

# PAIDEIA



2016 - 170 ANOS DE HISTÓRIA

nº 02, junho-julho 2016

Publicação de Filosofia e Sociologia do

Colégio Estadual do Paraná

Blog: [projetopaideia.wix.com/projetopaideia](http://projetopaideia.wix.com/projetopaideia)

Facebook: Projeto Paideia

Email: [paideia@cep.pr.gov.br](mailto:paideia@cep.pr.gov.br)

**QUAL O "PARTIDO"  
DA ESCOLA  
"SEM PARTIDO"?**



SOCIEDADE  
FILOSOFIA

CIÊNCIA  
DEMOCRACIA

## QUEM SOMOS?

Paideia é o nome de um projeto dos professores de filosofia e sociologia do Colégio Estadual do Paraná e que envolve a utilização de mídias digitais como ferramenta pedagógica.

Este projeto é composto por um site/blog com disponibilização de conteúdos escolares de texto, áudio-vídeo, imagem e uma revista digital com artigos e resenhas, abertos a colaboração de professores, funcionários e estudantes.

A presente revista é uma publicação organizada pelos professores e coordenações de sociologia e filosofia do Colégio Estadual do Paraná. Os artigos aqui escritos são de inteira responsabilidade de seus autores.

### **Expediente**

Editor responsável: Ney Jansen Ferreira Neto

Capa desta edição: Carina Bordon.

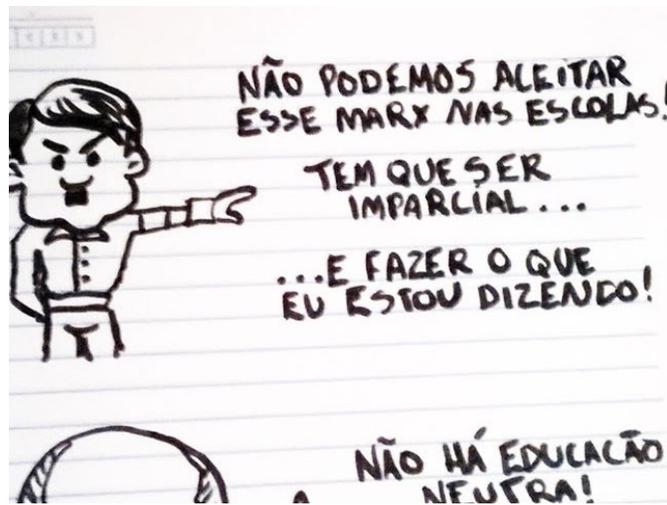
Colaboraram com esta edição: Carina Bordon, Elisane Fank; Juliana Vieira; Lucas Strugala; Luciana Paula da Silva de Oliveira; Marcus Vinícius Ribinski; Mayco Martins Delavy; Ney Jansen Ferreira Neto; Vilma Luzia Dolinski; Wilson José Vieira.

**Conselho Editorial:** Luciana Paula da Silva de Oliveira, Murilo Cesar Erhig (coordenadores de sociologia), Ney Jansen Ferreira Neto (editor), Wilson José Vieira (coordenador de filosofia).

**Contato:** paideia@cep.pr.gov.br

**Facebook:** Projeto Paideia

**Blog:** [projetopaideia.wix.com/projetopaideia](http://projetopaideia.wix.com/projetopaideia)



NÃO PODEMOS ALEITAR  
ESSE MARX NAS ESCOLAS!  
TEM QUE SER  
IMPARCIAL...  
...E FAZER O QUE  
EU ESTOU DIZENDO!

NÃO HÁ EDUCAÇÃO  
NEUTRA!

### **EDITORIAL:**

## **QUAL O "PARTIDO" DA ESCOLA "SEM PARTIDO"?**

Página 05

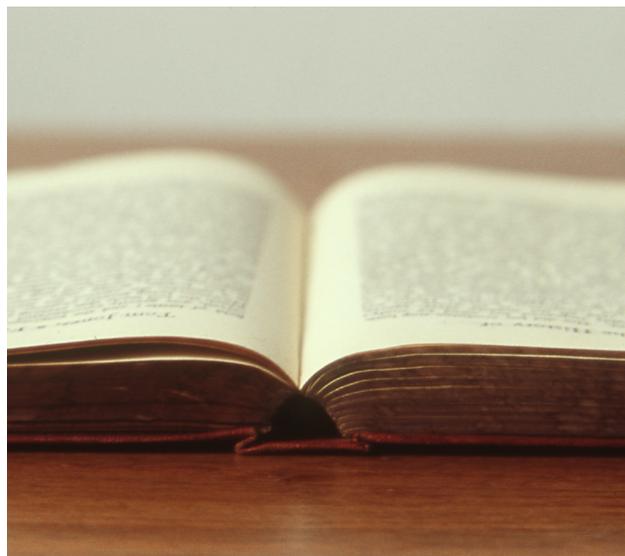


## **PAIDEIA: A FORMAÇÃO DO CIDADÃO NA GRÉCIA ANTIGA**

Profº Marcus V. Ribinski.

Página 11

# **SUMÁRIO**



## **O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CEP EM TEMPOS DE CONSERVADORISMO**

Profª Elisane Fank

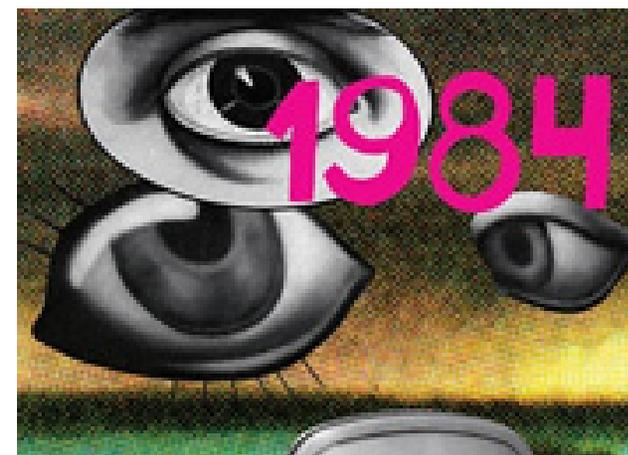
Página 16



## **IDEOLOGIA(S): QUAL DELAS?**

Profº Mayco Martins Delavy.

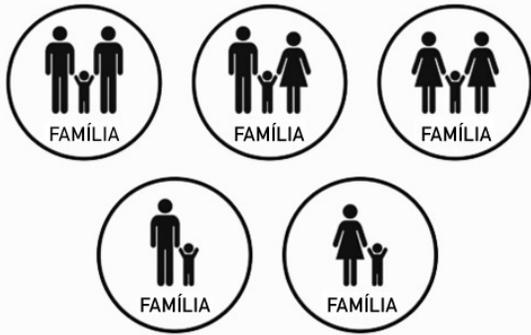
Página 25



**1984, DE GEORGE ORWELL**

Juliana Vieira (3º A). Página 36

# SUMÁRIO



## **TEM GÊNERO NA ESCOLA, SIM!**

Prof<sup>a</sup> Luciana P. S. de Oliveira. Página 42



## **A IMPORTÂNCIA DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO EM TEMPOS DE UMA VIRAGEM CONSERVADORA**

Prof<sup>o</sup> Wilson J. Vieira.  
Página 83



## **POLÍTICA E EDUCAÇÃO SEGUNDO ARENDT**

Prof<sup>a</sup> Vilma L. Dolinski.  
Página 49



## **"INCLUSÃO" E "EXCLUSÃO" DOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL**

Prof<sup>o</sup> Lucas Strugala.  
Página 92



## **O TRABALHO ANÁLOGO À ESCRAVIDÃO: UMA ANOMALIA NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO?**

Prof<sup>o</sup> Ney Jansen. Página 61



## **HIBISCO ROXO: A CONSTRUÇÃO DA CIVILIZAÇÃO E A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA**

Prof<sup>a</sup> Luciana P. S. de Oliveira  
Página 98

# EDITORIAL

## Qual o “partido” da escola “sem partido”?

É com grande satisfação que publicamos a edição número 02 da revista digital Paideia, revista eletrônica dos professores de filosofia e sociologia do Colégio Estadual do Paraná e aberta à colaboração de demais professores, funcionários e alunos.

Nesta edição iniciamos com o artigo do professor de filosofia **Marcus Vinícius Ribinski** sobre a origem do termo *Paideia*, vinculada à formação educacional do povo grego na Antiguidade, à formação do ser humano no sentido completo, instruído em todas as formas de investigação e que tem uma estreita ligação com a vida social na

medida em que toma parte nas decisões da polis.

Pensar a educação em estreita ligação com a vida social nos remete a pensar o papel social da escola e seu projeto político pedagógico. Nesse sentido a professora pedagoga **Elisane Fank** nos apresenta o artigo sobre o projeto político pedagógico do CEP em tempos de conservadorismo.

Um projeto político pedagógico (PPP) expressa contextos e intencionalidades daqueles que estudam e trabalham na e para a escola pública. O PPP tendo em vista seu caráter republicano e democrático não deve ser tratado enquanto elemento constituinte de uma determinada representação partidária. Mas é exatamente

aí que a professora Elisane busca discutir as reais intenções e implicações da proposição “escola sem partido”.

A forma do projeto de lei, o espírito da lei e a aplicação da lei estão impregnadas de ideologias, expressas também nos políticos e partidos proponentes que por sinal são facilmente identificáveis. Na prática, diz Elisane, o “Programa escola sem partido” significa uma escola sem debate de gênero, sexualidade, política, movimento estudantil e em especial, o total cerceamento da liberdade de expressão.

O uso de termos como “vulnerabilidade do educando diante das ideologias expostas pelos professores” expressam uma concepção de educação que anuncia um recuo para o conservadorismo e para o senso comum. Percebe-se aqui que a suposta não ideologização do “Programa escola sem partido” carrega uma falácia: a

de vincular concepções, epistemologias e ideologias apenas a partidos políticos.

A professora Elisane destaca que toda escola possui uma dimensão política. Essa dimensão política pode ser no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade ou a adequação desse cidadão ao *status quo*.

O que está em jogo, a nosso ver, não é a *não ideologização* do ensino, mas o não trato com *alguns tipos de ideologia*, as ideologias filiadas ao comunismo/socialismo e as suas variáveis históricas.

No mês de maio vimos o ator “especialista em educação” Alexandre Frota ao lado de grupo de orientação de extrema direita serem recebidos pelo ministro da educação (que é do partido DEM) e apresentarem a pauta “escola sem partido”. Criado a partir

da proposição do PL 867/2015 do deputado federal Izalci Lucas (PSDB-DF) e que em outros estados serve de inspiração de projetos similares, é apresentado por políticos ligados a partidos ideologicamente à direita como DEM, PSDB, PP, PMDB, PSC.

O projeto de lei propõe subordinar os conhecimentos filosóficos e científicos próprios da escola aos “princípios da família”. Imaginemos que numa aula de biologia um aluno recusa-se a responder questões sobre a teoria científica da evolução das espécies de Charles Darwin sob o argumento de que sua família defende os princípios do criacionismo. O Estado laico garante aos indivíduos a preservação de suas convicções religiosas no espaço privado. Mas não no espaço público, ainda mais na escola pública. Imaginemos que numa aula de história um aluno recusa-se a responder que o golpe de 1964 foi um golpe de Estado mas uma “revolução”. Imaginemos

que um professor de sociologia aborde a problemática da terra, a concentração fundiária, a reforma agrária, trabalhando com dados estatísticos sobre violência no campo, grilagem de terras e o assassinato de indígenas por representantes do agronegócio. Sob o argumento de “ensino ideológico” um aluno poderia recorrer a lei para processar professores?

O professor de filosofia **Mayco Martins Delavy** aborda essas questões em seu artigo sobre ideologia(s). Pergunta o professor: quando se defende a possibilidade de uma escola *não ideológica* ou de um professor que não *afete*, por meio dos seus discursos, os alunos, será isso possível? De qual tipo de ideologias queremos fugir? E, fugindo de algumas ideologias, quais outras estamos a assumir? A ideologia seria como mau hálito? Apenas o outro que tem?

O real objetivo não seria uma escola que não se oponha ao *status quo*? Não há como não pensar na “polícia do pensamento” do clássico livro *1984* de George Orwell, abordado em excelente resenha feita pela aluna **Juliana Vieira** do terceiro ano, para nossa revista.

Prossigamos. Submeter a escola aos princípios do senso comum, do fundamentalismo religioso, leva a aberrações do tipo “vivemos numa ditadura gay”, ou “gays são heterofóbicos” defendidas aliás por muitos dos proponentes da “escola sem partido”. Escola é espaço de discussão de gênero sim, é o que aborda o artigo da professora de sociologia **Luciana Paula da Silva de Oliveira**. A questão de gênero e sexualidade é um desses assuntos que são estudados pela sociologia e antropologia, buscando abordar a construção dos papéis sociais do gênero masculino e feminino e como tais “papéis sociais” reproduzidos por

determinados agentes, contém determinadas relações de poder. Ou seja, padrões e normas de comportamento são construções sociais que podem e devem ser discutidas, consideradas e mesmo alteradas numa perspectiva inclusiva.

Apresentamos o artigo Política e Educação em Hannah Arendt da professora de filosofia **Vilma Luzia Dolinski**. De acordo com a professora, a pensadora Hannah Arendt fazia críticas às novas pedagogias que tentam transferir para o educando a responsabilidade pelo aprendizado a ponto de negligenciar a formação de educadore(a)s achando que não devem ter domínio de conteúdo uma vez que o foco se coloca na aprendizagem em si e que esta deve se basear no aprender a fazer, dando excessiva importância ao desenvolvimento de habilidades práticas. Seguindo Arendt, a professora destaca que o papel da escola é o de transição entre a esfera privada e a

a pública, porém a autoridade no espaço escolar não deve ser confundida com autoritarismo. A escola diz a professora Vilma, é uma porta de entrada para o mundo cultural, sendo assim a principal tarefa é a transmissão da tradição, que é a forma de preservar o passado, porém, não podemos esquecer que cada nova geração se transforma em antiga e vira tradição, dessa forma a escola é lugar do encontro entre o passado e o futuro.

Na sequência temos o artigo do professor de sociologia **Ney Jansen** que busca revisar vários aspectos abordados em sociologia a partir do tema mundo do trabalho. O professor faz o questionamento: o trabalho escravo é uma anomalia no capitalismo? Apesar de ser possível identificar a “desvalorização humana” (Marx) na escravidão e no assalariamento, estes não são a mesma categoria social. O professor faz um confronto conceitual entre

escravidão e assalariamento e a identificação da permanência no século XXI de condições de trabalho análogas à escravidão. O professor discute como, em pleno século XXI, é possível observarmos a permanência de condições de trabalho que podem muito bem se assemelhar as condições sociais do sistema fabril do início da Revolução Industrial ou do escravismo histórico. É o chamado trabalho análogo à escravidão. A análise do professor é que as formas de trabalho análogas à escravidão ou precárias estão longe de serem anomalias no capitalismo contemporâneo e estão ligadas a um processo de precarização estrutural do trabalho.

O professor de filosofia **Wilson José Vieira** apresenta artigo sobre a importância do ensino de filosofia em tempos de viragem conservadora. A presença da filosofia no ensino médio depois de décadas de exclusão traz à tona uma série de questões extremamente importantes relativas ao seu

ensino. Abordando a etimologia da palavra filosofia (do grego *philosophía*) o professor discute que, se por um lado a filosofia não possui a exclusividade do questionamento, outras disciplinas podem e devem incentivar o “filosofar”: o esforço de passar da opinião comum ao conhecimento rigoroso. Abordando as possibilidades de encaminhamento metodológico nas diversas áreas do conhecimento da filosofia como ética, política, teoria do conhecimento, estética, metafísica, lógica, linguagem, antropologia, o professor discute que não há propriamente ofício filosófico sem sujeitos democráticos e não há como atuar no campo político e cultural, avançar e consolidar a democracia quando se perde o direito de pensar, a capacidade de discernimento e o uso autônomo da razão.

A revista possui também o artigo do professor de sociologia **Lucas Strugala**, que aborda o tema “inclusão” e “exclusão” dos

povos indígenas entre aspas. O professor discute como o termo “índio” é fruto de uma generalização imprecisa e ao mesmo tempo um conceito em disputa, que transita entre serem “os donos das terras”, “tutelados” e “integrados como cidadãos”.

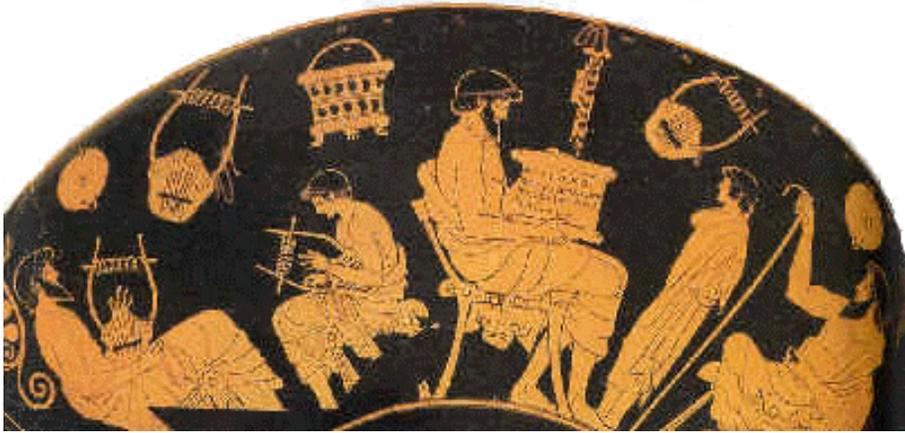
Por fim, a professora de sociologia **Luciana Paula da Silva de Oliveira** apresenta alguns dos resultados do projeto organizado pelas coordenações de sociologia e filosofia que consiste num grupo de estudos aberto a professores, alunos e funcionários para discutir algumas obras de literatura escritas por mulheres e sua relação com as questões de gênero. No artigo a professora tece comentários a respeito do livro *Hibisco Roxo*, da escritora nigeriana Chimamanda Adiche.

**Boa Leitura!**

**Curitiba, junho de 2016.**

# Paideia: a formação do cidadão na Grécia antiga.

**Prof<sup>o</sup> Marcus Vinicius Ribinski**



Representação do cidadão culto da Paideia

Mesmo antes de a própria filosofia existir, mais ou menos no século IX antes do nascimento de Cristo, nos tempos de Homero, já se podia falar em uma forma esquematizada de teorias e práticas que se assemelhavam a isto que, a partir de Tales de Mileto, e até os dias de hoje, se chama filosofia. Era uma demanda fundamental na vida cotidiana grega relacionada à necessidade de formar e educar os homens. A essa necessidade de formação, aqueles

gregos muito antigos deram o nome de ***Paideia***.

Era uma prática dedicada à formação dos jovens que possuíam nobreza de sangue (em grego, ***areté***, que também pode ser traduzido por “excelência”) e se dava, basicamente, na forma de incluir os jovens diretamente na convivência dos adultos: aqueles deviam aprender na prática – e reproduzir – o que estes faziam e professavam. Somente homens e jovens do sexo masculino da classe aristocrática participavam desse processo educacional. Talvez seja anacronismo de minha parte dizer isso, mas a Grécia sempre foi, na Antiguidade, e mesmo nos áureos tempos de Platão, Aristóteles e Alexandre, essencialmente elitista e segregadora. E,

arrisco-me ainda mais a dizer, não é à toa que a nossa cultura também o seja – dadas as nossas raízes ocidentais.

Mas não fuçamos ao assunto aqui, e concentremo-nos no tema proposto: a ***Paideia*** como maneira de educar. Nessa época, a educação era ditada pela própria classe dominante de adultos homens naquele contexto social; seu objetivo era formar jovens de modo a adquirir qualidades consideradas essenciais a um aristocrata: força física, noção de dever, honra, e coragem. Qualidades que, segundo a mitologia grega, derivavam diretamente dos deuses.

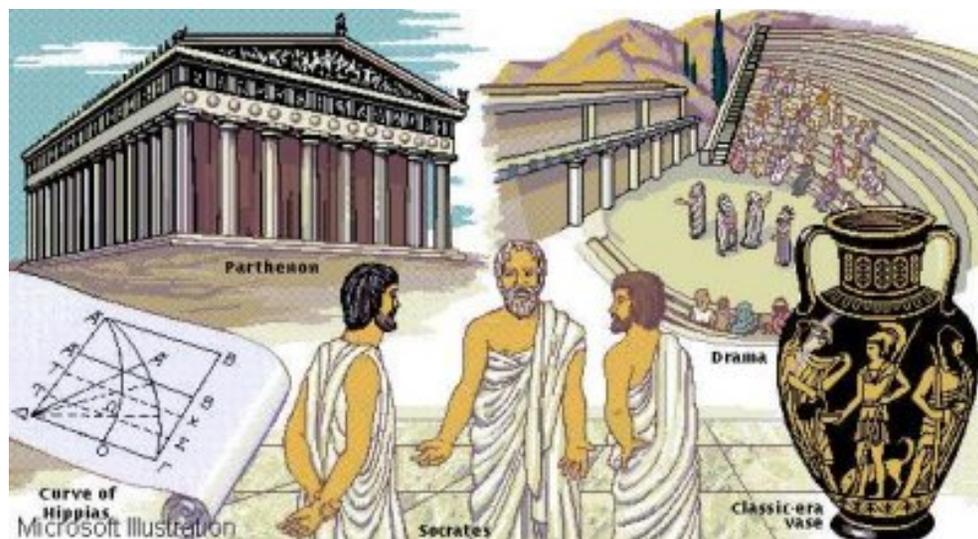
Com o advento da **democracia** em Atenas, este ideal de educação muda. Agora a ***Paideia*** não se dedica a formar aristocratas, mas cidadãos. E como em uma democracia (pelo menos aquilo que os gregos entendiam

por democracia) todos os cidadãos têm o direito de participar diretamente da política – e isso se dava por meio de assembleias. Numa assembleia, a vontade que prevalece não é a daquele que detém a maior força física, mas sim a vontade daquele que é capaz de persuadir o restante dos cidadãos. Se se quer tornar chefe do povo, ou fazer com que sua vontade prevaleça sobre a dos demais, é preciso dominar a linguagem. Desta forma, o desenvolvimento da democracia fez surgir uma figura bastante curiosa: a do professor de retórica. A este profissional, deu-se o nome de ***sofista***.

