

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DANIEL CORTELINE SCHERER

**PARA ALÉM DA INCLUSÃO:
A SUPERAÇÃO DO CONFLITO EPISTEMOLÓGICO ENTRE O
RACIONALISMO E O ANTIRRACIONALISMO COMO UM PRESSUPOSTO
PARA A HUMANIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

CURITIBA

2012

DANIEL CORTELINE SCHERER

**PARA ALÉM DA INCLUSÃO:
A SUPERANÇA DO CONFLITO EPISTEMOLÓGICO ENTRE O
RACIONALISMO E O ANTIRRACIONALISMO COMO UM PRESSUPOSTO
PARA A HUMANIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito final à obtenção do título de doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Maria Eyng

CURITIBA

2012

RESUMO

O objeto de estudo da presente tese são as políticas públicas de formação de professores e de educação básica referentes à inclusão. A pergunta que suscitou esta investigação foi: quão efetivas têm sido as políticas públicas pátrias de formação de professores e de educação básica na promoção da inclusão nas escolas? Os objetivos que nos propomos cumprir foram os seguintes: 1) Verificar a existência ou não de uma defasagem entre o que dizem as políticas públicas tanto de formação de professores quanto de educação básica no tocante à inclusão e aquilo que se observa na prática, a partir da fala de professores do ensino fundamental; 2) Analisar a efetividade da formação dos professores, tanto inicial quanto continuada, no que tange à inclusão; e, finalmente, 3) Se constada a existência de uma defasagem entre legislação e prática, bem como precariedades na formação dos professores, efetuar uma crítica a esses descompassos, buscando rastrear suas razões de ser. Para alcançar os objetivos propostos, realizamos uma pesquisa qualitativa de tipo empírico, baseada no método dialético, tendo como procedimentos básicos de coleta de dados a pesquisa bibliográfica e a entrevista estruturada. O referencial teórico de que nos valem foi o materialismo histórico e os aportes teóricos básicos desse trabalho são: Paulo Freire (1979, 1980, 1981, 1986, 1987, 1993, 1995, 1997, 2000), Pierre Bourdieu (1975, 1998, 2000, 2005) e Zygmunt Bauman (1999, 2001). Quanto aos conceitos de inclusão e exclusão, nos valem, primariamente, de Martins (2003), Boneti (2004, 2005), Poulin (2010), Stainback & Stainback (1999) e Gubert (2007). Com relação às políticas públicas, utilizamos como autores básicos Souza (2007), Vieira (2004), Shiroma, Moraes & Evangelista (2000), Filgueiras (2006), Boneti (2006), Ciavatta (2002), Gentili (2005) e Offe (1984). Finalmente, quanto à formação de professores nos respaldamos, basicamente, em Arroyo (1999, 2000, 2004), Gatti, (1997), Campos (2003), Ribeiro (2004), Zeichner (2003), Forster (2011), Pavan (2011) e Ghedin (2004). A conclusão a que esta tese chegou foi a seguinte: a efetividade das políticas públicas brasileiras de inclusão depende não apenas de sua aplicação, mas da revisão do seu discurso; mais precisamente, da substituição do ideal da inclusão pelo ideal da humanização. Considerando que o “discurso da inclusão” coloca o “incluído” em uma posição heterônoma e acrítica, objeto passivo da benevolência “includente”, além de pressupor a perfectibilidade da sociedade atual, que deveria ser apenas “universalizada” pela “inclusão” daqueles por ela ainda não beneficiados, concluímos ser necessário ir além da inclusão. Mais que “incluir”, as escolas deveriam “humanizar”, no sentido freiriano do termo, isto é, educar os indivíduos para serem cidadãos independentes, críticos e autônomos. Para que isso seja realizado, no entanto, as duas vertentes epistemológicas em que a modernidade se divide – e que nesta tese chamamos de racionalista e antirracionalista – precisam ser articuladas. Essa articulação é precisamente almejada pela dialética hegeliano-marxista, que constitui um modo de pensar a realidade como feita de contradições e choque de opostos, e que tem, por conseguinte, um potencial aglutinador, ou melhor, um potencial de articulação estratégica de vertentes epistemológicas heterogêneas.

Palavras-chave: Políticas Educacionais, Formação de Professores, Inclusão, Humanização, Racionalismo, Antirracionalismo.

ABSTRACT

The object of the study of this thesis is the public policies of teachers' education and basic education related to inclusion. The question that originated this investigation was: How effective have the public policies of teachers' education and basic education been in promoting inclusion in the schools? Our objectives were the following: 1) To verify the existence or not of a discrepancy between what the public policies say about teachers' education as well as basic education related to inclusion and what is observed in the practice, starting from declarations of fundamental education teachers; 2) Analyze the effectiveness in the education of teachers, initial as well as continued, in terms of inclusion; and, finally, 3) If there is a discrepancy between the legislation and the practice, as well as precariousness in the education of the teachers, make a criticism of those discrepancies, trying to find the reasons for their existence. To reach the proposed objective, we made an empirical qualitative research, based on the dialectic method, using as basic procedures for the collection of data the bibliographic research and the structured interview. The theoretical reference we used was the historical materialism and the basic theoretical contributions to this work were: Paulo Freire (1979, 1980, 1981, 1986, 1987, 1993, 1995, 1997, 2000), Pierre Bourdieu (1975, 1998, 2000, 2005) and Zygmunt Bauman (1999, 2001). As for the inclusion and exclusion concepts, we used, primarily, Martins (2003), Boneti (2004, 2005), Poulin (2010), Stainback & Stainback (1999) and Gubert (2007). In relation to the public policies, we used as basic authors Souza (2007), Vieira (2004), Shiroma, Moraes & Evangelista (2000), Filgueiras (2006), Boneti (2006), Ciavatta (2002), Gentili (2005) and Offe (1984). Finally, as for the teachers' education, we used the support of Arroyo (1999, 2000, 2004), Gatti, (1997), Campos (2003), Ribeiro (2004), Zeichner (2003), Forster (2011), Pavan (2011) and Ghedin (2004). The conclusion this thesis arrived to was the following: the effectiveness of the Brazilian public policies of inclusion depends not only on their application, but also on the revision of their discourse; more precisely, on the replacement of the ideal of inclusion by the ideal of humanization. Considering that the "inclusion discourse" places the "included" in a heteronymous and acritical position, passive object of the "including" benevolence, besides presupposing the perfectibility of the current society, which should only be "universalized" by the "inclusion" of those who have not yet been benefitted by it, we conclude that it is necessary to go beyond inclusion. More than "including", the schools should "humanize", in the "freirian" sense of the term, that is, educate the individuals to be independent, critical and autonomous citizens. For this to happen, though, those two epistemological aspects into which modernity is divided – and that in this thesis we call rationalist and antirationalist – need to be articulated. This articulation is mainly sought by the Hegelian-Marxist dialectic, which is a way of thinking the reality as formed of contradictions and shock of opposites, and that has, consequently, an agglutinating potential, that is, a potential of strategic articulation of heterogeneous epistemological aspects.

Key words: Educational Policies, Teachers' Education, Inclusion, Humanization, Rationalism, Antirationalism.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO I: O PROJETO DA MODERNIDADE: AS RAÍZES EPISTEMOLÓGICAS DO DISCURSO DA INCLUSÃO	31
1.1. O projeto da modernidade.....	31
1.2. As raízes “modernas” da “pós-modernidade”.....	50
1.3. O “potencial aglutinador” do referencial dialético.....	77
CAPÍTULO II: AS POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS DE INCLUSÃO E A REALIDADE ESCOLAR	88
2.1. Contextualização conceitual e história acerca das políticas públicas.....	88
2.2. As políticas públicas brasileiras de formação de professores promulgadas entre os anos de 2000 e 2010.....	94
2.3. As políticas públicas brasileiras de educação básica promulgadas entre os anos de 2000 e 2010.....	111
CAPÍTULO III: INCLUIR OU HUMANIZAR?	123
3.1. Inclusão e concepção de homem.....	123
3.2. O caráter conservador do par de conceitos inclusão e exclusão.....	126
3.3. A dialética e o “trabalho do negativo”.....	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
REFERÊNCIAS	154
ANEXO	169

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Legislação para formação de professores no Brasil, 2000-2010.....95

Quadro 2 - Legislação para a educação básica no Brasil, 2000-2010.....111

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição dos professores por município	16
Tabela 2 - Distribuição dos professores por idade	16
Tabela 3 - Distribuição dos professores por formação	16
Tabela 4 - Distribuição dos professores por tempo de função e tempo de escola	17
Tabela 5 - As seguintes questões foram abordadas em sua formação inicial?	105
Tabela 6 - Você se sente preparado para trabalhar com a diversidade? ..	105
Tabela 7 - Como você considera sua formação hoje?	106
Tabela 8 - Em que aspectos a sua formação inicial serviu como subsidio para o enfrentamento dessas questões na escola?	106
Tabela 9 - em que aspectos a sua formação inicial deixou a desejar para o enfrentamento dessas questões na escola?	107
Tabela 10 - O que você entende por formação continuada?	108
Tabela 11 - Você participa da formação continuada que a escola oferece?	109
Tabela 12 - A formação continuada na escola está vinculada ao projeto político pedagógico?	109
Tabela 13 - Em que grau a formação continuada colabora para sua formação docente?	110
Tabela 14 - Quais aspectos da sua profissão você considera que devam ser contemplados na formação continuada?	116
Tabela 15 - Quais as contribuições da sua formação continuada para a escola?	117
Tabela 16 - Descrição da formação continuada oferecida pela escola	118
Tabela 17 - Participa de cursos, palestras, leituras, grupos de estudo? ..	118
Tabela 18 - Em sua opinião, qual a finalidade da educação escolar?	139
Tabela 19 - Para você, o que é ensinar?	140
Tabela 20 - O que significa ser professor para você?	141

INTRODUÇÃO

Silvio Gamboa (2007) observa que toda pesquisa tem como ponto de partida a elaboração de uma pergunta, que nasce das demandas apresentadas pelo “mundo da necessidade” (p. 69). Ora, a pergunta que deu início a presente pesquisa foi: Quão efetivas têm sido as políticas públicas de formação de professores e de educação básica na promoção da inclusão nas escolas? A palavra “efetividade” não é gratuita. Entende-se, aqui, por efetividade “o critério político que reflete a capacidade administrativa para satisfazer as demandas concretas feitas pela comunidade externa” (SANDER, 1995, p. 47). A efetividade, portanto, distingue-se tanto da eficiência, entendida como “o critério econômico que revela a capacidade administrativa de produzir o máximo de resultados com o mínimo de recursos, energia e tempo” (p. 43), quanto da eficácia, entendida como “o critério institucional que revela a capacidade administrativa para alcançar as metas estabelecidas ou os resultados propostos” (p. 46).

O termo “inclusão” também é tomado aqui em um sentido específico. Esse vocábulo polissêmico pode ser entendido em pelo menos duas acepções. Em primeiro lugar, por “inclusão” podemos entender “inclusão social”, ou seja, a inserção na sociedade daqueles indivíduos que, por razões estruturais, são “excluídos”, “segregados” ou “marginalizados”. Nesse sentido, a “inclusão social” implica a modificação da própria estrutura ou modo de produção da sociedade e a criação (dialógica, como diria Freire) de uma sociedade outra, mais justa e igualitária. Em segundo lugar, por “inclusão” podemos entender a criação de “classes inclusivas”, ou seja, a inserção de pessoas com necessidades especiais em classes regulares de ensino. Neste trabalho, o vocábulo “inclusão” será considerado sobretudo no primeiro sentido, embora entendamos que o segundo não seja contraditório com o mesmo. A própria legislação pátria, quando fala em “inclusão”, ora emprega o termo num sentido, ora no outro. Nada mais natural: se devemos “incluir” todos os segmentos sociais, certamente também faz parte desse esforço a “inclusão” de alunos com necessidades especiais nas classes regulares. A “classe inclusiva” faz parte do ideal de “inclusão social”, já que, como observa Jean-Robert Poulin (2010),

é, antes de tudo, pela ação educativa junto aos jovens cidadãos, e, sobretudo pela experiência da cooperação e da contribuição que as sociedades humanas poderão assistir ao desdobramento dessa proximidade necessária para uma verdadeira sociedade “inclusiva”, com seus valores de “respeito pela vida humana” e de “igualdade de direitos”. Neste nível, a escola tem que assumir um papel de primeiro plano (p. 37).

Ao longo dessa pesquisa, nós também investigaremos o tema da “classe inclusiva”, porque o entendemos como vinculado à promoção, pela escola, da “inclusão social”. Portanto, neste trabalho, entenderemos por “ensino inclusivo”

a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas (KARAGIANNIS, STAINBACK e STAINBACK, 1999, p. 21).

Como observa Jean-Robert Poulin (2010),

o ensino inclusivo deve requerer o respeito pelo estilo e pelo ritmo de aprendizagem do aluno; a utilização de diversos modos de intervenção (ensino e gestão da sala de aluno); uma gestão do programa que contemple simultaneamente os diferentes níveis de aprendizagem; a utilização de diferentes modalidades de avaliação das aprendizagens e uma gestão flexível das regras de vida na classe, notadamente, no que se relaciona com a *disciplina* (p. 31).

Entendida nesse sentido, a inclusão “inclui” não apenas a inserção em turmas regulares de alunos com necessidades especiais, mas, mais que isso, a revisão do modo como o próprio cotidiano escolar é organizado, da maneira pela qual a avaliação de todos os alunos é realizada, e, mesmo, do fundamento epistemológico de nossas concepções de educação e de homem que dirigem o processo educativo.

Nossa questão inicial, portanto, era: quão efetivas têm sido as políticas públicas educacionais brasileiras na promoção da inclusão social, ou seja, na modificação da estrutura excludente da sociedade atual? O pressuposto em que nos apoiávamos para fazer essa pergunta era o seguinte: é necessário incluir. Supúnhamos ser necessário termos um ensino inclusivo, ou seja, um ensino voltado para a construção de uma sociedade inclusiva. Nisso nos achávamos respaldados por virtualmente todos os documentos legais atuais.

Como veremos em detalhe, as políticas públicas pátrias, tanto de formação de professores quanto de educação básica, malgrado suas diferenças, são taxativas: a inclusão é um direito fundamental e é mesmo um requisito inarredável da “qualidade social da educação”, como diz o artigo 8º da Resolução nº 4 de 2010 (BRASIL, 2010). A *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, promulgada pelo Ministério da Educação em 2007, já estabelecia com clareza, em sua Introdução, que

o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2007).

Os autores da área são ainda mais incisivos: não só a qualidade da educação depende da inclusão, mas a própria salubridade social. Karagiannis, Stainback e Stainback (1999), por exemplo, asseveram: “para nossas sociedades e comunidades serem éticas, morais e legalmente justas, a inclusão é uma necessidade” (p. 30). Era partindo desse pressuposto que questionávamos: será que isso é assim apenas na lei ou também nas escolas? Como recorte, tomamos as políticas públicas de formação de professores e de educação básicas surgidas no Brasil entre os anos de 2000 e 2010 e nos questionávamos: considerando-se que esses diplomas legais reconhecem a necessidade da inclusão, isso é realmente levado a termo no cotidiano escolar? Questão simples, singela até, mas necessária e pertinente.

É claro que uma questão secundária se atrelava necessariamente a essa: Qual é o papel da formação inicial e continuada dos professores na promoção da inclusão? Obviamente, é preciso formar professores para incluir. Stainback e Stainback (1999) observam que

uma escola inclusiva é aquela que educa todos os alunos em salas de aulas regulares. Também significa que todos os alunos recebem oportunidades educacionais adequadas, que são desafiadoras, porém ajustadas às suas habilidades e necessidades; recebem todo o apoio e ajuda de que eles ou seus professores possam, da mesma forma, necessitar para alcançar sucesso nas principais atividades.

Mas uma escola inclusiva vai além disso. Ela é um lugar do qual todos fazem parte, em que todos são aceitos, onde todos ajudam e são ajudados por seus colegas e por outros membros da comunidade escolar, para que suas necessidades educacionais sejam satisfeitas (p. XI).

Incluir não é matricular, mas algo mais. Sendo assim, o professor tem um papel fundamental no processo de inclusão. É preciso formar professores aptos a dar conta do complexo processo de inclusão. Inclusão e formação de professores são temas indissociáveis. O que já vem sendo feito nesse sentido? Quão efetivos são os programas tanto de formação inicial quanto de formação continuada dos professores na promoção da inclusão?

Essas foram as questões que engendraram a presente pesquisa. Os objetivos que nos propúnhamos cumprir eram os seguintes: 1) Verificar a existência ou não de uma defasagem entre o que dizem as políticas públicas tanto de formação de professores quanto de educação básica no tocante à inclusão e aquilo que se observa na prática, a partir da fala dos professores do ensino fundamental; 2) Analisar a efetividade da formação dos professores, tanto inicial quanto continuada, no que tange à inclusão; e, finalmente, 3) Se constada a existência de defasagem entre legislação e prática, bem como precariedades na formação dos professores, efetuar uma crítica a esses descompassos, buscando rastrear suas razões de ser.

Quanto à metodologia, optamos, inicialmente, por fazer uma pesquisa qualitativa de tipo empírico, para cuja realização buscamos espeque nos estudos de Bogdan e Binklen (1994), Gatti e André (2010), Lüdke e André (1986), Barreira (2000), Aguilar, Ander-Egg e Clasen (1995), Brandão (2001), Gamboa (2007), entre outros. Bogdan e Binklen (1994) observam que

O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana (p. 70).

Gatti e André (2010) situam a origem da pesquisa qualitativa em meio a uma “crítica à concepção positivista de ciência” (2010, p. 29), concepção

segundo a qual sujeito e objeto estão irremediavelmente separados, sendo aquele, em seus juízos, neutro em relação a este. Frente a isso, a abordagem qualitativa prioriza “a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador” (GATTI & ANDRÉ, 2010, p. 30). Com isso, a realidade não é fracionada em unidades mensuráveis, mas encarada de forma “holística”, com o todo e as partes sendo contemplados e considerados nas suas influências recíprocas.

O interessante é que, conquanto contraponham as abordagens quantitativa e qualitativa em pesquisa, as autoras não as dicotomizam. A abordagem qualitativa não exclui de modo algum os dados quantitativos, sua coleta e apresentação sistemática. Apenas, ela toma esses dados não como o ponto de chegada da pesquisa, e, sim, como elementos de uma interpretação que os abarca e transcende.

Outro ponto importante é o seguinte: não só a pesquisa qualitativa não exclui considerações de cunho quantitativo – desde que trabalhadas de modo adequado – como também, e com muito mais razão, não exclui ou prescinde do *rigor* na análise interpretativa dos dados a serem utilizados. A pesquisa qualitativa não é uma legitimação do desleixo exegético ou descuido hermenêutico, como, no entanto e lamentavelmente, por vezes se pensa. As autoras observam de fato que

o que se encontra em muitos trabalhos são observações casuísticas, sem parâmetros teóricos ou sem inferências consistentes, a descrição do óbvio, a elaboração pobre de observações de campo conduzidas com precariedade, análises de conteúdo realizadas sem metodologia clara, incapacidade de reconstrução do dado e de percepção crítica de vieses situacionais, desconhecimento no trato da história e de estórias, precariedade na documentação e na análise documental (GATTI & ANDRÉ, 2010, p. 36).

O rigor deve acompanhar a pesquisa qualitativa tanto quanto o faz na pesquisa quantitativa. Na verdade, a exigência de rigor na pesquisa qualitativa deve ser quiçá maior, já que o desapego em relação à reconfortante segurança dos dados numéricos não pode ser realizado sem que a incursão no pantanal das interpretações subjetivas se faça com clareza acerca de onde se deve pisar e por que caminho seguir.

O método específico utilizado nessa pesquisa foi o método dialético. Como diz Leandro Konder (1981), na acepção moderna, dialética é “o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (p. 8). O método dialético – como outros métodos com base nos quais se pode fazer pesquisa qualitativa, como, por exemplo, o método fenomenológico-hermenêutico – também se caracteriza, primariamente, por uma “ruptura epistemológica total com o positivismo” (LÖWY, 1985, p. 9). A ideia central do positivismo, conforme explica Michael Löwy (1985), é a seguinte: “nas ciências sociais, como nas ciências da natureza, é necessário afastar os preconceitos e as pressuposições, separar os julgamentos de fato dos julgamentos de valor, a ciência da ideologia” (p. 9 – 10). Contrariamente a isso, a dialética leva sempre em consideração a influência condicionante da posição social do sujeito – leia-se: de sua classe social – no conhecimento que ele adquire da realidade social. Para o método dialético, não há conhecimento não engajado, neutro, objetivo e despido de “pré-noções”. Diz Löwy (1985, p. 15):

O erro fundamental do positivismo é pois a incompreensão da especificidade metodológica das ciências sociais com relação às ciências naturais, especificidades cujas causas principais são:

1. O caráter histórico dos fenômenos sociais, transitórios, perecíveis, susceptíveis de transformação pela ação dos homens.
2. A identidade parcial entre o sujeito e o objeto do conhecimento.
3. O fato de que os problemas sociais suscitam a entrada em jogo de concepções antagônicas das diferentes classes sociais
4. As implicações político-ideológicas da teoria social: o conhecimento da verdade pode ter consequências diretas sobre a luta de classes.

Não se trata, na dialética, de “reduzir” a realidade social ao seu substrato econômico, porque, como diz o mesmo Löwy, “a economia não é determinante senão em ‘última instância’” (1985, p. 47). A posição social do sujeito condiciona seu horizonte de consciência, mas não o determina mecanicamente. O indivíduo perceberá a realidade social tanto mais claramente quanto menos toldada for sua visão pelos seus interesses de classe. “As classes dominantes, a burguesia (e também os burocratas, num outro contexto) têm necessidade de mentiras para manter seu poder. O proletariado revolucionário tem necessidade da verdade...” (p. 34). O

proletariado não tem interesses de classe exploratórios e quer, antes, a própria liberdade, que é também a liberdade de todo o gênero humano; portanto, sua perspectiva é mais adequada à realidade, porque não maculada por interesses escusos.

É preciso fugir dos extremos. Se se exagera o papel do condicionamento de classe, pode-se terminar num desvio tão hediondo quanto a “biologia proletária” de Lyssenko (LÖWY, 1985, p. 24). Mas se não se leva em conta esse condicionamento, recai-se, de algum modo, em alguma variante do positivismo, ou em alguma mescla temerária de positivismo e marxismo, como ocorreu, ao menos em certa medida, com Bernstein, Kautsky e Althusser (p. 20 ss).

De todo modo, o método dialético se caracteriza por uma atenção toda especial às contradições da realidade social e à busca de sua superação. É nisso que o método dialético se distingue de outros métodos utilizados na pesquisa qualitativa e afirma sua singularidade: ele nos dá a possibilidade de uma crítica radical da atual estrutura social, bem como a possibilidade de propugnar por sua transformação. O método dialético implica, portanto, uma tomada de posição favorável à classe proletária. Sendo assim, ele é necessariamente crítico às posições das classes dominantes. Como diz Leandro Konder:

Essa consciência da inevitabilidade da mudança e da impossibilidade de escamotear as contradições incomoda os beneficiários de interesses constituídos e os dependentes de hábitos mentais ou de valores cristalizados. A dialética intranquiliza os comodistas, assusta os preconceituosos, perturba desagradavelmente os pragmáticos ou utilitários. Para os que assumem, consciente ou inconscientemente uma posição de compromisso com o modo de produção capitalista, a dialética é “subversiva”, porque demonstra que o capitalismo está sendo superado e incita a superá-lo (KONDER, 1981, p. 86).

E é pela radicalidade com que esse método permite não somente a *análise* e *interpretação* da relação entre as representações e o modo de produção da sociedade, mas, sobretudo, a *crítica* severa desse modo de produção, que optamos por utilizá-lo nesta pesquisa, a qual tem de fato a crítica como seu ponto de chegada e como elemento de leitura dos dados obtidos.

Como técnicas ou procedimentos de coleta de dados, utilizamos a pesquisa bibliográfica e a entrevista estruturada, já que nosso propósito era a confrontação dos documentos legais referentes à formação de professores e à educação básica com os dados empíricos – as falas dos professores – visando verificar se as questões relativas à inclusão, contempladas na legislação, são de fato levadas a efeito na prática escolar. Optamos pela entrevista estruturada (e não livre) por dois fatores: 1) pelo número de questões feitas e 2) para evitar que a multiplicidade e diversidade de entrevistadores influenciasse as respostas dos entrevistados.

Com relação às entrevistas, os dados foram colhidos em pesquisa coordenada pela Professora Ana Maria Eyng, orientadora desta tese, e de cuja execução tomamos parte. Essa pesquisa, vinculada ao Observatório de Violências nas Escolas da PUC/PR e à cátedra “Educação, Juventude e Sociedade” da UNESCO, teve como problema: “As políticas sociais possibilitam a redução das desigualdades, a inclusão e garantia dos direitos da Criança e do Adolescente na efetivação da educação básica de qualidade nas escolas públicas?”; e como objetivo geral: “Analisar as contribuições das políticas sociais como fator de redução das desigualdades sociais, para a maior inclusão social e garantia dos direitos da Criança e do Adolescente na efetivação da educação básica de qualidade para todos no contexto das escolas públicas”. A pesquisa foi realizada tanto em Curitiba, quanto em sua Região Metropolitana - mais especificamente, nos Municípios de São José dos Pinhais, Colombo, Araucária, Pinhais, Campo Largo e Almirante Tamandaré. Em cada um desses municípios, foram escolhidas 1 (uma) escola municipal e 1 (uma) escola estadual localizadas em um mesmo bairro considerado de maior vulnerabilidade social, totalizando 14 (quatorze) escolas públicas de educação básica. Em cada uma dessas escolas, foram entrevistados Alunos, Pais, Funcionários, Professores, Pedagogas, Diretores e Conselheiros Tutelares. Além disso, foi realizada uma análise do Projeto Político Pedagógico de cada escola e das condições materiais de seu entorno.

O volume de dados coletados foi, como se pode imaginar, enorme. Desse universo de informações, selecionamos apenas as entrevistas realizadas com professores e, dessas, somente aquelas questões relevantes para a presente

pesquisa. Na Tabela 1, apresentamos a distribuição dos 51 (cinquenta e um) professores entrevistados por Município:

Tabela 1 - Distribuição dos professores por município		
Fonte: dados da pesquisa Educação básica de qualidade para todos: políticas e práticas no contexto das escolas públicas; realizada pela equipe do Observatório de Violências nas Escolas PUCPR		
Araucária	9	17,6%
Curitiba	8	15,7%
Pinhais	8	15,7%
Colombo	8	15,7%
São José dos Pinhais	7	13,7%
Campo Largo	6	11,8%
Almirante Tamandaré	5	9,8%
Total	51	100,0%

Dessa amostra, 80,4% (ou 41) são do sexo feminino e 19,6% (ou 10) do sexo masculino. Quanto à idade, a maioria (60,8% ou 31) dos professores se situava na faixa entre os 26 a 47 anos, como indica a Tabela 2:

Tabela 2 – Distribuição dos professores por idade		
Fonte: dados da pesquisa Educação básica de qualidade para todos: políticas e práticas no contexto das escolas públicas; realizada pela equipe do Observatório de Violências nas Escolas PUCPR		
26 a 36 anos	17	33,3%
37 a 47 anos	14	27,5%
48 a 58 anos	12	23,5%
Menores de 25 anos	3	5,9%
Mais de 59 anos	1	2,0%
Não responderam	4	7,8%
Total	51	100,0%

Quanto à formação, tema de grande interesse para esta tese, constatamos que a maioria dos professores entrevistados (62,7% ou 32) tinha não só graduação, mas também pós-graduação *lato sensu* (especialização), como indica a Tabela 3:

Tabela 3 – Distribuição dos professores por formação		
Fonte: dados da pesquisa Educação básica de qualidade para todos: políticas e práticas no contexto das escolas públicas; realizada pela equipe do Observatório de Violências nas Escolas PUCPR		
Ensino Superior	17	33,3%
Especialização	32	62,7%
Mestrado	2	3,9%
Total	51	100,0%

A maioria dos professores (56,8% ou 31) exercia suas funções há mais de 10 (dez) anos e 17,7% (ou 9) atuam há mais de 10 (dez) anos na mesma escola, o que lhes confere não somente bastante experiência, mas significativo tempo de formação continuada, tema que foi objeto constante das entrevistas. A Tabela 4 apresenta a distribuição dos professores quanto ao tempo de função e ao tempo de escola de cada um:

Tabela 4 – Distribuição dos professores por tempo de função e tempo de escola Fonte: dados da pesquisa Educação básica de qualidade para todos: políticas e práticas no contexto das escolas públicas; realizada pela equipe do Observatório de Violências nas Escolas PUCPR					
Tempo de função			Tempo de escola		
1 ano	1	2,0%	Menos de 1 ano	2	3,9%
2 a 5 anos	11	21,6%	1 ano	16	31,4%
6 a 10 anos	10	19,6%	2 a 5 anos	16	31,4%
11 a 15 anos	10	19,6%	6 a 10 anos	8	15,7%
16 a 20 anos	7	13,7%	11 a 15 anos	6	11,8%
21 a 25 anos	7	13,7%	16 a 20 anos	2	3,9%
Mais de 25 anos	5	9,8%	21 a 25 anos	1	2,0%
Total	51	100,0%	Total	51	100,0%

Das questões feitas a essa população de professores, selecionamos apenas aquelas atinentes à formação inicial e continuada dos mesmos, assim como à finalidade da educação e do ensino. A seguir, apresentamos a lista das perguntas feitas e utilizadas neste trabalho. Anexamos ao texto uma cópia das questões no formato do instrumento de entrevista utilizado na pesquisa.

1. Como você considera sua formação hoje?
2. Em sua formação inicial, foram abordadas questões relacionadas aos direitos da criança e do adolescente?
3. Em sua formação inicial, foram abordadas questões relacionadas à diversidade?
4. Em sua formação inicial, foram abordadas questões relacionadas ao multiculturalismo?

5. Em sua formação inicial, foram abordadas questões relacionadas à violência?
6. Em sua formação inicial, foram abordadas questões relacionadas ao *bullying*?
7. Em que aspectos a sua formação inicial serviu como subsídio para o enfrentamento dessas questões na escola?
8. Em que aspectos a sua formação inicial deixou a desejar para o enfrentamento dessas questões na escola?
9. O que você entende por formação continuada?
10. Você sente necessidade de formação continuada?
11. A escola oferece formação continuada? Se sim, descreva.
12. Você participa da formação continuada que a escola oferece?
13. A formação continuada colabora para sua ação docente?
14. Quais aspectos da sua profissão você considera que devam ser contemplados na formação continuada?
15. Quais as contribuições da sua formação continuada para a escola?
16. A formação continuada na escola está vinculada ao projeto político pedagógico?
17. Você participa de cursos, palestras, leituras, grupos de estudo?
18. Em sua opinião, qual a finalidade da educação escolar?
19. Para você, o que é ensinar?
20. O que significa ser professor para você?

O tratamento e organização de dados obtidos na pesquisa foram realizados por meio da aplicação de técnicas científicas adequadas e com a utilização do software *Sphinx Léxica*. No caso das perguntas abertas, a categorização das respostas foi efetuada com base na Análise de Conteúdo delineada por Laurence Bardin (2000). Bardin (2000, p. 117) ensina que a categorização é o núcleo da análise de conteúdo. A análise será bem ou mal feita a depender das categorias nas quais se baseia. Como diz Bardin (2000), “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia) com os critérios previamente definidos” (p. 117).

Para a autora, existem dois modos de proceder-se a uma categorização. O primeiro deles – que Bardin (2000) denomina “procedimento por ‘caixas”” (p. 119) – consiste em partir de um sistema prévio de categorias e, na sequência, repartir entre elas, da melhor forma possível, as respostas obtidas. O segundo deles – que Bardin (2000) denomina “procedimento por ‘milhas”” (p. 119) – consiste em partir das próprias respostas obtidas e agrupá-las por homogeneidade. Nesta tese, foram utilizados ambos os procedimentos, conforme a pertinência de cada um para a pesquisa. A esperada defasagem existente entre o que diz a legislação e o que mostra a realidade escolar foi realmente constatada e deu margem a uma série de interpretações e considerações críticas quiçá relevantes.

Mas um processo de pesquisa nunca é linear e amiúde tem de sofrer reformulações ou redimensionamentos. As revisões e modificações das posições iniciais do pesquisador não são anomalias da pesquisa, mas antes um elemento mesmo da investigação. Isso ocorreu com o presente trabalho. O que era inicialmente uma mera constatação e interpretação crítica da recorrência de práticas excludentes (ou não inclusivas) nas escolas pesquisadas, se ampliou para uma reflexão crítica sobre a própria noção de *inclusão*. Isso aconteceu à medida mesmo que estudávamos o tema e verificávamos que o conceito de “inclusão” é muito mais problemático do que à primeira vista e acriticamente havíamos pensado.

Um primeiro dado relevante: a inclusão *não está* entre as categorias teóricas utilizadas por Paulo Freire, aporte teórico básico desse trabalho. O *Dicionário Paulo Freire* (STRECK, REDIN e ZITKOSKI, 2008), por exemplo, sequer a menciona. É claro que, entendida a inclusão num sentido profundo, ela foi o tema de toda a obra freiriana. No entanto, a ausência dessa terminologia em seus livros é significativa. Esse é um daqueles casos proverbiais em que o silêncio fala alto. José de Souza Martins (2003), Lindomar Boneti (2004) e Jean-Robert Poulin (2010) ajudam a entender por quê. O primeiro desses autores, em sua obra *A sociedade vista do abismo* (2003), observa que a “inclusão” pode, às vezes, significar meramente a inserção do indivíduo no próprio sistema da reprodução das relações sociais e não, como deveria, sua inserção “no núcleo da criação de possibilidades históricas e da

criação do novo” (MARTINS, 2003, p. 32). Martins chega mesmo a falar em uma “ânsia conservadora de inclusão”, oposta ao “afã de transformação social e de superação das contradições responsáveis pela marginalização” (2003, p. 37 – 38). Sobre o conceito de “exclusão”, que faz par com o de “inclusão”, observa Martins:

‘Excluído’ é apenas um rótulo abstrato, que não corresponde a nenhum sujeito de destino: não há possibilidade histórica nem destino histórico nas pessoas e nos grupos sociais submetidos a essa rotulação. ‘Excluído’ e ‘exclusão’ são construções, projeção de um modo de ver próprio de quem se sente e se julga participante dos benefícios da sociedade em que vive e que, por isso, julga que os diferentes não estão tendo acesso aos meios e recursos a que ele tem acesso. O discurso sobre a exclusão é o discurso dos integrados, dos que aderiram ao sistema, tanto à economia quanto aos valores que lhe correspondem. Difícilmente se pode ver nele um discurso anticapitalista, embora ele certamente seja um discurso socialmente crítico (2003, p. 30 – 31).

E conclui sem reboços: “as categorias ‘excluído’ e ‘exclusão’ são categorias de orientação conservadora” (MARTINS, 2003, p. 35). A exclusão, segundo Martins (2003), nega a história e a práxis e, com isso, “nega à vítima a possibilidade de construir historicamente seu próprio destino, a partir de sua própria vivência e não a partir da vivência privilegiada de outrem” (p. 45). O discurso da inclusão e da exclusão é mesmo, segundo Martins (2003), um “novo populismo” (p. 45).

Lindomar Boneti (2004) também observa que a ideia da “educação inclusiva” se baseia numa lógica do *dentro* e do *fora*, que remonta aos autores “contratualistas, em particular Hobbes e Rousseau, fornecendo bases à sociologia política conservadora e ao direito” (p. 15). Jean-Robert Poulin (2010) faz a mesma observação no âmbito das chamadas “classes especiais”, observação essa que é válida também para termos análogos à inclusão, como o vocábulo “integração”:

Um dos problemas essenciais que pode decorrer da utilização dos conceitos de integração e de inclusão é precisamente o de manter fortemente ancoradas nos indivíduos representações sociais de pertença, ou de não pertença, ao grupo baseadas nesta dicotomia “dentro de”/“fora de” ou naquela de “afirmação” e de “negação”. Em suma, a utilização destes termos é fortemente susceptível de alimentar a ideia de ‘inserção’ e aluno apresentando um ‘defeito’

dentro de alunos ordinários e, conseqüentemente, de contribuir para a conservação de representações sociais mais negativas relativamente à valorização do papel social do aluno com deficiência ou com dificuldade de adaptação ou de aprendizagem (p. 36).

Realmente, o que significa “estar dentro”? Significa estar inserido num projeto de sociedade que não necessariamente atende aos melhores interesses daqueles pretensamente favorecidos por essa “inclusão”. Diz Martins (2003): “todo protesto social e político em nome dos excluídos é feito em nome de providências políticas de integração dos excluídos na sociedade que os exclui” (p. 38). A “inclusão” deixa o “incluído” em uma posição passiva. Mero receptor da benevolente ação inclusiva, não lhe é franqueado o direito à escolha, à opinião crítica, ao questionamento do projeto dentro do qual ele está sendo “incluído”. Mais que “incluídos”, heterônoma e acriticamente, em projetos alheios, os indivíduos devem ser chamados à condição de construtores críticos, dialógicos e participativos, dos seus próprios projetos, de propostas que atendam os seus interesses efetivos, suas demandas reais, e, não, meramente pressupostas. Mais que “seres incluídos” em determinadas propostas, belas e bem intencionadas o quanto sejam, os indivíduos devem ser seres construtores de suas próprias propostas. Sem isso, o discurso da inclusão deságua numa “interdição da competência criativa dos pobres e, sobretudo, uma negação articulada de sua efetiva libertação” (MARTINS, 2003, p. 46).

Portanto, a palavra “inclusão”, para significar o que deveria, precisa ser ressignificada. Ressignificada e principalmente ampliada, de modo a que coincida com a “humanização” de que fala Paulo Freire. Diz Boneti:

A ação educativa, assim, seria “inclusiva” na medida em que proporciona a participação integral da pessoa na sociedade, sobretudo no sentido de fornecer elementos de autonomia individual, como é o caso da apropriação aos saberes para o trabalho, aos saberes culturais etc. (p. 2004, 16 – 17).

Em função dessas considerações, nossa pesquisa também se ampliou: de uma verificação empírica e interpretação crítica do descompasso entre a legislação e a prática educativa relativamente à inclusão, ela passou para uma problematização da própria noção de “inclusão”. Nossa pesquisa aponta para a necessidade de se ir além da inclusão. Muito mais que “incluir”, é fundamental

“humanizar”, sob pena de vermos reforçada, involuntariamente, a mesma lógica excludente contra a qual, pelo discurso da inclusão, nos voltáramos no início. Podemos muito bem encontrar “orientações autoritárias e intolerantes, na supostamente generosa preocupação com a exclusão social” (MARTINS, 2003, p. 40). Com isso, nossa questão inicial – “A escola inclui como as políticas públicas determinam?” – teve de se ampliar e de se tornar mais exigente: “A escola humaniza?”. Já aqui não se tratava apenas de analisar e criticar o não atendimento prático, por parte das escolas, daquilo que a legislação escorreitamente ordena. Tratava-se, agora, de questionar o próprio discurso “inclusivo” da legislação pátria. Será que a “inclusão” não pode esconder uma “desumanização”? Questão, como se vê, bem mais grave, e bem menos ingênua, que a indagação inicial desta pesquisa.

Feito esse reajuste, foi necessário retornar aos dados da pesquisa, para agora interrogá-los novamente, mas de modo mais austero. A investigação teve, assim, dois momentos: um em que, assumindo acriticamente a necessidade de se “incluir” os alunos, procuramos verificar se tal coisa acontecia na prática escolar; e outro em que a própria necessidade da inclusão foi questionada e substituída por uma necessidade mais profunda e rigorosa: a da humanização.

É claro que esse deslocamento levanta uma série de questões, mais profundas, de cunho filosófico. O que é “humanizar”? Tornar humano? Emancipar o homem? Mas o que é o humano? De que “homem” estamos falando? Como podemos ainda falar em “humanização” no contexto atual, em que Michel Foucault (2002), por exemplo, declarou a “morte do homem” (p. 536)? A substituição da “inclusão” pela “humanização” complica gravemente o panorama de pesquisa e implica uma discussão sobre a finalidade da educação e, também, sobre a concepção de homem que é adotada por quem almeja a humanização. Mesmo no terreno específico do referencial crítico-dialético, utilizado nessa pesquisa, existem divergências sobre o tema. Essas divergências, como veremos, parecem refletir um dilema epistemológico mais profundo, característico de todo esse ciclo cultural chamado “modernidade”.

Durante todo o ciclo cultural conhecido como “modernidade”, o “homem” – e mais especificamente a faculdade racional do homem – tem sido posto no

centro da realidade. Ora, será que é deste “homem racional”, deste “homem universal” que estamos falando quando falamos em “humanização”? Por outro lado, com a chamada “pós-modernidade”, esse discurso moderno tem sido totalmente “desconstruído”. Será possível ainda falar de “humanização” neste contexto? Onde se situa a “humanização” de que fala Freire diante desse dilema “modernidade” X “pós-modernidade”? Mais: onde se situa a própria dialética diante desse dilema? É preciso, como atesta Ana Maria Villela Cavaliéri (2001), situar a educação num contexto civilizacional mais amplo:

É preciso situar o tema ‘escola’ no contexto do grande debate que hoje perpassa todas as áreas do pensamento: as diferentes interpretações em torno do diagnóstico segundo o qual as condições de vida do mundo contemporâneo expressam o fracasso da concretização dos ideais da modernidade e levam à obsolescência o pensamento crítico desenvolvido com base nesses mesmos ideais. (p. 120).

Ao longo de toda a modernidade, segundo defendemos, *duas correntes de pensamento*, contemporâneas mas antitéticas, podem ser identificadas. De um lado, temos uma corrente que podemos chamar, metonimicamente, de “racionalista”. Estendendo-se de Bacon (1979), Descartes (2009) e Galileu (1999, [s.d.]) à filosofia analítica, passando pelos pensadores iluministas, essa corrente exalta a razão, a ciência e a clareza discursiva. Via de regra, quando falam em “modernidade”, os autores em geral têm essa corrente de pensamento em mira. Mas junto e contraposta a essa corrente, temos outra, que podemos chamar, também imprecisamente, de “antirracionalista”, ou “não-racionalista”. Estendendo-se de Michel de Montaigne (1961, 1987, 1987a) e os libertinos franceses até Schopenhauer (2005), Nietzsche (1983, 1983a, 1983b, 1983c) e o desconstrucionismo, passando pelos pensadores românticos, essa corrente se caracteriza por um ceticismo, menor ou maior, com relação aos poderes da razão humana. Os pensadores dessa vertente sempre colocam, no lugar da razão, outra coisa: sejam os prazeres, como faz Montaigne (1961, 1987, 1987a); seja o hábito, como faz Hume (1973); seja o sentimento, como fazem Rousseau (1978, 1978a, [s.d.]) e os românticos; seja a vontade, como fazem Schopenhauer (2005) e Nietzsche (1983, 1983a, 1983b, 1983c), cada qual a seu modo, etc. Entre essas duas correntes se estabelece um *conflito*,

um confronto, que impregna virtualmente todas as correntes de pensamento modernas e contemporâneas e que hoje se delinea como um confronto entre a perspectiva dita “moderna” e a perspectiva dita “pós-moderna”.

