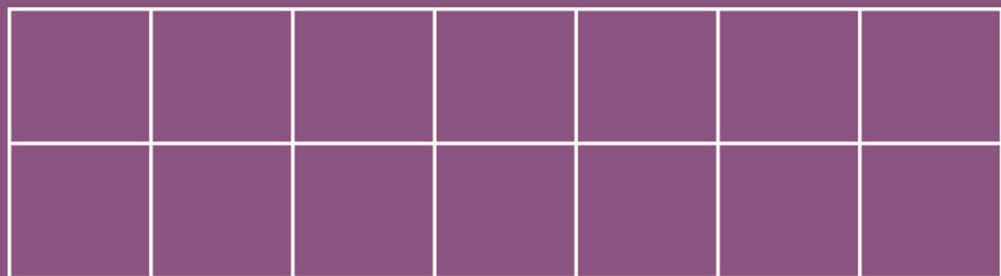
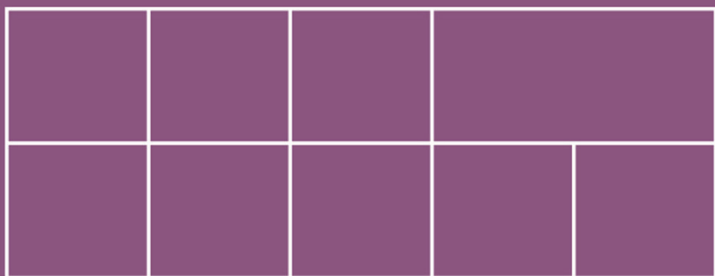


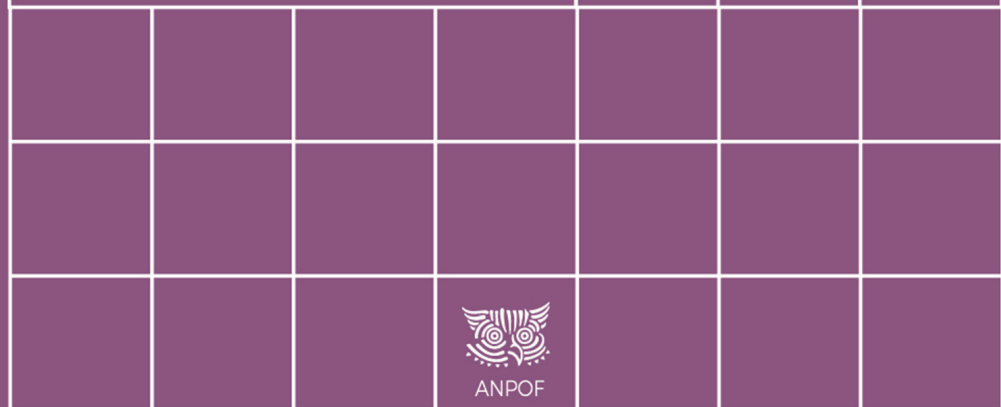
COLEÇÃO
ANPOF
XVII
ENCONTRO



FILOSOFAR E ENSINAR A FILOSOFAR

ORGANIZAÇÃO

Marta Vitória de Alencar, Silvio Ricardo Gomes Carneiro,
Adriano Correia e Antonio Edmilson Paschoal



ANPOF

ANPOF - Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia

Diretoria 2017-2018

Adriano Correia Silva (UFG)
Antônio Edmilson Paschoal (UFPR)
Suzana de Castro (UFRJ)
Agnaldo Portugal (UNB)
Noéli Ramme (UERJ)
Luiz Felipe Sahd (UFC)
Cintia Vieira da Silva (UFOP)
Monica Layola Stival (UFSCAR)
Jorge Viesenteiner (UFES)
Eder Soares Santos (UEL)

Diretoria 2015-2016

Marcelo Carvalho (UNIFESP)
Adriano N. Brito (UNISINOS)
Alberto Ribeiro Gonçalves de Barros (USP)
Antônio Carlos dos Santos (UFS)
André da Silva Porto (UFG)
Ernani Pinheiro Chaves (UFPA)
Maria Isabel de Magalhães Papaterra Limongi (UPFR)
Marcelo Pimenta Marques (UFMG)
Edgar da Rocha Marques (UERJ)
Lia Levy (UFRGS)

Produção

Samarone Oliveira

Editor da coleção ANPOF XVII Encontro

Adriano Correia

Diagramação e produção gráfica

Maria Zélia Firmino de Sá

Capa

Philippe Albuquerque

COLEÇÃO ANPOF XVII ENCONTRO

Comitê Científico da Coleção: Coordenadores de GT da ANPOF

André Leclerc (UnB)
Antônio Carlos dos Santos (UFS)
Antonio Glaudenir Brasil Maia (UECE/UVA)
Arthur Araujo (UFES)
Carlos Tourinho (UFF)
Cecilia Cintra Cavaleiro de Macedo (UNIFESP)
César Augusto Battisti (UNIOESTE)
Christian Hamm (UFSM)
Claudemir Roque Tossato (UNIFESP)
Cláudia Drucker (UFSC)
Cláudio R. C. Leivas (UFPel)
Daniel Lins (UFC/UECE)
Daniel Omar Perez (UNICAMP)
Daniel Pansarelli (UFABC)
Dennys Garcia Xavier (UFU)
Dirce Eleonora Nigro Solis (UERJ)
Dirk Greimann (UFF)
Emanuel Angelo da Rocha Fragoso (UECE)
Fátima Regina Rodrigues Évora (UNICAMP)
Felipe de Matos Müller (PUCRS)
Flávia Roberta Benevenuto de Souza (UFAL)
Flavio Williges (UFSM)
Francisco Valdério (UEMA)
Gisele Amaral (UFRN)
Guilherme Castelo Branco (UFRJ)
Jacira de Freitas (UNIFESP)
Jairo Dias Carvalho (UFU)
Jelson Oliveira (PUCPR)
João Carlos Salles Pires da Silva (UFBA)
Juvenal Savian Filho (UNIFESP)
Leonardo Alves Vieira (UFMG)
Lívia Mara Guimarães (UFMG)
Lucas Angioni (UNICAMP)
Luciano Carlos Utteiche (UNIOESTE)
Luís César Guimarães Oliva (USP)
Luiz Antonio Alves Eva (UFPR)
Luiz Henrique Lopes dos Santos (USP)

Luiz Rohden (UNISINOS)
Marcelo Esteban Coniglio (UNICAMP)
Marco Antonio Azevedo (UNISINOS)
Marco Aurélio Oliveira da Silva (UFBA)
Maria Aparecida Montenegro (UFC)
Maria Cristina de Távora Sparano (UFPI)
Maria Cristina Müller (UEL)
Mariana de Toledo Barbosa
Mauro Castelo Branco de Moura (UFBA)
Milton Meira do Nascimento (USP)
Nilo Ribeiro Junior (FAJE)
Noeli Dutra Rossatto (UFMS)
Paulo Ghiraldelli Jr (UFRRJ)
Pedro Duarte de Andrade (PUC-Rio)
Rafael Haddock-Lobo (PPGF-UFRJ)
Ricardo Pereira de Melo (UFMS)
Ricardo Tassinari (UNESP)
Roberto Hofmeister Pich (PUCRS)
Rodrigo Guimarães Nunes (PUC-Rio)
Samuel Simon (UnB)
Silene Torres Marques (UFSCar)
Silvio Ricardo Gomes Carneiro (UFABC)
Sofia Inês Albornoz Stein (UNISINOS)
Sônia Campaner Miguel Ferrari (PUC-SP)
Susana de Castro (UFRJ)
Thadeu Weber (PUCRS)
Vilmar Debona (UFMS)
Wilson Antonio Frezzatti Jr. (UNIOESTE)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F487 Filosofar e ensinar a filosofar / Organizadores Marta Vitória de Alencar ... [et al.]. São Paulo : ANPOF, 2017.
374 p. – (Coleção XVII Encontro ANPOF)