O surgimento da democracia em Atenas, por outro lado, não deu ensejo somente ao aparecimento dos sofistas (os ensinadores do bem-falar), mas atraiu pensadores das mais variadas cidades que partilhavam da cultura helênica. No século V os filósofos chegam a **polis**. E, com eles, uma nova maneira de pensar.

A mudança no sistema político de Atenas de um governo aristocrático que privilegiava a *areté* para uma democracia cidadã, somada à afluência de pensadores que para lá foram, deu origem a uma profunda ruptura no pensamento grego. A educação, agora, visa distanciar o homem de sua natureza (*physis*) e direcioná-lo à construção de uma cultura baseada em convenções deliberadamente discutidas e decididas (*nomói*). É a primeira vez na história do pensamento ocidental (de que se tem notícia, pelo menos) em que os seres humanos fazem uma distinção entre natureza e cultura.[1]

Os jovens não são mais educados sendo incluídos diretamente no cotidiano da vida adulta – os sofistas, mediante remuneração, criam um ambiente artificial onde os jovens serão educados não somente na direção dos antigos ideais (força física, noção de dever, honra, e coragem), mas também na forma de exercícios corporais, ginástica, música, matemática, geometria, astronomia, poesia, filosofia e, por fim, na arte da oratória. Este ambiente artificial de educação criado pelos sofistas é o que hoje chamamos de *escola*. Era assim que os gregos formavam seus cidadãos: um homem em sentido completo é aquele instruído em todas as formas de investigação e que tem uma estreita ligação com a vida social na medida em que toma parte nas decisões da polis.



Os maiores filósofos da antiguidade, Platão e Aristóteles, teceram duras críticas a essa concepção de *Paideia*.

Para eles, a educação não devia se basear na nobreza do sangue (*areté*), mas na nobreza da alma; noutros termos: na **virtude**. E suas críticas se centravam no fato de os sofistas cobrarem remuneração em dinheiro para educar os jovens.

Nunca Platão, tampouco Aristóteles (que foi o maior professor da história da humanidade), concordavam com a prática da troca de dinheiro por conhecimento ou sabedoria. Todos os seus discípulos os seguiram e aprenderam com eles por interesse próprios e motivados pela genuína vontade de conhecer a verdade, e não pela vontade de, por meio da arte da oratória, dominar os outros cidadãos do corpo democrático. Para Platão e Aristóteles, os sofistas fizeram da Paideia um comércio.

Nós, professores de sociologia e filosofia do Colégio Estadual do Paraná, também

não concordamos com a comercialização do ensino. É sob este viés que tomamos a decisão de criar a Revista Paideia: um periódico eletrônico nascido na escola pública que, de tempos em tempos, publica artigos das mais diferentes áreas do conhecimento. Artigos produzidos por professores, funcionários e alunos que atuam no colégio.

No fundo, as distinções que se fazem entre as disciplinas (matemática, química, educação física, etc.) são meramente metódicas. Sistematizadas e unidas, todas elas formam um grande corpo teórico que dialoga entre si e se relaciona de diferentes maneiras com a finalidade de investigar o que é a realidade. Este corpo teórico é a própria sabedoria humana.

Esta é apenas a segunda edição de muitas que virão; e contamos com a colaboração dos professores e professoras de todas as

disciplinas que tenham vontade de publicar textos a fim de proporcionar a mesma diversidade de saberes de que a ***Paideia*** grega dava conta; todos são bem-vindos. E juntos nos fortalecemos.

As reflexões que são publicadas aqui têm o mesmo intuito que a ***Paideia*** tinha na Grécia de outrora: formar cidadãos plenos, dotados de senso crítico e de capacidade de reflexão na diversidade que os ramos do saber possuem – vale dizer, todavia, que não somos gregos. Não restringimos o acesso ao saber a uma casta social ou a uma classe política: em nossa imensa diversidade, somos todos seres humanos e partilhamos de linguagem e vontade de saber. Não somos sofistas tampouco: a educação deve ser gratuita e de qualidade.

Este é um pequeno passo rumo ao esclarecimento que, segundo Kant, é a saída da minoridade. Não é esse, afinal, a

finalidade da própria escola? Formar cidadãos que sejam capazes de fazer uso de seu próprio entendimento, por meio da crítica, sem a influência de outro indivíduo? Ousem saber. Sejam todos bem-vindos.

#### **REFEÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Trad. da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. – 6ª edição – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

HADOT, Pierre. **Qu'est-ce que la philosophie antique?** Paris: Éditions Gallimard. 1995.

JAEGER, Werner Wilhem. **Paideia: a formação do homem grego**. Trad. Arthur M. Parreira; [adaptação do texto para a edição brasileira Monica Stahel; revisão do texto grego Gilson César Cardoso de Souza]. – 5ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. – (Clássicos WMF)

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”?** in. Textos Seletos. – 2ª ed. – Trad. Raimundo Vier e Floriano de Souza Fernandes; Petrópolis: Vozes. 1985.

**[1] Este é um dos temas mais prolíficos da filosofia. É discutido desde o século V a.C e ele ainda nos rende intensos debates tanto no âmbito acadêmico, como fora**

# O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CEP EM TEMPOS DE CONSERVADORISMO

**Prof<sup>a</sup> Elisane Fank**



"Não existe neutralidade possível: o intelectual deve optar entre o compromisso com os exploradores ou com os explorados".

identidades, perspectivas, contextos e intencionalidades daqueles que estudam e trabalham **na e para a** escola pública. Segundo Passos, *"O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária."* [1]

Todo Projeto Político Pedagógico (PPP) expressa uma concepção de currículo, de sociedade, de formação humana, de concepção de Estado e de escola. Implica num referencial de intenções em que possa expressar, de alguma forma, a síntese dos rostos, pensamentos, necessidades,

O debate acerca do PPP do Colégio Estadual do Paraná (CEP) implica, sobretudo, na compreensão de que este documento, tendo em vista seu caráter republicano e democrático, não deve ser tratado enquanto elemento constituinte de uma determinada

representação partidária. O PPP de uma escola pública é elaborado – tendo em vista a realidade na qual se constitui, ou seja, na diversidade de sujeitos – de forma coletiva e em decorrência disto não pode ser compreendido enquanto elaboração teórica de uma única pessoa. O PPP deve ser compreendido enquanto um documento complexo que reúne uma variedade de sujeitos em suas particularidades psicossociais, culturais, políticas e econômicas.

O PPP é a tradução, a explicitação de um projeto de escola que não pode ser reduzido a um mero documento, pois está sempre em construção.

Tendo em vista que o CEP representa a síntese das relações contraditórias vividas e percebidas na sociedade, que se materializam nas disputas de poder, de espaço e de ideologias existentes no cenário nacional, o PPP é uma de suas muitas expressões.

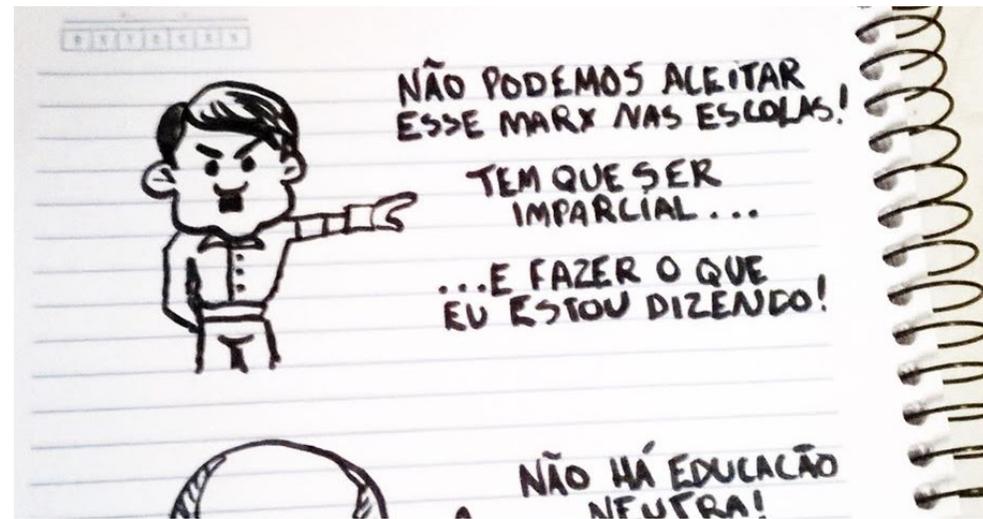
Seria possível, neste contexto, imaginar que de algum lado, seja no âmbito da escola ou no cenário nacional, exista alguma neutralidade? Seria possível pensar em uma escola ou algum conhecimento sem ideologia? Seria possível admitir que exista alguma ingenuidade, não intencionalidade no discurso do conhecimento neutro ou apolítico?



Tenhamos por exemplo o projeto de lei **“Programa Escola sem Partido”**: o que ele nos revela? A quem ele está a serviço? Quem teria a prerrogativa de formular propostas para a educação pública no contexto do estado laico e de direito? Dentro deste contexto importa ainda refletir, qual a concepção do PPP do CEP e como concebê-lo nas contradições do cenário nacional hoje que tem no “programa escola sem partido” o ícone da “moralização” social a partir da escola?

O Projeto de lei “escola sem partido”, criado a partir da proposição do PL 867/2015 do Deputado Izalci Lucas (PSDB – DF), implica em uma alteração na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96). Vale ilustrar que a LDB dispõe que os princípios da educação nacional devem pautar-se na: Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o

pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância.



Por intenção do PL a redação ficaria alterada visando I -neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado, (...)III- liberdade de aprender como projeção específica no campo da educação, da liberdade de consciência, (...)V- reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado.

Tratar-se-ia, em tese, de um programa que vislumbra a escola que ensina apenas o que está em consonância com a educação moral de acordo com as convicções da família. O texto do PL, em sua “justificação”, reincidentemente marca o controle da família sobre a escola, em especial, sobre o professor/a, em função do que se pode ou não ensinar aos filhos, inclusive na proposição de que o professor acerte contas com a família e escola sobre a neutralidade dos seus conteúdos.

Ainda que sem entrar no mérito do idealismo do “Programa escola sem partido” que não concebe o retrato nada linear e tradicional da formação dos novos núcleos familiares e suas condições sociais e econômicas, o programa entende que a “doutrinação” ou “inculcação” política e ideológica em sala expressa a usurpação dos direitos dos pais em desejar que seus filhos recebam a educação moral em acordo

com as convicções familiares.

Na prática, o “Programa escola sem partido” significa uma escola sem debate de gênero, sexualidade, política, movimento estudantil e em especial, o total cerceamento da liberdade de expressão. Em outras palavras, no contexto da “justificação” do projeto, significa a descontaminação ideológica da chamada “ditadura do homossexualismo” e a criminalização dos debates provenientes dos movimentos sociais, étnicos e de gênero em seus coletivos.

***[...] Seria possível neste contexto imaginar que de algum lado, seja no âmbito da escola ou no cenário nacional, exista alguma neutralidade? Seria possível pensar em uma escola ou algum conhecimento sem ideologia? Seria possível admitir que exista alguma ingenuidade, não intencionalidade no discurso do conhecimento neutro ou apolítico? [...]***

Ressalta-se que, na mesma esteira da suposta neutralidade dos conteúdos curriculares e da defesa da escola sem partido está a crítica a uma educação que se pretenda libertadora, transformadora e progressista. A concepção de educação que se anuncia, portanto, expressa o recuo para o conservadorismo e para o senso comum. Percebe-se aqui que a suposta não ideologização do “Programa escola sem partido” carrega uma falácia: a de vincular concepções, epistemologias e ideologias apenas a partidos políticos.

Saviani (1983, p. 93) ao tratar da dimensão política da escola e de forma específica sua concepção progressista, libertadora e humanizadora aponta que “[...] *O projeto é político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente*

*pedagógica*” [2]. Em razão disso pode-se afirmar que a mesma não se restringe a aspectos políticos em seu viés partidário.

Filosoficamente é necessário considerar que toda a consciência humana é forjada, definida e construída a partir das relações concretas e objetivas dadas na materialidade. *“A matéria é uma categoria filosófica que designa a realidade objetiva dada ao homem em suas sensações, que a copiam, fotografam e refletem sem que sua existência lhes esteja subordinada. “[...] Matéria é o que, atuando sobre nossos órgãos dos sentidos, produz a sensação; a matéria é a realidade objetiva, que nos é dada nas sensações, etc.” [3].*

De outro modo, pode-se dizer que a forma como pensamos, o que defendemos entendemos, acreditamos não vem a priori antes de nossa existência. Nossas percepções, sensações, entendimentos, ou

seja, a própria consciência é formada nas condições objetivas da materialidade, sejam elas sociais, históricas, políticas, econômicas e culturais. Isto nos leva a perceber que não seria possível aprender e ensinar conteúdos, conhecimentos históricos, sociais, geográficos, matemáticos, físicos, artísticos, filosóficos, entre outros, senão como sendo eles produtos das relações concretas (materiais). Eles não surgiram por acaso. Foram produzidos nas relações humanas a partir de suas condições objetivas. Ensiná-los e aprendê-los implica em concebê-los como o produto da sociedade em que vivemos.

E como é esta sociedade? Como a percebemos, que relações ela mascara ou revela? Se considerarmos que (1) a nossa materialidade hoje é condicionada pelo modo de produção capitalista e entendermos a sua lógica de reprodução das desigualdades sociais, (2) se

considerarmos que a partir dele parte da sociedade ficou alijada de sua possibilidade de produzir a percepção sobre si mesmo de forma crítica - quando é subordinada às condições repetitivas de trabalho mecânico, (3) se considerarmos que, historicamente, o conhecimento foi produzido para poucos, e que parte da sociedade ficou excluída da produção e fruição da cultura, então, estamos diante de um problema de (des)humanização.

**“Seria uma atitude muito ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que permitisse às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de forma crítica.”**



**PAULO  
FREIRE**

Quando pensamos que pais, professores, estudantes são produtos desta materialidade, que exclui e desumaniza, nos colocamos à frente de um problema social que nos suscita um projeto pedagógico.

**Como poderia ser neutro? Seria possível planejar o trabalho pedagógico sem conceber de fundo estas relações? A serviço do que viriam então a “pseudoneutralidade”, os processos de burocratização e o senso comum?**

A este respeito o PPP do CEP transita entre duas variáveis importantes do ponto de vista filosófico e pedagógico: 1 -conceber o trabalho como atividade essencialmente humana e intencional; 2 -conceber um currículo humanizador e inclusivo.

Segundo Engels (1876) [4] o trabalho é a fonte de toda riqueza. [...] É a condição

básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal dimensão que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem. Quando os primeiros homens queriam ser protegidos do frio, das chuvas, dos animais selvagens, precisavam se alimentar, caçar, confeccionar suas vestimentas agiam sobre a natureza de forma intencional e o faziam através do trabalho. Trabalho é, portanto, toda atividade humana com uma finalidade.

O processo de ensinar e aprender é trabalho pedagógico, que põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana [5].

Educação escolar, por sua vez, significa o acesso e produção do conhecimento de forma intencional, humanizadora e

emancipadora.

*"Escola não é espaço de senso comum. É a partir do conhecimento que a humanidade produziu, há dezenas de milhares de anos, pelas relações de trabalho, o conhecimento científico, popular e cultural. A partir do conhecimento tem se condições de compreender e analisar a realidade social, econômica, histórica, política e cultural em suas contradições, de modo a dar-lhe possibilidades de transformar a prática social. Aprender, neste sentido, pressupõe, sobretudo, a atividade intencionalmente humana por parte do aluno também. Aprender na e com a atividade intencional, planejada, consciente, produto e produtora de conhecimentos - assim como o homem o fez historicamente - significa conceber o trabalho como princípio educativo". (CEP, 2015) [6].*

O currículo é uma seleção intencional e planejada de conteúdos que, fundamentado por uma concepção de mundo, se expressa no plano de trabalho docente (PTD), pelo qual se concebe o processo de ensinar e aprender. No entanto, Currículo é bem mais

que um conjunto de disciplinas a serem organizadas e ofertada no tempo e espaço escolar. Currículo expressa a própria concepção de escola, a qual, por sua vez, expressa uma visão de sociedade e de mundo.

***Educação escolar, por sua vez, significa o acesso e produção do conhecimento de forma humanizadora e emancipadora. Escola não é espaço de senso comum.***

O currículo do CEP, portanto, concebe que a função social da escola pública é sim socializar os conhecimentos e saberes produzidos e construídos na história da humanidade, mas sobretudo, concebe que esta história é construída por mulheres, homens, trabalhadores, trabalhadoras, profissionais da educação, alunas e alunos a cada dia, em suas diferentes identidades de gênero, de credo, etárias, de raça e cor.

Logo, uma concepção de educação que se pretenda inclusiva, humanizadora, crítica, que forme as consciências não será neutra e se isto for “ideologia” ela terá sim a ideologia de um projeto pedagógico que se expresse num projeto social includente. Quando pensamos num projeto pedagógico de escola pública estamos defendendo os interesses, necessidades e expectativas dos diversos rostos, identidades, gêneros, que esperam do CEP uma formação humana integral, que os possibilitem ler e perceber as contradições sociais de forma fundamentada que buscam os conhecimentos históricos num espaço em que não cabe o senso comum nem as ideologias mais conservadoras que mascaram no programa “escola sem ideologia”.

## Referências:

[1] VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14 a edição Papyrus, 2002.

[2] SAVIANI, D. . **Escola e democracia**: Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1983.

[3] OVTCHINNIKOV, N. F. **A materialidade do mundo e as leis de seu desenvolvimento**. Editorial Vitória Ltda., Rio, 1955. págs: 215-268. A presente edição foi traduzida do original russo "Materialismo Dialético", Moscou, edição da Academia de Ciências da URSS, Instituto de Filosofia, 1954.

[4] ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. Créditos: 1ª Edição: NeueZeit, 1896. Origem da presente transcrição: edição soviética de 1952, de acordo com o manuscrito, em alemão. Traduzido do espanhol. Transcrição de: amavelmente cedia por "O Vermelho" para Marxists Internet Archive, 2004 HTML por José Braz para Marxists Internet Archive, 2004.

[5] MARX, K. **O Capital**, livro I, vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996. p. 287.

[6] **CEP, Projeto Político Pedagógico em construção: versão preliminar**. Disponível em: [www.cep.pr.gov.br](http://www.cep.pr.gov.br)

# IDEOLOGIAS(S): QUAL DELAS?

Prof<sup>o</sup> Mayco Martins Delavy



*A ideologia, como o mau hálito é, neste sentido, algo que a outra pessoa tem.* **Terry Eagleton**

*Ideologia /Eu quero uma pra viver.*

**Cazuza**

O conceito de *ideologia* vem do grego, *eidos/ideia/forma* (ιδέα) + *logos/palavra/razão* (λόγος) e foi cunhado em fins do século XVIII e início do século XIX pelo Conde de Tracy, dentro do grande horizonte simbólico da formação de uma ciência capaz de abarcar o todo das “ideias e dos estágios de consciência”. Do autor pouco se sabe hoje e quase nada nos chegou dos seus textos.

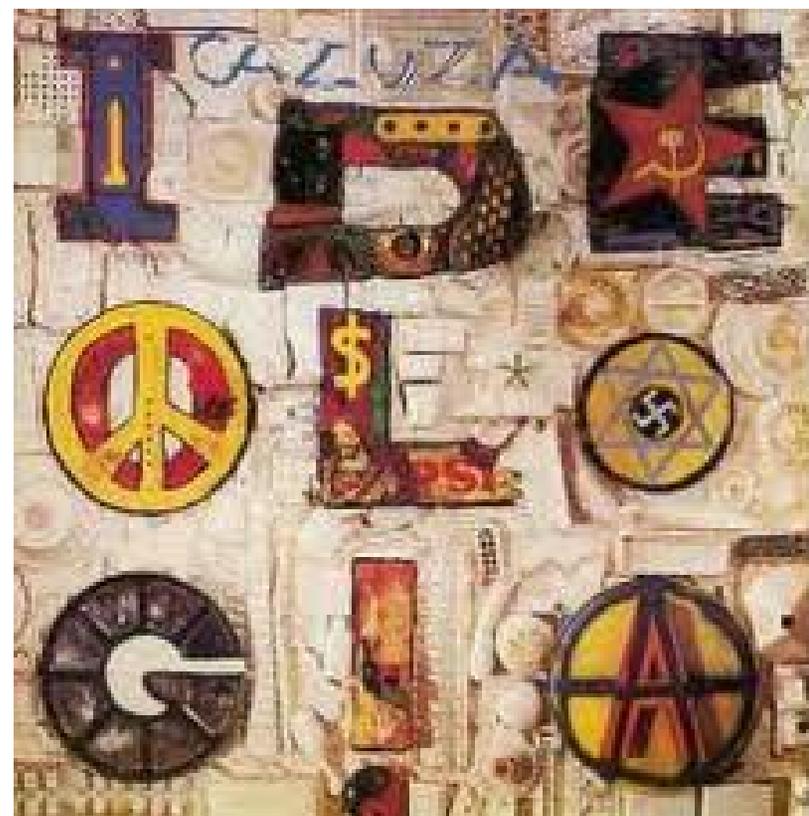
O conceito ganhou amplitudes variadas e subscreveu-se nas raízes da cultura ocidental agradando ou desagradando a gregos e troianos. Tornou-se o feijão com arroz do dia a dia, aplicado aos discursos a depender das crenças e verdades do emissor. Fato é que desde o século XIX ele foi pauta de correntes filosóficas importantes: hegelianismo, marxismo, os críticos da escola de Frankfurt e o neo marxismos das décadas de 70 e 80.

