

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

BRUNA MARIA LEMES DUARTE

**A formação cidadã nas aulas de filosofia: uma abordagem
wittgensteiniana de ensino**

São Paulo
2023

BRUNA MARIA LEMES DUARTE

**A formação cidadã nas aulas de filosofia: uma abordagem
wittgensteiniana de ensino**

Texto apresentado à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Mestra em Educação.

Área de Concentração: Cultura, Filosofia e
História da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Maria
Cornelia Gottschalk

São Paulo
2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

D812f Duarte, Bruna Maria Lemes
A formação cidadã nas aulas de filosofia - uma abordagem wittgensteiniana de ensino / Bruna Maria Lemes Duarte; orientadora Cristiane Maria Cornelia Gottschalk. -- São Paulo, 2023.
138 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Cultura, Filosofia e História da Educação) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2023.

1. Formação cidadã. 2. Terapia wittgensteiniana. 3. Ensino de filosofia no Estado de São Paulo. I. Gottschalk, Cristiane Maria Cornelia, orient. II. Título.

Aos meus pais Benedita e Augusto.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Cristiane Gottschalk pelos ensinamentos.

Aos colegas do grupo *Filosofia, Educação, Linguagem e Pragmática* (FELP), pelas discussões e contribuições que foram feitas ao longo desta pesquisa.

A todas às professoras e professores que tive a sorte de encontrar durante minha formação.

Às minhas alunas e alunos, os que foram e os que virão.

Ao CNPq que fomentou este trabalho.

*“Este livro [dissertação] se pediu uma liberdade maior
que tive medo de dar. Ele está muito acima de mim.
Humildemente tentei escrevê-lo. Eu sou mais forte do
que eu”.* (LISPECTOR, 1969, p. 5)

RESUMO

DUARTE, B. M. L. **A formação cidadã nas aulas de filosofia: uma abordagem wittgensteiniana de ensino.** 2023. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

O presente trabalho tem início a partir da descrição de algumas inquietações que tive enquanto professora. A intenção da pesquisa é destacar como o ensino de filosofia é significativo na formação pessoal do aluno enquanto cidadão. Para tanto, me debrucei no tratamento dos *usos* dos conceitos de cidadania encontrados no Currículo de Ciências Humanas, assim como nos materiais distribuídos pelo Estado de São Paulo entre os anos 2008 a 2017, denominado “São Paulo Faz Escola”. A escolha de um material já datado se deu a partir do seguinte pressuposto: as atuais propostas curriculares nacionais seguem a pedagogia das competências e o Estado de São Paulo foi um dos pioneiros em sua implementação, abrindo espaço para que outros currículos e documentos norteadores, como a BNCC (2018), reiterassem esta opção pedagógica. Nossa hipótese é a de que a formação para a cidadania transcende o desenvolvimento de supostas habilidades e competências. Para discutir a hipótese recorreremos ao “método” filosófico de Wittgenstein, denominado *terapia wittgensteiniana*, como também serão consideradas pesquisas já desenvolvidas por parte de membros do grupo de estudos “Filosofia, Educação, Linguagem e Pragmática” (FELP), tendo em vista uma crítica à pedagogia das competências proposta nos cadernos “SPFE” para o ensino de filosofia. Também recorreremos à concepção de linguagem da segunda fase do pensamento do filósofo, marcada por sua obra *Investigações Filosóficas*, na qual o autor descreve a multiplicidade das formas linguísticas, resultando em uma concepção de linguagem que torna possível outros modos de se ver o conceito de cidadania no contexto das aulas de filosofia, a saber, como transmissão de valores e de formação ética.

Palavras-chave: Formação cidadã. Terapia wittgensteiniana. Ensino de filosofia no Estado de São Paulo.

ABSTRACT

DUARTE, B. M. L. **Citizenship education in philosophy classes: A Wittgensteinian approach to teaching.** 2023. (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

This work begins with a description of some concerns I had as a teacher. The research intends to highlight how teaching philosophy is significant can be significant in the student's personal development as a citizen. To this end, I have investigated the *uses* of citizenship concepts found in the Human Sciences Curriculum, as well as in the materials distributed by the State of São Paulo between the years 2008-2017, called "São Paulo Faz Escola" (SPFE). The choice of already-dated material was based on the following assumption: Current national curriculum proposals follow the pedagogy of competencies and the State of São Paulo was one of the pioneers in its implementation, opening space for other curricula and guiding documents, such as BNCC (2018), reiterated this pedagogical option. We hypothesize that citizenship education transcends the development of supposed skills and competencies. To discuss the hypothesis, we resort to Wittgenstein's philosophical "method", called *Wittgensteinian therapy*, as will also be considered research already developed by members of the study group "Filosofia, Educação, Linguagem e Pragmática" (FELP), to criticize to the pedagogy of skills proposed in the "SPFE" materials for teaching philosophy. We also resort to the conception of language from the second phase of the philosopher's thought, marked by his work *Philosophical Investigations*, in which the author describes the multiplicity of linguistic forms, resulting in a conception of language that makes other ways of seeing the concept of citizenship possible in the context of philosophy classes, namely, as a transmission of values and ethical education.

Keywords: Citizen education. Wittgensteinian therapy. Teaching of philosophy in the State of São Paulo.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATP	Aula de Trabalho Pedagógico
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CERI	<i>Centre Educational Research Innovation</i>
CEB	Câmara de Educação Básica
CH	Ciências Humanas
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FELP	Filosofia, Educação, Linguagem e Pragmática
FEUSP	Faculdade de Educação da USP
FTP	Formação Técnica E Profissional
IF	Investigações Filosóficas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEM	Novo Ensino Médio
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
OSBP	Organização Social e Política Brasileira
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEMa	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCNEMb	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PNE	Plano Nacional de Educação
PV	Projeto de Vida
QI	Quociente de Inteligência
SA	Situação de Aprendizagem
SDE	Secretaria de Desenvolvimento Econômico
SEE/SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SPFE	São Paulo Faz Escola
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura

USP

Universidade de São Paulo

WB

se refere ao dicionário ortográfico de Wittgenstein, intitulado *Wörterbuch für Volksschulen*.

SUMÁRIO

Introdução	11
Capítulo 1 – A terapia filosófica de Wittgenstein	15
1.1. Breve biografia do autor	15
1.1.1. A mudança da concepção de linguagem após o <i>Tractatus</i>	17
1.2. Crítica à uma abordagem agostiniana de linguagem	25
1.3. O dogmatismo na educação	29
1.4. O que está pressuposto na pedagogia das competências	33
1.5. Críticas ao pragmatismo utilitarista na educação	45
Capítulo 2 – Um novo sentido para o conceito de cidadania	56
Capítulo 3 – Ensino de filosofia e a formação cidadã nas escolas paulistas	76
3.1. Relatório Delors e os PCNs	78
3.2. PCNEM para as aulas de Filosofia: pressupostos para a organização do ensino	77
3.3. O ensino de filosofia no contexto do ensino médio	82
3.3.1 A pedagogia das competências em São Paulo	84
3.3.2. O currículo de filosofia no Estado de São Paulo e as competências	89
3.3.3. Propostas para as aulas de filosofia no Estado de São Paulo	97
Considerações finais	106
Referências	110
Anexo I – Caderno do Professor - SA	116

INTRODUÇÃO

O objeto de estudo escolhido para o desenvolvimento desta pesquisa de Mestrado se desenvolveu no decorrer de alguns anos, primeiro com a minha formação acadêmica em filosofia e, depois, com o ingresso na Rede de Ensino de São Paulo como professora. A partir do contato com os alunos, tive a oportunidade de vivenciar, durante as aulas, a capacidade de transformação política e social da educação. Daí a intenção desta pesquisa: destacar como o ensino de filosofia pode ser significativo na formação pessoal do aluno enquanto cidadão. Diante disso, a partir da perspectiva filosófica wittgensteiniana adotada, a hipótese para a pesquisa foi levantada, a saber: a formação para a cidadania transcende o desenvolvimento de supostas habilidades e competências. Para tanto, me debrucei nos usos do conceito de cidadania encontrados no Caderno do Professor, que fez parte do material de apoio¹ disponibilizado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo no programa SPFE, entre os anos de 2008 a 2017. Vale ressaltar que para a análise deste trabalho utilizamos a versão vigente entre os anos de 2014 e 2017.

Utilizaremos a denominada “terapia wittgensteiniana” para explorar a gramática do conceito de cidadania e levantar quais usos deste conceito são empregadas nos documentos oficiais com foco na formação de alunos cidadãos. Foi, com este “método”, cujo objetivo é a dissolução de confusões de natureza conceitual, que analisei o material didático distribuído pelo Estado, e que era composto pelos seguintes documentos (chamados de “Cadernos”): 1) *Cadernos Base*, que apresentam os princípios da Proposta Curricular; 2) *Cadernos do Gestor*, que apresentam sugestões de organização do trabalho dos especialistas responsáveis pela gestão do currículo na escola; e 3) *Cadernos do Professor*, que propõem atividades docentes para todas as aulas, em todas as séries e componentes curriculares. Os Cadernos do Professor estão organizados por bimestres, com “[...] indicação clara das competências e habilidades a ser desenvolvidas pelos alunos, em cada tema ou tópico dos conteúdos; sugestão de aulas; sugestões de material complementar; propostas de avaliação; projetos de recuperação paralela” (FINI, 2008a, p. 20).

O programa SPFE foi introduzido nas escolas públicas paulistas no ano de 2008, tornando-se parte do currículo oficial do Estado em 2010. A criação e implementação deste

¹ Com o São Paulo Faz Escola, educadores e estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio recebem o material de apoio, composto pelos Cadernos do Professor e do Aluno, que são organizados por disciplina, ano e bimestre. O material era disponibilizado nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Filosofia, Química, Física, Biologia, Inglês, Geografia, Sociologia, Arte e Educação Física.

currículo nasceu com a justificativa, por parte do Estado, de que o ensino nas escolas públicas se apresentava insuficiente. Para a solução desse problema, foi criado um material comum (chamado, também, de material de apoio), pré-elaborado, destinado a todas as escolas da rede; esses cadernos eram distribuídos para todos os anos/séries e possuíam dois volumes, um por semestre. Vale ressaltar que, desde o ano de 2019, os cadernos do SPFE foram retirados do cenário escolar paulista, permanecendo apenas a proposta do Currículo do Estado. O material analisado neste trabalho (2014-2017) aborda os conteúdos em situações de aprendizagem (SA).

Diante do que foi exposto, para desenvolver a hipótese e alcançar a nossa proposta de pesquisa, este trabalho foi dividido em três capítulos. No primeiro capítulo apresentamos a terapia gramatical de Wittgenstein, que é utilizada para dissolver problemas filosóficos decorrentes do uso exclusivista de determinados conceitos. A obra do filósofo é dividida em duas fases: o “primeiro Wittgenstein” e o “segundo Wittgenstein”. Sua primeira fase tem como principal obra o livro *Tractatus Logico-Philosophicus*, no qual Wittgenstein entende que a linguagem e o mundo são isomórficos, ou seja, ao analisarmos a estrutura lógica da linguagem, entenderíamos a estrutura lógica do mundo. A segunda fase é marcada pelas *Investigações Filosóficas* (IF²), na qual o autor descreve os diferentes usos da linguagem para mostrar a multiplicidade das formas linguísticas. Nessa obra, o filósofo aborda a linguagem levando em consideração as atividades humanas na constituição das nossas expressões linguísticas e olhando para o sentido das palavras inseridas em diferentes contextos fazendo parte de convenções. É principalmente nessa segunda fase que buscaremos os subsídios teóricos para pensar o ensino de filosofia e a sua colaboração para a formação cidadã em contexto escolar. Para melhor desenvolvimento desse trabalho, também utilizaremos autores contemporâneos, comentadores de Wittgenstein, além de pensadoras e pensadores dos campos da Filosofia e da Educação como Arley R. Moreno, Cristiane Gottschalk, André Maia, Maria Fernanda Moura, Marisa Alves de Souza e Tânia Gonçalves, parte dos quais foram componentes do grupo de estudos Filosofia, Educação, Linguagem e Pragmática (FELP³), da Universidade de São Paulo (USP).

Dando continuidade à pesquisa, no segundo capítulo, iniciamos uma investigação filosófica do conceito de cidadania, fundamentada na dissertação realizada por Marisa Alves de Souza (2011), intitulada: “As múltiplas significações do conceito de cidadania - exemplos

² Considerada uma das principais obras de Wittgenstein, as IF constituem uma espécie de síntese da segunda fase do pensamento do autor.

³ O grupo FELP foi cadastrado no Diretório de Pesquisas do CNPq em 2012, tem como líder a Profa. Dra. Cristiane Maria Cornelia Gottschalk (coordenadora da área de Filosofia e Educação na Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP – FEUSP – de 2010 a 2016).

do senso comum e da abordagem acadêmica sob a perspectiva de uma terapia filosófica de inspiração wittgensteiniana”. Em seu trabalho, Souza chegou a três classificações que nos guiaram na análise do material didático: Cidadania Clássica, Cidadania Multicultural, e uma terceira categoria, classificada como Híbrida, na qual o conceito transita entre as duas primeiras classificações. Em um segundo momento, ainda neste capítulo, relato como é orientada a formação dos estudantes do ensino médio através das diretrizes curriculares e demais materiais de apoio disponibilizado pelo Estado de São Paulo.

No terceiro capítulo, apresentamos como o ensino na formação de cidadãos é proposto nos documentos oficiais da rede pública do Estado de São Paulo, mais especificamente os documentos do programa SPFE (2008-2017). A educação brasileira foi marcada por significativas alterações em sua organização durante a década de 1990. Essas mudanças representam uma nova concepção de educação escolar, influenciando a seleção de conteúdos, métodos de ensino e de aprendizagem, e formas de avaliação. A implementação da política pública do SPFE veio para atender a necessidade de atualização do currículo frente às demandas sociais e culturais, como estava previsto pela LDB (1996). Ainda na década de 1990 foram elaborados os PCNs (1999) para orientarem a educação brasileira. Este documento teve forte influência do relatório Delors (UNESCO, 2010)⁴ em sua elaboração. Após os PCNs de 1999 surgiram outras diretrizes para a educação sob a mesma influência do relatório da UNESCO (2010), tais como: PCNEMa (2000) e os PCNEMb (2018)⁵. O nosso foco aborda o documento que norteia as práticas pedagógicas no Estado de São Paulo, a saber: o Currículo paulista de Ciências Humanas (CH) (2012) o Caderno do Professor do programa SPFE (2014). Para melhor desenvolvimento deste capítulo, foram consultadas, também, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (2013), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (2018), Parâmetros Curriculares Nacionais Bases Legais (2000) as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (2006), além de nos atentarmos ao novo documento normativo para as instituições de ensino: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018).

Convém ressaltar que o ensino voltado para uma formação cidadã também está presente em outros componentes curriculares, visto que é um tema transversal, porém quisemos apontar para a especificidade da disciplina de filosofia no ensino da cidadania. O que desenvolvi,

⁴ No capítulo 3, focaremos no “saber fazer” proposto no relatório como um dos quatro pilares para a educação do século XXI.

⁵ Os PCNs (1999), PCNEMa (2000) e os PCNEMb (2018), que são citados no decorrer desse trabalho, fazem parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais que sofreram atualizações ao longo dos anos; assim, para melhor organizar as referências com seus anos de publicação criamos uma legenda específica para cada um deles.

portanto, foi uma reflexão teórica sobre a influência da filosofia na formação de um cidadão ético, crítico e autônomo. Consequentemente, esta pesquisa aborda e defende a importância do ensino de filosofia no ensino médio para a formação cidadã e aponta para eventuais impactos sociais advindos desse ensino. Em suma, procurei mostrar, ao longo desta dissertação, quais as particularidades que dizem respeito às aulas de filosofia na formação cidadã.

CAPÍTULO 1 – A TERAPIA FILOSÓFICA DE WITTGENSTEIN

1.1. Breve biografia do autor

Ludwig Josef Johann Wittgenstein (1889-1951) nasceu em Viena, Áustria, em uma família de origem saxônica e antepassados judeus. O jovem Wittgenstein teve estudos domiciliares por algum tempo até começar a demonstrar interesse na área de exatas. Desde então, passou a desenvolver os seus estudos fora de casa. Seu interesse por mecânica e aeronáutica transformou-se em interesse por matemática e, em seguida, por filosofia, mais precisamente pela lógica, após ter entrado em contato com o trabalho de Bertrand Russell. Contudo, não foi apenas a trajetória acadêmica do filósofo que sofreu diversas reviravoltas.

Quando teve início a primeira guerra mundial, Wittgenstein se alistou no exército austríaco e escreveu a importante obra sobre lógica: o *Tractatus Logico-Philosophicus*, que marca a primeira fase de seu pensamento. Nesta fase, Wittgenstein examina como se dá a relação entre a linguagem e o mundo. Para isso, o filósofo postula a existência de uma forma lógica comum ao mundo e à linguagem que o representa, como destaca Fann (1975, p. 26, grifo do autor e tradução nossa):

Wittgenstein considera que se podemos usar a linguagem para falar do mundo, deve haver algumas proposições diretamente conectadas com o mundo, tais que sua verdade ou falsidade não seja determinada por outras *proposiciones*, mas pelo mundo: as denominou “proposições elementares”.⁶

A linguagem vista sob esta perspectiva fundamenta-se no mundo e se torna dependente dele para adquirir significado ou validar a veracidade de suas proposições. De tal modo que, nessa primeira fase, o filósofo ainda estava ancorado a uma concepção referencial da linguagem⁷.

Após o final da guerra e a simultânea finalização de seu livro *Tractatus*, Wittgenstein renuncia a sua fortuna, “interrompe” sua atividade filosófica, e se dedica ao exercício docente, começando, então, a lecionar para crianças em aldeias austríacas. Foi nesse período que criou um dicionário apenas para o uso de seus alunos e, ao que tudo indica, foi a partir dos resultados

⁶ Wittgenstein considera que si podemos usar el lenguaje para hablar del mundo, debe haber algunas proposiciones directamente conectadas con el mundo, tales que su verdad o falsedad no esté determinada por otras *proposiciones* sino por el mundo: las llamó “proposiciones elementales”. (FANN, 1975, p. 26, grifo do autor)

⁷ diz respeito à tese de que a linguagem é constituída de um sistema de símbolos que se referem a coisas no mundo e obtêm seu significado a partir desta referência.

dessa experiência que o autor começou a passar por uma mudança significativa quanto aos seus pensamentos sobre linguagem.

Para a pesquisadora Maria Fernanda de Moura Reis (2020, p. 52) é fundamental entendermos a importância desse período da vida de Wittgenstein por duas razões:

A primeira consiste em evidenciar a continuidade entre as duas fases do pensamento do nosso autor, por meio da compreensão desta obra [dicionário para escolas primárias] bastante desvalorizada pelos comentadores e por vezes esquecida. A outra razão, não menos importante, é contribuir para o esclarecimento de como Wittgenstein entende, na segunda fase do seu pensamento, os processos de constituição dos sentidos por meio da linguagem.

Vale ressaltar que um dos fatores para a seleção e disposição das palavras presentes no dicionário ortográfico era que não se utilizasse a ordem alfabética como o único critério para o agrupamento das mesmas; para tanto, foram elencados cinco critérios que orientaram a seleção das palavras. Estaria no terceiro critério a guinada filosófica de Wittgenstein que surgiria nos anos seguintes: “3. As palavras compostas devem ser incluídas caso seja difícil para a criança reconhecê-las como tais, ou se a consulta dos radicais levar facilmente a erros” (WB⁸, 2020, p. 47). Para Gottschalk (2020), é nessa passagem que o filósofo reconhece que a estrutura da linguagem não segue necessariamente um modelo atômico, como acreditava no *Tractatus*. Para a autora (2020, p. 92-93):

O significado de uma palavra composta não é derivado de cada uma de suas partes, mas de seu *uso* em uma determinada situação. Daí que as crianças não viam a palavra composta como tendo significados separados uns dos outros, mas sim como tendo apenas um único significado, razão pela qual era tão difícil encontrar os radicais nos dicionários da época.

Dessa forma, para Wittgenstein não há um princípio último ordenador para a listagem de palavras em um dicionário e isso pode ter contribuído para ter colocado em xeque a ideia presente no *Tractatus* de uma forma lógica como condição de significado. Segundo Reis (2020, p. 67):

Isto significa que ao organizar o dicionário, Wittgenstein vai se afastando da concepção de linguagem presente no *Tractatus*, como a necessidade de se construir uma linguagem artificial, livre das ambiguidades da linguagem cotidiana, que apresentasse sentenças descritivas do mundo e que tivesse seu

⁸ WB se refere ao dicionário ortográfico de Wittgenstein, intitulado *Wörterbuch für Volksschulen*.

valor de verdade verificado tão somente pela verdade ou falsidade de suas partes.

Ao se deparar com as dificuldades de seus alunos, mesmo eles compartilhando o mesmo idioma (o alemão), Wittgenstein observou outras funções linguísticas para além da representação figurativa, como a existência de diferentes técnicas linguísticas em sua própria língua. A experiência como professor de crianças em aldeias austríacas pode ter levado, alguns anos mais tarde, a formular seu conceito de jogo de linguagem, uma vez que em uma mesma língua aprendemos e reformulamos ou criamos técnicas que podem dar novos sentidos às palavras. Dessa forma, o filósofo distancia-se de uma concepção essencialista do significado, já que as palavras não teriam um significado último, mas um sentido que é atribuído de acordo com o contexto e com o *uso* que se faz delas.

A proposta de comparar o pensamento posterior de Wittgenstein com a visão apresentada no *Tractatus* é uma iniciativa do próprio Wittgenstein quando ele afirma no prefácio das IF (1979, p. 08):

Há quatro anos, porém, tive oportunidade de reler meu primeiro livro (o *Tractatus Lógico-Philosophicus*) e de esclarecer seus velhos pensamentos. De súbito, pareceu-me dever publicar juntos àqueles velhos pensamentos e os novos, pois estes apenas poderiam ser verdadeiramente compreendidos por sua oposição ao meu velho modo de pensar, tendo-o como pano de fundo.

Enquanto no *Tractatus* o que possibilita o sentido de uma proposição era a isomorfia entre a linguagem significativa e o mundo, nas IF Wittgenstein irá abandonar a ideia de forma lógica para dar lugar ao conceito de jogo de linguagem.

1.1.1. A mudança da concepção de linguagem após o *Tractatus*

Com o surgimento de novas reflexões, tendo ainda como pano de fundo o *Tractatus*, Wittgenstein dá início a segunda fase de seu pensamento, marcada, como indicamos, principalmente pela obra IF. Na segunda fase, o filósofo começa a vislumbrar outros usos e possibilidades de sentido para a linguagem.

As IF, publicadas postumamente, foram iniciadas em 1936-37, e escritas, até certo ponto, em caráter polifônico, pois nela o filósofo mantém um diálogo com outros autores e com seu possível leitor. É a partir desta obra que Wittgenstein nos propõe olhar para o que fazemos e para o que está diante de nós, nos proporcionando uma visão pragmática da linguagem.

Podemos observar o distanciamento do filósofo ao que que entendia por linguagem em *Tractatus* no §23 das IF⁹:

Quantas espécies de frases existem? Afirmação, pergunta e comando, talvez?
 – Há inúmeras de tais espécies: inúmeras espécies diferentes de emprego daquilo que chamamos de “signo”, “palavras”, “frases”. E essa pluralidade não é nada fixa, um dado para sempre; mas novos tipos de linguagem, novos jogos de linguagem, como poderíamos dizer, nascem e outros envelhecem e são esquecidos.

É a partir desta perspectiva da linguagem que Wittgenstein irá propor um novo “método filosófico”, que tem como finalidade o esclarecimento de confusões conceituais com a intenção de curar o pensamento dogmático, dissolvendo, assim, imagens exclusivistas que povoam o pensamento. Tal perspectiva é conhecida como terapia filosófica, o qual pressupõe a multiplicidade dos usos da nossa linguagem.

Nas IF Wittgenstein abandona a visão referencial exclusivista de significação e adota uma perspectiva que se pauta na mutabilidade constante dos significados. Segundo o filósofo, tal perspectiva é inerente às práticas sociais humanas das quais a linguagem faz parte. Logo, a linguagem passa a ser vista como uma atividade guiada por regras. Assim como em um jogo, ela possui regras que são expressas através de proposições gramaticais que, por sua vez, passam a fazer parte de uma espécie de Gramática do uso de nossas expressões linguísticas. No entanto, essas proposições gramaticais não determinam as nossas ações, apenas orientam e dão sentido ao que fazemos ou dizemos. Assim, em sua segunda fase de pensamento, Wittgenstein entende que uma proposição com sentido não é mais descrita como uma imagem isomorfa aos fatos que ela representa, mas como uma hipótese que se adequa às circunstâncias nas quais está sendo utilizada. Dessa maneira, o filósofo passa a descrever a multiplicidade dos usos de nossas palavras e expressões linguísticas em diferentes situações.

O sentido não estaria nas próprias coisas; isto é, um livro ou uma poltrona não tem significado em si, mas vai sendo constituído ao longo do uso das palavras em determinados contextos. Ao aplicarmos as palavras em diversas situações vamos constituindo uma “Gramática” dentro de nós, um conjunto de enunciados que expressam linguisticamente nossas formas de vida¹⁰, que incluem nossos valores e crenças mais fundamentais e que passam a orientar nossos pensamentos e ações (GOTTSCHALK, 2020a, p. 147).

⁹ Todas as citações diretas das IF serão da versão da obra de ano 1979. Nas próximas referências indicaremos apenas o § do trecho citado.

¹⁰ Formas de vida (*Lebensformen*), expressão utilizada por Wittgenstein para designar nossos hábitos, costumes, ações e instituições que fundamentam nossas atividades em geral, envolvidas com a linguagem

Podemos entender esta concepção wittgensteiniana de uma perspectiva pragmática, sistematizada por Arley Ramos Moreno em seu artigo *Introdução a uma Epistemologia do Uso* (2012). Para Moreno, a constituição do significado envolve dois níveis principais: o primeiro referente às ligações preparatórias entre signo e objeto construídas através de técnicas, que precisam ser aprendidas. Estas técnicas, por sua vez, são construídas no interior de um jogo de linguagem. Dessa forma, ao se nomear um objeto X, o gesto ostensivo de apontar para ele estabelece uma relação entre estes dois fragmentos do empírico (o som da palavra que designa o objeto X e o objeto X), no sentido de que o objeto se torna uma amostra do que ele é; e não o puro significado “do objeto X” acessível através da mera percepção sensível. Assim, outros exemplos de X serão dados e, ao longo desse processo, quem está aprendendo (e.g., a criança) verá semelhanças entre os diferentes objetos X, até que, a partir de um momento não previsível, ele será capaz de ver um objeto X diferente dos que já conhecia, e o chamará, também, de objeto X. É como se as primeiras amostras desse objeto X desempenhassem uma função paradigmática, no sentido de servirem de referência. Assim, é constituído, gradativamente, um conjunto de regras de aplicação do significado do objeto X, que a criança aprende a seguir. No segundo nível, podemos então dizer, que ela adquire o conceito do objeto X, ou seja, já domina a Gramática, sendo capaz de aplicá-lo em situações novas e inusitadas.

Tendo em vista que nossas próprias vivências internas só adquirem sentido a partir de conceitos e expressões linguísticas utilizadas por nós; que os relacionam de uma determinada forma, constituindo-se enunciados que estabelecem relações internas de sentido, assim, esses enunciados são condições de sentido para eventuais descrições do mundo empírico, pois eles próprios não são descritivos. Neste sentido, diferem dos enunciados empíricos das ciências naturais (estes sim com função descritiva), por terem uma função normativa ou indicativa, desempenhando o papel de regras que aprendemos a seguir.

Ao investigar o funcionamento da nossa linguagem Wittgenstein busca dissolver usos dogmáticos e confusões conceituais nas demais teorias filosóficas. Conforme Gottschalk (2017, p. 132): “Segundo nosso filósofo, a confusão se dá ao não distinguirmos relações causais das relações internas, de sentido”. Esta nova concepção metodológica propõe que olhemos para o interior da própria linguagem para entendermos os usos dos conceitos. Gottschalk (2020b, p. 5) também nos auxilia na compreensão deste novo olhar do filósofo:

Ao longo desses dois níveis [como vimos acima], conexões de sentido se estabelecem entre a palavra e os diferentes objetos por ela expressos, constituindo-se uma ou mais regras a serem aprendidas e, posteriormente, seguidas em novas situações. Essas regras, por sua vez, constituem uma

Gramática dentro de nós, não no sentido agostiniano de algo que abriga verdades absolutas reveladas por Deus (como um templo interior), mas como um sistema aberto de crenças que desempenha o papel de condições para atribuição de sentido ao que observamos, dizemos e fazemos.

O estabelecimento de relações elementares entre o signo e o objeto não comporta qualquer necessidade, mas, uma vez definidas, as relações tornam-se princípios reguladores para a composição de proposições que podem apresentar um caráter de necessidade. As proposições gramaticais são enunciados e vão sendo incorporadas como regras que aprendemos a seguir, ou seja, por meio das práticas de *usos*, constituem significação dentro da linguagem. De acordo com Moreno (2005, p. 29, grifo do autor):

Fora das ligações puramente linguísticas, toda e qualquer necessidade repousa sobre as ligações entre linguagem e mundo, entre signo e objeto; e o caráter de inexorabilidade que traz consigo repousa, por sua vez, sobre a natureza circunstancial e variada das situações em que essas ligações são estabelecidas: é necessário que o branco seja mais claro que o preto simplesmente porque *estabelecemos* a relação de mais claro e mais escuro entre dois modelos daquilo que, em nossa experiência, organizamos em termos de cores.

Dessa forma, a partir das ligações linguísticas, em sua segunda fase, Wittgenstein passa a considerar a linguagem como um conjunto de jogos de linguagem que leva em consideração o contexto em que a linguagem está sendo usada para chegar ao seu significado. Observamos isso no §19:

Pode-se representar facilmente uma linguagem que consiste apenas de comandos e informações durante uma batalha. — Ou uma linguagem que consiste apenas de perguntas e de uma expressão de afirmação e de negação. E muitas outras. — E representar uma linguagem significa representar-se uma forma de vida.

E agora: o grito “lajota!” no exemplo (2) é uma frase ou uma palavra? - Se for uma palavra, então não tem a mesma significação da palavra de mesmo som da nossa linguagem costumeira, pois no § 2 é na verdade um grito. [...] - Mas esta é, no entanto, apenas uma forma abreviada da frase “tragam-me uma lajota!”.

O termo jogo de linguagem salienta que o falar da linguagem é uma parte de uma atividade ou de uma forma de vida. Tal maneira de enxergar a linguagem é voltada para a prática, portanto é mais pragmática e leva em conta a multiplicidade e a dinâmica da atividade. Moreno (2006, p. 47) explica esta característica como se segue:

Qual é, então, o significado da palavra “água”, por exemplo? Depende do jogo de linguagem no qual ela é empregada; posso usá-la para referir-me ao

elemento natural assim denominado que está à minha frente; posso usá-la para ensinar a uma criança ou a um estrangeiro sua aplicação como nome; posso usá-la sob a forma de um pedido, quando estou sedento; posso usá-la como um pedido de rendição a meu adversário; posso usá-la como um pedido urgente daquilo que ela denomina, para apagar um incêndio; ou, ainda, como uma exclamação, ante minha surpresa com a beleza cristalina da fonte inesperada; e podemos imaginar outros tantos usos possíveis da palavra, isto é, outras tantas situações de nossa vida em que é usada na linguagem como meio de comunicação e de expressão.

A aproximação que Wittgenstein faz entre os conceitos da linguagem e o jogo é esclarecedora, pois se tentarmos definir precisamente o que é um jogo, apontar quais características estão presentes em tudo aquilo que chamamos de jogo, não conseguiríamos. A expressão jogo ressalta que as diferentes linguagens, assim como os diferentes jogos, são práticas reguladas por padrões públicos que definem quais lances são admitidos no contexto de cada jogo. Ao descrever as “regras dos jogos”, ou nas palavras de Wittgenstein, “a gramática dos jogos”, o filósofo não determina o que é verdadeiro, mas mostra o que pode ser dito com sentido, seja verdadeiro ou falso (IF, §90). Como aponta Moreno (2006, p. 47):

Essa expressão [jogo de linguagem] procura salientar, com a palavra “jogo”, a importância da *práxis* da linguagem, isto é, procura colocar em evidência, a título de elemento constitutivo, a multiplicidade de atividades nas quais se insere a linguagem; concomitantemente, essa expressão salienta o elemento essencialmente dinâmico da linguagem – por oposição, como vemos, à fixidez da forma lógica.

Portanto, segundo a inspiração das IF, a melhor maneira para conhecer o significado de um conceito é ver como as pessoas utilizam tal conceito nos jogos de linguagem específicos de sua forma de vida. Na proposta da terapia filosófica, o caráter estático e verificacionista da linguagem presente no *Tractatus* é relativizado junto com a capacidade da análise do significado exato, que forneceria uma forma irredutível das proposições. Tal proposta encontrada nas IF abandona o processo de análise como sendo o único revelador do significado, conforma argumenta Moreno (2006, p. 48, grifo nosso):

Em primeiro lugar, não é mais relevante, para a compreensão do significado, a determinação lógica e definitiva de unidades mínimas formais, sintáticas ou semânticas, nem a postulação de tais unidades como sendo os fundamentos do significado. Trata-se, agora, de buscar unidades de outra ordem, ou melhor, que serão caracterizadas segundo outros critérios. Os novos critérios, todavia, serão de *natureza* distinta das anteriores, uma vez que não mais será possível, por meio deles, detectar *exata e definitivamente* as unidades do significado nos mais diversos jogos, isto é, nas diferentes *formas de vida*.

A terapia de Wittgenstein faz parte dessa concepção de funcionamento de nossos enunciados linguísticos e resulta em um modelo não-referencial da linguagem, no qual o significado das palavras dependerá do seu *uso* em diferentes contextos. Isto é, nessa perspectiva pragmática da linguagem, o significado de nossas expressões linguísticas depende do uso e do contexto (GOTTSCHALK, 2007, p. 461). Desse modo, Wittgenstein considera o jogo como um conceito de contornos imprecisos, sem definições exatas. Na sua nova concepção, a linguagem passa a ser vista como um conjunto aberto de jogos de linguagem. O próprio conceito de jogo ilustra bem esta vagueza, como se vê ao longo da crítica que Wittgenstein faz ao ideal de exatidão decorrente de uma concepção referencial da linguagem.

Para Gottschalk (2010, p. 68), Wittgenstein sugere olharmos para a vagueza intrínseca de nossos conceitos como condição para satisfazer as nossas necessidades de comunicação e expressão e como condição de construção de essências a partir de uma natureza *convencional*. O filósofo defende que os limites dos conceitos são vagos e que as regras do jogo orientam, mas não determinam, o que os interlocutores podem significar ali, conforme apresentado no §69 das IF (grifos do autor):

Como explicaríamos a alguém o que é um jogo? Creio que lhe descreveríamos *jogos*, e poderíamos acrescentar à descrição: “isto e outras coisas semelhantes chamamos de ‘jogo’”. E nós próprios sabemos mais? Será que apenas a outrem não podemos dizer exatamente o que é um jogo? – Mas isto não é ignorância. Não conhecemos os limites, porque nenhum está traçado. Como disse, podemos - para uma infinidade particular - traçar um limite. É somente a partir daí que tornamos o conceito útil? De forma alguma! A não ser para esta finalidade particular. Tampouco tornaria útil a medida de comprimento “um passo” aquele que desse a definição: um passo = 75 cm. E se você me disser: “Mas antes não havia nenhuma medida de comprimento exata”, retrucarei: “Muito bem, então era uma medida inexata”. - Se bem que você ainda me deva a definição de exatidão.

Com essa nova perspectiva, o uso referencial se tornará mais uma forma de usar a linguagem, e o significado será dado pela noção de formas de vida; como discutido por Moreno (2006, p. 53, grifo do autor):

O primeiro passo para reconhecer essa situação é dado quando *olhamos*, sem *pensar*, à nossa volta, e constatamos que há múltiplas aplicações que fazemos das palavras e dos enunciados linguísticos, diferentes usos da linguagem – que nada mais são do que diferentes técnicas que desenvolvemos para manipular seus elementos – e que essa diversidade está complexamente imbricada com vários tipos de outras atividades extralinguísticas, mas que são, inevitavelmente, envolvidas pela linguagem (IF, §7). Como já salientamos, na

expressão “jogo de linguagem”, a palavra “jogo” procura assimilar essas atividades a formas de vida (IF, §23).

Os usos da linguagem fazem parte de formas de vida e estas não são aleatórias; elas possuem um ancoradouro caracterizado por convenções e regras. Segundo Moreno (2006), tais regras não são sempre normativas e exatas, mas variam segundo seu uso. Se o seu uso exige dela uma maior exatidão, ela assim terá. Supor uma existência *a priori* dessas regras nos leva a cair em confusões conceituais, como destaca Moreno (2006, p. 55-56, grifo do autor):

Trata-se, apenas, de descrevê-las o mais minuciosamente possível, não para encontrar soluções – pois quando assumimos a tarefa de descrição, podemos evitar as confusões –, mas para tornar claro o que já está diante de nossos olhos. Daí poderemos *ver*, até mesmo, que certas regras são aplicadas com função normativa e *a priori*, enquanto outras devem passar pelo crivo dos fatos; mas isso, justamente, não pode ser afirmado *a priori*, uma vez que essas aplicações podem variar para uma mesma regra, para um mesmo enunciado. Tudo continuará como está, apenas que, levando o vago a sério, daremos a ele um lugar em nossa reflexão teórica, e escaparemos aos falsos problemas criados pela fé na exatidão e pelas ilusões presentes no dogmatismo transcendental.

Como vimos acima, a partir da perspectiva das duas fases da filosofia Wittgenstein podemos destacar um ponto em comum entre elas: a filosofia continua como um trabalho de esclarecimento da linguagem e os problemas filosóficos surgem por causa da má compreensão sobre o seu funcionamento. O esclarecimento proposto na segunda fase não tem o objetivo de desvendar o que estaria oculto, mas mostrar as regras de seu funcionamento em sua diversidade de usos. Aliás, criticar a concepção referencial agostiniana¹¹ da linguagem usada de forma exclusivista é um dos objetivos das IF. Se, por um lado, a origem dos problemas filosóficos continua sendo a má compreensão da linguagem, por outro, o tratamento dado a esse problema mudou bastante. Encontramos nas IF interpretações que descrevem os problemas filosóficos como ilusões do pensamento ou, até mesmo, como uma doença que precisa ser curada; por exemplo, quando se acredita que a compreensão do significado de uma palavra se daria de maneira imediata, como Wittgenstein (IF, §32, grifo do autor) observa ao comentar a concepção agostiniana de linguagem:

Quem chega a um país estrangeiro aprenderá muitas vezes a língua dos nacionais por meio de elucidações ostensivas que estes lhe dão; e precisará frequentemente *adivinhar* a interpretação dessas elucidações, muitas vezes

¹¹ Agostinho em O Mestre (2000) atribui significados extralinguísticos por trás do uso de nossas palavras. O desenvolvimento e crítica deste posicionamento será realizada na seção 2.1.

correta, muitas vezes falsamente. E agora podemos dizer, creio: Santo Agostinho descreve muitas vezes o aprendizado da linguagem humana como se a criança chegasse a um país estrangeiro e não compreendesse a língua desse país; isto é, como se ela já tivesse uma linguagem, só que não essa. Ou também: como se a criança já pudesse *pensar*, e apenas não pudesse falar. E “pensar” significaria aqui qualquer coisa como: falar consigo mesmo.