Quanto ao conceito de “pós-modernidade”, devemos fazer algumas observações. Do ponto de vista da dialética, na qual está calcada esta tese, a ideia de “pós-modernidade” é obviamente problemática. A “modernidade” é o período de estabelecimento e consolidação do modo de produção capitalista e enquanto esse modo de produção for a regra econômica estruturante da sociedade ainda estaremos sob a égide da “modernidade”. Falar em “pós-modernidade, nesta perspectiva, seria, então, descabido, porque implicaria a superação do sistema capitalista. No entanto, entendemos que essa dificuldade conceitual pode ser superada e não deve nos impedir de utilizar o *termo* “pós-modernidade”; basta que lhe emprestemos um sentido mais específico. É preciso buscar a precisão linguística e terminológica – e, no fundo, toda essa tese não surge senão desta busca – mas é impossível (e, na verdade, indesejável) fugir ou evitar completamente a imprecisão da linguagem. Como diz Susanne K. Langer (2004):

O processo do pensamento filosófico se move, tipicamente, desde uma primeira apreensão inadequada mais ardente, de alguma ideia nova, expressa figurativamente, para uma compreensão cada vez mais precisa, até que a linguagem alcança a intuição lógica. Conceitos realmente novos, desprovidos de nome na linguagem corrente, sempre fazem seu primeiro aparecimento em afirmações metafóricas; por isso, o começo de qualquer estrutura teórica é inevitavelmente marcada por invenções fantásticas (p. 11 – 12).

Zygmunt Bauman (1999), por exemplo, abandona o conceito de “pós-modernidade” quando percebe que aquilo que se designava por esse nome era ainda a própria modernidade, apenas desfeita – ou “liquefeita”. Mas o seu conceito quiçá mais preciso de “modernidade líquida” foi certamente “preparado” pelo conceito por ele até então utilizado de “pós-modernidade”. Sendo assim, podemos considerar o termo “pós-modernidade” como uma primeira apreensão, ardente e imprecisa, válida e passível de utilização na medida em que prepara uma “intuição lógica” posterior. Como nesta tese sustentaremos que a modernidade tem duas vertentes teóricas distintas e

conflitantes – a “racionalista” e a “antirracionalista” – entenderemos por “pós-modernidade” um modo de pensar herdeiro da vertente “antirracionalista” da modernidade e não como um período *posterior* à essa última. Assim, consideraremos que a “pós-modernidade” não é a *solução* para o dilema epistemológico da modernidade, mas uma *decorrência* dele.

A pretensão racionalizadora característica da modernidade (Cf., e.g., BAUMAN, 1999), posta em xeque pela “pós-modernidade” é, como veremos, a raiz do “discurso da inclusão”. E se devemos ir *além da inclusão*, na direção da humanização, devemos questionar essa pretensão racionalizadora, sem, no entanto, cair no erro oposto de rejeitar absolutamente as exigências racionais. É preciso, em suma, articular essas duas vertentes epistemológicas modernas em conflito, a racionalista e a antirracionalista – articulação essa que é pretendida precisamente pela dialética.

De fato, diante desse conflito epistemológico, o referencial dialético mostra ter um “potencial aglutinador”, ou melhor, ou potencial de *articulação estratégica*, na medida em que se apresenta como um pensar particularmente atento aos opostos em contradição mútua e à busca contínua de sua superação. Esse potencial de *unificação prática de correntes teóricas divergentes* que a dialética possui já se manifestava, de modo claro, na obra de Hegel, pensador que viveu justamente no entroncamento dos movimentos iluminista e romântico. Tanto a tradição iluminista racionalista, quanto a tradição romântica antirracionalista são tidas, por Hegel, como parciais, residindo sua contribuição pessoal na tentativa de *articulá-las dialeticamente*. Metodologicamente, Hegel (1992) rejeita tanto o “rígido procedimento do pedantismo científico” (p. 47), quanto o “não-método do pressentimento e do entusiasmo” que despreza a cientificidade em geral (p. 47 – 48). Ou seja, Hegel condena, de um lado, a posição reducionista e cientificista ou, como ele a chama, “a atitude raciocinante” (p.58), quanto, de outro lado, aquele “filosofar natural que se julga bom demais para o conceito, e devido à falta de conceito se tem em conta de um pensar intuitivo e poético” (p. 59). Hegel mostrou que todo o mundo moderno pretende viver em um dentre dois polos extremos e que a condição humana real é o amálgama dialético das duas coisas. Tanto a estrutura racional lógico-matemática do real (única coisa que o cientificismo

enxerga), quanto a dispersão natural sensível (única coisa que o ceticismo enxerga), explica Hegel, são abstratas e inefetivas; o saber, no entanto, só é concreto e efetivo, como deve ser, quando esses dois estratos reais são articulados dialeticamente pelo indivíduo humano.

No entanto, essa articulação, com Hegel, restava ainda inefetiva, porque puramente abstrata. É Karl Marx quem dará o passo subsequente, virando a dialética hegeliana de cabeça para baixo (MARX, 1996, p. 17). Com Marx, a dialética vira a articulação concreta e não meramente idealista, dos contrários, e mostra assim, plenamente, seu “potencial aglutinador”. Diz Marx, no conhecido Prefácio à 2ª edição de *O capital*:

Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento, - que ele transforma em sujeito autônomo sob o nome de ideia, - é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado (MARX, 1996, p. 16).

Para Marx, Hegel teria “mistificado” a dialética, mas ainda assim lhe caberia o mérito, nada desprezível, de havê-la apresentado pela primeira vez nas suas formas gerais. Diz Marx (1996): “Em Hegel, a dialética está de cabeça para baixo. É necessário pô-la de cabeça para cima, a fim de descobrir a substância racional dentro do invólucro místico” (p. 17). Uma vez feito isso, a dialética, segundo Marx, demonstraria seu potencial corrosivo e subversor da ordem capitalista:

Na sua forma racional, [a dialética] causa escândalo e horror à burguesia e aos porta-vozes de sua doutrina, porque sua concepção do existente, afirmando-o, encerra, ao mesmo tempo, o reconhecimento da negação e da necessária destruição dele; porque apreende, de acordo com seu caráter transitório, as formas em que se configura o devir; porque, enfim, por nada se deixa impor, e é, na sua essência, crítica e revolucionária (MARX, 1996, p. 17).

Precisamente por entender o real como contradição e choque de opostos, a dialética, por assim dizer, aceita a heterogeneidade epistemológica e presta-se, assim, ao papel de articuladora desse conflito epistemológico que

se delinea na modernidade e sem cuja superação não se pode operar a substituição da inclusão pela humanização.

A tese que defendemos, portanto, é a seguinte: *é preciso substituir o ideal da inclusão pelo ideal da humanização, o que implica, em última análise, a superação deste conflito epistemológico característico da modernidade.* Ou por outra: a efetividade das políticas públicas chamadas de inclusão depende da superação desse conflito, como consequência da superação do conceito de inclusão pelo de humanização. Isso porque a inefetividade – constatada em nossa pesquisa – das políticas públicas de formação de professores e de educação básica na promoção da inclusão se deve não apenas a não aplicação da legislação pertinente, mas sobretudo ao próprio discurso legal, cuja reformulação – ou seja, a substituição da “inclusão” pela “humanização” – pressupõe a conciliação das vertentes de pensamento contraditórias em que se divide a “modernidade”. Dito ainda de outro modo: a efetividade destas políticas depende não apenas da aplicação da lei, mas da revisão crítica do próprio discurso legal, o que não pode ser realizado sem que se busque um compromisso entre as vertentes epistemológicas modernas divergentes.

Esta tese, portanto, em última análise, pesquisa esse dilema epistemológico, porque é de sua superação – segundo defendemos – que depende a efetivação da “inclusão” nas escolas, ou seja, a transformação efetiva das escolas em espaços humanizantes. Para dizer ainda outra vez: a fim de que nossas políticas públicas sejam efetivas, devemos falar em “humanização” mais do que em “inclusão”, e não é possível falar em “humanização” sem situá-la no contexto do dilema “racionalismo” X “antirracionalismo”.

Sendo assim, não podemos nos eximir de expor e desenhar a história desse dilema, o que implica um contato direto com os textos filosóficos em que essas concepções divergentes de homem se delineiam. Com isso, é claro, nossos objetivos de pesquisa, também se ampliaram. A reformulação da problemática inicial traz consigo outros objetivos de pesquisa, suplementares e complementares em relação aos primeiros: 1) Efetuar uma crítica ao próprio “discurso inclusivo” da legislação; 2) Analisar as possibilidades e as dificuldades, no contexto atual, de se falar efetivamente em uma

“humanização”, delineando, para tanto, o perfil das duas correntes de pensamento em que se divide a modernidade. Não se trata, agora, apenas de verificar a maior ou menor implementação prática de uma legislação que restava eximida de questionamento, mas trata-se, sobretudo, de criticar o próprio discurso legislativo, rastreando a origem filosófica do mesmo.

Pode parecer estranho, à primeira vista, que a efetividade de alguma coisa tão concreta quanto uma “política pública” possa depender de algo *aparentemente* tão diáfano quanto a “epistemologia” – e é exatamente isso que estamos afirmando – mas isso não deve nos surpreender. Nomear correta e claramente os fenômenos, compreendendo-os adequadamente, é o primeiro passo para lidar com eles de modo bem sucedido. Como diz Freire (1987, p. 10),

a palavra instaura o mundo do homem. A palavra, como comportamento humano, significante do mundo, não designa apenas as coisas, transforma-as; não é só pensamento, é “práxis”. Assim considerada, a semântica é existência e a palavra viva plenifica-se no trabalho.

Ademais, de acordo com o método dialético, utilizado nesta pesquisa, teoria e prática não se dissociam. A “epistemologia” não está separada da realidade social, mas atrelada a ela, de modo que uma opção epistemológica é também uma opção política: ou seja, é uma tomada de posição teórica e prática, simultaneamente.

No fundo, essa reformulação do projeto inicial não é propriamente uma “reformulação”, mas uma ampliação dele, sugerida pelo próprio transcorrer da investigação. Sendo assim, a própria estrutura desta tese atesta a utilização do método dialético nesta pesquisa. A tese mesma tem uma estrutura dialética e reflete, em última análise, o *processo da conscientização*, tal como Paulo Freire o descreve: *um afastamento da compreensão ingênua do senso comum e uma reinserção crítica do pesquisador na realidade imperativamente histórica do fenômeno analisado* (FREIRE, 1980). Ao longo da pesquisa, descobrimos que as contradições da realidade social que eram mais profundas do que de início imaginávamos: elas não estavam presentes apenas na defasagem entre a legislação, que ingenuamente supúnhamos em conformidade com as

demandas das classes menos favorecidas, e uma realidade social reacionária, mas também no próprio discurso (reacionário) existente no interior do orbe legislativo.

A estrutura desta tese é a seguinte: no primeiro capítulo, apresentaremos as duas vertentes epistemológicas conflitantes em que se divide a modernidade – a racionalista e a antirracionalista – indicando que a dialética tem, por sua natureza mesma, o potencial de aglutiná-las; no segundo capítulo, analisaremos as políticas públicas de formação de professores e de educação básica, confrontando-as com a prática escolar; no terceiro capítulo, finalmente, trabalharemos com os conceitos de “inclusão” e “humanização”, defendendo a tese de que é preciso trocar o primeiro pelo segundo – ou pelo menos ressignificar o vocábulo “inclusão”, de modo que seu sentido coincida com o do vocábulo “humanização” –, disso dependendo a efetividade de nossas políticas educacionais.

O que não se alterou, do princípio ao fim dessa pesquisa, a despeito dessas reformulações teóricas, foi o referencial adotado, o qual, como fica claro, é o materialismo histórico. Nossos aportes teóricos básicos são Paulo Freire (1979, 1980, 1981, 1986, 1987, 1993, 1995, 1997, 2000), Pierre Bourdieu (1975, 1998, 2000, 2005) e Zygmunt Bauman (1999, 2001). Quanto aos conceitos de inclusão e exclusão, nos valem, primariamente, de Martins (2003), Boneti (2004, 2005), Poulin (2010), Stainback & Stainback (1999) e Gubert (2007). Com relação às políticas públicas, utilizamos como autores básicos Souza (2007), Vieira (2004), Shiroma, Moraes & Evangelista (2000), Filgueiras (2006), Boneti (2006), Ciavatta (2002), Gentili (2005) e Offe (1984). Finalmente, quanto à formação de professores nos respaldamos, basicamente, em Arroyo (1999, 2000, 2004), Gatti, (1997), Campos (2003), Ribeiro (2004), Zeichner (2003), Forster (2011), Pavan (2011) e Ghedin (2004). Obviamente, outros autores, além desses, foram utilizados.

Uma última observação: optamos, nessa pesquisa, por não separar o quadro teórico da análise de dados. Entendendo que uma das características do referencial crítico-dialético é a não dicotomização de teoria e prática, consubstanciada no conceito típico de *práxis*, optamos por mesclar considerações teóricas e dados brutos, apresentando-os desde o início de

modo entrelaçado. Ao longo de toda essa pesquisa, tivemos sob nossos olhos três elementos: o referencial teórico adotado; o texto dos documentos legais e a fala dos professores entrevistados - os quais foram entrelaçados tanto quanto possível. Isso porque esses elementos, no “mundo da vida”, não se acham separados cirúrgica e esterilizadamente, mas encontram-se mesclados inextricavelmente na densidade complexa da experiência cotidiana. Por outro lado, é claro que exposições teóricas são inevitáveis e vez por outra tivemos de fazer alguma, mais longa e árida, cuja aspereza tentamos, sempre que possível, morigerar com a aragem dos dados concretos.

CAPÍTULO I: O PROJETO DA MODERNIDADE: AS RAÍZES EPISTEMOLÓGICAS DO DISCURSO DA INCLUSÃO

Neste capítulo, iremos delinear as duas vertentes teóricas em que se divide a modernidade. Sustentaremos que a modernidade não é um processo linear, mas heterogêneo e bífido. Duas correntes, antitéticas e coevas, contrapõem-se mutuamente dentro dela. Observaremos que o discurso da inclusão deriva de uma dessas vertentes, que aqui chamaremos metonimicamente de “racionalista”, vertente essa que faz par com outra, que aqui chamaremos de “antirracionalista”. A substituição do ideal da inclusão pelo da humanização, que defendemos nesta tese, implica a superação deste conflito, ou melhor, a articulação dessas duas vertentes. Indicaremos que isso é pretendido pelo referencial dialético, na medida em que o mesmo, estando calcado na contradição e choque de opostos, aceita lidar com a heterogeneidade epistemológica e é capaz de dar uma *unidade estratégica ou teleológica* àquelas vertentes teóricas em atrito. Isso pode ser ilustrado pela presença, dentro desse referencial, das vertentes educacionais “crítica” e “pós-crítica”, na terminologia de Tomaz Tadeu da Silva (2009).

1.1. O projeto da modernidade

Segundo Zygmunt Bauman (1999), a tarefa central que a modernidade tentou levar a cabo foi a tarefa da *construção da ordem*. A “razão moderna” é, sobretudo, uma razão legiferante, planejadora, nomeadora e classificadora. Tomar de um esquadro e redesenhar o cosmos, segundo uma ordem pré-concebida, é o sonho especificamente moderno. A ordem é vista como tarefa, como missão autoimposta. A rigor, diz Bauman, é só nesse momento que a distinção entre caos e ordem aparece para os homens. A ordem, diz ele, não é natural: “o *conceito* de ordem apareceu na consciência apenas simultaneamente ao *problema* da ordem, da ordem como questão de *projeto e ação*, a ordem como obsessão” (BAUMAN, 1999, p. 14). Bauman diz que a existência é moderna justamente quando – e na medida em que – ela se bifurca em ordem e caos.

Esse projeto ordenador demanda, antes de mais, a eliminação da ambivalência. O que não pode ser definido com precisão e rigor – o “outro” – precisa ser eliminado e suprimido: “tudo que escapa à inequívoca localização é uma anomalia e um desafio” (BAUMAN, 1999, p. 16). É desse esforço, digamos, “administrativo” ou “burocrático” que surge a fragmentação do mundo: dividir para conquistar. “A modernidade orgulha-se da *fragmentação* do mundo como sua maior realização. A fragmentação é a fonte primária de sua força. O mundo que se desintegra numa pletora de problemas é um mundo governável” (BAUMAN, 1999, p. 20). Portanto, na modernidade, os homens se autoatribuíram uma tarefa de quadriculamento racional do mundo.

Essa tarefa, obviamente, é impossível. A renitente ambivalência das coisas resiste ao planejamento racional. A polissemia, a dissonância, a superposição de planos, a contingência, a assimetria continuamente reemergem – e de modo tanto mais imperativo quanto maior for o anelo sistematizador. Curiosamente, diz Bauman, é aí que se fecha o círculo. A “ordem” – do esquadro, do quadriculado racional – gera o caos. E o caos clama, de novo, por ordenação. Há, portanto, diríamos, uma espécie de moto perpétuo - não fosse o terror supino que esse processo engendra.

Não é difícil enxergar nesse esforço racionalizante a *raiz do “pensamento inclusivo”* – no sentido negativo do termo. “Incluir”, nesse sentido pejorativo, é inserir todo mundo numa sociedade já dada como pronta, perfeita e acabada, porque racionalmente planejada. A racionalização econômica do social, se é a perfectibilização máxima da sociedade, se é o horizonte último do social – como o “fatalismo reacionário” pressupõe – é então um esforço já consumado, que cabe apenas “universalizar”. Ou seja, resta apenas “incluir” a todos nessa sociedade já finalizada. O esforço “inclusivo”, nesse sentido, começa a despontar nesse ciclo cultural chamado “modernidade”, cuja herança ainda pesa sobre nós, sendo, por isso mesmo, imprescindível rastrear, ainda que sucintamente, suas origens.

Do medievo para a modernidade, muda de modo profundo e grave, conquanto não do modo abrupto e súbito como já se imaginou, a concepção que o homem tem de si e do lugar que ocupa na realidade. O homem deixa de pensar em si próprio como um ente que é “relativo” a uma ordem real que ele

não criou, mas que lhe foi dada e dá a medida de seu viver, e passa a se enxergar como um “ab-soluto”, ou seja, um “solto de” (TERMENÓN, 1983, p. 192), apartado da ordem real e exilado em si mesmo. Já temos aí a *cisão entre sujeito e objeto*, doravante vistos como dois absolutos, estanques e incomunicáveis: “Na modernidade, objeto é o que um absoluto, sujeito, faz para si de um absoluto, o qual é também em si e para si; é incognoscível. É o âmbito criado por um absoluto, no qual outro absoluto aparece de certo modo claro e dominado” (TERMENÓN, 1983, p. 190 – 191).

Essa concepção aparece já consumada, por exemplo, na obra de Francis Bacon. Sua divisa máxima, segundo a qual “ciência e poder do homem coincidem” (BACON, 1979, p. 13), dá o tom da época. Francis Bacon inaugura a ideia de que o conhecimento vale, não por si, mas enquanto instrumento de *controle da natureza e da sociedade*. Suas duas obras mais significativas, *Novum Organum* e *Nova Atlântida*, visam precisa e respectivamente enunciar um novo método de investigação da natureza e propor um novo modelo de sociedade, concebido segundo este método.

Bacon (1979) quer, sobretudo, “instaurar e estender o poder e o domínio do gênero humano sobre o universo” (p. 88). Já que o homem é o “ministro e intérprete da natureza” (p. 13), compete-lhe dominá-la (ainda que lhe obedecendo). Para a consecução desse objetivo, no entanto, é lamentavelmente inútil a ciência antiga, cujo maior pecado é ser especulativa, não-experimental, e, portanto, improdutiva, do ponto de vista pragmático (p. 36). Para alterar esse quadro, é preciso introduzir um novo método de investigação da natureza, diverso do antigo, capaz de instrumentalizar a razão e a dirigi-la no sentido da produção de novas invenções e artefatos que aliviem o peso da condição humana (p. 42), já que “a verdadeira e legítima meta das ciências é a de dotar a vida humana de novos inventos e recursos” (p. 49). A razão precisa ser amparada pela técnica. Na realidade, “nem a mão nua nem o intelecto, deixados a si mesmo, logram muito” (p. 13). Ademais, “o intelecto não regulado e sem apoio é irregular e de todo inábil para superar a obscuridade das coisas” (p. 17). O intelecto é como um espelho imperfeito que distorce e corrompe a imagem das coisas (p. 21). Só pela instrumentalização da razão o poder do homem se amplia.

É manifestamente impraticável, sem o concurso de instrumentos ou máquinas, conseguir-se em qualquer grande obra a ser empreendida pela mão do homem o aumento do seu poder, simplesmente, pelo fortalecimento de cada um dos indivíduos ou pela reunião de muitos deles (BACON, 1979, p. 7).

A mudança com o pensamento antigo e medieval, diz-nos Bacon (1979), precisa ser abrupta e radical (p. 19). Ela implica - nada mais, nada menos - que “a cura da mente” (p. 6), a qual Bacon quer empreender, propondo um novo método de *Interpretação da Natureza*, que, evitando deixar a mente solta e nômade, regula-a e dá-lhe raízes, livrando-a dos célebres ídolos pervertores do juízo: os ídolos da tribo, da caverna, do foro e do teatro (p. 21 – 22).

O método antigo consistia, explica Bacon, numa espécie de indução apressada, em que, depois de coligido um pequeno cabedal de fatos empíricos, avança-se pressurosamente rumo aos axiomas mais gerais e universais, deduzindo, logo em seguida, os axiomas intermediários (BACON, 1979, p. 68). Já a “verdadeira indução” baconiana – “única esperança” para a raça humana (p. 15) – é, em contrapartida, um método supinamente diferente e inédito, no qual se avança gradualmente e sem saltos desde uma base de fatos empíricos muito mais ampla – compilados com o auxílio de suas famosas *tábuas de instâncias* (p. 102) – passando pelos axiomas intermediários, até chegar, finalmente, aos axiomas universais. A nova ciência é o guia seguro para levar o homem, desde a “selva da experiência” até a “planura aberta dos axiomas” (p. 50).

Ora, uma nova ciência merece, é claro, um novo objeto. É o que Bacon dá à sua, ao designar-lhe, como objeto precípuo de estudo, a “forma” da coisa, entendida como a condição de existência das “naturezas” ou atributos da coisa (BACON, 1979, p. 93). Segundo os próprios comentadores de Bacon, o conceito de “forma” é o mais confuso da obra baconiana. Um aristotélico desavisado poderia, à primeira vista, relacionar a forma e as naturezas respectivamente com a substância e as demais categorias listadas pelo Estagirita. Mas, como Bacon afirma que as categorias aristotélicas são entidades “fantásticas e mal definidas” (p. 15), é claro que não é disso que se trata. Explica Bacon (1979):

Com efeito, quando falamos das formas, mais não entendemos que aquelas leis e determinações do ato puro, que ordenam e constituem toda e qualquer natureza simples, como o calor, a luz, o peso, em qualquer tipo de matéria ou objeto a elas suscetível. Falar em forma do calor ou da luz é o mesmo que falar da lei do calor ou da luz; *não nos afastamos ou abstraímos do aspecto operativo das coisas* (p. 124, grifo nosso).

Podemos, pois, compreender a “forma” baconiana, aproximadamente, como a *lei operativa da coisa*. Se a ciência deve descobrir a “forma” é apenas porque, por meio de tal descoberta, o homem torna-se capaz de “engendrar e introduzir nova natureza ou novas naturezas em um corpo dado” (BACON, 1979, p. 93) e esse é o objetivo do poder humano. Por exemplo: se considerarmos que o ouro é um corpo que combina certas “naturezas” – como ser amarelo, ter um certo peso, uma dada maleabilidade e volatilidade, uma determinada fluidez quando liquefeito, etc. – quem conhecer a “forma” destas “naturezas” será capaz de introduzi-las em um dado corpo e, assim, transformá-lo em ouro (p. 96). Ou seja, conhecendo a “forma” das coisas, o homem torna-se capaz de *produzir “naturezas”*, já que “todo poder realmente grande depende e emana, de forma ordenada, das formas” (p. 151).

Implícita no procedimento epistemológico baconiano há uma consequência epistemológica de gravíssimo alcance: a *substituição da experiência pelo experimento*. Nisso reside o essencial do seu “legado”. Bacon quer trocar a “experiência vulgar” – que “é uma má espécie de demonstração” (BACON, 1979, p. 40) – pelo “experimento” (p. 38) rigidamente controlado e voltado à descoberta das “formas” das coisas, as quais abarcam as suas “naturezas” (p. 94), e, conseqüentemente, tornam o seu conhecedor apto a introduzi-las em um corpo.

No fundo, é a própria noção de verdade que Bacon, quiçá inadvertidamente, altera, subordinando-a à utilidade prática, pois ele terminará nos dizendo, sem reboços, que “o que é mais útil na prática é mais verdadeiro no saber” (BACON, 1979, p. 96). Daí por diante, chamar-se-á “realidade” a um *recorte experimental* da realidade da experiência imediata, descartada, pela sua amplitude inabarcável, como “vulgar”. Com isso, o real torna-se, por assim dizer, *relutantemente inteligível*. Pode-se chegar a compreendê-lo, mas não

pelo contato direto e espontâneo com o mesmo, e, sim, apenas *forçando-o*, pela experimentação controlada, a revelar, como a contragosto, seus segredos ocultos. Um século e meio mais tarde, Kant dirá que a razão tem de “obrigar a natureza a responder às suas perguntas” (KANT, 1999, p. 37). E mais, que o homem deve se colocar diante da natureza “não (...) na qualidade de um aluno que se deixa ditar tudo o que o professor quer, mas na de um juiz nomeado que obriga as testemunhas a responder às perguntas que lhes propõe” (KANT, 1999, p. 38). A natureza já não é mais translúcida, mas *opaca*, tornada inteligível apenas depois de *reordenada* segundo os cânones do novo método. É como se a natureza não tivesse, em si própria, uma ordem natural, mas pudesse *receber uma* pelas mãos do homem. Cabe ao homem, pois, *dar ordem ao caos natural*.

Galileu Galilei, contemporâneo de Bacon, dará o passo seguinte no rompimento com a experiência vulgar, por meio da famosa *matematização do real*. É sabido que Bacon não percebeu o papel das matemáticas no desenvolvimento da nova ciência, por achá-las vinculadas demais ao platonismo e, portanto, àquilo de que Bacon pretendia desgarrar-se. Será o pensador pisano quem identificará explicitamente a essência oculta das coisas com as cifras matemáticas. Eis sua famosa declaração a respeito, constante de uma carta a Fortunio Liceti de Janeiro de 1641, incluída no prefácio escrito por José Trindade Santos à obra de Galileu Galilei *Diálogo dos grandes sistemas*:

Para mim, a bem dizer, considero que o livro da filosofia é o que está perpetuamente aberto diante dos nossos olhos. Mas, como está escrito em caracteres diferentes do nosso alfabeto, não pode ser lido por toda a gente. Os caracteres desse livro não são outros que os triângulos, quadrados, círculos, esferas, cones e outras figuras matemáticas perfeitamente apropriadas para tal leitura (GALILEU *apud* SANTOS s.d., p. 117).

Com Galileu, as “formas” baconianas viram as “qualidades primárias” do ente, ou seja, suas propriedades matematizáveis (peso, extensão, número, etc.), consideradas já sua “verdadeira” essência oculta, acessível não diretamente, mas apenas com o pé de cabra do experimento matematizado, que, por assim dizer, *obriga* a natureza a *confessar* seus mistérios íntimos. Daí para frente, “verdade matemática” será uma redundância, restando assentado

que “se opor à geometria é negar abertamente a verdade” (GALILEU, 1999, p. 22).

A perniciosa novidade trazida por Galileu é extrair do método científico uma “cosmovisão científica”, ou seja, uma visão de mundo pautada apenas e tão somente nos dados do real acessíveis pelo método científico, relegando os demais ao ostracismo ou dando-lhes, quando muito, o *status* de “propriedades secundárias” dos entes (como cor, sabor, som, odor, etc.), ou seja, de *impressões subjetivas* e não de realidades objetivas.

Esta nova linguagem científica – cuja inflexão soe designar-se como “matematização do real” – procede por eliminação (em coerência perfeita com as doutrinas atomistas) das qualidades secundárias dos corpos, julgadas irrelevantes, limitando a análise às qualidades primárias. E estabelece a técnica da observação em termos de variáveis geometricamente definidas, quantitativamente relacionáveis em proposições simples que posteriormente verbaliza (SANTOS, s.d., p. 9).

Com Galileu, a “verdadeira realidade” passa a ser o substrato matemático oculto das coisas. No final da primeira jornada do seu *Diálogo dos grandes sistemas*, Galileu afirma:

De uma extrema temeridade me pareceram sempre aqueles que querem fazer da inteligência humana a medida do que a natureza pode e sabe operar, enquanto, pelo contrário, não existe na natureza qualquer efeito, por mínimo que seja, de que os espíritos mais especulativos possam atingir pleno conhecimento (GALILEU, s.d., p. 108).

No entanto, é precisamente essa “extrema temeridade” que irá se impor na filosofia - e em grande parte por sua própria influência. Galileu já afirmara querer reduzir as proposições científicas “a termos tão claros e distintos quanto possível” (GALILEU, s.d., p. 50). Poucos anos mais tarde, René Descartes irá radicalizar essa exigência e torná-la a primeira e fundamental regra de seu método. Todo o propósito de René Descartes é construir uma explicação física do universo deduzida de certos postulados metafísicos aos quais ele pretende ser conduzido, com segurança e certeza, graças ao seu famoso *método*. Esse método, porém, já não é um meio de se trazer à luz a estrutura matemática oculta da coisa, ou seja, sua “forma” operativa fugidia. Ele é, antes, um meio de

se *ordenar matematicamente os próprios pensamentos*; um modo de se reger geometricamente a própria alma para que se possa, na sequência, *a partir dela*, deduzir as propriedades das coisas.

O primeiro preceito de seu método reza:

nunca aceitar coisa alguma como verdadeira sem que a conhecesse evidentemente como tal; ou seja, evitar cuidadosamente a precipitação e a prevenção, e *não incluir em meus juízos nada além daquilo que se apresentasse tão clara e distintamente a meu espírito, que eu não tivesse nenhuma ocasião de pô-lo em dúvida* (DESCARTES, 2009, p. 33, grifo nosso).

No fundo, seu famoso primeiro princípio – *cogito ergo sum* (DESCARTES, 2009, p. 59) – já está embutido nessa demanda metodológica das ideias claras e distintas. Descartes (2009) diz que “as coisas que concebemos muito clara e distintamente são todas verdadeiras” (p. 61). Mas repararemos que somente o pensamento ordenado matematicamente é claro e distinto. A realidade concreta frequentemente é ambígua, imprecisa e contraditória. Portanto, quando Descartes fixa essa exigência metodológica, ele está dizendo que somente irá aceitar como verdadeiro, e mesmo existente, aquele fragmento ínfimo da realidade que puder ser pensado matematicamente.

Essas longas cadeias de razões, tão simples e fáceis, de que os geômetras costumam servir-se para chegar às suas mais difíceis demonstrações, levaram-me a imaginar que todas as coisas que podem cair sob o conhecimento dos homens encadeiam-se da mesma maneira, e que, com a única condição de nos abstermos de aceitar por verdadeira alguma que não o seja, e de observarmos sempre a ordem necessária para deduzi-las umas das outras, não pode haver nenhuma tão afastada que não acabemos por chegar a ela e nem tão escondida que não a descubramos (DESCARTES, 2009, p. 36).

Ou seja, tudo o que for verdade pode ser conhecido matematicamente. A matemática pode ser, portanto, estendida a todo ramo do conhecimento humano e o que quer que lhe seja rebelde, ou lhe escape, é falso. Pior: o pensamento humano, com Descartes, se torna não apenas *garantia da verdade* das coisas, mas mesmo da própria *existência* individual. Para Descartes, de fato, é mais evidente seu *pensamento* que sua *existência*. A

certeza de que ele existe, Descartes a obtém *depois* de certificar-se de que pensa. Mesmo as experiências mais patentes devem, doravante, ser reputadas incertas, e quiçá ilusórias, até serem transpostas para o registro discursivo e concatenadas matematicamente. Já não é mais a experiência, e, sim, o pensamento sequenciado logicamente, o teste de verdade das coisas. O homem já não se expõe à experiência direta da realidade, mas *defende-se dela com a sua esquemática lógica*. Descartes, inspirado na moral estoica, afirma que podemos controlar pouco ou nada do mundo exterior; já sobre nossos pensamentos, diz ele, podemos ter total controle (DESCARTES, 2009, p. 48). O pensamento é, no fundo, usado como *um escudo* com o qual nos defendemos da multiplicidade informe e assustadora do real. A estrutura lógica da mente humana, com isso, ganha uma *ascendência sobre a realidade* que, com a posteridade, só fará recrudescer.

Em Descartes, as consequências desse descolamento entre pensamento e realidade, com a conseqüente preponderância daquele sobre essa, ainda são limitadas. Seu propósito, escreve ele, é reformar integralmente os *seus próprios* pensamentos e relatar aos demais o resultado desta experiência pessoal, sem recomendar-lhes sua reprodução (DESCARTES, 2009, p. 27-28). No entanto, à medida mesma que o experimento matematizado, e sua pretensa primazia cognitiva, se difunde pela *intelligentsia* e passa a ser aplicado a todas as áreas do conhecimento humano, cada vez mais o contato direto e espontâneo com as coisas é impugnado e cada vez mais o pensamento geometrizado torna-se a régua com a qual se mede, seja a verdade, seja a existência mesma de algo: existe e é verdadeiro, somente o que puder ser objeto de um discurso articulado geometricamente.

Até mesmo aqueles autores que objetavam a Descartes uma ou outra tese particular, preservavam o *espírito cartesiano*. É o caso de Thomas Hobbes, ex-secretário de Francis Bacon, e que teve com Descartes uma conhecida polêmica, mas que não fez mais que radicalizar o mecanicismo cartesiano, aplicando-o a outros campos. O princípio mecanicista era restringido por Descartes ao domínio da extensão, mas Hobbes o estende, radical e grosseiramente, ao domínio do espírito; o próprio livre-arbítrio, para o inglês, vira ficção. Materialista e nominalista, Hobbes criou, em seus primeiros

escritos, uma *física* cujo intuito era dar base à sua *ideia política*. Dissemos “ideia política”, e, não, “ideias políticas”, porque no fundo o volumoso *Leviatã*, e a trilogia que ele encerra, é testemunha de uma monomania. Norberto Bobbio, grande admirador do inglês e autor daquela que alguns consideram a melhor exposição global de sua filosofia, disse:

Se há um autor que perseguiu por toda a vida uma ideia, esse autor foi Hobbes, e (...) se há uma obra na qual o tema dominante é exposto com insistência, quase com obstinação, essa é a obra política do autor do *Leviatã*, livro que conclui a trilogia dos escritos políticos. Essa ideia é a seguinte: o único caminho que tem o homem para sair da anarquia natural, que depende de sua natureza, e para estabelecer a paz, prescrita pela primeira lei natural, é a instituição artificial de um poder comum, ou seja, do Estado (BOBBIO, 1991, p. IV).

Guiado essencialmente pelo instinto de autoconservação, o homem é igualmente mau e egoísta, só sendo capaz de associar-se a outro e abandonar sua licantropia potencial, quando forçado a tanto por uma ameaça premente à sua vida. É essa ameaça que vigora no anárquico *estado natural*, em que a voracidade lupina do ser humano torna frágil e precária a existência. A solução é os homens todos, ou ao menos sua maioria, pactuarem trocar parte de sua liberdade por segurança, criando uma autoridade absoluta, o *Leviatã*, capaz de impor o *estado social* e viabilizar a vida.

A autoridade do Estado, para Hobbes, deve sobrepor-se inclusive e sobretudo à da religião, tendo o soberano a prerrogativa não só de pontificar sobre matérias religiosas, mas de dar-lhes legitimidade e mesmo existência oficial. Hobbes acredita que o próprio Decálogo constitui-se de meras leis civis e que também os termos do discurso religioso, como o justo e injusto, virtude e pecado, nada significam antes de serem legal e estatalmente existenciados e dotados de sentido. É impossível aos homens, diz Hobbes, fazer um pacto com Deus senão por intermédio do soberano, e a pretensão mesma de fazê-lo “não constitui apenas um ato injusto, mas também um ato próprio de um caráter vil e inumano” (HOBBS, 1988, p. 108). Na célebre introdução do *Leviatã*, ele chega mesmo a comparar o pacto humano que cria o “animal artificial” que é o Estado ao *Fiat* com que Deus fez o mundo:

Porque pela arte é criado aquele grande *Leviatã* a que se chama *Estado*, ou *Cidade* (em latim *Civitas*), que não é senão um homem artificial, embora de maior estatura e força do que o homem natural, para cuja proteção e defesa foi projetado. E no qual a *soberania* é uma *alma* artificial, pois dá vida e movimento ao corpo inteiro; os *magistrados* e outros *funcionários* judiciais ou executivos, *juntas* artificiais; a *recompensa* e o *castigo* (pelos quais, ligados ao trono da soberania, todas as juntas e membros são levados a cumprir seu dever) são os *nervos*, que fazem o mesmo no corpo natural; a *riqueza* e *prosperidade* de todos os membros individuais são a *força*; *Salus Populi* (a *segurança do povo*) é seu *objetivo*; os *conselheiros*, através [sic] dos quais todas as coisas que necessita saber lhe são sugeridas, são a *memória*; a *justiça* e as *leis*, uma *razão* e uma *vontade* artificiais; a *concordia* é a *saúde*; a *sedição* é a *doença*; e a *guerra civil* é a *morte*. Por último, os *pactos* e *convenções* mediante os quais as partes deste Corpo Político foram criadas, reunidas e unificadas assemelham-se àquele *Fiat*, ao *Façamos o homem*, proferido por Deus na Criação (HOBBS, 1988, p. 5).

Quase tudo o que se disse de Hobbes, pode-se repetir ponto por ponto quanto a Baruch de Spinoza [s.d.]. Não só sua *Ética*, assim como a política hobbesiana, tem o intuito de ser demonstrada *more geométrico*, mas também Spinoza, conquanto criticasse Descartes em mais de um ponto, é no fundo um cartesiano radicalíssimo, levando às últimas consequências o dedutivismo solitário a que conduz a prisão do *cogito*. Toda a filosofia de Spinoza deriva de sua concepção monista da substância. Descontente com o dualismo cartesiano – que separava formalmente *res cogitans* e *res extensa* – Spinoza afirmava que só há uma única substância, a qual, vista sob o prisma do pensamento, chama-se Deus, e vista sob o prisma da extensão, chama-se Natureza. Tudo o mais são modos, infinitos ou finitos, da substância única. “*Deus sive Natura*”. Eis sua famosa conclusão panteísta.

Mas o mais estranho na sua concepção de substância são suas derivações. Se Deus e Natureza são aspectos da substância única, então é claro que existe um paralelismo psicofísico absoluto; tudo que acontece num plano rebate necessariamente no outro, já que um e outro, no fundo, são o mesmo, apenas visto sob dois ângulos distintos. Spinoza cai com isso num determinismo total. “Nada é dado de contingente na natureza” (SPINOZA, [s.d.], p. 47). Tudo é dado por uma *necessidade* rigidíssima. Sendo assim, é claro que é válido apenas aquele conhecimento construído *more geometrico* ou intuído; o conhecimento por experiência deve ser abolido e reconhecido como a única causa da falsidade (SPINOZA, [s.d.], p. 116 ss). Ignorando a

experiência e fiando-se exclusivamente no seu poder raciocinante, pode o homem, à base de *conatus* - força que faz os seres perseverar na existência (noção que já aparecia em Hobbes, ainda que com outro sentido) - vencer as paixões, alcançar o conhecimento do curso eterno das coisas e atingir, assim, a imortalidade.

No século XVIII, a factibilidade da matematização até mesmo dos assuntos humanos torna-se amplamente aceita, principalmente com os chamados iluministas e enciclopedistas. Como observa Luiz Salinas Fortes (1982), “quando se fala na Filosofia das Luzes pensa-se logo na grande Enciclopédia. Iluministas e enciclopedistas são termos quase equivalentes. Enciclopédia: emblema das Luzes, monumento que a humanidade deve à cultura do século XVIII” (p. 47). Com pensadores como Voltaire, Diderot, D’Alembert, D’Holbach, Condorcet e Saint-Simon, entre outros, o raio de aplicação do novo método se estenderá ilimitadamente. Mas será Immanuel Kant quem dará o passo fatal, induzindo todos à conclusão de que, sendo a ciência resultante desse método “a imagem da realidade” (BACON, 1979, p. 79), tudo o que não puder ser pelo mesmo acessado deve ser, senão irreal, ao menos duvidoso ou apenas *hipoteticamente* real (KANT, 1999).

Kant pretendia, em resposta ao ceticismo radical de Hume, encontrar um fundamento tanto para as matemáticas e ciências naturais, quanto, e sobretudo, para a metafísica, esta “ciência indispensável à razão humana, da qual se pode cortar cada ramo despontado, mas não exterminar as raízes” (KANT, 1999, p. 64). Seu plano era limitar a razão especulativa ao *mundo dos fenômenos*, vetando-lhe o acesso ao *noumeno*, ou seja, à *coisa-em-si*, que, todavia, ainda poderia ser alcançada pela razão prática. Sendo assim, a razão teórica, limitando-se ao campo da “experiência”, servia de fundamento para as matemáticas e ciências naturais e a razão prática, à qual a razão especulativa estava subsumida, servia de fundamento para a metafísica. O conflito entre as duas faculdades, Kant pretendeu resolver, em sua terceira crítica, pelos juízos estéticos e teleológicos. O projeto era claro e elegante, tendo uma dupla serventia: por um lado, tinha a função negativa de coibir a razão especulativa de ir além dos limites da experiência; por outro lado, tinha a função positiva de eliminar os óbices ao uso prático da razão, patenteando “que existe um uso

prático absolutamente necessário da razão pura (o moral) no qual esta se estende inevitavelmente acima dos limites da sensibilidade” (KANT, 1999, p. 42). Disso derivariam, segundo Kant, possibilidades apologéticas extraordinárias, a maior das quais consistiria em “pôr fim, para todo o tempo futuro, a todas as objeções contra a moralidade e a Religião de maneira *socrática*, isto é, através [sic] da prova mais clara da ignorância dos adversários” (KANT, 1999, p. 45). Com isso, podiam ser “cortados pela raiz”, anelava Kant (1999),

o *materialismo*, o *fatalismo*, o *ateísmo*, a *incredulidade* dos livres-pensadores, o *fanatismo* e a *superstição*, que podem tornar-se prejudiciais em geral, e por fim também o *idealismo* e o *ceticismo*, que são mais perigosos para as escolas e dificilmente passam ao público (p. 47).

O efeito, porém, da filosofia kantiana foi o oposto simétrico do intentado. Basta lembrar a observação de Nietzsche: “tão logo Kant comece exercer um efeito popular, nós o perceberemos na forma de um corrosivo e demolidor ceticismo e relativismo” (NIETZSCHE, 1983a, p. 71). Ou seja, Kant quis fazer “A” e fez “não-A”.

Ao problema geral da filosofia transcendental – “como são possíveis juízos sintéticos *a priori*?” (KANT, 1999, p. 62) – Kant dá uma resposta bipartite. Em primeiro lugar, Kant estabelece que o ente não se nos apresenta tal qual é, mas apenas tal qual se nos afigura depois de ser formatado pelas *formas puras da intuição sensível*, quais sejam, o tempo e o espaço (KANT, 1999, p. 72). *É a nossa constituição subjetiva que determina a forma do fenômeno*; a coisa, tal qual é em si mesma, é-nos inacessível.

