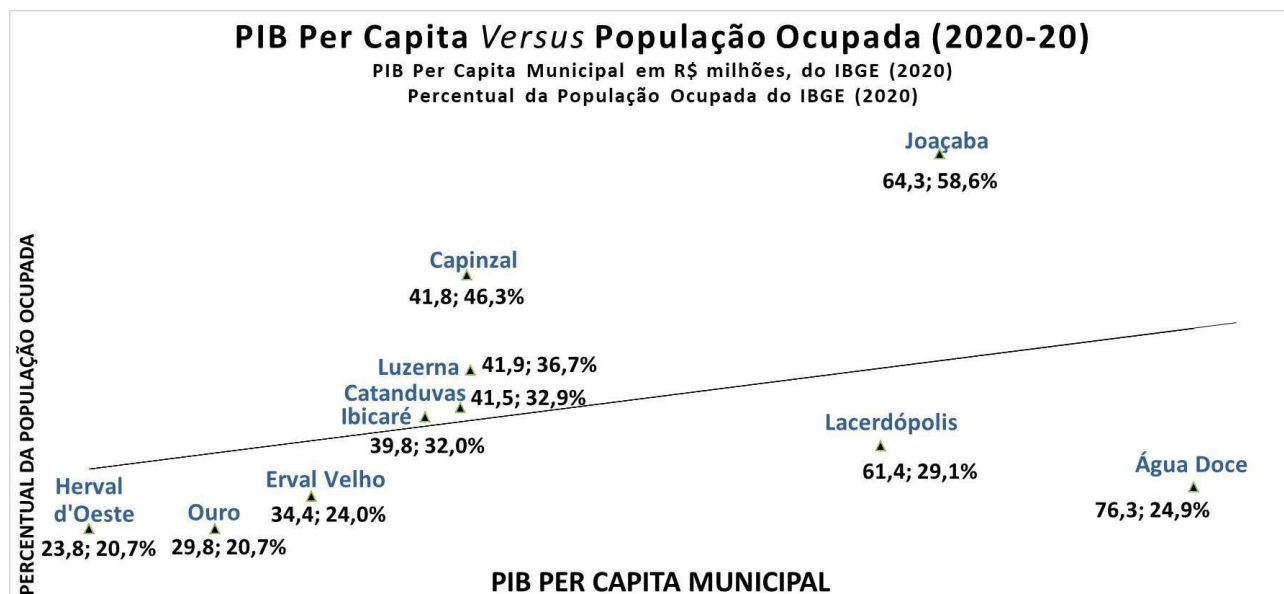
Fonte: Elaborado pelo autor com dados de IBGE (2023a).

Como se observa no gráfico da Figura 12, dentro do recorte de 10 municípios analisados há uma correlação entre o percentual da Indústria no PIB Municipal e a taxa de População Ocupada. O

cálculo do coeficiente de correlação resultou em 0,39.

Na figura 13, o gráfico analisa as dimensões PIB per Capita e População Ocupada.

Figura 13 – PIB Municipal Per Capita e Taxa de População Ocupada (2020)

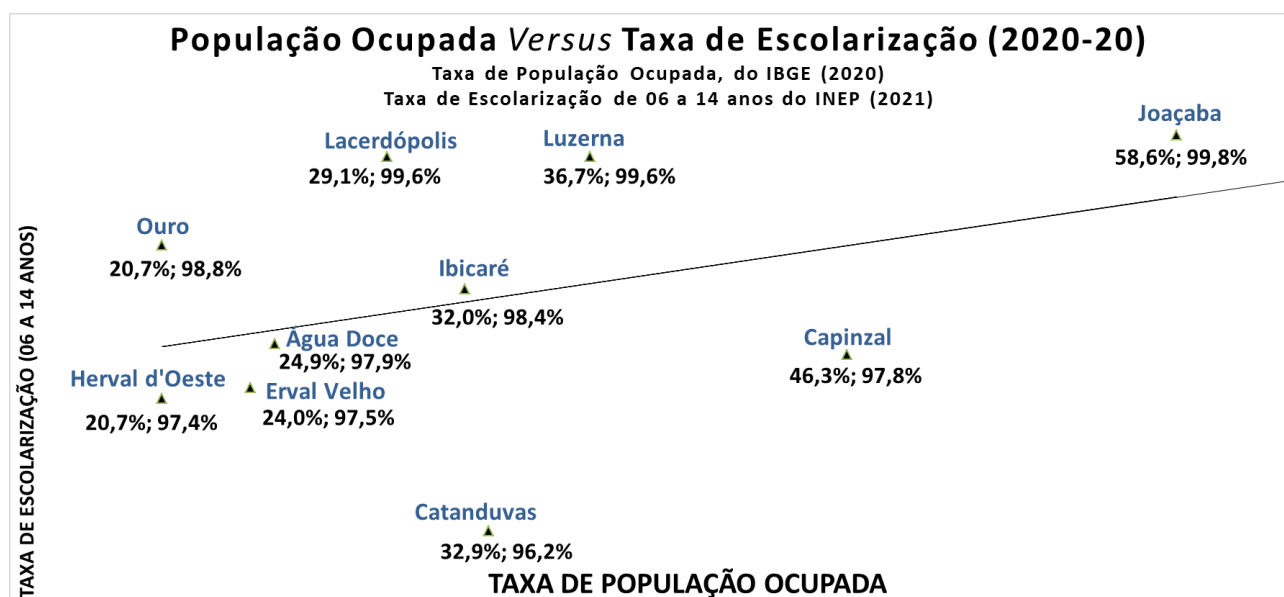


Fonte: Elaborado pelo autor com dados de IBGE (2023a).

É possível verificar-se visualmente, também no gráfico da Figura 13, uma fraca correlação positiva entre as duas dimensões apresentadas no gráfico, tendo sido calculado finalmente o seu coeficiente em 0,37.

O gráfico da Figura 14, analisa os indicadores População Ocupada e Taxa de Escolarização, para os municípios selecionados.