Como vemos no parágrafo acima, Wittgenstein questiona a ideia de que bastaria apontar para um objeto para nomeá-lo, como se o significado da palavra fosse o próprio objeto apontado, o que pressupõe uma relação imediata entre eles. Ao apontar para um objeto utilizando o gesto ostensivo, nem sempre saberemos de maneira correta o significado da palavra proferida em relação ao objeto que estou apontando. Nessa situação, um estrangeiro ou uma criança podem compreender algo diferente do que se pretende mostrar com o gesto ostensivo, como, por exemplo, podem olhar para o próprio dedo que está apontando e não para o aspecto do objeto que está sendo apontado (cor, formato, tamanho). Wittgenstein (IF, §6) observa que o gesto ostensivo é uma técnica que é apreendida por meio de um treinamento no interior de nossas formas de vida, por isso, pode ser diferentemente interpretada dependendo da sua aplicação. Sendo assim, ao apontarmos para um objeto e proferirmos uma palavra, estamos pressupondo a existência de significados autônomos independentes de uma cultura ou de uma forma de vida, o que acarretaria uma série de confusões de natureza conceitual, como, por exemplo, a busca por significados essenciais em um ideal de exatidão que torna nosso pensamento dogmático e confuso. Para o filósofo (IF, §6): “Uma parte importante desse treinamento consistirá no fato de que quem ensina mostra objetos, chama a atenção da criança para eles, pronunciando então uma palavra”. Sendo assim, ao apontarmos para um objeto e proferirmos uma palavra, estamos simplesmente treinando a criança a aplicá-la corretamente.

Segundo Wittgenstein, encontramos no pensamento filosófico tradicional uma interpretação dogmática de determinados conceitos quando utilizados de maneira exclusivista, considerando-se apenas seu uso referencial. Como vimos, uma dessas tradições filosóficas é encontrada na obra de Agostinho, na qual ele discorre sobre as finalidades da linguagem e suas relações com o ensino. Moreno (2006, p. 57) aborda a crítica feita por Wittgenstein ao paradigma agostiniano:

Consideramos, como contexto da análise, a crítica feita por Wittgenstein ao paradigma agostiniano do aprendizado da linguagem. Para Santo Agostinho (citado por Wittgenstein, IF, §1), aprendemos a linguagem observando os gestos, a mímica, os movimentos dos olhos e dos membros, o som da voz das pessoas que falam referindo-se a objetos empíricos, tais como casas, mesas e cadeiras, assim como a seus sentimentos e a seus desejos. Para Wittgenstein,

essa concepção condensa um determinado modelo “da essência da linguagem humana” (ibid, id.), a de que as palavras têm significação porque colocam-se, como se fossem etiquetas, às respectivas referências: a significação seria, segundo esse modelo, “o objeto que a palavra substitui”.

Para dar continuidade a esta discussão, na próxima seção iremos levantar alguns pontos da perspectiva agostiniana de linguagem e, veremos, como tal perspectiva pode se desdobrar em uma abordagem problemática para o campo da educação.

1.2. Crítica à uma abordagem agostiniana de linguagem

Santo Agostinho (354-430) foi um importante filósofo, muitas vezes considerado um pensador de transição entre o período Antigo para o período Medieval, passando da filosofia grega para o pensamento latino cristão. Esse autor está profundamente ligado à tradição clássica com Platão e Aristóteles, mas já esboça as preocupações que advém de sua época e que são refletidas com o peso da tradição cristã na formação cultural até os dias de hoje. Foi ele quem sistematizou a filosofia de Platão no pensamento cristão e, também, foi um grande influenciador para a tradição exegética que fazemos nas interpretações textuais. Sua filosofia é elaborada em paralelo com o neoplatonismo e os ensinamentos procedentes de textos do evangelho cristão de São Paulo e São João (MARCONDES, 2011, p. 31).

Wittgenstein inicia as IF com uma citação da obra *Confissões* de Santo Agostinho (*apud* IF, §1).

Se os adultos nomeassem algum objeto e, ao fazê-lo, se voltassem para ele, eu percebia isto e compreendia que o objeto fora designado pelos sons que eles pronunciavam, pois eles queriam indicá-lo. Mas deduzi isto dos seus gestos, a linguagem natural de todos os povos, e da linguagem que, por meio da mímica e dos jogos com os olhos, por meio dos movimentos dos membros e do som da voz, indica ou foge. Assim, aprendi pouco a pouco a compreender quais coisas eram designadas pelas palavras que eu ouvia pronunciar repetidamente nos seus lugares determinados em frases diferentes. E quando habituara minha boca a esses signos, dava expressão aos meus desejos.

Para Wittgenstein, o trecho citado reflete uma imagem do que seria a linguagem humana e que teve grande influência na história da filosofia. Essa imagem corresponderia a uma concepção referencial da linguagem, na qual as palavras denominariam objetos. Para Wittgenstein, esse tipo de entendimento não contempla a multiplicidade das funções da linguagem.

O conceito de “Imagem” (do alemão, *Bild*), tratado por Wittgenstein nas IF, é encontrado com sentido distinto do atribuído a ele no *Tractatus*, no qual as proposições eram vistas como imagens isomórficas de fatos do mundo. Em IF, as imagens representam compreensões ou significações que nos parecem inquestionáveis ou absolutas. Isso ocorre porque a imagem possui uma necessidade; diz Moreno (1995, p. 35):

As imagens nos ‘convidam’ a fazer uma aplicação determinada, elas contêm uma sugestão de aplicação, a saber um caso ‘normal’ de aplicação; as imagens, enfim, parecem ‘constringir’ a uma aplicação determinada. As imagens exercem, pois, uma força sobre nosso pensamento, orientando-o em uma direção ‘inequívoca’.

Percebemos, então, que a força das imagens se manifesta na necessidade que lhes atribuímos, pois, nestes casos, não faz sentido imaginar o seu contrário (IF, §251). Tomemos alguns exemplos de expressões cotidianas que, dependendo da interpretação, podem gerar imagens. Segundo Moreno (1995, p. 34, grifo do autor), essas expressões são empregadas normalmente, mas podem tornar-se “estranhas” quando interpretadas filosoficamente, isto é, ao se colocar a linguagem “em férias”:

1. A expressão algébrica é uma significação que *antecipa* a realidade: ela *realiza* todas as passagens de uma “maneira particular”. 2., 3. Ao dar a ordem “+3” ou “+2” meu pensamento *realiza* efetivamente todas as passagens numéricas, independentemente de sua realização empírica. 4. A máquina ideal contém *atualmente*, de uma “maneira estranha” *todos* os seus movimentos. 5. A leitura é “uma atividade espiritual consciente, consciente e particular”.

Como vemos no exemplo acima, as imagens nos conduzem a interpretações que, ao invés de auxiliarem, nos colocam mais dificuldades. Quando procuramos indicar a “maneira peculiar”, ou a “maneira estranha”; ou ainda, quando procuramos o processo mental correspondente à leitura, não conseguimos encontrar uma boa solução. “Temos, somente, como diz Wittgenstein, ‘imagens que se cruzam’, expressões linguísticas confusas – uma “super-expressão”, um superlativo filosófico” (MORENO, 1995, p. 35). Chegamos, assim, a uma primeira característica das imagens: “más interpretações”.

Outro exemplo pode ser dado quando um mentalista¹² reduz o conceito de dor à própria sensação (empírica) da dor como sendo o seu verdadeiro significado. Nesse caso, emprega-se

¹² O termo mentalista na filosofia se refere à doutrina na qual acredita-se que a mente é a realidade fundamental que explica o comportamento, no caso do nosso exemplo, a dor seria um estado da mente que existe independentemente da sua manifestação no comportamento.

o conceito de “dor” como descrição de uma realidade extralinguística, ou seja, a própria dor que se está sentindo. Logo, o mentalista não conceberia a dor de outra forma a não ser pela indicação da sensação privada.

Para Moreno (1995), Wittgenstein se esforça em mostrar que a necessidade não é a expressão de essências extralinguísticas. Como no exemplo do mentalista que faz a terapia da imagem da dor, Wittgenstein procura mostrar a existência do jogo de linguagem da dor a fim de dissolver possíveis usos dogmáticos do conceito desta palavra. Desse modo, o dogmatismo se encontra no uso exclusivista do conceito quando este direciona nossa compreensão. No caso do exemplo mencionado, não é a imagem evocada pela palavra “dor” que é dogmática, mas sim a concepção mentalista, que faz um uso dogmático do conceito de dor.

É importante ressaltar que as imagens são inevitáveis e sua necessidade é atribuída ao fato de que a sua negação não teria utilidade no contexto linguístico em que são aplicadas. Questionar a imagem contida na frase “eu existo” não teria utilidade alguma, já que sua negação “eu não existo” não possui um uso estabelecido na gramática que constitui as nossas formas de vida. Uma imagem é necessária, portanto, como aponta Moreno (1995, p. 36), porque “parece-nos não ser possível imaginar sua negação”. Wittgenstein nos mostra que a necessidade das imagens não é a expressão de essências que se encontram fora da linguagem, como por exemplo, a forma lógica do *Tractatus*; entidades mentais correspondendo à leitura, a compreensão, ao pensamento; entidades ideais como a significação, os movimentos possíveis de uma máquina ideal, os objetos matemáticos; etc.

O problema se encontra não na existência das imagens, mas no uso dogmático que fazemos dela. Entender a imagem como sendo o único uso possível de um conceito é dar a ela um uso metafísico, tornando-a independente da linguagem uma vez que seu uso deixaria de ser convencional para ser descritivo de um objeto extralinguístico. O equívoco está em reduzir a linguagem a apenas um de seus possíveis usos. A terapia wittgensteiniana incide, justamente, nas imagens quando busca desfazer o dogmatismo ao convencer o usuário da linguagem de que o uso adotado por ele é apenas um dos usos possíveis. Para isso, é necessário compreender que os significados não são dados por essências extralinguísticas, mas pela Gramática dos usos; abre-se a possibilidade de olhar para os significados dos conceitos como assentados em convenções e, assim, abandonar a crença em um uso determinado por algum objeto fora da linguagem. É nesse sentido que Wittgenstein faz uma crítica à imagem agostiniana de significação, como vimos no início desta seção, na citação feita pelo filósofo nas IF (§1).

Agostinho não diferencia entre espécies de palavras ao apresentar a concepção de linguagem de forma referencial, pois a sua atenção estaria centrada primeiramente em

substantivos e nomes – sem contemplar os tipos restantes de palavras, como as que descrevem atividades e qualidades. Para entender melhor a crítica ao uso referencial exclusivista da linguagem, Wittgenstein (IF, §1) sugere a seguinte situação hipotética:

[...] mando alguém fazer compras. Dou-lhe um pedaço de papel, no qual estão os signos: “cinco maçãs vermelhas”. Ele leva o papel ao negociante; este abre o caixote sobre o qual encontra-se o signo “maçãs”; depois, procura numa tabela a palavra “vermelho” e encontra frente a esta um modelo da cor; a seguir, enuncia a série dos numerais – suponho que a saiba de cor- até a palavra “cinco” e a cada numeral tira do caixote uma maçã da cor do modelo. – Assim, e de modo semelhante, opera-se com palavras.

Mesmo quando tomamos esse simples exemplo, vemos que as palavras são usadas de formas diversas. No caso da palavra “maçã”, podemos explicar seu significado através do uso referencial da linguagem, mas no caso das palavras “vermelho” e “cinco”, o uso referencial não ocorre, uma vez que a palavra “vermelho” não faz referência a um objeto, mas a uma qualidade que o objeto pode ou não possuir. Quando Agostinho acreditava estar explicando a linguagem em sua totalidade, por meio do uso referencial, na verdade ele estava explicando apenas uma parcela de tudo que chamamos de linguagem.

Ao levar em consideração o contexto em que a palavra está sendo usada, podemos perceber facilmente que seu significado não é fixo. O jogo de linguagem possui vários níveis e todos são adequados para os fins propostos. Em um primeiro nível de jogo, encontramos o ensino ostensivo, que faz parte da aquisição da linguagem. Porém, não podemos vê-lo como um modelo único da significação, pois estaríamos fazendo um uso dogmático do ensino. A crítica feita por Wittgenstein diz respeito a forma com a qual Agostinho abordou a significação, por meio exclusivo da nomeação ostensiva das coisas, o que levaria ao uso referencial dogmático da linguagem.

No contexto terapêutico wittgensteiniano, em que os critérios de verdade estão na própria linguagem e não fora dela, os sentidos de uma mesma palavra, como jogo, não possuem uma única coisa em comum, mas apenas semelhanças entre si que formam uma família. No parágrafo §66 das IF, Wittgenstein observa que estas semelhanças de família passam a constituir instâncias do conceito, ou seja, não há uma essência ou um fundamento último do conceito de jogo, e sim semelhanças de maior ou menor grau em suas diversas aplicações:

Considere, por exemplo, os processos que chamamos de “jogos”. Refiro-me a jogos de tabuleiro, de cartas, de bola, torneios esportivos etc. O que é comum a todos eles? Não diga: “Algo deve ser comum a eles, senão não chamariam ‘jogos’” – mas *veja* se algo é comum a eles todos. – Pois, se você os

contempla, não verá na verdade algo que fosse comum a *todos*, mas verá semelhanças, parentescos, e até toda uma série deles. Como disse: não pense, mas veja! (grifos do autor)

Dessa forma, Wittgenstein se contrapõe à concepção referencial de linguagem e sugere que não pensemos, mas que olhemos. Ou seja, que não formulemos teorias e teses, mas que vejamos como de fato são empregados os conceitos. Nesse contexto, a concepção de linguagem de Wittgenstein é pragmática e rompe com a concepção de linguagem da tradição filosófica, também presente em Agostinho. Ao adotarmos a terapia filosófica de Wittgenstein neste trabalho, estaríamos fazendo uma investigação conceitual, visto que tal verificação traria consigo os benefícios de desfazer confusões conceituais ao mostrar os diferentes usos que um mesmo conceito pode ter nos documentos analisados.

1.3. O dogmatismo na educação

Nesta seção, veremos de que forma as mudanças que decorrem da filosofia de Wittgenstein em sua segunda fase contribuem para rever questões epistemológicas na área da educação. Ao deixar de lado a concepção referencial de linguagem como uma forma exclusiva de interpretação dos significados, com a terapia gramatical, o filósofo nos proporciona um esclarecimento de conceitos advindos do campo da filosofia para que, assim, sejam evitadas confusões linguísticas decorrentes de teorias dogmáticas em outros campos do conhecimento e aqui, em especial, no campo da educação.

Considerando a crítica dirigida à concepção referencial da linguagem presente em Agostinho – como vimos na seção anterior –, na perspectiva da terapia filosófica, ao propor que olhemos para outros usos da linguagem para além do uso referencial, Wittgenstein mostra as múltiplas possibilidades de significação da linguagem, como explicitamos, o jogo de linguagem. Tomando a segunda fase do pensamento do filósofo podemos partir para a nossa investigação conceitual no campo da educação. Mas, antes de darmos esse passo, vale ressaltar que Wittgenstein não teve a intenção de desenvolver teorias sobre educação, apesar de atuar como professor em escolas primárias e na universidade. A educação aparece em sua obra somente como um tema secundário, pois as questões centrais de sua filosofia estão relacionadas com o funcionamento e os limites da linguagem na sua relação com o mundo e com o pensamento.

Ao nos debruçarmos sobre o campo da educação, tendo como pano de fundo a terapia filosófica de Wittgenstein, observamos que a maior contribuição que podemos ter de tal

perspectiva é a adoção de uma postura antidogmática diante das diversas teorias de ensino presentes nos documentos oficiais. Quando analisamos o Currículo da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP2012), notamos que a proposta para ação educacional é referenciada no desenvolvimento de habilidades e competências que, a nosso ver, é uma pedagogia que faz uso do conceito de competência e habilidades de maneira dogmática, como vemos:

Este documento apresenta os princípios orientadores do currículo para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. Contempla algumas das principais características da sociedade do conhecimento e das pressões que a contemporaneidade exerce sobre os jovens cidadãos, propondo princípios orientadores para a prática educativa, a fim de que as escolas possam preparar seus alunos para esse novo tempo. Ao priorizar a competência de leitura e escrita, o Currículo define a escola como espaço de cultura e de articulação de competências e de conteúdos disciplinares. (SEE/SP, 2012, p. 7)

A pedagogia das competências presente no currículo paulista abrange desde a educação infantil até o ensino médio nas escolas públicas. Tal pedagogia é baseada nos argumentos do sociólogo suíço Philippe Perrenoud, que propõe uma metodologia a partir da construção de uma nova identidade docente que leva em conta a superação de certas tradições e tem como característica a defesa de uma nova concepção de cultura e de saber.

Os argumentos apresentados pelo sociólogo carregam o pressuposto de que o conhecimento dos mecanismos psicológicos contribui para maior eficiência da intervenção educativa. A proposta pedagógica sugerida por Perrenoud carrega, a nosso ver, um equívoco de natureza linguística ao transportar conceitos do campo das ciências cognitivas para o campo da educação, sem considerar que cada um desses campos tem seu próprio jogo de linguagem. Para Pereira (2020, p. 186): “Tal expectativa, quando extrapola o campo da investigação científica para nortear políticas educacionais, pode ter efeitos deletérios, principalmente por que as regras do jogo nesses dois campos não são idênticas”. Vejamos o que o Pereira (2020, p. 185) diz sobre tal pedagogia:

[...] se expõe (e nos expõe) a um grande perigo, que não se resume à possibilidade de assumir uma tendência dogmática sob a égide de suposta modernização escolar, mas se estende à perda da clareza de suas asserções inquestionáveis, pois “as proposições difíceis de rejeitar são também as mais fáceis de obscurecer” (Perelman, 1996, p. 150). Uma parte deste obscurecimento decorre seguramente dos abusos e dos modismos e a vulgarização submetem esta pedagogia, mas isso não é tudo. O problema

possui raízes teóricas mais profundas. Para sondá-las, seria de grande interesse a realização de uma genealogia das matrizes deste discurso, que nos faria recuar pelo menos até os anos de 1970.

Apesar das críticas, a pedagogia das competências foi adotada inicialmente como referência teórica de avaliação pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o que acarretou a sua difusão para todo o ensino brasileiro até os dias de hoje. No cenário atual estamos passando por uma nova reforma educacional chamada de “Novo Ensino Médio” (NEM), que trazem Itinerários Formativos a partir dos quais se propõem um aprofundamento curricular, como é definido no site oficial do Ministério da Educação (MEC, 2018):

Os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP. As redes de ensino terão autonomia para definir quais os itinerários formativos irão ofertar, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar.

Os aprofundamentos curriculares¹³ nas áreas do conhecimento estão organizados em unidades curriculares. Unidade curricular é um bloco de 10 aulas semanais com duração de um semestre e são divididas em 10 opções: 1. Áreas de Ciências Humanas e Linguagens – Cultura em movimento: diferentes formas de narrar a experiência humana; 2. Áreas de Ciências da Natureza e Matemática – Meu papel no desenvolvimento sustentável; 3. Áreas de Matemática e Ciências Humanas – Ciências Humanas, Arte e Matemática. #quem divide multiplica; 4. Áreas de Linguagens e Ciências da Natureza – Corpo, saúde e linguagens; 5. Áreas de Linguagens e Matemática - Start! Hora do desafio!; 6. Áreas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza – A cultura do solo: do campo à cidade; 7. Área de Linguagens e suas tecnologias – #Se Liga Na Mídia; 8. Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – Superar desafios é de humanas; 9. Área de Ciências da Natureza e suas tecnologias - Ciência em ação!; 10. Área de Matemática e suas tecnologias – Matemática conectada.

O problema que identificamos com a implementação dos Itinerários Formativos na área de Ciências Humanas é que essas novas disciplinas acabam tirando conteúdos básicos como:

¹³ Para o ano de 2024 estão previstos apenas dois itinerários, a saber: “ciências humanas e sociais aplicadas e linguagens e suas tecnologias” e “Matemática e Ciências da Natureza”. A presente pesquisa foi desenvolvida durante os anos de mudanças no campo educacional e, até o fechamento da mesma, essa é a informação oficial divulgada.

ética, política, estética¹⁴ etc., que poderiam ser ensinados nas aulas de filosofia, já que pressupõe assuntos específicos deste campo. Assim, a disciplina de filosofia, além das duas aulas semanais presentes na base comum curricular, também se encontraria em itinerários como “Cultura em movimento: diferentes formas de narrar a experiência humana” que envolvem as áreas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Linguagens e suas Tecnologias. Os itinerários têm como característica trabalhar grandes temas das ciências humanas durante as aulas no NEM; durante as aulas de Itinerário Formativos são trabalhados temas, exemplos que já citamos aqui, como estética e ética que, nas aulas de filosofia, demandam horas de explicação e exposição dos conteúdos. Porém, a maneira que esses temas são sugeridos nos Itinerários Formativos, abre espaço para exposição de vivências individuais que sem orientação correta se perdem em opiniões sem significação para a aprendizagem dos temas. A maneira como esses conteúdos específicos são tratados no documento curricular retira, tanto quanto possível, os marcos referenciais dos conhecimentos específicos disciplinares (ditos tradicionais).

Quando analisamos o currículo, de um ponto de vista wittgensteiniano, sobre as propostas para as aulas percebemos que a alternativa apresentada pela pedagogia das competências, na qual se sustenta o NEM, traz mais impasses que soluções. Este tipo de abordagem fundamentada em habilidades e competências e que orientam as práticas pedagógicas acarreta confusões que dificultam o processo de ensino dos conteúdos escolares e que pouco contribuem para a aprendizagem dos alunos. Entendo que a maior parte destas confusões encontradas no currículo paulista, advindas da crença na existência de significados extralinguísticos a serem descobertos ou construídos pelos alunos através da aplicação de um método, como o que propõe a pedagogia das competências, provém de uma transposição de conceitos das ciências cognitivas para o campo educacional, abstraindo, assim, o jogo de linguagem no qual tais conceitos adquirem significado. Para Pereira (2020, p. 206-207, grifo do autor):

Apesar de não haver uma definição consensual de competência no campo das pesquisas cognitivas, uma característica em comum merece destaque, trata-se de um modelo que direciona a investigação em laboratórios experimentais. Por isso, não se pode descuidar que proposições hipotéticas sobre competências ali produzidas, quando transferidas para o campo pedagógico, mudam de estatuto, uma vez que ganham um emprego normativo. O eventual avanço das pesquisas no campo da psicologia não implica *imediatamente* em avanços pedagógicos: são campos de pesquisa institucionalizados com seus tempos e propósitos próprios.

¹⁴ Apesar dos conteúdos serem contemplados nas propostas do itinerário é importante chamar a atenção para problemas como a disposição dos professores para lecionarem as aulas que abrangem tais conteúdos.

As confusões encontradas nas metodologias pedagógicas vigentes se pautam em conceitos do campo psicológico que são transpostas, de modo imediato, ao campo educacional. Julgamos que essas confusões podem ser esclarecidas de uma perspectiva wittgensteiniana, ao levarmos em consideração a função constitutiva da linguagem na construção dos sentidos considerando a natureza convencional de seus fundamentos.

Dessa forma, os sentidos das nossas palavras e afirmações seriam constituídos no interior da própria linguagem e se partirmos da máxima wittgensteiniana, “Não pense, mas olhe!” (IF, §66), veremos que estes diferentes sentidos se entrelaçam. Estes usos se dão no interior de jogos de linguagem, caracterizados por Wittgenstein como “a totalidade formada pela linguagem e pelas atividades com as quais ela vem entrelaçada” (IF, §7). Nessa perspectiva, o que torna possível a compreensão/aprendizado é o treino, como aponta Wittgenstein (1981, §419): “Toda a explicação tem seu fundamento no treino (os educadores deviam lembrar-se disto)”.

Para dar continuidade a discussão aqui apresentada, na próxima seção abordaremos de que forma Perrenoud expõe a proposta da pedagogia das competências e de que maneira o currículo paulista propõe as ações pedagógicas para tratar a formação cidadã nas aulas de filosofia.

1.4. O que está pressuposto na pedagogia das competências

Iniciamos essa seção com a análise do pensamento do sociólogo Philippe Perrenoud, introduzido no item acima de maneira abreviada. Aqui, pretendemos apresentar dois momentos do livro “*Construir as Competências desde a Escola*” (1999a), a fim de mostrar de que forma o autor aborda o conceito de competência no campo da educação. As partes do livro analisadas foram: “Introdução”, dividida em cinco tópicos; e o capítulo quatro intitulado “*Efeito da moda ou resposta decisiva sobre o fracasso escolar?*”, em que o sociólogo subdivide em sete outras seções. Após o levantamento dos pontos críticos encontrados nessas passagens de Perrenoud, vamos contrapor suas ideias com dois textos de José Mário Pires Azanha: o primeiro intitulado “*A pedagogia das competências e o ENEM*” (2006a), em que o autor faz um alerta acerca da pedagogia das competências e os perigos que decorrem da apropriação do conceito de competência no campo da educação; e o segundo intitulado “*Avaliação escolar algumas questões conceituais*” (2006b), no qual o autor aponta para a preocupação obsessiva dos

gestores educacionais com a eficiência do ensino medida por uma “avaliação educacional” pautada em mensurações estritamente quantitativas.

No primeiro texto, Azanha (2006a) observa que a pedagogia das competências é um desdobramento da teoria das inteligências testes de Quociente de Inteligência (QI), por exemplo que se pautam em visões, medições e análises preconceituosas e discriminatórias para a classificação de diferentes modos de pensar. Já no segundo texto, Azanha (2006b) notava uma visão utilitarista crescente na educação, com metas imediatistas que priorizavam os conhecimentos práticos e aplicados em detrimento de saberes teóricos sem aplicação imediata, terreno fértil para o nascimento de uma pedagogia que privilegia o ensino de competências e habilidades. Neste cenário, o conhecimento passa a ser visto como mero meio para o desenvolvimento daquelas características centrais da atual pedagogia das competências, introduzida em meados da década de noventa, no Brasil¹⁵.

Começamos por apresentar de que maneira Perrenoud (1999a, p. 7) aborda o conceito de competência no campo da educação. Para ele:

São múltiplos os significados da noção de competência. Eu a definirei aqui como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos.

Aqui, notamos que, para Perrenoud, o conhecimento é apenas um dos recursos cognitivos que podemos acionar para resolvermos situações-problema. O autor (1999a, p.7) ainda chama os conhecimentos de “representações da realidade que construímos e armazenamos ao sabor de nossa experiência e de nossa formação”. Dessa maneira, Perrenoud traz uma concepção de conhecimento como representação, indicando uma dimensão referencial da linguagem.

Um pouco à frente, no texto introdutório, o sociólogo (1999a, p. 7) enumera alguns exemplos de como seriam essas situações-problema nas quais os conhecimentos poderiam ser postos em ação¹⁶:

¹⁵ Segundo o *Índice Mundial de Educação para o Futuro*, publicado pela *The Economist Intelligence Unit*, dos 35 países avaliados nos quesitos de políticas públicas, ensino e socioeconômico, 17 têm algum tipo de estrutura adaptada ao ensino por competências (Desafios da Educação, 2018).

¹⁶ Nesse exemplo dado por Perrenoud, podemos perceber a semelhança com o conceito de jogo de linguagem de Wittgenstein, mesmo que de forma equivocada, conforme o filósofo descreve nas IF (§23). Os exemplos trazidos por Perrenoud são muito semelhantes aos descritos por Wittgenstein, sendo que o sociólogo em momento algum cita a inspiração de cunho wittgensteiniano.

Quase toda ação mobiliza alguns conhecimentos, algumas vezes elementares e esparsos, outras vezes complexos e organizados em redes. Assim é, por exemplo, que conhecimentos bastante profundos são necessários para: Analisar um texto e reconstituir as intenções do autor; traduzir de uma língua para outra; argumentar com a finalidade de convencer alguém cético ou um oponente; construir uma hipótese e verificá-la; identificar, enunciar e resolver um problema científico; detectar uma falha no raciocínio de um interlocutor; negociar e conduzir um projeto coletivo.

Como vemos acima, para Perrenoud os conhecimentos são mobilizados e postos em ação para a resolução de situações-problema, já as competências seriam para ele, a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação o que a diferencia do conhecimento, uma vez que, para Perrenoud (1999a, p. 7): “As competências manifestadas por essas ações não são, em si, conhecimentos; elas utilizam hipóteses, ou mobilizam tais conhecimentos”. Dessa forma, Perrenoud acaba diferenciando o que seria conhecimento e o que seria competência e, para justificar tal diferença, ele cita exemplos de diversas profissões nas quais os agentes precisam desempenhar suas funções de acordo com as competências nas quais se especializaram, como, por exemplo, as de um médico ou as de um advogado. Segundo o sociólogo, esses profissionais precisam ir além de conteúdos e conhecimentos memorizados para terem uma excelência em seu desempenho. Conforme Perrenoud (1999a, p. 8):

As competências clínicas de um médico vão muito além de uma memorização precisa e de uma lembrança oportuna de teorias pertinentes. Nos casos em que a situação sair da rotina, o médico é exigido a fazer relacionamentos, interpretações, interpolações, inferências, invenções, em suma, complexas operações mentais cuja orquestração só pode construir-se ao vivo, em função tanto de seu saber e de sua perícia quanto de sua visão da situação. Uma competência nunca é a implementação “racional” pura e simples de conhecimentos, de modelos de ação, de procedimentos.

Perrenoud defende que em situações que exigem uma ação rápida ou um improviso não adiantaria apenas saber os conhecimentos do melhor procedimento a ser adotado, mas seria necessário a competência para desempenhar tal procedimento. Portanto, se nas escolas o ensino é pautado apenas em conhecimentos e conteúdos disciplinares, isso levaria a uma sobrecarga desses conhecimentos, em determinadas situações, dificultando a ação do aluno nas tomadas de decisões ou nas resoluções de eventuais problemas. Partindo dessa perspectiva, o autor (1999a, p. 11) aprofunda o debate entre ensinar *conhecimentos* ou ensinar *competências*, como podemos ver no trecho seguinte:

Desde que essa discussão existe, a escola procura seu caminho entre duas visões do currículo: uma consiste em percorrer o campo mais amplo possível de conhecimentos, sem preocupar-se com sua mobilização em determinada situação, o que equivale, mais ou menos abertamente, a confiar na formação profissionalizante ou na vida para garantir a construção de competências; a outra aceita limitar, de maneira drástica, a quantidade de conhecimentos ensinados e exigidos para exercitar de maneira intensiva, no âmbito escolar, sua mobilização em situação complexa.

Após sintetizar essas duas visões do currículo que orientam o ensino, o sociólogo, já em 1999a, observa que entre ensinar conhecimentos e ensinar competências há um conflito de prioridades e que nas escolas, de maneira geral, é ensinado um número muito grande de conhecimentos, incumbindo aos cursos profissionalizantes o ensino das competências que deverão ser acionadas em situações-problema. O ponto que vale a pena ser levantado a partir do argumento de Perrenoud é: seria dever das escolas de ensino básico educar seus alunos para serem profissionais/especialistas na resolução de problemas? Trataremos desse assunto na próxima seção.

Após o sociólogo apresentar as diferentes visões de ensino em discussão, ele observa que, embora durante décadas tenha havido uma constante flutuação no debate entre métodos de ensino, na década de 1990 este debate foi organizando-se em torno da noção de competência e da sua pertinência no ensino geral. De fato, no Brasil, o que vemos desde a PCNEMb de (2018) é a pedagogia das competências ganhando força e se consolidando com a BNCC (primeira versão em 2015) e a reforma do NEM (2021)¹⁷, lhe proporcionando alcance nacional; da perspectiva do sociólogo (1999a, p. 12) este seria um movimento inevitável para os anos finais do ciclo básico, uma vez que em diversos países já se observa essa reforma no currículo:

Na verdade, a questão das competências e da relação conhecimentos-competências está no centro de um certo número de reformas curriculares em muitos países, mais especialmente no ensino médio. No ensino fundamental, a formação das competências é, em certo sentido, mais evidente e envolve os chamados *savoir-faire* elementares: ler, escrever etc. A partir dos oito anos, as disciplinas multiplicam-se, e a problemática conhecimentos-competências aproxima-se do ensino médio.

¹⁷ Em 2021, acontece a aprovação e homologação dos referenciais curriculares pelos respectivos Conselhos de Educação e formações continuadas destinadas aos profissionais da educação; em 2022, a implementação dos referenciais curriculares no 1º ano do ensino médio; em 2023, a implementação dos referenciais curriculares nos 1º e 2º anos; em 2024, a implementação dos referenciais curriculares em todos os anos do ensino médio; e nos anos de 2022 a 2024, a monitoramento da implementação dos referenciais curriculares e da formação continuada dos profissionais da educação (BRASIL, portaria n.º 521, de 13 de julho de 2021).

Ainda segundo o sociólogo, o cenário está cada vez mais favorável à priorização do ensino através da pedagogia das competências, uma vez que, a adesão a esta pedagogia estaria se tornando cada vez mais irresistível por parte dos sistemas de ensino, dado o contexto de desordem e desorganização global que acarretam mudanças e crises no cenário social. Assim, Perrenoud postula a ascensão do ensino de competências em relação a um ensino por transmissão de conhecimentos, ressaltando as vantagens que o ensino que prioriza competências teria em relação ao ensino de conhecimentos em si.

Para justificar esta sua posição, Perrenoud em seu artigo “*Construir competências é virar às costas para os saberes?*” (1999b) argumenta que as competências estão no fundamento da flexibilidade dos sistemas e das relações sociais humanas. Pode-se deduzir que, para o autor, o ensino de conhecimento não poderia proporcionar aos estudantes tal flexibilização. Para ilustrar esse argumento, o sociólogo observa que na maioria das sociedades de animais não humanos a programação das condutas proíbe qualquer invenção, e a menor perturbação externa pode desorganizar todo o sistema, como, por exemplo, o caso de uma colmeia, que é organizada como uma máquina. Entretanto, nas sociedades humanas, ao contrário de outros animais, os conjuntos vagos e as ordens negociadas não funcionam como relógios e admitem uma parte importante de desordem e incerteza, o que deixa evidente, para o autor, a importância da preocupação dos sistemas educacionais com o desenvolvimento de competências flexíveis.

Nessa perspectiva, o ensino por competências auxiliaria na formação profissional dos estudantes, assim como na amenização das mudanças no mundo do trabalho. Vejamos como o sociólogo (1999a, p. 13) ressalta a importância de se pensar as competências no mundo do trabalho.

A noção de qualificação tem permitido por muito tempo pensar as exigências dos postos de trabalho e as disposições requeridas daqueles que os ocupam. As transformações do trabalho - rumo a uma flexibilidade maior dos procedimentos, dos postos e das estruturas - e a análise ergonômica mais fina dos gestos e das estratégias dos profissionais levaram a enfatizar, para qualificações formais iguais, as competências diferenciadas, evolutivas, ligadas à história de vida das pessoas. Já não é suficiente definir qualificações-padrão e, sobre essa base, alocar os indivíduos nos postos de trabalho. O que se quer é gerenciar competências (Lévy-Leboyer, 1996), estabelecer tanto balanços individuais como "árvores" de conhecimentos ou competências que representem o potencial coletivo de uma empresa (Authier e Lévy, 1996). No mundo do trabalho, a mudança de vocabulário reflete uma verdadeira mudança de perspectiva e até de paradigma.

A proposta do autor é que as escolas, assim como já vem ocorrendo no mundo do trabalho, se beneficiem da grande mudança de paradigma que o foco em competências pode

proporcionar. Apesar do autor apontar tantos benefícios e nítidas transformações em se adotar o ensino por competências – tais como a maior flexibilidade dos procedimentos e das estruturas, melhor e mais fina análise ergonômica dos gestos e das estratégias etc. –, ainda assim Perrenoud ressalta que essa forma de ensino não é unanimidade no âmbito da escola obrigatória. Isto, pois essas transformações educacionais não bastariam para explicar o uso crescente, detectado por ele no período em que escrevia seu livro da noção de competências no meio escolar¹⁸ (PERRENOUD, 1999a, p. 14) e, portanto, também não bastariam para convencer os críticos das vantagens de tal pedagogia. O autor observa que o sistema educacional tem sido construído sempre “a partir de cima”: as universidades e as grandes escolas é que determinam as finalidades dos colégios, os quais, por sua vez, fixam as exigências para a escola primária. Para ele (1999a, p. 14):

Ora, embora não desprezem as competências, em particular nos campos onde elas assumem abertamente uma missão de formação profissionalizante, as universidades não lhes conferem um estatuto dos mais prestigiosos. Ao contrário, pode se dizer que, mesmo quando formam competências, elas têm o pudor de não as designar e preferem enfatizar o saber erudito, teórico e metodológico. Raramente se veem documentados os objetivos de uma formação universitária e, menos ainda, formulados na linguagem das competências. Ou seja, não são em absoluto as universidades que incentivam ao ensino médio a reformular seus programas em termos de competências. Ao contrário, dos meios universitários tradicionais é que surgem as críticas mais categóricas do que poderia desviar a escola obrigatória da transmissão intensiva do conhecimento. Mesmo quando a preocupação é com a “formação da mente”, prevalece a ideia de que basta um comércio intensivo e crítico dos conhecimentos e dos textos.

Sendo assim, um dos obstáculos para a ampla adesão da pedagogia das competências nas escolas de nível básico viria do meio universitário por parte dos pesquisadores e professores, uma vez que os planos da educação costumam vir de cima e isso faz com que haja hierarquias que outorgam ou não a implementação do ensino pelas competências. Dessa maneira, um e outro nutrem-se de uma forma de dúvida sobre a capacidade do sistema educacional de tornar as novas gerações aptas a enfrentarem o mundo de hoje e o de amanhã, e para a resolução de problemas cotidianos e teóricos desses problemas a abordagem dita “por competências” não faz senão acentuar a aptidão para resolvê-los.

Assim, da perspectiva de Perrenoud, a adaptação dos estudantes ao mundo de hoje torna a pedagogia das competências uma palavra de ordem para os sistemas educacionais nos últimos tempos. Para ele, isso não se deve a uma nova utopia, uma vez que a evolução do mundo, as

¹⁸ No Brasil as previsões de Perrenoud se concretizaram.

tecnologias, os estilos de vida necessitam de uma flexibilidade e criatividade por parte dos seres humanos, tanto no trabalho como na sociedade como um todo. Nessa perspectiva, confere-se à escola a missão de desenvolver a inteligência como capacidade de adaptação e qualificação às diferenças e às mudanças assim como já ocorre no campo profissional. Como o autor (1999a, p. 11) destaca no trecho abaixo:

No campo profissional, ninguém contesta que os empíricos [*praticiens*]¹⁹ devam ser capazes de “fazer coisas difíceis” e que passem por uma formação. A noção de qualificação tem permitido por muito tempo pensar as exigências dos postos de trabalho e as disposições requeridas daqueles que os ocupam.

Assim, as ideias apresentadas pelo autor apostam que esse “novo modelo pedagógico” representa a possibilidade de pleno desenvolvimento das potencialidades humanas, favorecendo a formação de mão de obra que atenda às necessidades do mundo do trabalho. Ao nos depararmos com a visão utilitarista abordada por Perrenoud, que a todo momento relaciona o ensino básico como sendo uma iniciação para o mercado de trabalho conseguimos notar a força que tem o discurso pedagógico que direciona milhões de estudantes a entender que a escola é um meio para uma obter uma vaga de emprego. Tal visão dogmática e antidemocrática camufla as outras necessidades de uma educação básica de qualidade, a saber: a emancipação intelectual, a formação para a cidadania, a socialização, etc.

No Brasil, a pedagogia das competências tem ganhado força ao ser colocada como referência para a redefinição de políticas de formação, políticas de educação escolar básica e educação profissionalizante visando principalmente a uma melhoria na qualificação da mão de obra dos trabalhadores e legitimando, assim, a lógica neoliberal de trabalho. Por esse motivo entendemos que se torna imprescindível a compreensão e a análise de documentos que norteiam a educação no país que, em um grau alarmante, se pautam na pedagogia das competências para justificar suas práticas de ensino.