Bibliografia

ISBN : 978-85-88072-46-6

1. Filosofia 2. Filosofia - Estudo e ensino 3. Filosofia - Educação I. Alencar, Marta Vitória de (Org.) II. Carneiro, Silvio (Org.) III. Correia, Adriano (Org.) IV. Paschoal, Antonio Edmilson (Org.) V. Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia VI. Série

CDD 100

APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO XVII ENCONTRO NACIONAL DE FILOSOFIA DA ANPOF

O XVII Encontro Nacional de Filosofia da ANPOF, ocorrido em Aracaju, na Universidade Federal de Sergipe, de 17 a 21 de outubro, reuniu parte significativa da comunidade acadêmica brasileira da área de filosofia, como já é tradição nos encontros promovidos pela ANPOF desde 1984, em Diamantina/MG. Tivemos mais de 2 mil apresentações e a participação massiva de docentes e discentes de todas as partes do país. O evento, que se amplia a cada edição, refletindo a expansão e a consolidação nacional da nossa área, é oportunidade única para a divulgação e a discussão de nossas pesquisas, mas também para o debate e o intercâmbio de opiniões sobre temas relevantes para nossa comunidade acadêmica e a consolidação de redes de pesquisa.

Desde 2013 a ANPOF vem publicando parte dos textos apresentados no evento, nos Grupos de Trabalho e nas Sessões Temáticas visando registrar as atividades do evento, dar visibilidade a nossa produção e fomentar o diálogo entre as pesquisas na área. Nesta edição do evento contamos com pouco mais de seiscentos textos aprovados dentre os efetivamente apresentados e submetidos para avaliação dos Grupos de Trabalho e das Coordenações dos Programas de Pós-graduação.

Após o processo de avaliação dos trabalhos submetidos foi concedido aos autores um prazo de um mês para que revisassem seus próprios textos, uma vez que os autores respondem pela versão final do seu texto. Foi feita uma revisão geral nos livros, mas com foco antes de tudo na diagramação e na padronização da apresentação dos textos, de modo que apenas ocasionalmente foram corrigidos erros evidentes, principalmente de digitação. O processo de edição dos livros durou o tempo compatível com a magnitude do material e a estrutura da ANPOF. Os 22 volumes resultantes foram agrupados por afinidade temática, tanto quando possível, e sempre com a anuência dos coordenadores de GTs.

A edição deste material não teria sido possível sem a colaboração dos Coordenadores de Programas de Pós-graduação e Coordenadores de GTs, aos quais agradecemos profundamente. A reunião dos textos e a solução dos vá-

rios problemas ao longo do processo não seriam possíveis sem a contribuição competente e inestimável de Samarone Oliveira, da secretaria da ANPOF. A comunidade da filosofia no Brasil se reunirá novamente em 2018 em Vitória, por ocasião do XVIII Encontro Nacional de Filosofia. Uma boa leitura e até lá.

Diretoria da ANPOF

Títulos da Coleção ANPOF XVII Encontro

Ceticismo, Dialética e Filosofia Contemporânea

Deleuze, Desconstrução e Alteridade

Estética

Ética, Política, Religião

Fenomenologia e Hermenêutica

Filosofar e Ensinar a Filosofar

Filosofia Antiga

Filosofia da Linguagem e da Lógica

Filosofia da Natureza, da Ciência, da Tecnologia e da Técnica

Filosofia do Século XVII

Filosofia do Século XVIII

Filosofia Francesa Contemporânea

Filosofia Medieval

Filosofia Política Contemporânea

Hegel e Schopenhauer

Heidegger, Jonas, Levinas

Justiça e Direito

Kant

Marxismo e Teoria Crítica

Nietzsche

Pragmatismo, Filosofia da Mente e Filosofia da Neurociência

Psicanálise e Gênero

Sumário

Apresentação	10
Relações conflituosas entre a Filosofia e Educação no Brasil: implicações ao “Ensino de Filosofia” <i>Leoni Maria Padilha Henning (UEL)</i>	12
Prática como componente curricular: trilhando perspectivas e desafios formativos <i>Maria Reilta Dantas Cirino (UERN); José Teixeira Neto (UERN)</i>	29
Educação filosófica como resistência: considerações iniciais sobre a pedagogia da imaginação como contraconduta <i>Flávio Carvalho (UFMG)</i>	49
O vivido e o narrado na experiência do filosofar <i>Paula Ramos de Oliveira (UNESP); Rosi Giordano (UFPA)</i>	63
A filosofia no chão da escola <i>Valter Ferreira Rodrigues (UFMG); Marcela Ferreira Lopes (UFMG)</i>	80
A tradução do conceito: a política do ensino de Filosofia Africana <i>Luís Thiago Freire Dantas (UFPR)</i>	91
Pinóquio e Kiriku: infância(s) e educação nas filosofias de Kant e Ramose <i>Renato Nogueira (UFRRJ)</i>	106
“Dossiê filósofas” – outras filosofias: compartilhando vozes filosóficas femininas <i>Joana Tolentino (COLÉGIO PEDRO II)</i>	125
A autonomia como princípio de emancipação: ma perspectiva kantiana acerca do processo de ensino <i>Thomaz Estrella de Bettencourt CEFET-RJ/Maracanã</i>	143
Nietzsche leitor de Montaigne: educação e valores para a vida <i>Angela Zamora Cilento (MACKENZIE)</i>	157
Entre moscas e viandantes: uma finalidade do conhecimento para o espírito criança na praça pública? <i>Sérgio de Oliveira Santos (UNESP – Rio Claro)</i>	174
Educação e encontro em Dostoevski: uma leitura a partir de Otto Bollnow <i>Adriana Maria Ferreira Coutinho (UFPE)</i>	190

A perda da aura da obra de arte e a influência da indústria cultural no gosto <i>Eloisa de Souza Santos (SEDUC/AM)</i>	209
Ensino de filosofia e o cinema como recurso didático <i>Diego Augusto Doimo (IFRO)</i>	220
O lugar de gênero no componente curricular de Filosofia no Ensino Médio <i>Rosemary Marinho da Silva (UFPB); Maria Eulina Pessoa de Carvalho (UFPB)</i>	238
A importância da Filosofia - Educação para o pensar - na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: “Desenvolvendo Seres Reflexivos e Dialógicos” no Projeto Piloto da Rede Municipal de Santa Rita Do Sapucaí – MG <i>Diane dos Santos Machado (FAI/MG); Rita de Cassia de Campos Andery (FAI/MG)</i>	255
Entre a <i>epimeleia heautou</i> e a formação para a <i>politeia</i> : o embate pedagógico da Grécia Clássica <i>Aelton Leonardo Santos Barbosa (UFG)</i>	273
Repensando o papel da filosofia no Ensino Médio: uma visão integralizadora <i>Bruno Rafael Camargos de Oliveira (IFMG)</i>	279
Deleuze e a desterritorialização do ensino <i>Ana Flávia Costa Eccard (UERJ); Rafaela Francisco da Nobrega (UERJ)</i>	283
O ensino de Filosofia na Educação de Jovens e Adultos – EJA: desafios e perspectivas <i>Lindoaldo Campos (IFRN)</i>	291
O discurso parlamentar sobre a presença obrigatória da Filosofia no ensino médio entre 1997 e 2008 <i>Gustavo Cravo de Azevedo (UFRJ)</i>	302
Aprendizagem colaborativa: interfaces entre as disciplinas Práticas Investigativas I e Estágio de Docência I da Universidade Federal do Maranhão <i>Marly Cutrim de Menezes (UFMA); Judite Eugenia Barbosa Costa (UL/UFMA)</i>	319
Ensino Médio e Filosofia: conhecimento e emancipação <i>Maria de Lourdes Bastos (PPFEN-CEFET/RJ)</i>	335
O olhar filosófico do aluno através da câmera do seu celular <i>Fabrcio David de Queiroz (UFG)</i>	347
Relato de orientação de pesquisas em filosofia no ensino médio <i>Thiago Rafael Santin (PUCRS)</i>	356
Metodologias ativas e tecnologias móveis no ensino de Filosofia Política <i>Carolina Violante Peres (UNICAMP)</i>	364