Não podemos conhecer nenhum objeto como coisa em si mesma, mas somente na medida em que for objeto da intuição sensível, isto é, como fenômeno; disto se segue, é bem verdade, a limitação de todo o possível conhecimento especulativo da razão aos meros objetos da *experiência* (KANT, 1999, p. 43).

Em segundo lugar, Kant estabelece que todo conhecimento depende da unificação das nossas representações feita a partir de uma esquemática racional *a priori*. Kant observa que o conhecimento implica em três elementos:

O primeiro elemento que nos tem que ser dado *a priori* para o conhecimento de todos os objetos é o *múltiplo* da intuição pura; a *síntese* deste múltiplo, mediante a capacidade da imaginação, constitui o segundo elemento, mas sem dar ainda um conhecimento. Os conceitos que dão *unidade* a esta síntese pura, e que consistem apenas na representação desta unidade sintética necessária, constituem o terceiro elemento para o conhecimento de um objeto que aparece, e repousam no entendimento (KANT, 1999, p. 108).

Esses conceitos puros do entendimento que dão unidade à síntese imaginativa são as famosas *categorias originárias ou primitivas do entendimento*: unidade, pluralidade, totalidade, realidade, negação, limitação, substância, causa, comunidade, possibilidade, existência e necessidade (KANT, 1999, p. 109). Ou seja, a coisa-em-si também não pode ser conhecida tal qual é, mas apenas tal qual se nos afigura depois da síntese das representações unificada pelas categorias do entendimento. Ora, como esta unidade do conhecimento provida pelos conceitos puros do entendimento subentende uma pela “unidade transcendental da autoconsciência” (p. 121), ou ainda, uma “unidade sintética originária da apercepção” (p. 123), deve-se admitir que essa unidade “é o princípio supremo de todo conhecimento humano” (p. 123) e a “condição objetiva de todo conhecimento” (p. 124).

(...) tão logo eliminemos a nossa constituição subjetiva, em parte alguma se encontrará o objeto representado com as propriedades que a intuição sensível lhe atribuía na medida em que justamente esta constituição subjetiva determina a forma de tal objeto como fenômeno (KANT, 1999, p. 84).

A realidade, tal qual é em si própria, portanto, não é nem “experienciável” nem “cognoscível”, porque, para Kant, apenas o mundo dos fenômenos é objeto de “experiência” e “conhecimento” e como a forma dos fenômenos está dada *a priori* na nossa mente, “o que possam ser os objetos em si mesmos jamais se nos tornaria conhecido nem mesmo pelo conhecimento mais esclarecido de seu fenômeno, o qual unicamente nos é dado” (KANT, 1999, p. 84). A realidade mesma pode, tão somente, ser captada pela ação prática do sujeito, mas como essa captação não pode ser considerada verdadeira nem falsa (distinção só aplicável à razão especulativa), o seu *status* de objetividade, embora frisado por Kant, é bastante dúbio. Cada

ente, depois de Kant, vive uma vida dupla: por um lado, é um fenômeno, objeto da intuição sensível e das categorias do entendimento e, por outro, é uma obscuríssima e incaptável coisa-em-si.

A conclusão inescapável do criticismo, embora não intentada por Kant, é que apenas o mundo dos fenômenos, descrito pela ciência, pode ser considerado, propriamente, “real”. O que está para além ou por trás dele é incerto e duvidoso, podendo, quando muito, ser objeto de fé, não de conhecimento verdadeiro. Mais: como o mundo fenomênico é o mundo tal como se nos afigura depois de a intuição sensível espaço-temporal ser sintetizada a partir das categorias do entendimento, resta estabelecido que *a ordem do real é, de algum modo, produto da mente humana*. Não à toa, Emmanuel Carneiro Leão (2008) sintetiza o propósito da filosofia kantiana na seguinte fórmula: “denunciando que todo fato é feito, a revolução kantiana questiona a objetividade dos objetos” (p. 9).

Isso, no fundo, já estava embutido, desde o início, no projeto filosófico baconiano. De fato, Bacon (1979) já havia dito que, na natureza, nada mais há “que corpos individuais que produzem atos puros individuais, segundo uma lei” (p. 94). Ora, se na natureza tudo é particularidade, onde poderia estar essa lei, senão na mente humana? É como se, com Kant, descobríssemos que aquilo que Bacon intentava com seu método – introduzir “naturezas” nos entes – é o *que ocorre sempre e naturalmente no processo do conhecimento*, já que, segundo Kant (1999), “das coisas conhecemos *a priori* só o que nós mesmos colocamos nelas” (p. 40). O homem, com Kant, ganha uma carta de alforria diante da realidade. Solto do mundo (“ab-soluto”), “livre”, ele sente-se, enfim, emancipado. Bacon (1979) já havia dito querer tornar “o intelecto emancipado e, por assim dizer, liberto da menoridade” (p. 230), mas é Kant quem fará desta divisa o símbolo do novo período da filosofia. “Esclarecimento” (*Aufklärung*), diz Kant (2008), “é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado” (p. 63). Portanto, “*Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento” (KANT, 2008, p. 63-64).

Esse brado ecoou por todo século XIX e influenciou, entre outros, Augusto Comte. Comte afirma que “o núcleo essencial da síntese positivista” é sua “verdadeira teoria da evolução humana” (COMTE, 1983, p. 112). Essa

teoria – que pretende ser, muito modestamente, uma lei geral da evolução humana, social e intelectual, capaz de “abarcando ao mesmo tempo o passado, o presente e o futuro da humanidade” (p. 113) – estabelece que todas as especulações humanas passam, em seu progresso, por três estados sucessivos:

Primeiro, o teológico, em que dominam francamente as ficções espontâneas, desprovidas de qualquer prova; depois, o estado metafísico, caracterizado sobretudo pela preponderância habitual das abstrações personificadas ou entidades; por fim, o estado positivo, sempre fundado numa apreciação da realidade exterior (COMTE, 1983, p. 113).

Com o positivismo, portanto, a humanidade pode finalmente abandonar as ficções e abstrações e, vendo para prever, apreciar devidamente a realidade exterior. Segundo Comte, as especulações humanas, positivisticamente rearrumadas, possuem uma hierarquia, que vai desde a matemática, passando pela astronomia, pela física, pela química, pela biologia, até, enfim, a sociologia, pináculo da filosofia positivista, único instrumento capaz de fazê-la realizar sua ínsita vocação política e estender muito bondosamente a “grande revolução” que almeja “a todo o resto da raça branca, e até mesmo, enfim, às duas outras raças principais” (COMTE, 1983, p. 99). Com isso, o positivismo pretende, em particular pela descoberta das leis da “física social”, tornar a humanidade toda, não somente supinamente charmosa, mas digna mesma de ser içada à condição de divindade, objeto de uma nova e “positiva” religião.

Na transição do século XIX para o XX, observamos na filosofia aquilo que os historiadores da área chamam de “virada linguístico-pragmática” (e.g., ARAÚJO, 2004), que transfere para *dentro* da linguagem o critério de verdade das coisas: “a partir do giro linguístico, a linguagem expõe o mundo, a partir do giro pragmático, a linguagem é uma forma de ação” (ARAÚJO, 2004, p. 109). Um fruto dessa “virada” é a chamada filosofia analítica. Seu objetivo precípua é superar o racionalismo dogmático, de tipo clássico, sem, no entanto, cair no desespero epistemológico dos “novos dionisíacos” (BOUVERESSE, 2005, p. 83) – os “pós-modernos” – os quais chegam a recusar a própria noção de uma verdade objetiva. A filosofia analítica, de um modo geral, caracteriza-se por um “racionalismo crítico” (BOUVERESSE, 2005, p. 93), que almeja não o

progresso, como se queria ainda até Comte, mas a *clareza*. Para os sequazes da filosofia analítica, “é justamente a exigência da clareza, mais do que da novidade e do progresso, que constitui a especificidade da filosofia e a torna estranha ao espírito da ciência e da época contemporânea [dominada pelos “novos dionisíacos]” (BOUVERESSE, 2005, p. 77). O mais destacado representante desta versão contemporânea do universalismo abstrato é Ludwig Wittgenstein, tido por seus estudiosos como um autor pós-metafísico, antifundacionista e pragmatista (ARAÚJO, 2004, p. 114).

É praxe, entre os wittgensteinianos, distinguir, em sua obra, dois momentos: o do *Tratado lógico-filosófico* e o das *Investigações filosóficas*. Na primeira etapa de sua trajetória, Wittgenstein desenvolve suas ideias em conexão com as de Bertrand Russel e as do Círculo de Viena. Inspirado pelo positivismo, Wittgenstein, preocupava-se, a essa época, com a formalização lógica da linguagem. Entre o mundo e a linguagem, dizia ele, deveria existir uma relação de *espelhamento*. Isso significa afirmar, em outras palavras, que “numa linguagem logicamente correta a totalidade de combinações de símbolos admitidos (‘nomes’) equivale à totalidade combinações de símbolos possíveis (‘objetos’) do mundo” (HINTIKKA e HINTIKKA, 1994, p. 307). Ou seja, a linguagem espelha o mundo. A lâmina refletora que faria a transposição de uma seara a outra era a lógica, com os seus conectivos “=”, “>”, “<” e “~”. Sobre o que poderíamos falar, deveríamos fazê-lo com extrema clareza. Tudo o mais – como a ética, a estética e a religião – pertenceria ao terreno do “místico” ou do “inefável” e, sobre isso, qualquer julgamento se achava, de antemão, obstaculizado, já que as proposições daí resultantes não só não teriam qualquer sentido, como, ademais, trariam o risco de levar a “doença ao mundo”, pondo nele realidades que o mesmo não comportava. Daí seu conhecido aforismo 7: “acerca daquilo de que não se pode falar, tem que se ficar em silêncio” (WITTGENSTEIN, 2002, p. 142). Isso, é claro, fecha a porta para qualquer proposição de cunho metafísico:

O método correto da Filosofia seria o seguinte: só dizer o que pode ser dito, i.e., as proposições das ciências naturais – e portanto sem nada que ver com a Filosofia – e depois, quando alguém quisesse dizer algo metafísico, mostrar-lhe que nas suas proposições existem sinais aos quais não foram dados uma denotação. A esta pessoa o

método pareceria frustrante – uma vez que não sentiria que lhe estávamos a ensinar Filosofia – mas este seria o único método estritamente correto (WITTGENSTEIN, 2002, p. 142).

O importante, sempre, para Wittgenstein, é não ir além dos “limites da linguagem”. A semelhança com o kantismo é óbvia. Kant também se preocupava, acima de tudo, em manter a razão teórica nos “limites da experiência”. E assim como Kant, Wittgenstein também achava que aqueles domínios que ultrapassavam esses limites – ou seja, que não podiam ser vertidos em linguagem com a clareza que seu formalismo exigia – podiam, entretanto, ser alcançados de outra forma; eles podiam ser *vividos*. Seu *Tratado*, com isso, estabeleceu a distinção entre o *dizer* e o *mostrar*. Certas coisas atendem à exigência do espelhamento lógico e podem ser, por conseguinte, “ditas”. Outras, porém, não podem ser verbalizadas com clareza, mas, tão somente, “mostradas”. O fundamental, em qualquer caso, é não insistir em *dizer* aquilo para o que se pode apenas *apontar*.

No período intermediário de sua obra (1929 – 1936), essa distinção entre *dizer* e *mostrar* foi determinante para que ele chegasse à noção central de suas *Investigações Filosóficas*: a noção de “jogos de linguagem”. O que se observa em suas preocupações teóricas, neste período, é “uma passagem da linguagem formal para a linguagem cotidiana”, que faz “com que somente se tornem significativas aquelas expressões que são *usadas com familiaridade* enquanto tais” (GIANOTTI, 1995, p. 46). No *Tratado*, a “ostensão” (legatária do “mostrar”, por oposição ao “dizer”) ainda servia como modo de definição dos dados sensíveis. A análise, porém, da linguagem cotidiana, levou Wittgenstein a repensar essa posição, confiscando ao “mostrar” a capacidade, seja exclusiva, seja mesmo principal, de exercer esse papel. Ele percebeu que, para se entender ostensivamente aquilo para o que se aponta, é preciso, antes, conhecer a “condição lógica” da referida entidade. A conclusão a que chegou Wittgenstein foi a seguinte: “é o uso de uma palavra (sua ‘gramática’) que caracteriza seu significado” (HINTIKKA e HINTIKKA, 1994, p. 239). E usar uma palavra é aprender as regras fundamentais que regem seu emprego. Portanto, a linguagem, segundo Wittgenstein passou a entendê-la, é um processo que se dá em conformidade com certas regras, as quais seriam ou não seguidas pelos

indivíduos envolvidos a depender do contexto mais amplo em que se inserem. Ora, esse contexto é o jogo de linguagem. A comparação com o jogo não é gratuita. Diz Wittgenstein:

Podemos muito bem conceber pessoas que se divertem num prado a jogar com uma bola, que começam a jogar alguns jogos conhecidos, jogam outros sem os acabar, entre uns e outros atiram distraidamente a bola ao ar, correm com a bola uns atrás dos outros, etc. E uma pessoa agora diria: durante todo este tempo as pessoas no prado jogavam um jogo de bola e em cada lance guiavam-se por determinadas regras (WITTGENSTEIN, 2002, p. 241 – 242).

Algo similar, segundo o autor vienense, ocorre com a linguagem, que também se guia por um “horizonte mais amplo de atividades governadas por regras” (HINTIKKA e HINTIKKA, 1994, p. 251), ou seja, por um jogo de linguagem. Portanto, “a expressão *jogo de linguagem* deve aqui realçar o fato de que falar uma língua é parte de uma atividade ou de uma forma de vida” (WITTGENSTEIN, 2002, p. 189). Com isso, o próprio espelhamento lógico passa a ser entendido como um jogo de linguagem entre outros e, não, como o único válido. O ensino da linguagem, portanto, não é propriamente o ensino de regras, mas uma espécie de *treino*. A rigor, o jogo não pode ser ensinado, no sentido comum da palavra, mas deve ser aprendido como que por assimilação. Já que os jogos de linguagem fazem o papel de “elos semânticos”, ou seja, de elos de conexão entre a linguagem e a realidade, aprender uma linguagem não é senão ser ambientado em um dado jogo de linguagem que irá, doravante, exercer a tarefa de mediador das relações palavra-objeto. “Ensinar esses jogos, logicamente falando, assemelha-se mais a adestrar o aprendiz numa nova habilidade do que a lhe transmitir definições de palavras e de expressões, sejam elas verbais ou não” (HINTIKKA e HINTIKKA, 1994, p. 278).

Entre esses dois momentos de sua obra, como seus comentadores insistem, a diferença é significativa: se o *Tratado* era um convite ao silêncio e a solidão, as *Investigações* são um convite à comunidade e à polifonia. No entanto, seu projeto filosófico total permaneceu constante. Seu propósito sempre foi realizar, uma *terapia do mundo* por meio duma *terapia da linguagem*.

“Curar o mundo”, seja pelo seu controle, seja pela sua clarificação linguística, fazendo dos homens “senhores e possesores da natureza” (DESCARTES, 2009, p. 104) tem sido uma obsessão dos intelectuais há alguns séculos; mais que isso: tem sido um projeto – o projeto da modernidade.

Talvez não exageremos se dissermos que a modernidade toda tem sido, de algum modo, um “*esforço inclusivo*”, no sentido pejorativo do termo. A inclusão, como vimos, implica a universalização de uma proposta, ou seja, a extensão a todos os homens de uma realidade social dada como pronta e acabada. Num certo sentido, isso é uma “cura do mundo”.

A “humanização”, ao contrário, é o fortalecimento crítico do homem, o cultivo da vocação autônoma e questionadora do ser humano, o desenvolvimento e expansão da capacidade criativa humana e, portanto, da capacidade de permanentemente pôr em xeque a realidade social presente e inventar uma nova, inédita, melhor, mais justa e equânime. Porém, será que o discurso da “humanização” também não sofre influência do “projeto da modernidade”? Como pensar em uma “humanização” sem reificar a razão? Que espécie de “humanização” não cai nesse racionalismo ou cientificismo grosseiro que herdamos de toda essa tradição moderna? Mais ainda, como pensar a “humanização” na “pós-modernidade”, na era do “fim do homem”?

1.2. As raízes “modernas” da “pós-modernidade”

Realmente, muitos autores contemporâneos têm posto em questão esse projeto moderno. Indivíduos como Foucault, Deleuze e outros que mais ostensivamente levantam a bandeira da “pós-modernidade”, como Lyotard e Baudrillard, empreendem, explícita e notoriamente, uma crítica à “modernidade”. Eles defendem, em suma, o fim das meta-narrativas, a eclosão de novas subjetividades, novas racionalidades, a valorização no presente, etc. Stuart Hall (2006), por exemplo, um epígono do pós-modernismo, diz que, contrariamente ao “sujeito moderno”, fruto do iluminismo, o “sujeito pós-moderno” não tem uma identidade estática ou permanente, mas várias identidades, continuamente em movimento, transformadas que são pelos diferentes sistemas culturais que incidem sobre o indivíduo:

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um 'eu' coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até à morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora 'narrativa do eu' (...). A identidade completamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, na medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2006, p. 13).

Na obra de Zygmunt Bauman (ao menos num determinado período dela), a “pós-modernidade”, aparece como

o 'tempo' em que a modernidade tem condições de, finalmente, atingir sua maioridade, pois tornada mais sábia e desconfiada de tantas esperanças passadas que se transformaram em pesadelo, se libertando de velhas ilusões, emancipada de antigos devaneios e aberta ao inesperado, à contingência e à ambivalência, disposta a admitir (e não se aborrecer por isto) a presença do abominável vazio de sentido e a ausência de finalidade última de qualquer projeto (ALMEIDA, GOMES e BRACHT, 2009, p. 29 – 30).

Já em seu livro *Modernidade Líquida* (2001), Bauman fala desse processo como sendo uma *liquefação* progressiva da solidez dos ideais da própria modernidade. A pós-modernidade passa a ser chamada de “modernidade líquida, leve ou fluida” e a modernidade propriamente dita de “modernidade sólida, densa ou pesada”. A passagem desta àquela é uma derrisão progressiva das referências que outrora modelavam a conduta humana. A análise de Bauman da modernidade líquida mostra que sua expectativa acerca da pós-modernidade – como o momento em que a modernidade chegaria à maturidade – é mais realizável no discurso do que na prática.

Hoje, os padrões e configurações não são mais “dados”, e menos ainda “autoevidentes”; eles são muitos, chocando-se entre si e contradizendo-se em seus comandos conflitantes, de tal forma que todos e cada um foram desprovidos de boa parte de seus poderes de coercitivamente compelir e restringir (BAUMAN, 2000, p. 14).

O mundo da liquidez é marcado por uma radical privatização dos problemas antes restritos ao âmbito de ação do Estado-Nação ordenador. O eterno medo da modernidade sólida – a colonização do privado pelo público -, retratado nas distopias de Orwell e Huxley, foi substituído pelo perigo contrário: o esvaziamento de sentido do orbe público e sua total invasão pelo privado. Tendo o Estado tornado-se impotente e sobredeterminado por forças econômicas globalizadas e supranacionais, cada vez mais deslocam-se para o âmbito privado e individual questões que antes eram enfrentadas comum e publicamente.

A multiplicação das referências sociais identitárias e a sua instabilidade transforma a identidade, de um “dado” herdado de estruturas atávicas, em uma “tarefa”. A criação de uma identidade torna-se um desafio de autoconstituição. Os eixos de construção identitária que grassavam outrora na sociedade, sólidos como as colunas de Atlas, desmancharam-se. O trabalho, na modernidade pesada, era um destes eixos, em torno do qual orbitavam ordenadamente as autorrepresentações sociais. Os papéis sociais defluíam sem problemas da ocupação regular exercida pelo indivíduo. Na modernidade líquida, essa situação se altera. “Despido de seus adereços escatológicos e arrancado de suas raízes metafísicas, o trabalho perdeu a centralidade que se lhe atribuía na galáxia dos valores dominantes na era da modernidade sólida e do capitalismo pesado” (BAUMAN, 2000, p. 160). Ele deixa de ser o fundamento ético da sociedade e o esteio dos projetos de vida individuais. Com isso, as identidades se desestabilizam. “A modernidade substitui a determinação heterogênea da posição social pela autodeterminação compulsiva e obrigatória” (p. 41). Há um constante *apelo à individualização* e o instrumento básico posto à disposição dos indivíduos para se distinguirem dos outros e tornarem-se alguém é o consumo. A vida mercantiliza-se. Criam-se templos de consumo onde identidades pessoais encontram-se em oferta. A atividade de comprar torna-se o afazer arquetípico do homem-líquido.

Os laços sociais se fragilizam. O medo e a insegurança campeiam: “precariedade, instabilidade, vulnerabilidade, é a característica mais difundida das condições de vida contemporâneas (e também a que se sente mais dolorosamente)” (BAUMAN, 2000, p. 184). O fenômeno das “comunidades”, do

“comunitarismo” e da vida em condomínio está associado a isso. A comunidade cria um espaço em que os “de dentro” estão seguros e protegidos dos tipos perigosos e violentos que deambulam “lá fora”, para além dos seus muros vigiados. “O mundo comunitário está completo porque todo o resto é irrelevante, mais exatamente, hostil – um ermo repleto de emboscadas e conspirações e fervilhante de inimigos que brandem o caos como sua arma principal” (p. 197).

Isso explica, também, a ênfase desmedida no corpo, com que hoje nos acostumamos. “O corpo, pode-se dizer, se tornou o único abrigo e santuário da continuidade e da duração; o que quer que possa significar o ‘longo prazo’, dificilmente excederá os limites impostos pela mortalidade corporal” (BAUMAN, 2000, p. 210). O corpo é o último *bunker* a proteger os indivíduos dos bombardeios amiudados dos inimigos, o último oásis de segurança; uma espécie de comunidade portátil, a ser salvaguardada e policiada tão furiosamente quanto um condomínio fechado. “Corpo e comunidade são os últimos postos de defesa no campo de batalha cada vez mais deserto em que a guerra pela certeza, pela segurança e pelas garantias é travada, diariamente e sem tréguas” (p. 211). Jair Ferreira dos Santos (2000) resume o pós-modernismo da seguinte forma: “*Narcisismo* (amor desmedido pela própria imagem) e *dessubstancialização* (falta de identidade, sentimento de vazio) resumem o sujeito pós-moderno” (p. 102).

Tudo isso é efeito de um processo de modernização que começou, diz Bauman, com a invenção de implementos tecnológicos e meios artificiais de locomoção mais rápidos e eficientes do que as pernas humanas e equinas.

Quando tais meios de transporte não-humanos e não-animais apareceram, o tempo necessário para viajar deixou de ser característica da distância e do inflexível “wetware”; tornou-se, em vez disso, atributo da técnica de viajar. O tempo se tornou o problema do “hardware” que os humanos podem inventar, construir, apropriar, usar e controlar (...) (BAUMAN, 2000, p. 129 – 130).

Nesse momento, o tempo se *destaca* do espaço e tem início a saga moderna de conquista do espaço pelo tempo. A tarefa ordenadora do mundo, que a modernidade sólida se autoatribui, só pode ser realizada pelo controle do espaço por meio da invenção de modos mais rápidos de vencer a barreira da

extensão. A libertação do tempo em relação ao espaço, o tempo posto *contra* o espaço, a serviço da conquista e apropriação de mais e mais espaço, talvez seja a característica-síntese do processo de modernização. “A modernidade nasceu sob as estrelas da aceleração e da conquista de terras (...)” (BAUMAN, 2000, p. 131). Na modernidade pesada, isso redundava numa ênfase maciça no território, no chão, na conquista de terras. Mas na modernidade líquida, essa aceleração foi tão bem sucedida que chegou ao paroxismo da quase-instantaneidade, do tempo-nulo. Paradoxalmente, então, o espaço perde sua antiga significação. Bauman fala explicitamente de uma contemporânea “irrelevância do espaço” (p. 131). Por todo o lado, pululam categorias de espaço de algum modo não-espaciais: Bauman fala em espaços não-civis, em não-lugares, espaços vazios, espaços interditórios, etc. Há uma espécie de *desespacialização* ou desvalorização do espaço no mundo líquido. Ganha o seu jogo não mais o “dono das terras”, como na modernidade sólida, mas aquele que se move com velocidade, que sabe “não estar fixo em lugar nenhum”. Bauman fala mesmo que

a era da superioridade incondicional do sedentarismo sobre o nomadismo e da dominação dos assentados sobre os nômades está chegando ao fim. Estamos testemunhando a vingança do nomadismo contra o princípio da territorialidade e do assentamento (BAUMAN, 2000, p. 20).

A ênfase excessiva na razão desagua na desrazão. O questionamento dessa razão monolítica é o que caracteriza a “pós-modernidade”. Mas, na realidade, essa impugnação das pretensões excessivas da razão humana tem uma longa história e, no fundo, é tão “moderna” quanto o “projeto da modernidade”. Ao longo de todo o *período histórico* conhecido como modernidade, encontramos, entre os filósofos, tanto uma valorização hiperbólica da razão quanto a total suspicácia em relação à ela. Pensamos já na obra de Michel de Montaigne, por exemplo.

O autor dos *Ensaio*s se apresenta como um indivíduo inquieto e irresoluto (MONTAIGNE, 1987b, p. 291) e confessa mesmo estar entre aqueles que têm “temperamentos desregrados (...), rebeldes a quaisquer ligações e obrigações” (MONTAIGNE, 1987b, p. 190). Sendo assim, não espanta que sua

obra seja tão assistemática e por vezes escandalosamente autocontraditória. Montaigne admite que, em caso de necessidade, acenderia uma vela a São Miguel e outra ao dragão (MONTAIGNE, 1987a, p. 143). Isso, como André Gide observa, agrada certamente mais ao dragão que a São Miguel (GIDE, 1951, p. 29). Por isso, não espanta, também, que a interpretação de seu pensamento seja, como é, problemática. Sua obra, no fundo, não passa, como ele próprio o diz, de um “ensopado de frases” (MONTAIGNE, 1987b, p. 360). No entanto, existe um trecho dos *Ensaíos* que, por sua natureza e influência, os comentadores concordam ser nuclear. Trata-se da conhecida *Apologia de Raymond Sebond*. É verdade que André Gide, naquele que alguns consideram o melhor estudo sobre o pensamento de Montaigne, afirma que a sobredita *Apologia* é, dentre todos os capítulos do livro, o único “francamente fastidioso” (GIDE, 1951, p. 14). Na verdade, ele tornou-se popular por ser um trecho em que “o pensamento de Montaigne, tão desordenado e naturalmente erradio, se esforça mais seriamente por desenvolver uma espécie de doutrina e por dar uma aparente consistência a seu inconsistente ceticismo” (GIDE, 1951, p. 14). Como foi escrito com algum escrúpulo metodológico, ele perdeu, segundo Gide, o encanto que a ociosidade e a frívola elegância de Montaigne dão ao restante da obra. Gide tem toda a razão: o texto é atipicamente aborrecido, mas é, ainda assim, representativo do pensamento de nosso autor e as mesmas ideias ali cosidas menos randomicamente nós as colhemos novamente, nos outros capítulos, dispersas e expostas com mais graça.

O texto em questão é uma estranhíssima e irônica – se não francamente fingida – defesa da obra *Teologia Natural ou Livro das Criaturas* do filósofo espanhol do século XV Raymond Sebond. Montaigne traduzira a obra do espanhol para o francês a pedido de seu pai e toma aqui a peito a tarefa de defendê-la. O objetivo do livro de Sebond era “estabelecer e provar, contra os ateus, todos artigos de fé da religião cristã, baseando-se unicamente em razões humanas e naturais” (MONTAIGNE, 1987a, p. 174). Ora, Montaigne pretende defendê-lo mostrando que “todos os raciocínios humanos são inertes e estéreis” (MONTAIGNE, 1987a, p. 180). A estratégia explícita de defesa adotada por Montaigne é “humilhar e espezinhar o orgulho e a arrogância do homem; o de lhe fazer sentir sua inanidade, sua vaidade, seu vazio; de lhe

arrancar das mãos as armas mesquinhas que lhe fornece a razão” (MONTAIGNE, 1987a, p. 181).

Notemos, antes de mais, a antítese existente entre esse pensamento e aquele característico da vertente – digamos, ainda que imprecisamente – “racionalista” da modernidade. Se Bacon queria “a vitória sobre a natureza, pela ação” (BACON, 1979, p. 8), Montaigne, por outro lado, quer mostrar que a razão “é tão cega que não há verdade, por luminosa que seja, que assim lhe pareça. (...). Tudo, enfim, que ela pretende julgar e a natureza em geral se sonega à sua jurisdição e competência” (MONTAIGNE, 1987a, p. 182). Se Descartes queria regar sua razão, Montaigne, ao contrário, se orgulha de ter formado suas ideias sem seguir nenhuma regra: “sou um filósofo que se tornou filósofo por acaso e sem premeditação” (MONTAIGNE, 1987b, p. 263).

A primeira parte da *Apologia* é uma maçante compilação de histórias pitorescas sobre animais. Com isso, Montaigne visa patentear que o homem não é, em hipótese alguma, superior ao restante da fauna. Montaigne chega a dizer que não há faculdade alguma no homem que não encontremos também, e quiçá com maior perfeição, nos animais. Na segunda parte do texto, Montaigne se esforça por mostrar que a razão é incapaz de captar a essência das coisas: “que as coisas não se alojam em nós com sua forma e sua essência, impondo-se por si mesmas e com sua autoridade, bem o sabemos” (MONTAIGNE, 1987a, p. 275). E conclui, mui kantianamente: “as coisas exteriores a nós alojam-se, pois, em nós como nos compraz recebê-las” (MONTAIGNE, 1987a, p. 275). No entanto, contrariamente a Kant, Montaigne observa que, ao recebê-las, nós as alteramos de modo tal que não há esperança de consenso universal acerca de coisa alguma. Isso seria, de resto, comprovado pela inexistência de qualquer assunto incontroverso:

Ora, o fato de não haver proposição que não seja discutida e controvertida ou não o possa ser mostra muito bem que, abandonado a si mesmo, nosso julgamento não apreender claramente o que apreende, porquanto o meu julgamento não consegue que o de meu vizinho o aceite, o que prova nitidamente que o conceito por outros meios que não os decorrentes de uma força de concepção de que a natureza nos houvesse a tenha dotado igualmente (MONTAIGNE, 1987a, p. 276).

Montaigne deduz da pluralidade e divergência das opiniões filosóficas, das imensas discrepâncias de costumes entre os povos, das diferenças entre simbolismos (no fundo análogos) e mesmo das inevitáveis ambiguidades de nossa linguagem, a impotência da nossa razão e sua essencial ausência de fundamento sólido. Além disso, diz Montaigne, o homem é sumamente inconstante: hoje pensamos isso, amanhã pensamos aquilo. E mesmo o conteúdo do nosso pensamento não está sob nosso controle. Tudo o condiciona e afeta: as febres, a bebida, a apoplexia, o instinto, os sentidos, a emoção. Sem mencionar que “não há inteligência humana, por brilhante que seja, que por vezes não cochile” (MONTAIGNE, 1987a, p. 261). Donde se conclui que a razão é um “instrumento feito de chumbo e cera, que se estica e dobra e se ajeita a todas as circunstâncias, a todos os compromissos, e que um pouco de habilidade basta para levar a amoldar-se a quaisquer moldes” (MONTAIGNE, 1987a, p. 278). Essa mesma mensagem é repisada incontáveis vezes no restante da obra. Tudo é devir e não podemos conhecer nada, nem pelos sentidos, nem pela razão:

Nada conhecemos de nosso ser, porque tudo o que participa da natureza humana está sempre nascendo ou morrendo, em condições que só dão de nós uma aparência mal definida e obscura; e se procuramos saber o que somos na realidade, é como se quiséssemos segurar a água; quanto mais apertamos o que é fluido, tanto mais deixamos escapar o que pegamos. Por isso, pelo fato de toda coisa estar sujeita à transformação, a razão nada pode apreender na sua busca do que realmente subsiste, pois tudo, ou nasce para a existência e não está inteiramente formado, ou começa a morrer antes de nascer (MONTAIGNE, 1987a, p. 305).

A ciência não produz melhores resultados que a ignorância e, amiúde, produz piores: “quando nos faltam males verdadeiros, a ciência no-los fornece” (MONTAIGNE, 1987a, p. 215). Ademais, “constitui argumento poderoso em prol da ignorância o fato de a própria ciência nos jogar em seus braços quando não encontra o meio de nos tornar superiores ao sofrimento demasiado intenso” (MONTAIGNE, 1987a, p. 218). Sua crítica à capacidade racional humana chega às vezes às raias das loas à desrazão e, em todo caso, à perpétua confusão pirrônica: “imagine-se uma contínua confissão de

ignorância, um juízo sempre indeciso acerca de todos os assuntos, e ter-se-á a escola de Pirro” (MONTAIGNE, 1987a, p. 229), conta-nos animadamente.

Ócio e prazeres são sua receita padrão de vida. Montaigne não se vexa de compartilhar conosco mesmo suas excentricidades e manias pessoais, como seu gosto por luvas, melões, meias de sedas e pelo suave e sublime prazer de coçar-se, além, é claro, de seu delicado hábito de defecação noturna – particularidade sobre a qual ele discorre com justa naturalidade, porque, afinal de contas, “reis e filósofos precisam diariamente esvaziar os intestinos; e também as mais belas damas” (MONTAIGNE, 1987b, p. 364); ademais, observa Montaigne, aliás corretamente, que “é com o traseiro que nos sentamos no mais alto trono do mundo” (MONTAIGNE, 1987b, p. 388).

A fruição dos prazeres da vida, ainda que supinamente singulares como esses, e ainda que nunca até o limite da convalescença, é sempre a terapêutica recomendada por Montaigne: “são ou enfermo, satisfaço meus apetites” (MONTAIGNE, 1987b, p. 365), mesmo porque “nenhum ato inteiramente agradável jamais provocou algum prejuízo a meu organismo; daí ter feito, não raro, de meu prazer a minha receita” (MONTAIGNE, 1987b, p. 365). Conclusão:

quereis que um homem seja sadio, ponderado em seus atos com atitudes seguras e firmes? Envolvei-o nas trevas, na ociosidade e evitai que seu espírito trabalhe. Para sermos sensatos, precisamos atoleirmo-nos; para nos guiarem devem cegar-nos (MONTAIGNE, 1987a, p. 217).

Gozar de si próprio é a suprema perfeição. O ceticismo de Montaigne não era propriamente pirrônico; era muito mais leve e espirituoso. Como disse Carpeaux, todos gostamos de perdoar Montaigne pelas suas eventuais faltas, que são é claro nossas também, por causa de sua personalidade irresistível – “a personalidade mais encantadora da literatura francesa” (2010, p. 458). Mas é esse espírito cético, agravado e despido da vivacidade fútil que tinha em Montaigne, que será herdado por seus admiradores. Esse ceticismo influenciará, por exemplo, David Hume.

Hume achava que todas as percepções da mente humana dividem-se em duas categorias: os *pensamentos* ou *ideias* e as *impressões*. Ambas se

distinguem pela sua “força ou vivacidade” (HUME, 1973, p. 134). As ideias são impressões menos fortes ou vivazes, já que “o mais vivo pensamento é ainda inferior à mais embotada das sensações” (HUME, 1973, p. 134). Ora, conquanto o pensamento pareça todo-potente e ilimitado, ele no fundo está circunscrito dentro de limites estreitíssimos: “todo o poder criador da mente se reduz à simples faculdade de combinar, transpor, aumentar ou diminuir os materiais fornecidos pelos sentidos e pela experiência” (HUME, 1973, p. 134). Percebê-lo, diz-nos Hume triunfalmente, é descobrir um método seguro para dissipar todas as disputas sobre a natureza e a realidade de todas as ideias: basta perguntar a que impressão uma determinada ideia remete e pronto; caso não se encontre esse lastro sensorial para a referida superestrutura ideática, devemos descartar a ideia como superstição vã e tola. Essa é, portanto, a suprema panaceia metodológica (mais uma) e a base mais supinamente segura para o conhecimento científico. Realmente, o que poderia dar errado? A resposta, lamentavelmente, é: tudo; e muito rápido.

Partindo desse empirismo associacionista radical, Hume logo concluirá que, a rigor, nenhum conhecimento é seguro. Nossas ideias mais caras, como as de substância, espaço, tempo e causalidade não têm impressões que lhes deem respaldo, sendo mantidas, apenas, à força do *hábito*, o qual, por isso mesmo, é tido por Hume como “o grande guia da vida humana” (HUME, 1973, p. 147). Da dispersão temporal em que os eventos se sucedem, Hume deriva a completude de cada um deles em si mesmos e a inexistência de uma conexão necessária entre eles. “Todos os acontecimentos parecem completamente soltos e separados. Um acontecimento sucede a outro, mas nunca podemos observar qualquer laço entre eles. Parecem ser *juntados* uns aos outros, porém não *conexos*” (HUME, 1973, p. 159). É apenas a conjunção constante e reiterada dos acontecimentos que nos leva a supor haver um liame causal os enlaçando. Todavia,

um número qualquer de exemplos em nada difere de um exemplo isolado que lhe supomos exatamente igual, a não ser o fato de que, após uma repetição de exemplos semelhantes, o intelecto é levado pelo hábito a prever, à manifestação de um dos acontecimentos, o seu acompanhante usual, e a acreditar que ele existirá (HUME, 1973, p. 159).

O movimento de uma bola de bilhar segue-se ao da outra. Isso é tudo; não há, segundo Hume, qualquer lei necessária que determine prescritivamente a conexão entre esses dois eventos temporalmente separados um do outro. Nem mesmo podemos ter certeza de que o Sol nascerá novamente amanhã; apenas nos acostumamos a pensar assim.

É claro que, com essas curiosas ideias, Hume deixa a moral em maus lençóis, só lhe restando ser sustentada pelo gosto e pelo sentimento muito mais do que pela razão. João Paulo Gomes Monteiro observa que, para Hume, “o homem é muito mais um ser prático e sensitivo do que racional” (MONTEIRO, 1999, p. 12). Ainda assim, em Hume, essa conclusão, digamos, “irracionalista” é atingida quase que a contragosto. Ademais, Hume sempre defendeu a utilidade e importância dos hábitos. Podemos até não saber coisa alguma com certeza, e nem mesmo possuir seguramente uma identidade pessoal, mas devemos em todo caso continuar pensando o contrário, caso não se deseje que o caos impere nos consórcios sociais. Poucos anos mais tarde, porém, Jean-Jacques Rousseau – com quem Hume trocou cartas e farpas e a quem o bretão chamou de “o mais sombrio e horroroso vilão que existe no mundo” (HUME *apud* MONTEIRO, 1999, p. 7) – radicalizará esse princípio. Em Hume, com efeito, o conhecimento é uma espécie de carapaça que mal encobre o fervilhar instintivo do homem, mas ainda assim é uma carapaça necessária. Em Rousseau, essas veleidades civilizacionais são o supremo inimigo, o agente malévolos que sufoca a bondade natural do homem e a perverte. As peculiaridades biográficas de cada um deles explicam, em parte, essa discrepância. O temperamento explosivo de Rousseau conduziu-o a uma vida cigana, errática e acidentada. Pouco afeito, pessoalmente, às convenções sociais, pouco se lhe dava desprezá-las teoreticamente, o que seria efetivamente impossível ao sociável diplomata Hume.

Embora a obra de Rousseau seja ampla e assistemática, o que torna difícil caracterizá-la, é possível dizer que sua primeira produção significativa – o breve *Discurso sobre as ciências e as artes*, de 1750 – contém, em germe, os temas fundamentais de seu pensamento, os quais suas obras posteriores, e mais bem acabadas, desenvolveriam. É verdade que Rousseau considera esse *Discurso* “no máximo, medíocre” (ROUSSEAU, 1978a, p. 330) e chega mesmo

afirmar, em suas *Confissões*, que, dentre todas suas obras, essa “é a de raciocínio mais fraco, e a mais pobre em harmonia” (ROUSSEAU, [s.d.], p. 233). Ainda assim, o núcleo todo de sua filosofia já estava seguramente prefigurado na “iluminação” de Vincennes.

O *Discurso*, como se sabe, foi produzido em resposta a uma pergunta lançada pela Academia de Dijon: “o restabelecimento das ciências e das artes contribuiu para aprimorar ou corromper os costumes?” (ROUSSEAU, 1978a, p. 333). A tal questão, Rousseau responde sem reboços: “nossas almas se corromperam à medida que nossas ciências e nossas artes avançaram no sentido da perfeição” (p. 337). Isso porque essas falsas luzes nos arrancaram da “ignorância feliz” (p. 341) em que a natureza sabiamente nos colocara e, incitando nossa “vã curiosidade” (p. 337), fonte de todos os males, trouxeram-nos o luxo e a escravidão que acompanham a civilização. Roma, por exemplo, andou bem enquanto se preocupou em praticar a virtude; perdeu-se quando começou a estudá-la (p. 341).

Discursando a todas as nações, Rousseau chega a dizer: “povos, sabeis, pois, de uma vez por todas, que a natureza vos quis preservar da ciência como a mãe arranca uma arma perigosa das mãos dos filhos” (p. 341). Não espanta, porém, em absoluto, que as ciências e as artes corrompam os homens, já que, para Rousseau (1978a), elas nascem das nossas deformidades morais:

A astronomia nasceu da superstição; a eloquência, da ambição, do ódio, da adulação, da mentira; a geometria, da avareza; a física, de uma curiosidade infantil; todas elas, e a própria moral, do orgulho humano. As ciências e as artes devem, portanto, seu nascimento a nossos vícios: teríamos menor dúvida quanto às suas vantagens, se o devessem a nossas virtudes (p. 343).

Nascidas dos vícios, as ciências e as artes, é claro, os promovem. À medida mesma que elas progredem e as comodidades civilizacionais se multiplicam, desfibram-se os homens e efemina-se a coragem. Corrompe-se, assim, a bondade natural humana. Dirá Rousseau mais tarde, em sua obra central, *Do contrato social*, que “o homem nasce livre, e por toda parte encontra-se a ferros” (ROUSSEAU, 1978b, p. 22). E os grilhões que o prendem, Rousseau já o notara desde 1750, são os refinamentos intelectuais que afrouxam a degeneram as exigências morais naturais do homem.

Trata-se, aqui, mais uma vez, de questionar o poder da penetração racional e de propugnar, em seu lugar, por uma apreensão sentimental da realidade, espécie de imersão mística no seio da natureza. Rousseau, portanto, aprofunda e radicaliza o espírito que herdara de Montaigne, a quem cita constantemente. Com isso, dá o tom ao chamado movimento romântico que, em breve, explodiria. Mas será das artes que virão os maiores nomes associados seja ao pré-romantismo, seja ao romantismo *stricto sensu*: Schiller, Goethe, Novalis, Tieck e os irmãos Schlegel, entre outros.

Dentre esses, Friedrich Schiller talvez tenha sido aquele que mais esforço tenha feito para construir uma reflexão efetivamente filosófica. Seu propósito teórico é essencialmente continuar, completar e sobretudo reformular a teoria estética kantiana, dando-lhe uma feição não antevista pelo pensador de Königsberg. Como vimos, os juízos estéticos e teleológicos, na terceira crítica kantiana, tinham como função superar a dicotomia entre a razão teórica e a razão prática. Esse será o ponto de partida de Schiller (1963) em suas *Cartas sobre a educação estética da humanidade*. Sua ideia central é unificar o “impulso formal” e “impulso sensível” das duas faculdades racionais em aparente conflito num terceiro impulso, o “impulso lúdico”:

o impulso sensível quer *ser* determinado, quer receber o seu objeto; o impulso formal quer determinar, quer engendrar o seu objeto; o impulso lúdico, então, aspira a receber assim como teria engendrado e engendrar assim como o sentido aspira a receber (SCHILLER, 1963, p. 78).