Para darmos continuidade à análise do texto de Perrenoud (1999a), iremos aos argumentos expostos pelo sociólogo no capítulo quatro “*Efeito da moda ou resposta decisiva ao fracasso escolar?*”. Neste capítulo, o autor faz uma crítica às escolas que resistem às reformas educacionais e acabam negligenciando aqueles estudantes que não tem capital cultural e, conseqüentemente, apresentam baixo desempenho, o que levaria ao fracasso escolar. Para ele, o desafio de uma reforma do sistema educacional só será maior se ela beneficiar, prioritariamente, os alunos que “fracassam na escola”, pois há tempos que as propostas de

¹⁹ Uso do termo *praticiens* é usado para designar as atividades mais práticas em oposição às atividades teóricas.

modernização e outras tantas reformas educacionais esbarram na dificuldade em instruir os jovens em igualdade, ou, ao menos, instruir de maneira que cada um alcance um nível aceitável de cultura e de competência, tanto no mundo do trabalho como na vida. Para tanto, é de grande importância o apoio e a aceitação da reforma educacional por uma fração suficiente da opinião pública, da classe política e do mundo da escola, daí que seria preciso fundar alianças e compromissos. Outro ponto importante que garantiria a implementação da reforma educacional seriam as mudanças dentro do próprio sistema escolar. Portanto, seria necessário observar quais situações precisam ser revisadas. Nas palavras de Perrenoud (1999a, p. 73):

É fútil, no meu entender, creditar grandes esperanças em uma abordagem por competências se, ao mesmo tempo: a. A transposição didática não for reconstruída. b. As disciplinas e as planilhas de horários não forem revisadas. c. Um ciclo de estudos conformar-se às expectativas do seguinte. d. Novas maneiras de avaliar não forem criadas. e. O fracasso de construir sobre a areia for negado. f. O ensino não for diferenciado. g. A formação dos docentes não for reorientada.)

Ao enumerar as situações que necessitam de atenção e de mudança, o autor evidencia o fato de que uma abordagem por competências exige do sistema educacional uma mudança estrutural para ter maior eficácia; dadas tais condições, a escola estaria pronta para uma reforma educacional.

O próximo passo para o ensino por competências seria remontar à origem da cadeia educacional e começar nos perguntando com que situações os alunos irão confrontar-se realmente na sociedade que os espera. Para Perrenoud, o mundo atual exige que saibamos nos proteger de suas adversidades. Vejamos o que o autor (1999a, p. 74) diz no seguinte trecho:

Melhor seria adotar um processo de investigação, para ter uma ideia das situações com as quais as pessoas confrontam-se ou irão confrontar-se em sua vida — no trabalho, fora do trabalho ou entre dois empregos, estamos vivendo, por exemplo, em uma época na qual não se pode deixar uma mala por dois minutos no saguão de uma estação rodoviária sem correr o risco de ser roubado. Na cidade, cada um está aprendendo a proteger seus bens, por estar coexistindo com pessoas nas quais não pode confiar. Pensemos em situações concretas, nas relações sociais que estão desenvolvendo-se nas cidades, nos prédios, no trabalho e no lazer: outros tantos elementos para apreender a evolução das práticas sociais e as competências que requerem.

Dessa forma, entre as competências a serem desenvolvidas durante a educação básica, sobreviver a um mundo de ameaças seria uma delas, assim como aprender a desconfiar de situações e pessoas desconhecidas. Seguindo essa lógica de ensino, outras tantas competências

deveriam ser trabalhadas, uma vez que, as pessoas costumam ter diversos tipos de problemas para lidar cotidianamente, tais como: problemas metafísicos, problemas econômicos etc., o que levanta a necessidade de as escolas olharem para isso com maior atenção. Perrenoud (1999a, p. 75) destaca:

A vida está transformando-se também em muitos outros registros. Não terá chegado o momento de olhar para isso? De substituir a reflexão especulativa e idealista que preside a elaboração dos programas escolares por uma transposição didática apoiada em uma análise prospectiva e realista das situações de vida? Não se trata de tornarmo-nos estreitamente utilitaristas.

Como vemos, mesmo que ao fim do trecho citado o autor negue uma mera visão utilitarista, percebemos que os exemplos que surgem para corroborar com a implementação da pedagogia das competências têm sempre em vista o mesmo fim, a saber: capacitar o aluno para lidar com situações cotidianas. Como vemos, também, na seguinte argumentação de Perrenoud (1999a, p. 74-75):

A escola só pode preparar para a diversidade do mundo trabalhando-a explicitamente, aliando conhecimentos e *savoir-faire* a propósito de múltiplas situações da vida de todos os dias. Transformar uma casa, conceber um habitat agrupado, criar uma associação, encontrar e seguir um regime alimentar, comprar mobília, dar a volta na Europa com pouco dinheiro, proteger-se da Aids sem encerrar-se em casa, encontrar ajuda em caso de conflito ou depressão, estar na moda sem estar alienado ... e outros tantos problemas diante dos quais os indivíduos encontram-se desprevenidos, por falta de conhecimentos e, sobretudo, de métodos, de treinamento na resolução de problemas, na negociação, no planejamento ou simplesmente na procura de informações e de conhecimentos pertinentes.

Através dos exemplos acima, Perrenoud reforça que o papel da escola é promover as competências para que os estudantes possam mobilizar ações adversas do dia a dia, os quais estão claramente associadas a situações da vida privada do sujeito. A proposta do sociólogo é que a pedagogia das competências possa preparar (ou até prever) quais as adversidades que os estudantes poderão lidar em suas vidas após o ensino básico, como, por exemplo, ter a mala roubada em uma estação de trem. O sociólogo (1999a, p. 76) propõe uma atualização no ensino para que os estudantes estejam preparados para enfrentarem problemas do mundo moderno:

A maioria das pessoas tem tantos problemas metafísicos ou sentimentais quanto problemas de emprego, habitação ou dinheiro. Para saber com o que efetivamente se confrontarão no século XXI, seria útil observar a evolução dos costumes familiares, sexuais, políticos, ou as transformações do trabalho. As

ciências sociais contribuem para estudar a vida das pessoas e dos grupos humanos e poderiam ajudar os sistemas educacionais a imaginar melhor o futuro e até mesmo prepará-lo.

Ao que vemos, Perrenoud sugere que haja a substituição das disciplinas curriculares já estabelecidas pela ciência e pela história por previsões feitas a partir de investigações sociológicas, as quais servirão de ajuda para selecionar critérios na escolha de determinadas competências que serão exigidas na vida dos estudantes.

Mas, para o sociólogo (1999a, p.74), os benefícios plantados pela pedagogia das competências não serão colhidos caso o ensino de competências continue aparecendo nas escolas em uma formação transversal, de maneira generalizada. Para tanto, Perrenoud (1999a, p. 77) sugere a atenuação das disciplinas instituída na grade curricular, o que levaria a “romper um círculo fechado” que diz respeito às etapas do estudo básico até o ensino superior:

As ficções costumam desaparecer: ao longo do currículo, não se refere a situações da vida, mas à etapa seguinte da escolaridade. Ou seja, a escola trabalha amplamente em circuito fechado e interessa-se muito mais pelo sucesso nos exames ou pela admissão no ciclo de estudos seguinte do que pelo uso dos conhecimentos escolares na vida.

Seguindo a argumentação, Perrenoud se refere também ao mecanismo de avaliação das escolas, pois tal mecanismo favorece a progressão de ciclos nos quais os alunos se prepararam ano após ano para conseguirem aprender os conteúdos do Currículo seguir os currículos. Para essa situação a pedagogia das competências também se destacaria de maneira positiva, uma vez que, segundo Perrenoud (1999a, p. 78, grifo nosso):

É impossível avaliar competências de maneira padronizada. Desse modo, deve-se desistir da prova escolar clássica como paradigma avaliatório e renunciar à organização de um “exame de competências”, colocando-se todos os “concorrentes” na mesma linha de largada. As competências são avaliadas, é verdade, mas segundo situações que fazem com que, conforme os casos, alguns estejam mais ativos do que outros, pois nem todo mundo faz a mesma coisa ao mesmo tempo. Ao contrário, cada um mostra o que sabe fazer agindo, raciocinando em voz alta, tomando iniciativas e riscos. Isso permite, quando necessário e para fins formativos ou certificativos, *estabelecer balanços individualizados de competências*.

Neste trecho, fica claro que Perrenoud considera inviável avaliar as competências de maneira padronizada, ao contrário do que foi implementado no Brasil com o ENEM, a partir de

2009²⁰, uma avaliação educacional nos alunos visando determinado grau de eficiência do aprendizado a nível nacional.

Diante de todos os pontos considerados positivos levantados por Perrenoud para a implementação da pedagogia das competências, o autor destaca também que seria importante uma reformulação da formação docente com respaldo das ciências cognitivas, mesmo que esta ainda não tenha respostas suficientes para fortalecer o conceito de competências para o ensino. Apesar desta lacuna teórica, Perrenoud (1999a, p. 83) aponta que, ainda com a amplitude das *incertezas* na área das ciências cognitivas e a complexidade das noções implicadas “não podemos esperar, no entanto, que tudo fique claro para agirmos”, concluindo (1999a, p. 85):

Portanto, é natural que uma reforma seja recebida, em um primeiro momento, como uma utopia, uma loucura, uma engenhoca, uma fantasia ministerial, um sonho de tecnocrata, um carregar água em cesto, ou qualquer outra qualificação tão elogiosa... Nesse momento é que começa o verdadeiro trabalho de inovação.

Ao acompanharmos, nessa seção, a argumentação que Perrenoud desenvolve sobre a importância do ensino de competências desde o ensino básico, percebemos que, vestindo a roupagem da inovação, tal pedagogia tem ganhado espaço no cenário da educação brasileira, resultando em reformas educacionais como a do NEM, em que disciplinas com tradição e fundamentação teórica já consolidadas, como a filosofia, perde espaço na grade de ensino para dar lugar a disciplinas criadas recentemente como “Projeto de vida” (PV), que não é fruto de resultados de um campo disciplinar ou área de conhecimento científico e que, portanto, carece de base epistemológica confiável para a sua estruturação.

O PV é uma componente que integra a parte diversificada do currículo das escolas. Este componente traz conteúdos complementares que são definidos pelas próprias redes, instituições e sistemas de ensino. A idealização deste componente já se encontrava no relatório Delors (2010, p. 139), como se segue:

A escola deve chegar a uma ideia correta das potencialidades de cada aluno e, sempre que possível, os jovens devem poder recorrer a orientadores profissionais que os ajudem na escolha dos estudos a seguir (tendo em conta as necessidades do mercado de trabalho), no diagnóstico das dificuldades de aprendizagem e que apoiem certos alunos na resolução de eventuais problemas sociais. A responsabilidade do ensino secundário é, pois, imensa porque é muitas vezes durante essa fase da vida escolar que o futuro do aluno

²⁰ O ENEM foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar os alunos egressos do ensino médio e tinha como objetivo a autoavaliação desses alunos assim como a avaliação das escolas de ensino básico no país. Em 2009, a prova passou por mudanças em seus objetivos, como a seleção para o ensino superior, a certificação de conclusão do ensino médio, etc. Tais mudanças se baseiam em uma matriz de competências e habilidades.

ganha forma. Deve, pois, abrir-se mais ao mundo exterior, permitindo que cada aluno corrija o seu percurso em função da sua evolução cultural e escolar.

O PV também é citado na BNCC (2018) como um componente curricular que visa o autoconhecimento da criança para que ela se torne um adulto responsável; assim, o PV dos estudantes passa a ser visto como eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas. Na esteira da modernização escolar e na pretensa preparação dos estudantes para o mundo fora da escola, entendo que o componente PV surge para atender uma agenda educacional que se relaciona com um dos pilares para a educação do século XXI, tal como proposto pelo relatório Delors (2010, p.20), intitulado, “Aprender a ser”:

[...] não deixar por explorar nenhum dos talentos que constituem como que tesouros escondidos no interior de cada ser humano. Memória, raciocínio, imaginação, capacidades físicas, sentido estético, facilidade de comunicação com os outros, carisma natural para animador, ... e não pretendemos ser exaustivos. O que só vem confirmar a necessidade de cada um se conhecer e compreender melhor.

Em outro ponto do relatório Delors (2010, p. 100) também encontramos os seguintes dizeres que reforçam a necessidade de “aprender a ser”: “O século XXI necessita desta diversidade de talentos e de personalidades, mais ainda de pessoas excepcionais, igualmente essenciais em qualquer civilização”. E, por fim, esse relatório também previa uma reforma educacional:

Numa altura em que os sistemas educativos formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento de outras formas de aprendizagem, importa conceber a educação como um todo. Esta perspectiva deve, no futuro, inspirar e orientar as reformas educativas, tanto em nível da elaboração de programas como da definição de novas políticas pedagógicas. (UNESCO, 2010, p. 102).

Após apresentarmos, brevemente, as mudanças na grade curricular ocasionadas pelo NEM com o surgimento de disciplinas como o PV, vale ressaltar que defendemos uma formação integral para os estudantes com o desenvolvimento de estudos em áreas do saber já bem estabelecidas, com acesso a conhecimentos, práticas e valores produzidos no decorrer da história, os quais são fundamentais para a compreensão do mundo atual, assim como para a compreensão das possíveis mudanças que os jovens enfrentarão durante a vida.

Como forma de deslindar algumas confusões que a pedagogia das competências acarreta, a seguir iremos analisar, como já mencionamos em outro momento desta dissertação,

os escritos de José Mário Pires Azanha “*A pedagogia das competências e o ENEM*” (2006a) e “*Avaliação escolar: algumas questões conceituais*” (2006b) a fim de contrapor os pontos problemáticos que foram levantados nessa seção sobre a pedagogia das competências.

1.5. Críticas ao pragmatismo utilitarista na educação

Nesta seção, além de recorrer às obras de Azanha (2006a, 2006b) para debater sobre a pedagogia das competências, também nos debruçamos sobre o texto de Hannah Arendt intitulado “A crise na Educação” (1972), em que a filósofa defende que a função da escola é ensinar as crianças como o mundo é, e não como deve ser; criticando, assim, a vertente do pragmatismo americano na educação e sua implementação nas escolas americanas na década de 1950.

Começaremos explicitando a perspectiva do pensamento de Azanha (2006a, 170-171) que enumera as habilidades e competências, até então exigidas na prova objetiva do exame e faz a seguinte observação:

As escassas discussões críticas sobre o assunto não têm prestado a devida atenção ao fato de que essa iniciativa embrulha num mesmo pacote dois propósitos que conviria não confundir; um deles é o de instituir um procedimento nacional de avaliação do ensino médio²¹ e o outro é a tentativa de sugerir a adoção, também nacional, de uma pedagogia de amplíssimas e vagas competências.

Como vemos, Azanha levanta a problemática relação do ensino por competências que hoje é aplicada em grande escala na rede de ensino no Brasil. Apesar do texto falar especificamente da pedagogia das competências na prova do ENEM, levantamos o ponto que esta prova seria a porta de entrada para sucessivas medidas feita pelo governo federal e que, nos dias de hoje, resultaram na ascensão e consolidação da pedagogia das competências em nossas escolas através da BNCC e da reforma do NEM. Ainda nesse texto (2006a), o autor cita uma conferência organizada pelo *Centre Educational Research Innovation* (Ceri), cujo objetivo foi discutir as reformas educacionais dos países membros da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). Azanha (2006a, p. 174) levanta a principal questão debatida nesta conferência:

²¹ Crítica ao ENEM como prova a nível nacional.

A preocupação de fundo que orientou todos os trabalhos e discussões foi a de que, no mundo atual, a qualidade da educação é essencial para “atender crescentes e cada vez mais complexas exigências sociais e econômicas”; assim, não mais seria suficiente que a educação básica ministrasse os conhecimentos que compõe o currículo escolar, mas que oferecesse oportunidades para o desenvolvimento das complexas habilidades intelectuais (*thinking skills*) exigidas pelo mercado de trabalho e pelo exercício da cidadania numa sociedade democrática.

Vemos, mais uma vez, que a implementação da pedagogia das competências é direcionada para suprir uma demanda no mercado de trabalho, englobando, também, as mudanças sociais e culturais. Tal proposta é tratada pelo autor como uma “confusão de vozes” que se instalou no Brasil a partir dos documentos oficiais que instituíram o ENEM, assim como as prolixas e obscuras DCN para o ensino básico (AZANHA, 2006a, p. 176).

Além da análise feita perante a confusão gerada por tal pedagogia, Azanha (2006a p. 177) também faz uma crítica à concepção referencial da linguagem presente na pedagogia das competências e levanta, ironicamente, três pontos do que ele chama de “questões quase inevitáveis” sobre a discussão da pedagogia das competências, são elas:

1. A que tipo de entidade se refere o termo “competência” quando se fala em desenvolvimento e avaliação de competências?
2. Que novas investigações científicas permitiram desvendar esse tipo de entidade e como essas descobertas poderão orientar novas práticas de ensino e de avaliação escolar?
3. Quais as garantias científicas de que as questões utilizadas nas provas do Enem têm validade para comprovar a presença dessas entidades?

A partir das questões acima, Azanha sugere a presença de uma concepção mentalista do conceito de competência nos documentos que analisou²², cuja crítica desenvolve a partir do resgate de usos prévios deste conceito em outras áreas do saber, como, por exemplo, no campo jurídico. Neste campo, a noção de competência designava um alto grau no desempenho de atividades específicas em que o termo *competência* substituiu o termo “qualificação”.

Para Viviane Isambert-Jamat (*apud* AZANHA, 2006a, p. 178), a migração do termo do mundo do trabalho para o ambiente escolar foi acompanhada por um sentimento de perplexidade, pois: “acabar-se-ia por acreditar que existe uma nova teoria das capacidades da qual competência seria o conceito base, [...] noção que está no limite do senso comum e do científico, e que corre o risco de dar a qualquer proposição que a inclui uma aparência de

²² Nos documentos analisados para o desenvolvimento deste trabalho também encontramos uma concepção mentalista do conceito de competência, o qual debateremos no capítulo três desta dissertação.

cientificidade”. Para Azanha (2006a, p. 178), é justamente pelo conceito de competência designar diferentes significados, tais quais capacidade, estado, processo, disposição etc., que é necessário fazer um exame de como esses significados são entendidos e quais as suas implicações pedagógicas.

A partir da descrição dos usos do conceito de competência em nossa linguagem ordinária, Azanha observa que competência se refere a uma qualificação de atividades humanas em determinadas situações e não a um recurso cognitivo, como se fosse algo desenvolvido internamente na mente das pessoas e que a escola pudesse desenvolver. Neste sentido, passa a questionar a possibilidade de a escola desenvolver nos alunos a “competência matemática”, mesmo não focando em um profundo estudo dos conteúdos matemáticos, entre outros exemplos.

Para se contrapor à proposta da pedagogia das competências, Azanha apresenta em seu texto uma situação de ensino que questiona a pertinência do conceito de competência como balizador das práticas pedagógicas: o ensino do jogo de xadrez. Para o autor, jogar xadrez é uma atividade “plenamente ensinável”, pois a aprendizagem desse jogo consiste na transmissão de um conjunto de regras. Assim, quando alguém ensina um grupo de pessoas a jogar xadrez pode avaliar o êxito do ensino ao constatar, depois de algum tempo, que todos ou quase todos seus alunos sabem operar as regras de xadrez sem violar alguma delas. Dessa forma, pode-se dizer que os alunos sabem dominar as regras básicas (saber fazer). Tendo em vista um ensino coletivo esse patamar seria o suficiente, uma vez que, ao passar o nível do ensino satisfatório as diferenças individuais começam a aparecer e isso poderia levar uma variabilidade de aprendizado dentro de um grupo correndo o risco de ter em uma turma alguns alunos que se tornem exímios jogadores, enquanto outros tenham estagnado ou até regredido em relação ao aprendizado anterior. Portanto, é importante que se obtenha um resultado médio satisfatório do grupo.

Sendo assim, os que quiserem jogar xadrez acima do nível grupal podem procurar ambientes profissionalizantes, que os levem para além dos patamares básicos de tal aprendizagem. Desse modo, para Azanha, em cursos de formação geral, como o ensino médio, não há espaço para que se incluam dentre os seus objetivos o desenvolvimento de competências o que pode e deve ser feito é estimular os alunos a buscarem o desenvolvimento individual no ambiente extraescolar e não esperar que em um ensino coletivo todos se tornem profissionais/competentes em tudo aquilo que aprendem. Assim, Azanha parte do ponto de que a educação básica não tem como objetivo a especialização dos alunos, mas sim um preparo para que, posteriormente, haja a especialização em outro nível de ensino.

Consideremos, agora, alguns pontos levantados por Azanha (2006b) em seu texto “Avaliação escolar, algumas questões conceituais”. Faremos um transporte das questões levantadas pelo autor sobre avaliação para o contexto atual que estamos discutindo; por exemplo, quando os elaboradores das questões do ENEM argumentam que podemos considerar que a avaliação resultante deste exame fornece descrições confiáveis de uma propriedade ou qualidade. Baseada nas ponderações de Azanha (2006b), julgamos que não são, pois como ele nos lembra, os resultados de uma prova são apenas meios subsidiários para a avaliação que um professor faz de seus alunos. No entanto: “Não são [descrições confiáveis]; mas, age-se como se fossem e com base nessas sumárias e precárias descrições os alunos são classificados como aprovados ou reprovados, com todas as consequências conhecidas” (AZANHA, 2006b, p. 144). Nesse ponto, podemos retomar a observação feita na seção anterior em que Perrenoud (1999a, p. 68) condena a avaliação das competências de forma padronizada, uma vez que as avaliações nas escolas favorecem a progressão de “ciclos disciplinares”, o que acaba indo de encontro com a proposta do ENEM a qual se inspira na pedagogia das competências.

Outra crítica que cabe ressaltar em relação à pedagogia das competências, e que retoma ao ponto já citado anteriormente neste trabalho, são os valores que permeiam os exemplos dados pelo próprio Perrenoud a respeito do que deveria ser ensinado nas escolas. Como é o caso de competências a serem desenvolvidas pelos alunos, tais como: saber se proteger de possíveis furtos ao deixar uma mala em um saguão de uma rodoviária. Este exemplo nos leva a crer que, para Perrenoud, a escola deveria ensinar a desconfiar das pessoas como uma forma de sobrevivência em sociedade. Esse ponto se mostra problemático, uma vez que, se a escola nos ensina a desconfiar das pessoas com as quais dividimos espaços públicos, tal desconfiança tornaria difícil a tarefa de formar pactos sociais comuns, podendo levar os alunos a desconfiarem dos próprios professores e do que eles ensinam na escola. Assim, identificamos na proposta da pedagogia das competências um problema de origem ética e que deve ser examinado. Para tanto, recorreremos novamente ao texto “A crise na Educação” (1972), de Hannah Arendt, em que a filósofa faz uma constatação em defesa da autoridade docente como responsável pela conservação e renovação do mundo. Diz Arendt (1972, p. 239):

Na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade. A autoridade do educador e as qualificações do professor não são a mesma coisa. Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face à criança, é como se

ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: - Isso é o nosso mundo.

Como vemos, a autoridade do professor não se reduz à sua qualificação, ou seja, aos conhecimentos que é capaz de transmitir, mas repousa também sobre a responsabilidade que ele assume por este mundo ao apresentar os conhecimentos de sua disciplina específica. A transmissão de valores morais e éticos, assim como os conhecimentos já estabelecidos pela ciência, história, filosofia, que perpassam o tempo, só é possível pela relação de confiança estabelecida dentro da escola através do papel do professor. Isto em oposição aos princípios da escola nova²³, criticados por Arendt (1972, p. 231) quanto à formação do professor:

Um professor, pensava-se, é um homem que pode simplesmente ensinar qualquer coisa; sua formação é no ensino, e não no domínio de qualquer assunto particular. Essa atitude, como logo veremos, está naturalmente, intimamente ligada a um pressuposto básico acerca da aprendizagem. Além disso, ela resultou nas últimas décadas em um negligenciamento extremamente grave da formação dos professores em suas próprias matérias, particularmente nos colégios públicos. Como o professor não precisa conhecer sua própria matéria, não raro acontece encontrar-se apenas um passo à frente de sua classe em conhecimento. Isso quer dizer, por sua vez, que não apenas os estudantes são efetivamente abandonados a seus próprios recursos, mas também que a fonte mais legítima da autoridade do professor, como a pessoa que, seja dada a isso a forma que se queira, sabe mais, e pode fazer mais que nós mesmos, não é mais eficaz.

A partir da perspectiva apresentada acima vemos algumas das consequências advindas da perda de autoridade do professor, quando o aluno passa a “desconfiar” do que está sendo ensinado de modo geral, sensação que passa a ser reforçada com a vinda de professores não especialistas em sua matéria. Para Arendt (1972), ao negligenciar esta formação haveria um comprometimento não só no ensino e na aprendizagem, mas também no papel da escola de ensinar as crianças como o mundo é. Logo, cultivar a confiança entre os sujeitos é também garantir que haja a propagação e manutenção do mundo comum, assim como dos valores que mantém a convivência entre as pessoas, garantindo o desenvolvimento de uma educação para a cidadania.

Nesse ponto, vale retomar a crítica iniciada nesta seção quando recorremos a terapia wittgensteiniana para esclarecer as confusões conceituais que surgem quando é estabelecida uma definição precisa e hegemônica dos conceitos encontrados no interior das teorias

²³ O movimento Escolanovista surge no fim do século XIX, inspirado nas ideias político-filosóficas de igualdade entre os homens e do direito de todos à educação. Um de suas características é conceber o trabalho educativo como um aprendizado para a vida, nesse ponto é que Arendt faz sua crítica.

pedagógicas. Por exemplo, a teoria defendida por Perrenoud que tem como máxima o desenvolvimento de habilidades e competências, como se estas se referissem a supostas entidades, ainda a serem descobertas pelas ciências cognitivas. Para Gottschalk (2020b, p. 9):

Como já expus em outros textos, a concepção hegemônica de linguagem ao longo dos séculos, até os dias de hoje, ainda é tributária da imagem agostiniana da linguagem, atribuindo-se aos enunciados de uma língua uma função meramente descritiva ou comunicativa dos fatos do mundo. Esta imagem da linguagem também está presente nas teorias do conhecimento (realistas, idealistas, empiristas, pragmáticas, entre outras) que orientam nossas práticas pedagógicas, e que, a meu ver, tem levado a diversas confusões no ensino de conteúdos escolares e consequentes dificuldades de aprendizagem.

Ao analisarmos a diretriz pedagógica do currículo de São Paulo observamos que tal documento é pautado em uma teoria do conhecimento que preconiza o desenvolvimento de competências e habilidades. Além disso, o mesmo documento também se pauta em uma epistemologia herdeira do pragmatismo americano, segundo o qual o critério último de verdade é o da utilidade, configurando-se assim uma posição dogmática do conhecimento, na medida em que este passa a ser visto apenas como mero meio de desenvolvimento daquelas. É na tentativa de desfazer as confusões conceituais, que acarretam concepções dogmáticas, que reside a importância da terapia filosófica wittgensteiniana. Daí a importância de se olhar mais de perto como de fato ensinamos e adquirimos tais competências e habilidades. Nas palavras de Gottschalk (2020b, p. 6):

De fato, quando olhamos para a práxis de nossa linguagem, o que a princípio parecia invisível aos nossos olhos consubstancia-se no seguinte resultado terapêutico: o modo como determinado conteúdo é ensinado em contextos específicos – ou seja, as práticas envolvidas nesse ensino – constitui o sentido do que está sendo ensinado [...] Recorrendo-se a diferentes técnicas, são estabelecidas ligações de natureza convencional entre a linguagem e o mundo, construindo-se regras que, uma vez expressas linguisticamente em nossas formas de vida, passam a comportar uma necessidade que não é mais questionada.

Vale lembrar que a “necessidade” da qual não cabe o questionamento sobre o mundo são proposições gramaticais, são as *certezas* no campo da ética e da moral; ou seja, são as condições de sentido para podermos descrever o mundo em que vivemos. Assim, o ensino de conceitos políticos também passa por instituições e convenções, conforme explica Gottschalk (2020a, p. 142):

Sem os conceitos de sol, de estrela e de outros presentes na linguagem ordinária, e sem nossas diversas mitologias sobre o belo, o bom e o justo, que

constituem nossa imagem de mundo presente na literatura, na ética e na política, nada poderíamos afirmar com sentido. Se o astrofísico não aprender os conceitos de sol e de estrela, não terá como descrever o sol como sendo uma estrela e nem poderá investigar quaisquer propriedades ou relações entre estrelas de diferentes galáxias. Do mesmo modo, nossos conceitos de justiça, igualdade, liberdade e fraternidade, entre outros, são a condição para a elaboração de teorias sobre sistemas políticos, econômicos e embasarão as lutas pelos direitos humanos.

Quando Wittgenstein aborda os limites dos sentidos linguísticos mediados por técnicas de natureza convencional, ele está se referindo às regras que nos fornecem a nossa imagem do mundo. Esta imagem vai sendo formada à medida que interagimos com o mundo e com as pessoas do nosso entorno, segundo Gottschalk, (2020a, p. 145):

[...] podem ser nossos professores desde o Ensino Fundamental, nossos pais, os cientistas, e claro, também as diferentes mídias. Não aprendemos com eles explicitamente que “A Terra existe”, ou que “eu existo”, que “os objetos existem” etc., apenas aprendemos a buscar uma cadeira, a segurar um lápis quando queremos desenhar ou estamos aprendendo a escrever, respondemos se nos chamam pelo nome, enfim, agimos dentro de contextos que envolvem objetos diversos em meio a palavras e interlocutores, constituindo-se, assim, uma imagem de mundo.

Dessa maneira, formamos o que Wittgenstein (1969, §286) chama de “certezas”, para ele “aquilo que acreditamos depende daquilo que aprendemos”. Para o filósofo, aceitamos determinados enunciados, que são como que “engolidos” à medida que certas informações são transmitidas e, assim, vamos cristalizando certezas que se expressam linguisticamente em proposições denominadas, por Wittgenstein, gramaticais. Segundo o filósofo (1969, §143, grifo do autor):

Contam-me, por exemplo, que alguém subiu a esta montanha há muitos anos. Informo-me sempre sobre a confiança que merece o narrador e se a montanha existia de facto há anos? Uma criança aprende que há informadores fidedignos e não fidedignos muito mais tarde do que aprende factos que lhe são contados. Não se aprende de modo algum que essa montanha existe há muito tempo: isto é, não se põe em questão isso ser assim. A bem dizer, engole essa conclusão juntamente com aquilo que aprende.

O exemplo acima retrará de que maneira “engolimos” as certezas sobre o mundo. Para Wittgenstein, os movimentos da significação das sentenças que formam nossas certezas são públicos e ocorrem nas instituições que nos dão base. Ou, como diria Wittgenstein, são a “rocha dura”, metáfora utilizada por ele para se referir às condições de sentido para o que dizemos, sentimos ou fazemos, expressas linguisticamente pelas proposições gramaticais. Por exemplo,

a sentença “essa montanha existe” não formula um conhecimento a ser verificado no mundo ou sobre o mundo, mas é uma das nossas certezas que compartilhamos. Como Wittgenstein observa (1969, §162), nem todos os enunciados têm valor de verdade, alguns enunciados são usados normativamente, como vemos no trecho a seguir:

Em geral considero como verdadeiro o que se encontra em livros escolares de geografia, por exemplo. Por quê? Eu digo: todos esses fatos foram confirmados centenas de vezes. Mas como eu sei disso? Qual é a evidência que tenho para isso? Eu tenho uma imagem do mundo [Weltbild]. É verdadeira ou falsa? Acima de tudo, é o substrato de toda minha investigação e asserções. As proposições que a descrevem não são todas igualmente sujeitas a prova.

Assim, antes mesmo de aprendermos que existem sentenças verdadeiras ou falsas, interiorizamos as sentenças normativas e constituímos uma “Gramática” dentro de nós. Dessa forma, a Gramática seria, como aponta Gottschalk (2020a, p. 147): “um conjunto de enunciados que expressam linguisticamente nossas formas de vida, que incluem nossos valores e crenças mais fundamentais e que passam a orientar nossos pensamentos e ações”.

A escola precisa mostrar as regras do jogo e explicar modelos de conduta ou procedimentos (algumas “jogadas”) para os alunos, na medida em que o sentido de conceitos construídos no interior destes jogos são frutos de convenções. A adesão do aluno a certos princípios é uma questão que, segundo Wittgenstein (1969, §160; §612), envolve persuasão e crença.

Com a perspectiva que chegamos até aqui, tomaremos a terapia wittgensteiniana como um instrumento na análise da abordagem do conceito de *cidadania* nas aulas de filosofia. Para tanto, como indicamos, utilizaremos o Currículo da Secretaria da Educação para o ensino médio da rede pública do Estado de São Paulo (2010) e o *Caderno do Professor – 2º série do ensino médio, vol. 1, 2014-2017* – que faz parte do material de apoio ao currículo oferecido pelo programa SPFE. Partiremos da análise de um material datado e não mais utilizado nas salas de aula da rede pública paulista, uma vez que o Estado de São Paulo foi um precursor da pedagogia das competências em seu currículo, o que influenciou e impulsionou a replicabilidade desse método de ensino para todo o território nacional. Outra observação importante a ser feita antes de partirmos para nossa análise curricular é que o ensino do conceito de cidadania se encontra em diversos temas e discussões, e não só no material curricular das aulas de filosofia, uma vez que este conceito aparece como tema transversal no Currículo Paulista na área de ciências humanas e suas tecnologias (2012) e deve ser trabalhado em outras disciplinas.

Nosso objetivo é refletir sobre a pluralidade do conceito de cidadania e a ausência de uma regra universal ou essência do significado deste conceito. Intencionamos, neste trabalho, mostrar como a análise de um determinado uso do conceito de cidadania se relaciona com as confusões geradas pela pedagogia das competências, como mostramos acima. A hipótese que levantamos é que o currículo do Estado de São Paulo e seu material de apoio, apesar de apresentar diversas formas de entender o que é cidadania e como podemos exercer esse papel (como veremos nas tabelas adiante), preconiza o seu ensino como resultado do desenvolvimento de competências e habilidades. O ponto é mostrar que o conceito de cidadania pode ser interpretado nos cadernos a partir da pedagogia das competências, segundo a qual se trataria de apreender uma noção essencial do conceito de cidadania. Além disso, também apresentamos um ponto de crítica em relação ao “saber fazer” presente nos documentos que, por vezes, se apresenta como um “aprender a aprender”. Conforme mencionamos, o “saber fazer” já estava previsto no relatório de Delors (2010), documento que joga luz sobre os PCNEMb (2018) e que, por sua vez, ressoa no Currículo de CH paulista e ainda, por consequência, no Caderno do Professor. Este ponto trabalharemos melhor adiante.

Gostaríamos de chamar a atenção, também, para o ponto que diferencia as aulas de filosofia em relação às outras disciplinas ao tratar de temas como o da cidadania. A filosofia nos possibilita um debate abrangente sobre certos conceitos, pois levanta diversos pontos de vista. Isso ocorre graças aos diferentes olhares e teorias de filósofos que propõem ou propuseram temas que perpassam a história e os conflitos da humanidade, favorecendo, assim, uma postura antidogmática sobre os temas e conceitos. Como aponta Gottschalk (2020a, p.142):

A filosofia, em particular, nos oferece um aparato conceitual privilegiado, na medida em que tem como um de seus objetivos o esclarecimento de questões que nos assaltam e nos intrigam, e que, por vezes, tomam a forma de paradoxos aparentemente insolúveis. Dentre eles, o contexto político atual nos obriga a retomar debates que questionam o pressuposto de uma única racionalidade no homem e a questão da viabilidade de consensos em um mundo plural.

Assim, ao tomarmos a concepção wittgensteiniana, podemos entender que: quando um professor ensina que ter direitos e deveres em sociedade são características do que é ser cidadão e praticar a cidadania, ele está retomando assuntos que são cotidianamente abordados em diversos lugares e por diferentes pessoas em nosso meio. Por exemplo, quando desde pequenos as pessoas nos dizem que “precisamos respeitar os amiguinhos” ou “não jogue lixo na rua”, estas advertências passam a desempenhar o papel de regras e, gradualmente, formam as

proposições gramaticais que se tornam parte dos jogos de linguagem da política. As regras sociais – regras empíricas – às quais somos expostos desde pequenos, e que aprendemos a seguir, formam um sistema de crenças expressas pela linguagem, apreendidas no interior das nossas *formas de vida*.

Assim, da perspectiva de Wittgenstein, não aprendemos as proposições gramaticais que dão sentido aos fatos do mundo apenas através de definições claras e explícitas, mas, também, por meio de certezas que “engolimos” e que se tornam os postulados da linguagem, desempenhando um papel de axiomas²⁴ da linguagem. Para Gottschalk (2020a, p. 150): “Eis o pulo do gato de Wittgenstein, os fundamentos últimos do sentido estão na própria linguagem, em nossas proposições gramaticais que formam uma gramática intrinsecamente articulada e com força de norma, condição de sentido para todas as demais expressões linguísticas”. Esses postulados carregam uma força normativa e se encontram em diversas áreas, como na política, na ética e na ciência. Cada uma dessas áreas possui critérios próprios: “Cada ciência dispõe de seus critérios para validar suas afirmações, interconectando-as, eventualmente, a outros jogos de linguagem, estabelecendo-se, assim, sistemas altamente confiáveis” (GOTTSCHALK, 2020a, p. 151). Dessa forma, são estabelecidos os vínculos de confiança que nos levam a aceitar certos axiomas.

No que diz respeito aos jogos de linguagem da política, o conceito de cidadania tem grande importância. Assim, como qualquer outro conceito, a cidadania não tem uma definição pronta e exata, pois já passou por diversas modificações levando em consideração a época e local em que é empregada. Quando observamos o mundo moderno, notamos fatores políticos tais como: transformações sociais relacionadas ao crescimento de partidos de extrema direita e o aumento de adeptos ao fundamentalismo religioso, moral ou étnico. Para pensarmos sobre estas transformações e seus impactos no conceito de cidadania recorreremos à filósofa Chantal Mouffe, em seus textos: “Por um modelo agonístico de democracia” (2005) e “*Wittgenstein, Political Theory and Democracy*” (2000 – “Wittgenstein, teoria política e democracia”); neles a autora faz críticas ao racionalismo presente nas teorias políticas em vigor e que versa sobre a democracia liberal.

Aqui nos interessa, em particular, pensar de que forma o conceito de cidadania pode ser compreendido no contexto das democracias, assim como expõe Mouffe (2005, 2000). Entendermos de que forma os diferentes contextos influenciam no significado dos conceitos, inclusive no contexto escolar. Recorreremos, mais uma vez ao já citado trabalho de Gottschalk

²⁴ Um axioma é conhecido na lógica tradicional por ser uma sentença que não é provada ou demonstrada, pois é considerada óbvia e por isso serve como um ponto inicial para se deduzir outras verdades.

(2020a), “O colapso do sentido em tempos sombrios, um retorno à barbárie?”, em que a autora, a partir da pragmática de Wittgenstein, propõe uma visão antidogmática a partir dos diferentes significados dos conceitos.

É com a perspectiva do pluralismo de valores e significados levantados pelas autoras que pretendemos olhar para o conceito de cidadania encontrado nos documentos orientadores para o ensino de filosofia. Para tanto, nosso próximo capítulo abordará o conceito de cidadania em três classificações: Cidadania Clássica, Cidadania Multicultural e a classificação *Híbrida*, que transita entre as duas primeiras classes do conceito. Estas classificações foram feitas pela pesquisadora Marisa Alves de Souza (2011), a partir de uma leitura wittgensteiniana.

CAPÍTULO 2 – UM NOVO SENTIDO PARA O CONCEITO DE CIDADANIA

Para o desenvolvimento deste capítulo, partimos da perspectiva de duas autoras para analisar o ensino de cidadania nas aulas de filosofia, a saber: Chantal Mouffe que traz uma proposta contemporânea teórica sobre o conceito de democracia; e Cristiane Gottschalk, que já vimos em outro momento deste trabalho. A primeira autora é cientista política e propõe uma redescritção dos princípios fundamentais da democracia, em seus textos (2005, 2000) foram desenvolvidas críticas desses princípios a partir de duas concepções de modelos democráticos: a pluralista e a deliberativa. Para o desenvolvimento de sua análise, Mouffe se apoia no pensamento do segundo Wittgenstein e, em particular, na ideia de que antes de qualquer acordo de opinião devemos acordar sobre formas de vida.