Apresentação

Criado no ano de 2005, e tendo sua primeira reunião realizada no XII Encontro Nacional da ANPOF (Salvador-2006), o GT *Filosofar e Ensinar a Filosofar* estabelecia como objetivo pesquisar e discutir as temáticas sobre a relação entre o filosofar e o ensino de filosofia, aglutinando pesquisadoras e pesquisadores participantes dos programas de Pós-Graduação das Universidades Brasileiras. Desde sua fundação se constituiu como um espaço potencializador das diversas formas de produção na área, fortalecendo a consolidação e expansão do *Ensino de Filosofia* no Brasil e refletindo com criticidade e originalidade sobre questões fundamentais da área.

Em sua primeira reunião (2006) o GT *Filosofar e Ensinar a Filosofar* contou com 14 trabalhos selecionados. Dez anos depois, no XVII Encontro Nacional da ANPOF (Aracajú-2016), a área contou com a apresentação de 39 trabalhos no GT *Filosofar e Ensinar a Filosofar*, 40 trabalhos na Sessão Temática (ST) *Filosofia e Ensino*, 11 trabalhos na ANPOF-*Ensino Médio*, além de 5 mini-cursos em torno da temática *Ensino de Filosofia*. Esse expressivo crescimento da área na ANPOF é manifestação da crescente demanda por pesquisa em *Ensino de Filosofia* e do progressivo espaço que este vem ocupando nas escolas e na academia, impulsionado pela implementação de sua obrigatoriedade pela Lei 11.684/08, apoiado em políticas educacionais como o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD e nas experiências desenvolvidas em programas de formação inicial (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID) e continuada de professores de filosofia. Acompanha esse movimento a expansão do Ensino Superior, observada pelo aumento de vagas nas licenciaturas em Filosofia e pelos recentes concursos para professores atuarem nas universidades na área de *Ensino de Filosofia*, especializações em *Ensino de Filosofia*, e outros. Como efeito, nota-se o aumento de

pesquisas desenvolvidas em programas de Pós-Graduação em Filosofia e em Educação sobre *Ensino de Filosofia*.

A difusão da pluralidade de práticas de ensino, o amadurecimento científico da área e seu fortalecimento político tem levado ao reconhecimento do ***ensino de filosofia como problema filosófico***, hoje contemplado no Mestrado Profissional em Filosofia - PROF-FILO, programa de pós-graduação em rede sobre Ensino de Filosofia, voltado para professores em atuação, que podem agora trazer para o ambiente da pesquisa acadêmica a prática de ensino como objeto de investigação filosófica. Vale mencionar que o PROF-FILO, que teve sua primeira turma iniciada em 2017, foi gestado no *Fórum da ANPOF-Ensino Médio* (2014), atividade que contou com mais de 200 participantes durante o XVI Encontro Nacional da ANPOF.

Assim, nesses seus 12 anos de atuação o GT *Filosofar e Ensinar a Filosofar* observa expressiva expansão da área, das produções de pesquisas e projetos de formação docente voltados para a prática de *Ensino de Filosofia* nas escolas brasileiras, além de ampla publicação de livros e artigos científicos.

É com alegria que a coordenação deste GT, junto à ANPOF, reúne neste volume trabalhos acadêmicos de pesquisadoras e pesquisadores da Pós-Graduação e Educação Básica apresentados no GT *Filosofar e Ensinar a Filosofar*, na ST *Filosofia e Ensino*, e na III ANPOF-Ensino Médio no ano de 2016.

Silvio Carneiro & Marta Vitória de Alencar
Coordenação do GT *Filosofar e Ensinar a Filosofar*

Relações conflituosas entre a Filosofia e Educação no Brasil: implicações ao “Ensino de Filosofia”

Leoni Maria Padilha Henning
(UEL)

I - INTRODUÇÃO

Primeiramente quero assinalar que por “Filosofia” entendo neste texto as atividades formativas pautadas no exercício do pensamento livre e argumentativo, independentemente, se realizadas por materiais preponderantemente fundados na História da Filosofia ou em ações didáticas cuja meta seja o desenvolvimento do ‘ato de filosofar’ através de metodologias de cunho mais dialogal ou pela investigação filosófica. No nosso entendimento, entretanto, o Ensino de Filosofia, como tal, não poderá aceitar o engendramento de um dualismo dessa natureza, mas esse não é o objeto deste texto. Por Educação, referimo-nos aos espaços formais de ensino, onde se acomodam as disciplinas, estabelecidos e/ou suportados por orientação governamental e/ou ordem legal, seja manifesta nas mais diversas opções políticas, laica ou religiosa. O que levamos em conta nesta relação, sobretudo, é um entendimento de Educação para além da mera “transmissão” de conteúdos, mas ações comprometidas com a formação dos seres humanos no tempo-espaço em que se encontram. Não pretendemos aqui discutir prioritariamente o mérito das orientações pedagógicas ou políticas imbricadas nos espaços considerados, embora, a nosso ver, estarmos favorecendo de certo modo algumas reflexões para que isso seja feito. Mas, nossos esforços se dão em vista de salientarmos as oportunidades de avanço facilitadas por uma área em relação à outra mencionada, considerando suas contribuições para isso, e também, os empecilhos postos para que a outra não se desenvolva ou que seja prejudicada, mesmo que tais obstáculos tenham real existência devido a ações alheias e externas à sua alçada. Dai serem, como afirmado, relações conflituosas e intrincadas – apesar de suas íntimas aproximações históricas – exigindo

análise de mão dupla para que sejam dissecadas e devidamente abordadas. Tentaremos realizar tal intento, embora saibamos das limitações que uma análise comprometida com a amplitude das relações que acercam o problema, se nos colocam.

Iniciaremos nossa análise e ponderações sobre as “relações entre a Filosofia e Educação no Brasil”, anunciando e explorando alguns dos seus traços característicos. Num segundo momento, desenvolvemos as “implicações” dessas relações – assim como as interpretamos – para o “Ensino de Filosofia”. Associamos a elas outros adjetivos que expressam a sua problematicidade, o que as tornam merecedoras de atenta análise em vista de alcançarmos o desvelamento daquilo que se apresenta à primeira vista como problemático ou embaraçado à nossa compreensão. Agregando outras características como “instigantes, mas fecundas”, queremos revelar o entendimento de que tanto a Filosofia quanto a Educação são indispensáveis ao desenvolvimento humano e social. Ademais, considerando que as duas áreas em análise necessariamente se relacionam, entendemos que tais conexões afetam fundamentalmente o campo do “Ensino de Filosofia”, visto por uma perspectiva formativa e não meramente “técnica”, cuja temática inclui preocupações quanto ao papel do professor de Filosofia na Educação formal básica, o conteúdo selecionado e os livros didáticos utilizados na consecução de suas atividades, dentre outras.