O objeto do impulso sensível, diz Schiller, é a *vida*; o objeto do impulso formal é a *forma* ou *figura* (Gestalt). Sendo assim, o objeto do impulso lúdico é a *forma viva*. Ora, *a forma viva é a beleza*, a qual, enquanto ideal de humanidade, é também a grande educadora da humanidade. A beleza, portanto, para Schiller, se liga estreitamente ao caráter lúdico e desinteressado do jogo.

O belo não deve ser mera vida ou mera figura, mas figura viva, isto é, deve ser beleza na medida em que dita ao homem a dupla lei da formalidade e realidade absoluta. Implícita está a afirmação de que o homem deve *somente jogar* com a beleza, e de que *somente com a beleza* ele deve jogar. Pois, para tudo sintetizarmos, o homem joga

somente quando é homem no pleno sentido da palavra, e *somente é homem pleno quando joga* (SCHILLER, 1963, p. 83).

Ou seja, é apenas no estado estético do jogo que o homem é efetiva e plenamente homem. Novalis, pseudônimo de Friedrich von Haardenberg, o poeta da flor azul, também assevera, similarmente, que, para a razão em geral, “somente *mediante* a sensibilidade e o entendimento ligado à sensibilidade é possível *conhecimento objetivamente real*”, dado que “através [sic] da razão pura *imediatamente* nada ocorre, a não ser a possibilidade da ação livre, que se chama lei moral” (NOVALIS, 1988, p. 118). E Friedrich Schlegel – que Carpeaux (2010) diz ser “o maior pensador do primeiro romantismo” (2010, p. LXXI) – definia a ironia, eixo articulador de seu pensamento, como a “beleza lógica” (SCHLEGEL, 1994, p. 87). Da estética depende, no fundo, para os românticos, nosso próprio senso de realidade. O mesmo Schlegel (1994) afirmava categoricamente: “se queres penetrar no íntimo da física, inicia-te nos mistérios da poesia” (p. 115).

Essa extrapolação “antirracionalista” de Kant que encontramos nesses autores românticos reencontraremos no século seguinte, levada ao seu fastígio, em Schopenhauer, que deriva todo seu sistema filosófico dos postulados kantianos, embora suas conclusões, com toda probabilidade, escandalizassem o formulador da estética transcendental. O fenômeno e a coisa-em-si kantianos viram, com Schopenhauer, respectivamente, a representação e a vontade. Se o mundo do fenômeno, raciocina ele, é a seara da razão e da causalidade, a coisa-em-si, é claro, só pode ser o que escapa a essa dupla determinação. O *noumeno*, portanto, é o caldo alógico e irracional em que boiam nossas representações científicas. Enquanto não é conhecido, o mundo é uma força puramente volitiva, cega, bruta e sem finalidade; um esforço sem repouso que se revela nos e através dos corpos. A vontade é o elemento primordial de tudo, verdadeira essência do mundo, e a base do ser do homem. Tudo quanto existe, desde o inorgânico e o vegetal até o animal e o humano, é cristalização desta vontade onibarcante, objetivação escalonada e hierárquica da volição irracional que tudo governa. E embora o homem seja a culminância da vontade de viver, sua mais perfeita objetivação, ele, como tudo o mais, é apenas um epifenômeno desta vontade autocontraditória e

autofágica; apenas um farelo nas areias do tempo, o objeto inerme de uma piada macabra. Frágil como uma pluma, infinitamente perecível, o indivíduo importa à natureza apenas como instrumento de manutenção da espécie, por cujo serviço, ademais, só recebe, à guisa de paga, a morte certa e inevitável. A maior perfeição do homem representa apenas um aperfeiçoamento de sua capacidade de sofrer.

A consequência de tais ideias só poderia ser um pessimismo tão radical que considera todo otimismo, não apenas absurdo, mas “impiedoso”: “um escárnio amargo acerca dos sofrimentos inomináveis da humanidade” (SCHOPENHAUER, 2005, p. 419). Para Schopenhauer, “*Leben leiden ist*”, ou seja, “toda vida é sofrimento” (p. 400). O sofrimento é a única coisa durável; a dor, o único fenômeno positivo. A existência é “um morrer constante” (p. 401); uma luta vã em que a derrota é certa e que é apenas travada por temor à morte e não amor à vida. O desejo já é dor, porque é carência; e se é satisfeito, o que se segue não é a felicidade, esta miragem fantasiosa, mas o tédio:

Os esforços infundáveis para acabar com o sofrimento só conseguem a simples mudança de sua figura, que é originariamente carência, necessidade, preocupação com a conservação da vida. Se, o que é muito difícil, obtém-se sucesso ao reprimir a dor nesta figura, logo ela ressurgem em cena, em milhares de outras formas (variando de acordo com a idade e as circunstâncias), como impulso sexual, amor apaixonado, ciúme, inveja, ódio, angústia, ambição, avareza, doença, etc. Finalmente, caso não ache a entrada em nenhuma outra figura, assume a roupagem triste, cinza do fastio e do tédio, contra os quais todos os meios são tentados. Mesmo se em última instância se consegue afugentar a estes, dificilmente isso ocorrerá sem que a dor assumam uma das figuras anteriores, e assim a dança recomeça do início, pois entre dor e tédio, daqui para acolá, é atirada a vida do homem (SCHOPENHAUER, 2005, p. 405 – 406).

Pior: qualquer satisfação é mero alívio momentâneo; ilusão passageira ainda punida em redobro. “Toda satisfação, ou aquilo que comumente se chama felicidade, é própria e essencialmente falando apenas NEGATIVA, jamais positiva” (SCHOPENHAUER, 2005, p. 411). O prazer é apenas um alívio momentâneo, uma supressão passageira da carência desejosa. Para Schopenhauer, o mundo é mau – o exato antípoda do *meilleur des mondes possibles* leibziniano – e viver é uma tarefa ingrata. A vida é, pois, uma “mercadoria ruim” (p. 418), cuja supressão pura e simples é às vezes mais

desejável que sua manutenção, a despeito da coação exercida pelo temor da morte. O suicídio só não é recomendado por Schopenhauer, porque ele o julga, como tudo o mais, inútil e ineficaz.

Na verdade, chamar essa concepção de “pessimismo” é certamente um eufemismo. Schopenhauer contempla a vida como Brás Cubas em seu delírio final. Como se sabe, Machado de Assis, um schopenhaureano, faz Brás Cubas, alucinado em seu leito de morte, ser levado por um hipopótamo até à “origem dos séculos”, onde lhe é dado trocar ideias com a Natureza ou Pandora, que se apresenta friamente como sua “mãe e inimiga”. Sua face glacial, de uma “impassibilidade egoísta”, era a da “vontade imóvel”. Arrebatando nosso falante defunto ao alto de uma montanha, Pandora deu-lhe a contemplar um tenebroso espetáculo. Eis o que viu o finado narrador:

Os séculos desfilavam num turbilhão, e, não obstante, porque os olhos do delírio são outros, eu via tudo o que passava diante de mim – flagelos e delícias -, desde essa coisa que se chama glória até essa outra que se chama miséria, e via o amor multiplicando a miséria, e via a miséria agravando a debilidade. Aí vinham a cobiça que devora, a cólera que inflama, a inveja que baba, e a enxada e a pena, úmidas de suor, e a ambição, a fome, a vaidade, a melancolia, a riqueza, o amor, e todos agitavam o homem como um chocalho, até destruí-lo, como um farrapo. Eram as formas várias de um mal que ora mordida a víscera, ora mordida o pensamento, e passeava eternamente as suas vestes de arlequim, em derredor da espécie humana. A dor cedia alguma vez, mas cedia à indiferença, que era um sono sem sonhos, ou ao prazer, que era uma dor bastarda. Então o homem, flagelado e rebelde, corria diante da fatalidade das coisas, atrás de uma figura nebulosa e esquiva, feita de retalhos, um retalho de impalpável, outro de improvável, outro de invisível, cosidos todos a ponto precário, com a agulha da imaginação; e essa figura – nada menos que a quimera da felicidade – ou lhe fugia perpetuamente, ou deixava-se apanhar pela fralda, e o homem a cingia ao peito, e então ela ria, como um escárnio, e sumia-se, como uma ilusão (ASSIS, 1978, p. 26).

Eis aí a cosmovisão tanto do Bruxo do Cosme Velho, quanto do pessimista de Danzig. A filosofia de Schopenhauer, se tardou a repercutir, terminou por fazê-lo com amplo estrondo. Friedrich Nietzsche foi, quiçá, o maior de seus herdeiros. Nietzsche de fato tinha seu compatriota na conta de um “educador” cuja grandeza residiria na capacidade dar-nos uma imagem da vida como um todo, por oposição aos “filósofos de compartimento” (NIETZSCHE, 1983a, p. 72), ou seja, a vertente “racionalista” da modernidade, cujo ideal de filósofo é “uma sacolejante máquina de pensar e calcular”

(NIETZSCHE, 1983a, p. 71). Podemos associar a representação e a vontade schopenhauereanas, respectivamente, ao apolíneo e ao dionisíaco já do primeiro Nietzsche. Por baixo da crosta apolínea da realidade, diz Nietzsche, borbulha a lava dionisíaca subterrânea, da qual a superfície não é senão uma cristalização momentânea. A animalidade é a essência do homem, da qual nossa vida racional e consciente é mera sofisticação. No entanto, contrariamente a Schopenhauer – que para além da fuga momentânea da dor proporcionada pela arte só via alguma saída para o homem no singular e impossível ascetismo da *negação da vontade de viver*, atitude que é o coroamento do seu pessimismo – Nietzsche propõe uma visão não pessimista, mas *trágica* ou *dionísica* da vida (BRUM, 1998, p. 77), por meio dos seus conceitos de *vontade de poder* e *super-homem*. As concepções estéticas de um e outro mostram bem a natureza de sua divergência. Arte, para Schopenhauer, é escape e consolação; para Nietzsche, é afirmação e celebração. “Schopenhauer encontra na arte um calmante para agir sobre a vontade cega e opressiva; Nietzsche, por sua vez, conceberá uma imagem da arte repleta de força e de afirmação vital; para ele, ela é um estimulante da vida, uma maneira de homenagear a onipotência da vida” (BRUM, 1998, p. 85).

Assim como Schopenhauer, Nietzsche enxerga a realidade como essencialmente irracional e também faz uma ideia bastante limitativa e inglória da razão humana. Todavia, sua moral é oposta à schopenhauereana. Ela pretende ser uma alternativa alegre e risonha à morbidez pessimista de seu antecessor. Nietzsche nega que a vontade seja o em-si do mundo. Para ele, o mundo não é senão uma trama sem fim e sem lei de fenômenos. Tudo quanto há, para Nietzsche, são aparências, véus e enganos. Não há qualquer fato independente de sua interpretação. Tudo é falsificação e imposição de força. A vontade, com isso, perde a conotação “ontológica” que tinha em Schopenhauer e se torna uma força puramente “psicológica”; passa de vontade de viver (*Wille zum Leben*) à vontade de poder (*Wille zum Macht*). Se em Schopenhauer, a afirmação da vontade de viver é a vida ordinária da maioria dos homens e o dever dos indivíduos superiores é negá-la, em Nietzsche é o contrário. Seu tipo superior de homem – o *übermensch*, ou seja, o super-homem ou além-do-homem, o homem dionisíaco – deve ser capaz de não negar, mas *aceitar* a

vida tal qual é; e não a despeito, mas *por causa* de sua crueldade e brutalidade. Por uma potência volitiva aprobatória, o super-homem é capaz de afirmar a ilogicidade do mundo e festejá-la de bom grado. Diante de uma realidade tida como má, Schopenhauer é uma vítima relutante e Nietzsche uma vítima com Síndrome de Estocolmo. Se Schopenhauer recua com horror diante do absurdo da vida e quer como escape negar a vontade asceticamente, Nietzsche quer abraçá-la e celebrar sua miséria; brindar ao *eterno retorno*, como um alegre conviva num banquete. Eis o que ele diz no conhecido trecho de *A gaia ciência*:

E se um dia ou uma noite um demônio se esgueirasse em tua mais solitária solidão e te dissesse: “Esta vida, assim como tu a vives agora e como a viveste, terás de vivê-la ainda uma vez e ainda inúmeras vezes; e não haverá nela nada de novo, cada dor e cada prazer e cada pensamento e suspiro e tudo o que há de indizivelmente pequeno e de grande em tua vida há de te retornar, e tudo na mesma ordem e sequência – e do mesmo modo esta aranha e este luar entre as árvores, e do mesmo modo este instante e eu próprio. A eterna ampulheta da existência será sempre virada outra vez – e tu com ela, poeirinha da poeira!” – Não te lançarias ao chão e rangerias os dentes e amaldiçoarias o demônio que te falasse assim? Ou viveste alguma vez um instante descomunal, em que lhe responderias: “Tu és um deus, e nunca ouvi nada mais divino!” Se esse pensamento adquirisse poder sobre ti, assim como tu és, ele te transformaria e talvez te triturasse; a pergunta, diante de tudo e de cada coisa: “Quero isto ainda uma vez e ainda inúmeras vezes?” pesaria como o mais pesado dos pesos sobre teu agir! Ou então, como terias de ficar de bem contigo mesmo e com a vida, para não *desejar* nada *mais* do que essa última, eterna confirmação e chancela? (NIETZSCHE, 1983b, p. 208 – 209).

Nietzsche formulou mesmo um procedimento – sua genealogia – cujo intuito é justamente recuperar o porão sombrio sobre o qual se ergue a ribalta iluminada das ideias. O vocábulo “genealogia” – tipicamente vinculado à investigação da linhagem de antepassados de uma determinada família e, portanto, à pesquisa de “origem” ou busca de uma herança – ganha, com Nietzsche, uma outra conotação. Como, para ele, não há fatos, apenas aparências e perspectivas interpretativas múltiplas e inarticuláveis, é claro que esse “algo” de que o genealogista procura a origem é mero “signo”, “sinal”, “acontecimento”, “singularidade” ou “sintoma”, e nunca uma “coisa”, um “dado”, uma “realidade” ou “essência”. Ao pôr-se no encalço das “origens” de “algo”, Nietzsche não quer remetê-las a unidades definidas, mas, sim, a pluralidades

dinâmicas e dispersas. Ou seja, “origem” em cuja persecução se põe o genealogista é “a discórdia e o disparate” (PASCHOAL, 2003, p. 83) - terreno sem cálculo ou lei; melhor: terreno em que a única “lei” é aquela ditada pela vontade de poder. A genealogia quer expor o *bas fond* conflitivo de cuja dinamicidade emergem tais “sintomas”. Contra a procura de um *Ursprung* (fundamento originário), a genealogia propõe o desvelamento da *Entstehung* e da *Herkunft* (emergência e proveniência, respectivamente); contra saberes absolutizantes, um “saber perspectivo” (PASCHOAL, 2003, p. 88); contra a permanência das essências e a linearidade (a)histórica dos fundamentos fixos, a violência e a fluidez de uma arena de combate; contra as representações estáveis, os múltiplos fluxos intensivos. Gilles Deleuze diria, mais tarde, que essa é a mensagem nietzschiana fundamental: “não troque a intensidade pelas representações” (DELEUZE, s.d., p. 14); por isso o mesmo Deleuze afirmaria que o mérito de Nietzsche seria ter feito “do pensamento uma potência nômade” (DELEUZE, s.d., p. 17). Nietzsche quer que pensemos na origem como estratégia e jogo de forças, de cujos vaivéns casuais provêm sentidos, também fluidos e mutáveis. Com isso,

Nietzsche deixa clara a oposição de seus escritos ao postulado básico da filosofia tradicional, de que na “origem” encontra-se a “verdade” da “coisa”, anterior ao conhecimento positivo, às ideologias, ao discurso e à proliferação de erros que a obscureceria. Ao rejeitar a pesquisa da “origem”, está rejeitando os postulados de “essência”, “identidade”, “coisa em si”, etc., e, ao tomar a “verdade” de algo como sintoma de uma interpretação, quer chegar não à “origem”, mas ao “destrinchamento”, “desmaranhamento” do jogo de forças que se encontra na proveniência (*Entstehung*) de algo, mostrando que onde se via “sacralidade” há um começo “baixo”, “impuro” (PASCHOAL, 2003, p. 86).

Ou seja, não há verdade ou ser, apenas o acidente, o fenômeno, o acontecimento, profano e sujo, que calha, num dado momento, ao sabor da fluida potência volitiva individual, de “emergir”. Munido deste martelo hermenêutico à guisa de método, Nietzsche se propõe, como projeto filosófico, a tarefa de *transvalorar todos os valores*. Em *Para além de bem e mal*, bem como em seu adendo, *Para a genealogia da moral*, Nietzsche observa que existem dois tipos fundamentais de moral: de um lado, há a moral dos senhores, nobre e aristocrática e, de outro, há a moral dos escravos, vulgar,

gregária, plebeia ou de rebanho (NIETZSCHE, 1983c, p. 291; NIETZSCHE, 1983d, p. 299 ss). Nietzsche parte, mui filologicamente, de uma consideração linguística: a palavra “bom”, observa, tem dois antônimos, “ruim” e “mau”. A oposição “bom-ruim” é típica da moral dos senhores, enquanto que a oposição “bom-mau” é característica da moral dos escravos.

O homem nobre, diz Nietzsche, sente-se enquanto a fonte determinante dos valores. Ele olha para si e julga: “O que é pernicioso para mim é pernicioso em si’, sabe-se o único que empresta honra às coisas, é *criador de valores*” (NIETZSCHE, 1983c, p. 292). O que ele conhece e observa em si, ele louva; o que é contrário a si e a seu orgulho fundamental, ele despreza. A moral dos senhores, pois, “é glorificação de si” (NIETZSCHE, 1983c, p. 292). O homem nobre tem orgulho, ímpeto, rigor e dureza. Se ajuda o infeliz não o faz por compaixão, mas por um excesso de potência, a qual tem-na tão plena em si próprio que transborda.

Nobres e bravos, que assim pensam, estão à máxima distância daquela moral que vê, precisamente na compaixão ou no agir por outros ou no *désintéressement*, o signo da moral; a crença em si mesmo, o orgulho de si mesmo, uma hostilidade fundamental, e ironia, contra o “altruísmo”, por exemplo, faz parte da moral nobre de modo tão determinado quanto uma leve depreciação e cautela diante dos sentimentos simpáticos e do “coração caloroso” (NIETZSCHE, 1983c, p. 292).

Mais que isso: o homem nobre, diz Nietzsche, só tem obrigações para com outros homens nobres. Esse tipo humano tem a firme convicção “de que, para com os seres de categoria inferior, para com tudo o que é alheio, se pode agir ao bel-prazer ou ‘como o coração quiser’ e, em todo caso, ‘para além de bem e mal’ -: aqui pode entrar compaixão, e coisas semelhantes” (NIETZSCHE, 1983c, p. 292). Já a moral de escravos, inversamente, “é essencialmente moral utilitária” (NIETZSCHE, 1983c, p. 293). Visa dar conforto e consolo para o homem inferior, incapaz de aguentar a periculosidade e a terrível potência da vida; moral adequada, portanto, ao “homem não-perigoso”, bondoso, compassivo e ingênuo; “um pouquinho estúpido talvez” (NIETZSCHE, 1983c, p.293).

A moral aristocrática, segundo ele, vigia na época trágica, em que pensamento e vida achavam-se unidos, mas foi sufocada pela moral de rebanho. Desde então, firmou-se a supremacia do “homem teórico” sobre o “homem trágico”; do lógico-racional sobre a sabedoria instintiva; ou ainda, da “representação” sobre a “intensidade”, como quer Deleuze. Transvalorar os valores é inverter essa equação: é exaltar o corpo, a matéria, o instinto, o desejo, o animal e denunciar como mito - ou como ficção criada pela consciência escrava - o além, a salvação e o pecado. É, portanto, recuperar e afirmar a “vida”, negada nihilisticamente pela “moral dos fracos”.

A influência do pensamento nietzschiano no século XX foi enorme. Depois da “virada linguístico-pragmática”, ela fez-se sentir em particular no desconstrucionismo, que Derrida tirou de Saussure e Heidegger, e no pós-estruturalismo, do qual Michel Foucault talvez seja o mais destacado representante.

Os comentadores de Michel Foucault identificam em sua obra três eixos temáticos basilares: o eixo da *arqueologia dos saberes* (que vai até o final da década de 60, aproximadamente), o eixo da *genealogia do poder* (década de 70, basicamente) e o eixo da *genealogia da ética* (primeiros anos da década de 80). O próprio Foucault ratifica essa divisão em uma entrevista dada em 1983. Analisando retrospectivamente sua obra, ele diz que

três domínios da genealogia são possíveis. Primeiro, uma ontologia histórica de nós mesmos em relação à verdade através [sic] da qual nos constituímos como sujeitos de saber; segundo, uma ontologia histórica de nós mesmos em relação a um campo de poder através [sic] do qual nos constituímos como sujeitos de ação sobre os outros; terceiro, uma ontologia histórica em relação à ética através [sic] da qual nos constituímos como agentes morais. Portanto, três eixos são possíveis para a genealogia. Todos os três estavam presentes, embora de forma um tanto confusa, em *História da Loucura*. O eixo da verdade foi estudado em *Nascimento da Clínica* e *As Palavras e as Coisas*. O eixo do poder foi estudado em *Vigiar e Punir*, e o eixo ético em *História da Sexualidade* (FOUCAULT, 1995a, p. 262).

Segundo Foucault, é precisamente a “constituição de nós mesmos como sujeito” – e não o poder – o tema de todos os seus trabalhos: “meu problema sempre foi (...) o das relações entre sujeito e verdade: como o sujeito entra em um certo jogo de verdade” (FOUCAULT, 2006a, p. 274). Nesse sentido, as três

fases de sua obra representam apenas uma mudança no ângulo pelo qual essa mesma questão é enfocada. Nas duas primeiras etapas, tratava-se de mostrar como o sujeito, em uma sociedade como a nossa, é “assujeitado”, ou seja, constituído “desde fora”, de modo não autônomo, seja pelas técnicas discursivas (saber), seja pelas técnicas de controle (poder), constituição cujo efeito precípua é *normalização*, isto é, sua padronização identitária pela vinculação a uma norma, regra ou média adrede e extemporaneamente determinada. Já na etapa final de sua obra, tratava-se de mostrar o modo pelo qual o indivíduo, por meio de uma espécie de *torção ético-estética do poder* – fazendo uso do que Foucault chama de “práticas ou técnicas de si”, as quais ele pretende encontrar na antiguidade grega e greco-romana e se esforça por recauchutar – pode se autoconstituir como sujeito ético, tornando-se o agente de sua subjetivação.

Foucault utiliza em seus estudos a genealogia nietzschiana, mas lhe imprime um colorido pessoal. O próprio Foucault define sua genealogia como uma espécie de anticiência (FOUCAULT, 2000, p. 14). Com ela, Foucault quer promover a insurreição dos “saberes sujeitados”; quer fomentar a oposição aos efeitos centralizadores de poder do discurso científico decorrentes de sua institucionalização numa sociedade como a nossa; quer empoderar os

saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia filtrá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência que seria possuída por alguns (FOUCAULT, 2000, p. 13).

O discurso científico, observa Foucault, serve não raro para justificar certas práticas de interdição e segregação realizadas em outros domínios – como nos hospitais psiquiátricos, por exemplo. Saber científico e poder, diz Foucault, nunca se separam: o poder gera discursos que exercem um efeito de verdade e, por outro lado, os discursos tidos como verdadeiros são mantidos por uma determinada economia de poder. Foucault chega a dizer que “a verdade não existe fora do poder e sem o poder (...). A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder” (FOUCAULT, 2006c, p. 12). O poder, em suma,

induz à “produção da verdade” e a verdade não surge senão em função de um plexo de mecanismos de poder. Em virtude disso, diz Foucault, é preciso interpelar aqueles que pretendem fazer ciência e dirigir-lhes as seguintes indagações:

‘Quais tipos de saber vocês querem desqualificar no momento em que vocês dizem ser esse saber uma ciência? Qual sujeito falante, qual sujeito discorrente, qual sujeito de experiência e de saber vocês querem minimizar quando dizem: ‘eu faço esse discurso, faço um discurso científico e sou cientista’? Qual vanguarda teórico-política vocês querem entronizar, para destacá-la de todas as formas maciças, circulantes e descontínuas de saber?’ (FOUCAULT, 2000, p. 15).

Por isso, diz Foucault que a sua genealogia é um “empreendimento para dessujeitar os saberes históricos e torná-los livres, isto é, capazes de oposição e luta contra a coerção de um discurso teórico unitário, formal e científico” (2000, p. 15). Com base nesse método, Foucault se afana por construir uma analítica do poder. Para Foucault (1995b), o poder não é uma substância ou coisa, mas “um modo de ação sobre ações” (p. 245). O poder, explica ele, é da *ordem do governo* – entendido esse em seu sentido amplo como conjunto de “técnicas e procedimentos destinados a dirigir a conduta dos homens” (FOUCAULT, 1997a, p. 101). Seu exercício consiste em “conduzir condutas”, em agir sobre a ação alheia, em alterar a probabilidade do comportamento alheio, em “estruturar o eventual campo de ação dos outros” (FOUCAULT, 1995b, p. 244).

Foucault identifica duas tecnologias de poder emergentes na modernidade, distinguíveis, mas inseparáveis, e que operam não só juntas, como também acopladas à força bruta da soberania, isto é, ao poder do gládio monárquico ao qual ambas sucedem. A primeira delas é o *poder disciplinar*, que surge nos fins do século XVII e início do século XVIII (FOUCAULT, 2000, p. 42). Por disciplina, Foucault entende o conjunto dos “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade (...)” (FOUCAULT, 1997b, p. 118). Esse poder se caracteriza, em primeiro lugar, por promover uma organização espacial que determina a inserção dos corpos em espaços individualizados e hierarquizados. Em segundo lugar, por propiciar a sujeição do corpo ao tempo, sua adestração e utilização máxima,

com fito de produzir rapidamente e com uma eficácia otimizada. Em terceiro lugar, por ter na vigilância – contínua, perpétua, constante e indiscreta – um de seus principais mecanismos de controle. E, em quarto lugar, por produzir um saber sobre os indivíduos, na medida em que exige um exame, um registro contínuo de conhecimento. Esses apanágios das disciplinas explicitam sua positividade: ela visa não seiviciar, supliciar o corpo, mas, sim, domesticá-lo, aperfeiçoá-lo. Em *Vigiar e Punir*, Foucault diz: “a disciplina ‘fabrica’ indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício” (1997b, p. 143). Seu objetivo é fabricar corpos úteis e dóceis, corpos submissos, por um lado aumentando sua força e eficácia e, por outro, diminuindo essas mesmas forças por meio da obediência. A disciplina, pois, “dissocia o poder do corpo” (FOUCAULT, 1997b, p. 119); ela é uma “anatomia política do detalhe” (FONSECA, 2002, p. 173); um investimento político sobre o corpo individual, realizado com suporte em uma série de mecanismos, tendo como ponto de aplicação as filigranas da existência individual.

A segunda tecnologia de poder que aparece na modernidade, segundo Foucault, é o *biopoder*, que entra em cena, historicamente, um pouco mais tarde que as disciplinas – por volta do final do século XVIII. Enquanto o poder disciplinar age no nível do indivíduo, ou melhor, do indivíduo-corpo ou dos corpos individuais – visando, justamente vigiar, treinar, utilizar e, eventualmente, punir esses corpos, tornando-os “úteis e dóceis” – o biopoder agiria no nível da população, da espécie, do homem vivo ou do homem enquanto ser vivo. O biopoder, portanto, se dirige

à multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida, que são processos como o nascimento, morte, a produção, a doença, etc. (FOUCAULT, 2000, p. 288).

Enquanto o poder disciplinar é individualizante, o biopoder é massificante e visa a algo como a homeostase. Trata-se “de agir de tal maneira que se obtenham estados globais de equilíbrio (...), de levar em conta a vida, os processos biológicos do homem-espécie e de assegurar sobre eles não uma

disciplina, mas uma regulamentação” (FOUCAULT, 2000, p. 294). O biopoder, portanto, age no nível da população, dos fenômenos coletivos, e para poder afetá-los,

precisa estar constantemente medindo, prevendo, calculando tais fenômenos”, donde a criação de “alguns mecanismos reguladores, que permitam realizar tais tarefas, como, por exemplo, aumentar a natalidade e a longevidade, reduzir a mortalidade e assim por diante (POGREBINSCHI, 2004).

Esse tipo de poder preocupa-se com a otimização da vida (e não uma maximização das forças, como no poder disciplinar). O elemento comum entre os dois tipos de poder é a norma – daí que Foucault os chame de poderes “normalizadores”. É a norma “que possibilita a manutenção do equilíbrio entre a ordem disciplinar do corpo e a ordem aleatória da população” (POGREBINSHI, 2004).

Desenhada essa analítica do poder, restava, a Foucault, uma questão básica: se o poder não é algo de que podemos nos apropriar ou confiscar, se ele é antes algo que se exerce, algo que circula e atravessa os indivíduos, impregnando o tecido mesmo de todas as relações sociais, como podemos nos opor a ele? Como é possível exercer algum tipo de resistência a um poder que, por definição, acha-se pulverizado por toda a sociedade? Para solucionar esse dilema, Foucault cria, em 1978, no curso *Segurança, território e população*, a noção de *governamentalidade*, que é a principal responsável por levá-lo ao seu projeto final de uma genealogia da ética. Foucault observa que embora o poder impregne todo o corpo social, ele, no entanto, aglutina-se, aqui e ali, em torno de certos eixos, formando conjuntos de mecanismos de poder mais ou menos organizados – as governamentalidades. Sendo assim, raciocina Foucault, é possível exercer esta resistência opondo-se a todo um *conjunto* de mecanismos de poder, ou seja, a todo um “governo”. E o modo de fazê-lo, diz Foucault, é substituir o governo dos outros – ou seja, as governamentalidades – por um governo ético de si. A recusa de (ou resistência a) um determinado governo é operacionalizada, justamente, pela adesão, por parte do indivíduo, a um dado *estilo de existência* decorrente do estabelecimento de uma relação

consigo mesmo; da adoção do que Foucault chama de “práticas ou técnicas de si”:

práticas refletidas e voluntárias através [sic] das quais os homens não somente se fixam regras de conduta, como também procuram se transformar, modificar-se em seu ser singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo (FOUCAULT, 2006b, p. 15).

Portanto, a resistência ou atitude crítica, a recusa de uma governamentalidade, é, para Foucault, a atitude ética por excelência. Nos dois últimos volumes da sua *História da Sexualidade*, bem como nos cursos proferidos no *Collège de France* na década de 1980 – em que Foucault se debruça em especial sobre as relações entre os princípios do “conhecimento de si” e do “cuidado de si” (e a depreciação história deste em prol daquele), bem como sobre a questão da *parrhesia* – Foucault investiga como essas práticas e técnicas de si foram utilizadas e moduladas diferentemente no período grego e greco-romano. Foucault conclui que as diferenças entre os períodos se explicam pela maneira segundo a qual os indivíduos eram levados a reconhecerem-se enquanto sujeitos éticos, ou seja, a se subjetivarem. É a relação que o indivíduo estabelece consigo próprio (por meio das “técnicas ou artes de si” – *techne tou biou*) que a cada momento histórico se altera.

Durante o período grego, a subjetivação era pautada por um princípio de “estilização da existência”, muito encontrado, desde priscas eras, na Grécia arcaica, em particular no bojo do Pitagorismo e que assoma ao plano filosófico com Sócrates e Platão – mais precisamente, segundo Foucault, com um diálogo platônico específico, o *Alcebíades I*. Tendo como desiderato último a *sophrosune* (temperança), os gregos impunham-se um domínio de si (*enkrateia*), fazendo um uso (*chresis*) racional dos seus prazeres (*aphrodisia*), justamente naquelas searas em que não lhes seria vetado o abuso. Balizando sua conduta por tais regras autoimpostas, os indivíduos constituíam-se enquanto sujeitos morais conferindo a suas vidas um selo estético. Faziam, pois, de sua vida algo como uma *obra de arte*. Ao longo do período greco-romano, esse modo de subjetivação se altera, passando a ser cada vez mais pautado pelo princípio do “cuidado de si” (*epimeleia heautou*) – que já estava,

bem entendido, presente no período grego, ainda que mesclado com o princípio do “conhecimento de si” (*gnôthi seautón*). A subjetivação, aí, dá-se tendo em mira menos a sabedoria ou temperança do que o *gaudium* (alegria) e com espreque em técnicas que, do período imperial em diante, ganham cada vez mais ares de universalização (ao contrário do que ocorria na antiguidade grega, em que tais práticas tinham um cariz autoimposto e eram, ademais, restritas a pequenos grupos). Além disso, se no período grego, os indivíduos faziam um uso racional dos seus prazeres com o intuito de impedir que os mesmos os escravizassem, no período greco-romano - por conta de um estreitamento das relações entre medicina e moral - os indivíduos controlavam seus prazeres visando proteger-se de uma certa fragilidade intrínseca que acreditavam possuir, de uma patologia congênita cuja terapêutica demandava cuidados e atenção. Posteriormente, com o período cristão, o princípio délfico do “conhecimento de si” se desgarrar, diz Foucault, do “cuidado de si” e ganha progressivamente mais independência até se estabelecer, finalmente, uma espécie de “hermenêutica dos sujeitos”, no sentido de que o indivíduo passa a se subjetivar por meio de uma *exegese* de si próprio, ou seja, do descobrimento, nos arcanos do seu coração, de uma verdade oculta que deveria, pela confissão, ser trazida à tona. Na modernidade, após o “momento cartesiano”, diz Foucault, essa incessante e hipocondríaca hermenêutica de si se agravou; aparecem, então, as governamentalidades, frente às quais o Foucault da década de 1980 propõe justamente uma resistência calcada no resgate daquele princípio que, no período moderno, ficou relegado ao esquecimento – e apenas em parte resgatado pelo conceito kantiano de *Aufklärung* – o princípio do cuidado de si. Já no primeiro volume da história da sexualidade, *A vontade de saber*, Foucault pretendeu mostrar como a técnica da *confissão*, na modernidade, foi retirada de seu contexto religioso originário e transplantada para o terreno científico; foi, pois, encapada por uma *scientia sexualis* – contraposta a uma *ars erotica* oriental (FOUCAULT, 2005a, p. 57) – empenhada em “produzir discursos verdadeiros sobre o sexo (...)” (FOUCAULT, 2005a, p. 66) – para melhor controlá-lo, bem entendido –, transformando, destarte, o homem ocidental moderno, num “*animal confidente*” (FOUCAULT, 2005a, p. 59).

É no resgate do cuidado de si, na autopoiesis ética como modo de escape às governamentalidades normalizadoras, que termina a obra foucaultiana. Seus comentadores salientam que Foucault jamais se interessou pelos gregos enquanto tais, mas buscou neles apenas uma inspiração para a criação de uma *nova ética* contemporânea. Foucault, dizem seus comentadores, nunca promoveu uma “volta aos gregos”, pois, como nos diz Deleuze, “nenhuma solução pode ser transposta de uma época a outra, mas pode haver usurpações ou invasões de campos problemáticos, fazendo os ‘dados’ de um velho problema serem reativados em outros” (DELEUZE, 1986, p. 122). O próprio Foucault também o salienta em uma entrevista: “não se pode encontrar a solução de um problema na solução de um outro problema levantado num outro momento por outras pessoas” (FOUCAULT, 1995a, p. 256). Foucault, olhando para a antiguidade, quis simplesmente, nos explicam, embasar a emergências de novas práticas de si. Diz Pradeau: Foucault “buscou na ética antiga uma saída para a moral universal, de ‘todo mundo’, na espécie de uma ética da escolha, de uma ética à exata medida do pequeno número de indivíduos reunidos por certas práticas, especialmente sexuais” (2004, p. 146).

Pois bem: em toda essa linhagem de autores – de Montaigne a Foucault – malgrado suas diferenças, encontramos a mesma desconfiança no poder de pressão da *razão* sobre as coisas. O que Bacon, Descartes e Galileu, por exemplo, achavam perfeitamente factível – a matematização do mundo, a geometrização da realidade, o controle experimental das coisas e a consequente *produção da ordem* – a esses pensadores não parece tão improblematizado assim.

Portanto, como podemos pensar a “humanização” dentro desse quadro? Mais: como o próprio referencial crítico-dialético, no qual nos respaldamos para propugnar pela “humanização”, se situa dentro desse dilema epistemológico?

1.3. O potencial aglutinador do referencial dialético

Frente a esse dilema epistemológico, o referencial crítico-dialético parece ter uma *posição ambígua*, sendo, ao mesmo tempo, devedor e crítico

do “projeto da modernidade”. Se rastrearmos esse referencial até suas raízes modernas em Hegel e Marx, perceberemos o seguinte: Hegel, num primeiro momento, entusiasmou-se enormemente com o movimento iluminista, mas logo se distanciou dele; melhor, pretendeu superá-lo. Ao bifurcacionismo cartesiano, alargado a dimensões abissais por Kant, Hegel responde de um modo brilhante: dialeticamente. Entre os dois polos que Descartes e Kant separaram e que Spinoza achatou à condição de duas faces de uma mesma moeda, Hegel diz existir uma relação dialética. Essa, no fundo, é a grande contribuição de todo o chamado “idealismo alemão” (CARVALHO, 1997).

Kant pretendeu defender a razão dos ataques empiristas de um modo paradoxalmente cético: restringindo seu âmbito de aplicação ao fenômeno e bloqueando-lhe o acesso à coisa-em-si. Hegel observa que isso faz da razão um princípio meramente subjetivo, sem poder de apreensão sobre a realidade. É essa cisão entre sujeito e objeto que Hegel quer, pela dialética, superar. Ele amplia o significado restritivo que o Iluminismo dera à razão para identificá-la com o princípio mesmo que anima o conjunto da realidade. A substância do indivíduo é “o próprio espírito do mundo” (HEGEL, 1992, p. 36). Racionalidade, no sentido mais elevado do termo, e realidade são termos intercambiáveis. E o ser humano é o ente capaz de perceber isso, por estar no ponto de interconexão entre a estrutura eterna lógico-matemática e a dispersão randômica natural, cabendo-lhe, vocacionalmente, articular dialeticamente os dois estratos da realidade no intermédio dos quais vive. O homem é *homo pontifex*.

Mas Hegel foi adiante. Assim como o eu tem um desenvolvimento dialético, diz Hegel, também a história da humanidade tem um “eu” – que ele chama “Espírito Absoluto” – o qual se desenvolve segundo as mesmas leis dialéticas. Já então ele se sente apto a apreender e descrever a unidade de *toda a história humana*. Hegel observa que, se Ser e Razão coincidem completamente, eles, no entanto, não o fazem desde o princípio, mas somente ao cabo de um processo histórico por meio do qual, e somente por meio do qual, o Espírito Absoluto, alienando-se, se existencia e adquire consciência-de-si. A coincidência de Razão e Realidade se dá *no tempo* e por um processo cujas leis podem ser integralmente conhecidas e, portanto, *dominado*

cognitivamente pelo homem. Mas assim Hegel comprime Absoluto no relativo, já que é apenas a manifestação temporal do Absoluto segundo as etapas dialéticas que ele próprio, Hegel, descreve que dá ao mesmo alguma densidade ontológica. Para Hegel, o ser e o nada, inicialmente, não se distinguem. A noção de Ser, observa ele, por ser a mais universal, é também a mais vazia, e somente se “plenifica” à medida que se desdobra dialeticamente no tempo. Diz Hegel: “O verdadeiro é o todo. Mas o todo é somente a essência que se implementa através [sic] de seu desenvolvimento. Sobre o absoluto, deve-se dizer que é essencialmente *resultado*; que só no *fim* é o que é na verdade” (HEGEL, 1992, p. 31). O fim do processo histórico dialético é o seu começo, mas é só no fim que o começo ganha consistência: “só nesse fim o começo vazio se torna um saber efetivo” (p. 32).

Com isso, porém, o Absoluto é engolfado pela dialética histórica; o Eterno é sugado pelo temporal; o Ser é absorvido pelo devir. *A ontologia é reduzida à metodologia*. Hegel diz mesmo que “o método não é outra coisa que a estrutura do todo, apresentada em sua pura essencialidade” (HEGEL, 1992, p. 47). Como diz Roger Garaudy (1983, p. 27), não só Hegel vê na Razão a essência do Todo da Realidade, como também vê em Napoleão, símbolo do processo histórico, a “Razão a cavalo”, como ele diz ao avistar o imperador logo após a batalha de Iena. O alcance ontológico que o idealismo alemão quisera dar à dialética, desaparece quando Hegel dá esse passo em falso. É por isso que Schopenhauer, mais tarde, fará de Hegel sua *bête noire* e chamará de “erística” toda a “dialética”. É na dialética hegeliana que Schopenhauer está pensando quando diz ser ela mera patifaria intelectual (CARVALHO, 1997, p. 53).

No fundo, isso é um problema gnosiológico. Hegel, como todos os seus predecessores, negligencia a intuição. Quer apenas o conhecimento pensado e articulado sistematicamente. Ele concebe a ciência como um *círculo fechado*: “o saber só é efetivo – e só pode ser exposto – como ciência ou como *sistema*” (HEGEL, 1992, p. 33). Para Hegel, imediatismo é dogmatismo; a ciência é o saber absolutamente *mediatizado*. Roger Garaudy explica o essencial do método hegeliano nos seguintes termos:

Dizer que o método do conhecimento é dialético é dizer que não poderia existir conhecimento imediato. É negar não somente a possibilidade de possuir a verdade por uma intuição sensível direta, mas também de alcançar a verdade por um conceito isolado. O próprio do método dialético é exprimir a impossibilidade tanto da intuição sensível direta quanto do isolamento absoluto de um conceito (GARAUDY, 1983, p. 28).

Hegel não quer o imediato sensível ou universal abstrato, nem a representação ou conceito isolado, fruto do entendimento reflexivo, que é a negação do imediato e que também é abstrato, mas, sim, o *sistema* conceitual *efetivo*: a negação da negação, o “universal concreto”. No entanto, esse último, *não sendo captado*, é uma mera *construção mental* feita por ele próprio. Hegel pretende que uma construção mental sua seja, não mera construção, mas a própria urdidura secreta da realidade. Garaudy sintetiza o espírito da filosofia de Hegel com as seguintes palavras: “para o idealismo objetivo de Hegel, o pensamento é criador de todo o mundo real” (GARAUDY, 1983, p. 40). E mais: “esse método leva a pôr o homem no lugar de Deus, fazer do universo natural e social sua própria criação, sua obra” (GARAUDY, 1983, p. 42). Realmente, é fácil ver que o Espírito Absoluto de Hegel é, no fundo, o próprio Hegel auto-hipertrofiado à condição de macro-eu da história. Hegel confunde o Ser em si mesmo com a compreensão que do Ser ele adquiriu; confunde pensamento e realidade – incorre, em suma, no mesmo erro que, no início de sua carreira, votara-se a dissipar: o abstratismo. Todos os momentos culturais passados, de artísticos a religiosos, incluindo todos os sistemas filosóficos já concebidos, são por ele considerados como “figuras da consciência” (HEGEL, 1992, p. 73), momentos de um processo que, com sua própria filosofia, atinge o seu pináculo de autocompreensão e transparência; portanto, seu fim. Hegel desmascara a modernidade apenas para pôr a máscara em sua própria face.