A autora aponta para a importância de levar em consideração a desarmonia em uma sociedade democrática, o que ela chama de “pluralismo agonístico”. A natureza radical da democracia estaria na impossibilidade da erradicação do antagonismo. A importância do pensamento de Mouffe para a nossa pesquisa encontra-se em como a autora aborda os significados dos conceitos políticos relativos ao campo democrático.

A segunda autora atua nas áreas de filosofia da educação, filosofia da linguagem e educação matemática, tendo como referencial teórico central as ideias do segundo Wittgenstein. Em seu artigo “O colapso dos sentidos em tempos sombrios, um retorno à barbárie?”. Neste trabalho, Gottschalk (2020a) parte do atual cenário global em que é visto uma grande relativização de crenças, até então bem estabelecidas em diversas áreas do conhecimento. A autora indica que o problema da relativização nos coloca em risco, uma vez que, as condições de sentido para descrever o mundo em que vivemos são colocadas em dúvida. Para esse ponto, Gottschalk (2020a) apresenta a perspectiva da Gramática wittgensteiniana, na qual oferece um solo firme o bastante para que possamos traçar ligações intermediárias entre as diversas vozes que surgem em nossas frágeis democracias e que colabora com a estrutura de consensos que respeitam as diferenças.

Ao analisar os textos das duas autoras, podemos traçar um paralelo com uma das descrições do conceito de cidadania levantada por Marisa Alves Souza (2011), a saber: o conceito de cidadania multicultural. Para isso, apresentamos, ainda neste item, as três descrições feitas por Souza em sua pesquisa intitulada “As múltiplas significações do conceito de cidadania - exemplos do senso comum e da abordagem acadêmica sob a perspectiva de uma terapia filosófica de inspiração wittgensteiniana” (2011), para destacar a importância de se levar em consideração estes diferentes significados aplicados ao conceito de cidadania, tendo como

pano de fundo a sua formação no contexto escolar, em particular, nas aulas de filosofia. Para tanto, apresentar, a seguir, os significados de conceitos políticos segundo Mouffe (2005, 2006) para que possamos traçar um paralelo com as descrições feitas por Souza (2011).

Na perspectiva da filosofia política, Mouffe distingue os termos “a política” e “o político”. A primeira expressão faz referência ao mundo da política entendido como a organização institucional do Estado e suas demais instituições, tais como: partidos, sindicatos, igrejas, etc. Na segunda, a referência é uma compreensão da teoria democrática na qual a sociedade estaria fragmentada por uma diversidade de situações de conflito e de relações de opressão, onde se destaca a luta pela igualdade/liberdade, evidenciando que o projeto político moderno elaborado pelo liberalismo. De acordo com Mouffe (2006, p. 171- 172, grifos da autora):

O fracasso da teoria democrática contemporânea em atacar a questão da cidadania é a consequência de seu funcionamento com uma concepção de sujeito que vê os indivíduos como anteriores à sociedade, portadores de direitos naturais, e tanto agentes da maximização dos benefícios como sujeitos racionais. Em todos os casos estão abstraídos das relações sociais e de poder, linguagem, cultura e todo o conjunto de práticas que tornam a ação [*agency*] possível. O que falta a essas abordagens racionalistas é a própria questão de quais são as condições de existência do sujeito democrático.

Quando Mouffe se refere ao “fracasso da teoria democrática contemporânea” ela nos chama a atenção para um dos fatores que nos levaria a esse fracasso. Isso ocorre quando é pressuposto a concepção de sujeito de “direitos naturais” anterior a uma sociedade. De uma perspectiva wittgensteiniana pressupor tais direitos naturais seria um erro, uma vez que os direitos, os deveres e os demais conceitos, como o de cidadania, que regem a convivência política dos sujeitos são *convenções* e só ocorrem nessas condições sociais. Portanto, não poderíamos pensar em algo fora dessas convenções que explique a existência de tais conceitos.

Segundo Wittgenstein (1996, §217), as razões chegam em algum momento na rocha dura, ao solo áspero com atrito, onde “a pá entorta”. Podemos entender, então, que o uso de razões tem seus limites. Com base nas reflexões de Mouffe (2005, p. 18), podemos concluir que a lealdade à democracia se apresenta ao reconhecer os limites do consenso, como explica:

Vistos de um tal ponto de partida, a lealdade à democracia e a crença no valor de suas instituições não dependem em dar-lhes uma fundação intelectual. Pertencem mais ao âmbito do que Wittgenstein comparou a um “compromisso apaixonado a um sistema de referência. Logo, apesar de ser crença, é realmente um modo de viver ou de avaliar-se uma vida” (WITTGENSTEIN, 1980, p. 85e). Ao contrário da democracia deliberativa, tal perspectiva

também implica reconhecer os limites do consenso: “Onde dois princípios que não podem ser reconciliados realmente se encontram, cada homem declara o outro um tolo e um herético. Eu disse que ‘combateria’ o outro homem – mas não lhe daria razões? Certamente; mas quão longe iriam? Ao fim das razões, vem a persuasão” (WITTGENSTEIN, 1969, p. 81e). Ver as coisas dessa maneira deveria permitir-nos perceber que levar o pluralismo a sério requer que se abra mão do sonho de um consenso racional que acarreta a fantasia de que poderíamos escapar de nossa forma de vida humana. Em nosso desejo de uma compreensão total, diz Wittgenstein, “aportamos sobre o gelo escorregadio onde não há fricção e, então, de certo modo, as condições são ideais, mas, também exatamente por isso, somos incapazes de andar: então precisamos de fricção. De volta ao terreno tosco” (WITTGENSTEIN, 1958, p. 46e).

Com base em Wittgenstein, a filósofa nos mostra que seria necessário compreender os fatos políticos, longe de serem meramente empíricos ou epistemológicos, pois os obstáculos aos artifícios racionalistas são, também, ontológicos. Destaca Mouffe (2005, p. 19):

De fato, a deliberação pública livre e desimpedida de todos sobre matérias de interesse comum é uma impossibilidade conceitual, dado que formas particulares de vida que são apresentadas como seus “empecilhos” são sua própria condição de possibilidade. Sem elas, a comunicação ou a deliberação jamais adviriam. Não há justificação alguma para atribuir privilégio ao chamado “ponto de vista moral” governado pela racionalidade e pela imparcialidade e em que um consenso racional universal poderia ser alcançado.

Além de dar ênfase às práticas e aos jogos de linguagem, uma alternativa ao quadro conceitual racionalista também requer entender o fato de que o poder é constitutivo das relações sociais, o que entendemos como sendo, também, constitutivo das *convenções* (como veremos adiante). Um dos defeitos da abordagem deliberativa é que, ao postular a disponibilidade de uma esfera pública em que o poder teria sido eliminado e onde um consenso racional poderia ser produzido, este modelo de política democrática é incapaz de reconhecer a dimensão do antagonismo e seu caráter indispensável, que decorre do pluralismo de valores (MOUFFE, 2005, p. 20).

Tendo em vista as questões levantadas por Mouffe, pretendemos olhar para o conceito de cidadania como um conjunto de valores e princípios ético-políticos *compartilhados* e necessários para a manutenção e composição de uma forma de vida democrática. A autora (2005, p. 172) propõe que sejam reformulados os conceitos políticos a fim de que os indivíduos que vivem sob uma democracia contem com a possibilidade da multiplicação de instituições, discursos, formas de vida que fomentem a identificação com valores democráticos. Para fugir de modelos racionalistas, Mouffe propõe um modelo próprio para a análise de conceitos

democráticos, e que como já mencionamos antes, ela (2005, p. 174) chama de “pluralismo agonístico”, como vemos:

Uma primeira distinção é necessária para esclarecer a nova perspectiva que estou formulando, a distinção entre “política” [politics] e “o político” [the political]. Por “o político” refiro-me à dimensão do antagonismo inerente às relações humanas, um antagonismo que pode tomar muitas formas e emergir em diferentes tipos de relações sociais. A “política”, por outro lado, indica o conjunto de práticas, discursos e instituições que procuram estabelecer uma certa ordem e organizar a coexistência humana em condições que são sempre conflituais porque são sempre afetadas pela dimensão do “político”.

Dessa forma, a autora defende que somente quando reconhecemos a dimensão do “político” entendemos que a “política” corresponde em domesticar a hostilidade entre ideias opostas, contendo o potencial antagonismo que existe nas relações humanas, pois, assim, haveria um fortalecimento dos regimes democráticos e nos tipos de práticas da democracia.

Nessa perspectiva, podemos trabalhar nas aulas de filosofia, através das práticas pedagógicas, a importância da cidadania e os interesses dos cidadãos para fortalecer o regime democrático. Entendemos seus possíveis significados somados a outras metodologias, tais como: promoção de debates que mobilizam as vontades e as paixões dos alunos em prol dos desígnios democráticos relacionados às diferentes interpretações dos princípios éticos políticos, mesmo que antagônicos. Tais interpretações colaboram com a compreensão dos estudantes do que é ser cidadão e qual deverá ser seu posicionamento dentro das sociedades democráticas. Como explicar Mouffe (2005, p. 175):

Concordo com aqueles que afirmam que uma democracia pluralista exige um certo volume de consenso e que ela requer a lealdade aos valores que constituem seus “princípios ético-políticos”. Entretanto, dado que tais princípios ético-políticos só podem existir por meio de muitas interpretações diferentes e conflitantes, esse consenso está fadado a ser um “consenso conflituoso”. Esse é, com efeito, o terreno privilegiado de confrontação agonística entre adversários. Idealmente, tal confrontação deveria ser observada em torno das diversas concepções de cidadania que correspondem às diferentes interpretações dos princípios ético-políticos: liberal-conservadora, social-democrata, neoliberal, radical-democrática e assim por diante. Cada uma delas propõe a sua própria interpretação do “bem comum” e tenta implementar uma forma diferente de hegemonia. Para alimentar a lealdade a suas instituições, o sistema democrático requer a disponibilidade daquelas formas de identificação com a cidadania em disputa. Elas provêm o terreno em que as paixões podem ser mobilizadas em torno de objetivos democráticos e o antagonismo transformado em agonismo.

Como vimos acima, quando a autora propõe uma concepção de democracia pluralista, podemos entender que sua proposta abre espaço para que sejam evidenciadas as diferentes formas de interpretações e usos que os significados políticos podem ter. É nesse ponto que fazemos a relação com o que Gottschalk levanta em seu trabalho ao se guiar pela filosofia do segundo Wittgenstein. Em um primeiro momento de seu texto, Gottschalk (2020a, p. 143) se refere aos ataques direcionados às ciências que colocam em xeque verdades sobre o mundo antes muito bem estabelecidas:

Os ataques dirigidos às ciências em diversas partes do mundo, questionando-se os modos de aferição da verdade que embasam o método científico e ignorando-se boa parte dos saberes institucionalizados, têm tido como uma de suas consequências o surgimento de novos valores e crenças. Algumas destas crenças têm deixado atônita a comunidade científica, como por exemplo, a firme convicção de segmentos da população de que a Terra seria plana, ou então, que a teoria da evolução deveria ser substituída nas escolas pelo design inteligente ou mesmo pelo criacionismo, entre outras proposições, que desafiam o senso comum estabelecido nas sociedades democráticas e laicas. Em particular no Brasil, autoridades governamentais passam a negar as mudanças climáticas, os direitos de minorias arduamente conquistados são solapados, a polícia se sente autorizada a matar impunemente, nossas florestas ardem e os alertas de nossos cientistas são solenemente ignorados. O pêndulo do conhecimento estaria invertendo sua trajetória do iluminismo iniciado na Revolução Francesa de volta para a barbárie?

Para a autora, essas novas crenças e valores colocam em risco a imagem de mundo que compartilhamos, fazendo com que sejam relativizados princípios compartilhados importantes para a nossa forma de vida, a saber: imprensa livre, argumentos científicos, princípios democráticos e direitos humanos. Como a autora (2020a, p. 144) afirma:

Penso que neste momento em que vivemos uma crise sem precedentes, em que valores éticos e culturais fundamentais de regimes democráticos estão sendo cotidianamente ameaçados, urge repensarmos os mecanismos de constituição de sentido, tendo em vista resistir ao relativismo total que nos assola, mas, ao mesmo tempo, sem recair em alguma espécie de dogmatismo.

Com o intuito de nos alertar para o que chama de “colapso do sentido”, Gottschalk (2020a, p. 144) propõe uma investigação com inspiração wittgensteiniana sobre os limites dos sentidos linguísticos. Para Wittgenstein, não há um acesso direto ao que consideramos ser verdadeiro no mundo, há sempre uma intermediação, que envolve técnicas de natureza convencional e interlocutores que podem ser os professores, nossos pais, os cientistas, e, também as diferentes mídias. Assim, tais interlocutores vão nos apresentando as certezas que

“engolimos” e que formam, sem nos darmos conta, o que Wittgenstein denominou na segunda fase de seu pensamento de proposições gramaticais. Como mostra Gottschalk (2020a, p. 147):

Assim, o sentido não estaria nas próprias coisas, um livro ou uma poltrona não tem significado em si, este vai sendo constituído ao longo do uso das palavras livro e poltrona em determinados contextos. Ao aplicarmos as palavras em diversas situações vamos constituindo uma “Gramática” dentro de nós, um conjunto de enunciados que expressam linguisticamente nossas formas de vida, que incluem nossos valores e crenças mais fundamentais e que passam a orientar nossos pensamentos e ações.

Nessa perspectiva, a proposição gramatical não é um dado empírico, mas sim, uma construção que envolve ligações internas entre os nossos hábitos, nossas instituições, sensações, sentimentos e objetos empíricos e que servem como referência de como aplicamos a palavra. Para Gottschalk (2020a, p. 147):

Dessa perspectiva wittgensteiniana, a linguagem pode ser vista como um conjunto aberto de jogos de linguagem, onde suas regras são de natureza convencional, na medida em que poderiam ter sido diferentes, em outras formas de vida. Embora parte destas regras possam ter tido uma origem empírica, em determinado momento passam a exercer uma função normativa, dizendo o que é ser livro, o que é ser poltrona etc., ou seja, adquirem uma autonomia em relação ao empírico, passam a não prestar mais contas aos fatos do mundo.

Dessa forma, para Wittgenstein, os fundamentos últimos do sentido estão na própria linguagem, em nossas proposições gramaticais que formam uma gramática intrinsecamente articulada e com força de norma, condição de sentido para todas as demais expressões linguísticas. Dada tal perspectiva, como lidar com as novas crenças que confrontam nossas certezas fundamentais? Para Gottschalk, ao responder essas questões precisamos estar atentos às multiplicidades de funções que a linguagem desempenha, ressaltando a função normativa de determinados enunciados, presentes na linguagem que conecta todo um povo, para além de diferenças de opiniões. Assim como mostra Wittgenstein (IF, §241, grifos do autor): “Assim, pois, você diz, que o acordo entre os homens decide o que é correto e o que é falso?” – Correto e falso é o que os homens *dizem*; e *na linguagem* os homens estão de acordo. Não é um acordo sobre opiniões, mas o modo de vida”.

Para não cairmos em confusões conceituais causadas pela má interpretação da linguagem, é necessário, segundo a perspectiva wittgensteiniana, diferenciarmos os jogos de linguagem dos quais somos inseridos, como os jogos de linguagem da religião que tem função

normativa e os jogos de linguagem das ciências empíricas que tem função descritiva. Como vemos em Gottschalk (2020a, p. 157):

São jogos essencialmente diversos. Esta distinção entre os usos normativo e empírico é fundamental para entendermos os processos de constituição de sentido, que se dão no interior de jogos de linguagem com diferentes finalidades.

É importante lembrar que as fronteiras dos jogos de diferentes jogos de linguagem são fluidas e podem se alterar com o tempo. Porém deve ser evitada dissolução dessas fronteiras, o que leva a confusão das proposições empíricas com as proposições de natureza gramatical. Nas palavras de Gottschalk (2020a, p. 157):

Aqui sim, surgem as confusões e o perigo do dogmatismo, chegando a afetar nossos sistemas políticos, calando as vozes que expressam a multiplicidade da nossa linguagem. O fundamentalismo religioso, por exemplo, pode impor seus dogmas como sendo explicativos dos processos empíricos da natureza, sem se dar conta de que estes enunciados dizem respeito a jogos de linguagem de outra natureza.

Embora as regras gramaticais se originem do empírico, com o tempo acabam adquirindo autonomia em relação ao mundo e passam a guiar nossos pensamentos e ações sem que os determine: “Apenas tecem um campo de ação em que os limites do que faz e o que não faz sentido vão sendo gradualmente incorporados ao longo do aprendizado da língua materna” (GOTTSCHALK, 2020a, p. 158). Assim, os acordos nas formas de vida se dão nos contextos linguísticos de usos das palavras, e não em contextos empíricos, sociais ou psicológicos; por isso é importante a proposta feita por Mouffe de uma democracia pluralista em que são ouvidas e respeitadas uma diversidade de vozes.

Quando pensamos sobre o ensino de filosofia e como as aulas deste componente podem colaborar para alcançar o entendimento de questões políticas, a multiplicidade de interpretações e a ampliação dos sentidos dos conceitos políticos, colabora para um ensino antidogmático. Porém, é preciso ficar atento ao que está sendo entendido como cidadania, pois, levando em consideração a multiplicidade do significado deste conceito, é necessário analisar o discurso de “formar para a cidadania”, em que qualquer ação educativa pode se utilizar desta expressão como justificativa para a sua implementação sem que se questione o que significa ser cidadão e sem que seja explicitado qual o significado do conceito de cidadania que está sendo efetivamente empregado para orientar a questão educacional em questão. Mesmo em projetos

pedagógicos que tem clareza do que se pretende ensinar com “ser cidadão” é preciso ainda traçar uma investigação. Para isso recorreremos à Souza (2020, p. 123):

No entanto, sendo a educação formal uma atividade realizada com interesses definidos (ainda que tais interesses possam e devam ser questionados), é necessário investigar quais seriam os sentidos possíveis para o conceito de cidadania e, pela revelação destes sentidos possíveis, vislumbrar quais cidadãos cada concepção visaria formar.

A partir dessa observação feita por Souza, temos como objetivo realizar um exercício que nos forneça base para pensar a relação entre cidadania e educação e de que maneira tal relação se encontra prevista no currículo do Estado de São Paulo para as aulas de filosofia. A realização de tal exercício faz-se com a certeza de que: “Não há *um* uso mais adequado nem um jogo de linguagem superior; todos são igualmente adequados para os fins que se propõem” (MORENO, 2000, p. 74, grifos do autor). Apesar disso, quando tratamos da prática educativa atrelada ao conceito de cidadania e a formação de cidadãos, é necessário questionar quais são os propósitos.

Para tanto, nos debruçamos na pesquisa de Souza em que a autora aborda o conceito de cidadania a partir de uma pragmática do segundo Wittgenstein, encontrada principalmente nas IF, em que o filósofo oferece uma maneira para se entender o significado de um conceito. Tal maneira opõe-se à concepção dogmática que atribui a cada conceito um significado essencial e unívoco, o qual deveria ser buscado fora do *uso* que fazemos do conceito. Para Souza 2020, p. 119, grifos da autora):

Para Wittgenstein, a linguagem, que é meio pelo qual os conceitos são anunciados, é parte de uma *forma de vida* (tanto quanto o são ações como andar, comer e outras mais); sendo a linguagem um dos constituintes de uma *forma de vida*, os significados dos conceitos que nesta linguagem são operados estão marcados (tanto quanto as ações como andar, comer e outras mais) pelo modo de operação destes conceitos.

Podemos retomar à crítica feita por Mouffe, em que a autora avalia diferentes versões da democracia deliberativa, em benefício da perspectiva agregativa, que seriam os modelos de

democracia propostos por John Rawls²⁵ e Jürgen Habermas²⁶. Estes consistem em assegurar uma ligação forte entre democracia e liberalismo, procurando fundamentar a adesão à democracia liberal com um tipo de acordo *racional* que fecharia as portas para a possibilidade de contestação, aqui não se pretende aprofundar nas discussões dos dois autores, mas apenas seguir sua análise a partir de Mouffe. Em particular, segundo Mouffe (2005, p. 168), o modelo habermasiano que pressupõem a possibilidade de um racionalismo universal:

Além disso, Habermas agora aceita que haja questões que devam permanecer alheias às práticas de debate público racional, como questões existenciais que dizem respeito não a questões de justiça, mas à vida digna – este seria em sua visão o domínio da ética –, ou, ainda, conflitos entre grupos de interesse que só possam ser resolvidos por via de compromisso.

Na perspectiva de Mouffe (2005, p. 170), tanto Rawls quanto Habermas estariam fugindo das implicações do pluralismo de valores por intermédio da distinção feita entre ética e moralidade em que a ética permite concepções sobre o bem que competem entre si. A sua crítica a uma concepção de cidadania presente nesses modelos é que estes veem os indivíduos como anteriores à sociedade, portadores de direitos naturais. Em todos os casos estão abstraídos das relações sociais e de poder, linguagem e cultura, deixando de lado a própria questão das

²⁵ A teoria de John Rawls (1921-2002) atualiza e amplia o pensamento contratualista de Hobbes, Rousseau, Locke, Kant no que se entende como a passagem do estado de natureza para o estado de sociedade que é o contrato social. O contrato no modelo rawlsiano, pode ser entendido em três pontos fundamentais. Primeiro, verifica-se que é por meio dele que se estabelece a passagem do estado de natureza para o estado de sociedade como anteriormente foi exposto. O segundo ponto fundamental está no estabelecimento de regras públicas aceitas por todos e que buscam garantir a sobrevivência dos seres humanos de forma harmoniosa. O terceiro ponto fundamental refere-se à apresentação de uma concepção mais geral de justiça que atualiza em termos de abstração, a teoria do contrato social. (RODRIGUES LACERDA, 2023, p. 288)

²⁶ Jürgen Habermas (1997), analisa três modelos de democracia: Liberal, Republicano e Deliberativo. O problema a ser resolvido é que nas formas do Estado de Direito Moderno a autonomia pública e privada ainda permanece sem solução e Habermas com uma nova teoria do direito prestará soluções. Nos três modelos de democracia citados Habermas segue a seguinte estratégia: Ele analisa o conceito de cidadão, o de direito e o processo político. Na concepção liberal os cidadãos se definem por possuírem direitos subjetivos que eles têm frente ao estado e aos outros cidadãos. Os cidadãos agem estrategicamente em busca de posições de poder elegendo seus representantes pelo voto, assim os cidadãos por meios desses representantes poder saber em que medida o estado age por seus interesses como pessoas privadas. Os cidadãos no modelo republicano possuem direitos a participação e de comunicação política. Segundo o modelo liberal a ordem jurídica se constrói com direitos subjetivos. Para os republicanos os direitos são direitos da vontade política dos cidadãos. As leis seriam subordinadas a vontade política dos cidadãos. No modelo liberal a política pode ser entendida como uma luta por posições de poder. Conforme a concepção republicana a formação da opinião e das vontades políticas no parlamento não são uma luta por posições de poder individual, mas uma comunicação pública orientado para o entendimento. O modelo deliberativo acolhe elementos tanto do modelo republicano e do modelo liberal, e formula uma maneira nova e distinta operando com um conceito procedimental de deliberação e tomadas de decisões. No modelo deliberativo a sociedade civil é a base das opiniões públicas e autônomas. Assim o Estado tomaria as decisões baseando-se na formação discursiva da opinião e das vontades dos cidadãos. O mediador da sociedade com o Estado seria tanto a sociedade civil, quanto uma esfera pública política, que tomaria as decisões sociais junto com o estado. Com esse novo modelo procedimental deliberativo Habermas resolve o problema da autonomia privada liberal e da autonomia pública republicana. (HABERMAS, 1995, p. 39-54)

condições de existência do sujeito democrático. Para contestar as propostas apresentadas para a democracia deliberativa, Mouffe (2000, p. 5, tradução nossa) recorre a Wittgenstein:

A ideia crucial fornecida por Wittgenstein neste domínio é quando ele afirma que para ter acordos nas opiniões, deve primeiro haver acordo sobre a linguagem utilizada. [...] Como ele diz: “Então você está dizendo que o acordo humano decide o que é verdadeiro e o que é falso. É o que os seres humanos dizem que é verdadeiro e falso; e eles concordam na linguagem que usam. Isso não é acordo em opiniões, mas em formas da vida”.²⁷

Os dois modelos de democracias modernas apresentadas por Mouffe (2005, p. 171), e criticadas por ela, apresentam concepções dogmáticas ao buscar alcançar uma forma de consenso racional ao invés de um “*Simples modus vivendi*” ou um “mero acordo”.

Dando continuidade à nossa investigação, voltaremos à pesquisa de Souza (2011) e à sua classificação dos diferentes significados do conceito de cidadania. Para o desenvolvimento de seus estudos, Souza tendo como ponto de partida a terapia filosófica de cunho wittgensteiniano, segue algumas orientações gerais que correspondem a quatro momentos listados por Moreno em seu livro: *Os labirintos da linguagem ensaio: introdutório* (2000). Listamos, a seguir, tais momentos:

- 1º momento: “Verificar como usamos a palavra correspondente, ou melhor, como a aplicamos nas mais variadas situações”;
- 2º momento: “Colocar essas palavras em situações primitivas de uso – por exemplo, como foram ensinadas e apreendidas, como foram inicialmente definidas (IF §77) – para aquilatar as modificações realizadas a partir dessas situações elementares iniciais e durante as diversas aplicações subsequentes às diferentes situações”;
- 3º momento: “Inventar usos intermediários possíveis, inusitados mesmo, para melhor apreender as nuances dos jogos de linguagem, as múltiplas ligações analógicas”;
- 4º momento: “Comparar os diversos jogos de linguagem em que a palavra é e pode ser usada”. (MORENO, 2000, p. 73-75 *apud* SOUZA, 2020, p. 121).

É o quarto momento que corresponderia à “visão panorâmica” da qual a autora faz a comparação dos discursos no conjunto de jogos de linguagem em que poderíamos observar as conexões entre eles. Vejamos o que Moreno (2000, p. 75) diz sobre este quarto momento:

²⁷ The crucial idea provided by WITTGENSTEIN in this domain is when he asserts that to have agreements in opinions, there must first be agreement on the language used. And the importance of alerting us to the fact that those agreements in opinions where agreements in forms of life. As he says: “So you are saying that human agreement decides what is true and what is false. It is what human beings say that is true and false; and they agree in the language they use. That is not agreement in opinions but in forms of life”.

É o momento da comparação, da apreciação das semelhanças e das diferenças, momento em que as ligações analógicas poderão exercer a cura do pensamento dogmático ao mostrar ao olhar atento as ligações entre os diversos usos das palavras, entre suas aplicações.

Dado tais pressupostos, ao abordar o conceito de cidadania, a autora emprega a abordagem antidogmática como metodologia de pesquisa, como mecanismo operacional que possibilita uma abordagem compreensiva para os seus trabalhos.

No artigo intitulado: “O que significa ser cidadão? Um exercício de indagação conceitual” (2020), Souza parte da pesquisa realizada em 2011 para dar continuidade à sua reflexão. Em seus trabalhos, a autora tem como propósito alcançar uma visão panorâmica que possibilite iniciar uma reflexão acerca dos diversos e possíveis significados para o conceito de cidadania. Para tanto, em ambos os trabalhos, Souza analisa e faz comparações entre discursos que abordam o conceito de cidadania em diversas situações para chegar à ocorrência de diferentes sentidos atribuídos ao conceito.

Souza (2011) considerou as situações de uso do conceito de cidadania para entender seus diferentes significados no campo da educação. Ela desenvolveu seu estudo a partir da análise do discurso em duas situações. Na primeira, o discurso é correspondente ao que entendemos como discurso de senso comum (discurso encontrado em *sites* na internet). O segundo grupo de discurso, que utilizaremos para a nossa pesquisa, foi coletado em periódicos acadêmicos da área pedagógica, veiculados entre janeiro de 1997 e dezembro de 2007. São eles: Cadernos Cedes – publicação do Cedes/Unicamp; e Cadernos de Pesquisa – Fundação Carlos Chagas e Educação e Pesquisa – da USP. A autora promove a comparação dos dois grupos discursivos a fim de descrever os diferentes jogos de linguagem neles envolvidos. Nesse sentido, a investigação acerca do conceito de cidadania e de suas relações com a educação, realizada por Souza (2011, p. 124), teve o seguinte objetivo:

[...] com o intuito de refletir sobre qual das possíveis significações para o conceito de cidadania seria mais interessante para se atingir os propósitos de uma educação francamente comprometida com o ideal e com a prática de um ensino que, para além da retórica, de fato procure pautar-se pelo “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” conforme estipula a LDB, como finalidade para o ensino médio.

Souza parte das amostras de discurso para chegar às classificações de Cidadania Clássica, Cidadania Multicultural e às classificadas como Híbrida. Esta definição é empregada

quando a autora se refere aos artigos que transitam entre as duas definições de cidadania: Cidadania Clássica e Cidadania Multicultural; em nosso trabalho, utilizaremos essa nomenclatura nos exemplos retirados do material didático. A autora defende que estas classificações podem servir como chaves para a leitura, releitura e discussão de artigos e textos referentes à cidadania e a sua relação com a educação. Consequentemente, as classificações levantadas possibilitariam a recolocação de questões relativas à educação e à formação para a cidadania a partir de uma perspectiva mais esclarecedora e menos dogmática.

Souza (2020) levanta questões importantes sobre o ensino de diferentes concepções do conceito de cidadania, tais concepções surgiram da comparação dos discursos utilizados pela autora, tanto para o desenvolvimento do artigo, quanto para o desenvolvimento da pesquisa de mestrado. A partir das classificações dos diferentes significados do conceito de cidadania apresentados, a saber: Cidadania Clássica, Cidadania Multicultural e Híbrida cuja intenção é refletir acerca das possíveis implicações que os diferentes sentidos do conceito de cidadania podem ter na educação. Para isso, Souza (2011, p. 156, grifos da autora) foca na análise de duas concepções específicas; tal seleção foi feita por suas abordagens e definições serem diferentes entre elas, como podemos ver:

- uma concepção, partindo da consideração da importância da subjetividade na (re)configuração das cidadanias contemporâneas, falará na coexistência de diferentes dimensões para a cidadania e, assim, colocará a existência de diferentes cidadanias com direitos diferenciados, “segundo indicação das versões mais avançadas dos direitos humanos”- chamamos a esta primeira concepção de *concepção contextualizada da cidadania* e aparece no artigo de Manuel Antonio Garretón, na dissertação (2011) codificado como 1-CP;
- outra concepção, à qual, por oposição à concepção contextualizada, chamamos de concepção *clássica da cidadania*, enfocará no aspecto jurídico/estatal da cidadania e defenderá a igualdade dos direitos de cidadania e a universalidade dos direitos humanos sobre os quais os direitos de cidadania deveriam estar fundados - esta concepção é a que entendemos como ser a de Maria Victória Benevides.

Após as duas descrições da classificação feita por Souza, trazemos a problematização levantada pela autora em seu artigo (2020) em que se destaca a Cidadania Clássica e a Cidadania Multicultural. Nas palavras da autora (2020, p. 151):

É possível conciliar ambas as concepções de cidadania dentro de uma mesma proposta político-pedagógica? Com quais práticas políticas e sociais coadunam-se estas concepções? É necessária e legítima a ideia de que se deve formar o cidadão a partir da educação escolar? É possível não formar o

cidadão a partir da educação escolar? Abster-se de focar a questão da cidadania (no sentido de instrução pública) na proposta político-pedagógica seria uma contribuição à construção da autonomia do futuro cidadão ou seria um descaso que poderia resultar em submeter os futuros adultos a um maior risco de heteronomia? Defender a formação de cidadão para a construção/manutenção de uma sociedade democrática (no sentido de uma instrução pública como defendia o iluminista Condorcet) é necessário e viável? Em qual sentido de democracia deve ser orientado o cidadão – no sentido de uma democracia liberal, republicana, comunitarista, individualista, multicultural?

Observa-se que as questões levantadas por Souza (2020) são também levantadas por Mouffe (2005), em especial quando Souza questiona sobre com quais práticas políticas as diferentes concepções de cidadania coadunam-se, se seria em um sentido de democracia liberal, comunitarista, multicultural, etc. Uma possível resposta aos questionamentos levantados por Souza em seu trabalho, seria: acreditamos que através da educação formal podemos trabalhar os vários significados do conceito de cidadania, o que levaria a uma visão não dogmática do conceito, uma vez que mostraria aos estudantes os diversos jogos de linguagem nos quais o conceito aparece, treinando, assim, para que em situações não educacionais, eles possam agir de acordo com determinados princípios.

Assim, da perspectiva do trabalho de Souza, é possível levantar a importância de levar em consideração a diversidade de concepções possíveis para a cidadania para que seja abordada com maior cuidado a questão da formação do cidadão. A partir disso, podemos pensar nas nossas formas de vida e o que pretendemos compartilhar/arraigar, desconstruir/reformular pelo processo de educação formal, em sala de aula. Dessa forma, apontamos para a possibilidade de abordar as classificações do conceito de cidadania no cotidiano escolar, a partir de uma perspectiva teórico-reflexiva que tem como base as ideias da segunda fase de Wittgenstein. Tal perspectiva, segundo Souza, seria vantajosa para que os defensores de diversos significados de cidadania possam dialogar, (SOUZA, 2011, p. 125):

Por exemplo: - para os defensores de uma visão multicultural da cidadania (que pleiteiam direitos diferenciados em função da exclusão a qual um determinado grupo é submetido) pode oferecer a possibilidade de contar com uma abordagem teórica que, sem deslegitimar as outras concepções, coloca em pauta sua perspectiva justificando a legitimidade de suas próprias reivindicações; - para os defensores de uma visão clássica da cidadania (pautada na consideração da importância da noção de igualdade) pode ser a oportunidade de, ao dialogar com defensores de outras perspectivas, justificar sua defesa do princípio da igualdade ponderando-o diante de cada nova situação de necessidade de diferenciação política/social que lhes sejam colocadas.

Dessa forma, ao descrever diferentes usos do conceito de cidadania, Souza (2011, p. 13) ressalta os diferentes contextos de produção de seus significados:

Considerando que, para cada caso, os sentidos atribuídos ao conceito de cidadania estariam vinculados às situações nas quais seus significados poderiam ser compreendidos, buscava-se um modo de pesquisa que respeitasse os contextos de produção destes significados.

Os significados do conceito de cidadania foram analisados pela autora (2011, p. 15, grifo da autora) a partir da noção wittgensteiniana de “propriedade de semelhanças de família”:

Pelo cotejamento dos significados para o conceito de cidadania verificados nestes discursos comparados com os significados dados ao mesmo conceito apresentados no verbete *Cidadania* do *Dicionário de Filosofia Política e Moral*, neste primeiro momento, levantamos algumas questões acerca dos usos e significados do conceito de cidadania em sua relação com a educação, assim, justificando a necessidade de continuarmos a pesquisa, agora, abordando os discursos especializados veiculados nos periódicos da área educacional.

Outro motivo pelo qual a autora utilizou a terapia filosófica wittgensteiniana em sua pesquisa, é que, para ela, esse método permitia um distanciamento em relação ao conceito analisado. Ela a utilizou como uma referência no sentido operacional para esclarecer os diversos significados que podem ser atribuídos ao conceito de cidadania, em particular no campo educacional. Souza (2011, p. 14, grifo do autor) explica a seguir:

A perspectiva da “terapia filosófica” nos inspirou no sentido de oferecer uma espécie de “proteção” ao promover um necessário distanciamento em relação ao conceito que pesquisamos (tal distanciamento se mostrou necessário em razão de uma certa natureza programática do conceito de cidadania cujo uso intenta, muitas vezes, conseguir a adesão para aquilo que entenda ser o objetivo a ser perseguido pelo cidadão ou, no caso da relação que aqui focamos, a ser desenvolvido por uma educação que vise a formar o cidadão).

As significações do conceito de cidadania levantadas pela autora surgem a partir da análise e comparação de artigos midiáticos e acadêmicos que abordam o conceito no contexto da educação. Nos textos acadêmicos, em particular, Souza seleciona textos de dois autores que, no desenvolvimento de suas teorias, operam concepções distintas do conceito. Três foram os artigos utilizados: “Pontos fortes e fracos dos novos consensos sobre educação”, escrito por Manuel Antonio Garretón e publicado no ano de 1997; e “Cidadania e direitos humanos” (2013) e “Educação para a cidadania e direitos humanos” (1998), de Maria V. Benevides.

Na comparação, a autora constatou que os artigos analisados definem cidadania admitindo que o conceito pode ter múltiplos significados. Além disso, também foi constatado que em cada artigo o conceito é abordado numa perspectiva específica, situando a discussão sobre a cidadania nos âmbitos dos direitos nas esferas civil, política e social. O ponto que diferencia os dois autores é que Garretón prioriza uma abordagem subjetiva e a partir deste ponto, Souza (2020, p. 156) classifica o seu uso do conceito de cidadania como *multicultural* (pesquisa de 2011 e no artigo de 2020, Souza chama essa classe de *concepção contextualizada da cidadania*, aqui neste trabalho utilizaremos a nomenclatura “*multicultural*”) com foco na questão do reconhecimento social, como vemos:

[...] uma concepção, partindo da consideração da importância da subjetividade na (re)configuração das cidadanias contemporâneas, falará na coexistência de diferentes dimensões para a cidadania e, assim, colocará a existência de diferentes cidadanias com direitos diferenciados, “segundo indicação das versões mais avançadas dos direitos humanos”.

Enquanto, para Benevides, o conceito situa-se numa perspectiva jurídica, o que Souza classifica como *cidadania clássica* com foco nas questões da participação-representação política, como esclarece (2020, p. 156):

[...] outra concepção, à qual, por oposição à concepção contextualizada, chamamos de *concepção clássica da cidadania*, enfocará o aspecto jurídico/estatal da cidadania e defenderá a igualdade de direitos de cidadania e a universalidade dos direitos humanos sobre os quais os direitos de cidadania deveriam estar fundados.

No decorrer de sua pesquisa, Souza direcionou o foco para as concepções de cidadania pela abordagem do conceito de cidadania que aparece no artigo que em sua pesquisa foi codificado como 3-EP (Escrito por Ernani Lampert, 1998). Para apresentar sua compreensão acerca da educação para a cidadania, Lampert recorreu à definição de cidadania de Garretón e à proposta de educação para a cidadania de Benevides – uniu as virtudes republicanas e democráticas presentes na concepção de cidadania defendida por Benevides à noção de cidadania compreendida em múltiplas dimensões por Garretón.

Souza constata que ambos os artigos são prescritivos e que as suas prescrições em relação à educação para a cidadania direcionam a formação cidadã em sentidos diferentes que, ainda que não sejam necessariamente excludentes ou inconciliáveis, podem gerar um considerável conflito se aplicadas de modo não advertido. A autora (2011, p. 70-71, grifo da autora) observa que:

Como se verá, Garretón opera com uma concepção de cidadania que abriga diferentes categorias de cidadãos e diferentes relações entre estas categorias, e que poderíamos denominar como uma concepção *contextualizada* de cidadania (esta dá grande destaque à questão da *identidade* e do papel da *subjetividade* na constituição da cidadania, por isso aproximaremos de uma concepção *multicultural* no que se refere à concepção de uma educação para a cidadania); Benevides apresenta a concepção republicana *clássica* para a cidadania. Para cada uma dessas concepções, é preciso considerar o espaço e a importância dedicados às noções de *igualdade* e *diferença* pois estes termos serão determinantes do tipo de sociedade que se procura instituir e, portanto, do tipo de educação que se pretende ministrar.