II - DESENVOLVIMENTO

Na ocasião da Colônia até a República, de um modo geral, esteve longe a preocupação dos filósofos de tomarem a educação enquanto formação humana como um “problema” *per se*. Isso significaria terem percebido a educação como fator determinante para a *construção de um projeto maior de nação* resultante de uma intensa participação das mentes daqueles que efetivamente estavam envolvidos e interessados no processo de nascimento da nação, sendo, pois, nesse sentido, a educação constituída por um conjunto de ações empenhadas na realização de iniciativas devotadas para além do preparo espiritual dos homens e mulheres – como assim o era. No entanto, como “criaturas”, eram tomados como seres dotados de uma essência universal e imutável criada por Deus, diante de cuja crença seriam ajudados pela Educação a adaptar-se a esses desíg-

nios, demonstrando assim que tais coordenadas teóricas eram estipuladas antes por uma Teologia do que por uma *Filosofia da Educação propriamente dita*. Tal Filosofia se apresenta impregnada da concepção cristã de mundo, se tornando hegemônica no âmbito do Ensino brasileiro no período, e cuja teoria pedagógica dela nascente, na visão de Dermeval Saviani (2008, p. 86), caracteriza-se como “concepção humanista tradicional na sua vertente religiosa”, cuja expressão já atesta sua rígida, mesmo inflexível, condução. Descreve Severino (1986, p. 71), para caracterizar o período marcado pela “ideologia católica” que era predominante no Brasil desde o Descobrimento até a República, do seguinte modo:

O teor da doutrina católica tem fundamentos conceituais filosófico-ideológicos. O homem, assim como a natureza, é obra da criação divina. Deus é entendido como ser pessoal livre, que atua criando e intervindo na história dos homens. Criado à imagem e semelhança de Deus, o homem comprometeu a sua pureza natural, cometendo o pecado original, falha que o marca para o resto de sua existência e que explica todas as imperfeições e males que o cercam. Tanto enquanto indivíduo como enquanto em sociedade, os homens precisam desenvolver um comportamento que os recupere dessa perda. Para isto é ajudado pela Igreja, instituição que é considerada a fiel depositária da verdade revelada por Cristo, que lhe conferiu a tarefa de evangelizar todos os povos do mundo, encaminhando-os para a salvação eterna, que se dará pela recuperação do estado de graça perdido pelo pecado original (grifos nossos) ¹.

Os liames que conectavam o indivíduo como pessoa a Deus fundamentavam a ética da convivência sustentada em estabelecidos princípios teológico-cristãos, e inspiravam o que se podia apontar, no início, mais como atividades de evangelização do que propriamente de “Educação”, no rigor do termo, como ainda, demonstravam ser estratégias para a introdução dos costumes portugueses aos gentios, dos quais se esperava obediente adesão. Tais pressupostos fomentaram sua *pedagogia escolar* explicitada posteriormente com o nobre objetivo fundamental de formar

¹ Washington Vita se refere ao “saber da salvação” como característica primaz desse período e ponto de partida para a meditação filosófica no Brasil, explicação amplamente divulgada. Ver: LARA, T. A. *Caminhos da Razão no Ocidente*, Petrópolis, RJ: Vozes, 1988, p. 145. Também, PAIM, A. *Washington Vita – o Homem e sua Obra*. Disponível: <http://www.ensayistas.org/filosofos/brasil/vita/introd.htm>. Acesso: 14/10/2016.

o “bom cristão”, respeitoso aos elementos constitutivos do *status quo* para realizar a destinação das prerrogativas a ele impostas por uma sociedade em que o “aprender” se prendia a tarefas bem selecionadas designadas em concordância com uma estrutura cada vez mais desigual e elitista. Ao lado dos ensinamentos aos “nativos” e pessoas simples gradualmente a eles agrupadas², dos rudimentos necessários a uma mera introdução à cultura colonial marcada pelos objetivos iniciais da catequização, apresentavam à elite dirigente, poucos anos mais tarde nos Colégios, um ensino ornamental constituído pelos recursos das “Humanidades” em que se destacavam principalmente a lógica, a retórica e a literatura, adequado ao requinte da intelectualidade preparada complementarmente na Europa, lugar em que encontrariam o *verdadeiro modelo civilizatório*³ a ser seguido. Desse modo, “[...] seu universalismo (da educação implantada no Brasil), ou melhor, seu europeísmo, levava os estudantes a não se confrontar com a problemática da realidade concreta que viviam, além de separá-los cada vez mais da população” (SEVERINO, 1986, p. 67, acréscimos nossos). Sabemos dos preconceitos cultivados – e herdados – a partir daí, e que a eles se somam outros elementos com a forte presença dos africanos transplantados ao Brasil como escravos, não obstante, tenham conquistado o posterior reconhecimento como sendo componentes determinantes na constituição de nossa cultura. Contudo, como foi denunciado nos estudos de Margutti (2013, p. 362-363), as visões sobre os povos indígenas e africanos relativos aos problemas vividos à época apresentam deformações⁴ quando analisadas por categorias europeias, como é o caso dos termos *antropos* e *humanitas*, as quais, segundo Nishitani Osamu, corresponde no primeiro caso os povos não-europeus, objetos da antropologia,

² Os jesuítas trouxeram da Metrópole meninos órfãos para com eles atrair as crianças indígenas e seus pais aos grupos de evangelização (SAVIANI, 2008, p. 87).

³ Onde se encontra esse modelo, hoje? Teríamos construído em nossa própria cultura, essa referência?

⁴ Exemplificando com Margutti (2013, p. 362-363), temos a justificação sobre a imposição da fé cristã aos indígenas pelos jesuítas, cujos argumentos se sustentavam na tese de que, para eles, era preferível a aceitação voluntária da obediência ou ter liberdade ao aceitar a opção da perda de sua liberdade, em razão da demonstração aos jesuítas de sua confiança reconhecendo a sua proteção. Essa não era, definitivamente, a “liberdade” do *humanitas*. Em relação ao africano, a liberdade se daria pela conversão, uma vez que, mesmo com o sofrimento vivido na terra havia a certeza da recompensa ‘numa outra vida’. Essa liberdade também era própria ao *anthropos* e não ao *humanitas*.

inferiores na escala humana, enquanto no segundo caso dizem respeito ao europeu moderno, sujeito do conhecimento. Essas divisões de categorias antropológicas preconceituosas, acreditamos, ressurgem e provocam reações inflamadas até os dias de hoje⁵.

Temos uma Filosofia de tradição escolástica correndo paralelamente a um modelo educacional que, de um lado, toma “a formação humana” numa perspectiva universalista, *aprioristicamente* fundada numa concepção alóctone teológico-cristã, cujos princípios não são oriundos do próprio lugar onde habita, alheia pois à realidade diante da qual procura com esses recursos antecipadamente adotados, interpretá-la⁶. De outro lado, os espaços educativos guiados por uma política controladora, quando acolhem o cultivo da Filosofia pelo espírito em formação, o fazem de modo absolutamente condutor e cerceador de outras formas de pensar, conferindo a esses espaços o aprisionamento do pensamento livre – e, isso devido a fatores nem sempre dependentes de suas próprias deliberações. Ao considerarmos a expulsão dos jesuítas (1759) acompanhada da derrocada da nova proposta educacional pombalina no Brasil, observamos outros fatores que atingiam as instituições de ensino as quais, querendo ou não, limitavam as atividades filosóficas, como por exemplo: as proibições⁷ pela Real Mesa Censória⁸ Portuguesa de algumas leituras altamente inovadoras na época produzidas por autores europeus, e que

⁵ Trata-se de problemas que nos mostram a contribuição da disciplina de Sociologia na Educação Básica.