Figura 14 – Taxa de População Ocupada e Taxa de Escolarização (2020)

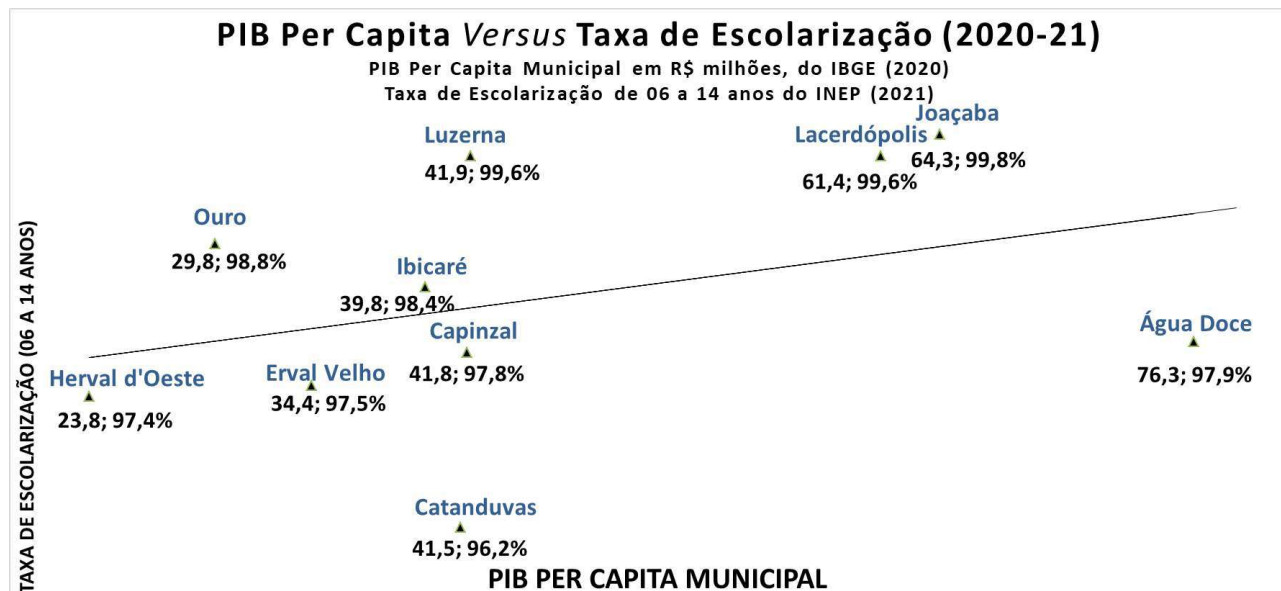


Fonte: Elaborado pelo autor com dados de IBGE (2023a).

Observa-se no gráfico da Figura 14 a existência de uma fraca correlação, dentro do recorte de 10 municípios analisados, entre a taxa de População Ocupada e a taxa de Escolarização, cujo cálculo do coeficiente de correlação resultou em 0,37.

No gráfico da Figura 15 apresentam-se os indicadores PIB per Capita e Escolarização.

Figura 15 – PIB per Capita Municipal e Taxa de Escolarização (2020)

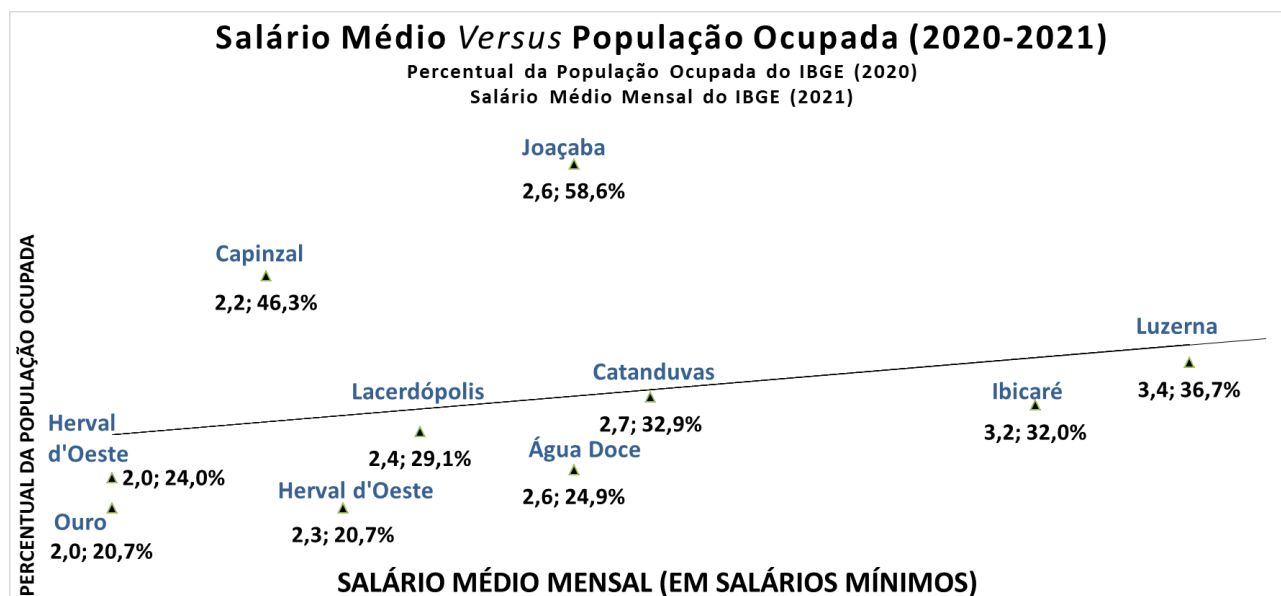


Fonte: Elaborado pelo autor com dados de IBGE (2023a) e INEP (2021).

Percebe-se visualmente a existência de uma correlação fracamente positiva entre as dimensões analisadas no gráfico da Figura 15, para o recorte de 10 municípios analisado, sendo calculado o seu coeficiente de correlação em 0,36.

Na Figura 16 os indicadores Salário Mensal e População Ocupada.

Figura 16 – Salário Médio Mensal e População Ocupada (2020-21)



Fonte: Elaborado pelo autor com dados de IBGE (2023a).