Souza, ao analisar o discurso de Garretón, aponta para: as multidimensionalidades da sociedade e para a diversificação dos âmbitos nos quais o sujeito se encontra. O discurso de Garretón apresenta múltiplas respostas à pergunta “o que é ser cidadão?”, e aborda diferentes âmbitos nos quais se desenvolvem tais respostas e reivindica um modo de “cidadania global” atrelado “aos poderes constituídos no âmbito econômico, das relações de gênero, das comunicações, do meio ambiente, do espaço local e regional” (GARRETÓN, 1997, p. 136, *apud* SOUZA, 2011, p. 71).

Ainda neste discurso, Souza observa o predomínio da noção de reconhecimento e da noção de pertencimento, que levam a uma significação de cidadania associada às “versões mais avançadas dos direitos humanos” (GARRETÓN, 1997, p. 136, *apud* SOUZA, 2011, p. 71). Para Garretón (1997, p. 137, *apud* SOUZA, 2011, p. 72), a cidadania é a reivindicação e reconhecimento por parte de um sujeito. Ele explica que conforme o sujeito se redefine, é redefinida também a própria compreensão da cidadania:

A expansão da subjetividade [...] e dos âmbitos da cidadania, assim como a redefinição da política e de suas relações com a sociedade e os fenômenos de exclusão, definem novas demandas e aspirações, novas formas de luta e conflitos para os quais o repertório de organizações e de tipos de mobilização conhecidos são insuficientes, não existindo ainda acumulação de memória coletiva sobre as novas formas de ação.

Na definição do conceito de cidadania multicultural, descrita por Souza, Garretón abarca seu desenvolvimento do conceito em múltiplas esferas (civis, políticas e sociais), buscando múltiplas maneiras de institucionalizar-se, como Souza (2011, p. 72) levanta: “Daí, a educação para a cidadania deve comportar esse caráter múltiplo/global em constante processo de desenvolvimento”. Em seu artigo, Garretón (1997, p. 140, *apud* SOUZA, 2011, p. 72) aborda

a educação em seu sentido mais amplo, comportando e abarcando os múltiplos aspectos e esferas de reivindicação pelo reconhecimento enquanto cidadãos:

[...] para o futuro haverá que se pensar em uma educação em que coexistam diversos sistemas educacionais [a educação para a pessoa, para a cidadania, para a democracia, para o desenvolvimento, para o mundo globalizado e integrado com a mídia, só para nomear alguns desses subsistemas que] deverão dar origem a instituições próprias e diferentes, uma das quais será o sistema escolar [...], que não poderá ser substituído, mas que também não poderá ser a única instituição educativa.

As características apresentadas para a educação por Garretón (1997, *apud* SOUZA, 2011), serão discutidas por Maria Victória Benevides no texto “Educação para a cidadania e direitos humanos” (1998). Embora o artigo não seja voltado para o tema da educação para a cidadania, Benevides apresenta o que entende por cidadania e procura fazer uma introdução geral ao tema dos direitos humanos esclarecendo, assim, as diferenças e aproximações entre os dois conceitos.

Souza faz uma longa análise de tais aproximações e distanciamentos e chega a uma caracterização de “concepção clássica da cidadania”, que prioriza o aspecto jurídico. Souza dedica-se a explicitar as qualificações que Benevides atribui aos direitos humanos, que seriam vinculadas ao princípio da igualdade, conceito caro para o entendimento da cidadania. De acordo com Benevides (1998, p. 46, *apud* SOUZA, 2011, p. 76):

A desigualdade pressupõe uma valoração de inferior e superior; pressupõe uma valorização positiva ou negativa e, portanto, estabelece quem nasceu para mandar e quem nasceu para obedecer; quem nasceu para ser respeitado e quem nasceu só para respeitar. A diferença é uma relação horizontal, nós podemos ser muito diferentes (já nascemos homens ou mulheres, o que é uma diferença fundamental, mas não é uma desigualdade; será uma desigualdade se esta diferença for valorizada no sentido de que os homens são superiores às mulheres, ou vice-versa, que os brancos são superiores aos negros, ou vice-versa, que os europeus são superiores aos latino-americanos e assim por diante).

Benevides estabelece a igualdade como isonomia, afirmando que esta é a igualdade diante das leis e oportunidades na sociedade. A igualdade, seria então, tomada no sentido socioeconômico, retomando a questão da dignidade da pessoa humana e assegurando a igualdade em relação aos direitos sociais. Logo, para a autora, os direitos humanos deveriam ser conteúdos já pressupostos nas relações sociais, de modo que a cidadania seria incorporada

ao nosso vocabulário com outro uso, como aponta (1998, p. 39, *apud* SOUZA, 2011, p. 77): “tende a se transformar num substantivo, como se representasse todo o povo”.

Segundo Benevides (1998), a cidadania admite múltiplos significados dependendo de como cada país a expresse em sua Constituição jurídico-política. Portanto, o conceito de cidadania deve ser tomado como algo particular, admitindo-se que há diferentes e específicos significados de acordo com a Constituição política do Estado que a reconheça afixada em uma ordem jurídico-política. A autora salienta que em sociedades democráticas geralmente ocorre de os direitos do cidadão coincidirem com direitos humanos, mas que: “em nenhuma hipótese, direitos ou deveres do cidadão podem ser invocados para justificar violação de direitos humanos fundamentais” (BENEVIDES, 1998, p. 41, *apud* SOUZA, 2011, p. 78). Sendo aferida na ordem jurídica, a cidadania é tomada como um conceito formal. Se este conceito é aderente às questões da ordem subjetiva dependerá do quanto estas estejam coincidentes aos princípios dos direitos humanos. Assim, também como em Garretón, os direitos de cidadania na esfera civil ou social poderão estar ou não norteados pelos direitos humanos.

Souza (2011) mostra que os artigos analisados podem ser considerados prescritivos ao terem como objetivo uma mudança de atitude dos meios mais conservadores em relação aos direitos humanos e a uma “educação para a cidadania democrática”. A autora (2011, p. 82) destaca que: “Como vimos, a concepção de cidadania de Benevides ocorre sobretudo numa ordem jurídico-política e a de Garretón numa ordem que contempla as subjetividades” e aponta para implicações em relação à educação ou formação para a cidadania, a partir da prescrição feita por Lampert no artigo 3-EP (1998), que se caracteriza por ser um significado prescritivo. Conforme Lampert (ANO, p. 1998, *apud* SOUZA, 2011, p. 82):

Como prescrição geral direciona para “uma educação calcada em valores, mas que lance mão da ciência e tecnologia para a superação dos problemas econômicos, sociais e políticos crônicos; que respeite o meio ambiente e as diferenças raciais e culturais”.

Diante das ideias expostas neste capítulo, identificamos a educação básica, comum a todos os estudantes, como sendo uma das principais esferas de formação para a cidadania, fruto de uma identidade cultural, estabilidade econômica, justiça social e diversidade política. Por meio da educação os alunos poderão ser formados para a cidadania a partir de um conjunto de práticas que surgem com as propostas e reflexões feitas em sala de aula, como, por exemplo, o exercício de leitura e práticas de escrita que traz a possibilidade de os alunos serem inseridos em uma forma de vida e, assim, participar ativamente na busca de sua cidadania plena.

Ao nos debruçarmos no material didático entregue pelo estado de São Paulo, podemos encontrar orientações para as práticas pedagógicas tais como: leitura, escrita, pesquisa etc. logo no início das SAs no material *Caderno do Professor* tal como:

Quadro 1 – SA1 “O Eu Racional”

Conteúdos e temas: razão; subjetividade moderna; Descartes; *cogito*.

Competências e habilidades: a realização desta Situação de Aprendizagem deve estimular o desenvolvimento de habilidades relacionadas com o domínio de diferentes linguagens e a compreensão de diferentes fenômenos do conhecimento. A proposta procura incentivar as competências que possibilitem que o próprio aluno se reconheça como sujeito racional, capaz de uma certa autonomia de pensamento²⁸. Além disso, a Situação de Aprendizagem visa a incentivar as práticas de pesquisa, sistematização e a apresentação de conceitos e informações, com o que os alunos também serão levados a fundamentar conhecimentos teóricos.

Sugestão de estratégias: aulas expositivas e exercícios de reflexão e leitura.

Sugestão de recursos: textos de leitura conforme Cadernos do Professor e do Aluno, dicionários de filosofia, *sites* e livros que trazem biografia dos filósofos.

Sugestão de avaliação: como toda a tarefa é realizada em sala de aula, a observação e as anotações a respeito da participação nas atividades propostas são fundamentais.

Fonte: SEESP (2014-2017, p. 8).

Como vimos acima, além da prática de leitura sugerida, também é proposto a prática de pesquisa, sistematização e apresentação de conceitos para a fundamentação de conhecimentos. Dessa forma, podemos entender que o ensino de cidadania no ensino médio requer uma série de práticas, não se reduzindo a definições de conceitos. Os cadernos sempre focam em um “saber fazer”, um dos quatro pilares da educação para o século XXI – conforme o Relatório Delors como vimos na seção 3.1. A SA não incentiva análises críticas e questionamentos, por exemplo, tendo, ao invés disso, a proposta de “incentivar competências”, como se estas já estivessem presentes de algum modo na mente do estudante.

No próximo capítulo, abordaremos de que maneira o ensino de filosofia é previsto nos documentos oficiais e como tais documentos abordam o ensino por competências, em particular, aquelas que proporcionam aos alunos maneiras de identificar as condições de uma vida pautada na ética e na moral que considere e valorize a subjetividade, assim como o senso comunitário e o bem comum.

²⁸ O quadro traz questões problemáticas: por exemplo, incentivar competências como se elas fossem uma entidade exterior ao estudante. Outro ponto que vale destacar é a proposta de desenvolvimento de “certa autonomia de pensamento”. Essa proposta poderia ser trabalhada pela terapia filosófica e é um ponto de sugestão para trabalhos futuros.

A nosso ver, a proposta para as aulas de filosofia encontrada no Caderno do Professor é dar prioridade à condição de indivíduos que são construídos histórica e socialmente. São, portanto, conscientes dessa condição e responsáveis por suas condições e ações, sobretudo no que diz respeito às suas condições de cidadãos, para tanto o documento traz uma orientação pautada em competências e habilidades.

Como vemos no decorrer desta seção, a formação para a cidadania estaria associada ao desenvolvimento de competências. Essa perspectiva nos leva ao entendimento de que bastaria ao estudante ser capaz de seguir alguns “comandos” éticos, no sentido de ser capaz de segui-los aplicando-os toda vez que precisasse ser cidadão. De um ponto de vista wittgensteiniano, tal postura acarreta uma visão dogmática, uma vez que reduz o conceito a um significado reducionista do que é ser cidadão. É com esse ponto de vista que, no próximo capítulo, iremos analisar criticamente os materiais didáticos distribuídos pelo estado de São Paulo com as orientações para as aulas de filosofia. Nos atentaremos a dois pontos: o primeiro é referente a formação para a cidadania por meio das competências; e o segundo ponto é a forte relação feita com a formação da educação básica para fins mercadológicos. Para tanto, os materiais usados foram o Currículo de Ciências Humanas e o material de apoio *Caderno do Professor*.

CAPÍTULO 3 – ENSINO DE FILOSOFIA E A FORMAÇÃO CIDADÃ NAS ESCOLAS PAULISTAS

3.1. Relatório Delors e os PCNs

Nessa seção analisamos os princípios formativos presentes no Relatório Jacques Delors (2010) e nos PCNEbM (2018) para as aulas de filosofia, além do reflexo da concepção de formação escolar presente nesses documentos para a organização do ensino de filosofia. Nossa análise sugere princípios formativos comuns aos dois documentos. Ao traçarmos um paralelo entre eles entendemos que o que está em jogo é o atendimento às necessidades do atual modelo produtivo do mercado de trabalho e não a apropriação dos conhecimentos de fato relacionada à formação para a cidadania.

Para entender as referências utilizadas nos PCNEbM (2018) e nos documentos paulistas, especialmente no *Caderno do Professor*, destacamos algumas passagens do relatório Delors, que tem como um de seus focos a formação para a cidadania para o nosso século. Este relatório foi elaborado para a UNESCO em 1996 com o título *Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. A comissão responsável por este relatório foi presidida por Jacques Delors, ex-ministro da Economia e das Finanças e ex-presidente da Comissão Europeia (1985-1995). Para a sua elaboração foi necessária uma comissão composta por pessoas de diversos setores sociais e de diversos países para pensar as diferentes dimensões da educação pelo mundo. No Brasil, o relatório foi publicado em 2010 com nota de introdução do então ministro Paulo Renato Souza, com o título *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*.

Com o intuito de promover uma formação comum, a comissão estabeleceu quatro pilares a partir dos quais a educação deve ser planejada, como vemos (UNESCO, 2010, p. 89-90, grifo nosso):

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; **aprender a fazer**, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas

uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta.

O “saber fazer” que aparece na descrição dos quatro pilares para a educação pode ser entendido como as competências gerais que deverão ser desenvolvidas nos indivíduos. Em outro trecho deste documento podemos verificar a referência a uma entidade interior, quase que autônoma, que seria responsável pelo desenvolvimento dos estudantes. Como vemos no relatório Delors (2010, p. 90; 95), tal entidade é denominada “tesouro escondido” e “qualidades inatas”: “Uma nova concepção ampliada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo — revelar o tesouro escondido em cada um de nós”.

No atual padrão produtivo, o emprego fixo, formal e estável foi reduzido drasticamente, dando espaço ao trabalho informal, com redução de jornada, temporário, subcontratado, terceirizado, domiciliar, etc. A flexibilização e a desregulamentação do trabalho contribuem para diminuir as responsabilidades e os compromissos das empresas perante os funcionários. Para se encaixar neste cenário, é exigido do trabalhador que ele seja criativo, flexível, cooperativo e inovador. Essas características, para o atual mercado de trabalho, são consideradas como uma valorização do desenvolvimento do indivíduo. Visto tais características, o relatório Delors cita diversas vezes a “educação ao longo da vida” (2010, p. 18):

Por todas estas razões, parece impor-se, cada vez mais, o conceito de educação ao longo de toda a vida, dadas as vantagens que oferece em matéria de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. É a ideia de educação permanente que deve ser repensada e ampliada.

A educação “ao longo da vida” mencionada no relatório proporcionaria aos indivíduos um ininterrupto processo de adaptação aos diferentes postos de emprego e a responsabilização deste indivíduo ao seu sucesso ou fracasso no mercado de trabalho. Destacamos ainda o seguinte trecho do relatório Delors (2010, p. 89, grifo nosso):

Nesta visão prospectiva, uma resposta puramente quantitativa à necessidade insaciável de educação — **uma bagagem escolar cada vez mais pesada** — já não é possível nem mesmo adequada. Não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança.

Na perspectiva defendida pelos pesquisadores no relatório, o aumento da incerteza com relação às futuras ocupações e a crescente variação das atividades realizadas pelos indivíduos ao longo da vida contribui para a obsolescência dos conteúdos curriculares clássicos, ou seja, do próprio conhecimento científico. Considerada uma “pesada bagagem” escolar inapropriada, especialmente para um mundo em constante mudança. Entendemos, por outro lado, que o ensino fundado na transmissão de conteúdos sistematizados só se torna uma “pesada bagagem” se o fim proposto for a adaptação do indivíduo ao trabalho simplificado e, muitas vezes, precarizado.

Após apontarmos no relatório Delors o esvaziamento do conteúdo sistematizado na formação escolar requerida à formação cidadã do século XXI, passamos à análise dos PCNEMa (2000) e PCNEMb (2018) com a intenção de verificar uma possível aproximação entre o relatório e os PCNs.

3.2. PCNEM para as aulas de Filosofia: pressupostos para a organização do ensino

Os PCNEMa (2000) do Ensino Médio são formados por quatro volumes: volume 1 – Bases Legais; volume 2 – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; volume 3 – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; volume 4 – Ciências Humanas e suas Tecnologias (BRASIL, 2000).

A referente às Ciências Humanas e suas Tecnologias e é composta por: 1. Apresentação; 2. O sentido do aprendizado na área; 3. Competências e habilidades; 4. Conhecimentos de História; 5. Conhecimentos de Geografia; 6. Conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Política; 7. Conhecimentos de Filosofia.; 8. Rumos e desafios; 9. Bibliografia.

Nossa análise será pautada nos conhecimentos de Filosofia e em sua relação com questões presentes nos itens 1 (do volume I do documento), 2 e 7 (volume IV do documento).

No texto de apresentação do documento encontramos a seguinte passagem (BRASIL, 2000, p. 5, grifo nosso):

O Ensino Médio no Brasil está mudando. A consolidação do Estado democrático, as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da **cidadania e do trabalho**. Partindo dos princípios definidos na LDB, o Ministério da Educação, num trabalho conjunto com educadores de todo o País, chegou a um novo perfil para o currículo, apoiado em competências

básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta. Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no **acúmulo de informações**. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a **capacidade de aprender**²⁹.

Vemos, na passagem, a relação feita entre os Estados democráticos, a produção de bens e o preparo dos jovens estudantes a esse mundo contemporâneo; para tanto o PCNEMb (2018) sugere que o currículo se apoie no ensino de competências e não no “acúmulo de informações”. Podemos relacionar essa prescrição ao que se encontra no relatório Delors (2010, p. 20) na seção “Colocar a educação ao longo de toda a vida no coração da sociedade”, em que há uma relação entre a competência e o “saber fazer”, como vemos:

[...] Em seguida, aprender a fazer. Além da aprendizagem de uma profissão, há que adquirir uma competência mais ampla, que prepare o indivíduo para enfrentar numerosas situações, muitas delas imprevisíveis, e que facilite o trabalho em equipe, dimensão atualmente muito negligenciada pelos métodos pedagógicos. Estas competências e qualificações tornam-se, muitas vezes, mais acessíveis, se quem estuda tiver possibilidade de se pôr à prova e de se enriquecer, tomando parte em atividades profissionais e sociais, em paralelo com os estudos. Daqui a necessidade de atribuir cada vez maior importância às diferentes formas de alternância entre escola e trabalho.

O modelo formativo proposto oficialmente pelos PCNEMa (2000) sofre as influências do processo de globalização da economia já indicada pelo relatório Delors (2010). Logo, essa demanda formativa não se origina nos documentos oficiais, mas é reflexo das necessidades sociais que surgem com as necessidades econômicas do mundo contemporâneo como forma de adequar a educação escolar aos códigos da modernidade, na década de 1990. Identificamos essa demanda também no material SPFE.

O documento SPFE, além de ser um material pautado na pedagogia das competências, ainda prescreve que seja desenvolvido nos estudantes a competência de “saber fazer” para se atualizar para o mercado de trabalho. Um exemplo foi dado no capítulo dois, “quadro 1” desta dissertação, retirado do *Caderno do Professor* em que as competências e habilidades sugeridas remontam a um saber fazer, tais como: “práticas de pesquisa, sistematização e a apresentação de conceitos e informações etc.” (SEESP, 2014-2017, p. 8). Estas práticas sugerem uma preocupação em atender ao que o relatório já vislumbrava:

²⁹ Entende-se por “saber fazer”.

Aprender a conhecer e aprender a fazer são, em larga medida, indissociáveis. Mas a segunda aprendizagem está mais estreitamente ligada à questão da formação profissional: como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução? É a esta última questão que a Comissão tentará dar resposta mais particularmente. (UNESCO, 2010, p. 93).

Ou, ainda, no trecho a seguir em que há um apelo à manutenção e desenvolvimento das economias:

O futuro destas economias [industrial e informal] depende, aliás, da sua capacidade de transformar o progresso dos conhecimentos em inovações geradoras de novas empresas e de novos empregos. **Aprender a fazer** não pode, pois, continuar a ter o significado simples de preparar alguém para uma tarefa material bem determinada, para fazê-lo participar no fabrico de alguma coisa. (UNESCO, 2010, p. 93, grifo nosso).

Outro ponto que é importante destacar é a ênfase dada ao trabalho em equipe tanto no relatório Delors (2010) quanto no PCNEMb (2018), como vemos abaixo, respectivamente:

Se juntarmos a estas novas exigências a busca de um compromisso pessoal do trabalhador, considerado como agente de mudança, torna-se evidente que as qualidades muito subjetivas, inatas ou adquiridas, muitas vezes denominadas “saber ser” pelos dirigentes empresariais, se juntam ao saber e ao saber-fazer para compor a competência exigida — o que mostra bem a ligação que a educação deve manter, como aliás sublinhou a Comissão, entre os diversos aspectos da aprendizagem. Qualidades como a **capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros**, de gerir e de resolver conflitos, tornam-se cada vez mais importantes. E esta tendência torna-se ainda mais forte, devido ao desenvolvimento do setor de serviços. [...] Aprender a fazer, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a **trabalhar em equipe**. Mas também aprender a fazer, das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho. (UNESCO, 2010 p. 94, 101, 102, grifo nosso).

Entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para planeamento, gestão, organização e fortalecimento do trabalho de equipe. Essa competência relaciona-se diretamente com a possibilidade de que os educandos venham a ser capazes de processar e comunicar informações e conhecimentos de forma ampla, além de compreender que não há saber sem a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias aplicação e transposição para situações inéditas (BRASIL, 2018, p. 28-29, grifo do autor).

Em decorrência da diversificação e do aperfeiçoamento dos instrumentos do mercado de trabalho³⁰ e dos produtos, os trabalhadores, que antes eram submetidos a tarefas fragmentadas e repetitivas nas linhas de montagem, passam a realizar outras operações, como se certificarem da qualidade dos objetos produzidos, trabalhando em equipe para resolver tanto os problemas apresentados na produção quanto no mercado.

Ao traçarmos um paralelo entre o relatório Delors e os PCNs, explicitamos a influência que o primeiro documento tem sobre o segundo. Vemos no item dois do PCNEMa a menção ao documento da UNESCO (2010) :

[...] o documento [relatório Delors] reinterpreta os princípios propostos pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO, amparados no aprender a conhecer, no aprender a fazer, no aprender a conviver e no aprender a ser. A estética da sensibilidade, que supera a padronização e estimula a criatividade e o espírito inventivo, está presente no aprender a conhecer e no aprender a fazer, como dois momentos da mesma experiência humana, superando-se a falsa divisão entre teoria e prática. A política da igualdade, que consagra o Estado de Direito e a democracia, está corporificada no aprender a conviver, na construção de uma sociedade solidária através da ação cooperativa e não-individualista. A ética da identidade, exigida pelo desafio de uma educação voltada para a constituição de identidades responsáveis e solidárias, compromissadas com a inserção em seu tempo e em seu espaço, pressupõe o aprender a ser, objetivo máximo da ação que educa e não se limita apenas a transmitir conhecimentos prontos.

Diante do que foi exposto, nessa seção, podemos detectar como esse tipo de formação, proposta primeiramente no relatório Delors e em seguida nos PCNEMa (2000), intervém na orientação do SPFE (2014-2017) e influencia a formação cidadã nas aulas de filosofia. Antes de prosseguir, é importante lembrar que os PCNs são diretrizes elaboradas pelo Governo Federal que orientam a educação no Brasil. Mesmo sem ter obrigatoriedade nas implementações de suas orientações, os PCNs acabam tendo uma força normativa muito grande que acaba influenciando documentos para a educação, assim como vemos no material disponibilizado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

³⁰ É importante ressaltar a diferença entre mercado de trabalho e mundo do trabalho, conceitos que aparecem ao longo desta pesquisa. Entendemos por mercado de trabalho: o ser humano para uma peça, uma ferramenta, passando a impressão que as pessoas são mercadorias inseridas em suas funções. Já o mundo do trabalho abrange a totalidade complexa que envolve a atividade humana do trabalho, incluindo os fenômenos, ambientes e suas relações.

3.3. O ensino de filosofia no contexto do ensino médio

O ensino de filosofia no nível básico no Brasil sempre teve dificuldades para seguir o seu curso de modo ininterrupto. No Estado de São Paulo, a Resolução 7/63 inseriu o ensino de filosofia como disciplina complementar voltada ao pensamento lógico e metafísico, classificando-a como um “supersaber”³¹ (SÃO PAULO, 2012, p. 114). Após o golpe militar de 1964 no Brasil, o ensino de filosofia seguiu como disciplina optativa, pela Lei n. 4.24/61, até o ano de 1971, quando foi retirado do currículo escolar e teve o seu ensino proibido. Sobre isso, Tomazetti (2012, p. 85) aponta que:

Cabe aqui lembrar que a disciplina Filosofia foi retirada do currículo escolar brasileiro no período da ditadura militar, nos anos setenta, e em seu lugar foram colocadas as disciplinas Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira (OSBP), com vistas à defesa das tradições e manutenção da ordem e dos valores nacionais.

Com a redemocratização do país em 1988, o ensino de filosofia foi finalmente reconhecido pela LDB, 1996, após anos fora dos bancos escolares. Em 1998, o ensino de filosofia passou a ser considerado um tema transversal assegurado pelas DCN para Ensino Médio (Resolução CEB/CNE n. 3/98). Contudo, a obrigatoriedade dessa disciplina tem sido constantemente contestada por três principais argumentos, explica Fávero *et al.* (2004, p. 259-260):

O primeiro diz respeito à precariedade da formação de professores de filosofia para o ensino médio em âmbito nacional. [...] Outro argumento, fortemente vinculado ao primeiro, diz respeito aos problemas que a obrigatoriedade da disciplina em nível nacional poderia trazer aos estados e seus sistemas de ensino, em especial em termos de investimentos. Por fim, há os que se posicionam contrariamente à inserção da disciplina por criticarem o modelo disciplinar da escola. Estes defendem que a inserção de mais uma disciplina escolar é uma medida infeliz, particularmente no caso da filosofia. A partir desse ponto de vista, se a filosofia deve ser um exercício de pensamento crítico, ou lúdico, ou que vise à autonomia etc., transformá-la em “matéria escolar” seria sujeitá-la aos rituais e tratamentos pedagógicos que os estudantes costumam identificar, precisamente, como o oposto da crítica, do prazer, da autonomia etc.

³¹ Uma das críticas que Wittgenstein direciona aos filósofos é a atitude de alguns de tratar a filosofia como algo difícil de ser acessado, como aponta Gonçalves (2020, p. 177): “[...] Wittgenstein critica a postura de alguns filósofos que colocaram uma espécie de véu misterioso sobre as coisas e em seguida se deram a tarefa de retirá-lo, proferindo alguma verdade do ser das coisas, tornando a filosofia uma espécie de super saber que desvenda os mais profundos mistérios da existência”.

Em confronto a esses argumentos contrários ao ensino obrigatório de filosofia, muitos educadores e gestores foram a favor de colocá-la como uma disciplina específica inserida no currículo, o que faria com que ela deixasse de ser abordada somente como um tema transversal. De acordo com Tomazetti (2012, p. 88):

[...] com o intuito de fortalecer a defesa da obrigatoriedade da Filosofia na escola, com base principalmente nos seguintes argumentos: a possibilidade de formação de um aluno consciente e crítico com condições de exercer sua cidadania; o desenvolvimento da capacidade argumentativa e de habilidades de leitura e escrita, entre outros.

Em 24 de junho de 2003, ocorreu uma audiência pública sobre a obrigatoriedade do ensino de filosofia no Ensino Médio. A audiência apresentou os seguintes argumentos favoráveis ao retorno da obrigatoriedade (BRASIL, 2003, p. 2-3):

A inclusão da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio é uma medida necessária para a consolidação dos objetivos e finalidades da educação básica. Tal medida fundamenta-se no entendimento de que a Filosofia e a Sociologia possuem estatutos próprios e, enquanto disciplinas, são análogas a qualquer outra, com saberes, corpo teórico, lógicas internas, técnicas e terminologias específicas. [...] A presença da Filosofia e da Sociologia no currículo poderá contribuir para a ressignificação da experiência do aluno, tanto de seu posicionamento e intervenção no meio social, enquanto futuro construtor do processo histórico, como de leitura e constituição de um olhar mais consistente sobre a realidade.

Por sua vez, a Resolução n. 38/2006, aprovada em 7 de julho de 2006, permitiu a volta do ensino de filosofia ao currículo como disciplina obrigatória ao frisar a importância dela para a formação necessária ao exercício da cidadania dos alunos. Podemos tomar o retorno do ensino de filosofia como disciplina obrigatória como um reconhecimento de sua importância para ampliar os objetivos sociais e culturais no âmbito da educação.

Além dos argumentos apresentados nos documentos, também reforçamos a importância do ensino de filosofia, uma vez que, em sala de aula, o professor apresenta aos estudantes os diferentes sistemas filosóficos que cada filósofo detém – muitas vezes sistemas filosóficos que se contradizem –, e abre a possibilidade de dissolver uma visão unilateral dos fatos abordados. Logo, o professor propicia uma atitude antidogmática perante conceitos problemáticos da esfera moral e/ou política que desempenham um papel crucial na formação para a cidadania.

3.3.1. A pedagogia das competências em São Paulo

Nesta seção, veremos como é organizado o currículo oficial da educação básica no Estado de São Paulo, pautado pelo conceito de competências.

No Estado de São Paulo, a pedagogia das competências teve sua estreia em sala de aula no ano de 2012 com o currículo oficial do Estado, que tinha como finalidade dar apoio curricular aos alunos e professores. Com esse objetivo, o material contava com um conjunto de cadernos organizados de forma bimestral e divididos por disciplinas para atender o ciclo II do ensino fundamental e o ensino médio.

A política pública que idealizou e executou o SPFE foi realizada em estágios, desde 2008, sob a gestão da secretária da Educação Maria Helena Guimarães de Castro que, mais tarde, em 2016, se tornaria secretária executiva do Ministério da Educação no governo Michel Temer. Notamos que há um reflexo do SPFE nos passos que seriam tomados para a educação no Brasil, como a elaboração da BNCC (sob a influência da mesma gestão), o que indica um interesse político na implementação de uma pedagogia que, segundo suas propostas, remonta ao ensino técnico e, essencialmente, utilitarista.

O atual documento normativo para as instituições de ensino no Brasil – a BNCC – é o documento base que serve como referência para a formulação dos currículos de sistemas e redes escolares dos demais currículos pedagógicos no país (BNCC, 2018 - Etapa Ensino Médio, p. 8; 471). Aqui, vale apontar um aspecto da trajetória do documento até chegar em sua última versão, homologada em 2017: a proposta sofreu alteração de acordo com o governo que esteve em vigência.

A primeira versão da BNCC foi disponibilizada em 2015, durante o governo da presidenta Dilma Rousseff, cujo ministro da Educação era o professor Renato Janine Ribeiro. A implantação de uma BNCC está prevista na Constituição e na LDB, de 1996, e em conformidade com o PNE e com os DCNs. É importante ressaltar que essa primeira versão não trazia em seus princípios orientadores a pedagogia das competências e, sim, a pedagogia partir de conhecimentos, como vemos no seguinte trecho: “A BNCC é constituída pelos *conhecimentos* fundamentais aos quais todo/toda estudante brasileiro/a deve ter acesso para que seus Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento sejam assegurados” (BCNC, 2015, p. 15, grifo nosso).

Após a mudança de governo ocorrida em 2016, ocasionada pelo golpe de Estado, a proposta da BNCC tomou novos rumos e, de junho a agosto de 2016, teve início a discussão da segunda versão do documento, centrada na pedagogia das competências. Nesse período, a

BNCC viajou por todos os estados brasileiros através de 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas³². Em abril de 2017, a terceira versão foi entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE), que ouviu a opinião do Brasil em uma nova rodada de seminários regionais. Por fim, em dezembro de 2017, durante o governo Michel Temer – com o ministro da Educação Mendonça Filho – a BNCC foi homologada pelo MEC e passou a valer em todo o Brasil.

Essa última versão do documento apresenta, logo em sua introdução, uma proposta pedagógica que trabalha a partir de competências e habilidades definidas em seu texto de apresentação como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais) atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, 2018, p. 8). A proposta pedagógica do documento apresenta diretrizes a serem seguidas ao longo da Educação Básica a partir do desenvolvimento de dez competências gerais listadas a seguir (BRASIL, 2018, p. 9-10):

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e, também, participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da

³² Tais seminários foram promovidos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime)

- cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.;
 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Segundo a BNCC (2018), essas 10 competências são articuladoras da construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB (1996), seguindo uma tendência de ensino por meio de habilidades e competências. Outro documento que direcionou as metodologias de ensino para as aulas de filosofia, são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1999). Os PCN são uma coleção de documentos que compõem a grade curricular de uma instituição educativa; este material tem como objetivo servir como um ponto de partida para o trabalho docente ao nortear as atividades que serão realizadas na sala de aula. Além desta finalidade, os PCN também são uma base para a elaboração de outros documentos norteadores da educação e ensino de filosofia, como aponta Gonçalves (2020, p. 168):

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino médio podem ser considerados ultrapassados no âmbito dos documentos orientadores da educação. Contudo, a linha traçada pelos PCNs no contexto do ensino de Filosofia parece se manter em outros documentos orientadores da educação nacional que são cronologicamente mais recentes, como, por exemplo, as Orientações Curriculares Nacionais (2013) e, segundo o que temos observado acerca da Base Nacional Comum Curricular, a despeito das mudanças estruturais do ensino médio não apresenta, sob o nosso ponto de vista, uma ruptura com o que já está traçado nos PCN.

Assim, as diretrizes traçadas pelos PCNEMb (2018) para o ensino de filosofia ainda se fazem presentes nos mais recentes documentos orientadores como, por exemplo, a BNCC (2018). Ao retomar a LDB (1996), citada acima, os elementos que são relevantes para o conteúdo orientador dos currículos brasileiros têm estreita relação com a vivência fora e dentro

da escola através de um complexo sistema que envolve a dimensão cultural, social, econômica e política dos alunos. Em todas essas dimensões, podemos notar a importância da formação cidadã. Vejamos algumas passagens retiradas da LDB (1996) que são importantes para pensarmos a estruturação da formação discente enquanto cidadãos (BRASIL, 1996, grifo nosso):

Art. 2º. A educação dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da *cidadania* e sua qualificação para o trabalho.

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos.

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

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

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

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

É interessante observar que no “Art. 2.” é apresentada uma concepção forte entre a formação para a cidadania e o trabalho voltado para a qualificação e aperfeiçoamento para posteriores ocupações.

Seguindo a análise dos documentos, na resolução da Câmara de Educação Básica (CEB, 1998) as DCNEM (1998) são abordadas visando três princípios que relacionam as propostas curriculares para as aulas de filosofia com uma educação para a cidadania. São eles (BRASIL, 2008):

- I. a Estética da Sensibilidade, que deverá substituir a da repetição e padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado e a afetividade, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer, da sexualidade e da imaginação um exercício de liberdade responsável;
- II. a Política da Igualdade, tendo como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e dos deveres e direitos da cidadania, visando à constituição de identidades que busquem e pratiquem a igualdade no acesso

- aos bens sociais e culturais, o respeito ao bem comum, o protagonismo e a responsabilidade no âmbito público e privado, o combate a todas as formas discriminatórias e o respeito aos princípios do Estado de Direito na forma do sistema federativo e do regime democrático e republicano;
- III. a Ética da Identidade, buscando superar dicotomias entre o mundo da moral e o mundo da matéria, o público e o privado, para constituir identidades sensíveis e igualitárias no testemunho de valores de seu tempo, praticando um humanismo contemporâneo, pelo reconhecimento, pelo respeito e pelo acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade, da responsabilidade e da reciprocidade como orientadoras de seus atos na vida profissional, social, civil e pessoal.

Nos itens I a III estão presentes as concepções de cidadania, como descritas por Souza (2011). No item dois, podemos identificar a concepção de Cidadania Clássica, enquanto no item três, a concepção de Cidadania Multicultural é mais forte.

É importante lembrar que documentos anteriores, discutidos e aprovados em outro momento da história, também servem de base para as leis atuais; como a Constituição de 1988 e a Lei nº 13.415/2017³³, que altera a lei da LDB (1996) e implementa as mudanças previstas para o NEM.

O NEM é uma reforma na grade curricular – aprovada durante o governo do ex-presidente Michel Temer pela lei nº 13.415/2017. Tal lei alterou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu mudanças na estrutura do ensino. As mudanças³⁴ previstas no NEM são: maior carga horária, mudança de 800 horas anuais para 1000 horas de estudo, e maior número de vagas para escolas de tempo integral. A mudança acontece, também, na suposta possibilidade de escolha dos estudantes por uma área de conhecimento de sua preferência, na qual irão se aprofundar em conteúdos específicos para a formação pretendida.

Tais alterações levam em conta o que está previsto na BNCC (2018) e descrevem quais são as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas por qualquer estudante brasileiro como garantia de seus direitos. Os conhecimentos estão relacionados a todas as disciplinas quanto ao desenvolvimento de competências para a vida em sociedade e, segundo o conteúdo oficial do Governo Federal, tais mudanças são importantes para reverter o atual contexto de estagnação no ensino médio, originário da falta de conexão da escola com o mundo.

³³ Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, altera as leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm>. Acesso em: 22 jan. 2022.

³⁴ Até a data desta pesquisa, essas eram as mudanças previstas para o NEM. Por se tratar de um novo modelo de ensino, as mudanças e adaptações poderão ser notadas no decorrer de sua implementação.

O currículo do Estado de São Paulo foi o primeiro³⁵ a se adequar à nova perspectiva para o NEM. Sua versão final foi homologada no mês de agosto de 2020 e tem sido progressivamente implementada no ensino médio. Em 2021, aos alunos do 1º ano do ensino médio, em 2022, para os estudantes do 2º ano, e conseqüentemente, para o 3º ano em 2023.

3.3.2. O currículo de filosofia no Estado de São Paulo e as competências

Nesta seção, duas questões guiarão nossa reflexão: i) de que maneira o currículo de filosofia do Estado de São Paulo foi organizado? ii) de que forma ele estabelece os conteúdos e metodologias a serem trabalhadas em sala de aula? Para tanto, adotaremos o programa SPFE por ser um material que, como vimos na seção 3.2, considera, desde 2008, o ensino a partir da pedagogia das competências.

O propósito do SPFE era enfrentar o baixo desempenho escolar dos alunos, medido a partir de diferentes avaliações de rendimento. Além disso, também almejava unificar o currículo escolar para as mais de 5000 escolas por todo o Estado, garantindo uma melhor sistematização dos conteúdos e propondo a elaboração de materiais didáticos que auxiliassem os docentes em sala de aula. Partimos do pressuposto segundo o qual a elaboração e execução desse material ganharam forças para se estender aos demais estados do país com a BNCC, em 2017, visto que, de 2008 a 2017, seguiram adotando uma pedagogia de competências (já avaliadas neste trabalho).

Considerando a amplitude de 11 anos de aplicação do material, utilizaremos a versão de 2012 do currículo de Ciências Humanas (CH) do Estado de São Paulo, em que se encontra a disciplina filosofia. O documento apresenta os princípios que deverão ser seguidos ao longo de todo o currículo. O princípio que me chama a atenção para o desenvolvimento desta pesquisa é: “uma educação à altura dos desafios contemporâneos” (SEE/SP, 2012, p. 8). Embora o documento não deixe explicitado, alguns indícios apontam para o entendimento de que esses “desafios contemporâneos” dizem respeito a atender as necessidades do mercado de trabalho. Dessa forma, abre-se espaço para que o meio educacional adote programas como o SPFE que se fundamenta na pedagogia das competências e, como vimos, segue as demandas e urgências mercadológicas.

³⁵ Conforme informado no site oficial da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, conforme podemos ver disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/sp-e-o-primeiro-estado-brasil-homologar-o-novo-curriculo-ensino-medio/>>. Acesso em: 21 jan. 2022.

A seguir faremos uma reflexão acerca das seis etapas que constituem o currículo de CH paulista que, em sua maioria, são pautadas na pedagogia das competências:

- Etapa 1: uma escola que também aprende.
- Etapa 2: o currículo como espaço de cultura.
- Etapa 3: as competências como referência.
- Etapa 4: prioridade para a competência da leitura e da escrita.
- Etapa 5: articulação das competências para aprender.
- Etapa 6: articulação com o mundo do trabalho.