Nosso objetivo no presente artigo é de um sobrevoo sobre o conceito e a sua aplicabilidade discursiva. Na sequência, pensaremos sobre as implicações que uma *escola sem ideologia* pode causar nas dinâmicas dialógicas e plurais do conhecimento, ameaçando o princípio constitucional que defende a pluralidade política e a liberdade de manifestação.

Começemos, pois, pelo conceito. No livro *Ideologia: uma introdução*, de Terry Eagleton, encontramos mais de dezesseis definições do conceito encontradas na ciência e discursos cotidianos.

Destacamos aqui apenas três: em primeiro lugar, por *ideologia* se compreende “o processo de produção de significados, signos e valores na vida social”; em segundo, “um corpo de ideias característico de um determinado grupo ou classe social”, por consequência, um conjunto de ideias (falsas)

que *‘ajudam a legitimar um poder político dominante’*; por fim, uma *“ilusão socialmente necessária”* (1997, p. 15).



*Capa do disco Ideologia, de Cazuzza (1988)*

Se, por um lado, vemos na literatura posicionamentos que defendem o que se adjetivou de *ideológico*, por outro temos correntes que veem no *ideológico* um engano teórico, um véu de ignorância tecido unica-

mente para *velar* a realidade de suas verdades latentes: estaríamos nós, cidadãos comuns, a encenar um papel social que no fundo não é nosso?

Seríamos nós atores de um teatro cuja direção e produção não participamos? Filmes como *Matrix*, *Show de Truman* e *A Ilha* ilustram bem essa abordagem que suspeita que a *realidade* não seja o que se apresenta aos nossos olhos.

Já os “outros”, os que encontram na ideologia algo de “positivo”, reforçam o processo de constituição de significados sociais partilhados pela comunidade discursiva. Tanto na filosofia como na teoria literária temos uma vastidão bibliográfica impossível de ser tratada aqui.

Ressalto apenas um representante de cada área: na **teoria literária**, um dos grandes

nomes, senão o maior, é o de **Mikhail Bakhtin** (1895-1975).

No livro *Estética da criação verbal*, afirma Bakhtin:

Em todo enunciado, contanto que o examinemos com apuro, levando em conta as condições concretas da comunicação verbal, descobriremos as palavras do outro ocultas, ou semiocultas e com graus diferentes de alteridade. Dir-se-ia que um enunciado é sulcado pela ressonância longínqua e quase inaudível da alternância dos sujeitos falantes e pelos matizes dialógicos, pelas fronteiras extremamente tênues entre os enunciados e totalmente permeáveis à expressividade do autor (1997, p. 318).

A compreensão da proposição para além dela mesma é fundamental e opera uma ruptura e ampliação da própria ideia de *enunciado* compreendido unicamente como *signo*, tal como julgou-se analisar na (sócio) linguística, desde Ferdinand de Saussure.

***Se, por um lado, vemos na literatura posicionamentos que defendem o que se adjetivou de ideológico, por outro temos correntes que veem no ideológico um engano teórico, um véu de ignorância tecido unicamente para velar a realidade de suas verdades latentes: estaríamos nós, cidadãos comuns, a encenar um papel social que no fundo não é nosso?***

Para Bakhtin, a língua não pode e nem deve ser analisada apartada da linguagem, dos sujeitos e das condições concretas da *comunicação verbal*, pois o enunciado é *sulcado pela ressonância longínqua e quase inaudível da alternância dos sujeitos falantes e pelos matizes dialógicos*.

Quem comunica, narra algo, a alguém, por meio de uma língua e, mais importante, se enuncia como sujeito de um discurso

transmitindo muito mais que frases. O que se opera é a defesa de valores reveladores das posições que tomamos como sujeitos ao adentrarmos à *ordem do discurso*, tal como nos apresentava **Michel Foucault** no texto de mesmo título, de 1970.

Já na **filosofia**, quando tomamos o pensamento de **Habermas** e sua teoria da ação comunicativa, encontramos como pressuposto primeiro da racionalidade comunicativa o fato de que seres humanos comunicam (se) algo e procuram resolver os problemas por meio da linguagem, garantindo, assim, a existência de um mundo objetivo, de um mundo comum pressuposto a quaisquer ações comunicativas, de uma racionalidade comunicativa.

A verdade se dá por uma inter-relação entre discursos, práticas e posicionamentos pessoais. Novamente, encontramos como

pano de fundo das narrativas a ideia de *alteridade*, de *posicionamento* diante da comunidade humana. A língua, mais que um sistema fechado de símbolos desprovidos de valores, apresenta-se como *linguagem* reveladora do lugar que cada ser humano toma no mundo quando decide adentrar a ordem do discurso.

O signo, por sua vez, é totalmente ideológico, caso tomemos como ponto de partida que não há *neutralidade* nos discursos, mas posicionamentos de valores e verdades de si e dos agrupamentos sociais.

Essa noção presente tanto em Bakhtin como no pensamento Habermas é basilar para refletirmos o que se pede quando se defende a possibilidade de uma escola *não ideológica*, ou de um professor que não *afete*, por meio dos seus discursos, os alunos. Será isso possível? De que tipo de *ideologias* queremos *fugir*? E, fugindo de algumas

ideologias, quais outras estamos a assumir?

Tomemos como ponto de partida o testemunho de um pai, extraído do site Escola Sem Partido:

*Durante uma apresentação de balé, protagonizada por algumas crianças de cinco anos, como minha filha - ou até menos, vi-me submetido a uma exposição grotesca de doutrinação ideológica esquerdista. A coisa já começou mal na seleção do tema para a apresentação, escolhido à medida para a propaganda ideológica: "Dançando as memórias do Brasil". Por mais de uma hora, alunos de idades variadas apresentavam-se com danças temáticas que exploravam todos os eventos históricos caros à esquerda, sempre com um indisfarçável viés ideológico: escravinhas maltratadas por sinhazinhas, mini soldados armados de fuzis marchando ao som de Geraldo Vandré, etc. [1]*

A cena relatada é muito típica aos que convivemos diariamente no espaço escolar: uma apresentação de dança protagonizada por crianças. O problema para o pai,

é a “doutrinação ideológica esquerdista” e o trato com “eventos históricos caros à esquerda”. Infelizmente o responsável não adentra aos detalhes “de quais” eventos eram esses, mas aponta a presença de “escravinhas maltratadas por sinhazinhas” e de “mini soldados armados de fuzis marchando ao som de Geraldo Vandré”.

***[...] o que se pede quando se defende a possibilidade de uma escola não ideológica, ou de um professor que não afete, por meio dos seus discursos, os alunos. Será isso possível? De que tipo de ideologias queremos fugir? E, fugindo de algumas ideologias, quais outras estamos a assumir?***

Em **primeiro lugar**, partimos do pressuposto de que a escravidão no Brasil é um conteúdo, ou seja, existiu de fato, fez parte do processo de constituição da nossa identidade e é um evento pesquisado por

uma série de correntes da historiografia, sociologia e da teoria política. Além disso, o trato com essa temática é legitimado por documentos que normatizam o que se deve e o que não se deve ensinar nas escolas brasileiras: PCN's, Projetos Políticos Pedagógicos das instituições de ensino locais e a Constituição Federal de 1988 que garante, já no parágrafo primeiro, os seus “fundamentos”. Destacamos dois deles: “a dignidade da pessoa humana” e o “pluralismo político”, incisos III e V, respectivamente.

Ora, perguntamo-nos, como pensadores que somos, que tipo de “abordagem” devemos dar a esse evento histórico? É possível fugirmos da ideologia e tratarmos esse tema sem, necessariamente, nos *posicionarmos* à favor ou contra? Além disso, a própria gama de textos e informações que nos chegaram até o presente, não seria, por si só, a própria re-

apresentação da visão de mundo existente tanto àqueles que viveram a escravidão como daqueles que se puseram a estudá-la? Acrescemos à problemática o terrível fato de que, infelizmente, a voz dos que se enunciam nesse discurso em grande parte é a dos “vencedores”, ou, se quisermos, o olhar do branco civilizado detentor da palavra e da legitimidade de verdade do discurso científico.

O que de fato aconteceu no interior dos *navios negreiros*? Qual a amplitude do sofrimento do negro? Como foi, para os milhares que deixaram as suas terras, a violência da partida sem a possibilidade de um adeus? Qual foi a dor e humilhação daquele que foi posto no pelourinho e massacrado publicamente? O que pensava ele quando voltava totalmente machucado às senzalas? Nunca o saberemos com precisão. E a própria enunciação dessas questões já mostra claramente de onde

partimos quando inquirimos a realidade: o que pensava *ele*, qual foi a dor e humilhação *daquele*, etc. Mesmo partindo do fato de sermos brasileiros e, por isso mesmo, um pouco escravos de uma história de colonização do pensamento, nunca chegaremos aos porões do sofrimento padecido por aqueles que foram silenciados pela violência do chicote.



“

**NÃO EXISTE IMPARCIALIDADE.  
TODOS SÃO ORIENTADOS POR  
UMA BASE IDEOLÓGICA.  
A QUESTÃO É: SUA BASE  
IDEOLÓGICA É  
INCLUSIVA OU EXCLUDENTE?**

[WWW.FACEBOOK.COM/POSERRA](http://WWW.FACEBOOK.COM/POSERRA)

**Paulo Freire**

A **segunda questão** que levantamos diz respeito às “alternativas” de abordagem, tal como sugere o pai nas entrelinhas do narrado: como abordar esse tipo de temática sem uma vertente ideológica?

Será que tratando o negro tal como a Rede Globo o faz nas telenovelas de época que marcaram a compreensão que a (ao menos uma parcela) população brasileira tem acerca da questão negra do Brasil seria uma alternativa menos ideológica? A *mucama* sempre submissa, bela, atraente e sofredora que “cai” nas graças e nas garras do *sinhozinho*, tornando-se, por meio dos seus *dotes*, a amante, mas sem deixar de estar à serviço da *sinhá*, não seria também uma *doutrinação ideológica* ainda mais nefasta?

A nosso ver esse tipo de abordagem do senso comum apenas reforça o discurso *dominante* que segrega e aparta de uma compreensão capaz de escuta e respeito à

alteridade. No fundo o que se defende é que a *mucama* permaneça na senzala, enquanto os estabelecidos da casa-grande continuem a gerir a vida de todos.

Há na defesa do apartidarismo uma ingenuidade de fundo incapaz de analisar o real em suas diversas facetas. E aqui adentramos ao **terceiro e último aspecto da nossa reflexão**. Em uma visão ampla da matriz curricular adotada nas escolas, o que se percebe é que os conteúdos educam e compõe a centralidade dos processos geridos pela escola.

Todavia, de longe esses “conteúdos” se resumem às disciplinas: os corredores da escola educam, os funcionários envolvidos, o pátio, os professores, etc. E acrescentamos um elemento: a *estética* de cada professor, por si só, já educa, atraindo ou repelindo, agregando ou dispersando. Quem de nós um dia, um dia alunos, nunca fomos toma-

dos por uma grande admiração a determinado/a professor/a? Admiração gerada por diversos fatores: trato humano, modo como organiza os conteúdos, inteligência, sistematização, etc. Retomando Eagleton, *“A ideologia, como o mau hálito é, neste sentido, algo que a outra pessoa tem”* (1997, p. 16).

Dito de outro modo, uma educadora que venha trabalhar com uma camiseta do Movimento Feminista estaria apregoando uma ideologia e, por sua vez, a doutrinação de alunos e alunas; já uma educadora que venha trabalhar com uma bolsa da Louis Vuitton, não. A ingenuidade a que nos referíamos é justamente essa: a crença de que a ideologia existe apenas de um lado e, como o mau hálito, apenas é reconhecível no “outro” do discurso. Reconhecível no “outro” que se afina e defende um tipo específico de ideologia, a saber, aquela que tradicionalmente vinculou-se ao que no

passado chamou-se de “esquerda”.

***Há na defesa do apartidarismo uma ingenuidade de fundo incapaz de analisar o real em suas diversas facetas. [...] A ingenuidade a que nos referíamos é justamente essa: a crença de que a ideologia existe apenas de um lado e, como o mau hálito, apenas é reconhecível no “outro” do discurso.***

Esse tipo de visão reducionista tem consequências catastróficas para a liberdade no trato com os conteúdos pertinentes à formação de cidadãos críticos e reflexivos e impõe uma muralha ainda maior ao que se deve e não deve trabalhar nas escolas: de que modo um professor de história abordará a reforma agrária, tema encontrado desde a Roma Antiga até o Brasil atual? Se partimos do pressuposto que defende que a “reforma agrária” é algo

apologético, comunista, de esquerda e que deve ser enxotado para “Cuba”, a discussão se encerra antes mesmo de começar. O mesmo questionamento se estende a tantos outros conteúdos: a historicidade cultural dos gêneros, evolucionismo, criacionismo, sexualidade, ética, moral, política, desigualdade social e do conhecimento.

Além disso, o *comunismo*, por mais que discordemos, esteve presente na história de inúmeros países e movimentou o desejo de mudança social de incontáveis pessoas ao longo dos últimos dois séculos, concordemos ou não com esse fato.

Pensarmos que em um futuro próximo um professor de sociologia, mesmo que defensor das formas mais perversas de capitalismo, possa deixar de trabalhar teóricos da envergadura de Marx de fato nos assusta. Imaginemos as consequências futuras para os alunos do Ensino Médio que,

ao estudarem a história da América Latina, poderão ser privados de conhecer os avanços e retrocessos que a Revolução Cubana ofertou a Cuba. Que tipo de seres humanos estaremos formando?

O que está em jogo, a nosso ver, não é a *não ideologização* do ensino, mas o não trato com alguns tipos de *ideologia*, as *ideologias filiadas ao comunismo/socialismo* e as suas variáveis históricas.

Fato é que a maioria dos que defendem a desideologização das crianças raramente tecem movimentos que impeçam que os nossos jovens sejam bombardeados diariamente pela publicidade que forma o indivíduo para o consumo e depredação do ambiente e manutenção de uma lógica da desigualdade e da manutenção dos *status quo*.

Nada mais ideológico que esse tipo de defesa. Nada impositivo (tanto se fala de patrulha ideológica) que esse tipo *posicionamento* que fere a própria noção de pluralidade política e social, bases da nossa Constituição.

Com isso não estamos a defender que a escola se torne um palanque para apologias partidárias ou uma extensão do horário eleitoral gratuito. A escola deve, sim, ser plural. Mas em nome da pluralidade desejada por todos não podemos simplesmente fingir que alguns conteúdos não existam, defendendo outros tantos.

O *perigo da história única* não deixa de nos perseguir no Brasil do presente. Por fim, finalizamos com uma frase atribuída por décadas a Voltaire, mas hoje questionada pelos especialistas: *“Eu discordo do que você diz, mas defenderei até a morte o seu direito de dizê-lo”*. Todo consenso, quando não

questionado, gera um perigo não muito distante dos movimentos totalitários perpetrados no século XX e que destruíram e silenciaram a história de tantas vidas. Desde que não haja violência das partes, todos os conteúdos são passíveis de serem trabalhos em liberdade e escuta e o fundamento dos atos humanos deve se pautar na liberdade, desde que essa liberdade não ameace as condições de possibilidade de um agir livre de quaisquer coações.

## REFERÊNCIAS

BAKTHIN, M. **Estética da criação** verbal. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

EAGLETON, Terry. **Ideologia. Uma introdução**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, Editora Boitempo, 1997.

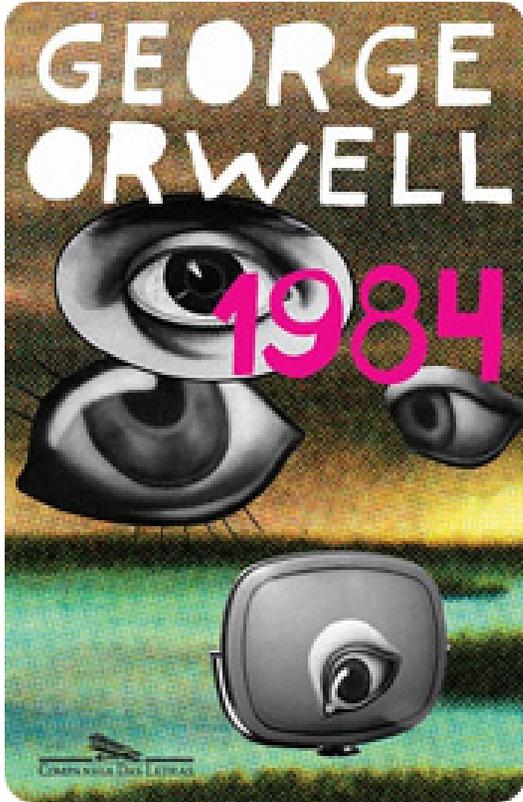
FOUCAULT, M. **A ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

HABERMAS, J. (1984). **The theory of communicative action. Vol 1. Reason and the rationalization of society**. Boston, Beacon Press.

[1] <http://www.escolasempartido.org/defenda-seu-filho-categoria/413-apresentacao-de-bale-vira-ato-petista-ou-o-dia-em-que-antonio-gramsci-calcou-sapatilhas>.

# 1984, de George Orwell

## Juliana Vieira (3º A)



*O livro 1984 de George Orwell foi lido por três turmas do 3º ano na disciplina de Sociologia com a professora Luciana Oliveira com a intenção de relacionar com o conceito de Totalitarismo visto em sala nas aulas de Ciência Política. A aluna Juliana Vieira entusiasmou-se com a atividade e resolveu escrever um texto para a Paidéia.*

**1984 ou a realidade mascarada dos dias atuais?**

*“Era um dia frio e luminoso de abril, e os relógios davam treze horas. Winston Smith, queixo enfiado no peito no esforço de esquivar-se do vento cruel” (...), como podemos ver 1984 de George Orwell começa como vários outros livros, porém traz em suas entre linhas várias críticas a injustiça social, desvalorização humana, e ao governo da época (totalitário), no decorrer do livro existem muitos elementos que podemos relacionar com o nosso dia-a-dia, tal qual elementos de manipulação, dominação, divisão de classes, falta de privacidade, mas que em nossa realidade pode não estar tão explícito.*

## 1984, resumo

A história contida nas páginas do livro de Orwell é a de Winston Smith, que vivia na Oceânia, era membro do partido externo e funcionário do Ministério da verdade, um dos quatro ministérios presentes na sociedade da época.

Winston é um personagem descontente com a vida que leva, pois não concorda com o regime totalitário em que vive, então resolve iniciar uma revolução, a primeira coisa que ele faz é comprar um diário ilegalmente e escrever nele toda sua insatisfação.

Para ele a esperança de alguma mudança estava na prole “se é que há esperança, escreveu Winston, a esperança está nos proletas”, pois segundo ele os proletas de alguma forma

iriam perceber as péssimas condições, e as mentiras do governo e se rebelar contra o partido.

O personagem começa um romance com Julia uma personagem com uma personalidade forte, e que demonstra ter um fanatismo pelo Partido, mas na verdade nutre um ódio profundo pelas regras e ações realizadas no regime, e como ter relações com outra pessoa fora do casamento (que era somente para procriação) era proibido eles começam a se encontrar escondido, Winston aluga um quarto na loja onde comprou seu diário para seus encontros.

Winston por ter sua vontade de fazer revolução acha que O'Brien (membro do partido interno) também sente isso, um dia O'Brien chama Winston para ir a seu apartamento para buscar uma nova

nova edição da nova fala, mas sua real intenção era dizer para Winston que fazia parte da fraternidade e marcar de entregar para ele um livro do Goldstein (um revolucionário, que quer derrubar o partido). Após ele receber o livro e começar a ler no quarto alugado onde está com Julia ele é preso e levado para o ministério do amor onde é torturado até que mude seus sentimentos de ódio por amor pelo partido do Grande Irmão.



Cena teatral baseada na obra *1984*

## **1984, características básicas**

O livro *1984* foi escrito por Eric Arthur Blair (George Orwell), concluído em 1948 e publicado em 1949 pouco antes do falecimento do autor. Essa obra foi considerada a obra prima de Orwell e teve grande influência no século XX, pois marcou a imaginação das pessoas da época e continua marcando até hoje, teve um enorme sucesso o que tornou o livro referência para a imagem do poder absoluto. Aqui no Brasil a publicação mais recente foi em 2009 e traz em sua edição três posfácios com análises críticas e o reality show *Big Brother* foi baseado nesse livro.