Como se infere visualmente do gráfico, há uma correlação fraca e positiva, dentro do recorte de 10 municípios analisados na Figura 16, entre o Salário Médio Mensal do Município, e a Taxa de População Ocupada, calculando-se o coeficiente de correlação calculado em 0,28.

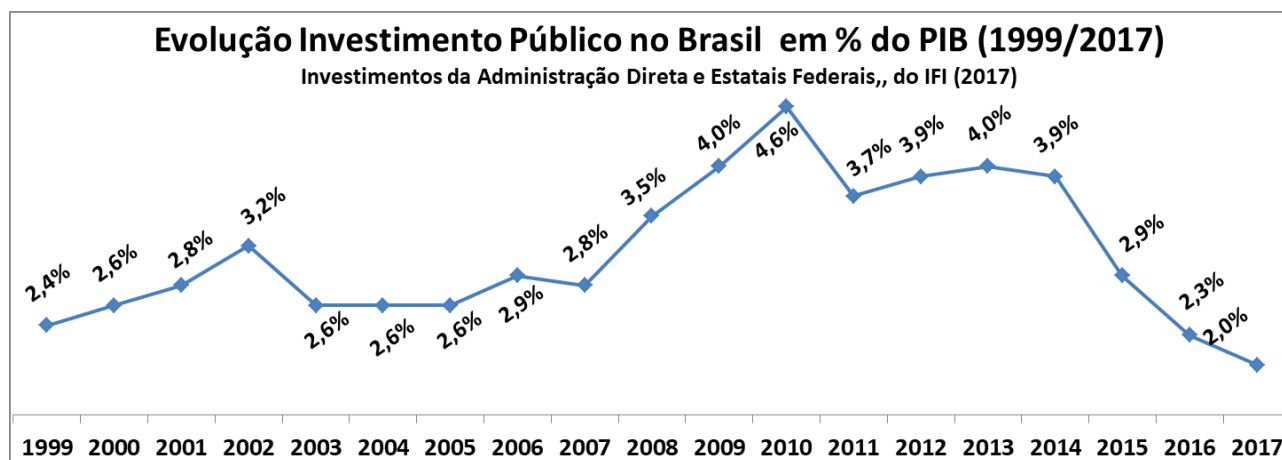
6. Políticas Públicas e Investimento Público no Município de Luzerna

Segundo Orair e Siqueira (2018), é bastante generalizado entre economistas – de neoclássicos a pós-keynesianos – o reconhecimento quanto ao papel estratégico que os investimentos do setor público, especialmente quando direcionados para infraestrutura, têm sobre a economia em geral e a renda em particular.

Assim, tendo em vista que o objeto principal deste artigo é a economia industrial de Luzerna, realiza-se inicialmente um confronto entre o investimento público no Brasil e possíveis efeitos sobre o crescimento da atividade industrial no município.

A Figura 17 traz o investimento público total no Brasil.

Figura 17 – Investimento Público Realizado (1999-2020)



Fonte: Elaborado pelo autor com dados de IFI (2017).

Como se vê na Figura 17, após a derrubada do governo trabalhista em 2015 o investimento desce aos percentuais mais baixos dos últimos 30 anos.

Apresenta-se, na Figura 18 a seguir, o percentual de participação da Indústria no PIB total do Município de Luzerna entre 2000 e 2018.

Figura 18 – Participação da Indústria no PIB de Luzerna (2000-2018)

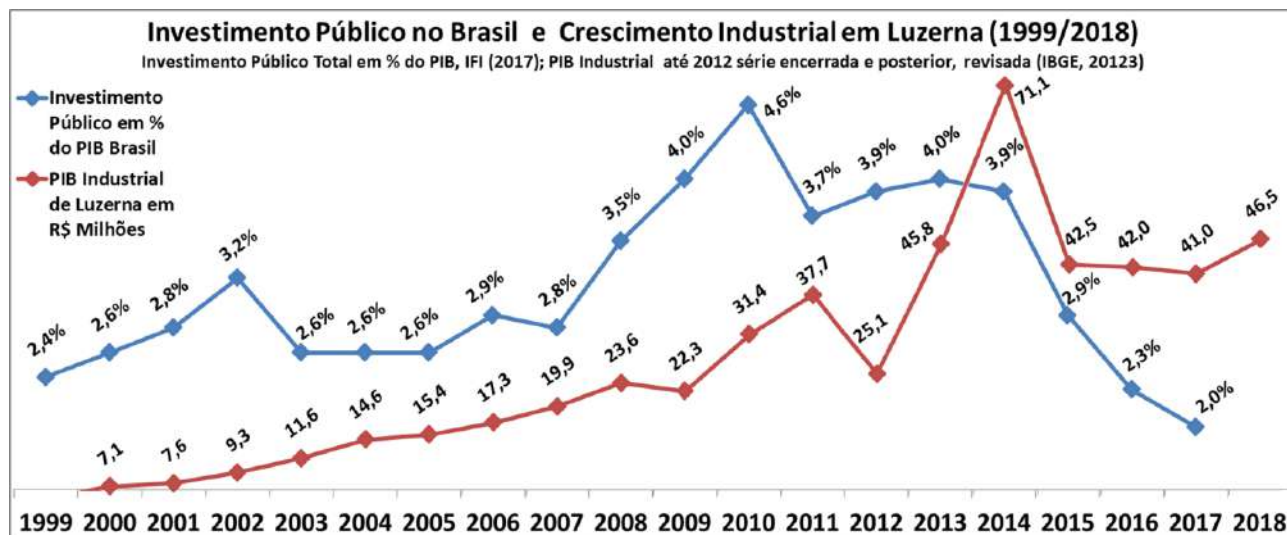


Fonte: Elaborado pelo autor com dados de IBGE (2023b).

Nota-se uma estagnação do indicador PIB Industrial do município a partir de 2015.

Assim, buscando inferir possíveis influências entre os dois últimos conjuntos de dados, apresenta-se na Figura 19 o gráfico contendo os dois indicadores anteriores, com defasagem de 1 ano do PIB industrial em relação ao investimento para o teste de correlação.

Figura 19 – Investimento Público *Versus* Evolução da Atividade Industrial (1999-2018)



Fonte: Elaborado pelo autor com dados de IFI (2017) e IBGE (2023b).