Ao abordar a primeira etapa – “uma escola que também aprende” –, evidencia-se o princípio que prevê uma mudança na escola: “de uma instituição que ensina para uma instituição que também **aprende a ensinar**” (SEE/SP, CH, 2012, p. 10, grifo do autor). Tal transformação propõe que a equipe gestora forme professores que aprendam e ensinem a partir de práticas compartilhadas; como se cada fato vivido na escola se tornasse uma SA como as que encontramos no *Caderno do Professor* e no *Caderno do Aluno*.

Por sua vez, a segunda etapa, denominada “o currículo como espaço de cultura”, discorre sobre a diferença que comumente pode ser vista entre o que é cultura e o que é conhecimento. Segundo o currículo, no cotidiano escolar a cultura é muitas vezes associada ao que é local, pitoresco, folclórico e se encontra nas práticas de lazer e divertimento, enquanto o conhecimento é visto como algo inalcançável. O currículo de CH critica a dicotomia entre cultura e conhecimento e defende que o acesso à informação se tornou um meio que nos permite associar teoria/prática e conhecimento/cultura. Desse modo, o currículo se torna uma expressão do que existe na cultura científica, artística e humanista encontradas nas SAs, assim como nas atividades extracurriculares quando cultura e conhecimento são articulados:

Nesse sentido, **todas as atividades da escola são curriculares; caso contrário, não são justificáveis no contexto escolar**. Se não rompermos essa dissociação entre cultura e conhecimento não conectaremos o currículo à vida e seguiremos alojando na escola uma miríade de atividades “culturais” que mais dispersam e confundem do que promovem aprendizagens curriculares relevantes para os alunos. (SEE/SP, CH, 2012, p. 11, grifo do autor).

Ao propor a indissociação entre cultura e conhecimento, o currículo de CH classifica as atividades escolares como atividades curriculares, propondo a concepção de um ambiente de aprendizagem em que tudo se torna currículo. Nesse sentido, acredito que essa proposta

ocasiona uma confusão dos limites estabelecidos dentro do espaço escolar para trabalhar os conteúdos dispostos no currículo. Nem tudo o que acontece na escola é suscetível à aprendizagem de um conhecimento, pois muitas vezes os espaços na escola também servem para descanso, brincadeiras, conversas e momentos de ócio.

Ainda na segunda etapa, o currículo de CH procede com a seguinte descrição: “O conhecimento tomado como instrumento, mobilizado em competências, reforça o sentido cultural da aprendizagem” (SEE/SP, CH, 2012, p. 11). Podemos retomar a crítica feita no primeiro capítulo deste trabalho, que identifica na pedagogia proposta por Perrenoud (1999a) a priorização de competências como prioridade à aquisição de conhecimentos, pois, para o autor, o conhecimento é visto como um meio para o desenvolvimento de competências.

Na terceira etapa, intitulada “as competências como referência”, o currículo aponta para a importância de promover as competências articulando as disciplinas e as atividades escolares as quais se espera que os alunos aprendam no tempo em que estão na escola. É nesta etapa que o currículo se compromete em formar crianças e jovens para que se tornem adultos preparados para exercer suas responsabilidades, com o desenvolvimento da autonomia para atuar no trabalho, família etc. Porém, ao utilizar as competências como referência sob a égide das demandas da vida adulta, o currículo de CH enfatiza a “necessidade” de mudança nas formas de apropriação do conhecimento de modo a preencher os requisitos para tais responsabilidades. Dessa maneira, a mudança se daria por meio da implementação do ensino de competência, como vemos:

Optou-se por construir a unidade com ênfase no que é indispensável que todos tenham aprendido ao final do processo, considerando-se a diversidade. Todos têm direito de construir, ao longo de sua escolaridade, um conjunto básico de competências, definido pela lei. (SEE/SP, CH, 2012, p. 13).

O currículo de CH paulista ainda justifica a implementação do ensino de competências por acreditar que é uma forma de democratização da escola. Porém, o próprio entendimento de democracia encontrado no documento acaba favorecendo uma concepção de educação voltada à lógica utilitarista e tecnicista do mercado de trabalho. Em vários momentos do documento o argumento é: ter acesso às tecnologias equivale a uma educação atualizada com o potencial de reduzir as desigualdades e fomentar a autonomia dos estudantes para agir no mundo. Este discurso acaba desenvolvendo a narrativa de que quanto mais formação tecnológica mais democrática se torna a instituição. Diz o CH (SEE/SP, CH, 2012, p. 10):

Preparar os indivíduos para o diálogo constante com a produção cultural, num tempo que se caracteriza não pela permanência, mas pela constante mudança – quando o inusitado, o incerto e o urgente constituem a regra –, é mais um desafio contemporâneo para a educação escolar. Outros elementos relevantes que devem orientar o conteúdo e o sentido da escola são a complexidade da vida cultural em suas dimensões sociais, econômicas e políticas; a presença maciça de produtos científicos e tecnológicos; e a multiplicidade de linguagens e códigos no cotidiano. Apropriar-se desses conhecimentos pode ser fator de ampliação das liberdades, ao passo que sua não apropriação pode significar mais um fator de exclusão.

Como vimos acima, ao incluir aparelhos tecnológicos durante as aulas para a modernização no processo de aprendizado, o currículo de CH paulista acaba estabelecendo uma relação entre o acesso a essas tecnologias e escolas mais democráticas. Entretanto, o que está por trás do discurso tecnicista, e se apropriando das ideias presentes na pedagogia das competências, parte da premissa de formação de mão de obra qualificada para atender uma agenda política neoliberal. Estabelece-se, assim, uma relação direta entre educação e trabalho. Dessa forma, frente à visão ideológica capitalista que a escola deve atender, as competências relegam o conhecimento ao segundo plano.

Já a quarta etapa – “prioridade para a competência da leitura e da escrita” –, nos chama a atenção, pois, segundo o recorte do documento analisado, a formação em cidadania passa pela competência de ler e escrever, uma vez que essas atividades são partes integrantes da vida das pessoas e estão intrinsecamente ligadas ao exercício da cidadania. Como vemos: “Em uma cultura letrada como a nossa, a competência de ler e de escrever é parte integrante da vida das pessoas e está intimamente associada ao exercício da cidadania” (SEE/SP, CH, 2012, p. 15).

A quinta etapa, denominada “articulação das competências para aprender”, é iniciada com a análise da aprendizagem como o centro da atividade escolar. Sob essa ótica, o professor se torna o “profissional da aprendizagem”, promovendo conhecimentos que podem ser mobilizados em competências e habilidades “que por sua vez, instrumentalizam os alunos para enfrentar os problemas do mundo” (SEE/SP, CH, 2012, p. 18). Nesse ponto, também podemos encontrar a herança da pedagogia das competências proposta por Perrenoud (1999a), uma vez que o currículo aborda as competências como guias para a vida. Tal herança evidencia a prioridade do ensino de competências em detrimento dos conteúdos e enfatiza as demandas exteriores, que incluem como demandas do mundo contemporâneo. Conforme apresentado no caderno CH (SEE/SP, CH, 2012, p.18):

Portanto, mais que os conteúdos isolados, as competências são guias eficazes para educar a vida. As competências são mais gerais e constantes; os

conteúdos, mais específicos e variáveis. É exatamente a possibilidade de variar os conteúdos no tempo e no espaço que legitima a iniciativa dos diferentes sistemas públicos de ensino de selecionar, organizar e ordenar os saberes disciplinares que servirão como base para a constituição de competências, cuja referência são as diretrizes e orientações, nacionais de um lado, e as demandas do mundo contemporâneo, de outro.

É possível observar que esta proposta para a escola é de adotar o papel de preparar os estudantes para o mundo através do domínio de competências. A meu ver, quando perdemos de vista a função da escola de ensinar conhecimentos que nem sempre possuem uma utilidade imediata, acabamos nos deparando com propostas curriculares que sugerem o desenvolvimento das competências como sendo “a finalidade da escola” ao possibilitar o acesso a dispositivos tecnológicos. Isto está presente no seguinte trecho:

As novas tecnologias da informação promoveram uma mudança na produção, na organização, no acesso e na disseminação do conhecimento. A escola, sobretudo hoje, já não é a única detentora de informação e conhecimento, mas cabe a ela preparar seu aluno para viver em uma sociedade em que a informação é disseminada em grande velocidade. (SEE/SP, CH, 2012, p. 18).

Como vemos, o argumento do currículo de CH paulista reforça um apelo para a inserção de competências e habilidades para o ensino e que tem como uma de suas finalidades precípuas a operacionalização de tecnologias digitais.

Esse apelo para a alfabetização tecnológica abriu portas para que a escola não fosse mais a única detentora dos saberes. Um exemplo disso são as parcerias que a Secretaria de Desenvolvimento Econômico (SDE) faz com empresas terceirizadas de educação tecnológica que miram a formação para o mercado de trabalho. Em 2020, o Estado de São Paulo já havia lançado um edital de licitação para a contratação de empresas e/ou instituições que ofertam, ministram e coordenam cursos de qualificação profissional. Após a implementação do NEM, essas parcerias só aumentam e os conhecimentos curriculares já conhecidos vão, aos poucos, sendo substituídos por cursos realizados de forma rápida e sem a qualificação esperada.

A sexta, e última, etapa do princípio norteador do currículo paulista denomina-se “articulação com o mundo do trabalho”. Conforme o próprio título indica, essa etapa é dedicada à articulação entre escola e mundo do trabalho, que já estava presente na LDBEN de 1996, como é possível observar no seguinte trecho do currículo:

Ao dispor sobre esse objetivo de compreensão do sentido, a LDBEN está indicando que não se trata de formar especialistas nem profissionais. Especialistas e profissionais devem, além de compreender o sentido, dominar

a estrutura conceitual e o estatuto epistemológico de suas especialidades – não é esse o caso dos alunos da educação básica. Como estão na escola, preparando-se para assumir plenamente sua cidadania, todos devem passar pela alfabetização científica, humanista, linguística, artística e técnica para que sua cidadania, além de ser um direito, tenha qualidade. O aluno precisa constituir as competências para reconhecer, identificar e ter visão crítica daquilo que é próprio de uma área do conhecimento e, a partir desse conhecimento, *avaliar a importância dessa área ou disciplina em sua vida e em seu trabalho*. (SEE/SP, CH, 2012, p. 20, grifo nosso).

Embora essa citação menciona não só a importância de uma área do conhecimento para o trabalho como também para a vida do aluno, observa-se a maneira como os documentos parecem priorizar a formação dos estudantes para enfrentar um mundo mercadológico. Apenas em algumas passagens o currículo também prevê a formação básica, ensino fundamental e médio como um período de preparo para que os estudantes se tornem *cidadãos plenos*. Nesse ponto, atento para o que o currículo de CH paulista compreende por ser cidadão pleno:

No entanto, para sermos cidadãos plenos, devemos adquirir discernimento e conhecimentos pertinentes para tomar decisões em diversos momentos, como em relação à escolha de alimentos, ao uso da eletricidade, ao consumo de água, à seleção dos programas de TV ou à escolha do candidato a um cargo político. (SEE/SP, CH, 2012, p. 21).

A citação acima nos remete ao que Perrenoud (1999a) define como sendo habilidades e competências importantes a serem aprendidas na escola, somado a isso o currículo de CH paulista menciona diversas vezes o uso de tecnologias como uma prioridade para a aprendizagem e aponta para a importância de determinadas disciplinas para o mundo do trabalho. Quanto a esse último ponto, o Currículo Paulista (SEE/SP, CH, 2012, p. 22, grifo do autor) sustenta sua importância da seguinte maneira:

Se examinarmos o conjunto das recomendações já analisadas, o trabalho enquanto produção de bens e serviços revela-se como a prática humana mais importante para conectar os conteúdos do currículo à realidade. Desde sua abertura, a LDBEN faz referência ao trabalho, enquanto prática social, como elemento que **vincula** a educação básica à realidade, desde a Educação Infantil até a conclusão do Ensino Médio.

Com base nas seis etapas apresentadas do currículo, observa-se que a prioridade do trabalho na educação básica ao longo deste documento assume dois sentidos complementares: “como valor, que imprime importância ao trabalho e cultiva o respeito que lhe é devido na sociedade, e como tema que perpassa os conteúdos curriculares, atribuindo sentido aos conhecimentos específicos das disciplinas” (SEE/SP, CH, 2012, p. 23). São estes dois sentidos

apresentados no documento que fazem com que a educação seja vista como, essencialmente, uma preparação para o mercado de trabalho e suas demandas.

Com um discurso de que a escola precisa estar preparada para “novos tempos”, os currículos que seguem a pedagogia das competências ajudam a corroborar com a ideia de que os indivíduos precisam, a todo momento, desenvolver a capacidade de se adaptar a qualquer contexto, agindo de forma eficaz conforme as circunstâncias em que se encontram. Essas competências que já estavam presentes no currículo paulista em 2012 acabaram fomentando o surgimento de disciplinas, no que hoje conhecemos como NEM, que atendem especificamente à demanda mercadológica, como “tecnologia”, “empreendedorismo”, “administração do tempo”, etc. Outros caminhos encontrados pelo currículo para se adaptar aos “novos tempos” são as opções ofertadas nos itinerários de aprofundamento do NEM no Estado de São Paulo, tais como: “#SeLigaNaMídia” e “Superar desafios é de humanas”.

Julgamos que o fato dos itinerários de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas terem hoje nomes que chamam a atenção dos jovens podem confundi-los quanto ao que cada itinerário deve estudar e qual foco deve ser dado em cada um deles. Isto ocasiona em um prejuízo para a formação dos estudantes, visto que tais disciplinas substituem discussões sobre a formação social brasileira presentes em disciplinas tradicionais como a filosofia, sociologia e geografia que possuem rigor e tradição no estudo desses temas, além do fato de que conteúdos como raça e racismo, desigualdade social, ética, etc., passam a ser apresentados em componentes curriculares genéricos como “Muros e pontes: sociedade, tecnologia e informação”, “Mapeando o mundo”, “Trabalho e vida”, “Juventude, economia e trabalho”, “Clube dos direitos digitais”, entre tantos outros componentes divididos em diferentes unidades curriculares.

Além dos desdobramentos do currículo paulista de 2012 que resultaram na atual reforma do ensino médio, que ainda está sendo implementada, o documento tem como objetivo formar os estudantes através de competências que preparem para a vida adulta, autônoma e profissional, vista como “uma das condições para o indivíduo acessar o conhecimento necessário ao exercício da cidadania em *dimensão mundial*” (SEE/SP, 2012, p. 10, grifo nosso). Nesse ponto, podemos retomar a crítica feita por Mouffe (2005) – explicada no capítulo anterior – ao se referir ao “fracasso da teoria democrática contemporânea”. Para Mouffe, o fracasso ocorreria quando é pressuposta a concepção de sujeito de “direitos naturais” anterior a uma sociedade, pois, para ela, pressupor tais direitos naturais seria um erro, uma vez que os direitos, os deveres e os demais conceitos que regem a convivência política dos sujeitos são *convenções* e só ocorrem em condições sociais. Portanto, de acordo com a autora, não poderíamos pensar

em algo fora dessas convenções que explique a existência de tais conceitos, ainda mais se tratando de uma *dimensão mundial*, como estabelecido no currículo de CH paulista.

Para complementar nossa crítica, retomamos, também, a concepção de cidadania de Benevides (1998), na qual a cidadania não pode ter uma dimensão mundial, como sugerida no CH. Diz a autora (1998, p. 41, *apud* SOUZA, 2011, p. 78):

Cidadania e direitos de cidadania dizem respeito a uma determinada ordem jurídico-política de um país, de um Estado, no qual uma Constituição define e garante quem é cidadão, que direitos e deveres ele terá em razão de uma série de variáveis tais como a idade, o estado civil, a condição de sanidade física e mental, o fato de estar ou não em dia com a justiça penal etc.

Após termos levantado os objetivos e princípios gerais dispostos no currículo de CH, analisaremos de que forma o currículo de filosofia no Estado de São Paulo dispõe as orientações pedagógicas do componente de filosofia, tomando como exemplo as orientações dirigidas aos professores no *Caderno do Professor*.

Nos documentos analisados, as propostas apresentadas nas SAs para as aulas de filosofia são guiadas pela definição de cidadania encontrada nos PCNEMb (2018). Quando retomamos os PCNEMb para as Ciências Humanas, observamos que um dos aspectos que deve ser trabalhado no ensino médio é a compreensão da cidadania e da participação social e política dos alunos para que seja desenvolvida uma visão crítica frente às diversas circunstâncias que podem afetar a sua vida social. De maneira geral, os PCNEMb enxergam na filosofia, o fortalecimento da formação cidadã, como é possível notar nos trechos a seguir:

Estabelecer o que o aluno deve conhecer e que competências desenvolver no curso de Filosofia no Ensino Médio configura uma tarefa a ser enfrentada de maneira diversa daquela que se espera em qualquer outra disciplina, por causa das características que são próprias ao filosofar (BRASIL, 2018, p. 41)

Embora os artigos da LDB citados inicialmente neste documento (com exceção do artigo 36, que trata explicitamente da Filosofia e da Sociologia) façam referência a todas as disciplinas do currículo, a Filosofia, por suas características, tem condições de contribuir de forma bastante efetiva no processo de aprimoramento do educando como pessoa e na sua formação cidadã. Ou seja, enquanto os temas de ética e cidadania bordejam as demais disciplinas como reflexão transversal, no ensino da Filosofia esses temas podem constituir os eixos principais do conteúdo programático. (BRASIL, 2018, p. 44)

No entanto, a nosso ver, as aulas de filosofia, especificamente as aulas com relação à ética e à filosofia política, podem de fato fundamentar os principais eixos que devem ser

trabalhados na formação cidadã dos alunos, mas não através de uma orientação pedagógica que desenvolva uma visão dogmática sobre os saberes escolares – como, conforme argumentamos, é feito pela pedagogia das competências.

A seguir, veremos alguns exemplos de orientações pedagógicas encontradas no *Caderno do Professor* que privilegiam o ensino a partir da pedagogia das competências. Selecionamos trechos que evidenciam como o documento propõe que a formação para a cidadania seja trabalhada em sala de aula e recorreremos à classificação de Souza (2011).

3.3.3. Propostas para as aulas de filosofia no Estado de São Paulo

Nesta seção, faremos uma análise do uso do *Caderno do Professor* para a orientação das aulas de filosofia no Estado de São Paulo. Nesse material, o tema da cidadania é trabalhado como tema transversal e o exemplo que apresentaremos faz parte do conteúdo curricular da 2ª série do ensino médio (volume 1). A escolha do ano/série e do volume foi feita a partir da sequência didática na qual é apresentado o conceito de cidadania. Escolhemos também trazer anexa³⁶ a SA 2 – “Introdução à Ética” – e a SA5 “Introdução à Teoria do Indivíduo” como exemplo de como é estruturado o *Caderno do Professor*. Ao analisar o material, identificamos a relação do conceito de cidadania com os temas e conteúdos apresentados em todas as SA, desde a 1ª até a 8ª SAs. A seguir, veremos os quadros com a divisão do conceito de cidadania identificados no documento e analisados por nós de acordo com as definições descritas por Souza (2011), como vimos no capítulo dois deste trabalho.

³⁶ O material das SA2 e SA5 e o sumário do *Caderno do Professor* (2014-2017) também estão anexadas na versão completa e original.

Quadro 2 – *Cidadania Clássica* nas SAs

Situação de Aprendizagem 2: Introdução à Ética
Situação de Aprendizagem 3: A Liberdade
Situação de Aprendizagem 4: Autonomia
Situação de Aprendizagem 5: Introdução à teoria do Indivíduo
Situação de Aprendizagem 6: Tornar-se Indivíduo
Situação de Aprendizagem 7: Condutas Massificadas
Situação de Aprendizagem 8: Alienação Moral

Fonte: elaborada pela autora a partir das SAs (2011).

Quadro 3 – *Cidadania Multicultural* nas SAs

Situação de Aprendizagem 1: O Eu Racional
Situação de Aprendizagem 2: Introdução à Ética
Situação de Aprendizagem 3: A Liberdade
Situação de Aprendizagem 5: Introdução à teoria do Indivíduo
Situação de Aprendizagem 6: Tornar-se Indivíduo
Situação de Aprendizagem 8: Alienação Moral

Fonte: elaborada pela autora a partir das SAs (2011).

Quadro 4 – Concepção de Cidadania *Híbrida*

Situações de aprendizagem e justificativa para a interpretação	Trecho que remete à SA a uma concepção de <i>Cidadania Clássica</i>	Trecho que remete à SA a uma concepção de <i>Cidadania Multicultural</i>
<p>SA 2: Introdução à Ética</p> <p>Nessa SA, aparecem conceitos que especificam a postura do cidadão, como: “virtude” e “moral” ao mesmo tempo que incentivam o aluno a pensar sobre essas posturas de acordo com as leis e dignidade da pessoa humana.</p>	<p>O Brasil, na sua Constituição, referenda esse princípio fundamental especialmente nos artigos 1º, 3º e 5º, dos quais destacamos:</p> <p>Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como Fundamentos:</p> <p>[...]</p> <p>II- a cidadania;</p> <p>III- a dignidade da pessoa humana;</p> <p>V- o pluralismo político.</p> <p>(BRASIL, 1988, apud Caderno do Professor, 2º ano. Vol. 1. p. 18)</p>	<p>No dia a dia, guiamos nossas ações de acordo com valores que recebemos por meio de relações familiares, religiosidade, e por meio de relações afetivas [...]</p> <p>Os eventos, de violação da vida humana, em especial aqueles deflagrados pelo nazismo, assim como as transformações tecnológicas, econômicas e sociais ocorridas no decorrer dos séculos XIX e XX, tornaram o respeito à dignidade humana um valor a ser lembrado constantemente na nossa sociedade, um fundamento presente em importantes documentos nacionais e internacionais (p.18).</p>
<p>SA 3: A liberdade</p> <p>Nessa SA, a cidadania aparece na construção do sujeito ético como necessidade plena para a condição humana. Levando em consideração o “eu” (em uma espera jurídica, quando fala em “Responsabilidade”) e o “outro” em sua subjetividade e realidade.</p>	<p>E, para trazer mais subsídios para esta Situação de aprendizagem, há, no Caderno do Aluno, a atividade de pesquisa individual sobre o significado de palavras relativas ao tema, como “Liberdade”, “Responsabilidade”, “Convívio” e “Projeto” (p. 29).</p>	<p>Quais caminhos ainda precisam ser trilhados para que as nossas ações sejam pautadas, antes de tudo e principalmente, pelo respeito e pela solidariedade? (p. 29)</p> <p>Em outro trecho: Mas ninguém é livre sozinho. Para nós fazermos e refazermos, precisamos de outros com as mesmas possibilidades. É a liberdade dos outros que garante a nossa liberdade (p. 33)</p>
<p>SA 5: Introdução à Teoria do Indivíduo</p> <p>Nessa SA, a cidadania apresenta-se através da teoria política de John Locke. A proposta é pensar a individualidade de acordo com o grupo ao qual pertencemos.</p>	<p>Locke entendia que, para compreender o poder político, deveríamos refletir sobre as motivações que teriam levado os homens a sair do estado de natureza e a passar a viver em sociedade com a organização de governos e leis para regular suas ações (p. 44).</p>	<p>Com base em um entendimento comum da nossa condição de indivíduos, reflita com os alunos sobre a convivência. Cada indivíduo é único e tem suas particularidades (p. 44).</p>

<p>SA 6: Tornar-se Indivíduo</p> <p>Nessa SA, a cidadania apresenta-se quando os indivíduos se entendem como cumpridores de leis dentro da sociedade, que sabem e que estão ancorados na história e na cultura.</p>	<p>Em geral, podemos dizer que o indivíduo tem duas dimensões: ser membro de uma sociedade [...] e, em sentido moral, um ser independente e autônomo (p. 53).</p>	<p>As três Etapas aqui propostas estarão divididas em dois eixos temáticos fundamentados por dois importantes filósofos franceses contemporâneos: Paul Ricoeur e Michel Foucault. Com isso, pretendemos trabalhar a constituição da subjetividade ou da individualidade por meio das relações socioculturais (p. 52).</p>
<p>SA 8: Alienação Moral</p> <p>Nessa SA, é apresentado o modo como as pessoas deveriam agir de acordo com um moral e ética em um contexto social, ao mesmo tempo em que procura-se relacionar a formação individual ao espaço cultural.</p>	<p>Para sensibilizar e introduzir o aluno ao tema, indicamos na seção de Pesquisa individual do Caderno do Aluno uma pesquisa sobre o significado das palavras como “Alienação”, “Moral”, “História” e “Metafísica”. (p. 69).</p>	<p>A troca de sentidos é o que nos faz humanos. Ao reconhecer que outras pessoas são capazes de dar sentido, elas deixam de ser apenas coisas e tornam-se o outro parte do nosso “eu”, assim como nós nos tornamos parte deles. (p. 71).</p>

Fonte: elaborada pela autora a partir de Souza (2011).

No quadro 4, embora a maioria das SAs apresentem uma concepção de cidadania *Híbrida*, podemos notar que os textos e as propostas das atividades são organizados apresentando, por vezes, uma concepção de *Cidadania Clássica* (as 1). Outras vezes, apresentam³⁷ de forma mais acentuada a concepção de *Cidadania Multicultural* (SA 6).

Vejamos, agora, dois exemplos retirados do *Caderno do Professor* que propõem trabalhar a formação para cidadania. O primeiro exemplo foi retirado da SA 2 “Introdução à Ética”, e o segundo foi retirado da SA 5 “Introdução à teoria do Indivíduo”. Entendemos que ambos os exemplos se classificam como uma concepção de cidadania *Híbrida*. A escolha dessas duas situações de aprendizagem seguiu o critério de selecionar os temas em que o conceito de cidadania é mais trabalhado em sala de aula, a saber: ética e filosofia política. Apresentamos, a seguir, a transcrição desses dois exemplos.

Quadro 5 – SA2 “Introdução à Ética”

<p>Sondagem e Sensibilização – ouvir</p> <p>Em geral, os alunos entendem a ética como um amplo conjunto infindável de coisas que não se deve fazer. Para sensibilizá-los sobre a importância da ética, como base para o convívio social, sugerimos que você trabalhe um fato, ocorrido no Rio de Janeiro, para o qual a mídia deu grande destaque. Você pode</p>

³⁷ Encontramos esses exemplos nos Anexos deste trabalho. Esses exemplos são um recorte das SAs, foram selecionadas as páginas que mostram as concepções de cidadania conforme classificado por Souza (2011).

fazer a leitura ou pedir a um aluno que faça. O texto a seguir encontra-se no Caderno do Aluno na seção Leitura e análise de texto.

Cinco jovens de classe alta agridem doméstica

Uma empregada doméstica, de 32 anos, foi espancada e roubada, na manhã do dia 24 de junho de 2007, quando saía do seu trabalho. Os espancadores eram cinco jovens ricos, todos estudantes. Eles não apresentavam sinais de ter ingerido álcool ou outra substância química.

A mulher relatou à polícia que, por volta das 6h30, estava em um ponto de ônibus, perto do apartamento onde trabalha e mora, para ir a uma consulta médica. De repente, saindo de um automóvel, os cinco jovens começaram a xingá-la e chutá-la na cabeça e na barriga. Depois, roubaram sua bolsa, com seus documentos, 47 reais e um celular, que nem tinha sido completamente pago. Após a agressão, ela voltou ao prédio em busca de ajuda.

Um taxista, que estava próximo ao local do crime, anotou a placa do carro e notificou a polícia que prendeu os jovens. Os agressores confessaram o crime, mas nada falaram sobre os motivos que os levaram a cometer o ato de crueldade.

Elaborado especialmente para o São Paulo faz escola.

Após a leitura, peça aos alunos que respondam, no Caderno do Aluno, às questões a seguir, elaboradas com o objetivo de sensibilizá-los para a necessidade da ampliação de valores éticos na avaliação dos problemas sociais, sobre os quais nós temos responsabilidade. A atividade foi proposta para ser realizada em grupo, mas fica a seu critério determinar como ela será realizada

1. Como avaliar, segundo a ética, a agressão cometida pelos cinco jovens?
2. Como considerar a atitude do taxista no episódio ao alertar a polícia? Você seguiria seu exemplo ou iria embora da cena do crime?

Com base nessas respostas, você poderá abrir um debate com a sala sobre o acontecimento descrito, além de abordar outros fatos considerados “errados” ou “proibidos” pelos alunos.

Nesse caso, deve estar claro para os jovens que espancar uma mulher em um ponto de ônibus é algo muito errado. Pensamos errado por ser uma palavra próxima da linguagem dos alunos, pois será com base nessa linguagem que estabeleceremos uma ponte com a linguagem filosófica.

Falando em “algo errado”, você pode lembrar aos alunos que, quando somos crianças e começamos a fazer brincadeiras, as pessoas adultas muitas vezes dizem: “Não faça isso; é errado”³⁸.

Proponha, então, a seguinte questão: *Jogar xadrez com as regras do jogo de damas é errado e espancar uma mulher, ou quem quer que seja, é errado. Embora sejam duas situações completamente diferentes, podemos usar a mesma palavra para as duas coisas. Então, afinal o que é errado?*

Aprofundando a questão, você pode perguntar: *Quantas vezes ouviram que era errado o que faziam? Quantas vezes lhes disseram que aquilo era errado?*

³⁸ Podemos tomar esse exemplo como um exemplo de ensino tácito.

Ora, precisamos de alguns elementos para poder julgar de maneira adequada, pois tiramos as nossas certezas das explicações. Nosso julgamento se alimenta de respostas a perguntas como “Por que certas coisas são *erradas* e outras são *certas*?”

Fonte: SEESP (2014-2017, p. 17).

Quadro 6 – SA5 “Introdução à Teoria do Indivíduo”

Sondagem e sensibilização- Ouvir e dialogar- O que sou?

Professor, nesta Situação de Aprendizagem vamos ampliar as nossas reflexões acerca do reconhecimento do estatuto ético do indivíduo. Dessa forma, sugerimos, para sensibilizar os alunos sobre o tema, uma pesquisa sobre a vida e a obra de John Locke, John Stuart Mill e Jeremy Bentham.

[...]

As questões que se seguem estão disponíveis no Caderno do Aluno e têm o objetivo de provocar os alunos a refletir sobre a autoimagem e os diferentes aspectos que podem assumir a nossa condição sócio-histórica.

- a) O que diferencia você de seus colegas de classe? Você identifica algumas características que são comuns a você e seus colegas e amigos? Quais são?
- b) O que aproxima você de seus colegas? Você identifica características que são comuns a você e seus colegas e amigos? Quais são?

Procure orientar a reflexão dos alunos com o intuito de fazê-los pensar em sua individualidade e, em certa medida, na individualidade alheia, além, é claro, de analisarem a relação entre nossa individualidade e os grupos aos quais pertencemos. Por meio dessa sondagem, você poderá encaminhar suas aulas sobre os conceitos de indivíduo, contextualizando as respostas dos alunos nas próprias discussões e abordagens.

Com base em um entendimento comum da nossa condição de indivíduos, reflita com os alunos sobre a convivência. Cada indivíduo é único e tem suas particularidades. Historicamente temos ampliado a necessidade de buscar liberdade, autonomia para realizar sonhos, desejos e fazer valer interesses. Mas como realizar as necessidades e os desejos individuais na convivência com os outros que trazem consigo os próprios desejos e necessidades? Com a valorização da subjetividade e com a elevação dos valores individuais, tornou-se importante justificar e argumentar acerca do indivíduo e da convivência. Afinal, o que leva o indivíduo a se organizar em sociedade?

Dialogar- O contrato – John Locke

Para a próxima atividade, peça aos alunos que tragam de casa uma pequena biografia de John Locke. Você pode anotar na lousa os principais dados pesquisados, completando-os sempre que achar necessário.

[...]

Para John Locke, assim como para outros pensadores como Thomas Hobbes e Jean Jacques Rousseau, os homens, antes de se organizarem em sociedade, viviam em uma situação chamada “estado de natureza”. A hipótese de um período originário como esse tem o sentido de auxiliar a refletir sobre os motivos que levaram os homens a se organizar e viver em sociedade.

[...]

Exercício

Professor, para refletir acerca da necessidade de regras e acordos para o convívio em sociedade, propomos uma atividade que também consta no Caderno do Aluno na seção desafio!

Peça aos jovens que se imaginem participando de uma excursão alguns anos antes. O avião em que viajavam teve de fazer pouso forçado em uma ilha deserta e eles sobreviveram apenas com a roupa do corpo. Durante anos, brigaram por alimentos, água e relacionamentos amorosos. Enfim, depois de perderem a esperança de serem resgatados, resolveram viver em paz, em busca da felicidade comum.

Mas e agora? Como conviver pacificamente? Todos precisam fazer acordos e regras. Peça que resolvam com os colegas os desafios propostos a seguir:

- partilha do alimento, da água, da terra para plantio, da pesca e da caça (lembrando que não há muitos desses recursos na ilha);
- casas, madeiras para construção, folhas de árvores e cipós para a amarração;
- família, educação dos filhos, casamento e separação;
- crimes, roubos, homicídios, mentiras, constituição do tribunal de julgamento;
- trabalho, comércio, sistemas de trocas e de valor (por exemplo, como determinar o valor de cinco peixes grandes em relação à construção de uma cabana).

Em seguida, peça a um representante de cada grupo que apresente, em voz alta, as leis criadas, discutindo-as com a classe, com base nos fragmentos e nas explicações sobre os princípios filosóficos de Locke. Na apresentação dos alunos, deve ser destacada a importância da participação dos indivíduos na discussão e na elaboração das normas que devem servir a todos.

Ao final da apresentação, os grupos deverão submeter as suas propostas de leis para votação relativa a cada item discutido. Os alunos poderão registrar no Caderno do Aluno, no espaço destinado a essa atividade, as leis com maior índice de aprovação.

Fonte: SEESP (2014-2017, p. 43-44; 46-47).

O que nos chama atenção em alguns dos documentos que analisamos neste trabalho, como a BNCC, por exemplo, é a forma como é proposta a formação para a cidadania. Tanto nas diretrizes curriculares, quanto nos parâmetros curriculares, assim como nos documentos que orientam as aulas no Estado de São Paulo, encontramos a cidadania como uma competência/habilidade. O ensino por competências, conforme vimos no primeiro capítulo, de acordo com Perrenoud (1999a), favorece uma educação utilitarista com objetivo de atender ao mercado de trabalho.

Sabemos que o ato de resolver exercícios e ler textos sobre Ética não seria o suficiente para desenvolver nos estudantes o *valor* de ser cidadão, pois a formação da cidadania está para além de ensinar habilidades lógicas, dado que ser “ético”, ser “cidadão” e, em particular, ser

“crítico” aproxima-se mais de um “traço de caráter” (PASSMORE, 1984). Julgamos que treinar os alunos para serem críticos a partir dos textos sobre *ética, liberdade, política*, entre outros, seria uma etapa importante para a formação para a cidadania, mas não seria o suficiente para ensiná-los a serem cidadãos.

Formar os estudantes para a cidadania não se reduz a competências ou habilidades ou a um “saber fazer”. Há, certamente, no material de apoio como o *Caderno do Aluno* e no *Caderno do Professor*, SAs que se propõem ensinar como “ser cidadão”; contudo, decorar lições, resolver problemas e responder questões podem fazer parte do desenvolvimento do espírito crítico, mas também pode fazer com que os estudantes fiquem *habitados* a questionar, sem necessariamente serem cidadãos críticos *de fato*.

Embora o documento de apoio distribuído pelo Estado aborde diferentes temas que evitam a dieta unilateral do conceito de cidadania (que propiciaria uma postura antidogmática)³⁹, colaborando para a constituição do *caráter* dos alunos e, conseqüentemente, contribuindo para a formação da consciência cidadã, ainda assim, tais propostas curriculares estão pautadas em uma epistemologia dogmática. Tal epistemologia favorece o ensino a partir de um conceito forjado no campo das ciências cognitivas e que se aplica aos currículos e demais documentos do campo da educação que norteiam o ensino no Brasil sem levar em consideração que os jogos de linguagem desses dois campos não são correlatos. A reformulação curricular que ocorreu com o NEM no Estado de São Paulo, que discutimos aqui a hipótese de ter seu estágio embrionário no SPFE, tem a pedagogia das competências e o “saber fazer”, sugerido no relatório Delors, como pressuposto.

Neste trabalho vimos que a pedagogia das competências decorre de uma epistemologia de perfil pragmático e anti-intelectualista, epistemologia que cada vez mais tem influência no campo educacional. Podemos afirmar que, nessas representações, o que dá legitimidade e objetividade ao conhecimento dos estudantes é uma subjetividade universal, cuja interioridade se opõe à exterioridade do mundo material, o que leva a uma relação instrumental e utilitarista com o mundo. As epistemologias anti-intelectualistas, tal como a pedagogia das competências, hierarquizam a relação entre operações mentais e ação prática. Além do modelo pedagógico implementado nesses cadernos, entendemos, também, que a formação para a cidadania através

³⁹ A proposta didática encontrada no *Caderno do Professor* oferece aos estudantes o contato com diversos jogos de linguagem que abarcam o conceito de cidadania, favorecendo, portanto, o conhecimento de vários *usos* para este conceito e por isso favorece de alguma forma uma postura antidogmática.

de habilidades e competências é fruto de um determinado discurso político educacional que busca cumprir uma agenda mercadológica para a educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objeto de estudo, que deu início a esta pesquisa, surgiu a partir da minha vivência em sala de aula e do contato com o material ofertado pela SEE/SP para o planejamento das aulas de filosofia. Quando iniciei como professora na rede estadual paulista, no ano de 2017, o material usado era o SPFE (2008-2017), que tinha como foco o desenvolvimento de habilidades e competências. Esta abordagem pedagógica tomou a minha atenção, pois, esses conceitos eram incomuns para mim, já que durante a graduação em licenciatura, no curso de filosofia, não havia discussões aprofundadas a respeito da pedagogia das competências, mesmo ela estando presente desde a década de 1990 no Brasil.

Com o desenvolvimento da pesquisa, ao fazer o levantamento bibliográfico encontrei versões atualizadas de materiais disponibilizados pela SEE/SP os quais também embasaram minha hipótese. O material de apoio, inicialmente analisado (SPFE 2017) seguia o Currículo Paulista versão 2012 e que foi substituído por uma nova versão homologada em agosto de 2020; para seguir o novo currículo a SEE/SP disponibilizou materiais de transição (2020) com o mesmo nome SPFE. Porém, com redução nas teorias a serem trabalhadas durante os bimestres, levando a um declínio da qualidade do material e uma significativa redução dos temas abordados pela filosofia. Vale destacar que os materiais do SPFE (2008-2017) mesmo com uma abordagem pautada na pedagogia das competências, eram mais bem estruturados e proporcionando maior segurança aos docentes durante as aulas. Os materiais que viriam depois, inspirados no SPFE, se destacaram negativamente, por trazerem propostas de aula empobrecidas e metodologias com difícil aplicabilidade em uma sala de aula se levarmos em consideração a realidade da maioria das escolas paulistas.

A partir desses materiais citados acima, esta pesquisa se propôs entender como se deu a influência da pedagogia das competências na educação em São Paulo, e como, a partir do pioneirismo paulista, tal pedagogia se espalhou pelo Brasil. Assim, a análise dos novos documentos, para além dos materiais de 2008-2017, abriu a possibilidade do aprofundamento de outras investigações na área e acrescenta novos desdobramentos a esta pesquisa.

É importante pontuar que esta dissertação se desenvolveu à medida que uma série de mudanças no campo da educação brasileira também foram acontecendo, como, por exemplo, a implementação do NEM, assim como, outras mudanças mais recentes, como o material digital, disponibilizado pela gestão Tarcísio de Freitas (2023), contendo os polêmicos *slides*, que ganharam notoriedade por seus erros conceituais, gramaticais e geográficos.