⁶ Segundo Margutti (2013, p. 362), os pensadores coloniais se preocuparam com a conversão dos índios e a “justificação” da escravatura, principalmente – “problemas vividos na época”.

⁷ políticas repressivas da Metrópole.

⁸ Criada por Marques de Pombal pelo Alvará de 5 Abril de 1768, tinha por objetivo transferir plenamente ao Estado a fiscalização das obras produzidas por intelectuais inovadores e revolucionários. Tendo como primeiro presidente do Tribunal, o Cardeal da Cunha, arcebispo de Évora, nomeado em 1768 e inquisidor-geral em 1770, tinha como responsabilidades: exame, aprovação ou reprovação de livros e papéis em circulação; concessão de licenças de comercialização, impressão, reimpressão e encadernação de livros e outros; autorizações para posse e leitura de livros tidos como proibidos; reforma e manutenção atualizada do Índice Expurgatório dos livros. Segundo as atividades realizadas, das obras levantadas em 1770 foram proibidas parte considerável de tudo o que a Europa Ocidental tinha produzido no século, radicalizando as ações condenatórias para a queima das obras em fogueiras públicas. Por impiedade e depravação foram destruídos ao fogo em 1770, na Praça do Comércio, por exemplo, as obras: *Analyse* (de P. Bayle); *Dictionaire Philosophique* (Voltaire); *Oeuvres Philosophiques* (La Mettrie), dentre outros. Além desses, livros de Hobbes, Espinosa e Rousseau também serviram a Pombal para esse fim.

eram impostas a uma população colonial brasileira carente de referências modernas. O atrasado surgimento das universidades no Brasil e a consequente formação de pesquisadores, dentre outros fatores⁹, também nos fazem ver as dificuldades que o campo educacional ofereceu como condição necessária ao exercício efetivo da reflexão sobre os problemas que afligem o espírito humano, objeto da filosofia.

Margutti (2013, p. 359) localiza em nossas raízes algumas características ainda mantidas, e que são apontadas por ele como elementos presentes no “[...] processo ideológico de elaboração e implantação da matriz colonial de poder” que desconsiderava a participação dos interessados e a consulta aos segmentos da população para a tomada das decisões políticas. Afirma o autor:

[...] a visão de mundo mencionada constituiu a abordagem possível para enfrentar a degradação moral da vida na Colônia e se caracterizou por uma mistura eclética de elementos céticos, estoicos e salvacionistas. O ceticismo envolvido possui um caráter eminentemente moral, em que o conhecimento humano surge como mera forma de vaidade. O estoicismo se inspira principalmente nas doutrinas de Sêneca e converge com a concepção cristã mediante a sua atitude de abnegação diante do sofrimento e das misérias da existência humana. O salvacionismo, por sua vez, traz a solução do problema pela renúncia ao mundo e pelo contato com uma realidade transcendente¹⁰ (Grifos nossos).

Para o autor, estariam aí residindo as raízes de uma visão pessimista de mundo e de existência, uma consciência infeliz de um povo possuidor de uma imagem negativa de si mesmo e de sua sociedade, seguida de uma admiração exagerada de tudo aquilo que está no estrangeiro (filonismo) e de uma espécie de complexo de inferioridade.

Chegamos ao século XVIII marcados pela influência dos enciclopedistas e iluministas em nossos intelectuais, isto é, uma pequena parte da população nacional que acorria à Europa para buscar a complementação dos estudos e os títulos de notoriedade acadêmica na, então, já reformada

⁹ Elitismo e o analfabetismo impregnado (ou quase naturalizado) na cultura educacional da época; a falta de um efetivo sistema educacional; a frágil e insipiente escola pública, etc.

¹⁰ Margutti (2013, p. 359) oferece como referências de uma avaliação negativa da filosofia brasileira: Silvio Romero, Cruz Costa, Leonel Franca e Wilson Martins.

Universidade de Coimbra incorporada aos planos iluministas (de Pombal). Outro fator favorável à “abertura” ao desenvolvimento econômico e cultural do mundo foi o rompimento do pacto colonial¹¹, segundo o qual apenas a Metrópole e seus aliados podiam comercializar em terras brasileiras, ficando disso proibidos os seus concorrentes. Assim, somente em pleno período imperial é que recebemos múltiplas influências modernas em nossa cultura como é o caso do ecletismo naturalista, evolucionismo e positivismo, parte de um processo de transição marcadamente otimista, guiado por uma visão progressiva. Com a chegada ao século XIX, particularmente, a conquista da Independência e a reivindicação de um novo regime de governo, a República, confia-se nas garantias do Estado em relação aos assuntos da instrução. Encontramos um período crescentemente movido por fortes pendores ao racionalismo, laicismo e críticas às filosofias metafísicas, típicas do período anterior. Tais fatores fazem surgir reações importantes para a ampliação das discussões filosóficas, uma vez que, mesmo havendo uma significativa parcela ainda centrada na velha concepção tradicional de pensamento, ao ver-se desafiada passa a melhor se articular para se defender dos ataques do movimento laico e dos seus apoiadores.

Negando a metafísica e afirmando que todo o conhecimento está contido nas ciências positivas, o evolucionismo, como o positivismo, declarava que o homem pode apenas investigar o mundo dos fenômenos. Esta filosofia positiva, naturalista, condizia com a mentalidade das elites brasileiras (COSTA *apud* CARTOLANO, 1985, p. 35).

¹¹ Trata-se do conjunto de regras, leis e normas que as metrópoles impunham às suas colônias fazendo com que estas só comprassem e vendessem produtos exclusivamente de sua metrópole. Tal estratégia altamente lucrativa desse tipo de comércio era sustentada pelas matérias-primas “baratas” provenientes das colônias e pelas vendas dos produtos manufaturados do Reino a preços elevados aos territórios subordinados. Esse tipo de regulamentação foi comum entre os séculos XVI a XVIII, estando *o Brasil e as colônias americanas submetidas a esse modelo, o que gerou muitas revoltas que marcaram a história desses países*. As metrópoles proibiam o comércio de suas colônias com outros países, criavam impostos altos para inviabilizar qualquer negociação fora do eixo estabelecido. No caso Portugal-Brasil foi proibido manufaturas em solo brasileiro, por longa data, ficando o Brasil totalmente dependente dos produtos portugueses. Com a vinda da família real portuguesa ao Brasil em 1808, D. João VI promoveu a abertura dos portos às nações amigas (Reino Unido), possibilitando, conseqüentemente, interações dos brasileiros com outros povos, o que imprimiu ao período um maior grau de desenvolvimento econômico e cultural.

Não livres do fantasma do modelo europeu civilizatório e de pensamento¹², temos uma educação republicana, mas bem ao nosso jeito, a saber, construída num contexto de altos índices de analfabetismo, grande número de professores leigos e diante de um aprofundamento do elitismo educacional com forte carência de ensino superior para atender os interessados e formar para as diversas profissões. Contudo, aderimos a princípios bem acomodados ao novo e esperançoso regime:

Vitória das luzes e da razão sobre as trevas e a ignorância, ‘Alicerce das sociedades modernas, garantia de paz, de liberdade, da ordem e do progresso social’; elemento de regeneração da nação. Instrumento de moralização e civilização do povo. Eis algumas das representações sobre a educação em vigor no Brasil no fim do século XIX. Em realidade, elas fazem parte da concepção liberal de educação que tomou conta do pensamento e da política educacional nesse período. No projeto liberal dos republicanos paulistas¹³, a educação tornou-se uma estratégia de luta, um campo de ação política, um instrumento de interpretação da sociedade brasileira e o enunciado de um projeto social (SOUZA, 1998, p. 26).