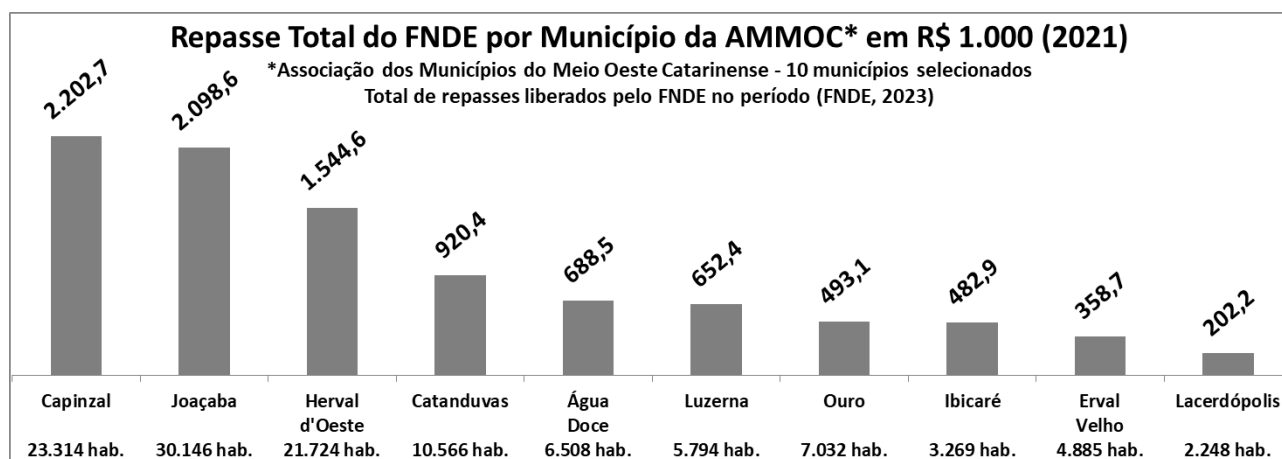
Como se observa na Figura 19, as curvas aparentam geometricamente exibir relação de proporcionalidade, sendo que, ao realizar o teste de correlação, obteve-se o coeficiente de correlação de 0,43 que se classifica como fraca e positiva, mas que, apesar da natureza relativamente superficial dos dados, é indício da influência marcante do investimento público sobre o crescimento industrial verificado em Luzerna ao longo do período analisado.

Prosseguindo na análise, tendo em vista a importância da política educacional e sua interrelação

com a atratividade do mercado de trabalho (resultante do salário médio, entre outros indicadores) na determinação da motivação a estudar e, conseqüentemente, do desempenho escolar, analisa-se agora os efeitos de uma política específica, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, o FNDE, sobre o IDEB dos municípios selecionados para este estudo.

Apresenta-se na Figura 20 o repasse total do FNDE por município, para 2021.

Figura 20 – Total Anual dos Repasses do FNDE para os Municípios (2021)

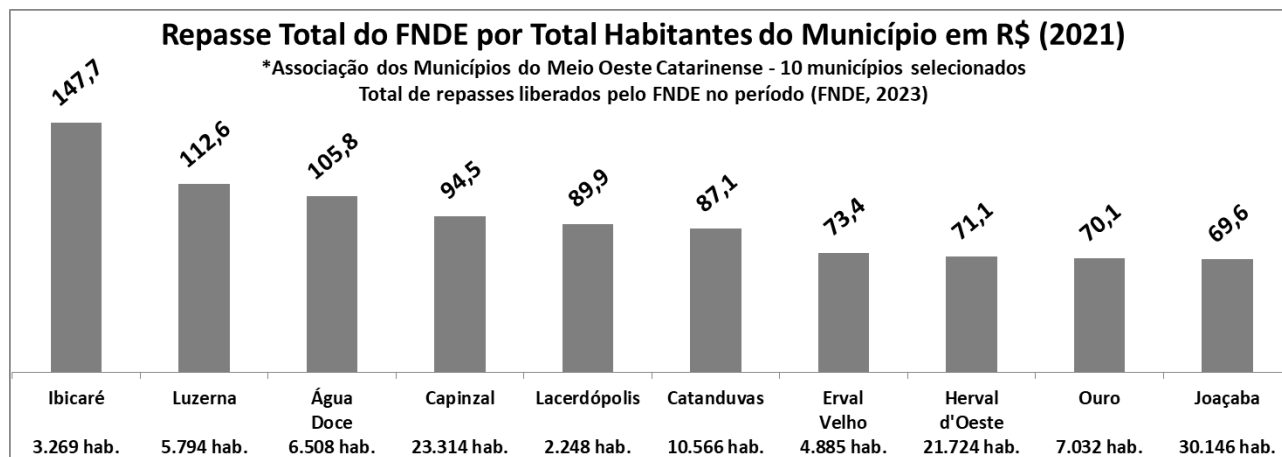


Fonte: Elaborado pelo autor com dados de FNDE (2023).

Como se vê no gráfico da Figura 20, a distribuição dos recursos do FNDE não é linear em relação ao tamanho da população, pois leva em consideração o cumprimento de diversas obrigações relacionadas ao transporte escolar, à merenda, à manutenção das escolas e à infraestrutura, dependendo também do desempenho do Município e da maior ou menor necessidade de recursos federais para garantia.

O Gráfico da Figura 21 traz os recursos transferidos pelo FNDE já divididos pela população de cada Município.