Assim, a SEE/SP fez jus ao nome e “fez escola” na educação brasileira e a pedagogia das competências está presente nos mais recentes documentos que norteiam a educação no país, compondo o guia de tendências contemporâneas para o campo educacional, abrindo espaço para a constituição de novas reformas educacionais, e sinalizando, assim, uma tendência contemporânea nas mudanças educacionais resultando em materiais como a BNCC (2018) e o NEM (2021), com respaldo da legislação em nível federal e estadual.

A pedagogia das competências amplamente fundamentada nas ideias do sociólogo Philippe Perrenoud, a meu ver, apresenta uma concepção idealista e ingênua de educação, creditando à escola a capacidade de resolver os problemas que dizem respeito às questões pessoais, como, por exemplo: escolher uma dieta, passear pela Europa, comprar mobília ou se precaver de furtos⁴⁰ por meio do desenvolvimento de competências e habilidades. Tal pedagogia ganha força com argumentos que defendem a modernização na área educacional e que estão presentes nas recentes propostas de aprofundamento em conteúdos específicos de cada área do saber, denominadas como itinerários formativos. Estes itinerários são a materialização do que já estava prescrito no relatório Delors – como pudemos ver no capítulo três desta pesquisa, em que apontamos como este relatório já propunha uma diversificação dos percursos formativos:

Convém diversificar os percursos dos alunos, a fim de corresponder à diversidade dos talentos, de multiplicar as fases sucessivas de orientação com possibilidades de recuperação e reorientação. Finalmente, a Comissão defende vigorosamente o desenvolvimento do sistema de alternância. Não se trata, apenas, de aproximar a escola do mundo do trabalho, mas de dar aos adolescentes os meios de enfrentar as realidades sociais e profissionais e, deste modo, tomar consciência das suas fraquezas e das suas potencialidades: tal sistema será para eles, com certeza, um fator de amadurecimento. (UNESCO, 2010, p. 122).

No caso dos itinerários formativos presentes na atual reforma do ensino médio, o NEM, o pretenso amadurecimento dos adolescentes seria possível a partir de disciplinas de diferentes áreas do conhecimento que se agrupam para desenvolver “N” competências e habilidades e nomeadas genericamente, tais como: “Quem divide multiplica”, “Liderança e cidadania”, “Superar desafios é de humanas”, entre outros. Os itinerários formativos vieram atender uma demanda acerca da “mesmice” das abordagens temáticas. Daí os nomes alternativos. A questão que se levanta é: apesar de portarem títulos desconhecidos até então, seriam de fato algo novo? As competências e habilidades que passaram a ser cobradas nestes estão associadas a eixos

⁴⁰ Exemplo dado por Perrenoud (1999a, p. 84).

estruturantes (investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo) – e novamente temos o foco em um “saber fazer” conforme a portaria 1.432, publicada em 28 de dezembro de 2018.

Apesar do discurso de modernização no qual essas mudanças vêm sendo feitas, o que encontramos nas descrições de tais propostas não corrobora com este objetivo, pois basicamente fomentam as crescentes demandas (por parte de determinados setores) de adaptação da escola ao mercado de trabalho. É nessa perspectiva que surgem no cenário educacional brasileiro as parcerias com empresas privadas, estas amparadas em um projeto de pedagogia que promove a ideia de que a educação precisa preparar os estudantes para os desafios presentes no mundo, esperando, assim, que se adaptem com facilidade a ambientes e situações que os tornem cidadãos e que atendam as demandas específicas dos processos produtivos do mundo empresarial. Esta perspectiva ganha força com o fomento vindo de institutos privados dentro da educação pública, como, por exemplo, o Instituto Ayrton Senna e o Instituto Lemann.

Ao nos debruçarmos sobre os documentos oferecidos pela SEE/SP, tendo como pano de fundo a terapia filosófica de Wittgenstein, observamos que a maior contribuição que tivemos de tal perspectiva foi a adoção de uma postura antidogmática diante da pedagogia das competências presente nos documentos.

Uma das problemáticas que destacamos nesta abordagem pedagógica, é a confusão conceitual ocasionada pelo uso do conceito de competência no campo da educação, como apontado por Azanha (2006a, p. 177). O autor afirma que na linguagem comum, o termo competência é associado a um reconhecimento de alto grau de eficiência no empenho e na execução de determinadas atividades. Esse tipo de uso é visível no mundo profissional, onde a palavra “competência” vem substituindo o termo “qualificação” e, ainda segundo Azanha, tem sido transposto para o campo da educação de modo nebuloso.

Ao direcionar o ensino na busca por competências, a escola pode se tornar um espaço que se concentra em alcançar resultados elevados com os alunos, os quais estão geralmente associados ao mercado de trabalho. Assim, transposição do uso do conceito de competência utilizado no mundo do trabalho para a educação pode acarretar uma submissão cada vez maior dos objetivos educacionais às metas do campo econômico, reduzindo a importância histórica dada a outros aspectos da educação como a formação de um cidadão que respeite a convivência democrática e possa compreendê-la, identificando seus limites, possibilidades e propor mudanças a esta convivência.

O que nos chama atenção, nos aspectos apontados na pesquisa, é a complexidade da situação, pois é evidente que há um projeto de desmonte da educação através de novas

pedagogias que prometem melhorias, mas que acarretam mudanças curriculares que acentuam ainda mais a crise na educação brasileira. Dando continuidade ao projeto de desmonte adotado durante a vigência de governos cuja ideologia também era pautada no neoliberalismo, caracterizando, assim, uma educação ligada a um projeto econômico que, a longo prazo, tem como meta beneficiar estritamente o mercado.

Na esteira das pretensas melhorias educacionais, a BNCC (2018) voltada ao ensino médio, por exemplo, provocou um desmonte das disciplinas clássicas, privando os jovens de conhecimento de filosofia, história, sociologia etc., tornando a educação cada vez mais tecnicista e voltada a uma educação destinada ao mercado de trabalho. Conforme argumentamos, esse desmonte acaba cedendo espaço para o surgimento de disciplinas como “projeto de vida” ou “tecnologia”, que estão inseridas no contexto escolar com o propósito de trazer aos estudantes uma “estrutura curricular” que desconsidera as matérias já consolidadas e que mais se parece com um conjunto desconectado de palestras de autoajuda ou *coaching*.

Da mesma forma que a educação conteudista era criticada por proporcionar uma perspectiva acrítica para os alunos, pode-se também endereçar uma crítica aos atuais documentos norteadores da educação, visto que a formação de habilidades e competências que a BNCC privilegia refere-se a disciplinas (e.g., tecnologia ou projeto de vida) que, conforme argumentamos, pouco favorecem a formação básica dos estudantes.

Para concluir, com a nossa investigação acerca do conceito de cidadania, indicamos que os documentos norteadores da educação baseados na pedagogia das competências têm se mostrado ineficientes para a formação dos estudantes no exercício da cidadania. Tanto o Currículo Paulista (2012), quanto a BNCC (2018), e nos demais documentos aqui analisados, nota-se que, apesar do conceito de cidadania presente no currículo e no Caderno do Professor se encaixar nas classificações feitas por Souza (2011), os usos do conceito são retóricos, já que o Currículo (2012) não favorece uma discussão aprofundada sobre cidadania e a BNCC (2018) apresenta uma redução da carga horária das disciplinas que favorecem a formação cidadã (como a filosofia, por exemplo), além de incluir disciplinas cujo foco é formar mão de obra. Assim, destacamos que os materiais oficiais e as “sugestões” contidas no Caderno do professor da disciplina de filosofia para o encaminhamento das aulas não cumprem com um de seus propósitos, a saber: “[...] a presença da Filosofia no Ensino Médio é justificada por uma demanda instrumental que seria a de munir os jovens de certos conhecimentos considerados necessários para o exercício da cidadania” (SEE/SP, 2014-2017, p. 6).

REFERÊNCIAS

- ARCE, A. A pedagogia na era das revoluções: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2002.
- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- AGOSTINHO. **Confissões; De Magistro**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os pensadores).
- AGOSTINHO. **O Mestre**. São Paulo: Landy, 2000.
- ARENDT, H. **A crise na educação: entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- AZANHA, J. M. P. **A pedagogia das competências e o ENEM**. *In: A formação do professor e outros escritos*. São Paulo: Editora Senac, 2006a.
- AZANHA, J. M. P. **Avaliação escolar, algumas questões conceituais**. *In: A formação do professor e outros escritos*. São Paulo: Editora Senac, 2006b.
- AZIZE, R. L (org). **Em defesa das humanidades**. Salvador: EDUFBA, 2020.
- BENEVIDES. M. V. **Cidadania e Direitos Humanos. São Paulo, 2013**. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/benevidescidadaniaedireitoshumanos.pdf>. Acessado em; 04 de set. 2022.
- BODART. C. “O Projeto de Vida como componente curricular do ensino médio: aprofundamento da irresponsabilidade do Estado e os danos ao ensino médio”. **Blog Café com Sociologia**, jan. 2022. Disponível em: <<https://cafecomsociologia.com/o-projeto-de-vida-como-componente-curricular-do-ensino-medio-aprofundamento-da-irresponsabilidade-do-estado-e-os-danos-ao-ensino-medio/>>. Acesso em: 29 de jan. de 2022.
- BRASIL. **Lei n. 11.684 de 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. Brasília: Diário Oficial da União, 2008.
- BRASIL. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional - Lei nº 9.394/1996**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria De Educação Básica. Inclusão obrigatória do ensino de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Relatores: Cesar Callegari, Murílio de Avellar Hingel e Adeum Hilário Sauer. **Processo n. 23001.000179/2005-11**. Parecer CNE/CEB n.38/2006. Colegiado CEB. Aprovado em 7 de julho de 2006. Brasília, DF: 2006.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. **Lei n. 11.684 de 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. Brasília: Diário Oficial da União, 2008.

BRASIL. **Novo Ensino Médio - perguntas e respostas** (2018). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas>>. Acesso em: 13 de nov. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Orientações Curriculares de Filosofia (OCEM)**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio -Bases Legais**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL, **Portaria n.º 521, de 13 de julho de 2021**. Diário oficial da união. Publicado em: 14/07/2021, Edição: 131, Seção: 1, p. 47. Órgão: Ministério da Educação/Gabinete do Ministro.

BRASIL, **Portaria 1.432, de 28 de dezembro de 2018**. Diário oficial da União. Publicado em: 05/04/2019, Edição: 66, Seção: 1, p. 94: Órgão: Ministério da Educação/Gabinete do Ministro.

BURBULES, N. C. Tacit teaching. In: PETERS, M. A. *et al.* **Showing and doing: Wittgenstein as a Pedagogical Philosopher**. Londres: Routledge, 2010.

DESAFIOS DA REDAÇÃO. “Países precisam aperfeiçoar ensino por competências, diz estudo”, **Desafios da Redação**, 11/06/2018. Disponível em: <<https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/estudo-ensino-por-competencias/>>. Acesso em: 2 abr. de 2022.

FANN, K. T. **El concepto de filosofia em Wittgenstein**. Madri: Editorial Tecnos, 1975.

FÁVERO, A. A. *et al.* O Ensino de Filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 64, p. 257-284, set/dez. 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/cjCfPXS6th5jS3Gcgqb3m3j/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 13 de nov. 2021.

FINI, M. I. **Encontro de Dirigentes Regionais, Supervisores de Ensino e Diretores de Escola: planejamento**. São Paulo: SEE, 2008a.

FINI, M. I. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias**. São Paulo: SEE, 2008b

GONÇALVES, T. Breves reflexões sobre a filosofia como atividade: as contribuições de Wittgenstein. In: GOTTSCHALK, C. M. C. (org.) **Ensaios filosóficos-educacionais de uma perspectiva wittgensteiniana**. Jundiaí: Paco Editorial, p. 161-184, 2020.

GOTTSCHALK, C. M. C. A natureza dos fundamentos do conhecimento em Wittgenstein e suas implicações em processos de avaliações em processos de avaliação escolar. In: SALLES, J. C. (org.). **Certeza**. Salvador: Quarteto Editora, p. 71-84, 2012.

GOTTSCHALK, C. M. C. A terapia wittgensteiniana como esclarecedora de conceitos fundamentais do campo educacional. **IXTLI: Revista Latinoamericana Filosofía de la Educación**, v. 2, n. 4, p. 299-315, 2015.

GOTTSCHALK, C. M. C. Conhecimento e valores: algumas confusões conceituais no campo da educação. **International Studies on Law and Education**, n. 28, jan/abr, p. 111-120, 2018. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/isle28/111-120Cristiane.pdf>>. Acesso em: 7 maio. 2023.

GOTTSCHALK, C. M. O Colapso do sentido em tempos sombrios, um retorno à barbárie? In: AZIZE, R. (org.). **Em defesa das humanidades**. Salvador: EDUFBA, 2020a. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/33450/1/em-defesa-das-humanidades-miolo-ri.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2021.

GOTTSCHALK, C. M. C. O conceito de compreensão- a mudança de perspectiva de Wittgenstein após uma experiência docente. **International Studies on Law and Education**, n. 12, set-dez, 2012.

GOTTSCHALK, C. M. C. O papel do método no ensino: da maiêutica socrática à terapia wittgensteiniana. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 64-81, dez. 2010.

GOTTSCHALK, C. M. C. Os Rituais Educacionais à Luz da filosofia da linguagem de Wittgenstein. **Sophia, Colección de Filosofía de la Educación**, Universidad Politécnica Salesiana Cuenca, Ecuador, n. 22, enero-junio, p. 123-144, 2017.

GOTTSCHALK, C.M.C. Três concepções de Significado na Matemática: Bloor, Granger e Wittgenstein. In: MORENO, A. R. (org.). **Wittgenstein: aspectos pragmáticos**. Campinas: UNICAMP, v. 29, p. 95-133, 2007a. (Coleção CLE)

GOTTSCHALK, C. M. C. Uma conversa com Paul Standish sobre os trail-effects da psicologia e a “cultura da auditoria” na educação. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 4, p. 1069-1089, out./dez. 2015. Disponível em <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022015000401069&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 8 de abr. 2020.

GOTTSCHALK, C. M. Uma Reflexão sobre o sentido linguístico Rumo a uma Pedagogia de Inspiração Wittgensteiniana. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 3, e106761, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-6236106761>>. Acesso em: 19 ago. 2021.

GOTTSCHALK, C. M. Um sentido mais abrangente do conceito de tradução - da sala de aula a diferenças culturais. In: GOTTSCHALK, C. M. C. (org.) **Ensaios filosóficos-educacionais de uma perspectiva wittgensteiniana**. Jundiaí: Paco Editorial, p. 81-116, 2020.

GOTTSCHALK, C.M.C. Uma Concepção pragmática de ensino e aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 459-470, set./dez. 2007.

GOULART, D.; CÁSSIO, F. A farsa do ensino médio self-service. **Le Monde Diplomatique Brasil**, 12/08/21. Disponível em: <<https://diplomatique.org.br/a-farsa-do-ensino-medio-self-service/>>. Acesso em: 6 de out. 2021.

RODRIGUES LACERDA, G. F.; OLIVEIRA LIRA, C. A CONSTITUIÇÃO DA DEMOCRACIA SEGUNDO A TEORIA DA JUSTIÇA DE JOHN RAWLS. **PÓLEMOS – Revista de Estudantes de Filosofia da Universidade de Brasília**, [S. l.], v. 11, n. 24, p. 288–299, 2023. DOI: 10.26512/pl.v11i24.46245. Disponível em:<<https://periodicos.unb.br/index.php/polemos/article/view/46245>>. Acesso em: 6 ago. 2023.

LAMPERT, E. Educação e Mercosul: desafios e perspectivas. **Ver. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 2, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-25551998000200002>. Acesso em: 6 de out. 2021.

LISPECTOR, C. **Uma aprendizagem ou o Livro dos prazeres**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1969.

MARCONDES, D. **Textos básicos de linguagem: de Platão a Foucault**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

MARTINS, C. A.; IVANOV, A. Entrevista com o professor Franklin Leopoldo e Silva. **Trans/formação**, Marília, v. 36, n. 1, p. 239-266, abril. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31732013000100013>. Acesso em: 12 jun. 2020.

MORENO, A. R. Introdução a uma Epistemologia do Uso. **Caderno CRH**, Salvador, v. 25, n. 2, p. 73-95, 2012.

MORENO, A. R. **Introdução a uma pragmática filosófica: de uma concepção de filosofia como atividade terapêutica a uma filosofia da linguagem**. Campinas: UNICAMP, 2005.

MORENO, A. R. Wittgenstein e os valores: do solipsismo à intersubjetividade. **Natureza Humana**, v. 3, p. 233-288, 2001.

MORENO, A. R. **Wittgenstein: os labirintos da linguagem: ensaio introdutório**. São Paulo: Moderna; Campinas: UNICAMP, 2006. (Coleção Logos)

MOUFFE, C. **Wittgenstein, Political Theory and Democracy**. The Democratic Paradox. London – New York, 2000. Disponível em: <<https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/081119.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2023

MOUFFE, C. **Por um modelo agonístico de democracia**. Revista de Sociologia e Política, Curitiba, n. 25, p. 165-175, 2005. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/rsp/article/view/7071/5043>>. Acesso em: 23 ago. 2021

PASSMORE, J. Ensinando a ser crítico. In: PASSMORE, J. **The Philosophy of Teaching**. London: Duckworth, 1984.

PEREIRA, R. F. S. M. Pressupostos essencialistas da pedagogia das competências - uma crítica wittgensteiniana. In: GOTTSCHALK, C. M. C. (org.). **Ensaio filosófico-educacionais de uma perspectiva wittgensteiniana**. Jundiaí: Paco Editorial, p. 185- 212, 2020.

PERRENOUD, P. **Construir as Competências desde a escola**. Porto Alegre. Artmed, 1999a.

PERRENOUD, P. **Construir Competências é virar as costas aos saberes?** Universidade de Genebra, 1999b.

PLATÃO. **Mênnon**. Rio de Janeiro: PUCRio; São Paulo: Edições Loyola, 2001.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli. – 1. ed. atual. São Paulo: SE, 2011.

SÃO PAULO (Estado). **Matriz de avaliação processual: filosofia e sociologia, ciências humanas; encarte do professor/ Secretaria da Educação, coordenação, Ghisleine Trigo Silveira, Regina Aparecida Resek Santiago; elaboração, equipe curricular de Filosofia e de Sociologia**. São Paulo: SE, 2016.

SÃO PAULO (Estado). **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo (Caderno do Professor Filosofia. Ensino Médio. 1ª Série. Volume 1)**. Nova edição: São Paulo, 2014-2017.

SÃO PAULO (Estado). **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo (Caderno do Professor Filosofia. Ensino Médio. 2ª Série. Volume 1)**. Nova edição: São Paulo, 2014-2017.

SÃO PAULO (Estado). São Paulo é o primeiro estado do Brasil a aprovar o currículo do ensino médio. **Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**, 29/07/20. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/sp-e-o-primeiro-estado-brasil-aprovar-o-curriculo-ensino-medio/>>. Acesso em: 11 ago. 2020.

SAO PAULO (Estado). São Paulo é o primeiro estado do Brasil a homologar o currículoR do ensino médio. **Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**, 03/08/20. Disponível em:<<https://www.educacao.sp.gov.br/sp-e-o-primeiro-estado-brasil-homologar-o-novo-curriculo-ensino-medio/>>. Acesso em: 21 jan. 2022.

SÃO PAULO. Currículo paulista: materiais de apoio. **Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**. Disponível em: <<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/ensino-medio/materiais-de-apoio-2/>>. Acesso em: 27 de jan. 2023.

SILVA, F. L. Filosofia e Educação? In: NETO, H. N. (org.) **O ensino de filosofia no 2º grau**. São Paulo: Sofia-SEAF, p. 111-114, 1986a.

SILVA, F. L e. História da Filosofia: centro ou referencial. In: NETO, H. N. (org.) **O ensino de filosofia no 2º grau**. São Paulo: Sofia-SEAF, p. 111-114, 1986b.

SOUZA, M. A. **As múltiplas significações do conceito de cidadania – exemplos do senso comum e da abordagem acadêmica sob a perspectiva de uma terapia filosófica de inspiração wittgensteiniana**. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SILVA, R.M.D. **Os três modelos normativos de democracia em Jürgen Habermas**. TCC, Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/3055>>. Acessado em: 06 de ago. 2023.

SOUZA, M. A. O que significa ser cidadão? Um exercício de indagação conceitual. In: GOTTSCHALK, C. M. C. (org) **Ensaaios filosóficos-educacionais de uma perspectiva wittgensteiniana**. Jundiaí: Paco Editorial, p. 119-160, 2020.

TOMAZZETI, E. M. Produção Discursiva sobre ensino e aprendizagem filosófica. **Educar em Revista** (Impresso), v. 46, p. 83-98, 2012.

TOMAZETTI, E. M.; RIBAS, J. E.; BUGS, J. D. V. “Em artigo, pesquisadores da UFSM criticam mudanças no Ensino Médio gaúcho”. **GZH Educação e trabalho**, 21/02/2021. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2022/01/em-artigo-pesquisadores-da-ufsm-criticam-mudancas-no-ensino-medio-gaucha-ckyo45yw003o0188xwyqzz5y.html>>. Acesso em: 29 jan. 2022.

UNESCO. **Um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. Brasília: UNESCO, 2010.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS. 1953. Anuário da faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1939-1949). Vol. I. São Paulo: Seção de Publicação da USP.

WITTGENSTEIN, L. **Da Certeza**. Lisboa: Edição 70, 1969.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações Filosóficas**. 2. Ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os pensadores)

WITTGENSTEIN, L. **Fichas (Zettel)**. Lisboa: Edições 70, 1981.

ANEXO I**CADERNO DO PROFESSOR - SA** **SUMÁRIO**

Orientação sobre os conteúdos do volume	5
Situações de Aprendizagem	8
Situação de Aprendizagem 1 – O Eu racional	8
Situação de Aprendizagem 2 – Introdução à Ética	16
Situação de Aprendizagem 3 – A liberdade	28
Situação de Aprendizagem 4 – Autonomia	36
Situação de Aprendizagem 5 – Introdução à Teoria do Indivíduo	43
Situação de Aprendizagem 6 – Tornar-se indivíduo	52
Situação de Aprendizagem 7 – Condutas massificadas	62
Situação de Aprendizagem 8 – Alienação moral	69
Quadro de conteúdos do Ensino Médio	75
Gabarito	76

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 2

INTRODUÇÃO À ÉTICA



O objetivo nesta Situação de Aprendizagem é proporcionar aos alunos elementos para a reflexão ética. Para melhor encaminhar o tema, você pode pedir aos alunos que pesquisem as palavras vinculadas ao tema, como “Ética”, “Moral”, “Virtude”, “Vício”, “Prazer”, “Dor”, “Conhecimento” e “Alma”, de acordo com a sugestão presente no Caderno do Aluno. Esta relação pode ser ampliada conforme julgar necessário. Sugerimos, ainda, para a introdução do tema, que os alunos sejam orientados a fazer uma breve pesquisa biográfica dos filósofos Sócrates,

Aristóteles e Epicuro.

Vamos iniciar o trabalho com um caso de espancamento ocorrido no Rio de Janeiro (RJ), sobre o qual fizemos um resumo de diversas reportagens. Esse caso permitirá uma discussão sobre as diferenças entre moral e ética, possibilitando maior clareza sobre o objeto da reflexão ética e seus critérios. Como apoio, indicamos para leitura fragmento de um texto de Epicuro, filósofo que pode despertar a curiosidade dos alunos por causa de sua preocupação com a questão do prazer.

Conteúdos e temas: ética; moral; critérios éticos; Sócrates; Aristóteles; virtude; Epicuro; hedonismo.

Competências e habilidades: para desenvolver esta Situação de Aprendizagem os alunos deverão recorrer aos conhecimentos obtidos na escola para refletir sobre as condições de intervenção solidária na realidade, que respeitem os valores humanos e a diversidade sociocultural.

Sugestão de estratégias: aulas expositivas, exercícios de leitura e temas para a reflexão.

Sugestão de recursos: textos para leitura conforme os Cadernos do Professor e do Aluno, dicionários de Filosofia, *sites* e livros que trazem biografia de filósofos.

Sugestão de avaliação: durante a realização desta Situação de Aprendizagem, a observação e as anotações a respeito da participação oral são fundamentais. Deve-se avaliar o comprometimento dos alunos em participar das discussões, resolver os exercícios propostos, entregar no prazo as atividades exigidas, assim como a lição de casa, sempre que esta for exigida, além do desempenho nas provas.

Sondagem e sensibilização – ouvir



Em geral, os alunos entendem a ética como um amplo conjunto infundável de coisas que não se deve fazer. Para sensibilizá-los sobre a importância da ética, como base para o convívio social, sugerimos

que você trabalhe um fato, ocorrido no Rio de Janeiro, para o qual a mídia deu grande destaque. Você pode fazer a leitura ou pedir a um aluno que a faça. O texto a seguir encontra-se no Caderno do Aluno na seção Leitura e análise de texto.

Cinco jovens de classe alta agredem doméstica

Uma empregada doméstica, de 32 anos, foi espancada e roubada, na manhã do dia 24 de junho de 2007, quando saía do seu trabalho. Os espancadores eram cinco jovens ricos, todos estudantes. Eles não apresentavam sinais de ter ingerido álcool ou outra substância química.

A mulher relatou à polícia que, por volta das 6h30, estava em um ponto de ônibus, perto do apartamento onde trabalha e mora, para ir a uma consulta médica. De repente, saindo de um automóvel, os cinco jovens começaram a xingar e chutá-la na cabeça e na barriga. Depois, roubaram sua bolsa, com seus documentos, 47 reais e um celular, que nem tinha sido completamente pago. Após a agressão, ela voltou ao prédio em busca de ajuda.

Um taxista, que estava próximo ao local do crime, anotou a placa do carro e notificou a polícia, que prendeu os jovens. Os agressores confessaram o crime, mas nada falaram sobre os motivos que os levaram a cometer o ato de crueldade.

Elaborado especialmente para o São Paulo faz escola.

Após a leitura, peça aos alunos que respondam, no Caderno do Aluno, às questões a seguir, elaboradas com o objetivo de sensibilizá-los para a necessidade da aplicação de valores éticos na avaliação dos problemas sociais, sobre os quais todos nós temos responsabilidade. A atividade foi proposta para ser realizada em grupo, mas fica a seu critério determinar como ela será realizada.

1. Como avaliar, segundo a ética, a agressão cometida pelos cinco jovens?
2. Como considerar a atitude do taxista no episódio ao alertar a polícia? Você seguiria seu exemplo ou iria embora da cena do crime?

Com base nessas respostas, você poderá abrir um debate com a sala sobre o acontecimento descrito, além de abordar outros fatos considerados “errados” ou “proibidos” pelos alunos.

Nesse caso, deve estar claro para os jovens que espancar uma mulher em um ponto de ônibus é algo muito errado. Pensamos em *errado* por ser uma palavra próxima da linguagem dos alunos, pois será com base nessa linguagem que estabeleceremos uma ponte com a linguagem filosófica.

Falando em “algo errado”, você pode lembrar aos alunos que, quando somos crianças e começamos a fazer brincadeiras, as pessoas adultas muitas vezes dizem: “Não faça isso; é errado”.

Proponha, então, a seguinte questão: *Jogar xadrez com as regras do jogo de damas é errado e espancar uma mulher, ou quem quer que seja, é errado. Embora sejam duas situações completamente diferentes, podemos usar a mesma palavra para as duas coisas. Então, afinal, o que é o errado?*

Aprofundando a questão, você pode perguntar: *Quantas vezes ouviram que era errado o que faziam? Quantas vezes lhes disseram que aquilo era errado?*

Ora, precisamos de alguns elementos para poder julgar de maneira adequada, pois tiramos as nossas certezas das explicações. Nosso julgamento se alimenta de respostas a perguntas como “Por que certas coisas são *erradas* e outras são *certas*?”.

Ética

Ao distinguirmos entre o que é o certo e o que é errado, entre o que é bom e o que é mau, permitido ou proibido, e refletirmos sobre isso, entramos no campo da moral e da ética. No âmbito da ética, trata-se de refletir sobre as normas e valores, adotados historicamente, que visam estabelecer modos de agir. Como se deve agir diante dos outros nas mais diferentes situações? A decisão de como agir, embasando-se nos valores e normas estabelecidos por uma sociedade, nos remete à noção de dever – uma noção fundamental para a reflexão ética. Segundo Danilo Marcondes,

em *Textos básicos de ética* (2009), dever é uma das noções mais fundamentais da ética. É o dever que delimita e restringe as atitudes humanas pautadas apenas na satisfação de instintos e desejos.

“O homem vive em sociedade, convive com outros seres humanos e, portanto, cabe-lhe pensar e responder à seguinte pergunta: ‘Como devo agir perante os outros?’. Trata-se de uma pergunta fácil de ser formulada, mas difícil de ser respondida”^a.

O certo e o errado, o que é bom e o que é mau, permitido ou proibido, pode variar em lugares e épocas distintas. Sabemos que as respostas sobre como agir e sobre o dever não são únicas, não apenas pela pluralidade de culturas e sociedades, mas também pela pluralidade de situações. Dessa forma, é importante reconhecer que diferentes lugares, culturas e épocas apresentam distintas normas e valores e, portanto, diferentes formas de agir mediante situações.

No dia a dia, guiamos nossas ações de acordo com valores que recebemos por meio

de relações familiares, de religiosidade, e por meio de relações afetivas, oriundas dos nossos círculos de amizade. Refletir sobre esses valores, sobre as normas e princípios que norteiam a nossa vida e as nossas ações é um exercício ético, nem sempre fácil de realizar.

Eventos de diferentes proporções podem tornar referenciais valores que outrora eram pouco destacados. Os eventos de violação da vida humana, em especial aqueles deflagrados pelo nazismo, assim como as transformações tecnológicas, econômicas e sociais ocorridas no decorrer dos séculos XIX e XX, tornaram o respeito à dignidade humana um valor a ser lembrado constantemente na nossa sociedade, um fundamento presente em importantes documentos nacionais e internacionais e motivo de Cartas de direitos e de conferências que se realizam periodicamente. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seus artigos, procura assegurar o reconhecimento à dignidade humana em vários sentidos. O Brasil, na sua Constituição, referenda esse princípio fundamental, especialmente nos artigos 1º, 3º e 5º, dos quais destacamos:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

[...]

II - a cidadania;

III - a dignidade da pessoa humana;

[...]

V - o pluralismo político.

[...]

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

[...]

^a Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: Ministério da Educação – MEC / Secretaria de Educação Fundamental – SEF, 1997. p. 69. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro082.pdf>>. Acesso em: 4 nov. 2013.

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

[...]

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

- I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;
- II - ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei;
- III - ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante;

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL.

Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 17 jul. 2013.

A partir desse fundamento, podemos notar no corpo da lei o reconhecimento de que todos os seres humanos devem ter a sua dignidade reconhecida. Esse reconhecimento nos leva a pensar sobre o princípio que deve guiar as nossas ações: “A ideia segundo a qual todo ser humano, sem distinção, merece tratamento digno corresponde a um valor moral. Segundo esse valor, a pergunta de como agir perante os outros recebe resposta precisa: agir sempre de modo a respeitar a dignidade, sem humilhações e discriminações”⁶. Refletir sobre o alcance da dignidade humana no momento em que estamos diante do outro, refletir sobre como essa noção de dignidade humana pode ser construída, reconhecida e realizada cotidianamente nas mais diferentes situações e como aperfeiçoar os seus contornos, faz parte da reflexão ética.

Diferença entre moral e ética

Pode parecer estranho perguntar o que é bom e o que é mau, mas, para a Filosofia,

essas questões se colocam de maneira diferente. Nossa sugestão é que você proponha aos alunos uma discussão a respeito da diferença entre moral e ética, mesmo sabendo que não há unanimidade entre os filósofos sobre o tema. Para começar, é possível lembrar que a *moral* define o que é bom e o que é mau, antes das ações, e que a *ética* define o que é bom e o que é mau segundo as circunstâncias. Ambas seguem princípios de ação. Os princípios da moral são ideais, ou seja, objetivos a ser alcançados. Os princípios da ética são reflexivos, norteiam a reflexão na hora em que precisamos agir.



Leia com os alunos o quadro a seguir, que também está no Caderno do Aluno, e discuta com eles outros exemplos que podem ser incluídos nele. Essas informações servirão de subsídios para que eles respondam às quatro questões subsequentes no Caderno do Aluno e à proposta de Lição de casa.

⁶ Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: Ministério da Educação – MEC / Secretaria de Educação Fundamental – SEF, 1997. p. 50. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro082.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2013.

Moral	Ética
É o que já foi decidido: ela permite tudo, desde que não se desobedeça a princípios.	Tudo depende: ela permite tudo, desde que não se faça mal a ninguém.
Correr nu pela rua é imoral, é vergonhoso.	Correr nu pela rua não será antiético se ninguém for prejudicado ou caso isso seja necessário para defender uma vida.
Não se pode roubar.	Será antiético se prejudicar alguém e se for feito sem ter a urgência de salvar uma vida.
Não se pode mentir.	Não será antiético mentir, por exemplo, se com isso você estiver salvando a vida de um inocente.
São regras da vida.	São reflexões sobre como agir.
Para ser moral, é preciso conhecer as regras morais.	Para ser ético, é preciso desenvolver a reflexão crítica.

Quadro 3.

Mas onde se aprendem as regras da moral? Nós aprendemos as regras da moral na cultura, em geral, nas religiões, nas leis, ouvindo ou conversando com pessoas que tenham mais experiência e conhecimento.

Onde se aprende a reflexão ética? Do ponto de vista da ética, saber o que é mau ou o que é bom depende da situação, mas isso não pode ser apenas uma interpretação pessoal: “Eu acho que é bom e pronto”. Afinal, os jovens que espancaram a mulher talvez achassem que estavam fazendo uma coisa correta, por estar satisfazendo apenas seus instintos e desejos.

Isso quer dizer que, para desenvolvermos a reflexão ética, temos de conhecer e aplicar critérios de escolha, que são uma espécie de regras do pensamento ético. Os critérios não dependem do que as pessoas acham na hora que têm de decidir sobre o que fazer em determinada situação. Ao contrário, eles resultam

de reflexões, o que também explica o fato de cada filósofo apresentar critérios diferentes para decidir se as coisas são boas ou más, e quais os valores de cada uma dessas coisas em determinado contexto. Esses critérios são decorrentes da reflexão filosófica sobre um determinado contexto histórico. Ou seja, são critérios práticos decorrentes dos valores vigentes numa sociedade, numa época.

Ora, cada filósofo desenvolveu seus critérios éticos com base em sua própria visão de mundo. Para estudar isso, sugerimos que você trabalhe com três filósofos: Sócrates, Aristóteles e Epicuro. Como fizemos até agora, é importante, para iniciar esse estudo, você pedir aos alunos que apresentem as informações relevantes da pesquisa biográfica sobre Sócrates, Aristóteles e Epicuro, sugerida no início dessa Situação de Aprendizagem. Após essa breve apresentação, passemos aos critérios éticos que esses filósofos pensaram.

Critérios éticos		
Filósofo	O que é o bem?	O que é o mal?
Sócrates	Conhecimento	Ignorância
Aristóteles	Felicidade	Desequilíbrio
Epicuro	Prazer	Dor

Quadro 4.

Seguem alguns comentários sobre os critérios éticos de Sócrates e Aristóteles. Fragmentos dos comentários que seguem, assim como o fragmento da obra de Aristóteles, estão disponíveis no Caderno do Aluno.

O conhecimento filosófico é histórico e revela a interpretação singular de uma época, de uma comunidade ou de um homem. Esse conhecimento, por sua origem e sua radicalidade, pode ser considerado e compreendido fora dos limites do seu tempo e do seu lugar de origem. Nesse sentido, podemos nos dirigir ao pensamento de Sócrates, Aristóteles e Epicuro e aos critérios que esses filósofos estabeleceram para definir o que é preciso considerar para uma boa ação.

1. Os critérios de Sócrates

Um dos conceitos norteadores da filosofia de Sócrates é o de que a essência do homem é sua alma inteligente e que fazer o bem é conhecer essa alma inteligente. Sócrates considera que o conhecimento é fundamental para podermos escolher e agir e que uma ação ou uma escolha malfeita revela falta de conhecimento ou ignorância.

Dentre as potências da alma, como dissemos, todas as mencionadas subsistem em alguns seres; em outros, só algumas delas e, em alguns, apenas uma. E mencionamos como potências a nutritiva, a perceptiva, a desiderativa, a locomotiva e a raciocinativa. Ora, nas plantas subsiste somente a nutritiva, mas, em outros seres, tanto esta como a perceptiva. E, se subsiste a perceptiva, também subsiste a deside-

Quando alguém relata uma situação de conflito, é comum dizer que tal pessoa “partiu para a ignorância”, não é mesmo? Mas o que significa isso? Não daria na mesma dizer que a inteligência da pessoa não foi suficiente para resolver seus problemas? Aqui, você tem condições de propor aos alunos que analisem suas experiências cotidianas e rememorem situações nas quais não refletiram o suficiente e tomaram decisões precipitadas.

2. Os critérios de Aristóteles

Como Sócrates, Aristóteles definia o homem pela sua alma racional. Segundo Aristóteles, a alma pode ser dividida em partes e essa divisão apresenta uma estreita relação com a classificação dos seres vivos, de tal forma que nutrição e geração são partes da alma concernentes às plantas. Aos animais inferiores, além da nutrição e geração, acrescenta-se o tato. Os animais superiores, além da nutrição, geração e tato, apresentam, como potência da alma, a percepção e a locomoção. O homem, além de todas as características da alma dos outros seres vivos, apresenta como faculdade da alma o intelecto.

rativa, pois desejo é apetite, impulso e aspiração; e todos os animais têm ao menos um dos sentidos – o tato – e, naquele em que subsiste percepção sensível, também subsiste prazer e dor, percebendo o prazeroso e o doloroso; e, nos que eles subsistem, também subsiste o apetite, pois este é o desejo do prazeroso.

Além disso, eles têm a percepção do alimento, pois o tato é percepção do alimento, e todos os seres vivos se alimentam de coisas secas e úmidas, quentes e frias, das quais a percepção é tato, e apenas acidentalmente a de outras qualidades sensíveis; pois o ruído, a cor e o cheiro nada acrescentam ao alimento, e o sabor não deixa de ser um objeto do tato. Apetite é fome e sede – a fome, o apetite do que é seco e quente; a sede, do que é úmido e frio –, enquanto o sabor é como um tempero destas qualidades. Mas devemos esclarecer posteriormente esse assunto. Por ora, é suficiente dizer isto: que entre os seres vivos que possuem tato também subsiste desejo. No que se refere à imaginação, não está claro e devemos examiná-la posteriormente. Em alguns seres vivos, além disso, subsiste também a capacidade de se locomover, e em outros, ainda, a de raciocinar e o intelecto – por exemplo, nos homens e em algum outro, se houver, de tal qualidade ou mais valioso.

ARISTÓTELES. *De anima*. Tradução Maria Cecília Gomes dos Reis. São Paulo: Editora 34, 2006. p. 77.



Professor, após ler o texto de Aristóteles com os alunos, sugerimos que preencha com eles o quadro a seguir. Tanto a leitura do trecho como o preenchimento do quadro têm como finalidade

proporcionar aos alunos a oportunidade de exercitar a elaboração de critérios distintivos. Neste quadro, também presente no Caderno do Aluno, assim como os textos que o seguem, estão as funções das partes da alma:

Faculdade vegetativa	Faculdade sensitiva	Faculdade intelectiva
Funções biológicas	Funções de apetites, movimentos e sensações	Função racional
Nutrição e geração	Sensações físicas Fantasias e desejos Tato	Pensar Raciocinar Conhecer

Quadro 5.