Mais tarde, Karl Marx concluirá ser necessário “virar Hegel de ponta cabeça”:

Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento, - que ele transforma em sujeito autônomo sob o nome de ideia, - é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado. (...). Em Hegel, a dialética está de cabeça para baixo. É

necessário pô-la de cabeça para cima, a fim de descobrir a substância racional dentro do invólucro místico (MARX, 1996, p. 17).

Seria preciso, segundo Marx, deslocar Hegel da abstração idealista para a “concretude” materialista, para, mais que pensar a realidade, transformá-la – como diz sua décima primeira tese contra Feuerbach (MARX, 2002, p. 113). Mas a filosofia marxista, conquanto modifique bastante o sistema hegeliano, é, no fundo, muito mais que uma contestação do mesmo, uma *continuação dele*. É aproximadamente isso que Habermas nos diz em seu livro *O discurso filosófico da modernidade* (2000). Segundo Habermas, a modernidade se caracteriza por ser uma época precipuamente preocupada com sua autofundamentação, com sua “certificação autocrítica” (HABERMAS, 2000, p. 73), ou seja, caracterizada, sobretudo, pela busca de uma normatividade própria, distinta daquela que alicerçava as épocas anteriores.

O ponto mais alto da reflexão filosófica sobre a modernidade é, segundo Habermas, a obra de Hegel, que, como vimos, embora de início tenha celebrado a “filosofia do sujeito” – calcada no “princípio da subjetividade”, ou seja, na ideia de um sujeito cognoscente posto em uma relação reflexiva consigo mesmo – depois se distanciou da mesma, ao notar que a racionalidade moderna, envernizada pelo Iluminismo com tintas salvíficas, tinha um outro lado, bem menos luminoso e digno de ser celebrado. Essa racionalidade, na medida mesma que era festejada como a grande libertadora dos indivíduos e das nações, fora transformada em ídolo e deixara transparecer seu potencial repressivo, fundado, em última análise, “na estrutura da auto-relação, isto é, na relação de um sujeito que se torna objeto de si mesmo” (HABERMAS, 2000, p. 42). Hegel percebeu claramente o aspecto sombrio da razão instrumental moderna, mas tentou emendar o erro conservando o “princípio da subjetividade”. A solução encontrada por ele foi criar um conceito de absoluto que tivesse a feição de uma subjetividade ilimitada e que se objetivasse no e pelo processo histórico por meio de etapas que poderiam ser antecipadas e cujo fim poderia ser divisado.

Essa solução, como se sabe, se mostrou insatisfatória para a filosofia posterior a Hegel, que, segundo Habermas (2000), pode ser dividida em três grupos: de um lado, os hegelianos de direita e os hegelianos de esquerda, que

permaneceram, em maior ou menor medida, fiéis à tradição hegeliana e, de outro lado, a tradição nietzschiana, dentro da qual Habermas inscreve, entre outros, Heidegger, Bataille, Derrida e Foucault. Nenhuma destas tradições pós-hegelianas consegue, de acordo com Habermas, escapar das aporias da filosofia do sujeito, o que só poderia ser feito por meio de um pensamento como o seu próprio, lastreado na ideia de uma “razão comunicativa” (a qual ele chega seguindo uma trilha aberta e abandonada pelo próprio Hegel, em sua obra *O espírito do Cristianismo e seu destino*). Habermas advoga haver, ao lado do que ele chama de “sistema” – amálgama de Estado e Mercado – um “mundo da vida”, calcado na comunicação sincera e verdadeira, apoiado em princípios validáveis racionalmente e não colonizado pela burocracia leviatânica do Estado e pela plutocracia do Mercado. Ora, esse dilema epistemológico que Habermas denuncia, de algum modo permanece vivo até hoje.

Alguns, como o próprio Habermas, advogam a ideia de que é preciso continuar o projeto da modernidade, ainda que o reformulando. E uma grande parte dos autores ligados ao referencial crítico-dialético concorda com isso. É o caso de David Harvey, por exemplo. Em seu conhecido livro *Condição pós-moderna* (1993), Harvey nos diz que no bojo do modo de produção capitalista encontramos determinadas “práticas espaciais e temporais” – práticas de apropriação dos espaços e ritualização dos tempos – que geram uma determinada simbolização do espaço e tempo, incutindo esquemas de percepção, ação e pensamento (para usar as expressões de Bourdieu) nos indivíduos, de molde a replicar o mesmo modo de produção que lhes deu origem. O regime de acumulação flexível modificou significativamente tais práticas espaciais e temporais, o que, por consequência, precipitou toda uma torrente de novas maneiras de representar o espaço e o tempo, impregnadas pelo fenômeno que Harvey designa “compressão do tempo-espaço” - espécie de “presentificação” exacerbada resultante da aceleração do ritmo de vida e rompimento das barreiras espaciais promovida pelo capitalismo.

Pois bem: a “pós-modernidade”, diz Harvey (1993), é uma *resposta* a essa nova compressão do tempo-espaço (“nova”, porque uma compressão similar, embora menos ampla e profunda, já havia ocorrido por volta de 1848,

motivada pelo impacto disruptivo da crise capitalista de então). Harvey sustenta que há, de fato, similaridades notáveis entre os apanágios da acumulação flexível e as representações culturais idiossincráticas trazidas à baila pelo pensamento pós-moderno, marcado pela desconfiança nas metanarrativas e sua ênfase na efemeridade, na fugacidade, na dispersão, na multiplicidade de espaços e tempos simultâneos, na “heterotopia”, nas ontologias plurais, etc.

Há, no entanto, diz Harvey (1993), bons motivos para se desconfiar da viabilidade da resposta pós-moderna a essa nova metamorfose capitalista: por um lado, há sempre o perigo de que a ênfase na especificidade do lugar induza-nos à armadilha da “estetização da política” – em que caíram, por exemplo, Heidegger e Paul de Man. Jair Ferreira dos Santos (2000) observa algo de análogo:

O ambiente pós-moderno significa basicamente isso: entre nós e o mundo estão os meios tecnológicos de comunicação, ou seja, a simulação. Eles não nos informam sobre o mundo; eles o refazem à sua maneira, hiper-realizam o mundo, transformando-o num espetáculo. Uma reportagem a cores sobre os retirantes do Nordeste deve primeiro nos seduzir e fascinar para depois nos indignar. Caso contrário, mudamos de canal. Não reagimos fora do espetáculo (p. 13).

Por outro lado, Harvey (1993) insiste em que a pulverização e dispersão das reações políticas pós-modernas, na medida mesma em que se recusa a ser integrada em alguma espécie de metateoria ou plano de ação englobante e internacionalista, corre o risco de revelar-se fraca no confronto com aquilo que Harvey diz ser uma “nova onda neoconservadora”. Daí que ele advogue um “resgate” do “materialismo histórico” (“histórico-geográfico”, diz ele) e uma revisão do projeto iluminista, transferindo-se a ênfase pós-moderna no presente para o futuro, para o “Vir-a-Ser”, considerando-se, como outrora, o processo histórico uma revolução permanente.

Existem divergências, é claro. Outros autores ligados, em maior ou menor medida – confessadamente ou não – ao referencial crítico-dialético, vêm com bons olhos o surgimento da pós-modernidade ou, no mínimo, questionam a rigidez do referencial marxista original. Pensemos, por exemplo, no próprio

Zygmunt Bauman, ou então nos teóricos da Escola de Frankfurt (Cf. FREITAG, 1986).

O que parece unificar ambas as vertentes da modernidade é a *oposição ativa à tradição*, ou seja, a pretensão crítica de *transformação da tradição, propiciada justamente pela dialética*. O que as une, em suma, é o “trabalho do negativo” de que fala Hegel (1992, p. 30), ou seja, o trabalho de *desconstrução* da tradição. Hegel (1992) dizia que a força motriz do processo histórico é “a negatividade pura” (p. 32) e fala mesmo em um “poder mágico [o sujeito] que *converte o negativo em ser*” (p. 38, grifo nosso). “Racionalistas” ou “antirracionalistas”, modernos ou pós-modernos, todos parecem concordar na pretensão de modificação do *status quo*. Nesse sentido, a dialética hegeliano-marxista é capaz de dar às duas vertentes conflitantes da modernidade, não uma unificação teórica ou epistemológica, mas uma *articulação estratégica*; uma unidade não epistêmica, mas, por assim dizer, *teleológica*.

A dialética tem de fato um “potencial aglutinador” e é capaz de juntar essas vertentes opostas e contraditórias da modernidade. Encontraremos um sinal indicativo disso no campo educacional se analisarmos as chamadas teorias “crítica” e “pós-crítica” (SILVA, 2009). Veremos, então, que as mesmas estão não em conflito, mas em parceria, e igualmente contrapostas à teoria “tradicional”.

Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2009), existem três grandes vertentes teóricas na seara das teorias do currículo. A primeira é a chamada vertente *tradicional*, de cunho liberal e tecnocrático. Inspirada na “administração científica” de Frederick Taylor e teorizada por, entre outros, John Bobbitt e Ralph Tyler, essa vertente transformava o currículo em “um processo industrial e administrativo” (SILVA, 2009, p. 13). O conhecimento escolar era modulado pela vida ocupacional adulta. A função primeira do educador era mapear quais eram as habilidades requeridas pela atividade laboral vindoura. Com isso, o currículo reduzia-se a um problema mecânico: como ensinar, com eficiência e economia ótimas, aqueles conteúdos “já dados” de antemão.

Tal concepção de educação e currículo sofreu dura oposição por parte das teorias *críticas* do currículo – segunda vertente analisada por Tomaz da Silva. Autores como Althusser (1983), Bourdieu & Passeron (1975), Appel

(2006, 1989), Bernstein (1988, 1996, 1998) e Freire (1979, 1980, 1981, 1987, 1993, 2000), entre outros, no esteio das agitações políticas da década de 1960, começaram a levantar questionamentos sobre a vinculação entre os conteúdos escolares e a economia; entre o currículo e o mundo da produção; ou ainda, entre as políticas econômicas capitalistas e as políticas sociais no campo educacional. Tais autores sugeriram – e os estudos a respeito se acumularam no intuito de prová-lo – que a educação tinha uma *função ideológica* na reprodução das estruturas excludentes da cultura dominante.

As teorias críticas nos permitiram oferecer combate a tais práticas (neo)liberais no campo da educação. Mas, como diria o bardo lusitano, existem saberes feitos de teorias e saberes de experiências feitos. Com frequência, estes últimos induzem-nos a modificar os primeiros. De fato, as sucessivas lutas nos ensinaram ser necessário ampliar o numerário dos pelotões e mudar a estratégia de ataque. Aqui entram as *teorias pós-críticas* do currículo – terceira vertente elencada por Tomaz Tadeu da Silva. As teorias críticas do currículo foram uma primeira tentativa de resistência a tais governamentalidades. No entanto, o tempo nos ensinou que as mesmas pecavam por uma ênfase excessiva nas noções de ideologia e estrutura de classe e por uma incompreensão acerca da maleabilidade e ubiquidade das relações de poder, as quais não se restringem a uma dominação “maciça e homogênea” de cunho econômico, mas se expandem para terrenos outros e insuspeitados, como o linguístico, o cultural e o identitário. As *teorias pós-críticas* do currículo, calcadas em ideias pós-modernas e pós-estruturalistas, agregam novos *fronts* de luta àqueles elencados pelas correntes críticas. O multiculturalismo, a pedagogia feminista, os estudos culturais e pós-colonialistas, não pretende “superar” as teorias críticas, mas continuá-las.

A vocação intrínseca do referencial dialético como um todo – já desde suas raízes em Hegel e Marx – parece ser precisamente a conciliação dessas opções teóricas opostas. Esse é o sentido de sua “fundamental ambiguidade”. É na superação desse conflito que reside seu potencial. E é nessa superação que reside a possibilidade de se pensar, no momento atual, o conceito de humanização. Porque, de fato, a noção freiriana de “humanização”, como ainda veremos em detalhe, parece precisamente caminhar entre esses dois

extremos. Por um lado, ela certamente questiona o racionalismo excessivo do pensamento iluminista:

o que fazer opressor não pode ser humanista, enquanto o revolucionário necessariamente o é. Tanto quanto o desumanismo dos opressores, o humanismo revolucionário implica na ciência. Naquele, esta se encontra a serviço da “reificação”; nesta, a serviço da humanização. Mas, se no uso da ciência e da tecnologia para “reificar”, o *sine qua* desta ação é fazer dos oprimidos sua pura incidência, já, não é o mesmo o que se impõe no uso da ciência e da tecnologia para a humanização. Aqui, os oprimidos ou se tornam sujeitos, também, do processo, ou continuam “reificados”. *E o mundo não é um laboratório de anatomia em os homens são cadáveres que devam ser estudados passivamente. O humanista científico revolucionário não pode, em nome da revolução, ter nos oprimidos objetos passivos de sua análise, da qual decorram prescrições que eles devam seguir* (FREIRE, 1987, p. 75, grifo nosso).

Por outro lado, Freire sabe que não se pode abandonar completamente as exigências da racionalidade: “a formação técnico-científica não é antagônica à formação humanista dos homens, desde que ciência e tecnologia, na sociedade revolucionária, devem estar a serviço de sua libertação permanente, de sua humanização” (FREIRE, 1987, p. 90).

Em outra obra, Freire (1979) diz:

Se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa (p. 11).

Por outro lado, não se pode, diz Freire

reduzir o homem a um simples objeto da técnica, a um autômato manipulável. Quase sempre, técnicos de boa vontade, embora ingênuos, deixam-se levar pela tentação tecnicista (mitificação da técnica) e, em nome do que chamam “necessidade de não perder tempo”, tentam, verticalmente, substituir os procedimentos empíricos do povo (camponeses, por exemplo) por sua técnica (p. 11).

Portanto, não se trata de impugnar integralmente a racionalidade técnica, mas de fazê-la trabalhar pela “humanização”:

Grandes obras para mim, por isso, não são os grandes túneis atravessando a cidade de um bairro a outro ou os parques cheios de verde, postos nas áreas felizes da cidade. São tudo isso também,

desde, porém, que prioritariamente se trabalhe pela humanização da vida de quem vem sendo proibido de ser desde a “invenção” do Brasil: *as classes populares* (FREIRE, 1997, p. 71).

O que queremos dizer, portanto, – e esse é ponto central da presente tese – é o seguinte: pensar a humanização é pensar a superação desse conflito epistemológico entre racionalismo e antirracionalismo. Até que esse conflito epistemológico seja superado, as políticas públicas restarão, em maior ou menor grau, inefetivas. Isso, lamentavelmente, é o que ocorre nos dias de hoje, como veremos no capítulo seguinte.

CAPÍTULO II: AS POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS DE INCLUSÃO E A REALIDADE ESCOLAR

Nesse capítulo, iremos averiguar quão efetivas têm sido as nossas políticas de formação de professores e de educação básica na promoção da inclusão nas escolas. Para tanto, partiremos de uma discussão, conceitual e histórica, acerca das políticas públicas em geral. Na sequência, iremos analisar o texto das nossas políticas públicas pátrias promulgadas no período que vai de 2000 a 2010 com o intuito de colher as menções feitas à inclusão neles. Como veremos, as referências à inclusão ora dizem respeito às “classes inclusivas”, ora à “inclusão social” no sentido mais amplo. Coletaremos todas as referências, tanto num sentido, quanto noutro, haja vista que ambos os sentidos da palavra inclusão, como já observamos, se articulam. Finalmente, iremos confrontar o texto das políticas públicas com a realidade escolar, tal como é revelada pela fala dos professores entrevistados. Analisaremos, neste capítulo, as questões de 1 a 17 listadas na Introdução desta tese.

2.1. Contextualização conceitual e história acerca das políticas públicas

Segundo Lindomar Bonetti (2006), as políticas públicas são “o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil” (p. 74). As políticas sociais consistem, basicamente, em estratégias de governo consubstanciadas num amplo leque de documentos propositivos, que, no entanto, não constituem uma “totalidade absoluta” (VIEIRA, 2004, p. 143). Ao contrário, esse conjunto de prescrições deita fundas raízes no “mundo da produção”, “assegurando e legitimando a dominação” (VIEIRA, 2004, p. 141). Rastreado historiograficamente o contexto de surgimento das políticas sociais, foi possível notar que as mesmas despontam juntamente com o movimento operário e suas reivindicações.

No século XIX, o capitalismo experimentou uma reformulação. Até então, vigia o chamado “capitalismo concorrencial”, coetâneo do governo civil e

alicerçado no liberalismo clássico, que defendia o Estado mínimo e a capacidade autorregulatória do mercado. A Revolução Industrial, porém, alterou esse quadro. Diz Evaldo Vieira (2004):

Desde 1688, com a Revolução gloriosa, a tradição governamental da Inglaterra opunha-se à centralização de poder, evitando a constituição de uma burocracia administrativa. Com o passar do tempo, no entanto, a Revolução Industrial Inglesa acabou alterando as questões de governo. A necessidade de eliminar os derradeiros vestígios do mercantilismo e a liberação da iniciativa capitalista fomentaram um conjunto de novos problemas, cuja solução somente poderia acontecer através [sic] da intervenção do governo central. A crescente urbanização das cidades, a organização de serviços sanitários, o auxílio aos desempregados e a estruturação das atividades educacionais tornaram-se encargos do governo central na Inglaterra, porque faltavam aos governos locais as condições indispensáveis para enfrentar tais exigências da época (p. 138).

A necessidade de uma superação definitiva do mercantilismo e o fomento ao capitalismo em expansão requeria a intervenção estatal. Somente o Estado poderia “educar” os trabalhadores industriais, instruir os técnicos e assegurar a prestação dos serviços básicos sem os quais o sistema não prosperaria. A mão invisível do mercado, que já fraquejava, devia ser ajudada pela mão bastante visível da burocracia estatal. Como diz Vieira (2004):

Não mais existia, pois, a tranquilidade do universo ideológico de Adam Smith, mesmo tão propalado no século XVIII. Corrigia-se a regra de que o mecanismo do mercado representava o sistema de auto-regulamentação capaz de satisfazer às necessidades de subsistência de todas as pessoas. Carregando sobre os ombros o peso de seu próprio dogma, o liberalismo precisou construir outra ordem política. Deixou de batalhar contra o Estado, tentando impedir sua intervenção na economia. Passou a fabricar teoricamente um Estado muito mais complexo, com a finalidade de expandir o capitalismo (p. 139).

O Estado se torna mais complexo e os perigos da concorrência são mitigados pela criação de “mercados protegidos ou privilegiados”. Como diz Vieira (2004), “o monopólio tomou o lugar da livre concorrência e a produção desordenada na sociedade capitalista cedeu à produção planejada e organizada, em proveito do empresariado” (p. 139 – 140). Surge o capitalismo monopolista, que vingou primeiro na Alemanha e nos Estados Unidos, antes de ganhar o mundo. A Inglaterra, segundo Vieira (2004), “permaneceu fiel à

tradição do empresário individual, registrando-se apenas por volta do começo do século XX acordos estáveis sobre preços e manifestações de fusão na área de ferro e aço” (p. 139).

É nesse contexto que eclode a “questão social” – as lutas entre capital e trabalho – e em seu esteio a “política social”. Desde o início, portanto, a política social surge sob o signo do conúbio entre Estado e mercado, atrelada e subordinada à política econômica capitalista. Segundo Maria Ciavatta, “as políticas sociais são o reconhecimento do caráter antissocial das políticas econômicas que estão ligadas ao caráter privado da apropriação da riqueza” (2002, p. 100). Segundo a autora, quando as observamos diacronicamente isso se torna bastante visível: “desde as Leis Fabris inglesas até o chamado Estado do Bem-Estar das democracias sociais da atualidade, as políticas públicas relativas às áreas sociais têm a função de compensar os efeitos perversos da economia” (CIAVATTA, 2002, p. 100).

Pensar nas políticas sociais como atreladas às políticas econômicas implica em assumir uma determinada concepção de Estado que não se coaduna com as visões formalistas e normativistas do mesmo. Claus Offe (1984) assevera que uma análise do Estado deve levar em conta não apenas os procedimentos e técnicas de que o mesmo se vale para agir, mas, sobretudo, os conteúdos e resultados efetivos de sua ação. Definir o Estado, restritivamente, apenas em função de sua racionalidade administrativa – ao modo weberiano – obstaculiza a possibilidade de reconhecermos as finalidades, potencialmente escusas e ideologicamente obliquadas, que o aparato coercitivo estatal persegue. Da mesma forma, a visão normativista, que contrapõe o “ser” do Estado a um “dever ser” hipotético, é insuficiente, pois ignora o modo de surgimento da política social e os seus condicionantes materiais oriundos do modo de produção capitalista. Contrapondo-se a tais visões, Offe assevera que as políticas sociais estatais têm um conteúdo ideológico e que elas tencionam, precipuamente, constituir e reproduzir as condições atinentes ao trabalho assalariado. Dito de outro modo:

a política social representa uma estratégia estatal de integração de força de trabalho na relação de trabalho assalariado, i. é., uma relação que somente poderia adquirir a difusão e a ‘normalidade’ que

hoje existem graças à efetividade dessa estratégia (OFFE, 1984, p. 22).

Os autores que analisam as políticas públicas brasileiras apontam para o fato de que, no Brasil, ocorreu algo análogo, mas em menor escala, ao que aconteceu em escala global. No início do século XX, as discussões sobre a educação começaram a ganhar relevo no país, como observam Shiroma, Moraes e Evangelista (2000). Com a Revolução de 1930, essa discussão ganhou urgência e à educação atribuíram-se qualidades salvíficas: tratava-se, à época, de fazer da educação uma ferramenta auxiliar da tão almejada *modernização* da nação. Era esse o objetivo visado pelas Reformas Francisco Campos – primeiro titular do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, criado pelo Governo Provisório. Dois grandes grupos disputavam a proeminência intelectual no período: a Igreja Católica e os educadores “pioneiros” ou “reformadores” (grupo heterogêneo que assinou em 1932, um Manifesto redigido por Fernando Azevedo, no qual propugnavam por uma escola pública, leiga, obrigatória, gratuita e de cariz tecnocrático). Entre ambos os grupos, todavia, segundo as autoras, existia um acordo de fundo. Por isso mesmo, quando da Constituinte de 1933, os debates evoluíram para uma acomodação dos interesses divergentes. O Estado Novo getulista, de 1937, inseriu a educação no projeto de nação, de cunho autoritário, que se tencionava construir. A centralização, o adestramento cívico, a vinculação ao mercado de trabalho e a repressão à subversão ideológica foram as marcas das novas reformas, de acordo com as autoras.

Em 1942, ainda segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), o então ministro da educação e saúde pública, Gustavo Capanema e seu sucessor, Raul Leitão da Cunha, sancionaram novas reformas educativas, que ganharam o epíteto de Leis Orgânicas do Ensino. Ampliando a Reforma Campos, as novas propostas se estendiam aos âmbitos industrial, comercial e agrícola, e contemplavam o ensino primário e normal. Recorrendo à CNI (Confederação Nacional da Indústria), o governo criaria o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) com o intuito de ofertar um ensino industrial e suprir a incapacidade governamental de ofertar, em larga escala, uma formação

profissional e técnica. Só muito lentamente, o SENAI foi se desligando dessa tarefa e devolvendo-a ao Estado.

Em 1946, foi promulgada uma nova Constituição – de cunho liberal. Dentro deste espírito, Clemente Mariano, ministro da educação, convocou uma comissão de especialistas, comandada por Lourenço Filho, para dar início a uma reforma geral da educação no país. No entanto, a pretendida reforma ficou “engavetada” até 1958, quando Carlos Lacerda, deputado federal, a trouxe novamente à baila. Seguiu-se um longo e conflituoso processo de debates e embates ideológicos que culminou, em 1961, com a promulgação de uma Lei de Diretrizes e Bases de cunho claramente privatista (SHIROMA, MORAES E EVANGELISTA, 2000). Ainda assim, movimentos populares, sindicais, grupos de estudantes, educadores e intelectuais mobilizaram-se e tiveram intensa atuação até o início dos anos 1960, quando, porém, sobreveio o regime militar que, como primeira medida, sufocou a emergência de um pensamento crítico em solo pátrio.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2000) também observam que as reformas educacionais das décadas de 1960 e 1970, influenciadas pela corrente Teoria do Capital Humano, foram balizadas pelo centralismo, tecnocratismo, economicismo, e subordinação da educação nacional à ingerência de agências internacionais, como, por exemplo, o Banco Mundial – deste processo são testemunhas os acordos MEC/USAID. O Regime Militar, ademais, reduziu as verbas direcionadas à educação, diminuiu a carga horária das disciplinas de formação básica (como Filosofia, Sociologia e Psicologia) e recrudescer o caráter profissionalizante do ensino. Não por acaso, o ensino profissionalizante se tornou universal e compulsório durante o regime militar, com a Lei 5.592/71 – reservando-se apenas às elites dominantes um ensino não limitado à formação de mão de obra. Com a crise capitalista dos anos 1970, no entanto, o “milagre econômico” fez água e o projeto tecnocrático e desenvolvimentista do regime deu lugar a uma retórica redistributivista e participacionista que chegou a se expressar em certos projetos políticos de redução das desigualdades sociais e regionais. Tais projetos, todavia, eram planejados de modo fracionário e seu resultado era, quando muito, precário.

Indo na contramão de tais efeitos, os movimentos sociais têm, quase que “didaticamente”, mostrado a dimensão política do pedagógico e, *mutatis mutandis*, o potencial pedagógico do político. Shiroma, Moraes e Evangelista (2000) observam que, no final da década de 1970 e início da década de 1980, a pressão sobre o regime era intensa. Uma impetuosa mobilização da sociedade civil e de organizações como a OAB, a ABI, a CNBB e a SBPC trouxe vitórias importantes. Em 1982, tivemos eleições diretas para governadores e, em 1983-1984, o movimento pelas Diretas Já. Finalmente, em 1985, termina oficialmente o regime militar. José Sarney, vice de Tancredo Neves, falecido antes da posse, assume a presidência.

No esteio deste movimento, teve início um novo processo Constituinte, que culminou na promulgação da “Constituição Cidadã”, de 1988. Simultaneamente, começaram as discussões para a criação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases, que terminou por ser promulgada em 1996. No plano educacional, como observam Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), as reivindicações deste movimento crítico resumiam-se em cinco pontos: 1) melhoria na qualidade da educação; 2) valorização dos profissionais da área; 3) gestão democrática e descentralizada; 4) financiamento público; e 5) ampliação do período de escolaridade obrigatória, que deveria, agora, abarcar as idades de 0 a 17 anos. A LDB, no entanto, embora tenha se aproveitado de uma retórica crítica, ressignificou-a e incluiu-a num outro contexto, também privatista e profissionalizante, frustrando, uma vez mais, os anseios dos educadores do país.

Realmente, no todo, a Nova República – período subsequente ao término da ditadura militar caracterizado pela redemocratização do país – frustrou as expectativas dos grupos contra-hegemônicos. A transição democrática foi caracterizada por um acordo “pelo alto” que não alterou, significativamente, o equilíbrio de forças no país. O advento da Nova República foi, para dizer o mínimo, ambíguo. Segundo Maria Ciavatta (2002), a transição da ditadura militar para o regime democrático no Brasil não só foi longa, como, também, falaciosa. Tratou-se, no fundo, de uma transição “pelo alto”, em que sofismas igualitários (mal) acobertavam imposições oligárquicas.

A rigor, a convivência entre a celebração da democracia e a existência de disparidades sociais concretas não é novidade. Mesmo na Grécia antiga, sociedade que foi o berço do pensamento democrático e, quiçá, sua expressão política mais perfeita, a retórica da equanimidade convivia com desigualdades claras: na *polis* ateniense, nem todos eram cidadãos e, por isso, nem todos fruía da *agora* com liberdade. No Brasil, o afrouxamento do regime autoritário que se impôs sobre estas plagas por um par de décadas fez-se no esteio de uma progressiva *imersão* do país no liberalismo (CIAVATTA, 2002).

De fato, autoritarismo e liberalismo opõem-se apenas terminologicamente; pragmaticamente, ambos, amiúde, andam de mãos dadas, como íntimos nubentes. Como podemos ver, em nosso país, esse convívio esponsal tem uma longa história: a Revolução de 30 nos legou um Estado Burguês, firmado e ampliado pelo Governo Kubitschek, nos anos 50, com o seu desenvolvimentismo e associação ao capital estrangeiro, tendência que só fez crescer com o regime militar, que se valia do gládio totalitário para impor ao país projetos estrangeiros. Veio a abertura política, nos anos 80 e 90, e, com ela, o aprofundamento da abertura econômica ao grande capital: Estado mínimo, ajuste fiscal, privatização, terceirização; enfim, o ideário neoliberal em sua inteireza.

Essa discussão basta para deixar claro que as políticas públicas não são diretrizes normativas técnicas ou neutras; elas trazem no seu bojo uma intencionalidade impositiva. Na área educacional, isso implica em dizer que elas carregam consigo toda uma teoria da educação e uma concepção do papel do educador e do educando.

2.2. As políticas públicas brasileiras de formação de professores promulgadas entre os anos de 2000 e 2010

É dentro desse contexto anteriormente descrito que devemos analisar as atuais políticas públicas de formação de professores. Os documentos legais que nós selecionamos para fazer essa análise estão indicados no Quadro 1.

Quadro 1 – Legislação para formação de professores no Brasil, 2000-2010. Fonte: Ens, Gisi, Eyng (2012, no prelo).	
Parecer CNE/CP 009, de 08/05//2001	Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior
Resolução CNE/CP 1, 18/02/2002	Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Resolução CNE/CP 2, de 19/02/2002	Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.
Parecer CNE/CES 67, de 30/05//2003	Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação
Parecer CNE/CP n. 5, de 13 de dezembro de 2005.	Diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia.
Parecer CNE/CP n. 3, de 21 de fevereiro de 2006.	Reexame do parecer CNE/CP n. 5/2005, que trata das Diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia.
Resolução CNE/CP 1, de 16/05/2006	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.
Decreto n.º 5.773, de 09/05/2006	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais do sistema federal de ensino.
Decreto n.º 5.800, de 8/6/2006,	Dispõe sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) - Art. 1.º, inciso VI e art. 2.º § 1.º - modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país. - Art. 1º, parágrafo único, incisos I e II - estão oferta prioritária de cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica e cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica do território nacional.
Decreto n.º 6.755, de 29/1/ 2009	Instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e atribui à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) da Educação Básica o dever de fomentar programas de formação inicial e continuada.
Portaria Normativa n.º 14, de 21/05/ 2010	Institui o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente

Os esforços legislativos explícitos para *efetivar* a inclusão escolar, mesmo em escala mundial, são bastante recentes. Já observamos neste trabalho que a palavra “inclusão” é polissêmica e pode se referir tanto à “inclusão social”, no sentido mais amplo, quanto à “classe inclusiva”, em um sentido mais restrito. Se tomarmos a palavra neste último sentido e analisarmos especificamente a inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais, veremos que essa proposta só surge, efetivamente, no século XX (GUBERT, 2007). Um documento importante a esse respeito foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos:

Com base nesse documento, as famílias dessas pessoas iniciaram alguns debates e organizaram-se, realizando, então, as primeiras críticas sobre a segregação – surgiram, aí, os movimentos em prol da inclusão (GUBERT, 2007, p. 34).

Miriam Célia Castellain Gubert (2007), em um estudo recente, constata que, durante os anos 70, nos Estados Unidos, apareceram as primeiras teorias sobre a inclusão e os anos 80 foram férteis a esse respeito. Em 1985, por exemplo, foi realizado o *Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes*, no qual a inclusão dos indivíduos com necessidades especiais no sistema escolar normal era expressamente recomendado (GUBERT, 2007, p. 34 – 35).

Entre outros documentos internacionais promulgados a esse respeito, destaca-se a *Declaração de Salamanca*, estabelecida pela ONU na Conferência Mundial de Educação Especial, realizada entre 7 e 10 de junho de 1994. Entre seus princípios gerais, esse documento firma a importância de as escolas terem uma “orientação inclusiva”, considerando esse o meio mais eficaz de combater a discriminação e construir uma “sociedade inclusiva”. Os signatários dessa Declaração também congregam os governos e demandam aos mesmos, entre outras coisas, que:

- Atribuem a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças e dificuldades individuais.
- Adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.
- Garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação incluam a provisão de educação especial dentro das escolas regulares.

Um outro documento mais recente nesse mesmo sentido é a *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo*, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, e recepcionados pelo ordenamento jurídico pátrio pelo Decreto nº 6949 de 25 de Agosto de 2009. Essa Convenção estabelece, entre seus princípios gerais “a

plena e efetiva participação e inclusão na sociedade” (BRASIL, 2009). Mais adiante, o mesmo documento, no seu artigo 19, assevera que

Os Estados Partes desta Convenção reconhecem o igual direito de todas as pessoas com deficiência de viver na comunidade, com a mesma liberdade de escolha que as demais pessoas, e tomarão medidas efetivas e apropriadas para facilitar às pessoas com deficiência o pleno gozo desse direito e sua plena inclusão e participação na comunidade (...) (BRASIL, 2009).

E seu artigo 24 estabelece como “meta” da educação a “inclusão plena” (BRASIL, 2009). A rigor, segundo a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, promulgada pelo Ministério da Educação em 2007,

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff (BRASIL, 2007).

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 4.021/61) já contemplava o atendimento no sistema regular de ensino das pessoas com necessidades especiais. A Lei 7853/89 estabelece como crime a recusa, por parte de dirigentes do ensino público ou particular, de concessão de matrículas, e mesmo a suspensão sem justa causa de sua permanência na escola, de indivíduos com algum tipo de deficiência. Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90) reiterou o que também a Constituição Federal de 1988 já dissera a respeito. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) também estipula que os alunos com necessidades especiais devem ser, preferencialmente, atendidos na rede regular de ensino.

Sob essas transformações legislativas, uma mudança filosófica de mais amplo alcance tem se firmado:

A escola – com o objetivo de favorecer o desenvolvimento de pessoas portadoras de necessidades educativas especiais – precisa delinear uma conduta filosófica que corresponda ao desenvolvimento pleno do indivíduo. Nesse sentido, a concepção inclusiva (transformadora) valoriza a pessoa com necessidades educativas especiais enquanto um ser humano normal dotado de sentimentos, de desejos e de elaborações mentais. Sob essa perspectiva, a limitação passa a ser vista como uma das características do indivíduo e jamais como referência de quem ele é, pois a deficiência é uma característica da pessoa, sendo considerada parte dela, e não que a pessoa seja a sua deficiência (GUBERT, 2007, p. 37).

Gubert (2007, p. 37 - 38) estabelece três passos para que o processo de inclusão escolar se dê de modo bem sucedido: 1) o envolvimento da comunidade; 2) formação profissional; e 3) adaptações curriculares. Assim, a inclusão, se entendida – como deve ser – de modo substancial e não meramente formal, implica a criação de condições de permanência e sucesso escolar do aluno e não apenas sua inscrição na escola.

Atualmente, as políticas públicas de formação de professores não deixam de mencionar a inclusão como um direito fundamental do aluno. A rigor, as referências à inclusão nesses diplomas legais são bastante escassas, mas existem e são até, por vezes, taxativas. Por exemplo, o Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de Dezembro de 2005, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, observa ser necessário que todo profissional da área conheça as políticas de educação inclusiva e entenda suas implicações, já que “a inclusão não é uma modalidade, mas um princípio do trabalho educativo” (BRASIL, 2005, p.12). Mais adiante, o mesmo Parecer estabelece que a

Inclusão e atenção às necessidades educacionais especiais são exigências constitutivas da educação escolar, como um todo. Por conseguinte, os professores deverão sentir-se sempre desafiados a trabalhar com postura ética e profissional, acolhendo os alunos que demonstrem qualquer tipo de limitação ou deficiência que:

- os impeçam de realizar determinadas atividades;
- os levem a apresentar dificuldades extremamente acentuadas para a realização de determinadas atividades;
- requeiram meios não convencionais ou não utilizados por todos os demais alunos para alcançar determinados objetivos curriculares, ou, ainda;
- realizar apenas parcialmente determinadas atividades. Por isso, sobremaneira, os Licenciados em Pedagogia, uma vez que atuarão na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, níveis do sistema educacional que vêm abrigando maior número de pessoas com necessidades especiais, deverão ser capazes de

perceber e argumentar sobre e pela qualidade da formação humana e social em escolas e organizações, incentivando para que haja a convivência do conjunto da sociedade, na sua diversidade, em todos os ambientes sociais (BRASIL, 2005, p.13, *grifo nosso*).

Esse mesmo documento afirma a inclusão como uma diretriz geral para todos os cursos de Pedagogia.

Os movimentos sociais também têm insistido em demonstrar a existência de uma demanda ainda pouco atendida, no sentido de que os estudantes de Pedagogia sejam também formados para garantir a educação, com vistas à inclusão plena, dos segmentos historicamente excluídos dos direitos sociais, culturais, econômicos, políticos. (BRASIL, 2005, p.5)

Outros documentos legais também mencionam a inclusão ou a ela aludem de alguma forma. Por exemplo, o Decreto nº 5.800, de 8 de Junho de 2006, que dispõe sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), estabelece, na alínea IV do parágrafo único de seu 1º artigo, que um dos objetivos desse sistema é precisamente “ampliar o acesso à educação superior pública” (BRASIL, 2006). Também a Portaria Normativa nº 14 de 21 de Maio de 2010 estabelece que “é desejo do Governo Federativo do Brasil promover e acelerar a inclusão digital” (BRASIL, 2010).

No entanto, a característica mais marcante desse complexo legislativo é o ideário *neoliberal* que o preside. O prefixo “neo” indica que o ideário “liberal” sofreu, no século XX, uma reformulação. Segundo David Harvey (1993), por volta de 1973, houve uma reestruturação no modo de funcionamento do sistema capitalista. Desde o pós-guerra, vigia o sistema “fordista-keynesiano”, marcado, sobretudo, pela rigidez, estrutura hierarquizada, extrema especialização, centralização, grande regulamentação e produção em ampla escala. A crise do início da década de 1970, porém, forçou uma reorganização desse regime, o qual passou a pautar-se doravante, precipuamente, pela inovação tecnológica, automação, dispersão geográfica, ênfase no trabalho parcial, temporário ou subcontratado, quebra do poder sindical, produção em pequenos lotes, desregulamentação, valorização da informação, redução do tempo de giro no consumo e criação de uma cultura do empreedimentismo e

do individualismo exacerbado. Esse novo sistema é chamado por Harvey de “regime de acumulação flexível” (1993, p. 177).

Dessa forma, nesse contexto a educação vira *negócio*, constitui um *mercado*, passa a ser vista como uma ferramenta para a diminuição das desigualdades sociais, atraindo a atenção de organismos internacionais como, por exemplo, o Banco Mundial – instituição cuja influência sobre a educação no mundo nem sempre é levada em conta. Esse problema é tanto mais grave quanto maiores são as suas dimensões. Como observa Kenneth Zeichner (2003, p. 50), “atualmente, há algo em torno de 57 milhões de professores no ensino fundamental e médio do mundo. Cerca de três milhões estão nos Estados Unidos, e aproximadamente 1,5 milhão no Brasil”. As condições de trabalho dessa massa de profissionais, segundo relatórios da Unesco, de acordo com Zeichner (2003, p. 50), têm piorado nos últimos anos, mesmo em países desenvolvidos.

Como constituem o maior segmento isolado do funcionalismo público, os professores raramente escapam ao impacto das políticas de ajuste estrutural que vêm afetando muitos países nos últimos 25 anos. A maior parte das políticas de corte de despesas associadas ao ajuste estrutural exigido pelo Banco Mundial e o FMI, em troca de assistência financeira às dívidas nacionais, congelou ou até reduziu os vencimentos do setor público (ZEICHNER, 2003, p. 50).

Daí a criação de políticas públicas em escala mundial – levadas a efeito sob a influência do Banco Mundial e instituições similares – em que a educação é incluída no rol das “ferramentas” para acelerar o desenvolvimento econômico do país. Como explicam Silva, Azzi e Bock (2008), o Banco Mundial é uma instituição criada em 1944 pela Conferência de Bretton Woods, depois do término da Segunda Grande Guerra. Composto por um conjunto de organismos, o Banco é nucleado pelo BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento). Participam do mesmo 190 países que desfrutam, no organismo, de um poder de voto proporcional ao montante pecuniário com que contribuem para o mesmo. Embora tenha surgido com a proposta de reerguer as economias destruídas pela guerra, as funções do Banco sofreram alterações com o tempo. A partir de 1950, no contexto da Guerra Fria, o Banco passou a atuar no sentido de atrair para o bloco não

comunista os países do Terceiro Mundo. Achava-se que, pelo incentivo ao crescimento econômico dessas nações, a pobreza, nas mesmas, desapareceria. A incoerência deste fato forçou a uma nova reorientação nas políticas do Banco, que passou, desde os anos 1970-80, a preocupar-se mais fortemente com a questão da pobreza. Essas reformas sofreram uma intensificação a partir de meados dos anos 1990. Com o tempo – e, em particular, depois da eleição de Paul Wolfowitz, em 2005, para a presidência do Banco – o organismo tornou-se mais e mais um braço da política externa norte-americana.

O Banco Mundial não opera sozinho, mas de maneira concertada com outros organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Mundial do Comércio (OMC). A tríade de organizações pauta-se pelo objetivo de aprofundar, nos países onde intervém, a liberalização econômica, cumprindo, outrossim, as Metas de Desenvolvimento do Milênio adotadas pela ONU em 2000 e subscritas pelas três entidades. Na seara educacional, isso traz como consequência a tentativa de progressivamente mercantilizar o direito à educação. Embora tenha apoiado as metas para a educação desenvolvidas pelas Conferências Mundiais de Educação para Todos, ocorridas em Jomtien (Tailândia) e Dacar (Senegal), o Banco Mundial vem se restringindo a promover apenas duas destas metas: a universalização do ensino primário (primeiras séries do ensino fundamental) e a equidade de gênero.

De acordo com as reformas educacionais realizadas sob a influência do Banco enfatizam a eficácia, a organização administrativa do processo, a descentralização das instituições e a avaliação predominantemente econômica dos seus resultados. Isso implica, é claro, numa subsunção paulatina das especificidades da esfera educacional à racionalidade econômica, o que “coloca em risco a própria noção de educação como direito a ser garantido por meio de políticas públicas” (SILVA, AZZI e BOCK, 2008, p. 26).

Os mesmos autores (2008) observam que, no Brasil, a atuação do Banco é ostensiva, pois o país é um dos maiores devedores do organismo, tendo contraído, desde 1949, empréstimos que chegam a US\$ 30 bilhões. Essa influência fez-se sentir, claramente, no Governo FHC (1995 – 2002), por

meio de iniciativas como o Fundeb e pela ênfase nos mecanismos avaliativos (vide Saeb, Enem e Provão). A política do Governo Lula (2003 – 2010), nesse âmbito, foi ambígua. Observam-se continuidades e descontinuidades. O Banco Mundial avalia que a grande dificuldade do Brasil, na educação, é o abandono e a repetência, e tem sustentado diretamente projetos corretivos destes desvios, como, por exemplo, o Fundescola, cujos recursos vêm em parte do Banco e em parte do FNDE (SILVA, AZZI e BOCK, 2008).