## **Sociedade**

A sociedade descrita no livro era regida por um sistema totalitário, a comida,

roupas e bebidas eram as mesmas para todos (menos para os integrantes do núcleo do partido que eram a classe privilegiada da época), os laços afetivos e sentimentos como amor, amizade, lealdade foram extintos (esses sentimentos só eram permitidos quando eram para com o partido) ciência e arte foram cortadas da vida das pessoas, casamento era somente para a procriação, o que deixada às pessoas mais sucessíveis a manipulação.

A sociedade era dividida em três classes como a nossa sociedade atual, a primeira era a que continha os integrantes do partido interno ou núcleo do partido, era a minoria da população e também a classe privilegiada, a segunda era composta pelos membros do partido externo e que recebiam alguns benefícios e a terceira classe era constituída pelos proletas que eram a maior parte da população, não recebiam nenhum benefício, suportavam excessivas horas de trabalho e sofriam as maiores desvantagens

sociais, o mesmo acontece na nossa sociedade com as classes denominadas alta, média e baixa.

## **Território**

O território mundial era dividido em 3 partes (3 grandes potências) chamadas de mega-blocos: Oceânia onde se passa a história e onde o partido do grande irmão governa, a Lestásia e Eurásia.

## **Ministérios**

Os ministérios organizavam a sociedade, eram quatro deles e cada um tinha uma função específica. O ministério da verdade era responsável por alterar os registros com o intuito de realizar as decisões do partido, o da paz organizava as estratégias de guerra, o denominado da fartura cuidava das questões econômicas (encobria a escassez) e

por fim o do amor, que era responsável por manter a ordem (isso quer dizer utilizar opressão e tortura naqueles que agissem de alguma forma contrária ao partido).

## **O grande irmão e o partido**

O partido era o único detentor do poder e com isso manipulava as ações de todos os indivíduos da sociedade. A imagem utilizada pelo partido era a do Grande Irmão e para que ela obtivesse efeito estava localizada por toda a Oceânia.

## **Formas de manipulação**

**Privacidade:** As teletelas eram como câmeras que vigiavam tudo, mas que eram capazes de emitir propagandas ou mensagens do partido. Todos os integrantes da sociedade eram obrigados a ter uma teletela, menos os proletas (pois não eram considerados gente), os membros do núcleo

do partido tinham o privilégio de poder desligá-la por alguns minutos; As compras também eram todas monitoradas, pois tudo que faziam estava sendo observado. Com isso a sociedade não tinha nenhuma privacidade. O que também acontece atualmente, já que tudo o que fazemos está sendo monitorado de alguma forma. Por onde andamos vemos câmeras de segurança, quando compramos algo com cartões, o dia, hora, local e o que você comprou irão ficar registrados; Históricos de pesquisa na internet, mensagens, emails, entre outras coisas também ficam armazenados, portanto, se pararmos pra pensar será que realmente temos privacidade?

**Polícia do pensamento:** A polícia do pensamento era formada pelos membros da sociedade, já que em 1984 todos eram vigiados por todos, em todos os lugares. A função dessas pessoas era denunciar qualquer um que fizesse algo que pudesse

ir contra as regras do partido. Isso também acontece em nossa realidade, não dessa forma, mas acontece, um exemplo disso é o projeto de lei “escola sem partido”. O objetivo desse projeto é controlar o que os professores dizem em sala de aula, o que é uma forma de censurar - ainda que veladamente - falas e pensamentos que atentem contra interesses de grupos mais “poderosos”.

**Nova fala:** A nova língua mundial era chamada nova fala, ela faz com que várias palavras sejam substituídas por uma só, fazendo o vocabulário diminuir a cada ano e com isso a forma de pensamento também. O intuito era diminuir a capacidade de pensar racionalmente como seres “racionais que somos”.

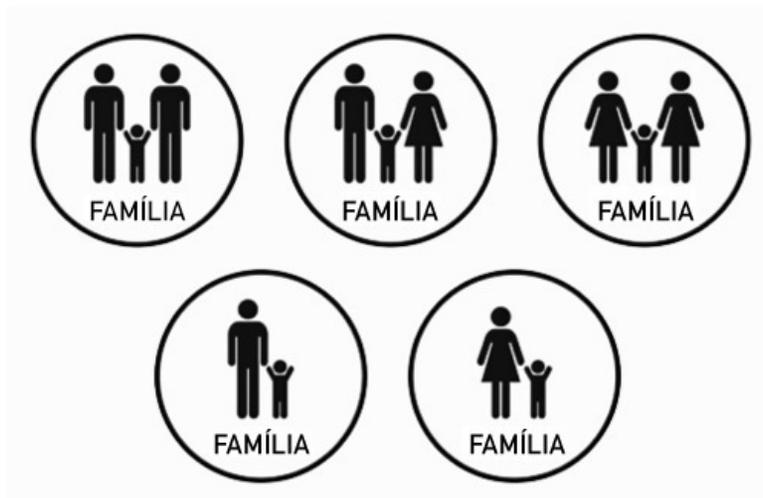
Lógico, sempre haverá alguém que dirá: “em nossa sociedade isso não acontece”. Contudo, essa e outras tantas falas refletem a ignorância daqueles que não param para

analisar a realidade de forma crítica e acabam por desconhecer ou mesmo ignorar de forma deliberada os grandes interesses particulares que se sobrepõem ao restante da população. Para as pessoas que assim pensam posso lhes dar mais um exemplo: em 2012 o governo do Paraná queria retirar as matérias de filosofia e sociologia da grade curricular do ensino médio. A intenção por detrás dessa ação é muito clara: essas matérias ajudam os estudantes a pensarem de forma crítica e consciente e não é isso que nossos governantes querem, eles querem formar pessoas alienadas, que não lutem por mudanças e por direitos, que não entendam o que está realmente acontecendo e que simplesmente aceitem tudo o que lhes é imposto. Portanto a partir disso é possível perceber que esse cenário atual se assemelha em muitos aspectos com aquele criado por Orwell.

Por fim, cabe a reflexão: será que estamos mesmo tão distantes de 1984?

# TEM GÊNERO NA ESCOLA, SIM!

**Prof<sup>a</sup> Luciana Paula da Silva de Oliveira\***



A sociologia no ensino médio tem por objetivo desnaturalizar as relações sociais. Aquilo que a sociedade considera padrão comportamental, aquelas caixas nas quais cada indivíduo se vê embutido. Desnaturalizar significa questionar os motivos pelos quais as coisas são como são, as razões dos comportamentos serem desta forma e não de outra, fugindo das respostas

simples, deterministas ou divinas.

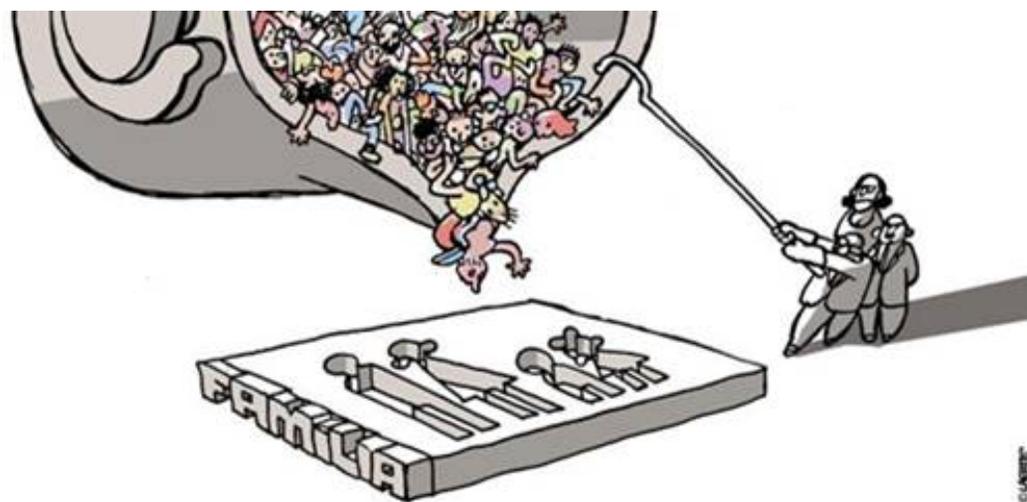
Procurar respostas dentro das ciências sociais não significa desconsiderar ou desrespeitar as posições religiosas, mas é saber que os conhecimentos não precisam competir uns com os outros para serem discutidos e avaliados. A sociologia parte do pressuposto de que essas posições religiosas pertenceriam a uma esfera mais particular da vida dos indivíduos, não devendo uma única posição ou valor religioso dominar e se impor no espaço público. Isso significa que os indivíduos são livres para aderir a um sistema de valores morais ou religiosos, mas no espaço público essa liberdade é manifestada na multiplicidade das posições possíveis sobre

um determinado tema e cabe a sociologia a tarefa de pensar sobre como tornar possível a convivência social em meio a essa pluralidade.

A questão de gênero e sexualidade é um desses assuntos que fazem parte da sociologia e que servem para que os indivíduos questionem os padrões de normalidade, para que aqueles que estão fora deles não precisem sentir-se marginalizados, não abandonem o ambiente escolar, para que todos possam usufruir o espaço público da escola e fora dela, através de um exercício pleno da cidadania. Ou seja, padrões e normas de comportamento são construções sociais que podem e devem ser discutidas, consideradas e mesmo alteradas numa perspectiva inclusiva.

Discutir sociologicamente esta questão é necessariamente afastar-se do senso

comum e do pensamento religioso, porque esta disciplina enquanto ciência pretende dar as suas contribuições ao fornecer aos alunos ferramentas mentais para refletir além do dualismo fácil: bom/mau, feio/bonito, certo/errado. Afinal, faz parte da nossa própria condição humana a necessidade de ora identificar-se com um grupo, ora diferenciar-se, o que garante um espectro extremamente diverso na construção de nossas identidades – que é ao mesmo tempo individual e social.

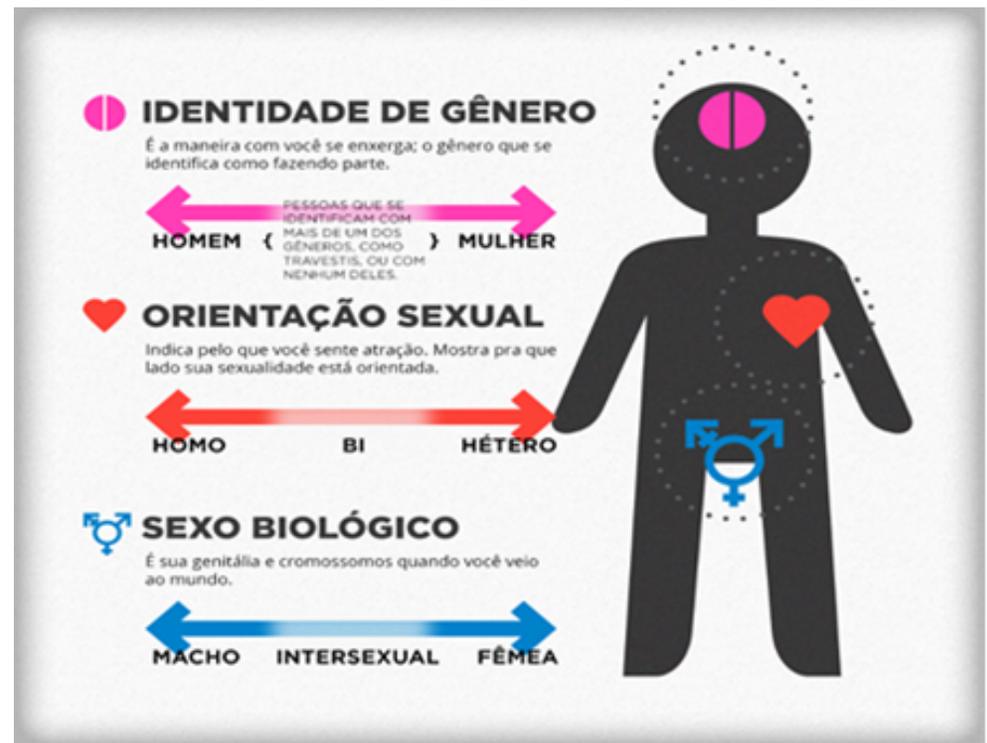


Primeiramente é importante distinguir três conceitos: sexo, identidade de gênero e orientação sexual. A sociologia entende **sexo** como uma diferenciação anatômica entre os indivíduos, ou seja, uma determinação biológica sobre nossos corpos que se impõe socialmente numa socialização diferenciada entre homens e mulheres. Por outro lado, nascer com um determinado órgão não garante por si uma identificação imediata entre o sexo e a socialização recebida.

A **identidade de gênero** é a afinidade ou não do sujeito para com o que a sociedade estabeleceu como sendo um comportamento feminino ou masculino, e, finalmente, a **orientação sexual** é o desejo que pode-se ter pelo mesmo sexo, pelo sexo oposto ou por ambos os sexos.

Um ponto crucial para o debate é saber que esses três conceitos não são

definidores uns dos outros. Ou seja, aquela pessoa com sexo feminino pode ter identidade de gênero masculino e ainda assim ter desejo por um homem. As combinações entre esses elementos são grandes e é preciso ser visto como parte da vida em sociedade.



A despeito de nossa sociedade, por ser **heteronormativa**, exigir uma certa coerência entre sexo, identidade de gênero e orientação sexual, no nível pessoal da

vida dos indivíduos essa coerência é sentida como opressão, na medida em que ela é uma construção social e não uma determinação. Os indivíduos que não se adequam a essa norma muitas vezes sentem-se errados ou mesmo doentes, quando na verdade eles apenas não se identificam com uma imposição normativa, que constrói e exige uma normalidade excludente.

Em 1990 a **homossexualidade** deixou de ser considerada homossexualismo, ou seja, deixou de ser entendida como uma doença mental que precisava de tratamento. Centenas de pessoas sofreram terrivelmente com procedimentos médicos que iam de castração química a choques elétricos. Hoje se sabe que não há nada a ser curado, a natureza humana é diversa, assim como as maneiras pelas quais lidamos com os padrões culturais em que estamos imersos.

Entretanto, a violência contra a população LGBT, assim como contra as mulheres, continua vitimando muitas pessoas. Até quanto haverá tolerância para atos que machuquem física e simbolicamente indivíduos por serem quem são? Até quando haverá sujeitos que se incomodarão com a maneira pela qual os outros manifestam carinho e amor?



O respeito básico entre os cidadãos numa sociedade é pauta de reivindicações de novos movimentos sociais, que lutam, pela própria identidade e que desejam direitos civis, políticos e sociais (casar, adotar crianças, andar pelas ruas com a roupa que desejar e demonstrar carinho em público...) sendo quem se é, e não se escondendo por de trás de identidades permitidas pela comunidade.

Há muito tempo a sociedade vem alimentando um processo de **normatização do corpo** e do comportamento sexual. Isto não é só estabelecer um padrão, mas afirmar que usar o corpo de outra forma é anormal, portanto, contrário à natureza biológica e a Deus.

Questionar esta normatização não é passar a agir de modo contrário aos padrões, mas dar direito a quem queira, precise ou haja fora da norma, regras estas relacionadas ao uso e manifestação do

próprio corpo e não do outro. Ser homossexual, bissexual, travesti, transexual precisa urgentemente deixar de ser alvo de constrangimento, para tornar-se parte integrante da sociedade.

Conseqüentemente todo tipo de formação familiar é legítima e não apenas aquele dentro do modelo patriarcal e machista aprovado recentemente pela Câmara com o Estatuto da Família que ignora completamente a realidade social, a união homoafetiva, as casas que só tem a presença materna e outras tantas conformações possíveis.

Nos anos 50 o divórcio era ilegal, mas casais se separavam mesmo assim. As mulheres separadas sofriam todo tipo de preconceito, questionava-se a qualidade da educação que uma família sem pai poderia conferir à uma criança. O tempo passou, milhares de pessoas foram criadas em lares assim e tornaram-se adultos considerados

respeitáveis. Hoje esse preconceito diminuiu consideravelmente. Trocando em miúdos, a cultura é dinâmica e aquilo que era inaceitável passa a ser visto com naturalidade, como se sempre houvesse sido daquela forma. Entretanto, é necessário que se fique atento para os movimentos conservadores que desejam o retorno de comportamentos que já passaram a ser aceitos.

A escola é uma instituição entre dois mundos, procura conservar a sociedade transmitindo o legado cultural da sociedade às gerações mais jovens, mas convive com o que é revolucionário, a juventude que deseja romper com tudo. É nesse lugar que as crianças e jovens precisam ser acolhidos, pelos professores, pelos funcionários, pelos demais alunos, e quem sabe ela assuma um papel transformador e libertador do ser humano e não mais como mero reprodutor das desigualdades sociais.

## **Glossário Sociológico:**

### **FAMÍLIA**

De acordo com época e o lugar o conceito de família pode variar, até mesmo critérios definidores podem modificar-se. Assim, morar na mesma residência poderia ser um, mas não englobaria aqueles casos em que os pais dividem a guarda legal dos filhos e moram em casas separadas, mas que ainda formam uma família ligada pela criança. Ou ainda: família é aquela que compartilha a renda do trabalho. Isto não daria conta daqueles casos que apesar de todos trabalharem, apenas um ser responsável pelas despesas da casa. Talvez a melhor definição seja também a mais genérica: família é aquela que possui uma relação de parentesco, afinidade ou afetividade. (SARACENO, C. Sociologia da Família)

## **CASAMENTO**

Tem como uma das funções o controle legal da sexualidade feminina e de sua fecundidade. (SARACENO, C. Sociologia da família)

## **PAPÉIS SOCIAIS**

São definidos a partir das expectativas culturais que se faz do comportamento do outro. Assim, espera-se que a mulher seja sensível, meiga, doce e passiva. Enquanto que os homens deveriam ser fortes, ativos, competitivos e dominadores. Mas, e se isso não se adequar com o que o indivíduo é ou sente?

## **ORGULHO DAS MINORIAS**

Dizer que se tem orgulho de ser homossexual, negro ou mulher é valorizar sua identidade apesar da violência e da opressão. Por isso não faz sentido valorizar o fato de alguém ser heterossexual, branco ou homem, tendo em vista que o opressor não necessita desse recurso, ele não sofreu

e nem sofre nenhuma desvantagem social por ser quem é, justamente o contrário disso é que ocorre. Ninguém morre **por ser** heterossexual, branco ou homem.

## **EVASÃO ESCOLAR**

“Os números assustam. A evasão escolar entre os homossexuais é grande, e os travestis são os que sofrem maior preconceito. A maioria acaba desistindo da escola por causa do preconceito, da discriminação e da perseguição que sofrem por colegas e professores. Na maior parte das vezes, ações discriminatórias passam impunes, sem a intervenção de ninguém. Em pleno século XXI, ainda é comum temas importantes que não são abordados pelas escolas, vistos pelos professores como tabus” (AMARAL NETO. Diários escolares: fragmento e memórias de homossexuais no cotidiano escolar).

***\*com contribuições da Profª Larissa Bozza Isquierdo***

# HANNAH ARENDT EM QUATRO CAPÍTULOS

## Capítulo 2: Política e educação segundo Arendt.

**Prof<sup>a</sup> Vilma L. Dolinski**



Prosseguindo nosso curso sobre política, nesta edição vamos tratar do entendimento de Hannah Arendt acerca das relações entre política e educação. Conforme vimos no capítulo anterior, para ela a essência da política é a natalidade: porque novas gerações surgem, é preciso garantir-lhes um mundo, esta é a razão de ser da política. A

educação está intimamente atrelada à política uma vez que possui a mesma essência, ou seja, a natalidade. Porque crianças nascem é necessário ensinar-lhes como é o mundo: eis a razão de ser da educação.

Neste capítulo vamos seguir a obra *“Entre o passado e o futuro”* na qual está inserido o texto *“A crise na educação”* escrito em 1957.

Em primeiro lugar a autora associa crise com modernidade e contemporaneidade – crise na educação, crise política, econômica, etc, vivemos num mundo de crises – isso não deve nos assustar se encararmos estas crises como oportunidades de reflexões e

crítica, em suas palavras “Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão” (Arendt, 2009, p. 223).

Arendt faz críticas às novas pedagogias que tentam transferir para o educando a responsabilidade pelo aprendizado a ponto de negligenciar a formação de educadore(a)s achando que não devem ter domínio de conteúdo uma vez que o foco se coloca na aprendizagem em si e que esta deve se basear no aprender a fazer, dando excessiva importância ao desenvolvimento de habilidades práticas. Não vamos aqui nos deter na análise dessas críticas às novas pedagogias porque a autora demonstra que o problema maior é mais profundo.

Porém, associada às novas pedagogias encontra-se a chamada educação progressista que visa ensinar a transformar o mundo. Considerando que só ensinamos o que sabemos, é imperiosa a necessidade de rigorosa formação de professore(a)s para que realmente saibam o que estão ensinando.