Figura 21 – Repasses do FNDE para os Municípios, por habitante (2021)



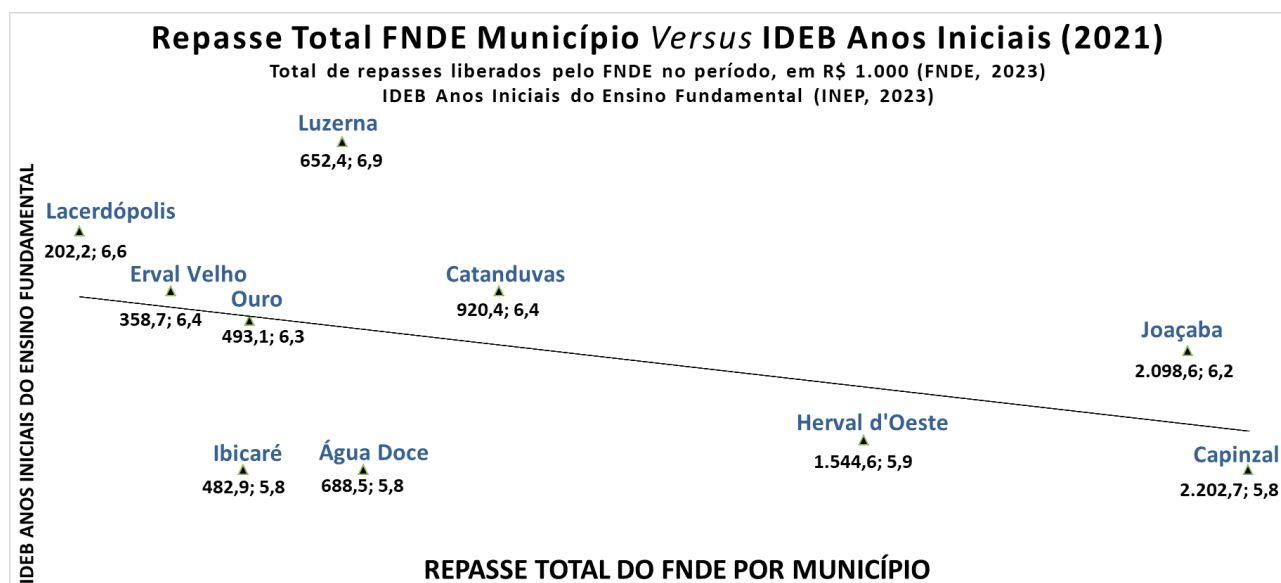
Fonte: Elaborado pelo autor com dados de FNDE (2023).

Na Figura 21 observa-se uma grande disparidade, na medida em que alguns municípios, como Ibicaré, recebem mais que o dobro dos recursos, por habitante, que outros municípios da mesma lista, e com população correspondente, como Ouro.

Assim, buscando analisar a relação entre as duas dimensões em tela, o Ideb alcançado pelos municípios, e os Repasses efetuados pelo FNDE aos municípios. Importante salientar, nesse sentido que, a despeito do senso comum, trabalhos recentes têm demonstrado uma correlação negativa entre os repasses do FNDE e o desempenho escolar medido pelo IDEB, já que, entre outros fatores, municípios com maiores repasses do FNDE são quase sempre mais deficitários em termos de qualidade das escolas, enquanto que aqueles com maior percentual de investimento do próprio Município na educação têm surpreendentemente melhores indicadores de qualidade educacional.

A Figura 22 apresenta o gráfico de dispersão dos dois indicadores citados.

Figura 22 – Repasses do FNDE e Ideb dos Municípios analisados



Fonte: Elaborado pelo autor com dados de FNDE (2023) e INEP (2023).

Como se infere visualmente na Figura 22, a correlação encontrada é de -0,43 e tem-se, portanto, uma correlação fraca e negativa, mas que não deve ser desconsiderada.

Tais resultados vão de encontro a estudos similares realizados com sistemas municipais de ensino, como é o caso de Santos (2020) que demonstrou serem os municípios com maiores repasses do FNDE justamente os mais deficitários em termos de IDEB.

Desta forma, chega-se ao fim desta seção tendo-se analisado dois indicadores de investimentos públicos, o Investimento Público Total, e os Repasses do FNDE aos Municípios, demonstrando-se, em ambos os casos, a sua influência sobre os indicadores socioeconômicos no nível municipal,

dentro do recorte aqui realizado.

7. Conclusão

Neste artigo sobre o município de Luzerna, Santa Catarina, que teve como objetivo analisar a relação entre políticas públicas de fomento adotadas nas últimas décadas, e o desenvolvimento industrial, econômico e social alcançado pelo município, procurou-se analisar alguns dados relativos ao emprego e salário, à educação, à qualidade de vida, e também a algumas políticas públicas de fomento econômico e social com incidência sobre território analisado.

Buscou-se estabelecer comparativos com um conjunto selecionado de municípios situados na área de abrangência da Associação dos Municípios do Meio Oeste Catarinense, AMMOC, todos vizinhos a Luzerna e que com ela dividem forte herança histórica e cultural, além de condições geográficas e climáticas similares, sendo também realizada uma análise longitudinal (do investimento público).

Inicialmente, na primeira seção do artigo foram analisados o salário médio mensal e o percentual da população ocupada na região, além do percentual do PIB industrial e do PIB per capita dos 10 municípios analisados. Observou-se que Luzerna aparece com o desempenho mais elevado para o primeiro e o terceiro indicadores.

Na segunda seção, foram analisados, sobretudo, indicadores educacionais, iniciando-se com uma análise longitudinal da evolução do Ideb para Luzerna, para Santa Catarina e para o Brasil, observando-se Luzerna superar as duas outras unidades geográficas durante todo o período analisado. Em seguida, analisou-se o Ideb, a taxa de escolarização e o IDH dos 10 municípios selecionados, verificando-se que Luzerna aparece em primeiro lugar no primeiro indicador, e em segundo lugar nos dois últimos.

Em seguida, na terceira seção do artigo, foram analisadas diversas correlações entre os indicadores apresentados nas seções 1 e 2, notadamente entre o PIB industrial e o salário médio, entre o PIB industrial e a população ocupada, entre o PIB per capita e a população ocupada, entre a população ocupada e a taxa de escolarização, entre o PIB per capita e a taxa de escolarização e, finalmente, entre o salário médio e a população ocupada, observando-se estarem as primeiras 5 correlações entre 0,35 e 0,40 e portanto, fracamente positivas, enquanto que a última tem valor 0,29 e portanto é ainda mais fraca e positiva.

Finalmente, na 4ª seção foram analisadas algumas políticas públicas incidentes sobre o território de Luzerna, que tiveram efeito digno de nota sobre o desenvolvimento e crescimento dos indicadores

socioeconômicos do Município.