Outro projeto do Banco na área educacional que merece destaque é a IVR (a Iniciativa Via Rápida) que atua, hoje, em 15 países (Burquina Faso, Guiné Bissau, Guiana, Honduras, Maurítânia, Nicarágua, Nigéria, Etiópia, Gâmbia, Gana, Madagascar, Moldova, Moçambique, Vietnam e Iêmen) e tem três objetivos: “1) a conclusão universal do ensino primário até 2015; 2) o acesso universal ao ensino primário até 2010; e 3) melhores resultados de aprendizagem” (SILVA, AZZI e BOCK, 2008, p. 54).

Mas esses objetivos se baseiam em falácias. Segundo Pablo Gentili (2005), “na sua formulação clássica, a teoria do capital humano está esgotada; e isso, infelizmente, não parece ser uma boa notícia” (p. 47). A Teoria do Capital Humano floresceu na Era de Ouro do capitalismo contemporâneo, em conjunto com o crescimento dos Estados de Bem-Estar Social e a confiança no pleno emprego. Essa teoria atribuía à educação *uma função de integração social*. A educação, com seu influxo formador do capital humano, assegurava aos indivíduos capacidade competitiva e, com isso, contribuía para o crescimento econômico e social das nações. O Estado, nesta conjuntura, tinha um papel importante, seja no planejamento, via políticas públicas, do sistema de ensino, seja na captação de verbas e subsequente alocação das mesmas nesse setor. Estado e mercado, contribuindo para formar o homem-empresa, polivalente e competitivo, impulsionavam, assim, os países na trilha segura que conduzia ao Eldorado do pleno emprego. Mas então veio a crise capitalista dos anos de 1970 e, em seu rastro, uma privatização da função da escola. O pleno emprego, descartado como quimérico, dá lugar a uma nova promessa: a *empregabilidade*. “‘Empregabilidade’ é o eufemismo da desigualdade estrutural que caracteriza o mercado de trabalho e que sintetiza a incapacidade –

também estrutural – da educação em cumprir sua promessa integradora numa sociedade democrática” (GENTILI, 2005, p. 52).

Nos anos de 1980 e 1990, a empregabilidade ganhou terreno como explicação para a renitente limitação das promessas neoliberais. Por isso, se a escola ainda preserva sua função integradora, tal função, no entanto, não tem mais um vínculo direto com o desenvolvimento econômico das nações. A escola não visa mais, pela qualificação do capital humano, aumentar a riqueza do país, mas aumentar a empregabilidade dos indivíduos, da qual dependerá seu sucesso ou insucesso na luta competitiva. Essa luta, diz Pablo Gentili (2005), não poderá ser vencida por todos, porque, segundo o mesmo autor, muito simplesmente não há espaço no mercado para todo mundo. A melhoria do capital humano não garante uma posição no mercado, mas, tão somente, um aumento na empregabilidade potencial do indivíduo. A empregabilidade não é um vale-salário, mas um kit de sobrevivência que aumenta as possibilidades de sucesso na batalha pelas vagas de trabalho disponíveis, as quais, de antemão, já se sabe serem restritas a uma parcela, e, não, à totalidade, da população.

Segundo Gentili (2005), é preciso, em função disso, revisar a teoria que vincula educação e desenvolvimento econômico:

a desintegração social promovida pelos regimes neoliberais, em contextos marcados por um aumento significativo dos índices de escolarização, demonstra que a educação e o desenvolvimento se relacionam e influenciam, mas não, necessariamente, de uma forma positiva (p. 56).

A fórmula – “mais educação, mais desenvolvimento econômico” –, segundo Gentili (2005), é falaciosa. Educação e desenvolvimento evidentemente se relacionam, mas amiúde o fazem de modo negativo. No Brasil dos últimos anos, por exemplo, a escolaridade cresceu exponencialmente, mas com ela, e em seu esteio, cresceu a desigualdade social, de hábito já alarmante em nossas plagas. A tese de que a educação merece ser valorizada porque dela depende o sucesso econômico da nação – tese presente nos quadros teóricos da própria esquerda – precisa, em consequência, ser revista.

De todo modo, esse breve panorama delineado pelos autores pesquisados, deixa claro que o Banco Mundial, juntamente com instituições congêneres, tem uma influência enorme, e amiúde negligenciada, na determinação das políticas educacionais mundiais. E ela faz-se sentir nas políticas públicas nacionais de formação de professores, pois todas elas esposam a diretiva do *aligeiramento e barateamento da formação*, como iremos apontar nesta tese. Como observa Campos (2003, p. 86), elas marcam a passagem do *professor reflexivo* para o *professor competente*. De fato, o foco na competência faz parte do discurso oficial desde, pelo menos, a década de 1990 – vide a influência da obra de Philippe Perrenoud, “o guru das competências na educação para seus seguidores brasileiros” (SANTOS e MESQUIDA, 2007, p. 58).

Isso patenteia “o contexto de proletarização e de aviltamento das condições de trabalho e, conseqüentemente, de reflexão do educador, impulsionado, sobretudo, pela lógica da racionalização e da eficiência econômica” (PAVAN, 2011, p. 90). Diante desse quadro de aligeiramento da formação, de uma formação viciada pelo ideário neoliberal e voltada para a empregabilidade, é claro que muitos aspectos educativos cruciais para que se cumpra a *efetividade* das políticas públicas no tocante à inclusão são negligenciados. A temática da inclusão faz par com muitas outras, como, por exemplo, a diversidade, o multiculturalismo, a violência, o direito das crianças e dos adolescentes, etc. Como explicam Stainback e Stainback (1999),

as salas de aula inclusivas partem de uma filosofia segundo a qual todas as crianças podem aprender e fazer parte da vida escolar e comunitária. A diversidade é valorizada; acredita-se que tal diversidade fortaleça a turma e ofereça a todos os seus membros maiores oportunidades para a aprendizagem (p. XI).

Refletindo sobre essa situação, perguntamos aos professores que entrevistamos em nossa pesquisa se sua formação inicial contemplava esses aspectos cruciais para uma educação inclusiva. A Tabela 5 mostra preocupantes resultados.

Tabela 5 - As seguintes questões foram abordadas em sua formação inicial?
Fonte: dados da pesquisa Educação básica de qualidade para todos: políticas e práticas no contexto das escolas públicas; realizada pela equipe do Observatório de Violências nas Escolas PUCPR

	Diversidade		Violência		Multiculturalismo		Bullying		Direitos das crianças e dos adolescentes	
Sim	28	54,9%	26	51,0%	31	60,8%	37	72,5%	29	56,9%
Não	22	43,1%	23	45,1%	22	37,3%	13	25,5%	21	41,2%
Não responderam	1	2,0%	2	3,9%	1	2,0%	1	2,0%	1	2,0%
Total	51	100,0%	51	100,0%	51	100,0%	51	100,0%	51	100,0%

Verificamos que em quase todos os tópicos abordados – direitos e garantias, diversidade, violência, *bullying* e multiculturalismo – há uma lacuna na formação inicial de um percentual próximo da metade dos professores entrevistados. Os temas com os percentuais negativos mais baixos – 37,3% e 25,5%, respectivamente – foram o multiculturalismo e o *bullying*, provavelmente por terem uma projeção midiática muito maior. Mas uma questão tão fundamental quanto a violência, por exemplo, não foi trabalhada na formação de 45,1% dos professores entrevistados. A *inefetividade das políticas públicas de inclusão* é consequência inevitável dessas lacunas na formação profissional dos professores, trazidas no esteio de uma formação aligeirada, barateada e voltada para a empregabilidade. Outra consequência, igualmente inescapável, é a insatisfação. É o que indicam as Tabelas 6 e 7:

Tabela 6 – Você se sente preparado para trabalhar com a diversidade?
Fonte: dados da pesquisa Educação básica de qualidade para todos: políticas e práticas no contexto das escolas públicas; realizada pela equipe do Observatório de Violências nas Escolas PUCPR

Sim	30	58,8%
Não	17	33,3%
Parcialmente	1	2,0%
Não responderam	3	5,9%
Total	51	100,0%

Os dados da pesquisa mostraram que a maioria dos professores considera sua formação boa e sente-se preparado para lidar com a diversidade. Ainda assim, um percentual significativo deles declara-se incapaz ou apenas parcialmente capaz de fazê-lo. Perguntamos, também, como os professores consideram sua formação hoje, se “ruim”, “razoável”, “boa”, “ótima” ou “excelente”. Eis os resultados:

Tabela 7 – Como você considera sua formação hoje?		
Fonte: dados da pesquisa Educação básica de qualidade para todos: políticas e práticas no contexto das escolas públicas; realizada pela equipe do Observatório de Violências nas Escolas PUCPR		
Excelente	6	11,8%
Ótima	13	25,5%
Boa	26	51,0%
Razoável	6	11,8%
Ruim	0	0,0%
Outros	0	0,0%
Total	51	100,0%

Quanto à confiança dos professores no seu nível de formação, algumas questões devem ser consideradas. Em primeiro lugar, os professores foram entrevistados no seu próprio ambiente de trabalho, perto de seus pares e de seus alunos, muitas vezes no intervalo das aulas ou no seu período de hora atividade. Isso pode ter tido algum efeito inibidor sobre o indivíduo, no sentido de que, nesse ambiente, ele podia sentir-se menos propenso a fazer uma autoavaliação mais crítica. Ademais, a questão feita era sobre o nível da formação do profissional “hoje”. Sendo assim, essa formação não inclui apenas sua formação inicial, mas também, e sobretudo, os anos de prática profissional acumulados. Quando tão somente a formação inicial, dos professores foi focada, eles mostraram-se de fato mais judicativos, como mostram as tabelas 8 e 9.

Antes, porém, de apresentarmos esses dados, devemos fazer uma breve observação. Nas questões abertas a seguir, utilizamos o “procedimento por milhas”, descrito por Bardin (2000, p. 119), ou seja, partimos não de categorias pré-definidas, mas, sim, das próprias respostas dos professores e as agrupamos por sua maior ou menor homogeneidade.

Tabela 8 - Em que aspectos a sua formação inicial serviu como subsidio para o enfrentamento dessas questões na escola?		
Fonte: dados da pesquisa Educação básica de qualidade para todos: políticas e práticas no contexto das escolas públicas; realizada pela equipe do Observatório de Violências nas Escolas PUCPR		
Não ajudou em nenhum aspecto	14	27,5%
Ajudou parcialmente	3	5,9%
Ajudou muito	3	5,9%
Ajudou no aspecto teórico ou acadêmico	13	25,5%
Ajudou no aspecto humano (p.ex., sensibilidade, respeito, valorização dos direitos do aluno, da diversidade, domínio de turma, etc.)	15	29,4%
Não responderam	3	5,9%
Total	51	100%

Em 33,4% dos casos, a formação inicial do professor não ajudou ou ajudou apenas parcialmente no enfrentamento dessas questões na escola. Em 25,5% dos casos, ela ajudou apenas no aspecto teórico – reclamação constante e reiteradas vezes observada na pesquisa, como será mostrado mais adiante. E em apenas 5,9% dos casos ela foi considerada realmente de grande valia. A conclusão inescapável é que essa formação deixa a desejar e gera um grau de satisfação muito menor do que seria desejável. A Tabela 9 o confirma:

Tabela 9 - Em que aspectos a sua formação inicial deixou à desejar para o enfrentamento dessas questões na escola?		
Fonte: dados da pesquisa Educação básica de qualidade para todos: políticas e práticas no contexto das escolas públicas; realizada pela equipe do Observatório de Violências nas Escolas PUCPR		
Deixou muito a desejar	19	37,2%
Deixou a desejar quanto a questões práticas	28	54,9%
Não deixou a desejar	1	2,0%
Não responderam	3	5,9%
Total	51	100%

Apenas um professor, dentre os 51 entrevistados, revelou-se plenamente satisfeito com sua formação inicial. Três não responderam e os outros 47 disseram que sua formação deixou a desejar totalmente ou quanto aos aspectos práticos de sua profissão. Três professoras responderam essa questão mencionando que sua formação inicial havia ocorrido há muito tempo e que, desde então, a sociedade havia mudado muito. Uma delas observou que sua formação inicial deixou muito a desejar porque na sua época “os alunos eram outros, havia mais respeito”. Essa professora exerce sua função há 19 anos e tem 37 anos de idade. Outra mencionou que os conceitos hoje trabalhados pelos autores não existiam em sua época: “os termos atuais não existiam na época da formação inicial”. Essa professora tem 29 anos de função e 47 anos de idade. Por fim, outra professora afirmou que sua formação deixou a desejar porque foi feita em outra época e em outro lugar, salientando ter se formado em uma cidade muito pequena. Essa professora tem 13 anos de função, 33 anos de idade e nasceu no interior do Paraná.

Essas respostas deixam clara a velocidade com que a discussão na seara educativa avança. Nesse contexto, a formação inicial do professor, mais

do que nunca, precisa ser complementada e continuada. Observa Bernadete Gatti (1997):

A necessidade de educação continuada faz-se cada vez mais presente (...) como meio de expansão cultural e de formação transdisciplinar. Neste aspecto, ou seja, na possibilidade de combinação de formações variadas de diferentes áreas do conhecimento, tem a formação continuada melhores condições de resposta imediata aos reclamos do momento atual do que a educação pré-serviço (p. 99).

A formação continuada é uma necessidade imperativa e, felizmente, a maior parte dos professores o admite. Perguntamos a eles o que entendiam por formação continuada e se sentiam necessidade dela. A grande maioria dos professores (94,1% ou 48) diz sentir necessidade de formação continuada e apenas 5,9% (ou 3) a reputam desnecessária. Ademais, a maioria dos professores mostra uma compreensão adequada da mesma, como mostra a Tabela 10:

Tabela 10 - O que você entende por formação continuada? Fonte: dados da pesquisa Educação básica de qualidade para todos: políticas e práticas no contexto das escolas públicas; realizada pela equipe do Observatório de Violências nas Escolas PUCPR		
Não parar, estudar e pesquisar sempre, aperfeiçoamento e atualização constante	36	70,5%
Algo bom, necessário	8	15,7%
Cursos oferecidos pela Mantenedora	6	11,8%
Não responderam	1	2,0%
Total	51	100%

No entanto, nem todas as escolas oferecem hoje formação continuada. A maioria dos professores (80,4% ou 41) disse que sua escola fornece regularmente formação continuada aos docentes, mas 11,8% (ou 6) disseram que não e 7,8% (ou 4) não responderam. Além disso, a pesquisa mostrou que, mesmo nas escolas que oferecem formação continuada nem todos os professores participam dela.

Tabela 11 - Você participa da formação continuada que a escola oferece? Fonte: dados da pesquisa Educação básica de qualidade para todos: políticas e práticas no contexto das escolas públicas; realizada pela equipe do Observatório de Violências nas Escolas PUCPR		
Sempre	40	78,4%
Às vezes	7	13,7%
Raramente	0	0,0%
Nunca	3	5,9%
Não responderam	1	2,0%
Total	51	100,0%

É claro que não basta haver formação continuada. Ela deve ser proporcionada aos professores de modo coerente. Seu foco deve ser ajustado. Gatti (1997) assevera, por exemplo, que essa formação

Deve ser oferecido ao conjunto das equipes escolares e não a professores isolados, preferencialmente. Em aspectos específicos de certos conteúdos, é claro que estará voltada para determinados professores, mas, quanto às questões curriculares, questões de aprendizagem, questões de gestão do cotidiano escolar, etc., não há efetividade em se trabalhar com indivíduos isolados, que não vão trabalhar juntos. A gestação e desenvolvimento de um projeto pedagógico para o curso só pode ser feito interdisciplinarmente pela equipe toda. Nestas condições, formação continuada integrada para toda a equipe escolar é imprescindível (p. 99 – 100).

No entanto, em muitos casos – pelo menos, em número maior de casos do que seria desejável – a formação continuada oferecida pela escola encontra-se desvinculada do respectivo PPP.

Tabela 12 - A formação continuada na escola está vinculada ao projeto político pedagógico? Fonte: dados da pesquisa Educação básica de qualidade para todos: políticas e práticas no contexto das escolas públicas; realizada pela equipe do Observatório de Violências nas Escolas PUCPR		
Sim	38	74,5%
Não	9	17,6%
Não responderam	4	7,8%
Total	51	100,0%

E se isso é assim, a formação continuada será tão pouco prática e pouco relevante quanto à formação inicial dos professores. É o que mostra a Tabela 13:

Tabela 13 – Em que grau a formação continuada colabora para sua formação docente?
Fonte: dados da pesquisa Educação básica de qualidade para todos: políticas e práticas no contexto das escolas públicas; realizada pela equipe do Observatório de Violências nas Escolas PUCPR

Colabora para a minha ação docente	23	45,1%
Colabora parcialmente para minha ação docente	23	45,1%
Não colabora para minha ação docente	3	5,9%
Raramente colabora para minha ação docente	1	2,0%
Outros	0	0,0%
Não responderam	1	2,0%
Total	51	100,0%

Em apenas 45,1% dos casos, os professores disseram que a formação continuada colabora para sua atuação docente. Ou seja, a maior parte dos professores pensa que a formação continuada não contribui em absoluto para sua prática profissional, ou contribui apenas de modo parcial. Para que a formação dos professores seja efetivamente proveitosa e colabore para sua atuação profissional, constatamos pela pesquisa que é preciso que as teorias aventadas na universidade sejam pensadas no contexto do chão da escola, ou seja, na concretude do cotidiano do professor de ensino fundamental e médio. Neste sentido, é preciso que se firme mais a integração entre universidade e escola. Como salienta Forster (2011, p. 247),

há um mal-estar tanto na universidade como na escola sobre seus papéis e uma desconfiança mútua entre ambas. A universidade acredita pouco na escola e a escola, por sua vez, não reconhece a universidade como conhecedora do ofício docente.

A pesquisa mostrou que muitos professores experimentam com relação à formação continuada o mesmo desinteresse que os próprios alunos experimentam com relação à formação escolar regular (ALVES, 2001). E talvez o motivo seja o mesmo: a característica puramente abstrata e pouco prática dos programas de ensino. É o que observa Rubem Alves (2001):

Programas são entidades abstratas, prontas, fixas, com uma ordem certa. Ignoram a experiência que a criança está vivendo. Aí tenta-se, inutilmente, produzir vida a partir dos programas. Mas não é possível, a partir da mesa de anatomia, fazer viver o cadáver. (p. 49)

Um programa é uma espécie de *menu* teórico, uma paleta de saberes ordenados logicamente por uma autoridade invisível – como no panóptico de

Bentham – e propostos aos alunos em uma sequência diferente daquela em que surgem as perguntas que eles mesmos se colocam sobre as coisas. Isso por certo tem alguma relação com a indiferença, descaso e desgosto com que as crianças hoje falam de suas escolas (ALVES, 2001). Seus programas não lhe dizem respeito. No fundo, “a vida é o único programa que merece ser seguido” (ALVES, 2001, p. 61).

2.3. As políticas públicas brasileiras de educação básica promulgadas entre os anos de 2000 e 2010

Se deslocarmos a análise das políticas públicas de formação de professores para as políticas públicas de educação básica, verificaremos uma diferença qualitativa marcante. Nessa pesquisa analisamos apenas os seguintes documentos legais:

Quadro 2 – Legislação para a educação básica no Brasil, 2000-2010. Fonte: Ens, Gisi, Eyng (2012, no prelo).	
Lei nº 10.098, de /00	- Estabelece normas gerais e critérios para a promoção de acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida;
Lei nº 10.172, de 9/01/2001	- Plano Nacional de Educação; Lei nº 10.436/02 - Dispõe sobre a língua brasileira de sinais;
Lei nº 10.639, de 9/01/2003	- Altera a Lei nº 9.394/96 (LDB), para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática: História e Cultura Afro-brasileira;
Lei nº 11.274, de 6/02/2006	- Regulamenta o Ensino Fundamental de 9 anos;
Lei nº 11.525, de 25/09/2007	- Acrescenta o § 5º ao art. 32 da Lei nº 9.394/96 (LDB), para incluir conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do Ensino Fundamental;
Lei nº 11.684, de 10/03/2008	- Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia no ensino médio;
Lei nº 11.645, de 2/06/2008	- Altera a Lei nº 9.394/96 (LDB), modificada pela Lei nº 10.639/03, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática: História e Cultura Afro-brasileira e Indígena;
Lei nº 11.769, de 18/08/2008	- Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de Música na Educação Básica;
Decreto nº 6.094, de 24/04/2007	- Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica;
Decreto nº 7.037, de 21/12/2009	- Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos;
Lei nº 12.014, de 6/08/2009	- Altera o art. 61 da Lei nº 9.394/96 (LDB), com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da

	educação;
Lei nº 12.013, de 6/08/2009	- Altera o art. 12 da Lei nº 9.394/96 (LDB), determinando às instituições de ensino obrigatoriedade no envio de informações escolares aos pais, conviventes ou não com seus filhos;
Resolução nº 4, de 13/07/2010	- Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

A Resolução nº 4, de 13 de Julho de 2010, define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Seu artigo 4º explicita os princípios que respaldam esse texto legal. O primeiro deles é:

I – igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola; (BRASIL, 2010)

Há, nesse dispositivo legal, dois aspectos que merecem destaque. Em primeiro lugar, ele traz o reconhecimento jurídico explícito da necessidade da inclusão. E em segundo lugar, ele pressupõe uma diferenciação entre acesso e inclusão. De fato, universalizar o acesso à escola não é incluir. O acesso é condição necessária, mas não suficiente, para incluir o aluno. Não basta colocar o aluno na escola. Uma vez dentro do sistema escolar, há que se propiciar condições para que o mesmo lá permaneça e seja bem sucedido. Incluir, no sentido mais profundo, é propiciar essas condições. Condições materiais, sem dúvida, mas sobretudo condições culturais.

Já o artigo 1º coloca como responsabilidade do Estado, da família e da sociedade “garantir a democratização do acesso, a *inclusão*, a *permanência* e a *conclusão com sucesso* das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional” (BRASIL, 2010, grifo nosso).

O artigo 6º do mesmo documento legal salienta que

Na Educação Básica, é necessário considerar as dimensões do *educar* e do *cuidar*, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social desse nível da educação, a sua centralidade, que é o educando, pessoa em formação na sua essência humana. (BRASIL, 2010).

O artigo 8º vincula a “qualidade social da educação” à inclusão, entre outros fatores. E o parágrafo único do artigo 11 assevera, de forma até mesmo curiosa, que

Essa concepção de escola exige a superação do rito escolar, desde a construção do currículo até os critérios que orientam a organização do trabalho escolar em sua multidimensionalidade, privilegia trocas, acolhimento e aconchego, para garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento entre todas as pessoas. (BRASIL, 2010)

A utilização da palavra “aconchego”, juridicamente inusitada, é bastante significativa e demonstra que as políticas públicas nacionais de educação básica, demonstram uma compreensão mais densa e vertical do que seja a inclusão, comparativamente às políticas públicas de formação de professores. É possível mesmo pensar a inclusão como “cuidado” e como “aconchego” e parece certo condicionar à mesma a “qualidade social da educação”. Idêntico avanço teórico pode ser constatado analisando-se outros diplomas legais recentes, como veremos a seguir.

A Lei nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001, que estabelece o Plano Nacional de Educação, insiste reiteradas vezes na necessidade da inclusão. Nos seus *Objetivos e Metas*, o PNE se propõe:

No prazo de dois anos, a contar da vigência deste Plano, o atendimento da totalidade dos egressos do ensino fundamental e a inclusão dos alunos com defasagem de idade e dos que possuem necessidades especiais de aprendizagem. (BRASIL, 2001)

E ainda:

Assegurar a inclusão, no projeto pedagógico das unidades escolares, do atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, definindo os recursos disponíveis e oferecendo formação em serviço aos professores em exercício. (BRASIL, 2001)

No tocante à *Educação Especial*, o PNE salienta que entre as tendências recentes dos sistemas de ensino está a

integração/inclusão do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino e, se isto não for possível em função das necessidades do educando, realizar o atendimento em classes e escolas especializadas. (BRASIL, 2001)

A Lei nº 10.172/2001 ainda dá especial atenção para a *Educação Indígena*, salientando que

A proposta de uma escola indígena diferenciada, de qualidade, representa uma grande novidade no sistema educacional do País e exige das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que estas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema oficial, quanto para que sejam respeitadas em suas particularidades. (BRASIL, 2001)

E o documento se encerra com o seguinte parágrafo:

Os objetivos e as metas deste plano somente poderão ser alcançados se ele for concebido e acolhido como *Plano de Estado*, mais do que *Plano de Governo* e, por isso, assumido como um compromisso da sociedade para consigo mesma. Sua aprovação pelo Congresso Nacional, num contexto de expressiva participação social, o acompanhamento e a avaliação pelas instituições governamentais e da sociedade civil e a consequente cobrança das metas nele propostas, são fatores decisivos para que a educação produza a grande mudança, no panorama do desenvolvimento, da inclusão social, da produção científica e tecnológica e da cidadania do povo brasileiro. (BRASIL, 2001).

O Decreto nº 6.094 de 24 de Abril de 2007, que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação, assevera, na alínea IX do artigo 2º, que uma das diretrizes do Estado na implementação do Compromisso será

IX - garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas; (BRASIL, 2007).

Finalmente, o Decreto nº 7.037, de 21 de Dezembro de 2009, que aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos, é extremamente fértil em referências à necessidade da inclusão. Por exemplo, a *Diretriz 4* de seu *Eixo Orientador II* (Desenvolvimento e direitos humanos), é precisamente a

Efetivação de modelo de desenvolvimento sustentável, com inclusão social e econômica, ambientalmente equilibrado e tecnologicamente responsável, cultural e regionalmente diverso, participativo e não discriminatório. (BRASIL, 2009).

A inclusão é mencionada dezenas de vezes nesse documento e a Lei dá ao termo uma amplitude e extensão notáveis. Por exemplo, no seu *Eixo*

Orientador III (Universalizar direitos em um contexto de desigualdade), o documento observa que

Às desigualdades soma-se a persistência da discriminação, que muitas vezes se manifesta sob a forma de violência contra sujeitos que são histórica e estruturalmente vulnerabilizados. O combate à discriminação mostra-se necessário, mas insuficiente enquanto medida isolada. Os pactos e convenções que integram o sistema regional e internacional de proteção dos Direitos Humanos apontam para a necessidade de combinar estas medidas com políticas compensatórias que acelerem a construção da igualdade, como forma capaz de estimular a inclusão de grupos socialmente vulneráveis. Além disso, as ações afirmativas constituem medidas especiais e temporárias que buscam remediar um passado discriminatório. No rol de movimentos e grupos sociais que demandam políticas de inclusão social encontram-se crianças, adolescentes, mulheres, pessoas idosas, lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, pessoas com deficiência, pessoas moradoras de rua, povos indígenas, populações negras e quilombolas, ciganos, ribeirinhos, varzanteiros e pescadores, entre outros. (BRASIL, 2009).

No entanto, embora a lei pareça mais avançada, quiçá progressista, o descompasso entre ela e o que se vê na prática ainda é marcante. As entrevistas com os professores patentearam isso da maneira mais preocupante. A nossa pesquisa já havia constatado haver graves lacunas na formação inicial dos professores, a qual ressentia-se, em um grau muito maior do que seria desejável, da ausência ou minimização do trato de temas tão cruciais para a *efetivação* da inclusão, como a diversidade, o multiculturalismo, a violência, etc. Um outro aspecto alarmante é que, no que diz respeito tanto a sua formação inicial quanto a sua forma formação continuada, esses temas, ainda quando são abordados e trazidos à baila, o são de modo meramente abstrato, *sem qualquer vinculação com a prática*. A ausência de contato entre a teoria e a prática, o distanciamento entre os cursos de aperfeiçoamento e atualização de professores e sua atuação profissional cotidiana e diária foi o aspecto mais salientado nas suas respostas. Perguntamos, por exemplo, o que os professores gostariam que os cursos de formação continuada contivessem em sua programação. Suas respostas estão indicadas na Tabela 14:

Tabela 14 - Quais aspectos da sua profissão você considera que devam ser contemplados na formação continuada?

Fonte: dados da pesquisa Educação básica de qualidade para todos: políticas e práticas no contexto das escolas públicas; realizada pela equipe do Observatório de Violências nas Escolas PUCPR

Aspectos práticos	25	49,0%
Novidades tecnológicas, metodológicas e pedagógicas	6	11,8%
Conteúdos específicos (literatura, alfabetização, produção de texto, violência, inclusão, interdisciplinariedade, arte musical, esportes e ECA)	15	29,2%
Oferta de livros por baixo custo	1	2,0%
Deveria haver mais cursos em mais horários	1	2,0%
Os cursos deveriam ser dados por profissionais mais qualificados (mestres e doutores)	1	2,0%
Não sabiam	1	2,0%
Não responderam	1	2,0%
Total	51	100%

A maioria das respostas aponta para a falta de cunho prático nos cursos atuais de formação de professores (49%). Um número expressivo de professores salientou a ausência ou minimização de certas temáticas relevantes, como, por exemplo, a inclusão e a violência (29,2%). Outro dado significativo é o número de professores que espera atualizar-se com novas metodologias e tecnologias de ensino (11,8%). Foco na prática e inovações metodológicas parecem ser as palavras de ordem para os professores no tocante à formação continuada.

Ou seja, a formação de professores hoje, segundo nossa pesquisa, clama por modelos inovadores e propostas criativas. Segundo Ricardo Ribeiro (2004), um dos princípios básicos que deveriam servir de diretriz para a formação de professores é precisamente esse:

a vida do professor é sua formação. A formação no espaço universitário ou em outros onde ela acontece de forma sistematizada vem necessariamente somar-se àquela. Mais do que somar-se, vem debater-se com ela: traz a legitimação, a reafirmação – u o questionamento, a dúvida. A resposta pronta, o conceito fechado e abstrato encontra dificuldade de relacionamento com essa formação que é a base e o substrato de toda formação acadêmica (p. 122).

Como observa o mesmo Ricardo Ribeiro, “a troca de experiências entre os educadores pode ser um dos momentos mais importantes na formação do professor” (2004, p. 121). E, de fato, a troca de experiências, bem como a sugestão de novas práticas de ensino é, segundo os professores, a maior

contribuição dos cursos de formação continuada para a sua atuação profissional.

Tabela 15 - Quais as contribuições da sua formação continuada para a escola? Fonte: dados da pesquisa Educação básica de qualidade para todos: políticas e práticas no contexto das escolas públicas; realizada pela equipe do Observatório de Violências nas Escolas PUCPR		
Sugestões de projetos e atividades, trocas de experiências	31	60,8%
Maior embasamento teórico	5	9,8%
Atualização	3	5,9%
Autoestima, motivação	4	7,8%
Não contribui ou contribui pouco	6	11,8%
Não responderam	2	3,9%
Total	51	100%

A ausência, na formação dos professores, de espaços para a socialização e contato mútuo é uma lacuna grave apontada pelos dados da pesquisa. Um professor não se transforma professor apenas absorvendo certo conteúdo, mas também convivendo com outros professores e sobretudo absorvendo cultura em outros espaços. É o que observa Miguel Arroyo (2000):

O fetiche do conteúdo, se possível crítico, da didática, se possível progressista, não nos deixa ver e dar a centralidade devida aos tempos e espaços possíveis de socialização de aprendizado de um modo de ser. Do aprendizado do ofício de mestre. A ocupação quase exclusiva dos futuros mestres nos espaços dos professores, na sala de aula, a passagem corrida pelos centros, apenas para assistir as aulas, a necessidade de trabalhar para sobreviver, a falta de tempo livre de lazer e convívio, leva a que o tempo de formação perca em densidade cultural, não apenas teórica. Não há tempo para ler, nem recursos para participar de espaços culturais na cidade, para praticar outras atividades culturais fora dos centros. (...). Essa lacuna é gravíssima na socialização dos futuros professores(as). Como ser agente de cultura, garantia da socialização da cultura acumulada e devida a todos os educandos, se os mestres não têm tempo, recursos para seu cultivo cultural? (p. 131).

O clamor dos professores nesse sentido vai ao encontro das mudanças nas práticas educativas sugeridas pelos autores da área. Zeichner (2003, p. 36-37), por exemplo, observa a necessidade de se

valorizar as experiências existenciais do aluno e as interpretações atuais como ponto de partida da instrução; respeitar os recursos culturais e linguísticos que o aluno leva para a escola em vez de encará-los como deficiências quando diferentes dos dominantes;

tomar o material local e os recursos naturais como base curricular e evitar uma dependência excessiva do material didático produzido comercialmente, estimulando um grau mais elevado de participação, discussão e contribuição do aluno na sala de aula; enfatizar a compreensão do aluno e não a memorização e a repetição mecânicas; e concentrar-se no desenvolvimento da capacidade do aluno de usar os conhecimentos recém-adquiridos em situações significativas e reais da vida.

Tanto as pesquisas mais recentes, quanto a prática cotidiana dos professores, segundo nossa pesquisa, exigem um ensino menos autocrático, centrado exclusivamente na figura do professor e baseado na iteração mecânica das matérias ventiladas em sala, e mais um ensino dialógico, centrado no aluno e que respeite e leve em conta seu *background* cultural.

A maior parte dos professores descreve a formação continuada como sendo constituída por cursos oferecidos pelo Estado ou Município.

Tabela 16 – Descrição da formação continuada oferecida pela escola		
Fonte: dados da pesquisa Educação básica de qualidade para todos: políticas e práticas no contexto das escolas públicas; realizada pela equipe do Observatório de Violências nas Escolas PUCPR		
Cursos oferecidos pela Mantenedora	31	57,4%
Reuniões pedagógicas e planejamento do PPP	8	14,8%
É preciso buscar por conta própria	1	2,0%
Não há ou há pouca coisa	4	7,4%
Não sabiam	2	3,7%
Não responderam	8	14,8%
Total	54	100%

Uma professora observou que é preciso buscar essa formação por conta própria. E isso parece ser algo que, em maior ou menor medida, todos os professores admitem. Quando lhes perguntamos se eles participam de cursos ou palestras fora da escola, a grande maioria disse que sim:

Tabela 17 - Participa de cursos, palestras, leituras, grupos de estudo?		
Fonte: dados da pesquisa Educação básica de qualidade para todos: políticas e práticas no contexto das escolas públicas; realizada pela equipe do Observatório de Violências nas Escolas PUCPR		
Sim	43	84,3%
Não	6	11,8%
Não responderam	2	3,9%
Total	51	100,0%

Se o Estado não oferece a formação desejada, o professor precisa criar mecanismos para aprimorar-se por outros meios; isso porque a profissão de docente tem tanto elementos de ciência quanto de arte e, por isso mesmo, não pode se contentar em ficar no plano exclusivamente abstrato. Nenhum processo verdadeiro de “inclusão” se dá no plano meramente “abstrato”, mas tão somente na vivência real das experiências pedagógicas cotidianas.

Se o professor consegue sentir-se na sua posição de forma criativa, é possível que veja as várias possibilidades que uma mesma situação lhe oferece. É a criatividade que me permite ter acesso aos outros lados de um objeto que não vejo de meu ponto de observação. Se quero tornar-me um bom professor, preciso querer ver muito mais do que o simples olhar me mostra. A criatividade – e é com ela que a minha prática se torna arte – torna-me, assim, mais humano e, conseqüentemente, mais livre, mais autônomo e mais independente (RIBEIRO, 2004, p. 125 – 126).

Daí a importância de serem formados “professores reflexivos”, conforme Zeichner (2003), capazes de pensar inovadoramente a sua própria prática e, mais que isso, capazes de pensar essa prática no contexto social mais amplo. Como observa Kenneth Zeichner (2003, p. 41),

Nas últimas décadas, a despeito do domínio continuado de um modelo de transmissão ou *banking* da educação, no qual ensinar é dizer e aprender é absorver, os *slogans* “ensino reflexivo”, “pesquisa-ação” e “valorização do educador” foram adotados por professores, educadores de professores e pesquisadores educacionais de todo o mundo (...). A partir de certa perspectiva, esse movimento internacional que se desenvolveu no ensino e na educação de professores, sob o estandarte da reflexão, pode ser encarado como uma reação contra a visão do educador como um técnico que apenas executa o que mandam os outros, apartados da sala de aula, e contra a aceitação de formas verticalizadas de reforma educacional, que envolvem os professores unicamente como participantes passivos.

Essa concepção é tanto mais importante porque implica necessariamente em formação continuada. O “professor reflexivo” é também o professor que sabe que sua formação nunca está pronta e completa e que está, por conseguinte, sempre em busca de aprimoramento. No entanto, a bandeira do “professor reflexivo” – louvável em si própria – está sujeita a distorções, podendo cair vítima da *racionalidade técnica e individualista* contra a qual ela de início se voltara. Observa o mesmo Zeichner (2003, p. 43):

A formação reflexiva do professor solapou de muitas maneiras a tentativa explicitamente emancipadora dos formadores de educadores (...). Primeiramente, um dos empregos mais comuns do conceito de reflexão implica ajudar os professores a refletirem sobre sua atividade com a meta principal de melhor reproduzirem, na prática, aquilo que a pesquisa universitária alega considerar eficaz e que, em alguns países, como os Estados Unidos, geralmente é 'embalado' e vendido a escolas e instituições de educação de professores na forma de programas altamente estruturados (...). O que falta, nessa concepção de ensino reflexivo, é uma noção de como as teorias práticas que residem nas práticas do educador (conhecimento na ação) hão de contribuir com o processo de desenvolvimento do professor.

Nesse caso a concepção do "professor reflexivo" é encampada pela racionalidade técnica que a "reflexão" visava desconstruir. Essa distorção foi provavelmente o dado central de nossa pesquisa empírica. A grande maioria dos professores entrevistados observa que mesmo quando sua formação contempla aspectos importantes de sua prática – o que, aliás, como vimos, nem sempre ocorre – ela o faz de modo artificial e técnico. É como se houvesse um abismo separando a pesquisa feita nas universidades e a prática profissional dos professores do ensino fundamental e médio. O que é feito lá não repercute aqui. E pior: mesmo quando esse conhecimento reflexivo é transportado para a prática, ele o é de modo estritamente "individual". Como também constata Zeichner (2003, p. 45),

Intimamente relacionada à grande parte do trabalho no movimento pelo ensino reflexivo está a tendência a favorecer a reflexão dos professores individuais, que devem pensar por si sós sobre sua atividade. A maior parte do discurso sobre o ensino reflexivo dá pouca ênfase à reflexão como uma prática social, na qual grupos de educadores apoiem e sustentem o crescimento de cada um de seus membros.

Uma consequência disso é o isolamento dos professores. Cada qual vê os problemas que enfrenta como exclusivamente "seus" e não encontra entre seus pares um ambiente no qual esses problemas possam ser discutidos abertamente – e de forma reflexiva. O cansaço visível e confessado de muitos professores entrevistados – que se mostraram não raro desiludidos com sua prática profissional – pode muito bem derivar disso. O ensino reflexivo não é

tecnocrático e não pode, igualmente, ser individualizado. Ele exige que seja pensado socialmente.

A formação reflexiva do professor que estimule o desenvolvimento genuíno do educador só deve ser apoiada se estiver vinculada à luta por mais justiça social e se contribuir de algum modo para estreitar a brecha na qualidade da educação à disposição dos alunos de diferentes estratos (ZEICHNER, 2003, p. 46).

Segundo Evandro Ghedin (2004, p. 398), esse é o grande desafio da formação de professores nos dias de hoje:

O grande desafio da formação de professores (as) no presente é fazer que a escola, os(as) professores(as) e os centros de sua formação profissional assumam um projeto de formação cultural que proporcione à escola condição de responder aos desafios da sociedade, podendo intervir nela a partir de um conjunto de valores filosóficos, epistemológicos, antropológicos, políticos, éticos e estéticos, oferecendo uma visão de mundo, de sociedade e de homem/mulher que permita retomar a dimensão da utopia no modo como somos e fazemos a educação no presente.

Portanto, é preciso discutir a formação de professores desde um ponto de vista menos epidérmico, indo aos fundamentos – ou “valores”, como diz Ghedin – que nela estão dados ou que nela deveriam estar dados.

À primeira vista a inclusão é precisamente aquilo que pode dar essa característica “social” ao “ensino reflexivo”. Uma prática reflexiva vinculada à “inclusão” parece fugir dessas duas distorções da noção de “professor reflexivo”. A inclusão, entendida no seu sentido mais amplo e substancial, de acordo com o conceito adotado nesta tese, beneficia a todos: os alunos, os professores e a sociedade em geral. Por exemplo: estudos mostram que alunos com necessidades especiais aprendem mais integrados que segregados (KARAGIANNIS, STAINBACK E STAINBACK, 1999, p. 22). Os demais alunos, e mesmo os professores, também têm ganhos: suas habilidades de interação e comunicação aumentam, eles aprendem a ser solidários e sensíveis para com os colegas e sentir-se à vontade diante da diversidade (p. 22). Os professores, ademais, aprimoram suas habilidades profissionais: aprendem a planejar suas aulas em equipe, de modo colaborativo – o que, lamentavelmente, nem sempre é possível no ensino regular (p. 23). E

a sociedade, com isso, é claro, também se beneficia. Jean-Robert Poulin (2010) observa a mesma coisa:

Com efeito, favorecendo a participação de cada um dos seus membros no desenvolvimento dos saberes partilhados em uma comunidade de “aprendizes” na qual fica excluída a marginalização, a classe inclusiva constitui um ambiente de valorização do papel social do aluno. A classe inclusiva oferece também condições particularmente favoráveis à emergência de redes sociais de colaboração e de entreatajuda entre os alunos normais e os alunos com deficiência ou com dificuldade de adaptação ou de aprendizagem. Enfim, a classe inclusiva pode, no âmbito social, estabelecer as bases de um tecido social no qual as diferenças parecerão menos ameaçadoras e no qual os indivíduos serão mais capazes de reconhecer e valorizar essas diferenças (p. 32).

A exclusão e segregação, reciprocamente, alienam o aluno e prejudicam sua aprendizagem (KARAGIANNIS, STAINBACK & STAINBACK, 1999, p. 24) – e, por consequência, prejudicam também todos os demais. No entanto, será que o discurso da “inclusão” não pode se prestar também a distorções, como o discurso do “ensino reflexivo”? Pior: será que a própria noção de “inclusão” já não deriva de uma distorção dessa espécie?

CAPÍTULO III: INCLUIR OU HUMANIZAR?

Neste capítulo, partiremos das questões deixadas em suspenso no capítulo anterior. Arguiremos que, se há de fato um descompasso entre o que dizem as políticas públicas no tocante à inclusão e a nossa realidade escolar, isso se deve também a certos “hábitos” mentais que o próprio discurso inclusivo inculca. Para entender esse fenômeno, lançaremos mãos dos conceitos bourdieusianos de *habitus* e *campo*, sugerindo haver no campo educacional uma série de *habitus* reacionários arraigados exercendo uma influência atávica e sub-reptícia. Diremos explicitamente que o discurso da inclusão tem um caráter reacionário, ao contrário do que parece, sendo necessário substituí-lo pelo discurso, mais efetivamente crítico e revolucionário, da humanização, entendida no sentido freiriano, discurso no qual ambas as vertentes epistemológicas da modernidade – a racionalista e a antirracionalista – podem encontrar guarida e serem, destarte, articuladas. Essa discussão teórica também será associada com as falas dos professores. Analisaremos, neste capítulo, as questões de 18 a 20 listadas na Introdução desta tese.