***Arendt fazia críticas às novas pedagogias que tentam transferir para o educando a responsabilidade pelo aprendizado a ponto de negligenciar a formação de educadore(a)s achando que não devem ter domínio de conteúdo uma vez que o foco se coloca na aprendizagem em si e que esta deve se basear no aprender a fazer, dando excessiva importância ao desenvolvimento de habilidades práticas.***

Quando entendemos que é preciso transformar e se sabemos como fazer não há razão para esperar que gerações futuras o façam. Isso explicita a incoerência da possibilidade de educação progressista, pois toda educação é conservadora por natureza. Transformar o mundo é decisão política, portanto de adultos. A educação vai mostrar às crianças, jovens e adolescentes como o mundo é, quando crescerem e resolverem mudar o modo do mundo ser poderão fazer por livre escolha e risco próprio, daí a necessidade da educação estar assentada na criatividade e criticidade. Para Arendt não existe educação de adultos, qualquer tentativa de ensinar algo a pessoas já formadas ela chama de **politização**. **Educação** só ocorre com os recém chegados a este mundo, aqueles já antigos aqui só podem ser politizados e não educados, conforme suas palavras:

*“...a crença de que se deve começar das crianças se se quer produzir novas condições permaneceu sendo principalmente o monopólio dos movimentos revolucionários de feitio tirânico que, ao chegarem ao poder, subtraem as crianças a seus pais e simplesmente a doutrinam. A educação não pode desempenhar papel nenhum na política, pois na política lidamos com aqueles que já estão educados. Quem quer que queira educar adultos na realidade pretende agir como guardião e impedi-los de atividade política. Como não se pode educar adultos, a palavra ‘educação’ soa mal em política; o que há é um simulacro de educação, enquanto o objetivo real é a coerção sem o uso da força. Quem desejar seriamente criar uma nova ordem política mediante a educação, isto é, nem através de força e coação, nem através da persuasão, se verá obrigado à pavorosa conclusão platônica: o banimento de todas as pessoas velhas do Estado a ser fundado.”*  
(Arendt, 2009, p. 225).

Uma vez que não conseguiremos jamais separar o mundo em infantil e adulto sempre teremos em qualquer escola educadore(a)s pelo menos uma geração mais velha que educando(a)s, daí não ter sentido acusar qualquer escola de politizadora, mas sempre há o perigo da doutrinação caso não sejamos honestos em mostrar e demonstrar o que o mundo realmente é.

Como já dito acima, para Arendt “A essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo” (Arendt, 223). A natalidade como essência da educação significa que para Arendt, conforme interpretou Larrosa:

*“O nascimento é a aparição da novidade radical: o inesperado que interrompe toda expectativa; o acontecimento imprevisto que não pode ser tomado como a conseqüência de nenhuma causa e que não pode ser deduzido de nenhuma situação anterior; o*

*que, longe de inserir-se placidamente nos esquemas de percepção que funcionam em nosso mundo, os coloca radicalmente em questionamento”.* (LARROSA, 1998).

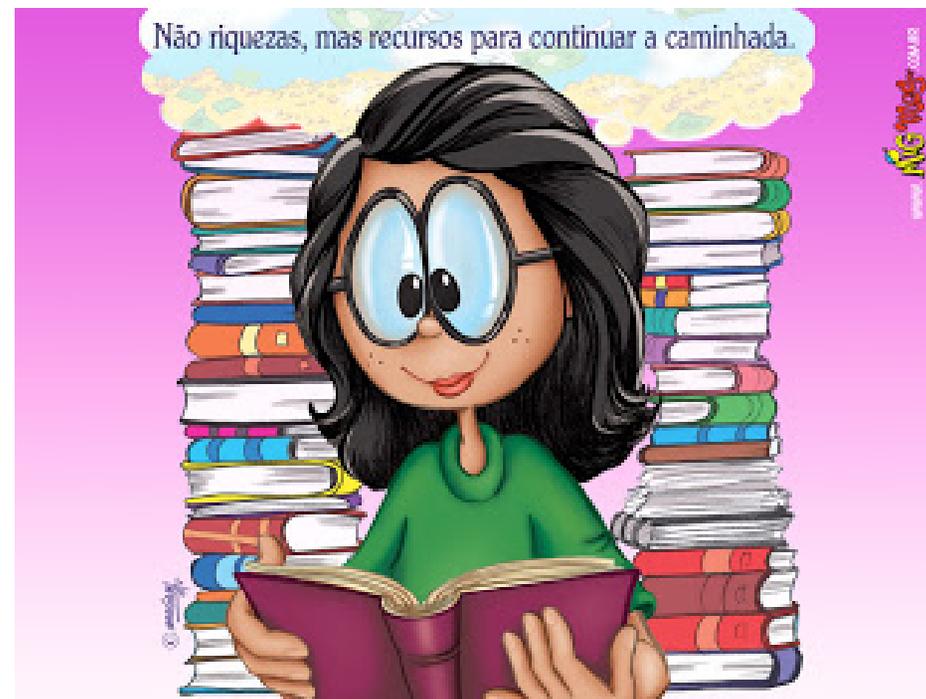


***Segundo Hannah Arendt o papel da escola é o de transição entre a esfera privada e a pública, porém a autoridade no espaço escolar não deve ser confundida com autoritarismo.***

O mundo é um só e mesmo para todas as idades e é construído pelos humanos. A diferença é que os adultos conhecem o mundo e os recém nascidos não. O conhecimento do mundo não ocorre integral e instantaneamente. Ocorre à medida que vivemos e gradativamente. O ser humano não nasce pronto e acabado, nem no sentido físico, nem biológico, emocional ou racional. Ele é um ser em formação, ou melhor, em estado de vir a ser.

Então falamos em potencialidades, cada ser humano tem potenciais, os mais diversos. “A criança é um ser novo e em formação” é um ser novo num mundo já velho, ou seja, que existia antes de sua chegada e continuará a existir depois de sua partida. Se ela fosse apenas um ser em formação bastaria ensiná-la a viver de maneira que concluísse sua formação com sucesso. Porém, o ser humano é o

inesperado, o absolutamente novo, eis a razão do fracasso das pedagogias que querem implantar modelos e padrões que valham para toda e qualquer criança. Isso não funciona porque cada ser é único.



Como nos diz Arendt:

*“O problema é simplesmente educar de tal modo que um por-em-ordem continue sendo efetivamente possível, ainda que não possa nunca, é claro, ser assegurado. Nossa esperança está pendente*

*sempre do novo que cada geração aporta; precisamente por basearmos nossa esperança apenas nisso, porém, é que tudo destruimos se tentarmos controlar os novos de tal modo que nós, os velhos, possamos ditar sua aparência futura. Exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora; ela deve preservar essa novidade e introduzi-la como algo novo em um mundo velho, que, por mais revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre, do ponto de vista da geração seguinte, obsoleta e rente à destruição.”* (Arendt, 2009, p. 243).

Agora podemos dizer o que é de fato educação segundo o entendimento de Arendt: ensinar a viver, de modo que conserve o mais possível sua existência e se responsabilize pela continuidade do mundo.

É preciso ensinar às crianças, adolescentes e jovens que, além de aprender a preservar sua vida deve aprender a preservar o mundo sob pena de a humanidade deixar de existir.

O mundo pode atentar contra a vida por isso é preciso proteger a criança do mundo. Do contrário, o mundo também precisa ser protegido das coisas novas, transformadoras e inconstantes que as crianças e jovens podem criar. Quem já teve um sofá destruído pelas crianças sabe muito bem do que Arendt está falando.

Podemos sentir assim toda a dificuldade da educação: como proteger a criança do mundo e o mundo da criança. Se a deixarmos desprotegida, quantos acidentes acontecem, se a criança fizer tudo o que lhe apetece, ou seja, seguir seus instintos e desejos, corremos o risco de ver nossos móveis destruídos e nosso mundo todo estragado.

A partir do que já refletimos podemos acrescentar algo mais em nosso conceito de educação: educar é reprimir os instintos e apetites de modo a preservar a vida e a saú-

de do(a) educando(a) e assegurar a preservação e continuidade do mundo que pertence a toda(o)s.

Àquele(a)s que acreditam na possibilidade da educação sem repressão com certeza já conseguiram entender tão grande é seu equívoco, tão ingênuos são seus argumentos. Educar implica ensinar a disciplinar os instintos, paixões, desejos e apetites para quando se tornar adultos decidir quando e como fazer, ou seja, ter autocontrole. Isso não significa submetê-los à razão, mas saber quando, em que medida e onde podem ser liberados. Por exemplo, dizer a uma criança que não deve tocar seus órgãos genitais diante de outros e sim em lugares como seu quarto e quando estiver sozinha. Dessa forma não reprimimos o prazer que toda criança tem em descobrir seu corpo, apenas orientamos que faça de forma aceita pela cultura e colocamos já a noção do público e do privado.



***A escola é uma porta de entrada para o mundo cultural, sendo assim a principal tarefa é a transmissão da tradição, que é a forma de preservar o passado, porém, não podemos esquecer que cada nova geração se transforma em antiga e vira tradição, dessa forma a escola é lugar do encontro entre o passado e o futuro.***

Vimos no capítulo anterior que a política é caracterizada pela separação entre público e privado. Para Arendt a criança, por ser um ser em formação, não é ainda um ser político por não possuir a capacidade de autonomia, portanto deve ser confinada a esfera privada e é aí que se dá a educação, em suas palavras:

*“Por precisar ser protegida do mundo, o lugar tradicional da criança é a família, cujos membros adultos diariamente retornam do mundo exterior e se recolhem à segurança da vida privada entre quatro paredes. Essas quatro paredes, entre as quais a vida familiar privada das pessoas é vivida, constitui um escudo contra o mundo e, sobretudo, contra o aspecto público do mundo” (Arendt, 2009, p. 237).*

Expor uma criança ao público, bem como deixar que tome decisões e imponha suas vontades é uma terrível forma de violência. A educação é responsabilidade de adultos e isso implica em garantia de bem estar físico

e psicológico dos jovens, adolescentes e crianças. É preciso levar isso em consideração quando adolescentes são chamados a votar aos 16 anos, dirigir aos 18 e responder por seus atos criminosos enquanto os adultos responsáveis são totalmente inocentados. As estatísticas que divulgam números alarmantes de mortalidade infanto juvenil nos pedem para ler e refletir com Arendt sobre como se dá e até que idade o ser está em formação. O que significa inocência e porque negamos inocência a nossas crianças?



Preservar a inocência das crianças não significa esconder partes de nosso passado e presente e muito menos omitir nossa sexualidade fingindo que crianças são seres assexuados, como se todos os males do mundo se resumissem nesta importante dimensão de nosso ser, desde o nascimento até a morte, que é a sexualidade. Ferir a inocência da criança, adolescente e jovem é responsabilizá-la por aquilo que ainda não está apta a assumir que é a garantia de seu sustento ou condições materiais, psicológicas e morais dignas para que se desenvolva e alcance a formação adequada, de tal forma que ao se tornar adulta possa assumir a responsabilidade por si e pelo mundo.

A convivência familiar para Arendt é fundamental para o bom desenvolvimento infantil e juvenil. A família é a principal responsável pela educação da criança. Depois de uma certa idade irá à escola onde

terá seus primeiros contatos com o mundo. O papel da escola é o de transição entre a esfera privada e pública, conforme Arendt:

*“Normalmente a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez através da escola. No entanto, a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo; ela é, em vez disso, a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo. Aqui, o comparecimento não é exigido pela família, e sim pelo Estado, isto é, o mundo público, e assim, em relação à criança, a escola representa em certo sentido o mundo, embora não seja ainda o mundo de fato.” (Arendt, 2009, p. 237).*

Para Arendt a escola é responsável pelo “livre desenvolvimento de qualidades e talentos pessoais”, por aquilo que há de novo em cada ser humano.

Aqui o(a) educador(a) é antes de tudo responsável pelo mundo. Nas palavras de Arendt “Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação” (239).

Essa responsabilidade manifesta-se como autoridade que o(a) educador(a) deve possuir, conforme diz a autora “Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: - Isso é o mundo.” (239).

Não há como falar em educação sem falar em autoridade. Devido à violência e terror de governos totalitários que erroneamente são confundidos com autoridade, entramos numa crise de autoridade porque ninguém quer assumir o risco de se tornar ditador, o resultado disso é a perda da autoridade.

Outro fator que contribui para a perda da autoridade é a tradição racista e machista da cultura ocidental. Confunde-se autoridade com autoritarismo e contesta-se a ambos.

***Toda educação é conservadora por natureza. Transformar o mundo é decisão política, portanto de adultos. A educação vai mostrar às crianças, jovens e adolescentes como o mundo é, quando crescerem e resolverem mudar o modo do mundo ser poderão fazer por livre escolha e risco próprio, daí a necessidade da educação estar assentada na criatividade e criticidade.***

Não há como pensarmos em educação de qualidade sem o reconhecimento da autoridade do(a) professor(a). Arendt sugere separar autoridade política de autoridade privada, politicamente não há superiores e inferiores, conforme vimos no capítulo anterior, política é a comunidade criada

artificialmente pelos humanos onde estabelecemos a igualdade. Na esfera privada estamos no trato com a natureza e não com o artificial, então há superiores e inferiores, no caso as crianças estão em desigualdade com os adultos por não possuírem ainda o conhecimento e experiência que eles têm, mas note-se que isso é temporário. As crianças não podem ser vistas como minorias indefesas e nem como adultos em miniaturas, mas sim como seres em formação pelos quais os adultos são responsáveis, portanto não há autoridade sem responsabilidade.

A educação como preservação da vida e saúde do(a) educando(a) e preservação e continuidade do mundo que pertence a toda(o)s nos dá a exata noção das dificuldades desta tarefa que Arendt assim expressa: “O problema da educação no mundo moderno está no fato de, por natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada,

apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição.” (Arendt, 2009, p. 247)

A escola é como a porta de entrada para o mundo cultural, sendo assim a principal tarefa é a transmissão da tradição, é a forma de preservar o passado. É preciso que cada educador(a) assuma esta tarefa.

Porém, não podemos esquecer que cada nova geração se transforma em antiga e vira tradição, dessa forma a escola é lugar do encontro entre o passado e o futuro. Querer ensinar um mundo novo e transformado é utópico, só podemos ensinar o passado. Da mesma forma que querer ocultar partes do passado é como dizer meia verdade, ou seja, mentir. Iludir nossas crianças sobre como o mundo é, talvez seja a pior forma de violência infanto juvenil.

Como Arendt nos alerta, vivemos num mundo de crises, isso vem ocorrendo há mais de século. Não sabemos mais o que é certo ou errado, talvez a crise de valores seja a mais antiga e a que mais afeta a educação. A escola, que é parte da sociedade, não fica alheia a estas crises. Se a educação não pode ser outra coisa senão mostrar o mundo como é, ou seja, entregar, como herança, às novas gerações a cultura que construímos até agora, é inútil querer ditar o que ensinar e o que omitir. A melhor saída seria mostrar e demonstrar como chegamos a estas crises e como as estamos vivendo, torcendo para que as gerações futuras consigam encontrar o rumo que em algum lugar perdemos, ou pior: nunca achamos. E isso se resume a contar a história de cada fato e conceito das mais variadas formas e com todas as possibilidades de interpretações criadas até agora, para garantir o mínimo de criticidade, caso contrário, nossa cultura desaparecerá.

No próximo capítulo vamos pensar com Hannah Arendt o ensino superior, lugar onde se produz o conhecimento, e qual a relação da política com o conhecimento.

### **Referências:**

ARENDR, H. **A condição humana**. Tradução de R. Raposo. 10ª Ed. RJ: Forense Universitária, 2008.

\_\_\_\_\_. **Entre o passado e o futuro**. Tradução M.W. Barbosa. 6ª Ed. SP: Perspectiva, 2009.

ANDRADE, F.R. **A crise na educação de Hannah Arendt e a crítica às concepções educacionais do Pragmatismo**. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação , v. 10, p. 32-45, 2008. In: [www.periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/viewFile/5208/4378](http://www.periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/viewFile/5208/4378)

CÉSAR, M.R.A; DUARTE, A.M. **Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo**. In: [www.revistas.usp.br/ep/article/view/28265](http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28265)

LARROSA, Jorge. **O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro**. In. *Imagens do Outro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. Também: [www.lite.fe.unicamp.br/cursos/ep403/txt3.htm](http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/ep403/txt3.htm)

# O TRABALHO ANÁLOGO A ESCRAVIDÃO: UMA ANOMALIA NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO?

Prof<sup>o</sup> Ney Jansen



## A categoria *trabalho*

Um dos eixos temáticos que estudamos nas aulas de sociologia no ensino básico é o chamado *mundo do trabalho*. Neste artigo reviso vários aspectos abordados em aula sobre o trabalho, o confronto conceitual

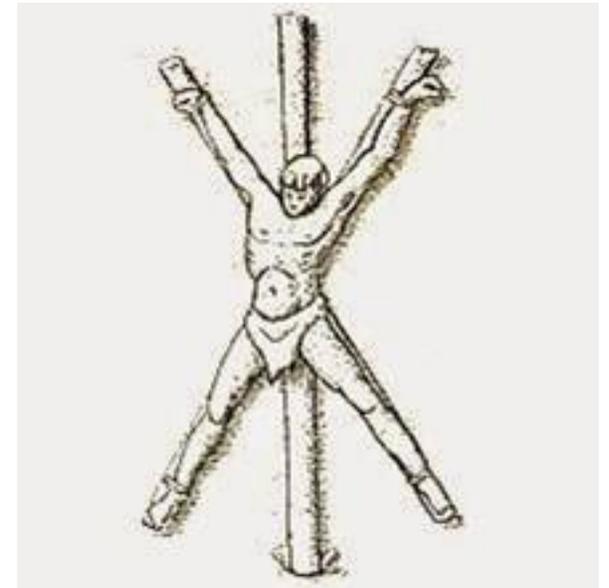
entre escravidão e assalariamento e a identificação da permanência no século XXI de condições de trabalho análogas à escravidão.

**Trabalho** é toda atividade na qual o ser humano utiliza sua *energia* para satisfazer necessidades ou atingir determinado objetivo. Por intermédio do trabalho, o ser humano acrescenta um mundo novo, da cultura, ao mundo natural já existente. Por isso, o trabalho é um elemento essencial da relação entre os homens e a natureza; o saber e o fazer; a teoria e a prática. Karl Marx (1818-1883) tem na categoria trabalho o que ele considera o fundamento das relações sociais:

*Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a construção das colmeias pelas abelhas atinge tal perfeição que envergonha muitos arquitetos. Mas o que distingue o pior dos arquitetos da melhor das abelhas é que ele projeta mentalmente a construção antes de realizá-la. No final do processo de trabalho obtém-se um resultado que, desde o início, já existia na mente do trabalhador. Pois o homem não transforma apenas o material em que trabalha. Ele realiza no material o projeto que trazia em sua consciência. Isso exige, além do esforço físico dos órgãos que trabalham, uma vontade orientada para um objetivo, vontade que se manifesta pela atenção e controle de operações durante o tempo de trabalho. (MARX: 1980).*

Marx, a partir da citação acima, destaca que o que distingue o trabalho como atividade humana do trabalho como atividade animal, é a intencionalidade da atividade de trabalho como atividade consciente, pois o homem não só *transforma*, como *realiza* o projeto que traz

em sua *consciência*. De categoria central da existência para a expressão de nossas potencialidades, o trabalho pode ser analisado tanto como condição de emancipação como condição torturante, alienante.



*Representação do tripalium*

A etimologia do termo **trabalho** [1] vem do latim **tripalium**, nome de um instrumento de tortura feito de três paus, usado na Antiguidade. Do latim, o termo derivou ao francês *travailler*, que significa "sentir dor" ou "sofrer". Essa visão de uma atividade "difícil", "dura", modificou-se no

século XIV para o sentido que hoje atribuímos, como a aplicação de força e talentos humanos para atingir determinado fim. A partir do século XVI a "ética protestante e o espírito capitalista" fizeram nova ressignificação do trabalho como "benção divina" e como elemento dignificante.

Analiso aqui o trabalho como instrumento de dominação. A apropriação por um grupo de pessoas do produto do trabalho daqueles que produzem a riqueza socialmente construída é o fundamento da existência das classes sociais. É na apropriação privada dos *meios de produção* (a terra, a fábrica) que se produz uma cisão, entre produção e apropriação.

## **Escravidão versus Assalariamento**

No capitalismo, o trabalhador torna-se um assalariado, numa relação contratual de

compra e venda da força de trabalho surgida do desmantelamento de relações sociais comunitárias na Europa entre os séculos XVI e XVIII.

O escravismo, a primeira forma histórica de exploração do trabalho surgida na Antiguidade era resultado de uma coação extra-econômica, que dava à sujeição um caráter *pessoal*. Na exploração do operário assalariado livre, esta é resultante de *coação econômica*, que dá à sujeição um caráter *impessoal*. Por mais que pareça efeito de convenção contratual livremente consentida, o trabalho assalariado produtor de mais valia continua sendo na essência trabalho forçado.

Ao transpor o conceito de **alienação** para explicar as características do trabalho no capitalismo Marx destaca que "*o trabalhador torna-se mais pobre quanto mais riqueza produz [...] a valorização do mundo das coisas,*

*acarreta a desvalorização do mundo dos homens"* (MARX: 1993). Ou seja, o proletário não se sente realizado no seu trabalho, pois o mesmo torna-se um elemento torturante, desgastante física e psicologicamente.

produção) no fim do processo de trabalho o produto feito se transforma em algo estranho, independente do ser que o produziu. Esse **estranhamento**, essa diferença entre produtor e produto pode ser considerado o elemento central da concepção de alienação em Marx.