Primeiramente, através de uma análise longitudinal ao longo de um período de cerca de 20 anos, verificou-se indícios de que o Investimento Público Total não apenas influencia a atividade industrial no nível nacional, mas aqui digno de nota, também exerce influência direta sobre a atividade industrial em Luzerna.

Em seguida, a correlação apresentada entre a Taxa de População Ocupada e a Taxa de Escolarização, no universo de 10 municípios selecionados, é um importante indício da relação entre o crescimento industrial no território Luzernense a demanda do mercado de trabalho por educação de qualidade, fato que merece ser estudo posteriormente de forma mais robusta.

E finalmente, através de um comparativo entre os 10 municípios selecionados, também detectou-se que o montante dos repasses do FNDE aos Municípios apresenta correlação negativa sobre o desempenho educacional mensurado através da variável IDEB Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública, um forte indício de que municípios com melhores sistemas de educação municipal são os que menos recebem repasses do FNDE, conforme já preceituado na literatura especializada.

Referências

ALVES, Luciano Adilio; RADIN, José Carlos. O Capital Gerado pelo Extrativismo da Madeira e o Surgimento da SAIC. In: **Anais do História em Debate**, n. 1, v. 4, 2021. ISSN: 2675-0635.

CNI - Confederação Nacional da Indústria. Ranking dos Estados. In: **Perfil da Indústria 2023**. Disponível em: <<https://perfildaindustria.portaldaindustria.com.br/ranking>>. Acesso 12 ago. 2023.

FAGUNDES, L. M., & CACIATORI, E. G. A Dependência Econômica Brasileira: Entre o Caso das Commodities, a Financeirização do Capitalismo, a Desindustrialização e a Reprimarização da Economia. In: **Revista Direito e Justiça: Reflexões Sociojurídicas**, v.20, n. 38, 2020, pp: 207-229. <<https://doi.org/10.31512/rdj.v20i38.166>>.

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Liberações: Consultas Gerais**. 2023. Disponível em <https://www.fnde.gov.br/pls/simad/internet_fnde.liberacoes_01_pc>. Acesso em 10 ago. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (a) **Cidades**. 2023. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/luzerna/panorama>>. Acesso em 10 ago. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (b) Panorama de Luzerna. In: **Cidades**. 2023.

Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/luzerna/panorama>>. Acesso em 10 ago. 2023.

IFI - Instituição Fiscal Independente. **RAF Relatório de Acompanhamento Fiscal**. Dez. 2017, n. 11. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2017/12/RAF11_DEZ_2017.pdf>. Acesso em 10 ago. 2023.

INEP. **Ideb Resultados e Metas**: Esferas Municipal, Estadual e Federal. Rede Pública. 4ª série / 5º ano. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em 10 ago. 2023.

INEP. **Ideb Resultados e Metas**: Rede Pública. 4ª série / 5º ano. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em 16 dez. 2022.

ORAIR, R. O.; SIQUEIRA, F. DE F.. Investimento público no Brasil e suas relações com ciclo econômico e regime fiscal. In: *Economia e Sociedade*, v. 27, n. 3, p. 939–969, set. 2018. <<https://doi.org/10.1590/1982-3533.2018v27n3art9>>.

SANTOS, Katia Cilene Goulart. Sistema de Avaliação do Impacto de Políticas Educacionais em Grupos de Municípios, Cidades Conurbadas e Regiões Metropolitanas. In: **CPITT**, v. 2, n. 2, dez. 2020. <<https://doi.org/10.21166/cpitt.v2i2.2048>>.

THÉRY, H.; MELLO-THÉRY, N. A. **Atlas do Brasil**: disparidades e dinâmicas do território. Edusp. 2023. ISBN: 978-65-5785-172-2

ZAAK SARAIVA, Illyushin; MOREJON, Camilo Freddy Mendoza. Concentração Industrial, Inovação Tecnológica e Economia do Conhecimento: Caracterizando o Arranjo Produtivo Eletrometalomecânico de Luzerna-SC. In: **Observatorio de la Economía Latinoamericana**, dez. 2020. <<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.35407.30888/2>>.

Autores:

Illyushin Zaak Saraiva

Doutor em Psicologia Social pela U.K. (2023). Professor do Instituto Federal Catarinense, Campus Luzerna.

E-mail: illyushin.saraiva@ifc.edu.br;

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2461926498376384>;

OrcId: <https://orcid.org/0000-0001-8818-8084>.

Marcelo Prado Ferrai Manzano

Doutor em Economia do Desenvolvimento pela Unicamp (2017). Professor do Instituto de Política

e Histórica Econômica da Unicamp.

E-mail: manzano1968@gmail.com;

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7950610452121793>;

OrcId: <https://orcid.org/0000-0002-1161-9744>.



Análise do processo de opressão social de gênero e da feminização do magistério à luz da obra “A produção do fracasso escolar”

Nicole Cristine Vieira Miranda, Natalia Bortolaci

*Triste, louca ou má
Será qualificada
Ela quem recusar
Seguir receita tal
A receita cultural
Do marido, da família
Cuida, cuida da rotina
Só mesmo, rejeita
Bem conhecida receita
Quem não sem dores
Aceita que tudo deve mudar.*

- Francisco, el Hombre

O tema deste texto: “O processo de opressão de gênero e a feminização do magistério” foi desenvolvido com base no capítulo “Qualidade do controle e controle da qualidade” da obra *A Produção do Fracasso Escolar - histórias de submissão e rebeldia*, de Maria Helena Souza Patto, estudada na disciplina de Psicologia da Educação no curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de São Paulo, do campus Registro. No referido capítulo, a autora examina como as professoras são frequentemente submetidas a expectativas de desempenho que podem não levar em conta as complexidades do processo educacional. Patto argumenta ainda que é necessário um olhar

mais crítico e compreensivo sobre as práticas pedagógicas e as condições de trabalho das docentes para entender verdadeiramente as causas do fracasso escolar.¹

Com o intuito de refletir sobre a responsabilização das docentes pelo fracasso ou sucesso do aluno (o que pode ser um fator importante para uma exaustão por meio da pressão social abusiva) o texto irá tratar brevemente sobre conceitos estereotipados de gênero que até a contemporaneidade são socialmente aceitos e reproduzidos, como estes estereótipos interferem no âmbito educacional, mais especificamente em docentes mulheres e o quanto essa reprodução contínua de estereótipos contribuem para uma hierarquia social de gênero de responsabilidade pelo ensino do aluno.