3.1. Inclusão e concepção de homem

A obra de Pierre Bourdieu já nos “habituou” à ideia de que nosso discurso, pensamento e ação podem agasalhar muitas noções equivocadas, às quais aderimos muitas vezes sem percebê-lo, pela influência invisível e sub-reptícia dos sistemas simbólicos que grassam no meio social. Segundo Nogueira e Nogueira (2009), o principal desafio epistemológico enfrentado por Pierre Bourdieu e cuja solução direciona todo seu trabalho, é a superação da dicotomia entre objetivismo e subjetivismo. O objetivismo descreve as interações sociais a partir das estruturas objetivas que as determinam, negligenciando a consciência e a intencionalidade dos indivíduos (NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2009, p. 21 - 22). O subjetivismo faz o contrário. Explica as interações sociais em função das ações conscientes e calculadas dos indivíduos, descuidando das condições objetivas que lhe condicionam (p. 22). Para Nogueira e Nogueira (2009), Bourdieu pretende superar essa falsa

alternativa entre objetivismo e subjetivismo, conciliando estrutura e ação, e para tanto ele forja o conceito de *habitus*. Segundo Bourdieu, cada sujeito, em virtude de sua posição no espaço social e das experiências que por conta disso acumula, tem sua subjetividade estruturada internamente de um jeito específico, ou seja, desenvolve uma espécie de matriz ou esquema padrão de ação, sentimento e pensamento. Essa matriz é o *habitus* (NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2009, p. 25). O *habitus*, portanto, é um repertório padrão, mas flexível, de ações e reações; um sistema de

inclinações a perceber, sentir, fazer e pensar de uma certa maneira, interiorizadas e incorporadas, geralmente de maneira inconsciente, para cada indivíduo, decorrentes de suas condições objetivas de existência e de sua trajetória social (CORCUFF, 2001, 51).

Assim, constatam Nogueira e Nogueira, que com o conceito de *habitus*, Bourdieu almejava construir uma teoria da ação que contemplasse seus condicionantes objetivos, mas que, por outro lado, não transformasse esse condicionamento em um determinismo mecânico. A ação humana, segundo essa teoria, resulta de um conjunto de disposições duráveis, mas variáveis e flexíveis, cristalizadas ao longo da vida do sujeito em função de sua posição sucessiva nos vários espaços por que transita, o que lhe determina um modo próprio agir, reagir, pensar e sentir. “O conceito de *habitus* seria assim a ponte, a mediação, entre as dimensões objetiva e subjetiva do mundo social, ou simplesmente, entre a estrutura e a prática” (NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2009, p. 24).

O modo pelo qual o *habitus* de um indivíduo se forma é extremamente complexo e o resultado final é bastante individualizado. Afirma Philippe Corcuff:

unificadores, os *habitus* individuais são também *singulares*. Pois, se existem classes de *habitus* (...) e, logo, *habitus* de classe, cada *habitus* individual combina, entretanto, de maneira específica, uma diversidade (maior ou menor) de experiências sociais (2001, p. 52 – 53).

Os *habitus* individuais se formam e modificam ao longo da vida, à medida que o indivíduo transita por variados *campos*. Para Bourdieu, “o campo é uma esfera da vida social que se autonomizou progressivamente através da

história, em torno de relações sociais, de conteúdos e de recursos próprios, diferentes dos de outros campos” (CORCUFF, 2001, p. 53). Com o conceito de campo, Bourdieu consegue pensar as instituições sociais sem substancializá-las, entendendo cada área da vida social não só como um plexo de relações, mas como um jogo de forças. Entre *habitus* e campo estabelece-se um jogo complexo:

O campo estrutura o *habitus*. Este, por sua vez, é o produto da necessidade imanente de um determinado campo ou de um conjunto de campos relativamente concordantes. O campo exerce sobre os agentes que o integram uma ação pedagógica, cujo efeito é fazer que eles adquiram formas de perceber e avaliar o mundo e de agir no mundo (*habitus*) que são necessárias à inserção apropriada deles no campo. Logo, um campo supõe a existência de agentes dotados de um *habitus* distinto dos demais, por exemplo, o *habitus* científico é diferente do *habitus* religioso, assim como ambos se diferenciam do *habitus* político e este, dos outros dois (BUNETTO, 2004, p. 507).

Cada campo funciona como uma espécie de mercado, “caracterizado por mecanismos específicos de *capitalização* dos recursos legítimos que lhe são próprios” (CORCUFF, 2001, p. 54). Daí que Bourdieu, rompendo com o economicismo, fale em uma pluralidade de capitais (CORCUFF, 2001). A rigor, existem indefinidos capitais, mas Bourdieu identifica quatro tipos principais, dos quais os demais são variações: o capital econômico, o capital cultural, o capital social e o capital simbólico (NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2009, p. 36). É no entroncamento dos vários campos, e a depender da posição do indivíduo na hierarquia própria do campo, que se consolida seu *habitus* específico – o qual é ademais mantido por uma espécie sutil e mais nociva de violência: a violência simbólica. A violência simbólica estabelece uma espécie de *loop* ou círculo vicioso entre campo e *habitus*: a posição do indivíduo no campo determina-lhe, ou condiciona-lhe em parte, um *habitus* que tende a legitimar a referida posição. Tem-se, então, uma violência despercebida e não raro, de tão internalizada, até aceita conscientemente; uma “violência simbólica”, portanto.

Esses conceitos bourdiesianos podem ajudar a entender a permanência atávica de certas práticas educativas. O campo educacional envolve muitas contradições. O professor vive entre prescrições legislativas e doutrinárias de uma espécie e uma prática profissional que ainda lhe condiciona um *habitus* de

outra espécie. Vivemos, hoje, o “choque entre as práticas do professor atual e as injunções dirigidas ao futuro professor ideal” (CHARLOT, 2008, 18).

Às vezes, uma simples terminologia, em aparência correta e bem direcionada, esconde atrás de si uma teoria da educação, uma concepção de homem e mesmo uma cosmovisão inteira diferente daquela que imaginamos. E talvez essa “teoria oculta” inculque no indivíduo que adota referida terminologia um *habitus* perverso que reforça a violência simbólica da qual o sujeito quer se despegar. Suspeitamos que seja isso o que ocorra com o discurso da “inclusão”.

Segundo Thomas Ransom Giles, “*educar é alcançar a pessoa naquilo que lhe é mais específico, no seu ser-humano, isto é, na sua intelectualidade, na sua afetividade, nos seus hábitos, para levá-la à realização de um ideal*” (GILES, 1983, p. 27). Por isso, Giles (1983) diz ser possível identificar, por trás de cada teoria da educação, uma imagem-ideal de homem operando como o seu *telos* (p. 59). Ou seja toda proposta educativa traz consigo, implicitamente, uma concepção de homem. Sendo assim, perguntamos: qual é a imagem-ideal de homem que queremos como *telos* da prática educativa? E mais: qual é a imagem de homem que se esconde por trás da “educação inclusiva”?

3.2. O caráter conservador do par de conceitos inclusão e exclusão

Entre as políticas públicas brasileiras de formação de professores e as políticas públicas de educação básica, se verifica uma mudança de tom significativa. Ainda que faltem as condições para efetivar o que a lei contempla, o texto legal trouxe avanços: distanciamento das balizas neoliberais fortemente presentes nas políticas públicas de formação de professores e diálogo com vertentes educacionais mais críticas e pós-críticas. No entanto, será assim mesmo? A própria presença, no texto da lei, de uma categoria como a de “inclusão” deve nos levar a refletir a respeito. Como diz Boneti (2004),

apesar de que na academia tem se dado um salto de qualidade em termos do entendimento do conceito de inclusão e de exclusão social, sobretudo no sentido da superação da dualidade entre o dentro e o fora, no contexto social e nas instituições públicas a utilização do conceito de “inclusão” muitas vezes se faz a partir de um pressuposto dual do dentro e do fora, isto é, guardando um conceito tradicional de

exclusão e inclusão social. Neste sentido, o incluir significa dizer, inserir por via de um procedimento administrativo, ou por via de um procedimento legal. Estes procedimentos estão sendo entendidos como “educação inclusiva”. Na verdade, a utilização destes conceitos de forma a incorporar as reflexões conceituais expostas acima, implicaria em considerar a existência de outros fatores para se designar “educação inclusiva”, como é o caso da apropriação do conhecimento, da aquisição de habilidades etc. Seria, nas palavras de Bourdieu (...) dotar as pessoas dos «mecanismos objetivos» de apropriação do capital cultural e social, atenuando assim o monopólio de acesso às instituições e às regras de ascendência social praticado pelas classes dominantes. A apropriação do capital cultural e social seria, concretamente, o acesso ao capital patrimonial público, aos saberes tecnológicos, às habilidades socialmente requeridas na vida profissional, às produções artísticas, ao lazer etc. (p. 19).

A categoria “inclusão” faz par com a categoria “exclusão”. Dependendo de como se conceba a “exclusão social”, o conceito que se faz de “inclusão” irá variar. Ora, a categoria “exclusão” não é nem um pouco improblemática. Como observa José de Souza Martins,

A categoria *exclusão* é resultado de uma metamorfose nos conceitos que procuravam explicar a ordenação social que resultou do desenvolvimento capitalista. Mais do que uma definição precisa de problemas, ela expressa uma grande insegurança teórica na compreensão dos problemas sociais da sociedade contemporânea (2003, p. 27).

A categoria “exclusão” substitui categorias outras, até então vigentes, como a de “trabalhador”, “pobre” ou “marginalizado”. Mas, questiona Martins (2003), por que se busca “uma palavra que diga o que os pobres são ao invés de uma busca precisa que diga o que os pobres *querem?*” (p. 27). Se o conceito de exclusão é problemático, não o é menos o conceito de “inclusão”. A inclusão pressupõe um discurso “igualitário” típico da sociedade capitalista, que é uma sociedade do contrato, o qual, para ser avençado, pressupõe a igualdade das partes. Diz Martins (2003):

A igualdade jurídica é uma característica essencial desta sociedade [a capitalista], a sociedade do contrato. Sem a igualdade, o contrato não é possível. E não é possível, portanto, a redução da *força de trabalho* a uma mercadoria como outra qualquer. Até então [até o surgimento da sociedade capitalista], *a força de trabalho não estava separada da pessoa do trabalhador*. É o caráter salarial do trabalho que permite separar o trabalho e a pessoa do trabalhador. O trabalhador se torna *livre* porque sua força de trabalho foi libertada da pessoa que trabalha. Ela se tornou equivalente de mercadoria, e como mercadoria entra no processo de produção (p. 28).

Nesse sentido, a liberdade da sociedade do contrato é uma pseudoliberalidade. “Libertar” o indivíduo é apenas mercantilizar sua força de trabalho. E se a inclusão é uma “libertação”, ela é muito bem uma ferramenta de escravização do indivíduo. Com isso, chegamos a essa situação extremamente paradoxal em que “incluir” o indivíduo é excluí-lo, ou por outra, “incluí-lo” é inseri-lo em uma lógica perversa. Sendo assim, a inclusão é uma inserção degradada. Ela pressupõe uma sociedade pronta, que cumpre apenas estender a todos – “universalizar” – e não uma sociedade em construção, aberta dialogicamente ao futuro. Assim como por trás da noção de “professor reflexivo” pode se esconder – como um *habitus* sub-reptício – uma racionalidade técnica, a mesma coisa acontece com o discurso da “inclusão”.

Em termos referentes à educação, essa lógica perversa é aquilo que Paulo Freire (1987) chamava de “educação bancária”. Segundo Freire (1987), existem dois tipos antagônicos de concepções educacionais. De um lado, temos o que ele chamava de “educação bancária”, mantenedora de relações de opressão e exclusão. E, de outro, uma auspiciosa, e muito anelada, “educação problematizadora”, a ser partejada, à força de lutas e marchas, do ventre mesmo da sociedade capitalista.

A educação bancária, segundo Paulo Freire (1987), seria marcada, essencialmente, pelo seu caráter unilateralmente narrativo e dissertativo. Nela, apenas o professor tem o condão da palavra – a rigor, apenas ele é sujeito – estando os alunos na posição de recebedores passivos de lições prontas, tanto mais merecedores de elogios quanto mais fleuma e menos ânimo crítico demonstrarem. O professor, aí, é o diligente “depositário” de conhecimentos – vindos prontos de fora e não construídos dialogicamente – nos “bancos” discentes.

Tal concepção educacional, não raro, diz Freire, vem acompanhada de um discurso ameno e pretensamente “humanitário”. A rigor, o discurso igualitário é característico da “sociedade do contrato”, porque é um pressuposto para expropriação contratual da força de trabalho. Trata-se, portanto, de uma falsa generosidade, que mal mascara uma disposição de jungir os alunos a “um

modo de ser inconciliável com a sua vocação de humanizar-se” (Freire, 1987, p. 61).

Ora, é no reconhecimento desta vocação ínsita ao humano que se funda, em contraste, a educação problematizadora. Nela, “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 1987, p. 68). Não existiria mais o professor de um lado e o aluno de outro, em posições contraditórias e estanques, mas, antes, um educador-educando e educandos-educadores em consórcio intersubjetivo. Segundo Freire (1987), o educador dialógico e problematizador – verdadeiro humanista; não “humanitário” – percebe a educação como um momento de uma transformação global (e revolucionária) da sociedade.

Entre educação bancária e educação problematizadora, portanto, a distinção é total: “a primeira pretende manter a *imersão*, a segunda, pelo contrário, busca a *emersão* das consciências, de que resulte sua *inscrição crítica* na realidade” (FREIRE, 1987, 70). A primeira, educa para a adaptação (imersão mecânica e “bem comportada” na realidade). A segunda, educa para a transformação da realidade por uma práxis criativa; educa, pois, para a libertação. A primeira é fatalismo e imobilismo; a segunda é inquietação e dinamismo: “a educação problematizadora, que não é fixismo reacionário, é futurismo revolucionário” (p. 73).

Uma pedagogia problematizadora respeita o educando como sujeito de conhecimento, já conhecedor de muitas coisas e capaz de ampliar ainda mais seus conhecimentos. A esse respeito é útil lembrarmos as experiências educativas de Freire no Brasil e também em outros países, durante seu exílio. Em *Pedagogia da esperança* (1993), Freire menciona um diálogo que teve com camponeses chilenos em um assentamento de reforma agrária próximo de Santiago. Um dos camponeses, encabulado por estar falando, disse a Freire: “‘Desculpa, senhor’, (...), ‘que estivéssemos falando. O senhor é que podia falar porque o senhor é o que sabe. Nós, não’.” (FREIRE, 1993, p. 46). Diante disso, Freire propôs a eles um jogo. Ele iria fazer-lhes perguntas e eles, em contrapartida, também lhe fariam perguntas. Quando o perguntado não soubesse responder a questão, era gol do perguntador. Freire começou: “Que

significa a maiêutica socrática?” (p. 48). Gargalhadas e gol para Freire. Depois perguntaram os camponeses: “Que é curva de nível” (p. 48). Freire não sabia. Gol deles. E assim foram jogando. Freire fazia perguntas sobre Hegel, Marx, epistemologia e gramática. Os camponeses sobre calagem do solo, erosão e adubação verde. Terminaram empatados em dez a dez. Conclusão:

Assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer e que quer conhecer em relação com outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador e, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, o objeto de conhecimento. Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implica reconhecer. No fundo, o que eu quero dizer é que o educando se torna realmente educando quando e na medida em que *conhece*, ou vai conhecendo os conteúdos, os objetos cognoscíveis, e não na medida em que o educador *vai depositando* nele a descrição dos objetos, ou dos conteúdos (FREIRE, 1993, p. 47).

É claro que, segundo Freire, é preciso passar do “saber de experiência feito”, o saber de senso comum, para um saber mais rigoroso e refinado; e deve dar-se às classes populares essa possibilidade. O que não é possível, diz Freire (1993), “é o desrespeito ao saber de senso comum; o que não é possível é tentar superá-lo se, partindo dele, passar por ele” (p. 84). Desprezar esse saber espontâneo é, diz Freire (1993), tanto “um erro científico”, quanto “uma ideologia elitista” (p. 85). Em suma, “Não há homem absolutamente inculto: o homem “hominiza-se” expressando, dizendo o seu mundo. Aí começam a história e a cultura” (FREIRE, 1987, p. 10).

Para Freire, o educando é educando e faz-se educando na medida em que, descobrindo-se capaz de conhecer, torna-se conhecedor crítico e autônomo e não mero polo de incidência do discurso do educador. O ensinar, então, para Freire, tem uma dimensão política. Daí a importância do diálogo, para o qual Freire teve sua atenção chamada por Martin Buber (1974). Há duas formas, segundo Buber, de o homem relacionar-se com o outro: trata-lo como um “isso”, uma coisa entre outras, ou trata-lo como um “Tu”, pessoa verdadeira, irreduzível às minhas representações mentais. Se o outro é para mim, como deve ser, um Tu, não um Isso, eu não posso impor-lhe meu sonho, atar-lhe à minha utopia: “a humanidade reduzida a um ISSO, tal como se pode imaginar, postular ou proclamar, nada tem em comum com uma humanidade

verdadeiramente encarnada à qual um homem diz verdadeiramente TU” (BUBER, 1974, p. 15). Ora, se se quer apenas “incluir” o outro, e não chama-lo a construir conjunta e dialogicamente, se está tratando-o como um Isso, apenas, e não um legítimo Tu.

Daí que esta pedagogia problematizadora seja uma “pedagogia do oprimido”: pedagogia “forjada *com* ele e não *para* ele” (FREIRE, 1987, p. 32) e engajada na luta pela recuperação de uma humanidade da qual ele foi alijado por práticas de exclusão mantidas por, entre outros meios, essa educação (bancária) “dos opressores” – luta essa que, aliás, haverá de beneficiar os próprios “opressores”, os quais também se desumanizam ao desumanizarem os outros.

O que não é lícito fazer é esconder verdades, negar informações, impor princípios, castrar a liberdade do educando ou puni-lo, não importa como, porque não aceite, por várias razões, o meu discurso. Porque recuse minha utopia (FREIRE, 1993, p. 84).

Trata-se, portanto, de uma pedagogia feita por e para homens históricos e inconclusos, que tencionam educar-se conjunta e reciprocamente com o fito de transformar criativamente uma realidade que, porquanto igualmente história, também está em sempiterno devir e permanente inconclusão. Trata-se, ademais, de uma pedagogia da esperança – tida, aliás, por Freire como, mais que importante, uma “necessidade ontológica” (FREIRE, 2008, p. 10) –, e isto porque, se reconhece a desumanização como realidade histórica, reconhece, por outro lado, a humanização como vocação ontológica do homem e a situação presente, conquanto tenebrosa, como limite a ser superado dialeticamente.

A relação opressores-oprimidos se efetiva, precipuamente, por um mecanismo que Paulo Freire designou *prescrição*: “toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra. (...). Por isto, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas estranhas a eles – as pautas dos opressores” (FREIRE, 1987, p. 34). A prescrição é, pois, a injunção ou determinação de certas opções que restringem as possibilidades vitais daqueles sobre os quais ela recai. Faz par com esse fenômeno, um outro, que Freire denominou *aderência*. Paulo Freire

parte da curiosa observação de que, quase sempre, num primeiro momento do seu processo de libertação, os oprimidos “em vez de buscar a libertação na luta e por ela, tendem a ser opressores também, ou subopressores” (FREIRE, 1987, p. 32). A razão pela qual isso ocorre é que

A estrutura de seu pensar se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial, em que se ‘formam’. O seu ideal é, realmente, ser homens, mas, para eles, ser homens, na contradição em que sempre estiveram e cuja superação não lhes está clara, é ser opressores. Estes são o seu testemunho de humanidade (FREIRE, 1987, p. 32).

Isso é a aderência ao opressor. A educação bancária a que se viram expostos toda sua vida, mantém os oprimidos *imersos* na realidade opressora e lhes dá uma consciência precária de sua própria condição ao ponto de condicioná-los a buscar, paradoxalmente, não a sua libertação, mas a identificação com o opressor. A prescrição impede os homens de serem “seres em busca”, seres históricos, em permanente (auto)constituição. Tal impedimento, segundo Freire, é sempre uma violência – “não importam os meios usados para esta proibição” (FREIRE, 1987, p. 74). Ora, Bourdieu afirma que a inserção do indivíduo na sociedade é mediatizada por “sistemas simbólicos” – “instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento” (BOURDIEU, 2000, p. 11) – os quais terminam por configurar um sutil e sub-reptício tipo de poder: o poder simbólico. Segundo Bourdieu, “o poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem *gnoseológica*” (BOURDIEU, 2000, p. 9). É dizer: tal poder insere (com Paulo Freire, diríamos: imerge) os indivíduos numa determinada concepção homogênea do mundo que estrutura certas relações de sentido. O poder simbólico tem tal impacto na sociedade que, segundo Bourdieu,

a história da vida intelectual e artística das sociedades europeias revela-se através da história das transformações da função do sistema de produção de bens simbólicos e da própria estrutura destes bens, transformações correlatas à constituição progressiva de um campo intelectual e artístico, ou seja, à autonomização progressiva do sistema de relações de produção, circulação e consumo de bens simbólicos (BOURDIEU, 2005, p. 99).

Ora, para Bourdieu, os sistemas simbólicos são a transmutação de capital em capital simbólico, de vez que o campo da produção ideológica guarda uma homologia com o campo da luta de classes. Portanto, as relações de sentido que aqueles sistemas engendram são, na verdade, relações de força transvestidas e que, por isso mesmo, mascaram a dominação de uma classe, cumprindo, destarte,

a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para 'domesticação dos dominados' (BOURDIEU, 2000, p. 11).

Daí Bourdieu afirmar que “o campo da produção simbólica é um microcosmos da luta simbólica entre as classes” (BOURDIEU, 2000, p. 12). Luta essa que tem como um de seus mais poderosos instrumentos esse poder surdo e invisível que se exerce pela impregnação espontânea de hábitos e cacoetes mentais, pela inculcação “inconsciente” de instrumentos de locução, instrumentos gnosiológicos, taxionomias arbitrárias, formas de classificação, entre outras.

Ora, tudo indica que a *prescrição*, de que fala Paulo Freire, também atue nesse nível, digamos, “capilar” (para lembrar de Foucault) em que germina a violência simbólica, não se restringindo, apenas, à imposição “forçada” de pautas comportamentais – o que, de resto, o próprio Paulo Freire indica quando diz, por exemplo, que os oprimidos “‘hospedam’ o opressor em si” (FREIRE, 1987, p. 32), e que a concepção bancária da educação envolve “aspectos ora explicitados, ora não, em sua prática” (FREIRE, 1987, p. 62). Lembremos de Gerard Lebrun:

quem assim define levemente o poder político *apenas pelo mando*, pela opressão brutal, deixa de perguntar se porventura este poder político – ainda mais desdenhado que execrado – não disporia de outros recursos, de estratégias mais requintadas para investir a sociedade (1999, p. 99).

Nesse sentido, podemos falar, a bem da clareza, em uma *prescrição simbólica*, ou seja, em uma imposição de opções vitais feita não pela

exploração nua e crua, mas pela inserção do oprimido em esquemas gnosiológicos uniformes oriundos da classe dominante. E podemos mesmo dizer que esta prescrição simbólica é aquela “axiomatização fictícia bem feita para produzir a ilusão de uma gênese pura” (BOURDIEU, 1998, p. 18), que Bourdieu associa ao “imperialismo cultural” (BOURDIEU, 1998) embutido no poder simbólico, e cuja superação é, sem dúvida, condição *sine qua non* para uma educação de qualidade.

Entendemos que a educação abarca questões concernentes aos campos da educação formal, à escola, aos procedimentos pedagógicos, às agendas políticas e instrumentos que possibilitem uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito, valorização e o diálogo com a diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa na garantia dos direitos humanos. Para que isso seja possível, a educação precisaria estar voltada para a *conscientização*, no sentido freiriano. Quanto a este conceito, lembramos a observação de Gadotti:

Em seu processo de autocrítica, coerente com o princípio de não dicotomizar teoria e prática, Paulo Freire confessou inúmeras vezes ter sido importunado pelo subjetivismo, motivo pelo qual deixou, faz alguns anos de utilizar o conceito de conscientização. Esse conceito tem sido aplicado muitas vezes como uma pura tomada de consciência da realidade, sem a ação necessária para transformá-la. Para ele, a conscientização passa, antes de mais, pela prática, pela ação transformadora. Mesmo assim, para evitar interpretações subjetivistas, ele abandonou o conceito (GADOTTI, 1989, p. 94).

O perigo dessa conscientização abstrata, não transmutada em prática, é a queda naquilo que Freire chama “fatalismo libertador” (1993, p. 51), opinião que, por certo tempo, foi bastante difundida entre as esquerdas. A iminência do socialismo é tanta e sua presença tão certa que não há mesmo necessidade de luta. Basta a espera. Isso é fatalismo libertador, mais perigoso até, quiçá, segundo Freire, que o fatalismo histórico reacionário. Contra isso, contra os sectarismos ideológicos, Freire defende sempre e intransigentemente o “radicalismo crítico” (1993, p. 51).

A observação de Gadotti é de 1989. No entanto, posteriormente, Paulo Freire retoma esse conceito. É certo que em *Pedagogia da esperança*, escrito em 1992, Freire afirma:

Alcançar a compreensão mais crítica da situação de opressão não liberta ainda os oprimidos. Ao desvelá-la, contudo, dão um passo para superá-la desde que se engajem na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão. O que quero dizer é o seguinte: (...) a percepção crítica da trama, apesar de indispensável, não basta para mudar os dados do problema. Como não basta ao operário ter na cabeça a ideia do objeto que quer produzir. É preciso fazê-lo (1993, p. 32).

Mas nessa mesma obra, mais adiante, Freire afirma a indispensabilidade desse conceito que, em 1980, ele já dissera ser “o conceito central de minhas ideias sobre a educação” (FREIRE, 1980, p. 25). Portanto, podemos e devemos usar o conceito de conscientização em Freire, mas com essa ressalva de que, por ele, entende-se não uma simples e “individualista” a percepção da realidade, mas, sim, uma legítima práxis transformadora. Como nos diz Ana Lúcia de Souza Freitas (2008),

A conscientização, compreendida como processo de crítica das relações consciência-mundo, é condição para a assunção do comprometimento humano diante do contexto histórico-social. No processo de conhecimento, o homem ou a mulher tendem a se comprometer com a realidade, sendo esta uma possibilidade que está relacionada à *práxis humana*. É através [sic] da conscientização que os sujeitos assumem seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo, dentro de possibilidades concretas, fazendo e refazendo também a si mesmos (p. 99 – 100).

A conscientização contrapõe-se ao “estar frente à realidade”, à aproximação espontânea, ingênua e não-crítica desta realidade consistindo, justamente, no ultrapassar dessa apreensão espontânea e na assunção de uma posição crítica diante dela. Nesse sentido, a conscientização é um “teste de realidade” (FREIRE, 1980, p. 26). E mais: é uma inserção crítica no devir histórico, é um compromisso histórico do homem com a sua própria vocação de fazer e refazer o mundo. Em uma palavra,

a conscientização é isto: tomar posse da realidade; por esta razão, e por causa da radicação utópica que a informa, é um afastamento da realidade. A conscientização produz a desmitologização. [Ela] (...) é o olhar crítico possível da realidade, que a ‘des-vela’ para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante (FREIRE, 1980, p. 29).

A “conscientização” é fundamental porque é ela que conduz à “humanização”. A “humanização”, no sentido em que Freire entende o termo, é a verdadeira “vocação ontológica” do homem (FREIRE, 1980, p. 41). Jaime José Zitkoski (2008, p. 214) observa que

A vocação para a humanização, segundo a pedagogia freiriana, é uma marca da natureza humana que se expressa na própria busca do ser mais, através [sic] da qual o ser humano está em permanente procura, aventurando-se curiosamente no conhecimento de si e do mundo, além de lutar para ir além de suas próprias conquistas. Essa busca do ser mais, segundo freire, revela que a natureza humana é programada, jamais determinada, segundo sua dinâmica do inacabamento e do vir-a-ser.

A “humanização” implica a *superação da desumanização*, ou seja, a superação de toda e qualquer forma de opressão do homem pelo homem (FREIRE, 1987). Diz Freire (1980): “Não há outro caminho para a humanização – a sua própria e a dos outros –, a não ser uma autêntica transformação da estrutura desumanizante” (p.39). A desumanização, por um lado, é, mais que uma “viabilidade ontológica”, uma “realidade histórica” (FREIRE, 1987, p. 16). No entanto, embora seja uma realidade histórica, ela não é, de modo algum, a “vocação histórica” do homem.

Mas, se ambas são possibilidades [humanização e a desumanização], só a primeira [a humanização] nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada. A desumanização, que não se verifica, apenas, nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é porém, *destino dado*, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o *ser menos* (FREIRE, 1987, p. 16).

Por um lado, a “desumanização” é a “expressão concreta da alienação e dominação” (FREIRE, 1981, p. 79). Por outro, a “humanização” é o “projeto

utópico das classes dominadas e oprimidas” (FREIRE, 1981, p. 79). Nisto reside a importância da *utopia*. Lembremos aqui a advertência de Paulo Freire: “para mim o utópico não é o irrealizável: a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante” (FREIRE, 1980, p. 27). E num outro texto, diz Freire:

a transformação do mundo necessita tanto do sonho quanto a indispensável autenticidade deste depende da lealdade de quem sonha às condições históricas, materiais, aos níveis de desenvolvimento tecnológico, científico do contexto do sonhador. Os sonhos são projetos pelos quais se luta (FREIRE, 2000, p. 53-54).

Castor Ruiz diz algo parecido: “a utopia dá para a práxis uma direção correta” (RUIZ, 2006, p. 88). Ruiz ainda distingue, a esse propósito, utopia de *utopismo*, este último sendo a degradação da primeira, a concepção segundo os ideais são possíveis em todos os aspectos e desde logo. Segundo ele, “a utopia se desmarca do utopismo porque exige do sujeito uma consciência de sua contingência” (RUIZ, 2006, p. 89).

A “humanização” pressupõe “o desaparecimento da opressão desumanizante” (FREIRE, 1987, p. 54), por que “não há (...) humanização na opressão, assim como não poder haver desumanização na verdadeira libertação” (FREIRE, 1981, p. 79). A “humanização” é a “libertação autêntica” dos homens (FREIRE, 1987, p. 38). Sendo assim, ela é, também, *subversão*. Diz Freire (1980): “Para o opressor, a consciência, a humanização dos outros, não aparece como a procura da plenitude humana, mas como uma subversão” (p.32). Daí que ela seja, a todo custo, sufocada pela *prescrição* “bancária” dominante.

Parece-nos importante enfatizar esta obviedade – a da relação entre desumanização e humanização, bem como o fato de que ambas demandam a ação dos homens sobre a realidade, ora para mantê-la, ora para modificá-la, para que evitemos as ilusões idealistas, entre elas a que sonha com a humanização dos homens sem a transformação necessária do mundo em que eles se encontram oprimidos e proibidos de ser. Uma tal ilusão, que satisfaz os interesses de todos quantos têm condições favoráveis de vida, revela facilmente a ideologia que se concretiza em formas assistencialistas de ação em que os proibidos de ser são convidados a esperar com

paciência por dias melhores que, mesmo tardando, não faltarão...
(FREIRE, 1981, p. 79)

Ora, a análise das políticas públicas educacionais brasileiras, indica que é a concepção bancária desumanizante que elas, discretamente e sob pretextos diferentes, *prescrevem*. E mais: mesmo as políticas públicas de educação básica que têm em relação àquelas de formação de professores uma característica mais crítica, também o fazem. A perspectiva que essa reflexão sobre o conceito de inclusão abre é a seguinte: o problema com as políticas públicas de educação básica não é, apenas e tão somente, o descompasso entre elas e a realidade escolar. O problema é mais grave; o próprio discurso “inclusivo” é menos crítico do que parece. E, se isso é assim, podemos até dizer, correndo o risco da ousadia: a inclusão pode desumanizar.

3.3. A dialética e o “trabalho do negativo”

O discurso da inclusão, como argumentamos, deriva de uma das duas correntes teóricas modernas que o discurso da humanização, porque dialético, tem o potencial de articular. A vantagem dessa articulação, do ponto de vista crítico, se nos afigurarão maior se levarmos em consideração que as representações tradicionais são dominantes, entre os professores, em relação às representações “transformadoras” ou “contra-hegemônicas”, sejam elas “críticas” ou “pós-críticas”.

As respostas dadas pelos professores às três questões de cunho mais filosófico que lhes fizemos – “Qual é a finalidade da educação?”; “O que significa ser professor para você?”; e “O que é ensinar?” – são bastante significativas. Para analisá-las utilizaremos, desta feita, o “procedimento por caixas” indicado por Bardin (2000, p. 119). Partimos da classificação feita por Tomaz Tadeu da Silva (2009) das teorias do currículo e tentamos situar as respostas dos professores nas categorias mais adequadas.

Ora, observamos na fala dos professores que a distinção entre a posição crítica e pós-crítica nem sempre – na verdade, quase nunca – é fácil de ser feita. A distinção, no entanto, entre o discurso tradicional e a perspectiva transformadora – seja crítica, seja pós-crítica – é, na maior parte dos casos,

bastante nítida. Isso nos parece indicar que é preciso insistir na aproximação, no diálogo, no estabelecimento de pontes entre as vertentes críticas e pós-críticas, na medida em que ambas pretendem contrapor-se ao discurso tradicional. Sendo assim, estabelecemos, para a análise dos dados, apenas duas categorias: de um lado, a perspectiva “tradicional”, no sentido dado ao termo por Tomaz Tadeu da Silva (2009); e de outro, a perspectiva transformadora, abrangendo tanto a vertente crítica quanto a vertente pós-crítica. E o que verificamos foi que, em todos os casos, as representações tradicionais predominam.

Quanto à questão “Qual é a finalidade da educação escolar?”, os resultados são apresentados na Tabela 18:

Tabela 18 - Em sua opinião, qual a finalidade da educação escolar? Fonte: dados da pesquisa Educação básica de qualidade para todos: políticas e práticas no contexto das escolas públicas; realizada pela equipe do Observatório de Violências nas Escolas PUCPR		
Perspectiva tradicional	29	56,9%
Perspectiva transformadora (crítica e pós-crítica)	20	39,1%
Não sabiam	1	2,0%
Não responderam	1	2,0%
Total	51	100%

As respostas caracteristicamente ligadas à vertente tradicional davam conta de que a finalidade da educação escolar é “*transmitir conhecimento formal e técnico*” ou ainda, “*preparar o aluno para o mercado de trabalho e para a vida social*”. Muitos professores mencionaram que a educação “*abre portas*”, “*abre horizontes*”, ou então, que ela dá para os alunos “*um futuro melhor*”. Muitos também apenas frisaram a dificuldade envolvida do processo. Um deles respondeu a essa questão dizendo tão somente: “*é bem complicada*”.

Já as respostas ligadas caracteristicamente à vertente transformadora vinculavam em maior ou menor grau a educação à cidadania. Muitos professores disseram que a finalidade da educação escolar é “*formar cidadãos críticos*”, ou então, “*formar uma pessoa como cidadão consciente*”, ou ainda, “*por um país melhor*”, ou “*formação de um cidadão íntegro*”.

Notemos a dificuldade de encaixar essas respostas sumárias na categoria “crítica” ou “pós-crítica”. Tanto os indivíduos vinculados à vertente

crítica, quanto os indivíduos vinculados à vertente “pós-crítica” querem “formar cidadãos críticos”. E ambos entendem que a mera transmissão de conhecimentos úteis para o futuro laboral do aluno, ou seja, que a mera preparação do mesmo para o mercado de trabalho não é um objetivo elevado o suficiente para educação escolar. Portanto, a união das correntes transformadoras parece ser possível e desejável, quando não premente.

Quanto à questão “Para você, o que é ensinar?”, os resultados foram os seguintes:

Tabela 19 - Para você, o que é ensinar?		
Fonte: dados da pesquisa Educação básica de qualidade para todos: políticas e práticas no contexto das escolas públicas; realizada pela equipe do Observatório de Violências nas Escolas PUCPR		
Perspectiva tradicional	28	54,9%
Perspectiva transformadora (crítica e pós-crítica)	21	41,1%
Total	51	100%

As respostas tipicamente filiadas à vertente tradicional salientavam o papel eminentemente sapiencial do professor e colocavam o aluno na posição de objeto passivo de uma transmissão de conhecimentos e não como um polo ativo do processo ensino-aprendizagem, ou seja, como um construtor de conhecimentos. Muitos professores de fato disseram que ensinar é “*transmitir conhecimento de uma forma objetiva*”, “*é saber mediar o que eu já sei para o aluno*”, ou então, “*passar o que eu sei*”, ou ainda, “*propiciar ao outro aquilo que ele não conhece*”. Um deles resumiu bem a característica “bancária” da vertente “tradicional”: “*ensinar é quando o outro aprende*”. Muitos salientavam que essa transmissão não se restringe ao saber formal, incluindo também outros aspectos. Por exemplo, um professor disse que ensinar é “*passar valores e, em cima disso, ensinar o conteúdo*”. Vemos aqui uma ampliação interessante da perspectiva. Ainda assim, o aluno é mantido em uma posição passiva e meramente recebedora de uma formação pronta vinda de fora.

As respostas alinhadas tipicamente à vertente transformadora salientam o caráter dialógico da empreitada educativa e o papel ativo que, nela, o aluno deve ser chamado a desempenhar. Muitos professores observaram que ensinar é “*trocar experiências*”, ou então, “*transmitir conhecimento, trocar,*

também aprender”, “*algo filosófico, é diálogo*”, ou ainda, “*proporcionar descobertas, além do conteúdo*”. Entre os professores que têm uma perspectiva contra-hegemônica, ouvir o aluno, considera-lo também um sujeito de conhecimento e não só um recipiente oco a ser preenchido, é um objetivo constante. É o que observa Miguel Arroyo (2004):

‘Por que não ouvir as crianças, adolescentes e jovens e adultos de nossas escolas? – propôs uma professora. Alguma coisa sabe sobre si mesmos’. Ouvir o que sabem sobre si mesmos pode ser uma forma de valorizá-los. Vai se criando o consenso que se pretendemos conhecer e entender os alunos, um caminho pode ser confrontar nossas imagens sobre eles com suas próprias imagens. Há muitas formas dos alunos(as) falarem de suas vidas, de suas trajetórias humanas e escolas. Dando voz àqueles que por tempo foram silenciados, suas autoimagens podem destruir tantas imagens estereotipadas que pesam sobre eles. Suas falas podem ser menos preconceituosas do que tantos discursos da mídia, da política e até da pedagogia. Nada melhor para rever nosso olhar sobre a infância, adolescência e juventude do que confrontá-lo com seu próprio olhar (p. 81).

O diálogo, realmente, é a base da humanização. Diz Freire: “a intersubjetividade, em que as consciências se enfrentam, dialetizam-se, promovem-se, é a tessitura última do processo histórico de humanização” (1987, p. 9). Como observou um dos professores entrevistados: ensinar é “*formar um aluno crítico, mostrar os conteúdos, mas que eles sejam críticos e sirvam para a vida*”.

Finalmente, para a questão “O significa ser professor para você?”, os resultados foram os seguintes:

Tabela 20 - O que significa ser professor para você?		
Fonte: dados da pesquisa Educação básica de qualidade para todos: políticas e práticas no contexto das escolas públicas; realizada pela equipe do Observatório de Violências nas Escolas PUCPR		
Perspectiva tradicional	36	70,5%
Perspectiva transformadora (crítica e pós-crítica)	15	29,5%
Total	51	100%

Nessa questão, a distinção entre as respostas ligadas às vertente “tradicional” e à vertente transformadora foi ainda mais visível que nas outras. Exemplos das primeiras são: “*professor é aquele que saber mediar o*

conhecimento com seu aluno”, “*mediador, transmissor do conhecimento*”. Alguns mantêm uma visão estritamente profissional da sua atuação – professores são “*pessoas responsáveis naquilo que fazem*”, é “*uma profissão*”, “*aquele profissional que trabalha com conhecimento*” –, ao passo que muitos mantêm uma visão talvez romântica do papel do professor: “*um dom, doação*”, “*vocação*”, “*tudo de bom*”, “*tudo*”, “*tudo que sempre quis ser, satisfação*”, “*gratificante*”, “*prazeroso*”, “*é satisfação pessoal, ideal*”, é “*gostar do que faz, é muito bom*”, “*é um segundo pai e mãe*”. Outros se mostraram mais pessimistas, dizendo que ser professor é “*sofrimento*”, “*trabalho difícil*”. Vários criticaram a cumulação de funções da escola, que desempenha hoje funções que, em teoria, deveriam ser sido cumpridas pela família: “*antes professor era ser mestre, hoje você é educação, pai, mãe, psicólogo, menos mestre*”, “*é fazer outras funções: pai, mãe, psicólogo*”. Mas nenhuma resposta resumiu tão bem a perspectiva “tradicional” quanto a seguinte: ser professor é “*ter conhecimento*”.

Já as respostas associadas à vertente transformadora iam numa direção diferente, salientando que ser professor é “*ser um lutador por princípios sociais e de ética*”, é “*fazer parte de uma sociedade futura*”, é “*saber lidar com os conteúdos e com as diferenças*”, “*ser alguém que vai mostrar um caminho para o aluno ser um bom cidadão*”, “*é ser um guia, condutor para formar pessoas de opinião, um cidadão que consiga lidar com as dificuldades*”.

A nossa pesquisa mostrou que não é possível fazer uma simples interpretação temporal dessas respostas, supondo que professores formados em época anteriores têm uma perspectiva mais “tradicional” e que professores formados mais recentemente têm uma perspectiva mais “transformadora”. O professor que respondeu ser a finalidade da educação escolar “*preparar o aluno para o mercado de trabalho e para a vida social*” tem 8 anos de função e 33 anos de idade. Já a professora que respondeu que ser professor é “*ser um lutador por princípios sociais e de ética*” tem 16 anos de função e 38 anos de idade. Ambos os discursos – “tradicional” e “transformador” – parecem coexistir; pelo menos, há algum tempo.

Também não nos parece ser possível fazer uma interpretação temporal análoga a essa quanto àqueles professores que se mostraram mais

“desanimados” e “desiludidos” quando à sua prática profissional. Poderíamos supor que as professoras que disseram que ser professor é um “sofrimento” e um “trabalho difícil” tinham já muitos anos de exercício profissional, mas a primeira tinha 6 anos de função e 35 anos de idade e a segunda tinha 10 anos de função e 52 anos de idade. Bem mais tempo de atuação tinham as professoras que responderam que ser professor é “*um dom, doação*” e “*uma vocação*”. A primeira tinha 24 anos de carreira e 47 anos de idade e a segunda tinha 16 anos de prática e 33 anos de idade.

Os resultados parecem indicar que a perspectiva transformadora, seja crítica, seja pós-crítica, ainda não é tão recorrente e pervasiva quanto muitos autores gostariam. E se elas devem fazer frente à concepção “tradicional”, é preciso que unam forças. Para o referencial crítico-dialético, o principal parece ser lidar, e quiçá superar, esse conflito epistemológico, característico da modernidade e que no campo da educação se desenha na tensão mútua entre os representantes da vertente crítica e os representantes da vertente pós-crítica.