## A alienação do trabalho

*"A apropriação do objeto aparece como alienação a tal ponto que quanto mais objetos o trabalhador produz tanto menos pode possuir e tanto mais fica dominado pelo seu produto, o capital."*

Karl Marx



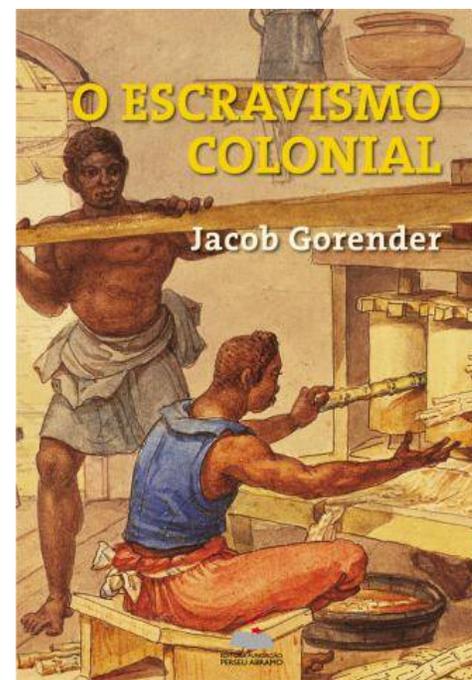
Ao analisar a condição operária, Marx considera que, ao tornar-se alienado do processo e do produto do trabalho (efeito da propriedade privada dos meios de

Apesar de ser possível identificar a “desvalorização humana” (Marx) na escravidão e no assalariamento, estes não são a mesma categoria social.

Ser escravo é ser sinônimo de propriedade-coisa. O assalariado é uma mercadoria: para o empregador, o vendedor da força de trabalho possui uma utilidade (valor de uso) expresso num preço (salário) ou valor de troca. Uma relação de troca que é igualitária na aparência pois mascara, diz Marx, a exploração e a apropriação privada da mais valia.

Mas quais são as condições fundamentais para se definir a escravização de um ser humano por outro? Não é a “inexistência de salário” (inexistente também no feudalismo), ou “péssimas condições de vida e trabalho” que definem a categoria histórica *escravidão*.

Ser escravo é sinônimo de propriedade (quanto ao produto do trabalho e ao próprio corpo), o escravizado é propriedade daquele que o escraviza. A ideia de que o escravo era um “animal de trabalho” ou um “asno” está presente no Antigo Testamento (com a expressão aos escravos “pão, correção e trabalho”) e, de maneira semelhante, em Aristóteles que afirmava que ao escravo bastava “pão, correção e alimento”. Porém, observa-se na história que havia uma norma jurídica do senhor de escravos para se castigar o escravo. Segundo o historiador Jacob Goreneder:



*No livro de Jacob Goreneder analisa-se as contradições do direito escravista na história.*

*(...) Na lida diária com escravos através de gerações, enfrentando suas mais diversas reações, desde a resistência passiva ao trabalho até às fugas, atentados e insurreições, a classe escravocrata amadureceu uma compressão “sábia” a respeito do castigo e a expressou nas formas concentradas de sua ideologia. Tal compreensão consistiu que o castigo deve ser moderado. O Eclesiastes (Antigo Testamento) advertiu: “...não cometa excessos seja com quem for, e não faça coisa alguma grave sem ter refletido”. A legislação imperial romana proibiu castigos cruéis. As Ordenações Filipinas*

*autorizavam o castigo de escravos e de outras pessoas dependentes mas puniam os excessos como o ferimento com arma. (GORENDER: 1980).*

Ao citar o historiador estadunidense Brion Davis, também registramos:

*[...] Em 1740, a Carolina do Sul legislou que um homem que premeditadamente matasse o escravo próprio ou alheio pagaria uma multa de setecentas libras; a soma seria de metade por matar o escravo num momento súbito de paixão. No entanto, a Constituição da Geórgia de 1798 colocou a morte ou mutilação de um escravo no mesmo nível de criminalidade da morte ou mutilação de um homem branco [...]. (DAVIS, Apud GORENDER: 1980).*

Ou seja, da Antiguidade ao período colonial é possível se observar que havia uma **contradição no direito escravista na história** expressa nas regulamentações jurídicas da relação senhor-escravo. Existiu uma contradição permanente entre ser

“coisa” e “pessoa” no direito escravista (seja na antiguidade Romana ou no período colonial, por exemplo). O “direito escravista” ao longo da história reconhecia que se punia um ser humano, expressa nas orientações por moderação nos castigos contra seus escravos, considerando-os coisa e pessoa simultaneamente. (GORENDER: 1980).

A palavra “escravo” não existia na Antiguidade greco-romana. O termo utilizado em latim era **servus** o que pode levar à uma confusão com o termo “servo” no feudalismo. O termo **sclavus** (origem de *slave* em inglês) foi utilizado pela primeira vez nos séculos X e XI entre os germanos para se referir aos eslavos e depois voltaria a aparecer no século XV na Península Ibérica. Porém, muitas normas do direito escravista foram aplicadas aos servos no feudalismo (como os castigos por exemplo) apesar de serem categorias sociais

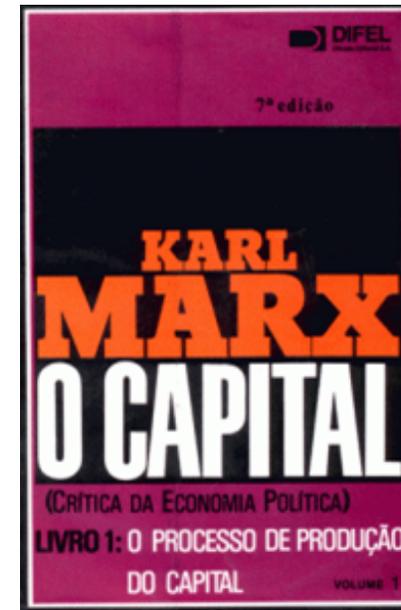
diferentes (GORENDER: 1980).



Capa de *Costumes em Comum* de Edward Thompson, livro sobre as transformações socio-culturais do modo de vida e trabalho na Europa.

No capitalismo, a dissociação do trabalhador de seus meios de produção veio acompanhada do controle do tempo, o *time is money*, o controle do processo de trabalho (a jornada de trabalho), o aperfeiçoamento do relógio mecânico (controle de tempos e movimentos racionalizados por **Frederick Taylor** e **Henry Ford** no início do século XX),

e o controle moral (condenação do lazer improdutivo através do confronto entre a ética medieval católica e a ética protestante).



Capa de *O Capital*, de Marx, referência obrigatória para se analisar o trabalho no capitalismo

A origem do capitalismo foi marcada pela violência, pelo desmantelamento das relações sociais comunitárias através da política do cercamento de terras, da privatização das terras comunais (bosques, lagos, florestas), da transformação da terra em mercadoria (THOMPSON: 2011) e sua consequente expulsão de trabalhadores do

campo para a cidade. Esse é o contexto das *leis sanguinárias* descritas por Marx em *O Capital*, entre os séculos XVI e XVIII, quando os trabalhadores principalmente na Inglaterra, na França, não encontravam emprego -seja porque a indústria nascente não absorvia com a mesma rapidez a massa de proletários destituídos de seus meios de produção, seja porque havia recusa de se trabalhar sob condições vis-. Esses trabalhadores eram enquadrados nas “leis da vadiagem”:

*Henrique VII, lei de 1530- Mendigos velhos e incapacitados para trabalhar tem direito a uma licença para pedir esmolas. Os vagabundos sadios serão flagelados e encarcerados. Serão amarrados atrás de um carro e açoitados até que o sangue lhe corra pelo corpo; em seguida prestarão juramento de voltar à sua terra natal ou ao lugar onde moraram nos últimos três anos, “para se porem a trabalhar”. [...] Essa lei é modificada. [...] Na primeira reincidência de vagabundagem, além da pena de flagelação, metade da orelha será cortada, na*

*segunda, o culpado será enforcado como criminoso irrecuperável e inimigo da comunidade.*

**Eduardo VI** -*Uma lei no primeiro ano de seu governo, 1547, estabelece que, se alguém se recusa a trabalhar, será condenado como escravo da pessoa que o tenha denunciado como vadio. [...] Se o escravo desaparecer por duas semanas, será condenado à escravatura por toda a vida e será marcado a ferro, na testa e nas costas, com a letra S; se escapa pela terceira vez será enforcado como traidor. [...]. (MARX: 1982).*

## **O trabalho análogo à escravidão no tempo presente**

A história da origem do assalariamento (e do capitalismo) como dizia Marx não é nada idílica (suave, fantasiosa). Podemos afirmar que o proletariado nascente vivia em condições próximas da escravidão e até tratado como tal para que a burguesia no sistema fabril pudesse empregar mão de obra barata, ampliando a extração da mais

valia. Porém, em pleno século XXI, é possível observarmos a permanência de condições de trabalho que podem muito bem se assemelhar as condições sociais do sistema fabril do início da Revolução Industrial ou do escravismo histórico. É o chamado trabalho análogo à escravidão.

O termo *análogo* descreve uma similaridade, não exatamente a mesma condição histórica da categoria escravo (ser humano como propriedade de outrem). O Artigo 149 do código penal brasileiro define **trabalho análogo à escravidão** como:

1-Condições degradantes de trabalho: situações que violem direitos fundamentais ou que coloquem em risco a vida e a saúde do trabalhador.

2-Jornada exaustiva: quando o trabalhador é submetido a um regime de trabalho tão árduo que sua vida e sua saúde são colocadas em risco.

3-Servidão por dívida.

4-Manutenção do trabalhador no local de trabalho através de ameaças, fraudes e isolamento geográficos.





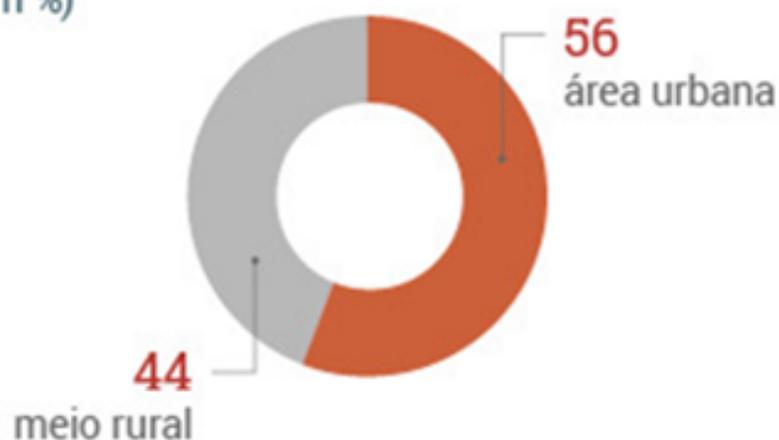
Código Penal, que trata do crime de trabalho análogo ao escravo. As mudanças excluem como elementos definidores de trabalho análogo ao escravo duas situações:

1- Condições degradantes de trabalho: situações que violem direitos fundamentais ou que coloquem em risco a vida e a saúde do trabalhador.

2- Jornada exaustiva: quando o trabalhador é submetido a um regime de trabalho tão árduo que sua vida e sua saúde são colocadas em risco.

## LOCAL DAS LIBERTAÇÕES

(Em %)



Ou seja, caso aprovada a alteração na Lei, se não for por retenção de documentos/cárcere privado ou servidão por dívida, pode tudo!

Nas discussões contemporâneas em sociologia do trabalho é possível observar um *“processo tendencial de precarização estrutural do trabalho em que os capitais transnacionais estão exigindo também o desmonte da legislação social protetora do trabalho”* (ANTUNES e DRUCK: 2014).

O termo **“flexibilização das leis trabalhistas”** faz parte da nova gramática empresarial no modelo pós-fordista. Recentemente o presidente da **FIESP** (Federação das Indústrias do Estado de São Paulo), Benjamin Steinbruch, presidente da entidade patronal mais poderosa do país, afirmou em entrevista que todos os direitos trabalhistas devem ser questionados, a começar pela hora do almoço, pois

segundo ele, não seriam necessários mais do que 15 minutos para o trabalhador almoçar pois, segundo palavras do representante da FIESP, *“nos Estados Unidos, o trabalhador come o sanduiche com a mão esquerda e opera a máquina com a mão direita”* (Folha/Uol, 29/09/14).

A FIESP, que patrocinou os “Patos Amarelos” em campanha pelo *impeachment* da presidente Dilma, defende também a adoção do sistema em que “o negociado prevaleça sobre o legislado”, ou seja, negociações entre setores patronais e trabalhadores podem se dar em patamares inferiores ao que estabeleça a legislação trabalhista, o que equivale a se rasgar a CLT (Consolidação das Leis do Trabalho).

Na França, no momento em que escrevo este artigo (junho 2016), uma greve geral está em curso contra proposta do primeiro ministro francês François Hollande que

propõe “flexibilizar” os direitos trabalhistas franceses, apelando para um artigo da Constituição que permite se mudar a legislação sem passar pelo Parlamento. Entre as propostas está a que visa adotar o princípio da negociação por empresa (modelo estadunidense) e não mais a negociação coletiva entre sindicato e setor patronal e até a negociação individual entre empresa e funcionário –uma verdadeira ofensiva contra a organização sindical-.

De acordo com estudos em sociologia do trabalho:

*[...] flexibilizar a legislação social do trabalho significa, é imperioso dizer, quando se toma a sociologia do trabalho realizada com rigor, ampliar as formas de precarização e destruição dos direitos sociais que foram arduamente conquistados pela classe trabalhadora desde o início da Revolução Industrial na Inglaterra, e especialmente após os anos 1930, quando se toma o exemplo brasileiro. (ANTUNES e DRUCK: 2014)*

Entre as formas “flexíveis” de trabalho estão a terceirização, a pejetização e o banco de horas.

## **Banco de Horas**

Começamos pelo banco de horas. Nesse modelo o trabalhador cumpre horas a mais no trabalho em troca de folga negociada ao invés de remuneração.

É uma prática comum na indústria e principalmente no setor de comércio e serviços. Em relato feito pelo jornal *Brasil de Fato* (10/05/2012) sobre a situação dos comerciários em São Paulo obteve-se as seguintes informações: os trabalhadores trabalham em média 53 horas semanais (alguns casos chega-se até 70 horas), constata-se dias de trabalho nas folgas, feriados, finais de semana. As folgas dominicais e aos sábados a partir das 13:00

foram abolidas por pressão patronal. Outro aspecto a se destacar é que no sistema de banco de horas os funcionários ficam a mercê do empregador. Ao invés de pagar um valor a mais pelo período extra trabalhado, a empresa acumula essas horas para, em data posterior, o funcionário obter folga. Porém, nem sempre os trabalhadores conseguem as folgas devidas. Muitas empresas acabam não respeitando o banco de horas, às vezes essas horas somem ou são descontadas.

É conhecida a prática de empresas que, após o funcionário cumprir a jornada de oito horas, o obriga a registrar o horário de saída contratual no cartão de ponto e continuar trabalhando.

Essa busca por extrair “mais trabalho” do trabalhador é uma prática recorrente. Segundo reportagem do referido jornal:

## Pejotização

Outro exemplo de modalidade “flexível” de trabalho é a chamada pejotização.

O termo refere-se a uma prática comum e bastante atual na esfera trabalhista, trata-se de prática utilizada por empresas visando burlar a legislação trabalhista.

A pejotização consiste em contratar funcionários (Pessoas Físicas) transformando-os em Pessoa Jurídica (PJ), nesse caso o empregador orienta o trabalhador a constituir uma empresa. Este artifício resulta na descaracterização da relação de emprego e a PJ é usada em substituição ao contrato de trabalho.

Segundo Almeida (2011):

*[...] O presidente da CNTC (Confederação Nacional dos Trabalhadores do Comércio) conta que, em diversas situações, flagrou a sobrecarga de trabalho de comerciários justamente pela falta de pessoal. “Chegamos ao absurdo, inclusive, de constatar caixas de supermercado em Belo Horizonte que tem que usar fraldão, porque não podem nem sair para ir ao banheiro”, relata Fernandes Pinto.*

*Já em Osasco (SP), Leite conta que trabalhadores do hipermercado Carrefour, para poderem ir ao banheiro, têm que entrar em uma fila de espera. “O Carrefour faz o controle híbrido dos trabalhadores. As pausas para ir ao toalete têm que ser agendadas”, afirma. Segundo o secretário-geral do Secor, tal conduta impõe aos trabalhadores o controle híbrido: como as idas ao banheiro são limitadas, o trabalhador deixa de beber água. “Isso acaba gerando problemas de bexiga, de rim, de útero, etc. É uma situação que traz vários problemas de saúde para o trabalhador, principalmente para as mulheres”, ressalta. [...] (BRASIL DE FATO, 10/05/2012).*

*[...] Nessa perspectiva, a prática da pejetização tem se difundido no mercado de trabalho brasileiro. Esta forma de contratação é usual no serviço bancário: o banco impõe que o funcionário crie uma pessoa jurídica e com esta celebra contrato de prestação de serviços, com cláusula de exclusividade. Desse modo, o trabalhador presta serviços na própria agência bancária e cumpre jornada de trabalho que, caso excedida, não enseja o pagamento de horas extras, sendo-lhe negados também os demais direitos trabalhistas. [...] Porém, a pejetização não se restringe ao setor bancário. Igualmente, os profissionais de Tecnologia da Informação são freqüentemente alvo da prática, firmando contratos de prestação de serviços por meio da pessoa jurídica constituída por imposição patronal.*

*Na verdade, o fenômeno atinge as mais diversas categorias profissionais, ocorrendo casos concretos em que até mesmo advogados são compelidos a se tornar sócios de uma sociedade de advogados e emitir nota fiscal de prestação de serviços. [...]. (ALMEIDA: 2011).*

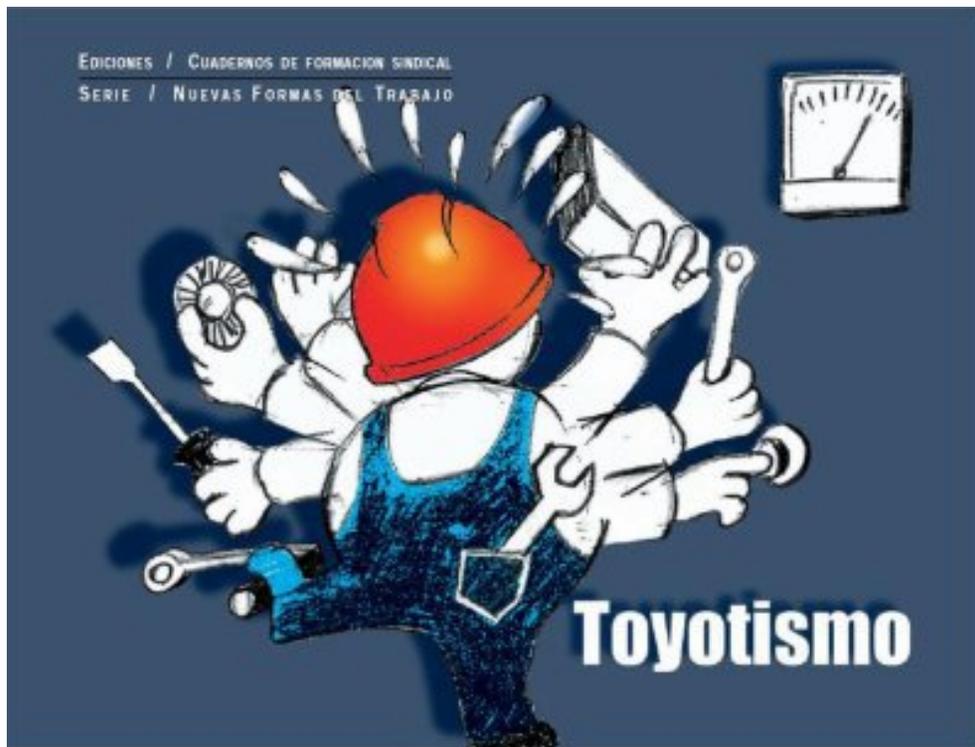


## **Flexibilização e Terceirização**

Por fim, um destaque especial para a terceirização. A ideia de “empresa enxuta” pode ser identificada nas perspectivas do engenheiro japonês **Taiichi Ohno** que aplicou esse princípio da reformulação da administração empresarial na década de 1950 na empresa Toyota (e que ficou conhecido como “**toyotismo**”). Entre as características do toyotismo estão a busca

por eliminar o desperdício identificados com o modelo padrão **taylorista-fordista**.

Produção sob encomenda, baixos estoques, redução de funcionários, terceirizações da produção e de formas de contratação são características do pós-fordismo.



A ideia da multifuncionalidade do

funcionário distinta do modelo do funcionário especializado em uma única tarefa, típicas do taylorismo-fordismo, é uma das essências desse novo modelo **flexível** na nova gramática empresarial pós-fordista.

Elementos como informatização e automação, exigências de maiores níveis de qualificação laboral ao invés de produzirem um trabalho liberto de condições degradantes levaram as pesquisas em sociologia do trabalho a identificar a concentração/sobrecarga de atividades no funcionário (multifuncionalidade).

A rigidez do taylorismo-fordismo baseada na hierarquia definida, na separação entre planejamento e execução, nos manuais de orientação de tarefas para cada funcionário sofreu uma sensível modificação nos interesses da administração empresarial nos sistemas pós-fordistas.

A nova gramática pós-fordista é mais sofisticada. O empregado agora é tratado como “colaborador”. Emergem mecanismos de convencimento do trabalhador: estabelecimento de sistema de premiações, ênfases na “co-responsabilidade” do trabalhador, na visão da “empresa como uma família”, em frases do tipo “deve-se vestir a camisa da empresa”. Apesar dessa orientação ideológica, o que de fato ocorre, é a intensificação de tempos, ritmos e processos de trabalho com a intensificação de modalidades precárias de trabalho.