Fica para trás a escola imperial das primeiras letras, sendo necessária a promoção de um projeto *político republicano de reforma social* de cujo bojo salta a escola moderna dos próximos anos, redentora da sociedade, pautada no desenvolvimento das ciências e no modelo das nações progressistas. É preciso uma Educação combatente da ignorância pela

¹² Críticas à Filosofia gestada e desenvolvida no Brasil, particularmente quanto à sua originalidade, eram assuntos frequentes entre os intelectuais. Em 1930, Alcides Bezerra afirma que “Os nossos filósofos da época colonial [...] nada trouxeram de novo [limitando-se] a repetir especulações do seu tempo [...]” (*apud* LARA, 1988, p. 146, acréscimos nossos). A visão de Cruz Costa em relação a Tobias Barreto, por exemplo, embora destacando as suas apreciadas qualidades, apontava-o como um filósofo admirado com a Europa, especialmente, a Alemanha – e por aí vai. Temos que considerar que a nossa filosofia primeiramente esteve estreitamente ligada à produção intelectual dos seminários eclesiásticos, migrando para as faculdades de direito e medicina, principalmente, a partir da Independência, e só mais tarde, já no século XX, é que surgiram as faculdades de Filosofia para depois encontrarmos os cursos de Filosofia no interior das Universidades. Vale destacar que, apesar das informações desconstruídas sobre o assunto, aponta-se como sendo, de fato, a primeira Universidade fundada no Brasil, a Universidade do Rio de Janeiro, em 1920, posteriormente, transformada em Universidade do Brasil e, a partir de 1965 em Universidade Federal do Rio de Janeiro – em acordo com as novas políticas educacionais que se sucederam.

¹³ Representantes da oligarquia “modernizadora” e principais instaladores da República.

instrução, garantidora da cidadania e superadora de uma sociedade atrasada em comparação às conquistas das nações avançadas em que a constituição dos sistemas nacionais de ensino e a universalização da Educação já eram realidade. E, aos países europeus juntam-se os Estados Unidos como modelo a ser seguido, e através do qual recebemos a contribuição do pragmatismo que irá afetar grandemente as teorias pedagógicas vigentes, período caracterizado por Saviani (2008, p. 80) pelo domínio crescente da “concepção humanista moderna” por apresentar uma forte e inovadora alternativa pedagógica distinta da anterior, constituindo-se em suporte determinante da Escola Nova.

Tomando-se a República como modelo inspirador para mudanças, encontramos em meio às forças políticas da turbulenta situação que vai se complexificando, novas reivindicações sociais por mais Educação (ou, por uma Educação constituída por diferente perfil curricular). Tais mudanças tem forte amparo no cenário econômico-social marcado pela passagem do modelo agro-exportador pelo de substituição de importações, resultando na instalação de um padrão econômico fundado na industrialização e produtor de um novo desenho de classes. A urbanização e êxodo rural avançam. Encontramos assim, uma sequência de reformas educacionais e documentos legais para a adequação às novas exigências. Observamos medidas que ora privilegiam, ora descartam a disciplina de Filosofia, problema que continua no desenrolar do século XX, considerando outros apelos e novas soluções que se alternam conforme os propósitos sócio-políticos dos anos seguintes. Assim, é emblemático o novo contexto de acolhimento da disciplina que passa a responder, junto às novas propostas curriculares, às demandas para a formação do jovem brasileiro.

O grande pensador da educação nacional, Anísio Spínola Teixeira aponta para o problema central da nossa Educação, especialmente, até a Primeira República, apesar de observarmos uma contínua, mas frustrada, sequência de Reformas, na ânsia de adaptação curricular às novas necessidades da nação:

Para a elite, composta predominantemente dos filhos dos antigos proprietários rurais e da nascente classe comercial, a escola secundária de caráter pseudo-humanístico e a escola superior. Para o povo, a escola primária, a escola de artes e ofícios e a escola normal. Dois sistemas, independentes e estanques.

Reservando-se para si o ensino superior, a classe dominante não expandia o ensino secundário, caminho único de acesso àquele e, ao mesmo tempo, revelava um entusiasmo meio forçado e manifestamente paternalista pelo ensino técnico-profissional e pelo ensino primário, destinadas ao “povo” (TEIXEIRA, 1968, p. 42).

É fato que a Filosofia participava até aqui de uma proposta educacional de caráter propedêutico - traço presente na sociedade dual e elitista dos séculos XIX e XX - uma vez que a disciplina tratava de assuntos dirigidos apenas àqueles que ingressariam no ensino superior. Talvez esse fato tenha sido um dos fortes fatores responsáveis pelo desinteresse da disciplina em contribuir mais na reflexão de um projeto de formação para a nação em desenvolvimento. Como exemplo disso, podemos observar o lento avanço no interesse pelos estudos em “Filosofia brasileira” que, por definição, aglutinaria aqueles interessados em pensar a nossa realidade, os nossos problemas, os nossos referenciais como instrumento teórico para aprimorarmos a nossa vida como cidadãos. Nesse sentido, não investimos no desenvolvimento próprio das nossas gentes, o que foi apontado ainda em 1899 por Farias Brito em *A finalidade do mundo* que o Brasil ainda não havia produzido um filósofo! (CARTOLANO, 1985, p. 43). Teria sido pelo “Ensino de Filosofia” aqui praticado? Melhoramos a partir dessa data? Como avesso a uma possível defesa diante desta questão, temos visto muitos apontarem para a disciplina como aqueles saberes encastelados, por isso, uma atividade intelectual bem representada metaforicamente por aquele que se encontra “numa torre de marfim”. O fato é que a experiência com a disciplina já fazia história, mas suas propostas parece terem estado arraigadas num modelo de caráter mais tradicional e formal de formação.

Nas províncias, a filosofia já era incluída obrigatoriamente no currículo dos liceus e dos ginásios do curso secundário, desde o início do século, mesmo antes do Colégio Pedro II. Além do traço propedêutico que marcava o ensino secundário, nas classes de filosofia o que se encontrava era ainda o compêndio clássico aristotélico-tomista do “Geneense”, combatido posteriormente (CARTOLANO, 1985, p. 28-29).