Na obra, Patto faz referência ao trabalho da diretora Maria da Glória como “cumpridora dos deveres inerentes ao seu papel... A limpeza, a ordem e o esmero nos detalhes das dependências da escola lembram o cuidado feminino com a casa” (2015, p. 198). A autora explica que, para a diretora, o magistério é a principal atividade de sua vida. Em seguida, a seguinte fala de Marisa, uma das docentes da instituição, é citada na obra; a professora relata uma responsabilização da família pelo fracasso escolar dos alunos, pois “(...) trabalham fora o dia todo, o pai chega tarde e bêbado em casa (...)” (2015, p.198). Nestes excertos ficam perceptíveis papéis sociais dessemelhantes.

Ainda sobre a diretora Maria da Glória, ela tem uma posição hierárquica alta em relação aos seus “subordinados”. Mesmo este sendo um cargo socialmente respeitado, na obra é perceptível sua concepção de responsabilização única e exclusiva das professoras. Em uma passagem, a autora cita que o necessário ao trabalho docente é gostar do que se faz. Nas palavras da diretora “O magistério é uma missão, por isso ganhar mais não vai adiantar” (2015, p.199). Uma visão meritocrática, que pode ser comparada ao trabalho invisibilizado da mulher no lar.

A mulher, em qualquer classe ou profissão que esteja inserida na sociedade, é marcada por atributos ligados ao cuidado, à feminilidade, à paciência e à dedicação. Em uma simples pesquisa no *Google* referente à definição do que é ser mulher, recebe-se os seguintes adjetivos: protetora, sedutora, bela, criativa, sensível, mas também racional nos momentos que é preciso o ser. Enquanto, se procurado por atributos masculinos, recebe-se: coragem, competência, independência e assertividade. O que elucida sobre papéis sociais dos gêneros pré-estabelecidos e, muitas vezes, cristalizados, difíceis de serem rompidos.

Segundo a autora Simone de Beauvoir, em sua obra intitulada “*O Segundo Sexo II - A experiência vivida*”, a sociedade historicamente relegou às mulheres papéis associados ao cuidado e à educação, perpetuando a ideia de que essas áreas são extensões naturais das responsabilidades domésticas

¹ Apesar da autora não demarcar o gênero em sua obra, optamos por colocar sempre a menção no feminino, pois tratam de professoras do Ensino Fundamental I e que quando mencionadas, são em sua totalidade, mulheres.

femininas. Ela afirma: “Mas na maior parte do tempo é ainda a mulher que paga pela harmonia do lar. Parece natural ao homem que ela trate da casa, que assegure sozinha o cuidado e a educação das crianças.” (1967, p. 463).

O papel das mulheres na docência é um tema de grande relevância e tem sido amplamente estudado e discutido em diversos textos acadêmicos ao longo dos anos. O artigo intitulado “O sexo e o gênero da docência”, da Professora Doutora Claudia Pereira Vianna, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) examina a presença predominantemente feminina no magistério e reflete sobre os aspectos contraditórios que geram tal fenômeno. O artigo aponta para as diferenças entre os sexos, sugerindo significados masculinos e femininos distintos associados à identidade docente e às relações escolares, além de destacar os desafios impostos pela articulação entre o sexo e o gênero na docência.

Há uma análise detalhada acerca das questões de gênero e sua relação com o trabalho docente, realizada em pesquisa por Cláudia Pereira Vianna, na qual a autora cita:

Até 1980, o tema das relações de gênero foi pouco explorado pelos estudos sobre educação no Brasil. Ainda hoje, nessa área, é escassa a reflexão sobre a relação entre homens e mulheres, assim como sobre os significados de masculinidade e feminilidade com base nas relações de gênero. (2002, p.88)

No trecho gênero é adjacente à preocupação social de superar os argumentos biológicos acerca das relações sociais enraizadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos e com ênfase em sua definição como “(...) um primeiro modo de dar significado às relações de poder (...)” (2002, p.90). A autora também enfatiza alguns dados técnicos acerca da predominância feminina no magistério.

De acordo com o primeiro Censo do Professor, 14,1% da categoria é constituída de homens e 85,7% de mulheres. Levantamento realizado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) com 52 mil professores brasileiros mostra que 97,4% dos docentes de 1a a 4a série do Ensino Fundamental são mulheres. Elas ocupam 80,6% das 5as até as 8as séries desse ensino e 60,8% do Ensino Médio. A pesquisa da CNTE aponta ainda que entre diretores, coordenadores e supervisores ligados à Educação Básica 90,1% são mulheres. (2002, p. 83)

Os dados revelam que, em 1997, o Ministério da Educação (MEC), por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), realizou o Censo do Professor² com o objetivo de contribuir para um diagnóstico que orientasse as políticas educacionais. Esse censo evidenciou a

² Estudo específico que se concentra nos profissionais da educação, oferecendo um perfil detalhado dos professores que atuam na educação básica.

desproporção entre homens e mulheres na docência. Embora os dados citados sejam antigos, é possível compará-los à realidade atual. Os dados mais recentes do Censo Escolar³ de 2022 mostram que a predominância feminina na educação básica no Brasil continua alta, refletindo a tendência histórica.

Os dados indicam que a maioria do corpo docente do ensino básico no Brasil é composto por mulheres. Dos 2.315.616 profissionais, 1.834.295 (79,2%) são professoras. Temos as mulheres docentes predominando na educação infantil, onde representam 97,2% nas creches e 94,2% na pré-escola. No ensino fundamental, as mulheres constituem 77,5% dos 1,4 milhão de docentes, enquanto no ensino médio, elas representam 57,5% dos 545.974 profissionais em todo o país. No ensino superior, conforme a edição mais recente do Censo da Educação Superior (2021), as mulheres também são maioria entre os estudantes matriculados nas licenciaturas, representando 72,5% das matrículas.