Talvez seja essa a importância de autores como Paulo Freire e Pierre Bourdieu. Ambos parecem conjugar elementos dessas duas vertentes. Bourdieu reconhecidamente inovou no campo do referencial crítico-dialético, quando, por exemplo, diz existirem vários tipos de “capitais” – cultural, simbólico, social – e não apenas o capital econômico. De outra parte, Freire utiliza elementos do marxismo clássico, mas também dialoga com várias outras correntes de pensamento, como a fenomenologia, o existencialismo, o personalismo, etc. Essa epistemologia rica e variada, que muitos criticam (Cf., e.g., NOVOA, 1979, p. 41 ss), talvez seja seu grande trunfo. A educação, obviamente, é um fenômeno complexo e não se pode abordá-la unilateralmente, sob pena de perder-se sua riqueza. Como diz Freire:

A educação é, simultaneamente, uma determinada teoria do conhecimento posta em prática, um ato político e um ato estético. Essas três dimensões estão sempre juntas – momentos simultâneos da teoria e da prática, da arte e da política, o ato de conhecer a um só tempo criando e recriando, enquanto forma os alunos que estão conhecendo (1986, p. 76).

E não só isso. No fundo, observa Freire, dentro de uma perspectiva revolucionária, ciência e amor devem dar-se as mãos:

Cada vez nos convencemos mais da necessidade de que os verdadeiros revolucionários reconheçam na revolução, porque um ato criador e libertador, um ato de amor. Para nós a revolução, que não se faz sem teoria da revolução, portanto sem ciência, não tem nesta uma inconciliação com o amor. Pelo contrário, a revolução, que é feita pelos homens, o é em nome de sua humanização. Que leva os revolucionários a aderir aos oprimidos, senão a condição desumanizada em que se acham estes? (1987, p. 45).

Realmente, é possível que o caminho mais adequado para o referencial crítico-dialético seja o proverbial caminho do meio – articulando as vertentes teóricas racionalista e antirracionalista da modernidade. Obviamente, deve-se sempre evitar a mixórdia epistemológica, mas não se deve nunca evitar o diálogo epistemológico. Autores como Giroux (1987, 1983, 1986), MacLaren (1997), Ball (1994), Hall (1998), Bhabha (1999), Canclini (1998), Hardt e Negri (2001), Peters (2000), entre outros, têm tentado ir além da polêmica entre modernismo e pós-modernismo, entre teorias críticas e pós-críticas, buscando pontos de convergência entre esses discursos.

Se as teorias pós-críticas são utilizadas em virtude de sua análise mais instigante da cultura, capaz de superar divisões hierárquicas, redefinir a compreensão da linguagem e aprofundar o caráter produtivo da cultura, particularmente da cultura escolar, a referência à teoria crítica ainda está presente nas análises que buscam não desconsiderar, ou visam a salientar, questões políticas, bem como uma agenda para a mudança social (LOPES, 2005, p. 51).

Antonio Flavio Barbosa Moreira também observa o mesmo fenômeno ocorrendo no campo da “sociologia dos currículos”:

O problema evidencia-se também em razão da substituição da fenomenologia, bastante presente nos primeiros momentos da sociologia do currículo, pelo pós-modernismo, que hoje se reúne à contribuição neomarxista. A consequência é a simultaneidade, no discurso, de preocupações, por um lado, com a diferença, com a rejeição das grandes narrativas, com a relativização da verdade, com a descrença em um sujeito centrado e, por outro, com a totalidade, com a utopia, com a emancipação, com a conscientização. Colocam-se em tensão, então, categorias críticas modernas e pós-modernas, em um diálogo reconhecidamente difícil e nem sempre produtivo. (MOREIRA, 1999, p. 91).

Nos últimos anos tem sido trazida à baila a noção de hibridismo, que justamente “é expressa pela associação de princípios das teorias críticas, com base neomarxista e/ou fenomenológica e interacionista, a princípios de teorias pós-críticas, vinculadas aos discursos pós-moderno, pós-estrutural e pós-colonial” (LOPES, 2005, p. 51). Matos e Paiva, tratando do mesmo tema, colocam a questão nos seguintes termos: no hibridismo,

mesclam-se o discurso pós-moderno e o foco na teorização crítica. São associadas a perspectiva teleológica de um futuro de mudanças, fundamentada na filosofia do sujeito, na filosofia da consciência e na valorização do conhecimento como produtor de sujeitos críticos e autônomos, com o descentramento do sujeito, a constituição discursiva da realidade e a vinculação entre saber e poder, sobretudo nas teorizações que envolvem o discurso pós-estruturalista (MATOS E PAIVA, 2007, p. 186).

Em outros campos, o mesmo esforço “sincrético” pode ser dividido. Miguel Arroyo, discorrendo sobre a inovação educativa, distingue três estilos diversos de se a efetuar: o “estilo oficial”, conteudista, que considera que “inovar a escola é sinônimo de mudar o currículo” (ARROYO, 1999, p. 136); o “estilo crítico”, que

remete-nos às relações entre educação e sociedade, às estruturas de poder, de reprodução e de exclusão; alerta-nos para o fato de que o conhecimento escolar não é uma representação neutra da realidade, mas, sim, socialmente selecionado e organizado, bem como enfatiza que as visões de mundo e de sociedade subjacentes ao currículo não estão a serviço de todos, sobretudo dos excluídos (ARROYO, 1999, p. 141)

e, por fim, o “estilo centrado na escola e nos seus profissionais”, resultante daquilo que Moreira chamaria de “expansão do pensamento crítico”, ou seja, da percepção de que

o pensamento crítico toma como seu objeto os elementos constantes das estruturas, das instituições e dos processos globais, sociais, ideológicos e políticos, o que é legítimo e necessário para a compreensão dos fenômenos sociais, educacionais e culturais. Porém, essa mesma ênfase pode levar, e por vezes tem levado, à marginalização da concretude da prática social e educativa. (ARROYO, 1999, p. 144).

Arroyo diz que a luta central da perspectiva crítica foi contra a “ingenuidade” das análises da escola, dos saberes aí transmitidos e da

organização dos seus currículos ou programas. A escola crítica afirmou que o saber escolar não é neutro, ou cientificamente esterilizado de influências ideológicas, mas, sim, intencionalmente selecionado. Como diz Michael Apple (2006), há um currículo oculto por trás do currículo explícito, o qual, à maneira do poder simbólico, “prescreve”, para os alunos, certa ideologia preñe de interesses de classe. No entanto, Arroyo (1999) afirma:

esses embates [da escola crítica] colocaram a inovação basicamente no plano político-ideológico, mais do que no plano pedagógico e escolar. Nem a escola tem sido o *locus* do confronto. O confronto tem sido travado mais no campo das estruturas governamentais, nas universidades, nos congressos, nas associações e organizações partidárias e sindicais, na academia, e menos nas escolas, entre seus professores. (...) o embate não tem tido nem como foco nem como *locus* de inovação a escola, assim como não tem considerado os professores como agentes de inovação (p. 144).

Daí que se necessite de um novo estilo de inovação educativa, centrado na escola e em quem atua cotidianamente nela; daí que se necessite, em suma, de uma “revitalização do espaço”, à moda “pós-moderna”. Avançou-se, diz Arroyo, menos na mudança das práticas escolares concretas, do que na compreensão das relações entre poder, ideologia, sociedade, conhecimento e currículo. Ainda existe, segundo o mesmo autor, embutida nesta postura, uma concepção messiânica do intelectual sustentando a ideia de que conhecer as mais avançadas e sofisticadas teorias críticas do currículo é o suficiente para que o cotidiano escolar seja impactado. Arroyo adverte: não é; é preciso mais. É preciso mudar a lógica “propedêutica e transmissiva” da escola, considerando-se o currículo “como expressão e prática da função plural da escola, como tempo de socialização, de cultura, de aprendizado e vivência coletiva de saberes, valores, identidades, diversidades” (ARROYO, 1999, p. 163). É preciso, em suma, uma mudança epistemológica, a qual, como o próprio Arroyo salienta, ainda é bastante problemática.

Percebe-se, pois, que em toda seara educativa fala-se em uma atual e difícil “mudança paradigmática” no seio das chamadas pedagogias “transformadoras” ou “contra-hegemônicas”. Já se parece, em todo caso, ter superado “a *lógica aditiva* que informou as primeiras expansões do pensamento curricular crítico, nas quais gênero e raça foram adicionados à categoria classe social” (MOREIRA, 1999, p. 91, *grifo nosso*).

Podemos pensar no hibridismo – na bricolagem, no mosaico, na diversidade, no pluralismo ou no entrecruzamento de vertentes teóricas – como uma possível saída para esse dilema epistemológico. Mas é claro que resolvê-lo não é algo que nós devamos ou pretendamos fazer. Uma resolução para um problema grave como esse pressupõe o diálogo aberto entre todos os envolvidos, cada qual mantendo aquela posição que Foucault chamava de “modéstia epistemológica”.

De todo modo, é esse conflito epistemológico que se esconde por trás da discussão sobre a “inclusão”. Se mais do que “incluir”, é preciso “humanizar”, parece que devemos agregar todos os elementos que apontam nessa direção; uni-los todos, sejam eles críticos ou pós-críticos, no trabalho de desconstrução – o “trabalho do negativo” de que fala Hegel (1992, p. 30) – contra quaisquer perspectivas massificantes e alienantes. A *efetividade* das políticas públicas de inclusão depende disso, porque, em última análise, nossas políticas públicas só serão realmente efetivas se e quando humanizarem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível que se tenha a impressão de que a polêmica travada contra a “inclusão” é meramente terminológica. Bem, no fundo é. Mas isso não é pouca coisa. Já observava Michel de Montaigne, antecipando Wittgenstein em alguns séculos, que, “em sua maioria, as desordens deste mundo têm sua origem nas sutilezas dos gramáticos” (MONTAIGNE, 1987, p. 247).

Essas minúcias não são gratuitas, mas a essência mesma do problema. Ou seja, a discussão filosófica e epistemológica do primeiro capítulo deste trabalho, longe de ser distinta e desvinculada dos temas dos capítulos subsequentes, é a raiz dos mesmos. Dito de outro modo: o debate sobre políticas públicas, formação de professores e inclusão leva inevitavelmente a essas considerações epistemológicas, porque é nesse plano, em última análise, que aqueles temas se definem, sob pena de sua compreensão restar superficial e epidérmica. Se falamos em formação de professores, por exemplo, é claro que devemos considerar a necessidade de formação continuada, e de espaços para a troca de experiências de professores, e de currículos diferenciados, que contemplem temas como diversidade, multiculturalismo, *bullying*, etc., e de cursos de formação que não tenham uma característica puramente abstrata, mas que finquem raízes na prática escolar. No entanto, tudo isso pressupõe outras questões, mais profundas, além de um rastreamento das origens da confusa situação atual. É preciso dar à discussão sobre formação de professores um alcance epistemológico.

A necessidade de clareza quanto aos termos a serem empregados, e quanto à sua raiz filosófica, é quiçá ainda maior no Brasil de hoje, dadas as especificidades do nosso modelo de Estado e as nossas escolhas políticas recentes. Segundo Sônia Miriam Draibe (1990), o Brasil se caracteriza por ser um tipo particular de *Welfare State*. O Estado do bem-estar social, proteção social ou Estado-Providência consiste em uma forma específica de regulação social que estreita as relações entre Estado, mercado e sociedade e incumbe o Estado de assumir, criar e regular sistemas nacionais públicos nas áreas de saúde, previdência, assistência social, educação, habitação, saneamento, etc. (DRAIBE, 1990). Os esforços redistributivos e de redução dos desequilíbrios

sociais presidem as políticas de *Welfare*. No entanto, os *Welfare State* não são homogêneos. É possível estabelecer uma tipologia dos padrões apresentados pelo Estado do bem-estar social nas várias localidades onde ele foi implementado. De modo geral, segundo Draibe (1990), pode-se observar três tipos gerais de *Welfare State*: 1) um *Welfare* residual; 2) um *Welfare* meritocrático-particularista (que pode ser de tipo corporativo ou clientelista); e 3) um *Welfare* institucional-redistributivo.

No primeiro tipo de *Welfare*, o residual, a intervenção estatal na economia e sociedade é seletiva e limitada, restringindo-se, de regra, a situações emergenciais. Esse padrão é chamado de “modelo liberal” de *Welfare State* (DRAIBE, 1990, p. 6). O segundo tipo, meritocrático-particularista, amplia consideravelmente a esfera de intervenção, mas também assume, como o primeiro tipo, uma função de complementação das instituições econômicas e sociais, pautando-se, ademais, na premissa meritocrática de que cada um deve resolver suas próprias necessidades com seu trabalho. Esse padrão é chamado de “modelo conservador” de *Welfare State* (DRAIBE, 1990, p. 6). O terceiro tipo, institucional-redistributivista, pretende estender a todos os cidadãos os benefícios sociais “extramercado”. Sua premissa é de que o mercado, por si, é incapaz de reduzir a insegurança e a miséria, seja no presente, seja no futuro. Esse padrão de *Welfare State* considera a política social um direito, busca uma distribuição universalista dos bens e serviços e tenciona garantir um padrão mínimo de renda para o cidadão. Daí que se chame esse modelo de Estado-Providência “social-democrata” (DRAIBE, 1990, p. 7).

Analisando o Estado do bem-estar social brasileiro a partir desta tipologia, Sônia Draibe (1990) conclui que o mesmo se encaixa melhor no segundo tipo de *Welfare State*, o meritocrático-particularista, ainda que apresente, como é natural, algumas especificidades. Examinando a questão historicamente, a autora assevera que essa configuração específica do Estado brasileiro se consolida no período que vai da década de 30 à década de 70, período no qual se destacam dois movimentos legiferantes: o de 1930/43 e o de 1966/71. A seleção, heterogeneidade e fragmentação na criação e distribuição dos benefícios caracterizaram o primeiro destes períodos. Já o

segundo foi marcado pela ampliação das tendências universalizantes nas prestações sociais. Tal ampliação foi calcada, no entanto, no princípio do mérito e caracterizada, ademais, pela extrema centralização, dispersão institucional, ausência de participação, privatização e clientelismo.

Na década de 80, modificações foram aventadas com a abertura política e o advento da Nova República, tivemos um novo período legiferante, nos anos de 1985/86. Nesse momento, buscou-se, nominalmente ao menos, o “resgate da dívida social” (DRAIBE, 1990, p. 26) e a alteração do perfil de proteção social típico do Estado brasileiro. Embora programas e estratégias de intervenção tenham de fato sido propostos – como, por exemplo, os Planos de emergência, Programas de Prioridades Sociais, Programa Nacional do Leite (DRAIBE, 1990, p. 27) – os resultados, lamentavelmente, foram pífios. Tais iniciativas também padeciam do defeito de não incluírem avaliações e acompanhamentos, os quais poderiam aumentar a eficiência dos programas e minimizar os desperdícios na alocação de verbas e os desvios de fundos.

A Constituição Federal, promulgada em 1988, trouxe muitos avanços e inovações. Ela parece mesmo, à primeira vista, apontar para um deslocamento em direção ao modelo, institucional-redistributivista, mas, para que essa transição se efetive, ainda existem enormes desafios a serem superados. Assistimos, por um lado, ao surgimento de tendências como a descentralização, o localismo, a “prefeituralização”, o aumento no grau de participação no desenvolvimento das políticas, a inclusão nesse processo de associações voluntárias e ONGs, a preocupação com a renda mínima, etc. Por outro lado, verificamos a sobrevivência de políticas sociais de caráter compensatório e a reintrodução de cortes seletivos na prestação dos bens sociais. Isso poderia indicar estarmos caminhando não em direção a um modelo social-democrata, mas a uma outra configuração do Estado do bem-estar social, distinta das outras três anteriores. Podemos caracterizar esse momento, então, como uma espécie de encruzilhada, na qual nos confrontamos com diversas posições político-ideológicas e da qual sairemos optando por uma delas.

Se analisarmos a política brasileira recente, a opção feita parece não ter sido a melhor. Luiz Filgueiras (2006) observa que o Brasil foi a última nação

latino-americana a implementar um projeto neoliberal. Isso se deveu, em parte, à dificuldade para conjugar as várias frações do capital em prol de um *telos* político-econômico comum e, em parte, pela atuação aguerrida de movimentos proletários. Tal unificação, no entanto, aconteceu, ainda que tardiamente (em relação a outros países). O fracasso do Plano Cruzado, na década de 80, e a crise do MSI (Modelo de Substituição de Importações), propulsionaram a unificação do capital e a afirmação do projeto neoliberal nacional. Com a eleição de Fernando Collor, em 1989, e, na sequência, os dois governos de Fernando Henrique Cardoso, esse projeto se consolida. A “Era Liberal” no Brasil, que, segundo Filgueiras (2006), tem aí início, foi (e ainda é) marcada pela crescente transnacionalização do capital nacional e a consequente fragilização e vulnerabilização da economia pátria por sua subsunção, financeira e tecnológica, ao capital internacional.

O governo Lula, diz ainda Filgueiras (2006), deu seguimento, fielmente, às orientações neoliberais. Lula radicaliza as políticas econômicas iniciadas por Fernando Henrique, apoia as Parcerias Público-Privadas (PPP) e dá início a um populismo regressivo por meio de políticas sociais assistencialistas. Segundo Filgueiras (2006), à medida que o PT granjeou vitórias eleitorais e galgou os degraus do Palácio do Planalto, esqueceu seu programa histórico; transformou-se em mais um partido da ordem neoliberal. As consequências, como se supõe, foram nefastas e de amplo alcance. Filgueiras (2006) fala em uma alteração do próprio perfil e composição da classe proletária brasileira. Alguns sintomas desse processo são: o crescimento da informalidade; a fragmentação dos trabalhadores e a consequente perda da combatividade política, além da menor identidade e coesão de classe, que traz, como resultado, uma menor capacidade de negociação e imposição de demandas ao bloco dominante. O autor chega a falar em uma “crise das instituições políticas e de representação política (dos sindicatos e partidos)” (2006, p. 203) em decorrências do patrimonialismo, clientelismo e empreguismo estatais – mazelas, como vimos, antigas em nosso país.

Entre os grupos que se opõem ao aburguesamento progressivo das instituições nacionais, Filgueiras (2006) conta: o MST; a Pastoral da Terra, ligada à Teologia da Libertação; certos movimentos por moradia; certos setores

do serviço público; certos setores do sindicalismo; e uma parcela crescente da intelectualidade.

Para essa parcela da intelectualidade, resgatar as noções freirianas de “conscientização” e “humanização” é, sem dúvida, um imperativo. De fato, hoje em dia, um número crescente de filósofos, antropólogos, sociólogos, psicólogos e educadores que nos alertam para as formas sutis e veladas de dominação e exclusão que se espraiam no corpo social. A opressão explícita, a discriminação escancarada, conquanto persistam, cada vez mais fazem par com poderes furtivos, “capilares”, exercidos, sobretudo, por meio da irradiação de formas de pensar e sentir, inculcadas nos indivíduos, sem sua anuência e mesmo consciência, quando de sua inserção em determinados sistemas simbólicos. A *prescrição* feita pelos opressores nos sistemas “bancários” de educação enverga, amiúde, vestes diáfanas; é muito mais, hoje em dia, uma “prescrição simbólica”, que incute significações e impõe ferramentas linguísticas, taxionômicas, gnosiológicas, etc. que cortam cerce a criatividade dos alunos. Vimos que o discurso da “educação inclusiva”, bem intencionado o quanto seja, parece caminhar nesse sentido. Daí a importância de utilizarmos os *termos* adequados.

Paulo Freire observa que, muitas vezes, mesmo os que se afanam em prol da libertação, “envolvidos pelo clima gerador da concepção ‘bancária’ e sofrendo sua influência, não chegam a perceber o seu significado ou sua força desumanizadora. Paradoxalmente, então, usam o mesmo instrumento alienador, num esforço que pretendem libertador” (FREIRE, 1987, p. 67). Há, nisso, uma importante lição a ser extraída e Moacir Gadotti ajuda a fazê-lo. Diz ele:

conceber dialeticamente o mundo não garante uma atitude revolucionária ou progressista. Podemos distinguir uma concepção de esquerda de uma atitude de esquerda. No interior do pensamento marxista essa distinção parece clara. Certos desvios tornam o marxismo não um instrumento revolucionário, mas um instrumento conservador. Entre esses desvios está o chamado ‘marxismo acadêmico’, destituído de sentido revolucionário e servindo, muitas vezes, para exibir erudição: marxismo mecanicista, vulgar, reduzindo o social ao econômico e perdendo seu caráter de totalidade (GADOTTI, 2000, p. 37).

Daí que seja imperativo falar em “consciência”: é necessário *trazer à luz* esses mecanismos não raro sutis que oprimem os indivíduos e que podem se esconder - ainda que isso pareça contraintuitivo - por trás de vocábulos em aparência “críticos”, como o termo “inclusão”. Somente assim poderemos entender o modo de difusão social e o poder de impregnação das prescrições simbólicas das classes dominantes, bem como, e sobretudo, romper com esse poder sub-reptício por uma tomada de consciência que pode (e deve) inspirar práticas pedagógicas de cariz libertador, revertendo o direcionamento aparentemente neoliberal das nossas mais recentes diretivas governamentais.

E se devemos falar em “conscientização”, “humanização”, “libertação”, “transformação”, “utopia”, etc., devemos falar, antes de mais nada, em *diálogo*:

Uma vez mais quero afirmar que não há dicotomia entre diálogo e ação revolucionária. Não há uma etapa para o diálogo e outra para a revolução. Ao contrário, o diálogo é a própria essência da ação revolucionária... Na teoria desta ação, os atores conduzem a atividade de maneira intersubjetiva sobre um objeto – a realidade que os mediatiza –, tendo como objetivo a humanização dos homens (FREIRE, 1980, p. 43).

Concluiremos essa tese com uma imagem muito cara a Paulo Freire: a mangueira. Tendo aprendido suas primeiras letras rabiscando o chão sob a copa de uma destas árvores, Freire, no seu livro *À sombra desta mangueira* (1995), faz dela símbolo de um espaço de diálogo, troca, convivência. Ora, a mangueira é “inclusiva”: ela aceita sob seus ramos pássaros, formigas, insetos e outros animais de menor e maior porte; também aceita e acolhe todos os seres humanos que ali queiram se recolher. Porém, mais que meramente “incluir”, a “mangueira”, na medida em que convida à proximidade e à interação, *humaniza*. Talvez as escolas possam ser como as mangueiras: “inclusivas”, sem dúvida, mas também muito mais que isso – espaços “humanizantes”, capazes de fazer de cada aluno um cidadão com voz ativa no grande *diálogo* que é a cultura humana.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, M.,J., ANDER –EGG, E. CLASEN, J. **A avaliação de serviços e programas sociais**. Petrópolis, Vozes, 1995.

ALMEIDA, Felipe Quintão; GOMES, Ivan Marcelo; BRACHT, Valter. **Bauman e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, Michael. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 1989.

ARAÚJO, Inês Lacerda. **A natureza do conhecimento após a virada linguístico-pragmática**. Revista de Filosofia, Curitiba, v.16, p. 103 – 137, jan./jun. 2004.

ARROYO, Miguel G. **Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola** (p. 131 – 164). *In*: Currículo: políticas e práticas. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas; trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ASSIS, Machado de. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

BACON, Francis. **Novum Organum ou verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

BALL, Stephen J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University, 1994.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.

BARREIRA, M. C. R. N. **Avaliação participativa de programas sociais**. São Paulo, Veras Editora, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BERNSTEIN, Basil. **Pedagogia, control simbólico e identidade**. Madri: Morata, 1998.
- BERNSTEIN, Basil. **Poder, education Y consciencia**. Santiago: CIDE, 1988.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.
- BOBBIO, Norberto. **Thomas Hobbes**. Rio de Janeiro: Campus, 1991.
- BOGDAN, Robert; BINKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BONETI, Lindomar Wessler. **Educação inclusiva ou acesso à educação?** Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/gt11.htm>, 2005.
- BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.
- BONETI, Lindomar Wessler. **Vicissitudes da educação inclusiva**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt11/t1110.pdf>, 2004.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alvez, 1975.
- BOUVERESSE, Jacques. **O futuro da filosofia: o filósofo entre os autófalos**. Rio de Janeiro: Autêntica Editora, 2005.
- BRANDÃO, C. R. (org.) **Pesquisa participante**, São Paulo, Brasiliense, 2001.
- BUBER, Martin. **Eu e Tu**. São Paulo: Editora Moraes, 1974.
- BUSETTO, Áureo. **Para pensar os conceitos de campo e *habitus* de Bourdieu na educação brasileira** (pp. 497 – 510). In: *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). São Paulo: Editora UNESP, 2004.

CAMPOS, Roselane Fátima. **Do professor reflexivo ao professor competente: os caminhos da reforma da educação de professores no Brasil** (p. 83-103). In: MORAES, M C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M. O. (Org.). *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Edictora, 2003.

CARPEAUX, Otto Maria. **História da literatura ocidental**. Volume I. Brasília: Edições do Senado Federal, 2010.

CARVALHO, Olavo de. **Introdução crítica à dialética de Schopenhauer**. In: Schopenhauer, Arthur. *Como vencer um debate sem precisar ter razão*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1997.

CAVALIÉRI, Ana Maria Villela. **Uma escola para a modernidade em crise: considerações sobre a ampliação das funções da escola fundamental** (p. 115 – p. 129). In: *Currículo: políticas e práticas*. Campinas, SP: Papirus, 1999.

CHARLOT, Bernard. **O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição**. Revista da FEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul/dez 2008.

CIAVATTA, Maria. **A construção da democracia no Brasil pós-ditadura militar: políticas e planos educacionais no Brasil**. In: *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

COMTE, Augusto. **Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

CORCUFF, Philippe. **As novas sociologias: construções da realidade social**. Bauru/SP: EDUSC, 2001.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

DRAIBE, Sônia Miriam. **As políticas sociais brasileiras: diagnósticos e perspectivas**. In: *Para a década de 90: prioridades e perspectivas de políticas públicas*. Brasília: IPEA e IPLAN, 1990.

ENS, Romilda Teodora; GISI, Maria Lourdes; EYNG, Ana Maria. **Políticas de formação de professores e representações sociais de estudantes de licenciaturas: aproximações e implicações para políticas de mudança**. In: *Estudos de representações sociais como subsídios de políticas de mudança*. SOUZA, Clarilza Prado; BOAS, Lucia Villas; NOVAES, Adelina de Oliveira; ENS, Romilda Teodora (Orgs.). Curitiba: Chamapagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012 (No prelo).

FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. **Indagações sobre o currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007.

FILGUEIRAS, Luiz. **O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico** (pp. 179 – 206). In: *Neoliberalismo y sectores dominantes: tendencias globales y experiencias nacionales*. Compilado por Eduardo M. Basualdo y Enrique Arceo. Buenos Aires: CLACSO, 2006.

FONSECA, Márcio Alves da. **Michel Foucault e o direito**. São Paulo: Max Limonad, 2002.

FORSTER, Mari M. dos S. **Universidade/escolas: diálogos e reflexões em parcerias** (pp. 239 – 256). In: ZANCHET, Beatriz M. B. A.; PINTO, Maria das Graças C. da S. M.; FORSTER, Mari M. dos S.; FAGUNDES, Maurício, C. V. (Org.). *Processos práticas na formação de professores: caminhos possíveis*. Brasília: Liber Livro Editora, 2011.

FORTES, Luiz Roberto Salinas. **O iluminismo e os reis filósofos**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005a.

FOUCAULT, Michel. **A ética do cuidado de si como prática da liberdade**. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Em: Foucault, M. *Ditos e Escritos V: ética, sexualidade, política* (p. 264 -288). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a.

FOUCAULT, Michel. **A vontade de saber: história da sexualidade. Vol. 1**. (16^a ed.). Rio de Janeiro: Graal, 2005b.

FOUCAULT, Michel. **A vontade de saber: história da sexualidade. Vol. 1**. (16^a ed.). Rio de Janeiro: Graal, 2005a.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins fontes, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins fontes, 2000.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 2006a.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 2006b.

FOUCAULT, Michel. **Michel Foucault entrevistado por Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow**. In: Rabinow, P.; Dreyfus, H. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995a.

FOUCAULT, Michel. **O que é a crítica?** (Conferência proferida em 27 de maio de 1978). Disponível em: <http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/critique.html>

FOUCAULT, Michel. **O sujeito e o poder**. Em: Rabinow, Paul e Dreyfus, Hubert. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)*, (p. 231 – 249). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970 – 1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1997a.

FOUCAULT, Michel. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970 – 1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1997a.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Uma estética da existência**. In: Foucault, M. *Ditos e Escritos V: Ética, sexualidade, política* (p. 288 – 294). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b.

FOUCAULT, Michel. **Verdade e poder**. Em Machado, Roberto (Org.), *Microfísica do poder* (pp. 01 – 14). (22ª ed.). São Paulo: Graal, 2006c.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. (32ª ed.). Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Editora Vozes, 1997b.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Conscientização**. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

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

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia – o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Á sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

FREITAG, Barbara. **A teoria crítica: ontem e hoje**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 2000.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1989.

GALILEI, Galileu. **Diálogo dos grandes sistemas (primeira jornada)**. Lisboa: Gradiva, [s.d.].

GALILEI, Galileu. **O ensaiador**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GARAUDY, Roger. **Para conhecer o pensamento de Hegel**. Porto Alegre: L e PM Editores, 1983.

GARCIA CANCLINI, Nestor. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Edusp, 1998.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

GATTI, Bernadete A.; ANDRE, Marli E. D. A. **A Relevância dos Métodos de Pesquisa Qualitativa em Educação no Brasil** (pp. 29-38). In: Wivian Weller e Nicolle Pfaff. (Org.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: Teoria e Prática*. Petrópolis: VOZES, 2010.

GENTILI, Pablo. **Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais** (pp. 45 – 59). In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval, SANFELICE, José Luís (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GHEDIN, Evandro. **Implicações das reformas no ensino para a formação de professores** (p 397 - 417). In: *Trajetórias e perspectivas da formação de*

educadores. BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). São Paulo: Editora UNESP, 2004.

GIANNOTTI, José Arthur. **Apresentação do mundo: considerações sobre o pensamento de Ludwig Wittgenstein**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

GIDE, André. **O pensamento vivo de Montaigne**. São Paulo: Livraria Martins Editora S.A., 1951.

GILES, Thomas Ransom. **Filosofia da educação**. São Paulo: EPU, 1983.

GIROUX, Henri. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1987.

GIROUX, Henri. **Pedagogia radical. Subsídios**. São Paulo: Cortez, 1983.

GIROUX, Henri. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GUEBERT, Mirian Célia Castellain. **Inclusão: uma realidade em discussão**. Curitiba: Ibpex, 2007.

HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DPeA, 2006.

HARDT, Michael e NEGRI, Antonio. **Império**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do espírito**. Vol. I. Petrópolis: Editora Vozes, 1992.

HINTIKKA, M.B.; HINTIKKA, Jaakko. **Uma investigação sobre Wittgenstein**. Campinas: Papirus, 1994.

HOBBS, Thomas. **Leviatã ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

HUME, David. **Investigação sobre o entendimento humano**. Tradução Leonel Vallandro. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

KANT, Immanuel. **Textos seletos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, Susan e STAINBACK, William. **Fundamentos do ensino inclusivo** (p. 21 – 34). In: *Inclusão: um guia para educadores*. Tradução de Magda França Lopes. São Paulo: Artmed, 1999.

LANGER, Susanne K. **Filosofia em nova chave**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

KONDER, Leandro. **O que é dialética?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

LEÃO, Emmanuel Carneiro. **Introdução: ideologia, filosofia e pensamento**. In: *Textos seletos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LEBRUN, G. **O que é poder**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

LEIBNIZ, Gottfried Wilhelm. **Discurso de metafísica**. São Paulo: Ícone, 2004.

LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

LOPES, Alice Casimiro. **Política de currículo: recontextualização e hibridismo**. In: *Currículo sem Fronteiras*, v.5, n.2, p. 50-64, Jul/Dez 2005.

LÖWY, Michael. **Método dialético e teoria política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MARTINS, José de Souza. **A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

MARX, Karl. **Ad Feuerbach**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

MARX, Karl. **O Capital**. Volume I. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MATOS, Maria do Carmo de; PAIVA, Edil Vasconcellos de. **Hibridismo e currículo: ambivalências e possibilidades**. *Currículo sem Fronteiras*, v. 7, n.2, pp. 185-201, Jul/Dez 2007.

MONTAGINE, Michel de. **Ensaio**. Livro I. Tradução: Sérgio Millet. Porto Alegre: Editora Globo, 1961.

MONTAIGNE, Michel de. **Ensaio**. Livro II. Brasília: Editora Universidade de Brasília, Hucitec, 1987.

MONTAIGNE, Michel de. **Ensaio**. Livro II. Brasília: Editora Universidade de Brasília, Hucitec, 1987a.

MONTAIGNE, Michel de. **Ensaio**. Livro III. Brasília: Editora Universidade de Brasília, Hucitec, 1987b.

MONTEIRO, João Paulo Gomes. **Vida e obra**. In: HUME, David. *Investigação sobre o entendimento humano*. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Multiculturalismo, currículo e formação de professores** (p. 81 – 96). In: Currículo: políticas e práticas. Campinas, SP: Papirus, 1999.

NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência**. São Paulo: Abril Cultural, 1983b.

NIETZSCHE, Friedrich. **Considerações extemporâneas**. São Paulo: Abril Cultural, 1983a.

NIETZSCHE, Friedrich. **Para a genealogia da moral**. São Paulo: Abril Cultural, 1983d.

NIETZSCHE, Friedrich. **Para além de bem e mal**. São Paulo: Abril Cultural, 1983c.

NOGUEIRA, Maria Alice e NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NOVALIS. **Pólen: fragmentos, diálogos, monólogo**. São Paulo: Iluminuras, 1988.

NOVOA, Carlos Alberto Torres. **Diálogo com Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1979.

OFFE, Claus. **Problemas estruturais do Estado capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

PASCHOAL, A.E. **A genealogia de Nietzsche**. Curitiba: Champagnat, 2003.

PAVAN, Ruth. **A importância da reflexão crítica para a formação dos professores e professoras** (p. 89 – 106). In: ZANCHET, Beatriz M. B. A.; PINTO, Maria das Graças C. da S. M.; FORSTER, Mari M. dos S.; FAGUNDES, Maurício, C. V. (Org.). *Processos práticos na formação de professores: caminhos possíveis*. Brasília: Liber Livro Editora, 2011.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

POGREBINSCHI, T. **Foucault, para além do poder disciplinar e do biopoder**. In: *Lua Nova*. São Paulo, n. 63, 2004.

POULIN, Jean-Robert. **Quando a escola permite a contribuição no contexto das diferenças** (p. 17 – 50). In: *Novas luzes sobre a inclusão escolar*. FIGUEIREDO, Rita Vieira; BONETI, Lindomar Wessler; POULIN, Jean Robert (orgs.). Fortaleza: Edições UFC, 2010.

PRADEAU, J. F. **Le sujet ancien d'une politique moderne: sur La subjectivation et l'éthique anciennes dans les *Dits et écrits* de Michel Foucault**. In: Moreau, P. F. (Org.). *Lectures de Michel Foucault: sur lês Dits et écrits*. Lyon: ENS Éditions, 2003.

PRADEAU, Jean-François. **O sujeito antigo de uma ética moderna** (p. 131 – 153). Em: Gros, F. (Org.) *Foucault: a coragem da verdade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

RIBEIRO, Ricardo. **Dez princípios sobre professores e formação de professores**. In: *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*.

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). São Paulo: Editora UNESP, 2004.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **As confissões**. São Paulo: Ediouro, [s.d].

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre as ciências e as artes**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

RUIZ, Castor M.M Bartolomé. **As encruzilhadas do humanismo: a subjetividade e a alteridade ante os dilemas do poder ético**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SANDER, Benno. **Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento**. Campinas, SP : Autores Associados, 1995.

SANTOS, José Ferreira dos **O que é pós-moderno**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

SANTOS, José Trindade. **Prefácio e notas**. In: Galilei, Galileu. *Diálogo dos grandes sistemas (primeira jornada)*. Lisboa: Gradiva, [s.d.].

SANTOS, Maria do Socorro dos; MESQUISA, Peri. **As matilhas de Hobbes: o modelo da pedagogia por competência**. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2007.

SCHILLER, Friedrich. **Cartas sobre a educação estética da humanidade**. São Paulo: Editora Herder, 1963.

SCHLEGEL, Friedrich. **Conversa sobre a poesia e outros fragmentos**. São Paulo: Iluminuras, 1994.

SCHOPENHAUER, Arthur. **O mundo como vontade e como representação**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DPeA, 2000.

SILVA, Camila Croso; AZZI, Diego; BLOCH, Renato. **Banco Mundial em foco: sua atuação na educação brasileira e na dos países que integram a Iniciativa Via Rápida na América Latina** (pp. 15 – 86). In: HADDAD, Sérgio (Org.). Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SPINOZA, Baruch de. **Ética**. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, [s.d.].

STAINBACK, Susan e STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. São Paulo: Artmed, 1999.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2008.

TERMENÓN Y SOLIS, Guillermo. **Origen medieval de la cultura moderna**. In: *Pensamento medieval*. Souza, José Antônio de Camargo Rodrigues (Org.). São Paulo: Edições Loyola, 1983.

VIEIRA, Evaldo. **Os direitos e a política social**. São Paulo: Cortez, 2004.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Tratado lógico-filosófico e Investigações filosóficas**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

ZEICHENER, Kenneth M. **Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições** (p. 35 – 55). In: *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). São Paulo: Editora UNESP, 2003.

ZITKOSKI, Jaime José. **Humanização/Desumanização**. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2008.

Legislação Formação de Professores

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **CNE/CP Parecer 009, de 8 de maio de 2001 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** *Diário Oficial da União*, Brasília – DF, Seção 1, p. 31, 18 jan. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> . Acesso em: Set 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CP/CNE 01, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf . Acesso em: Set 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CP/CNE 02, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.** *Diário Oficial da União*, Brasília – DF, Seção 1, p. 9, 4 mar. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf> . Acesso em: Set 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES n. 67, de março de 2003. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação.** *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0067.pdf>>. Acesso em: Set 2011.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP n. 5, de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia.** *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 dez. 2005. Disponível em: http://r1.ufrrj.br/graduacao/arquivos/docs_diretrizes/pedag_pcp05_05_parecer.pdf . Acesso em: Set 2011.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP n. 3, de 21 de fevereiro de 2006. Reexame do parecer CNE/CP n. 5/2005, que trata das Diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia.** *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 abr.. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf . Acesso em: Set 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/cp nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.** *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, p. 11, 16 maio 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf . Acesso em: Set 2011.

BRASIL. **Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de**

educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. *Diário Oficial da União*, Brasília – DF, 10 de maio de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm . Acesso em: Set 2011.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. *Diário Oficial da União*, Brasília – DF, 9 de junho de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm . Acesso em: Set 2011.

BRASIL. Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília – DF, ano 146, n. 21, sexta-feira, p.1-2, 30 de janeiro de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm . Acesso em: Set 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa n.º 14, de 21 de maio de 2010, que institui o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente. *Diário Oficial da União*, Brasília – DF, nº 24, segunda-feira, 24 de maio de 2010. Disponível em: http://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/portaria_normativa14_21_5_10.htm . Acesso em: Set 2011.

Legislação Escola Básica

BRASIL. Lei nº 10.098, 19 de dezembro de 2000 - Estabelece normas gerais e critérios para a promoção de acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 20 dez. 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10098.htm . Acesso em: Set 2011.

BRASIL. Lei n. 10.172, 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, ano 146, n. 21, p. 1 – 2, Seção 1,10 jan. 2001. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=231634> . Acesso em: Set 2011.

BRASIL. Lei nº 10.639, 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/96 (LDB), para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática: História e Cultura Afro-brasileira. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm . Acesso em: Set 2011.

BRASIL. **Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Regulamenta o Ensino Fundamental de 9 anos.** *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm >. Acesso em: Set 2011.

BRASIL. **Lei nº 11.525, 25 de setembro de 2007. Acrescenta o § 5º ao art. 32 da Lei nº 9.394/96 (LDB), para incluir conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do Ensino Fundamental.** *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 12 out. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11525.htm . Acesso em: Set 2011.

BRASIL. **Lei nº 11.645, 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394/96 (LDB), modificada pela Lei nº 10.639/03, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática: História e Cultura Afro-brasileira e Indígena.** *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm >. Acesso em: Set 2011.

BRASIL. **Lei nº 11.684, 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.** *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 3 jun. 2008. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm . Acesso em: Set 2011.

BRASIL. **Lei nº 11.769, 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.** *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 19 ago. 2008. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm . Acesso em: Set 2011.

BRASIL. **Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do plano de metas compromisso todos pela educação, pela união federal, em regime de colaboração com municípios, distrito federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.** *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 24 abr. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm . Acesso em: Set 2011.

BRASIL. **Decreto nº 7.037, 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências.** *Diário*

Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 22 dez. 2009. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm Acesso em: Set 2011.

BRASIL. **Lei n. 12.014, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação.** *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 7 ago. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm . Acesso em: Set 2011.

BRASIL. **Lei nº 12.013, 6 de agosto de 2009. Altera o art. 12 da Lei nº 9.394/96 (LDB), determinando às instituições de ensino obrigatoriedade no envio de informações escolares aos pais, conviventes ou não com seus filhos.** *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 7 ago. 2009. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12013.htm >. Acesso em: Set 2011.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** *Diário Oficial da União*, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824. Disponível em: < <http://www.ceepi.pro.br/Norma%20CNE%20MEC/2010%20Res%20CNE%20CEB%2004%20-%20Diretrizes%20curriculares%20gerais%20para%20EB.pdf> Acesso em: Set 2011.

ANEXO

ENTREVISTA ESTRUTURADA - PROFESSORES

Escola: _____ Professor (a) de: _____ Idade: _____

1. Sexo:

- Masculino Feminino

17. Qual seu nível de escolaridade?

- Ensino Superior Especialização Mestrado
 Doutorado

30. Você considera sua formação hoje...

- Excelente Ótima
 Boa Razoável
 Ruim Outros _____

114. Em sua formação inicial, foram abordadas questões relacionadas a vulnerabilidade social? E a diversidade? E o multiculturalismo? E as violências nas escolas?

- Direitos da criança e do Adolescente - () Sim () Não
 Diversidade - () Sim () Não
 Multiculturalismo - () Sim () Não
 Violência - () Sim () Não
 Bullying - () Sim () Não

115. Em que aspectos a sua formação inicial serviu como subsídio para o enfrentamento dessas questões na escola?

116. Em que aspectos a sua formação inicial deixou à desejar para o enfrentamento dessas questões na escola?

29. Quais as contribuições da sua formação continuada para a escola?

23. O que você entende por formação continuada?

24. Você sente necessidade de formação continuada?

- Sim Não

25. A escola oferece formação continuada? () Sim () Não
Se sim, descreva.

26. Você participa da formação continuada que a escola oferece...

- Sempre Às vezes Raramente Nunca

27. Formação continuada para você:

- Colabora para minha ação docente
 Colabora parcialmente para a minha ação docente
 Raramente colabora para minha ação docente
 não colabora para minha ação docente
 Outros _____

28. Quais aspectos da sua profissão você considera que devam ser contemplados na formação continuada?

31. A formação continuada na escola está vinculada ao Projeto Político Pedagógico?

- Sim Não

32. Participa de cursos, palestras, leituras, grupos de estudo?

- Sim Não

33. Na sua opinião, qual a finalidade da Educação Escolar?

34. Para você, o que é ensinar?

35. O que significa ser professor para você?