Vemos chegar o período em que a cada vez mais complexas mudanças na infra-estrutura econômica força o surgimento de novas tarefas à escola, pois é preciso agora *formar o técnico* com um bom treinamento

e capacitação para a sua assunção adequada aos papéis determinados na economia e produção. Apesar de assistirmos a uma extraordinária expansão escolar, aprofunda-se o dualismo entre uma educação – propedêutica – voltada à elite; e, a educação – técnica – para os mais desfavorecidos, os trabalhadores. Todas essas mudanças foram manifestadas em Reformas. 1) Reforma Rocha Vaz de 1925 que “[...] incluiu o ensino de Filosofia no nível secundário, mas infelizmente o conteúdo proposto foi voltado para manter a ordem social vigente” (OLIVEIRA, C. A. de; OLIVEIRA, A. M.A. de, 2012, p. 04). 2) Reforma Francisco Campos de 1932 que expressa o debate dos liberais *versus* católicos operando com uma legislação favorável ao manifesto da Escola Nova e com as disciplinas implicadas na modernização da sociedade pela Ciência e Tecnologia, razão pela qual a Lógica é vista como uma boa parceira. 3) No Estado Novo aparece a Reforma Capanema de 1942, em que mais uma vez nota-se o comprometimento das iniciativas legais da Educação com o ensino dual e elitista, com ênfase ora no ensino humanista, clássico, erudito de um lado, e de outro, um perfil disciplinar mais moderno e científico, modalidades que cada vez mais se ramificam para o atendimento desses comandos. Nas décadas posteriores vemos a presença da disciplina em ambas as modalidades reconhecida como necessária para a formação cultural geral e sólida do jovem, mas sofre uma progressiva diminuição nas alterações de sua carga horária. Assim, permanece como aliada à ideia de formação, no sentido da moral, concretizada numa proposta mais específica de disciplina com caráter de Educação moral e cívica, acrescida de conteúdos de Lógica, como fundamentação à Metodologia Científica, i. é., contribuindo para a formação intelectual e científica dos estudantes. Além desses conteúdos filosóficos é defendida uma cultura geral como um preâmbulo para a formação profissional, mas cuja proposta, apesar disso tudo, vai gradualmente se encaminhando para a diminuição da carga horária da “Filosofia”, até a sua extinção em anos posteriores e por razões mais contundentes. Vale lembrar a concepção de “segurança nacional” em vigência absoluta nos documentos legais pós-64, com ênfase nos valores da nacionalidade e unidade nacional, do caráter e dignidade da pessoa humana, do espírito religioso e moral católica, da dedicação à família, do culto e obediência à lei, da preparação do cidadão visando o bem comum, do civismo e afins, cujos elementos deviam constituir-se no eixo principal da Educação na-

cional – finalidades, como bem sabemos, melhor adequadas às disciplinas de Educação Moral e Cívica.

Vemos que a Filosofia como exercício formativo do pensamento livre, de perfil próprio, com conteúdos específicos e metodologia reflexiva e investigativa, vê-se abalada diante dessas deliberações. Chegamos finalmente no segundo milênio, com a promessa de um trabalho educativo condizente com os anseios cultivados pela Filosofia (e Sociologia) após quase 40 anos de seu banimento do currículo (em 1971) da Educação Básica, mas que pela força dos movimentos reivindicatórios conquistam o retorno definitivo das disciplinas em modalidade obrigatória no ensino médio (Lei nº 11.684 – de junho de 2008). Teria sido uma vitória de Pirro?! O que dizer dos abalos que a disciplina hoje vem enfrentado?!

III – “IMPLICAÇÕES” DESSAS RELAÇÕES AO “ENSINO DE FILOSOFIA”

O problema da presença forte ou indecisa da Filosofia nos ambientes formais de ensino ou, até mesmo, da inexistência desse conteúdo nas propostas formativas, vê-se localizado numa situação premida por forças em conflito postas nos espaços escolares, em cujo contexto as intervenções externas no mais das vezes são determinantes. Nessa exposição, vimos desfilar alguns desses conflitos¹⁴ que espremem as atividades filosóficas a ponto delas muitas vezes não possuírem fôlego para se sustentarem, desistindo desse trabalho, convencidas de que as suas contribuições na formação humana são, de fato, incertas. Tal frouxidão, a meu ver, demonstra muito da incapacidade em virmos construindo a identidade do “ser filósofo-pesquisador-educador-professor” no rigor da expressão. Contudo, temos de considerar aqueles posicionamentos vitimizados por uma tendência mais conservadora ou elitista, contrária à democratização dos saberes. Ouvimos também alusão a um certo desconforto de alguns filó-

¹⁴ Aculturação pela teologia cristã *versus* resistência fraca do dominado; ensino humanista cristã *versus* ensino humanista leigo; ensino erudito, clássico e elitista *versus* ensino científico; educação clássica preparatória para o ensino superior *versus* ensino técnico popular; ensino público *versus* ensino privado (com o tema correlato: liberdade de ensino!); centralização *versus* descentralização; Conselho Federal de Educação *versus* Conselhos Estaduais de Educação; poder do Estado *versus* poder das famílias; Estado liberal *versus* Estado católico; tendências conservadoras *versus* tendências progressistas; disciplinas obrigatórias *versus* disciplinas optativas e complementares, dentre outros.

sofos ao se sentirem “limitados nos espaços institucionais”, uma vez, que segundo este ponto de vista, tal ambiente não favorece o vicejamento e a ebulição do “pensamento livre”. Não obstante, estarem respaldados em posições filosóficas da tradição, são manifestações que contribuem para a nossa compreensão sobre o fastidioso trabalho filosófico desempenhado nas escolas por alguns professores, avessos ao mundo escolar.

Diante do exposto, devemos, em primeiro lugar, apreender e compreender os fatores determinantes para a defesa ou rejeição da Filosofia como disciplina na Educação Básica, que pode ser exemplificado por uma diversidade de situações. Mas, como ilustração, cito: “É a legislação que organiza a educação e, portanto, quem a vota e a aprova [em relação à disciplina de Filosofia] representa o poder e os interesses das classes das quais ela emana” (CARTOLANO, 1985, p. 66), ou seja, as decisões são imbuídas por demarcações ideológicas que, aliás, a nosso ver, deveriam ser enfrentadas com os recursos da própria disciplina. Outro exemplo oferecido pela mesma autora se refere ao período pós-64 em que os interesses das multinacionais, saindo vitoriosos na corrida econômica, faz resultar que “[...] todas as reformas de base, inclusive as da área educacional, [fossem] condicionadas a eles” (idem, *ibidem*, p. 67, *acréscimos nossos*), cuja concepção empresarial de educação ou “ideologia tecnocrática”, conforme Severino, (1986, p. 89), relega à disciplina de Filosofia a condição opcional, processo que vai se agravando até a sua completa extinção. Assim, a partir de fatores determinantes em curso, encontramos propostas para que a disciplina se torne obrigatória, opcional ou complementar ou, até inexistente.

Com isso, não queremos nos opor a uma maior flexibilização ou abertura da disciplina de Filosofia no tocante à sua apresentação, metodologias e atividades, o que é saudável numa perspectiva que valoriza a inovação, a experimentação, a pesquisa e a investigação. Mas, perder os argumentos é deixar morrer a sua própria identidade.

Interessante considerarmos que nos próprios cursos de formação de professores de Filosofia, encontramos o cultivo de algumas posturas avessas à profissão docente e, no jogo das convicções, muitas vezes imbricadas em imagens preconceituosas e não-atualizadas por pesquisas, que poderiam, por exemplo, já iniciar nos TCCs (Trabalhos de Conclusão de Curso), vemos estudantes da graduação só muito timidamente defenderem o seu gosto pela profissão. O deslocamento de uma dada situação

de discussão entre os pares numa acirrada discussão sobre, por exemplo, o “ser e o tempo” em Heidegger, é quase impossível ser resolvida pelos estudantes ao imaginarem o que isso teria a ver com uma outra situação em que a disciplina estivesse empenhada com a “formação” dos adolescentes enquanto pessoas e cidadãos – assunto que merece um tratamento de igual pujança nas aulas de formação de professores de Filosofia.