No texto “*A Profissionalização do Ensino Passados Trinta Anos: Dois Passos Para a Frente, Três Para Trás*”, Maurice Tardif descreve que as "virtudes femininas tradicionais", como amor pelas crianças, obediência e espírito de sacrifício, eram valorizadas e usadas para destacar a visão tradicional e vocacional do papel das professoras, justificando a ausência de formação formal para essas profissionais, além das condições materiais das professoras serem frequentemente miseráveis. Segundo Tardif (2013):

Na verdade, atualmente, as mulheres constituem cerca de 75% a 80% da força de trabalho de ensino da escolaridade obrigatória, e cerca de 90% a 95% da escola primária. Entretanto, a presença maciça de mulheres na educação não é um fenômeno recente, pois remonta ao século XIX e permanece desde então; inclusive, em alguns países, tem aumentado nos últimos trinta anos. (p.553)

Ainda segundo o autor, em se tratando da profissionalização docente e as virtudes femininas:

(...) serviam de justificativa à ausência de formação: amor pelas crianças, obediência, devoção, espírito de sacrifício, espírito de servir (...) Como o ensino era uma vocação, as condições materiais (salário, estatuto, tarefas, entre outros) ficavam em segundo plano: para as mulheres professoras, pouco importavam as condições materiais, mesmo as mais miseráveis eram obrigadas a desempenhar suas funções. A este respeito, é preciso lembrar que, durante muito tempo, as professoras religiosas trabalhavam de graça e, mais tarde, no século XIX, as professoras leigas sofrerão a concorrência delas e

³ Levantamento anual que coleta dados detalhados sobre escolas, gestores, turmas, alunos e profissionais da educação básica no Brasil.

serão por um longo tempo também mal remuneradas. De maneira geral, o trabalho das professoras leigas era instável, precário, cíclico. Elas ensinavam muitas vezes antes de se casarem e abandonavam o trabalho assim que se casavam. (p.555)

Nesse sentido, entendemos que estereótipos de gênero podem afetar o exercício docente das professoras mulheres de várias maneiras, impactando tanto na carreira profissional quanto em sua vida pessoal. Um imaginário social que associa mulheres a características como serem mais cuidadosas e menos assertivas pode levar a uma desvalorização de suas habilidades profissionais e conhecimento técnico. O que frequentemente resulta na falta de oportunidades de avanço na carreira, salários mais baixos e menor representação em posições de liderança.

A influência na forma como as professoras são percebidas e tratadas por alunos, pais e colegas de trabalho, muitas vezes advém de uma visão social do gênero feminino no âmbito educacional/profissional que ainda as associa com a extensão do lar, da vida privada. Elas podem enfrentar expectativas irrealistas de serem “mães” ou “tias” para seus alunos, o que aumenta a carga de trabalho emocional e a pressão para atender às necessidades não apenas acadêmicas, mas também emocionais dos alunos, com a possível consequência de uma quebra do contrato pedagógico e profissional.

Da mesma forma, essa reprodução social afeta a educação das alunas, especialmente nas disciplinas científicas, onde as mulheres são historicamente sub-representadas. Estereótipos profundamente enraizados podem não apenas desencorajar meninas a seguirem carreiras nas áreas científicas, além de reforçar as estruturas do machismo e sexismo, perpetuando desigualdades de gênero no mercado de trabalho.

A análise realizada neste texto, a partir do capítulo "Qualidade do controle e controle da qualidade" da obra "*A Produção do Fracasso Escolar*" de Maria Helena Souza Patto, revela uma realidade complexa e desafiadora na educação. O texto não identifica apenas a responsabilização exagerada e desigual imposta especialmente às docentes mulheres, pelo sucesso ou fracasso dos alunos, mas também destaca como estereótipos de gênero enraizados na sociedade continuam a influenciar o ambiente educacional.

A visão hierárquica e a percepção de responsabilidade, exemplificadas pela diretora Maria da Glória em relação ao magistério, refletem perspectivas antiquadas de gênero. Essa expectativa de dedicação incondicional e a associação do cuidado feminino à educação são reforçadas não só na estrutura social, mas também nas práticas escolares. A sobrecarga emocional e a pressão para corresponder a esses estereótipos podem levar a exaustão das docentes, comprometendo não apenas suas carreiras, mas também sua vida pessoal e saúde.

Os estudos de Cláudia Pereira Vianna ressaltam a escassa reflexão sobre as relações de gênero na educação e a predominância feminina no magistério. A desproporção entre homens e mulheres na docência é evidente nos dados citados pela autora, revelados pelo Censo do Professor em 1997, divulgados em 1999. A realidade marcada por estereótipos persiste até os dias atuais, apesar de ser um levantamento de décadas atrás.

É de suma importância enfrentar esses estereótipos, não apenas para promover uma relação de equidade na educação, mas também contribuir para a exigência da promoção de políticas públicas de gênero, para que mulheres docentes tenham a possibilidade de se desprenderem de um papel social padronizado e alcancem seu pleno potencial educacional e profissional.

Referências Bibliográficas:

BEAUVOIR, Simone de. O segundo sexo II: A experiência vivida. 2. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.

BRASIL. Ministério da Educação. Dia da Mulher : mulheres são maioria na docência e gestão da educação básica. Disponível em : <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/marco/dia-da-mulher-mulheres-sao-maioria-na-docencia-e-gestao-da-educacao-basica>>. Acesso em 2024.

PATTO, Maria Helena Souza. A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia. 4ª ed. São Paulo: Intermeios. 2015

TARDIF, Maurice. A Profissionalização do Ensino Passados Trinta Anos: Dois Passos Para a Frente, Três Para Trás. Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571. 2013. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 2024

VIANNA, Cláudia Pereira. O Sexo e o Gênero da Docência. Cadernos Pagu, 2002. Disponível em:<<https://doi.org/10.1590/S0104-83332002000100003>>. Acesso em 2024.

Autoras:

Nicole Cristine Vieira Miranda

Estudante de pedagogia do IFSP - campus Registro.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2312918322376535>

Natalia Bortolaci

Professora do Instituto Federal de São Paulo – campus Registro, doutoranda em educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3271640903880537>