Quando falamos de **trabalho precário** alguns dos possíveis indicadores são: altas taxas de rotatividade ou pouco tempo de permanência do emprego, existência de fraca proteção social e trabalhista, condições insalubres (ambientes propícios a acidentes de trabalho e sofrimentos físicos e mentais).



Vivenciamos não só no Brasil, mas em âmbito global, uma “**epidemia de terceirização**” (ANTUNES e DRUCK: 2014). É no âmbito da terceirização que se verificam os indicadores de precarização do trabalho mais evidentes segundo a CUT:

**Salários e benefícios menores:** O salário de terceirizados é 24% menor do que o dos empregados formais, segundo o Dieese (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos).

**Número de empregos menor:** terceirizados trabalham, em média, 3 horas a mais por semana do que contratados diretamente.

**Instabilidade no emprego:** os contratos dos trabalhadores terceirizados são de curta duração. Quando expira o contrato com uma terceirizada, a nova empresa contratada não necessariamente recontrata os trabalhadores que antes lá estavam, jogando na incerteza o futuro do profissional.

**Terceirizados são os empregados que mais sofrem acidentes:** na Petrobrás, por exemplo, segundo dados da CUT, mais de 80% dos mortos em serviço entre 1995 e 2013 eram subcontratados. A segurança é prejudicada porque companhias de menor porte não têm as mesmas condições tecnológicas e econômicas. Além disso, elas recebem menos cobrança para manter um

padrão equivalente ao seu porte e muitas terceirizadas empurram a responsabilidade para a empresa contratante e vice-versa.

**Aumenta o preconceito no trabalho:** A maior ocorrência de denúncias de discriminação está em setores onde há mais terceirizados, como os de limpeza e vigilância, segundo relatórios de pesquisas de sociologia e da CUT. Com refeitórios, vestiários e uniformes que os diferenciam, incentiva-se a percepção discriminatória de que são trabalhadores de “segunda classe”.

**Negociação com patrão fica mais difícil:** Talvez, aqui um dos principais objetivos da terceirização. Terceirizados que trabalham em um mesmo local têm patrões diferentes e são representados por sindicatos (quando existe!) de setores distintos. Essa divisão afeta a capacidade deles pressionarem por benefícios. Isolados, terão mais dificuldades de negociar de forma conjunta ou de fazer

ações como greves.

**Casos de trabalho escravo podem se multiplicar:** A mão de obra terceirizada é usada para tentar fugir das responsabilidades trabalhistas. Entre 2010 e 2014, cerca de 90% dos trabalhadores resgatados nos dez maiores flagrantes de trabalho escravo contemporâneo eram terceirizados, conforme dados do Ministério do Trabalho e Emprego.

**Potencializa a corrupção:** As terceirizações no serviço público são um grande foco de corrupção (contratos fraudados, desvio de verbas por empresas contratantes pelo poder público), contratação de empresas terceiras ligadas ao agente público (prefeito, governador, vereador, deputado).

Em 2015, a Câmara dos Deputados, sob presidência de Eduardo Cunha (PMDB), aprovou por 230 votos a 203 votos o projeto

de lei (PL 4330/04) que acaba com a distinção entre atividade *fim* e atividade *meio* na terceirização. Explicando melhor: a legislação atual autoriza a terceirização apenas nas consideradas atividades meio (ou secundárias) de uma empresa e não na atividade finalística (ou "fim"). Por exemplo: uma montadora de veículos só pode terceirizar atividades consideradas secundárias à sua finalidade principal como segurança e limpeza.

A nova redação aprovada na Câmara dos deputados (pendente de aprovação no Senado com o nome PLC 30) acaba com essa distinção. Ou seja, é a terceirização ilimitada. Sem restrições. Dessa forma, caso o projeto seja aprovado pelo Senado e sancionado pela presidência da República podemos ter uma empresa sem nenhum funcionário. Todos terceirizados. Se aprovada, as consequências para as relações de trabalho serão ainda mais drásticas.

Abaixo a tabela com a votação por partido na votação na Câmara do PL 4330. Na primeira coluna está o total de deputados por partido. Na coluna “sim” quem votou a favor e na coluna “não” quem votou contra. Interessante observar que os partidos ligados aos interesses patronais (PMDB, PSDB, DEM, PP, PPS, PSC, PTB, entre outros) e que articulam o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff votaram pelo *sim*. Votaram *não* apenas PT, PSOL, PCdoB.

	Total	Sim	Não		Sim	Não
PT	61	0	61		0%	100%
PSDB	46	44	2		96%	4%
PMDB	61	54	6		89%	10%
PSOL	5	0	5		0%	100%
PCdoB	13	1	12		8%	92%
PTB	22	16	6		73%	27%
PP	37	34	3		92%	8%
PRB	17	13	4		76%	24%
DEM	19	17	2		89%	11%
PSD	30	27	2		90%	7%
PPS	11	8	3		73%	27%
PR	30	23	6		77%	20%
PSC	10	8	2		80%	20%
PDT	18	13	5		72%	28%
PMN	2	2	0		100%	0%
PROS	11	8	3		73%	27%

Em resumo, podemos considerar que as formas de trabalho análogas a escravidão ou precárias, estão longe de serem anomalias no capitalismo contemporâneo, ao contrário, estão cada vez mais sintonizadas com as exigências de acumulação de capital, do capitalismo “financeiro”, do capitalismo que atingiu um estágio em que as possibilidades de lucros na especulação são muito mais atraentes do que investimentos na produção (como exemplo os bilhões em isenções fiscais às empresas feitos pelo governo federal nos últimos anos e que não foram revertidos em investimento em geração de empregos, mas na aplicação especulativa). A diversificação de modalidades “flexíveis” sintetiza a busca pelos capitais transnacionais em “reduzir o custo do trabalho”, ampliando a taxa de mais valia e outras formas de trabalho degradante. É o capitalismo na sua essência. Despido de quaisquer atenuantes ou mistificações.

## Referências:

ALMEIDA, Bruno Carneiro da Cunha. **O fenômeno da pejetização à luz dos princípios trabalhistas no atual contexto da flexibilização.** REVISTA DA ESMAT 13. Outubro 2011. <http://www.amatra13.org.br>

ANTUNES, Ricardo e DRUCK, Graça. **A epidemia da terceirização.** In ANTUNES, R. (org). *Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil.* Volume III. Boitempo. São Paulo. 2014.

Blog Trabalho Escravo. **Nota de repúdio às emendas que tentam mudar o conceito de trabalho escravo.**

<http://www.trabalhoescravo.org.br/noticia/83>

Acesso em 12/06/16

BRASIL DE FATO. **Comerciários jogados à própria sorte.** 10/05/2012.

<http://www.brasildefato.com.br>

Acesso em 12/06/16

CUT (Central Única dos Trabalhadores). **Nove motivos para você se preocupar com a nova lei da terceirização.** <http://www.cut.org.br>

Acesso em 12/06/16

DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO. **Origem da palavra trabalho.** [1]

<http://www.dicionarioetimologico.com.br/trabalho/>

Acesso em 12/06/16

FOLHA/UOL. **Leia a transcrição da entrevista de Benjamin Steinbruch à Folha e ao UOL.** 29/09/2014. <http://www1.folha.uol.com.br>

Acesso em 12/06/16

GLOBO.COM. **Trabalho escravo existe?** 13/05/2014. <http://g1.globo.com>

Acesso em 12/06/16

GORENDER, Jacob. **A categoria escravidão.** In *O Escravismo Colonial.* Ática. São Paulo: 1980.

MARX, Karl. **A chamada acumulação primitiva.** In *O Capital*. (Livro I volume II). Cap. XXIV. Ed. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro. 1982.

----- **O processo de trabalho e o processo de valorização.** In *O Capital*. (Livro I volume I). Cap. V. Ed. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro. 1980.

----- **O trabalho alienado** in *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. Ed. 70. Lisboa. 1993.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século 20: fordismo, taylorismo e toyotismo.** Expressão Popular. São Paulo: 2007.

THOMPSON, Edward P. **Costumes em comum.** São Paulo: Cia das Letras, Cia das Letras. São Paulo. 2011.

VERMELHO.ORG. **Entidades conseguem na justiça "lista suja do trabalho escravo".** 10/09/2015. <http://www.vermelho.org.br>

**INDICAÇÃO DE FILME: O CORTE** (França, 2005)

**TEMA: A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL É GARANTIA DE EMPREGO?**



**Sinopse:** Retrata história de um engenheiro de produção que, após 15 anos na empresa é demitido após decisão dos acionistas em mudarem-se da França para o leste europeu em busca de mão de obra barata. Num primeiro momento confiante e depois inconformado de não conseguir emprego mesmo considerando-se um profisisonal com currículo invejável, o personagem Bruno Davert vê sua vida pessoal e familiar em crise e, no desespero, adota uma solução que pode lhe colocar atrás das grades.

# A IMPORTÂNCIA DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO EM TEMPOS DE UMA VIRAGEM CONSERVADORA

**Prof<sup>o</sup> Wilson José Vieira**



Lei, contudo, não instaura de forma mágica a *ensinabilidade* da Filosofia. Vive-se, portanto, um momento de defesa da disciplina, de sua consolidação no currículo escolar e, principalmente, de legitimação perante a sociedade brasileira. Enquanto disciplina escolar, à Filosofia compete responder a uma série de questionamentos relativos ao seu ensino, justamente por conta do pouco tempo de sua existência no currículo do Ensino Médio brasileiro e principalmente pela perspectiva tecnicista vigente no cenário educacional brasileiro [1].

Com a entrada em vigor da Lei nº 11.684, de junho de 2008, que corrigia o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, efetivou-se a obrigatoriedade da disciplina de Filosofia enquanto disciplina escolar. A aprovação da

A presença da Filosofia no Ensino Médio depois de décadas de exclusão traz à tona uma série de questões extremamente

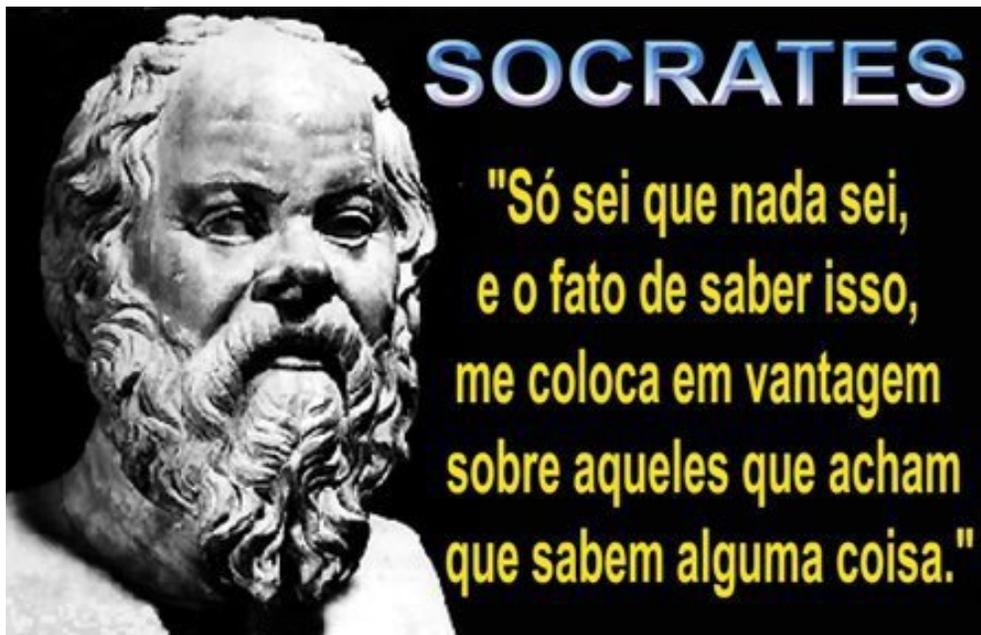
importantes relativas ao seu ensino. Trata-se agora, conforme assinala Horn (2010, p. 27), de legitimar a presença da Filosofia não somente como uma disciplina a mais, uma disciplina ao lado de outras, mas um saber que busca contribuir na formação de adolescentes e jovens que frequentam os bancos escolares.

Justificar a presença da Filosofia no Ensino Médio brasileiro e paranaense é tarefa que ainda cabe ser feita, pois, apesar da existência de uma lei que regulamenta a presença da Filosofia no Ensino Médio do Brasil e do Paraná, ainda existe, principalmente por parte daqueles que legislam, que elaboram as leis, uma constante insistência em retirá-la do currículo escolar. A reintrodução dessa disciplina, com a **Lei 11.684**, é o início de um processo de afirmação da Filosofia e de esforço no sentido de se pensar que Filosofia ensinar, como e para que ensiná-la.

## **Afinal, quais as características da Filosofia que serviriam de motivo ou justificativa para sua inserção no Ensino Médio?**

A presença da Filosofia no currículo do Ensino Médio brasileiro atende duas necessidades fundamentais dos estudantes. Por um lado, ela desenvolve nos jovens o espírito crítico [2] diante da realidade, por outro, possui conteúdos imprescindíveis ao exercício da cidadania. A Filosofia é, por conseguinte, importante tanto por possibilitar o desenvolvimento de um modo de se colocar diante do mundo, quanto por trabalhar com conteúdos que explicam ou desvendam determinados setores da realidade. Ela importa ao Ensino Médio porque, ao ser ensinada, transfere aos estudantes uma característica que lhe é específica. Na Grécia Antiga, quando o termo filosofia (*philosophía*) era utilizado, ele designava não apenas um campo específico

do saber, mas uma atitude específica diante da realidade. É justamente esse o sentido que se encontra nos radicais que compõem a palavra. O primeiro, "*phília*", significa amor, amizade ou tendência e indica, nesse sentido, uma disposição humana de querer algo, desejá-lo. O segundo, "*sophía*", significa sabedoria e indica, assim, uma determinada forma de se relacionar com as coisas. "*Philosophía*" significa, assim, amor, amizade ou tendência a se relacionar de um modo específico com a realidade. No que consiste, contudo, essa especificidade ? [3]



À "*sophía*" se opõe o modo cotidiano de lidar com a realidade. Ser "*sophós*", sábio, significa ser diferente das pessoas comuns. Significa conhecer as coisas de um modo diferente do modo vulgar. Filósofo é, dessa forma, não alguém que tem um conhecimento específico das coisas, tal como um químico, mas é, acima de tudo, aquele que ama uma relação de conhecimento com a realidade. "Filosofar" significa procurar, buscar, tender à sabedoria e, por isso, descreve uma atitude espiritual e não um conjunto de conteúdos. Nas palavras contemporâneas de Merleau-Ponty (1994, p. 19): "A verdadeira filosofia é reaprender a ver o mundo [...]".

***FILO/phília (AMOR)***

***SOFIA/ sophía (SABEDORIA)***

Se o termo “filosofia” designa a atitude e a tarefa de questionamento, podemos dizer que todas as disciplinas da grade curricular do Ensino Médio, e não só a disciplina de Filosofia, podem desenvolver e ensinar o “filosofar”.

Na aula de Física, por exemplo, o estudante poderá ser constantemente levado a superar a perspectiva corriqueira que tem das coisas para ingressar numa relação diferente com o real.

Assim, por exemplo, ele pode abandonar a opinião cotidiana de que *pesa* 60 kg e compreender que o conceito científico de *peso* é uma força de atração e não uma quantidade de massa. Todas as disciplinas, sem exceção, podem realizar tarefas análogas. Todas elas devem corresponder ao esforço de passar da opinião comum ao conhecimento rigoroso e são todas, nesse sentido, formas de filosofar. Como uma

disciplina específica, portanto, a Filosofia soma suas forças às das outras disciplinas e contribui para o desenvolvimento de um espírito questionador e investigativo nos estudantes. Esse é um dos motivos pelo qual a Filosofia deve estar presente na grade curricular da Educação Básica.

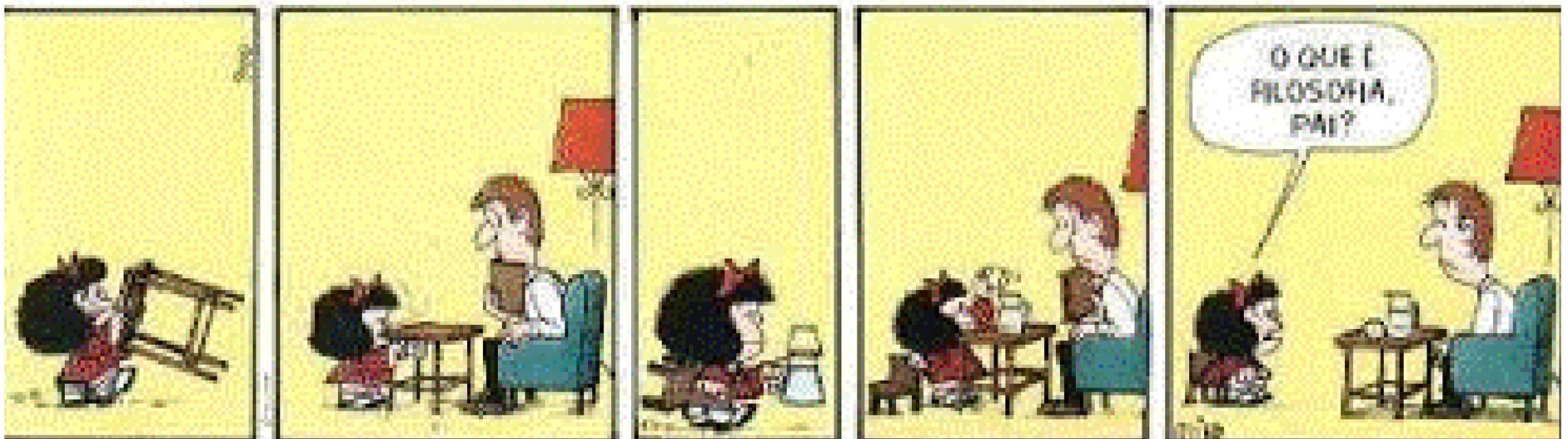
***Se por um lado a filosofia não possui a exclusividade do questionamento, outras disciplinas podem e devem incentivar o “filosofar”: o esforço de passar da opinião comum ao conhecimento rigoroso.***

Outro motivo que justifica a presença da Filosofia no Ensino Médio é o conjunto específico de conteúdos que são trabalhados em suas diversas subdivisões. De modo geral, subdivide-se a Filosofia nas seguintes áreas de conhecimento: **Ética, Política, Teoria do Conhecimento, Estética, Metafísica, Lógica, Linguagem,**

**Antropologia**, etc. Elas constituem as chamadas disciplinas filosóficas e estudam de forma separada - é verdade que muitas vezes em conjunto -, setores diferentes da realidade.

Assim, a Política trata das relações entre comunidade e poder, a Estética trata da beleza, do gosto e da arte, a Teoria do Conhecimento trata das formas de conhecer o real, a Ética [...], a Metafísica [...] etc. São esses conteúdos indispensáveis, cada um a seu modo, para que o estudante concretize os objetivos educacionais do Ensino Médio.

Um dos conteúdos da Filosofia Política que cumpre essa tarefa é, por exemplo, a distinção entre espaço público e espaço privado. Ela está na base da organização social brasileira e sua compreensão é, conseqüentemente, indispensável à ação e participação política de todos os cidadãos. Aquele que ainda não se familiarizou com as diversas formas que essa distinção pode assumir será certamente incapaz de entender, por exemplo, por que é garantido a todos os brasileiros o direito de professar qualquer credo religioso, quais são as exigências de conduta feitas àqueles que ocupam cargos públicos ou por que só o



Estado pode se utilizar da violência (polícia ou exército). Estudar Filosofia Política é, desse modo, descobrir uma série de conceitos e perspectivas necessários para compreender o mundo e interagir no modo atual de viver em sociedade.

O estudo das manifestações artísticas na disciplina de Estética, por outro lado, se mostra fundamental aos estudantes do Ensino Médio. Descobrir as diversas formas como a arte foi compreendida ao longo da história permite ao jovem julgar quais papéis ele desempenha no contexto presente e posicionar-se sobre sua importância. O estudante pode perceber, por exemplo, que a arte feita durante o século XX, em função da gigantesca possibilidade tecnológica de reprodução, pode diluir as diferenças culturais regionais e massificar as pessoas numa cultura própria do lugar em que foi elaborada. A descoberta desses conceitos e problemas

pode alterar a recepção que o estudante tem da arte e fazer com que ele alcance uma postura menos ingênua diante daquilo que lhe é apresentado.

Tanto no caso da Filosofia Política quanto no caso da Estética, exemplificam-se situações em que os conteúdos das disciplinas filosóficas se tornam imprescindíveis à interpretação do mundo em que o estudante vive e com o qual ele interage. Essa lista poderia ser aumentada com exemplos das outras disciplinas filosóficas e encontrar-se-iam, assim, justificativas para os conteúdos da Ética, da Filosofia da Ciência, da Teoria do Conhecimento, entre outros.

O que, porém, interessa reter é que, além da disciplina de Filosofia ser capaz de estimular uma postura crítica dos estudantes – o que justifica parcialmente sua presença no currículo escolar –, ela trata

de conteúdos que são, por sua vez, necessários à compreensão e ação dos homens na realidade presente. Fica patente, desse modo, por que a Filosofia é uma disciplina irrenunciável aos estudantes do Ensino Médio e quais expectativas de ensino são geradas por sua presença na matriz curricular.