No que se refere às potências e capacidades da alma, Aristóteles entende que elas devem ser desenvolvidas tendo em vista uma finalidade. Nesse sentido, todos os seres vivos buscam passar de um estado de imperfeição para o estado de perfeição, situação em que realizam as suas potencialidades e capacidades próprias. No caso do ser humano, por sua riqueza de potencialidades e capacidades, ele se realiza sendo feliz. Dada a sua natureza racional e

política, o ser humano atinge a sua felicidade com os outros indivíduos, exercitando e aperfeiçoando a moral e a organização política. A moralidade, assim, seria uma forma de realização da natureza humana. Trata-se de uma ação prática que os indivíduos devem efetivar ao lado de outros seres humanos.

A felicidade completa do homem depende da realização de todas essas funções da alma.

Mas, segundo uma ordem de importância, a faculdade intelectual, ou seja, a inteligência, deve governar todas as funções.

A ação adequada, a partir da ética de Aristóteles, deve buscar o equilíbrio, a justa medida

entre o excesso e a falta. A sabedoria, nesse sentido, consiste na capacidade de discernir, de acordo com as circunstâncias, a justa medida. Para melhor compreender essa relação entre a ação virtuosa e a justa medida, Aristóteles traça um paralelo entre as virtudes e a saúde:

Em primeiro lugar, temos que observar que as qualidades morais são de tal modo constituídas que são destruídas pelo excesso e pela deficiência, como percebemos ser o caso do vigor e saúde do corpo (pois para lograr esclarecimento acerca de coisas invisíveis é preciso utilizar a evidência de coisas visíveis). O vigor é destruído tanto pelo excesso de exercícios quanto pela deficiência destes e, analogamente, a saúde é destruída tanto por alimento e bebida em demasia quanto pela deficiência destes, que em quantidades adequadas a produzem, aumentam e preservam. O mesmo, por conseguinte, se revela verdadeiro em relação à temperança, à coragem e às outras virtudes. Aquele que foge de tudo tomado pelo medo e jamais suporta qualquer coisa se torna um covarde; aquele que não experimenta medo diante de coisa alguma e tudo enfrenta se torna temerário. De maneira análoga, aquele que cede a todos os prazeres e não se contém diante de nenhum se converte num libertino, enquanto aquele que se afasta de todos os prazeres, como fazem os indivíduos rudes, se torna o que pode ser qualificado como [um indivíduo] insensível. Assim, a temperança e a coragem são destruídas pelo excesso e pela deficiência e preservadas pela observância da mediania.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Tradução Edson Bini. 3. ed. Bauru: Edipro, 2009.

Exercício



Para melhor compreender os critérios de Aristóteles em relação à virtude,

sugerimos que leia com os alunos o quadro a seguir, que também está no Caderno do Aluno.

Vício por deficiência	Virtudes (atitudes que levam à felicidade)	Vício por excesso
Covardia: ter medo de tudo ou deixar que o medo domine.	Coragem: saber enfrentar os medos e perigos, calculando a hora de agir.	Temeridade: não ter medo de nada e se arriscar em todas as situações de perigo.
Insensibilidade: não desejar nada e ser insensível.	Temperança: saber usar os prazeres sem se prejudicar.	Libertinagem: viver somente atrás de prazeres.
Avareza: jamais gastar o dinheiro e querer guardar sempre o que tem, além de ganhar mais.	Liberalidade: saber gastar o dinheiro, escolhendo onde gastá-lo.	Espanjamento: nunca economizar com nada, gastar sem pensar.
Vileza: nunca usar nada bonito – roupa, por exemplo – e criticar os outros por isso.	Magnificência: saber usar coisas bonitas.	Vulgaridade: exagerar nas coisas bonitas.

Vício por deficiência	Virtudes (atitudes que levam à felicidade)	Vício por excesso
Modéstia: achar que é menor que os outros, ou mais feio, ou errado.	Respeito próprio: reconhecer seus defeitos e suas qualidades e não deixar as pessoas diminuírem sua autoestima.	Vaidade: preocupar-se apenas com sua grandiosidade e jamais aceitar seus defeitos.
Indolência: nunca fazer nada para si e para os outros, procurando só o que é mais fácil.	Prudência: saber a hora e como agir para alcançar seus objetivos.	Ambição: ir atrás de suas coisas, sem pensar em nada.
Indiferença: ignorar as pessoas completamente.	Gentileza: ser agradável com todas as pessoas, conter a raiva.	Irascibilidade: deixar que as emoções tomem conta, a ponto de ser violento com as pessoas, nas palavras e nas ações.
Descrédito próprio: não se achar bom em nada.	Veracidade: ser verdadeiro e receber crédito por isso, conhecer seus limites, saber que é bom em alguma coisa e que não é bom em outras.	Orgulho: achar-se melhor que os outros, nunca aceitar que precisa dos outros.
Rusticidade: nunca usar a inteligência para viver, agindo sempre por instinto.	Agudeza de espírito: saber usar a inteligência de modo brilhante.	Zombaria: humilhar quem não tem habilidades intelectivas.
Enfado: ser chato, pesado, incapaz de dizer uma coisa boa para as pessoas.	Amizade: saber se relacionar com as pessoas por meio do afeto e da inteligência.	Condescendência: querer ser amigo de todos, perdoar tudo de todos, nunca ver maldade nos outros.
Desavergonhamento: mostrar tudo o que tem a ponto de não sobrar nada para si.	Comedimento: saber como se mostrar para os outros.	Timidez: ter medo de mostrar seus sentimentos e seus pensamentos para os outros.
Malevolência: não se importar com a maldade e usá-la a seu favor.	Justa indignação: saber quando uma coisa está certa ou errada.	Inveja: não aceitar que as pessoas tenham sucesso.

Quadro 6.

Depois de apresentar o quadro de *virtudes*, divida seu conjunto entre os grupos, abrindo uma discussão sobre as virtudes e os vícios correspondentes. Após o debate, você pode pedir aos alunos que respondam à seguinte questão:

Por que o “meio-termo” pode ser caracterizado como um critério de conduta ética?. Você pode pedir, ainda, que eles apresentem exemplos de virtudes e vícios baseando-se na proposta de exercício que se encontra no Caderno do Aluno.

Ler**3. Os critérios de Epicuro**

Professor, sugerimos que leia em sala o texto “Algumas máximas de Epicuro”. O trecho a seguir encontra-se também no Caderno do Aluno. Após uma breve discussão, peça aos jovens que respondam às questões 2 a 7 do Caderno do Aluno, incluídas após o trecho. Sugerimos

ainda que a primeira atividade seja realizada como lição de casa, ou como um trabalho a ser entregue em folha avulsa. Nesse caso, você poderá usar a pesquisa como avaliação de processo. Sugerimos que consulte o Caderno do Aluno e verifique se as questões relativas ao tema atendem às suas expectativas acerca da Situação de Aprendizagem. Lembramos que você pode acrescentar, adaptar ou mesmo substituí-las por outras relativas ao tema.

Algumas máximas de Epicuro

- I. Aquele que dispõe de plenitude e de imortalidade não tem inquietações, nem perturba os outros; por isso está isento de impulsos de cólera ou de benevolência, já que tudo isso é próprio de quem tem fraquezas.
- II. A morte nada é para nós. Com efeito, aquilo que está decomposto é insensível e a insensibilidade é o nada para nós.
- III. O limite da amplitude dos prazeres é a supressão de tudo que provoca dor. Onde estiver o prazer, e durante o tempo em que ele ali permanecer, não haverá lugar para a dor corporal ou o sofrimento mental, juntos ou separados.
- IV. A dor contínua não dura longamente na carne. A que é extrema permanece muito pouco tempo e a que ultrapassa um pouco o prazer corporal não persiste muitos dias. Quanto às doenças que se prolongam, elas permitem à carne sentir mais prazer do que dor.
- [...]
- VIII. Nenhum prazer é em si mesmo um mal, mas aquilo que produz certos prazeres acarreta sofrimentos bem maiores do que os prazeres.
- IX. Se todo prazer pudesse ter se acumulado, não só persistindo no tempo, mas também percorrendo a inteira composição do nosso corpo, ou pelo menos as principais partes de nossa natureza, então os prazeres não difeririam entre si.
- [...]
- XVII. O justo desfruta de plena serenidade; o injusto, porém, está cheio de maior perturbação.
- [...]
- XXIII. Se combates todas as tuas sensações, nada disporás de referência nem mesmo para discernir corretamente aquelas que julgas deverem ser rejeitadas.
- [...]
- XXVII. De tudo aquilo de que dispõe a sabedoria para a felicidade de toda nossa vida, de longe o mais importante é a preservação da amizade.

EPICURU. *Máximas principais*. Tradução João Carlos K. Quartim de Moraes. São Paulo: Edições Loyola, 2009. (Clássicos da Filosofia).

Para Epicuro, como se pode entender pelos excertos apresentados, o prazer é o princípio ético da vida; seu critério para o que é o bem é o prazer, e o seu critério para o que é o mal é a dor. Segundo o filósofo, todos os prazeres são bons, embora uns sejam melhores do que outros.

Mas como saber qual é o melhor prazer? De acordo com a ideia de que, ao fim de cada prazer, existe uma dor, e ao fim de cada dor existe um prazer, devemos escolher os prazeres que duram mais, pois estes afastam por mais tempo as dores.

Epicuro fez, ainda, recomendações precisas sobre como chegar à felicidade:

1. Não tenha medo dos deuses. Os deuses são felizes, e seres felizes não estão preocupados com a vida dos outros.
2. Não tenha medo da morte. A morte nada mais é do que a separação dos átomos.
3. O prazer está à disposição de todos. Ele é o fim das dores e o sossego.

4. O mal dura pouco. O mal é a dor e dura pouco; o máximo que ela pode fazer é levar à morte, que, no fundo, é nada. Quando a dor termina, começa o prazer.



O trecho que você acabou de ler sobre as quatro recomendações de Epicuro também está no Caderno do Aluno, em Leitura e análise de texto, com atividades concernentes ao tema. O mesmo encaminhamento da atividade de leitura anterior pode ser considerado neste momento.

Exercício

O que pode acontecer depois? Sugerimos, agora, que você oriente os alunos a analisar as reflexões de Epicuro, e, a partir delas, considerar a cada desejo duas questões: O que acontecerá caso ele se concretize? E se não se concretizar? Em seguida, peça que identifiquem um desejo e preencham o quadro, no qual apresentamos alguns exemplos. O exercício pode ser feito em sala ou em casa, para discussão na aula seguinte. No Caderno do Aluno, há esse mesmo quadro com espaços para que os alunos desenvolvam as próprias reflexões.

Qual é o desejo?	Qual é o caminho?	O que vai acontecer depois que ele for realizado?	O que vai acontecer se ele não for realizado?
Ser contratado por uma empresa ou mudar de emprego.	Ler os classificados, estudar as possibilidades e as demandas para conseguir ser contratado e atuar na função desejada.	Vou poder melhorar minhas condições financeiras, conhecer outras pessoas e enriquecer meu repertório de vida.	Vou manter o meu poder de compra e dificilmente terei novas experiências significativas.

Qual é o desejo?	Qual é o caminho?	O que vai acontecer depois que ele for realizado?	O que vai acontecer se ele não for realizado?
Aprender Filosofia.	Estudar muito. Vou ter de adequar a minha rotina para me dedicar à leitura dos textos dos filósofos e seus comentadores.	Vou melhorar minhas notas, ampliarei a minha visão de mundo e terei mais segurança ao argumentar. Dessa forma, poderei ser reconhecido, até mesmo profissionalmente, e, assim, poderei ampliar as minhas possibilidades de evoluir na carreira escolhida.	Vou ficar com notas baixas e perder a oportunidade de me desenvolver nos estudos, meu repertório argumentativo dificilmente será ampliado e com isso posso perder oportunidades de me sair melhor em redações e entrevistas de emprego, concursos etc.

Quadro 7.

Avaliação da Situação de Aprendizagem

Procure observar o progresso da reflexão ética a partir dos exercícios orais e escritos realizados pelos alunos.

Propostas de questões para avaliação

1. Qual é a diferença entre moral e ética?

É necessário que os alunos percebam que ética é uma reflexão sobre o agir, cuja responsabilidade cabe ao indivíduo pensante, ou seja, ele mesmo. Quanto à moral, o fundamental é que seja definida em razão de seu aspecto normativo.

2. O que são e para que servem os critérios da ética?

Espera-se que o aluno responda que critérios éticos resultam de reflexões sobre o modo de agir humano, das quais resultam indicações para orientar a conduta.

3. Assinale a alternativa correta que indica a condição que leva à virtude, segundo Aristóteles:

- a) prazer.
- b) dor.
- c) equilíbrio.
- d) leis.
- e) desejo.

Após essa breve abordagem sobre as intrínsecas relações entre moral e ética, indique para os alunos uma releitura do texto “Cinco jovens de classe alta agridem doméstica”. Na sequência, os alunos devem escrever um artigo, no modelo de artigo de jornal, comentando o caso e as reflexões éticas que ele pode suscitar com base nos filósofos estudados.

Proposta de situação de recuperação

Os alunos que eventualmente não apresentarem resultados correspondentes às expectativas de aprendizagem aqui apontadas deverão reler, sob sua orientação, os textos de apoio indicados e refazer as atividades propostas, as quais poderão ser modificadas em função das dificuldades detectadas.

Recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para compreensão do tema

Livros

MARCONDES, Danilo. *Textos básicos de ética: de Platão a Foucault*. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS

(ONU). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, 1948.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade*. Brasília: MEC/SEB, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

Filme

Filosofia: um guia para a felicidade. Brasil. TV Escola. (Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/index.php?item_d=6699&option=com_zoo&view=item>. Acesso em: 4 set. 2013.) Os vídeos desta série podem servir de apoio às discussões sobre a construção dos critérios éticos, apresentando, de forma didática, as ideias de vários filósofos, inclusive daqueles aqui trabalhados.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 3 A LIBERDADE

A liberdade é uma questão ética por excelência, constituindo tema fundamental para ser trabalhado na faixa etária dos alunos matriculados no Ensino Médio. Compreender o elevado sentido da liberdade, identificar seus limites e defender sua necessidade para a plena realização da condição humana constituem passo essencial no caminho da construção da cidadania, em geral, e no desenvolvimento da consciência de cada aluno, em particular.

Para iniciar esta Situação de Aprendizagem, você pode retomar o material de imprensa já utilizado, novamente tratando o episódio em pauta, mas sempre orientando a discussão de modo a evitar o sensacionalismo que, com frequência, caracteriza grande parte do noticiário escrito e, principalmente, televisivo, quando tratam de temas dessa natureza. Sugerimos, para sensibilizar os alunos para a temática abordada, uma breve pesquisa sobre a vida e a obra de Jean-Paul Sartre.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 5 INTRODUÇÃO À TEORIA DO INDIVÍDUO

O objetivo desta Situação de Aprendizagem é desenvolver com o aluno uma reflexão ética a respeito da ação e conceituação do indivíduo. Para isso, apresentaremos o pensamento de John Locke e dos filósofos utilitaristas, em especial Jeremy Bentham e John Stuart Mill.

No início das atividades, serão tratados os seguintes tópicos: *O que sou?* e *O indivíduo na perspectiva de John Locke*. Em seguida, propõe-se uma reflexão sobre o pensamento utilitarista com base em um excerto de Jeremy Bentham.

Conteúdos e temas: John Locke; liberdade; utilitarismo; John Stuart Mill; Jeremy Bentham; prazer; dor.

Competências e habilidades: almeja-se desenvolver nos alunos a capacidade de refletir criticamente, a fim de capacitá-los a vivenciar a ação ética, moralmente aceita na sociedade. Para isso, é necessária a competência do reconhecimento do estatuto ético do indivíduo.

Sugestão de estratégias: aulas expositivas e atividades de leitura e reflexão.

Sugestão de recursos: textos para leitura conforme o que está sugerido nos Cadernos do Professor e do Aluno, dicionário de Filosofia e livros ou *sites* que fornecem biografia e bibliografia de filósofos.

Sugestão de avaliação: deve-se avaliar o comprometimento dos alunos em participar das discussões, resolver os exercícios propostos e em entregar no prazo as atividades exigidas para pesquisa e como lição de casa, além do desempenho nas provas.

Sondagem e sensibilização – Ouvir e dialogar – *O que sou?*

Professor, nesta Situação de Aprendizagem vamos ampliar as nossas reflexões acerca do reconhecimento do estatuto ético do indivíduo. Dessa forma, sugerimos, para sensibilizar os alunos sobre o tema, uma pesquisa sobre a vida e a obra de John Locke, John Stuart Mill e Jeremy Bentham.



Sugerimos também que pesquisem o significado de alguns termos pertinentes ao tema proposto, como “Utilitarismo”, “Indivíduo”, “Contratualismo” e “Teoria Liberal”, e registrem o resultado dessa pesquisa no Caderno do Aluno.

As questões que se seguem estão disponíveis no Caderno do Aluno e têm o objetivo de provocar os alunos a refletir sobre a autoimagem e os diferentes aspectos que podem assumir a nossa condição sócio-histórica.

- a) O que diferencia você de seus colegas de classe? Você identifica algumas características que o distinguem de seu grupo de colegas e amigos? Quais são?
- b) O que aproxima você de seus colegas? Você identifica algumas características que são comuns a você e seus colegas e amigos? Quais são?

Procure orientar a reflexão dos alunos com o intuito de fazê-los pensar em sua individualidade e, em certa medida, na individualidade alheia, além, é claro, de analisarem a relação entre nossa individualidade e os grupos aos quais pertencemos. Por meio dessa sondagem, você poderá encaminhar suas aulas sobre os conceitos de indivíduo, contextualizando as respostas dos alunos nas próprias discussões e abordagens.

Com base em um entendimento comum da nossa condição de indivíduos, reflita com os alunos sobre a convivência. Cada indivíduo é único e tem suas particularidades. Historicamente temos ampliado a necessidade de buscar liberdade, autonomia para realizar sonhos, desejos e fazer valer interesses. Mas como realizar as necessidades e os desejos individuais na convivência com os outros que trazem consigo os próprios desejos e necessidades? Com a valorização da subjetividade e com a elevação dos valores individuais, tornou-se importante justificar e argumentar acerca do indivíduo e da convivência. Afinal, o que leva o indivíduo a se organizar em sociedade?

Dialogar – O contrato – John Locke

Para a próxima atividade, peça aos alunos que tragam de casa uma pequena biografia de John Locke. Você pode anotar na lousa os principais dados pesquisados, completando-os sempre que achar necessário.

Em seguida, e para aprofundar o tema que será trabalhado, você pode fazer um exercício de reflexão sobre os “homens das cavernas”: *Que ideia geralmente se tem sobre eles?*

Como você sabe, na maioria dos casos, são apenas imagens estereotipadas, que os caracterizam como “violentos e brutos, preocupados apenas em satisfazer, imediatamente, seus dese-

jos”. Diante disso, outra proposta interessante é fazê-los pensar se existem outras abordagens sobre os homens das cavernas. Você, professor, poderá trazer informações iniciais a respeito para a sala de aula e posteriormente orientar para uma pesquisa aprofundada.

Para John Locke, assim como para outros pensadores como Thomas Hobbes e Jean-Jacques Rousseau, os homens, antes de se organizarem em sociedade, viviam em uma situação chamada “estado de natureza”. A hipótese de um período originário como esse tem o sentido de auxiliar a refletir sobre os motivos que levaram os homens a se organizar e viver em sociedade.

Locke entendia que, para compreender o poder político, deveríamos refletir sobre as motivações que teriam levado os homens a sair do estado de natureza e passar a viver em sociedade com a organização de governos e leis para regular suas relações.

Segundo Locke, no estado de natureza os homens eram livres e, dessa forma, não dependiam de outros homens para conduzir a própria vida. Todos eram iguais, pois nenhum possuía nada a mais que outro, recebendo todos as mesmas vantagens da natureza e as mesmas faculdades.

No estado de natureza, para Locke, os homens vivem situação de paz. Porém, quando um homem procura submeter outro à sua vontade, instala-se o estado de guerra que só pode ser amenizado e/ou evitado com a adesão de todos os homens a um contrato. Dessa forma, os governos são criados pelos homens para que a vida e a liberdade sejam garantidas. Contudo, se os governos falham nessa missão, os homens, segundo Locke, podem se revoltar. Na qualidade de livres por natureza, podem contestar um governo injusto e não são obrigados a acatar as suas decisões.

Proposta para debate



Professor, após introduzir o tema, sugerimos que leia com os seus alunos os fragmentos da obra *Segundo tratado sobre o governo civil*, de Locke, reproduzidos a seguir e que também estão disponíveis no Caderno do Aluno na seção Leitura e

análise de texto. Em seguida, abra um debate a partir das questões que seguem o texto. Há também, no Caderno do Aluno, um breve texto de “aprofundamento” e um espaço para registrarem suas opiniões e a dos colegas, que pode, a seu critério, servir de base para uma redação com as principais posições discutidas e assumidas no debate.

Do estado de natureza

Para compreender corretamente o poder político e deduzi-lo a partir de sua origem, devemos considerar em qual estado se encontram naturalmente todos os homens, ou seja, um estado de liberdade perfeita para ordenar suas ações e regular suas posses e pessoas como acharem conveniente, dentro dos limites da lei da natureza, sem necessidade de pedir permissão ou depender da vontade de outro homem.

Um estado, também, de igualdade, no qual todo poder e justiça são recíprocos, sem que um tenha mais do que outro; evidentemente, seres da mesma espécie e posição, nascidos aleatoriamente para usufruir de todos os benefícios da natureza e do uso das mesmas faculdades, devem também ser iguais entre si, sem que haja subordinação ou sujeição, exceto quando o senhor e mestre de todos eles expresse seu desejo por meio da declaração de sua vontade de colocar um acima do outro e conferir ao primeiro, por meio de uma designação clara e evidente, o direito ao domínio e à soberania.

[...]

Do estado de guerra

[...]

E, portanto, aquele que tentar submeter outro homem ao seu poder absoluto coloca-se, dessa forma, em estado de guerra com esse homem. Essa atitude deve assim ser entendida como uma declaração de que visa a controlar sua vida. Pois tenho razão em concluir que aquele que me subjuga em seu poder, sem meu consentimento, faria uso de mim como desejasse quando me encontrasse sob seu poder e também iria me destruir quando assim desejasse fazê-lo, pois ninguém pode desejar subjugar-me a seu poder absoluto, exceto para forçar-me a fazer algo que é contra meu direito de liberdade, isto é, fazer de mim um escravo.

Estar livre de tal força é a única garantia de minha preservação e a razão faz-me percebê-lo como um inimigo de minha preservação, alguém que me privaria daquela liberdade que protege tal preservação; logo, aquele que tentar escravizar-me irá colocar-se, dessa forma, em estado de guerra comigo. Aquele que, no estado de natureza, retirasse a liberdade que pertence a qualquer um em tal estado deve necessariamente ser considerado como possuidor de um desejo de retirar todas as demais coisas, já que a liberdade é o alicerce de tudo o que existe. Tal como aquele que no estado de sociedade retirasse a liberdade pertencente aos membros daquela sociedade ou do bem comum deve ser considerado como alguém que deseja tirar deles tudo o que resta, e assim ser visto como em estado de guerra.

[...]

Da propriedade

[...]

Apesar de a terra e todas as demais criaturas serem comuns a todos os homens, cada homem possui uma propriedade sobre sua própria pessoa. A ela, ninguém tem direito, exceto ele próprio. O trabalho de seu corpo e a criação de suas mãos, podemos dizer, são apropriadamente seus. Qualquer coisa que ele retire do estado em que a natureza a tenha criado e dessa forma deixado revela a mescla de seu esforço a tal coisa, transformando-a em algo que agora lhe pertence, tornando-a assim sua propriedade. Por ter sido retirada do estado comum no qual a natureza a colocou e porque algo foi adicionado a tal coisa por meio do trabalho, isso exclui o direito comum de outros homens. Por ser tal esforço de propriedade inquestionável de seu executor, nenhum homem além dele pode ter direito ao que ele criou, ao menos enquanto houver o bastante e enquanto boas condições forem deixadas em comum para outros homens.

LOCKE, John. *Segundo tratado sobre o governo civil*. Disponível em: <<http://goo.gl/1EphIA>>. Acesso em: 16 out. 2013.
Tradução Eloísa Pires.

- ▶ Se cada um é livre, tem o direito à propriedade e à defesa da própria vida, como nós não acabamos em uma situação de guerra de todos contra todos?
- ▶ Caso uma pessoa não tenha o que precisa, o que a impede de tomar de outro o que lhe falta?
- ▶ Por que tenho de respeitar a liberdade do outro?

sitivas – no sentido de inventá-las – para manutenção desses mesmos direitos naturais. Assim, com base no direito natural de cada um, cria-se o direito positivo a que todos têm de obedecer.

O mais importante para esta etapa é deixar claro que, na filosofia de John Locke, há a valorização do indivíduo como agente histórico e jurídico.

Por isso, toda ação depende necessariamente do indivíduo. O tipo de governo que ele deixa existir, o tipo de relações sociais sob as quais viverá, o conhecimento que deverá produzir, enfim, sua felicidade ou tristeza não competem mais ao rei ou ao senhor feudal, mas somente ao indivíduo.

Exercício

Professor, para refletir acerca da necessidade de regras e acordos para o convívio em sociedade, propomos uma atividade que também consta no Caderno do Aluno na seção Desafio!

Peça aos jovens que se imaginem participando de uma excursão alguns anos antes. O avião em que viajavam teve de fazer pouso forçado em uma ilha deserta e eles sobrevive-

Aprofundando

Para aprofundarmos ainda mais o tema é importante diferenciar o direito natural do direito positivo. Esses dois conceitos são fundamentais para a sua formação cidadã. O direito natural seria uma derivação da razão correta – assim como a natureza tem suas leis, o homem também teria, por natureza, as suas. Já o direito positivo seria o conjunto de leis que os homens criam para conviver em sociedade.

Em Locke, a liberdade, a propriedade e a vida são constitutivos do direito natural de cada indivíduo. No entanto, para mantê-lo, o homem precisa conviver com outros que têm o mesmo direito natural; então, para que o convívio seja possível, os homens necessitam produzir leis no-

ram apenas com a roupa do corpo. Durante anos, brigaram por alimentos, água e relacionamentos amorosos. Enfim, depois de perderem a esperança de ser resgatados, resolveram viver em paz, em busca da felicidade comum.

Mas e agora? Como conviver pacificamente? Todos precisam fazer acordos e regras. Peça que resolvam com os colegas os desafios propostos a seguir:

- ▶ partilha do alimento, da água, da terra para plantio, da pesca e da caça (lembrando que não há muitos desses recursos na ilha);
- ▶ casas, madeiras para construção, folhas de árvores e cipós para amarração;
- ▶ família, educação dos filhos, casamento e separação;
- ▶ crimes, roubos, homicídios, mentiras, constituição do tribunal de julgamento;
- ▶ trabalho, comércio, sistemas de trocas e de valor (por exemplo, como determinar o valor de cinco peixes grandes em relação à construção de uma cabana).

Em seguida, peça a um representante de cada grupo que apresente, em voz alta, as leis criadas, discutindo-as com a classe, com base nos

fragmentos e nas explanações sobre os princípios filosóficos de Locke. Na apresentação dos alunos, deve ser destacada a importância da participação dos indivíduos na discussão e na elaboração das normas que devem servir para todos.

Ao final da apresentação, os grupos deverão submeter as suas propostas de leis para votação relativa a cada item discutido. Os alunos poderão registrar no Caderno do Aluno, no espaço destinado a essa atividade, as leis com maior índice de aprovação.

Ler – o indivíduo utilitarista

Para esta etapa, é importante ter em mãos pequenas biografias de Jeremy Bentham e John Stuart Mill. Aqui, você pode optar por pedir aos alunos que as pesquisem em casa.



Neste momento, trataremos do indivíduo concebido pelo **utilitarismo**, que se diferencia do **indivíduo** pensado por Locke. Para isso, vamos ler um excerto de Bentham que pode ser acompanhado pelos alunos, pois também está disponível no Caderno do Aluno.

I. [...] Prazeres e dores são instrumentos com os quais o legislador tem de trabalhar: é necessário, assim, que ele compreenda sua força, o que significa, novamente, conhecer seu valor.

II. Para um indivíduo considerando a si mesmo, o valor do prazer ou da dor considerados em si mesmos será maior ou menor, de acordo com as seguintes quatro circunstâncias:

1. Sua intensidade.
2. Sua duração.
3. Sua certeza ou incerteza.
4. Sua proximidade ou distanciamento.

III. Essas são as circunstâncias que devem ser levadas em conta quando se estima prazer ou dor considerados em si mesmos separadamente.

Mas quando o valor de um prazer ou uma dor é considerado com o propósito de estimar a tendência de qualquer ato pelo qual é produzido, existem duas outras circunstâncias que devem ser observadas.

São elas:

5. Sua fecundidade, ou a possibilidade de ser seguida por sensações do mesmo tipo, ou seja, prazeres, no caso de um prazer, dores, no caso de uma dor.
6. Sua pureza, ou a possibilidade de não ser seguida por sensações do tipo oposto, ou seja, dores no caso de um prazer, prazeres, no caso de uma dor.

BENTHAM, Jeremy. *Uma introdução aos princípios da moral e da legislação*.

Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2932>.

Acesso em: 29 maio 2013. Tradução Eloísa Pires.

Para o utilitarismo, o homem é um ser que só é livre quando se desenvolve intelectualmente e é capaz de fazer escolhas morais, diferentemente dos preceitos de Locke, que afirmava a liberdade do homem com base na natureza.

Bentham não via coerência entre a teoria empirista de Locke e a doutrina do direito natural, pois, por não se tratar de um dado histórico, mostra-se insatisfatória. A existência de tal contrato, fundado por meio de uma reconstituição hipotética e não tendo validade histórica, não poderia dar fundamento ao direito natural.

Bentham considerava ainda que, mesmo que o direito natural, reconhecido pelo contrato, tivesse fundamento histórico, não há qualquer garantia de que os homens agiriam segundo o direito natural e segundo o contrato que o reconhece. Segundo Bentham, a única garantia de compromisso entre homens ou que um contrato social poderia ter é de apresentar as vantagens da vida em sociedade. Essa perspectiva leva ao entendimento de que a obediência às leis passa pela satisfação que pode ser proporcionada por ela. Assim, Bentham acreditava que, em vez de apelar ao direito natural e à ficção que promove a sua existência, os homens deveriam apelar para a utilidade de uma ação ou de uma norma.

Para o utilitarismo, o homem é um ser que necessita vivenciar seus desejos e, com isso,

vivenciar o prazer, o fim último de todos os seres vivos. Ele é um ser passional, não apenas racional ou natural. Para ajudar o homem, os utilitaristas pensaram em criar uma ciência moral tão exata quanto a Matemática, até mesmo para dar conta de um de seus problemas fundamentais, qual seja: Como alcançar o prazer, sem produzir dor?

De fato, quando se considera o prazer como finalidade ética, temos aquilo que se chama hedonismo. No entanto, o hedonismo utilitarista está fundamentalmente preocupado com a vida em sociedade. Portanto, a noção de prazer e dor deve ser compartilhada, surgindo dessa partilha a verdadeira moral.

Refletir – aprofundando a leitura

Discuta com a classe o texto de Bentham, enfatizando que, para o utilitarismo, prazer e utilidade são compatíveis, sendo que a utilidade depende da relação social.



Peça aos alunos que sublinhem no texto as palavras que desconhecem, façam uma pesquisa sobre cada uma delas e transcrevam seus significados na seção Meu vocabulário filosófico, no final do Caderno do Aluno.

Depois disso, você pode pedir que selecionem dois de seus desejos cotidianos e completem o quadro no Caderno do Aluno a partir

do modelo que segue, que visa promover um melhor entendimento da proposta utilitarista. Incentive a liberdade de expressão, mas impeça a manifestação de preconceitos do tipo “eu queria que o povo X fosse varrido da Terra”, “minha vontade é que os torcedores do time Y morressem” etc.

Segue exemplo de preenchimento do quadro com um prazer mais útil para a vida.

Lembre-se de sempre explorar, ao máximo, a especificidade do desejo e sua relação com a sociedade. Quanto mais específico e justificado, melhor será o desenvolvimento desse exercício.

Qual é o desejo?	Passar no vestibular
Intensidade:	Imensa.
Duração:	Vários meses.
Certeza ou incerteza?	Incerto (depende de meus estudos e da concorrência).
Proximidade ou distanciamento no tempo:	Será ao final do próximo ano.
Sua fecundidade?	Pode causar outros prazeres.
Sua pureza?	Esse prazer não traz dor.
Pessoas que serão beneficiadas e por quê?	Minha família, meus amigos. Ficarão orgulhosos e terão certeza de um futuro melhor para mim.
Pessoas que serão prejudicadas e por quê?	Meu namorado (ou namorada). Vamos morar longe um do outro.

Quadro 12.

Vejam, agora, um exemplo de prazer menos útil para a vida.

Qual é o desejo?	Embragar-me na próxima festa.
Intensidade:	Forte.
Duração:	Algumas horas.
Certeza ou incerteza?	Incerto (posso passar mal).
Proximidade ou distanciamento no tempo:	Será na próxima festa.
Sua fecundidade?	Pode causar outros prazeres, mas não sei se terei consciência deles.
Sua pureza?	Pode causar muita dor, afinal, posso ser repreendido, posso ter má fama, posso passar mal, terei ressaca, posso fazer coisas que, conscientemente, não faria e isso poderá me prejudicar.
Pessoas que serão beneficiadas e por quê?	Alguns colegas de festa, porque provavelmente será divertido.
Pessoas que serão prejudicadas e por quê?	Meus pais, pois ficarão preocupados. Eu mesmo, porque poderei sofrer um acidente e terei ressaca. Os amigos, que ficarão preocupados comigo. Estranhos que poderei ferir ou com quem posso brigar.

Quadro 13.

Agora, apresentaremos o filósofo britânico John Stuart Mill. Da mesma forma como foi feito com o texto de Bentham, reflita com os alunos sobre suas ideias, incentivando-os a se manifestar livremente sobre as principais questões que elas envolvem. Esse trecho está no Caderno do Aluno na seção Leitura e análise de texto.

John Stuart Mill, defensor da causa da liberdade, teve como mestre Jeremy Bentham. Ou seja, sua defesa da liberdade passava pelos princípios utilitaristas. Contudo, a sua adesão ao utilitarismo não agregava todos os princípios pronunciados por seu mestre. Para Mill, mais importante do que calcular quanto de

felicidade é necessária para afastar-se da dor é saber como a felicidade é construída.



Professor, leia com os alunos o trecho da obra *Sobre a liberdade*, disponível no Caderno do Aluno. Esse trecho apresenta aspectos interessantes para se pensar o utilitarismo de Mill. Nesse trecho, o filósofo traz uma importante reflexão sobre o indivíduo e a sua liberdade de opinião. Após a leitura do texto, convide-os a pesquisar o artigo 220 da Constituição brasileira. Essas duas fontes deverão subsidiar a redação de um texto com o tema: *liberdade de opinião e responsabilidade*, de acordo com a proposta da seção Leitura e análise de texto do Caderno do Aluno.

Sendo essas razões que tornam imperativo que os seres humanos devam ser livres para formar opiniões, e para expressá-las sem reservas e sendo essas as danosas consequências para a natureza moral do homem, a menos que esta liberdade seja concedida, ou restaurada a despeito da proibição, vamos agora examinar se as mesmas razões não requerem que os homens devam ser livres para agir de acordo com suas opiniões – para mantê-las em suas vidas, sem impedimentos físicos ou morais, causados pelos seus companheiros, desde que o risco seja por sua própria conta. Essa última cláusula é evidentemente indispensável. Ninguém acha que as ações devam ser tão livres quanto as opiniões. Ao contrário, mesmo as opiniões perdem suas imunidades quando as condições em que são expressas são tais que exprimi-las leva a uma instigação de algum ato maléfico. [...] Atos que de uma maneira qualquer e sem causa justificável causam danos a outras pessoas podem ser – e nos casos mais importantes é imperativo que o sejam – controlados por sentimentos que lhes são desfavoráveis e, quando tal for necessário, pela interferência ativa da humanidade. A liberdade do indivíduo deve ser limitada dessa maneira; ele não deve tornar a si mesmo um problema para as outras pessoas.

MILL, J. Stuart. *Sobre a liberdade*. Tradução Ari R. Tank. São Paulo: Hedra, 2010.

Avaliação da Situação de Aprendizagem

Esta Situação de Aprendizagem pode ser avaliada observando a criação da autoimagem dos alunos, o trabalho em grupo sobre a criação de leis ou a reflexão sobre os prazeres a partir do fragmento do texto de Bentham.

Lembre-se de que esta Situação de Aprendizagem tenta envolver as competências e habilidades que, de forma resumida, exigem

sempre o exercício da linguagem escrita e a construção de argumentos bem fundamentados; além de procurar o desenvolvimento ético e solidário, considerando a alteridade.

Propostas de questões para avaliação



Professor, a questão 1 encontra-se no Caderno do Aluno na seção Você aprendeu?. Você poderá indicar essa questão como uma atividade extra para avaliação. Se fizer essa opção, sugerimos que peça aos

alunos que justifiquem a escolha das alternativas assinaladas. Essa justificativa deverá ter como base os textos e os “apontamentos” das aulas.

1. Assinale as ideias de John Locke.

- a) As pessoas não precisam fazer acordos, o importante é cada um cuidar do que é seu.
- b) O Estado deve promover a paz e a propriedade.
- c) As pessoas precisam deixar de usar a força e pedir a intervenção do Estado para resolver os seus conflitos.
- d) É preciso fazer uma revolução para que todos tenham a igualdade no socialismo.
- e) O importante mesmo é criar leis para beneficiar os mais pobres.

2. Considerando a perspectiva de Locke, explique qual é a importância das leis positivas.

Cabe às leis positivas assegurar os direitos naturais e regular a sua aplicação em sociedades concretas com problemas específicos. Sem as leis positivas, o direito natural não tem validade, permanece uma abstração. É interessante incitar os alunos a refletir sobre essa relação no caso da sociedade brasileira, lembrando que se trata de uma relação conceitual e não de uma relação direta a respeito do arcabouço jurídico do Estado Brasileiro.

3. A partir do que foi exposto no primeiro exercício sugerido nesta Situação de Aprendizagem, os alunos deverão responder, a partir dos textos e das anotações de aula, a seguinte questão: Como eu e meus colegas podemos conviver em um ambiente comum, apesar das nossas diferenças?

Proposta de situação de recuperação

Para os alunos que não conseguirem alcançar os objetivos desta Situação de Aprendizagem,

seja por não demonstrarem aquisição de conteúdo, seja pelo baixo desempenho nos exercícios de reflexão, comprometendo o desenvolvimento das competências e habilidades almeçadas, você pode propor algumas ações, visando a sua recuperação. Lembre que essas atividades procuram fortalecer nos alunos as bases para o exercício da reflexão crítica, com o que estarão capacitados a vivenciar a ação ética, moralmente aceita na sociedade, para a qual é necessária a competência do reconhecimento do estatuto ético do indivíduo.

Por isso, é muito importante que seja retomada a concepção de indivíduo, segundo os filósofos discutidos (Locke, Bentham e Stuart Mill). Dessa forma, sugerimos que os alunos escrevam uma carta argumentando favoravelmente ou contra-argumentando sobre a posição de um dos pensadores considerados nesta Situação de Aprendizagem.

Recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema

Livros

BENTHAM, Jeremy. *Uma introdução aos princípios da moral e da legislação*. São Paulo: Abril Cultural, 1989.

LOCKE, John. *Segundo tratado sobre o governo*. Petrópolis: Vozes, 2006

MILL, John Stuart. *Sobre a liberdade*. Tradução Ari Ricardo Tank Brito. São Paulo: Hedra, 2010.

PELUSO, Luis Alberto. *Ética e utilitarismo*. Campinas: Álinea, 1998.

Todos esses livros são indicados para aprofundar seus argumentos sobre liberdade, igualdade e poder.