*A filosofia justifica-se plenamente na formação do adolescente, e sua presença faz-se absolutamente imprescindível no currículo de ensino que lhe é destinado. Essa presença justifica-se em decorrência da própria condição da existência humana, condição que se constitui através da participação social e através do desenvolvimento cultural das pessoas. E a educação é a grande mediadora dessas mediações concretas de nossa existência. Dada essa historicidade radical de nosso existir, nosso modo de ser não é uma realidade pronta, mas um contínuo devir, um processo de construção, impondo-se a necessidade de formação (SEVERINO, 2009, p. 17-18).*



O contato com a Filosofia possibilita a ampliação da consciência e maior liberdade, pois aquele que se põe a filosofar se habitua a refletir com maior rigorosidade sobre questões fundamentais da existência humana. Ensinar Filosofia no Ensino Médio é fazer a experiência de pensar a própria escola. A presença da disciplina de Filosofia na matriz curricular do Ensino Médio é o atendimento a uma exigência histórica da sociedade brasileira. A implementação da

disciplina e de seus conteúdos nos remete a uma compreensão de educação e de escola enquanto lugar privilegiado de reflexão, debate e crítica da sociedade e do mundo no qual estamos inseridos. A Filosofia, com seus conceitos, suas teorias possibilita ao estudante instrumentos fundamentais para a compreensão da complexa sociedade atual, principalmente diante do cerceamento a liberdade e da violência, bem como de suas relações de trabalho e da práxis nesse contexto repleto de peculiaridades.

Conforme apontado na declaração de Paris em 1995, os conhecimentos de Filosofia são necessários para a formação plena do cidadão, de forma a torna-lo participativo, consciente e reflexivo:

*[...] ação filosófica formando espíritos livres e reflexivos capazes de resistir às diversas formas de propaganda, fanatismo, exclusão e intolerância,*

*contribui para a paz e prepara cada um para assumir suas responsabilidades face às grandes interrogações contemporâneas [...]* Consideramos que a atividade filosófica – que não deixa de discutir livremente nenhuma idéia, que se esforça em precisar as definições exatas das noções utilizadas, em verificar a validade dos raciocínios, em examinar com atenção os argumentos dos outros – permite a cada um aprender e pensar por si mesmo [...] (UNESCO, 1995).

Segundo a compreensão de filosofia expressa por Appel (1999), não há propriamente ofício filosófico sem sujeitos democráticos e não há como atuar no campo político e cultural, avançar e consolidar a democracia quando se perde o direito de pensar, a capacidade de discernimento e o uso autônomo da razão.

### **Quem pensa opõe resistência.**

#### **Notas:**

[1] Está em tramitação no Congresso Nacional um projeto de lei denominado “Programa Escola sem Partido” (Projeto de Lei nº 867/2015) de autoria do deputado Izalci Lucas (PSDB-DF) Tal projeto representa um retrocesso no campo e-

ducacional, além de aniquilar com a cientificidade e o aspecto eminentemente filosófico e político da educação escolar.

[2] O desenvolvimento da capacidade crítica não é exclusividade da Filosofia, pois cabe também às outras disciplinas o desenvolvimento do espírito crítico nos estudantes. Porém, a capacidade, ou ainda, a atitude de não aceitação de nenhuma ideia sem que a mesma tenha passado pelo crivo da razão, é algo inerente à filosofia. Para Comte-Spomville (2005, p. 23) “[...] o que define a filosofia não são seus objetos, mas o modo pelo qual ela trata deles: uma certa radicalidade aberta do questionamento, a força conceitual, a procura indefinida da racionalidade, a busca de uma explicação primeira ou derradeira, a exigência de verdade, mas sem prova, de universalidade, mas sempre singular, de totalidade, mas sempre a retomar ou a recomeçar [...]”

[3] Existem muitos questionamentos quanto à tese de uma origem grega da Filosofia. Leopoldo Zea (1912-2004) filósofo mexicano, em seu texto A Filosofia americana como filosofia (1993, p. 18) pergunta pela existência de uma filosofia americana e se interroga se esta pergunta deriva de um sentimento de diversidade, “[...] o fato de que nos sabemos ou sentimos diferentes. Diferentes do restante dos homens? Não seria isto uma monstruosidade?” [...] “A nenhum grego se lhe ocorreu perguntar-se pela existência de uma filosofia grega, assim como a nenhum latino ou medieval, francês ou inglês ou alemão ocorreu perguntar-se pela existência de sua filosofia; simplesmente pensavam, criavam, ordenavam, separavam, situavam, definiam, isto é, simplesmente filosofavam. Essa estranha filosofia que na América Latina enche de complexos seus próprios criadores e herdeiros. Isto não pode ser filosofar, isto não pode ser filosofia! Dizem para

si mesmos. Que espécie de homens somos que não somos capazes de criar um sistema, que não somos capazes de dar origem a um filósofo que se assemelhe a um dos tantos que têm sido e são chaves da história da filosofia? Que espécie de homens somos?” (1993, p. 19) A pergunta feita por Zea quanto a existência de uma filosofia, de um Verbo, de um Logos, que faz do “homem um homem” é também válida quanto à Filosofia Africana. Negar a existência de um pensar em África significa não aceitar a humanidade dos africanos, considerar o outro como o “não-ser” e desconsiderar em nome de uma razão arrogante a presença de um pensar de outro modo.

## REFERÊNCIAS

- APPEL, E. **Filosofia nos vestibulares e no ensino médio**. Cadernos PET-Filosofia 2, Curitiba, 1999.
- HORN, G.B.; VALESE R. **O sentido e o “lugar” do texto filosófico nas aulas de Filosofia no Ensino Médio**. In: NOVAES, J. L. C; AZEVEDO, M.A.O de. (org). *Filosofia e seu ensino: desafios emergentes*. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- COMTE-SPONVILLE, A. **A Filosofia**. Tradução de: Joana Angélica D’Avila Melo. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- SEVERINO, A. J. **Como ler um texto de filosofia**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2009.
- UNESCO. **Philosophie et Démocratie dans le Monde** – Une enquête de l’Unesco. Librairie Générale Française, 1995.
- VIEIRA, Wilson José. **Retrato atual do ensino de filosofia e o uso do texto clássico nas escolas públicas do Paraná**. Revista Dialogia, São Paulo, Vol. 13, 2011, p. 73-98.

# A “INCLUSÃO” E “EXCLUSÃO” DOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL

Prof<sup>o</sup> Lucas Strugala



sociedade nacional brasileira?

No presente texto, pretendo fazer um breve apanhado sócio-histórico da questão indígena e sua luta por direitos, que remete desde a chegada dos europeus no século XVI até os dias atuais, e com isso demonstrar que essas populações geralmente são “deixadas de lado” no que remete ao seu reconhecimento como cidadãos plenos de direito.

O leitor provavelmente irá questionar por que as aspas nos termos “inclusão” e “exclusão” no título do presente texto; elas servem justamente para relativizar tais expressões. Por que os povos indígenas teriam que ser incluídos ou excluídos da

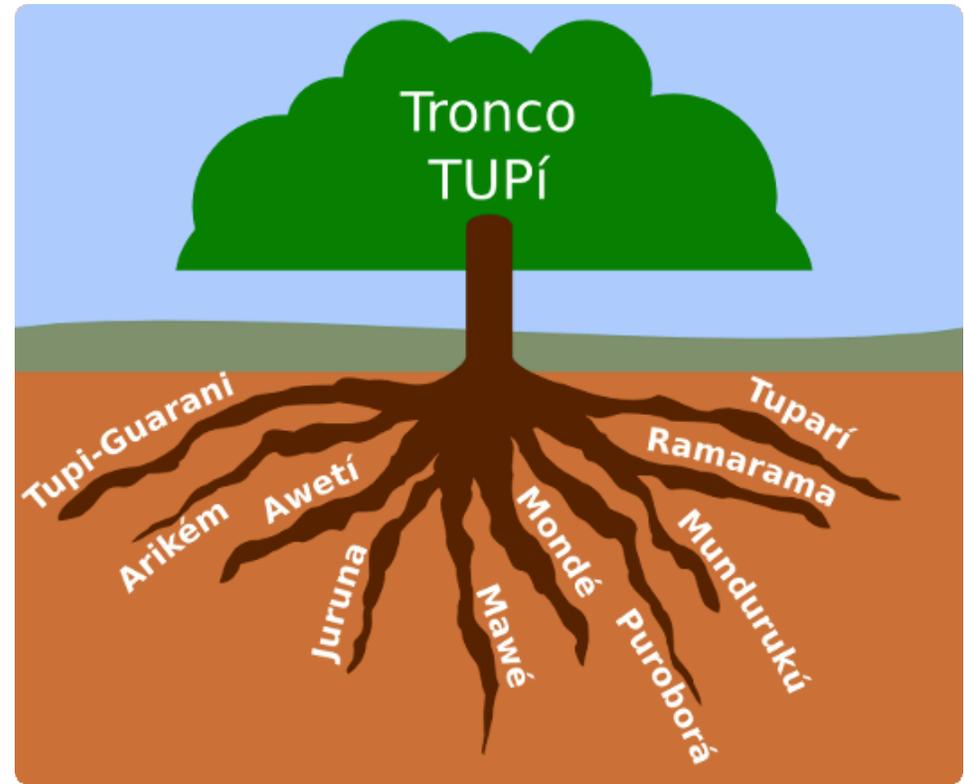
## **A Grande Sociodiversidade Indígena**

O leitor já parou para pensar o que é ser *índio*?

O senso comum responde de forma preconceituosa a essas questões: “Índio vive no mato”. “Índio não é civilizado”. Estes são apenas pequenos exemplos do total desconhecimento acerca dessas populações e também de um claro preconceito.

O termo *índio* era usado pelos colonizadores para referir-se aos habitantes das Índias Ocidentais (durante muito tempo a América foi conhecida por esse nome), sem levar em conta a ampla diversidade cultural e especificidades entre essas diferentes populações. Essa visão perdura no imaginário nacional brasileiro, no qual as pessoas geralmente se referem ao índio como sendo um único povo apenas. Para se ter uma ideia desse grande equívoco, basta notar que no Brasil se fala mais de 200 idiomas diferentes. Grande parte disso resulta devido à grande quantidade de populações indígenas que diferem uma da outra, cada uma possuindo seus próprios

costumes, hábitos e expressões culturais.



Sempre que se ouve falar na expressão *índio*, deve-se levar em conta que não há uma única nação indígena, e sim diferentes povos. É o mesmo que dizer que europeu é tudo a mesma coisa. Nesse sentido um italiano, um polonês e um português seriam todos iguais; essa analogia serve para refletirmos sobre a imprecisão do termo *índio* quando queremos nos referir a essa

grande sociodiversidade de povos. Exposto isso, vamos percorrer agora um pouco da grande saga desses povos na luta por reconhecimento e de como isso implica em uma grande questão política que muitas vezes é esquecida ou camuflada pela sociedade brasileira.

## **Ser índio**

A antropóloga Manuela Carneiro da Cunha em seu livro “Índios no Brasil” expõe um quadro histórico de como é a relação dos indígenas com o Estado Nacional. O que fica evidente em sua análise é que o próprio conceito *índio* é uma categoria em disputa.

Ora o termo é usado em favor das populações indígenas, ora não. Segundo a autora, a questão dos direitos indígenas no Brasil configura-se numa situação histórica como “senhores das terras”, “tutelados” e

“integrados como cidadãos”. Vejamos cada um deles:

**Senhores das terras:** “Eles eram os senhores destas terras antes dos colonizadores. Se isso é coisa que pouco se invoca hoje, existe, no entanto, uma sólida tradição jurídica que o sustenta: frei Francisco de Vitória, dominicano espanhol do século XVI considerado um fundador do direito internacional, não só argumentava que os índios eram “verdadeiros senhores [de suas terras ] pública e privadamente”, mas até que o papa não tinha autoridade para atribuir os territórios da América a Espanha e Portugal. Quanto ao alegado (na época) “direito de descoberta”, ele era tão injustificado, argumentava Vitória com humor seco, quanto se os índios americanos houvessem “descoberto” os espanhóis e se declarassem, por tal razão, senhores das terras ibéricas” (CUNHA, 2012).

**Tutelados:** “Como escreve Rondon: ‘Longe de ser o índio pesado ao Tesouro Nacional, representa ele uma vítima social do descuido da Nação perante os princípios da Moral e da Razão’. É por isso, prossegue, que o Estado tem o dever de proteger e de respeitar a organização dos povos indígenas, não procurando transformar o aborígene em trabalhador nacional. Assim, não é (como às vezes se pensa) por serem ignorantes dos usos e costumes da sociedade brasileira que os índios têm direito à proteção especial de Estado, mas em razão da grande dívida histórica.” (CUNHA, 2012).

**Integrados como cidadãos:** “Dentro dessas premissas, a tutela passa, portanto, a ser o instrumento da missão civilizadora, uma proteção concedida a ‘essas grandes crianças’ até que elas cresçam e venham a ser ‘como nós’. Ou seja, respeita-se o índio como homem, mas exige-se que se despoje

de sua condição étnica específica. [...] E é sabido que o Estado tem razões que a justiça desconhece. Dentro dessa razão, os índios foram essencialmente tratados como mão de obra (escrava na maior parte) e fornecedores das “drogas do sertão”. Hoje, sem peso significativo como mão de obra, suas terras são o que resta a cobiçar. Trata-se, agora, de substituí-los por gado, construir barragens, explorar minérios. O índio, em suma, é totalmente supérfluo: um luxo.” (CUNHA, 2012).

De acordo com Manuela Carneiro da Cunha, as relações políticas entre o Estado e as populações indígenas sempre foram em detrimento destes últimos. Historicamente os indígenas tiveram seus direitos usurpados e cabe a nós também como cidadãos reverter esse quadro.



## Conclusão

Quando falamos no índio brasileiro estamos nos referindo a centenas de populações distintas, esse é o primeiro passo para abandonarmos o preconceito para com esses povos, mas há algo em

comum entre essas populações: a relação com a terra.

Os detalhes sobre sua relação com a terra não cabem nesse trabalho, mas uma coisa é clara: o respeito que esses povos têm em relação à natureza e ao meio ambiente, algo que não é muito perceptível para o restante da sociedade brasileira. Por exemplo, os índios muitas vezes são vistos como um “empecilho” para o progresso, o que acaba muitas vezes por justificar a invasão de suas terras.

Para se ter uma ideia, a Constituição de 1988 estabeleceu um marco temporal em que as demarcações das terras indígenas teriam que ser feitas em no máximo 5 anos, e até hoje isso não foi cumprido.

No debate atual acerca das minorias muito se ouve falar nos direitos das populações

LGBT, da população negra, entre outros, mas muito pouco se fala nos direitos das populações indígenas, que lutam ferrenhamente por seus direitos há mais de 500 anos. Todos nós temos que fazer parte dessa luta, cada um de nós pode ser parte ativa nesse esforço. Temos muito a aprender com as populações indígenas. Para concluir, esclareço porque utilizei os termos “inclusão” e “exclusão” entre aspas no título deste presente artigo.

Não há porque incluir ou excluir esses povos do cenário político, pois não somos seus “guardiões de proteção”. Eles não são seres estranhos que precisam se encaixar em nosso modelo. O que se deve fazer é não usurpar seus direitos e demarcar suas terras, pois eles estão aqui há milênios, e podem nos ensinar muitas coisas, em um real intercâmbio de pensamentos e ideias.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

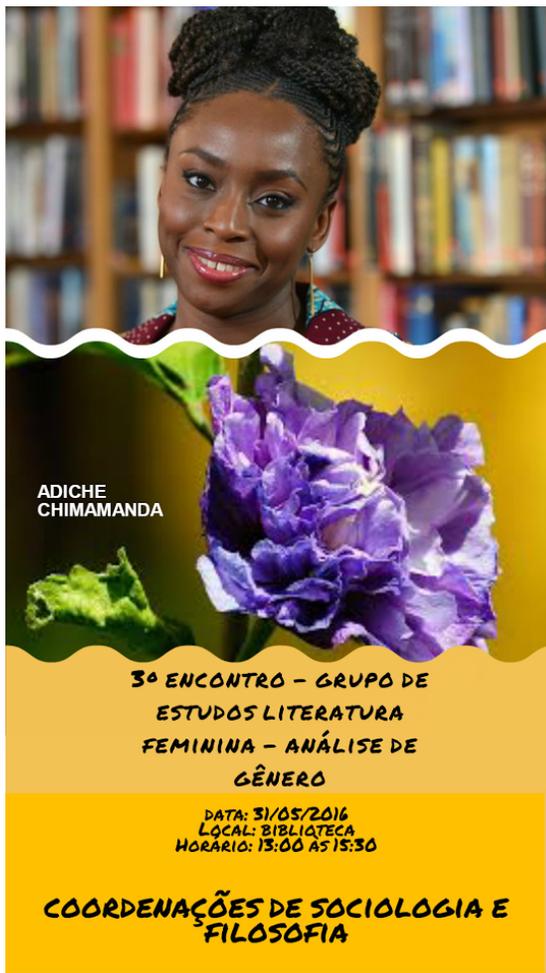
CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania**. 1. ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **A inconstância da alma selvagem: e outros ensaios de antropologia**. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

# GRUPO DE ESTUDOS DE LITERATURA FEMININA E GÊNERO

## HIBISCO ROXO: A CONSTRUÇÃO DA CIVILIZAÇÃO E A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

Prof<sup>a</sup> Luciana Paula da Silva de Oliveira



Em março deste ano iniciou-se um projeto organizado pelas Coordenações de Sociologia e Filosofia que consistia num grupo de estudos aberto a professores, alunos e funcionários para discutir algumas obras de literatura escritas por mulheres e sua relação com as questões de gênero.

No primeiro encontro discutiu-se o conto **Imitação da Rosa** de **Clarice Lispector** e nele pode-se perceber o quanto as mulheres estão presas aos estereótipos comportamentais femininos que tolhem sentimentos e modos de ser autênticos.

No segundo encontro foi debatido o romance **Um teto todo seu** de **Virgínia Wolf** em que foi salientado a importância da independência feminina.

No terceiro encontro, eis o relato:

Conheci a escritora **Chimamanda Adiche**, como quase todo mundo, assistindo à palestra TED no YouTube em que falava sobre o perigo da história única; ou seja, de conhecermos e reconhecemos o mundo através dos estereótipos do que seria a África, do que seria a mulher e assim por diante.

Não preciso dizer que corri para as livrarias atrás do que com ela havia escrito e foi assim que li *Hibisco Roxo*. E com ele muitos assuntos vieram à tona. O primeiro é relacionado a teoria de Norbert Elias no livro *O Processo Civilizador*.



*Encontro-debate do livro Hibisco Roxo dia 31/05 na biblioteca do CEP.*

A família protagonista da narrativa é descrita através de uma série de comportamentos claramente artificiais em relação aos costumes nativos. O desejo era se parecer ao máximo com o colonizador inglês, e para isso era necessário conter os impulsos, o tom de voz, o riso, demonstrações explícitas de carinho... Para se integrar precisavam negar a si mesmos.

Um dos elementos fundamentais no processo de distinção cultural dos personagens era a religião. O afastamento da religião ancestral era ostensiva na mesma medida do fanatismo católico do colonizador. São marcantes os trechos em que o pai não permite que seus filhos se relacionem com o avô, que considera pagão, pois, partilhar do mesmo alimento seria pecar.

Isto não aconteceu apenas na Nigéria, percebe-se como a cultura brasileira tornou-se o que é hoje a partir do mesmo processo civilizador. Se o livro Senhora de José de Alencar for analisado, a influência da França na construção dos costumes brasileiros no século XIX é igualmente marcante.

Outro tema levantado por Hibisco Roxo é o da violência doméstica. O pai espancava constantemente a esposa e ministrava

castigos físicos terríveis aos filhos. Donde pode-se perguntar porque muitos homens batem e porque muitas mulheres não denunciam ou não se separam?

Uma primeira explicação poderia estar na própria socialização baseada nos princípios do patriarcalismo. Muitos homens são criados observando a relação desigual entre os pais, papéis sociais que explicitam a subordinação feminina e a naturalização da violência contra às mulheres que não são vistas como suas iguais. Essa subordinação histórica baseada na força física, necessária para a sobrevivência durante muitos séculos, estagnou a mulher a essa situação lamentável, mesmo agora que a capacidade intelectual mostra-se mais relevante.

Por outro lado, aproveitando outro texto de Adiche, muitas mulheres não reagem porque não foram ensinadas a fazer isso, porque há dependência econômica, existem

os filhos em jogo, e há uma intensa culpabilização do feminino, não se sentir perfeita para ele, ou ainda o amor, que percebe que o ego masculino é muitas vezes frágil diante das cobranças do espaço público, e por isso coloca-se intencionalmente abaixo dele para que se sinta melhor.

Conclui-se que toda forma de violência contra a mulher faz parte da cultura machista disseminada em muitos lugares por todo o mundo. Entretanto, a cultura se inventa e se reinventa diariamente e assim quando uma mulher levanta-se corajosamente, dá o exemplo a outra e mais outra. De modo que o patriarcalismo pode ruir na mesma medida e velocidade em que mais e mais mulheres reagirem e romperem com o ciclo vicioso da socialização e do espelhamento que reproduzem o drama da violência doméstica.

## **Referências Bibliográficas:**

ADICHE, C. HIBISCO ROXO.

ADICHE, C. SEJAMOS TODOS FEMINISTAS.

ALENCAR, J. SENHORA.

ELIAS, N. PROCESSO CIVILIZADOR.

LARAIA, R. CULTURA: UM CONCEITO ANTROPOLÓGICO.