Aprender a destrinchar as frases prontas como, por exemplo, “aprender a pensar com a Filosofia” ou “obter com ela o pensamento crítico” deve ser enfrentado já nos cursos de formação. Conforme o último caso, podemos esmorecer as nossas convicções lembrando as várias disciplinas que igualmente reivindicam a formação crítica. É evidente que um “ambiente interdisciplinar” que desenvolva tal capacidade seria desejável e possível. Mas, não podemos nos esquecer que, segundo os argumentos daqueles que instituíram a legislação educacional do período da Ditadura Militar, por exemplo, há o entendimento de que competiria às conhecidas “disciplinas ideológicas” de Educação Moral e Cívica, Organização Social Política e Estudos dos Problemas Brasileiros as tarefas “filosóficas” para *a formação da consciência crítica do cidadão* possibilitando como reza o documento oficial, “o exercício consciente da cidadania”, através dos recursos formativos antes propostos pela disciplina de Filosofia e agora, naquele momento, pela moral católica e sentimento patriótico, componentes indispensáveis do “humanismo de nossos dias”. Tal perspectiva revelava uma proposta de intenso cunho profissionalizante somado a uma base comum ou educação geral numa composição amarrada por essa mesma visão da qual a Filosofia era dispensada. Sabemos quais as concepções políticas determinantes para o direcionamento dessa perspectiva antropológico-pedagógica fundada na obediência, no civismo e no patriotismo, e que eram acompanhadas de medidas ideológicas de controle como a repressão e censura. Diante disso, o que seria próprio à criticidade? Não vemos como dispensar a Filosofia da tarefa de enfrentar tal questão. Ou melhor, como desconsiderar as concepções antropológicas, epistemológicas, éticas e políticas que sustentam o nosso entendimento da “Filosofia a ser ensinada”?!

Contudo, em se tratando das aproximações da Filosofia e a Educação, julgamos ser importante salientar, considerando o exposto até aqui, as seguintes preocupações:

1) Do hibridismo doutrinário do ensino de Filosofia - isto é, trata-se da defesa da disciplina sem o necessário seguimento de uma proposição de linha doutrinária dominante/determinante de convencimento, frente, por exemplo, à forte influência filosófico-ideológica e doutrinária presente em muitas das formulações das políticas educacionais, as quais devem, em contrapartida, ser analisadas e reveladas as suas orientações e motivações. Nesse sentido, podemos ilustrar com as seguintes situações marcantes em nossa história: a) A tendência positivista do início da República, cujas proposições reformistas pautavam-se na crítica aos tradicionalistas dominados pela oligarquia agrária, representando por outro lado a burguesia urbana frequentadora das faculdades de Direito e de Medicina, escolas técnicas e militares, principalmente. Desiludidos em relação ao ecletismo espiritualista formado pelos críticos à tutela da Teologia cristã na Educação, configuram-se como profissionais atraídos pela concepção técnico-científica de mundo interessados em moralizar a sociedade, a opinião pública, os políticos, a Educação. b) Reforma de Epitácio Pessoa (1901), que introduziu a Lógica e retirou a Biologia, Sociologia e a Moral, com incontestante ênfase literário. c) Reforma Rivadávia Corrêa (1911), promotora da retirada da Filosofia defendendo a ênfase na prática e na visão positivista. d) Reforma Carlos Maximiliano (1915), cujo retorno ao ensino propedêutico opta pela proposição da Filosofia como disciplina opcional. e) Reforma de Rocha Vaz (1925) que, por enfatizar antes a formação cultural do cidadão do que o preparo para o ensino superior, faz retornar a Filosofia. Essas Reformas mostram, portanto, uma oscilação entre a influência humanista clássica e a científica, diante de cuja problemática o professor da disciplina deve compreender e aprender a se posicionar. Frente aos inúmeros exemplos que podemos apontar, cabe-nos tomar a seguinte situação para reflexão:

Enquanto serviu à transmissão de valores aceitos por uma elite clerical e pelos católicos no poder, teve livre acesso aos horários escolares. À medida que passou a refutar as ideias desse “humanismo” conservador e a elaborar uma teoria crítica a partir dessa realidade concreta, foi relegada a segundo plano e impedida de continuar o seu empreendimento (CARTOLANO, 1985, p. 80).

Essa afirmação nos mostra o perigo de a disciplina de Filosofia se associar ingenuamente a uma orientação ideológica vendo-se prejudica-

da, por exemplo, em razão da insistência na sua inutilidade para a formação do jovem (muitas vezes defendendo o seu caráter de ensino mais afeito à maturidade), resultando assim em consequências danosas para a sua própria identidade. Contudo, vale a ênfase de que estamos nos referindo a uma já clássica oposição entre educação e doutrinação. Com isso, não pretendemos questionar o poder altamente formativo, crítico e analítico da disciplina. Pelo contrário, entendemos que a disciplina se revela como um conhecimento de caráter inconformista diante dos limites que possam ameaçar a compreensão, a curiosidade e a ação humanas na defesa da liberdade dos indivíduos em sociedade como garantia para o seu desenvolvimento. A Filosofia escolar jamais deverá abster-se da tomada de posições responsáveis, bem fundamentadas em estudos e pesquisas sérias e rigorosas, numa parceria com a tradição que a sustenta e no exercício investigativo e permanente de pensamento que promove, junto à juventude em formação.

2) Da teoria à prática pedagógica – ou, do lugar da Filosofia na escola : observamos dois aspectos marcantes quando desejamos tratar das questões educacionais:

a) De um lado, temos a abordagem teórica da formação humana cuja composição pelos diversos saberes envolvidos manifesta contribuições que pretendem dar conta do fenômeno humano *em desenvolvimento* ou *em construção*. Dentre esses saberes, encontramos a Filosofia da Educação – como parceira do campo designado por “Ensino de Filosofia” -, e a disciplina de Filosofia propriamente dita enquanto componente curricular formador do adolescente e do jovem.

b) De outro lado, temos a abordagem legal das políticas públicas da Educação e a legislação oficial diante das quais o professorado se vê em disparada para realizar as suas orientações a contento e ainda realizar o atendimento das exigências sociais expressas em demandas, sempre em transformação e/ou em oscilação – como vimos na análise apresentada. Esse espaço reservado à atuação dos profissionais da educação, e do professor de Filosofia, apresenta cotidianamente os seus mais instigantes desafios numa realidade móvel segundo a sempre fugaz previsibilidade do futuro.

Vemos que a Filosofia, mesmo quando invisível na escola, se encontra nas duas dimensões supramencionadas, daí a sua aproximação visceral com a Educação, sendo um conjunto de saberes apropriado à

vida escolar, em geral, e à (re)construção dos sujeitos de que precisamos, em particular, para habitemos esse mundo inventariado pelos conhecimentos científicos, bombardeado por informações díspares e demonizado pelo não-localizado inimigo do homem.

Nesse sentido, cabem as perguntas: “Quem tem medo da Educação?” “Quem se incomoda com a Filosofia?”, reflexões merecedoras de próximas elaborações.

REFERÊNCIAS

CARTOLANO, M. T. P. *Filosofia no Ensino de 2º Grau*. S.P.: Cortez; Autores Associados, 1985.

LARA, T. A. *Caminhos da Razão no Ocidente – a Filosofia Ocidental, do Renascimento aos nossos dias*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

MARGUTTI, P. *História da Filosofia do Brasil – o período colonial (1500-1822)*. S. P.: Edições Loyola, 2013.

OLIVEIRA, C. A. de; OLIVEIRA, A. M. A. de. O Panorama Curricular do Ensino de Filosofia no Brasil. *Artifícios-Revista do Dífere*, v. 2, n.4, dez/2012.

SAVIANI, D. *A Pedagogia no Brasil – História e Teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEVERINO, A. J. *Educação, Ideologia e Contra-Ideologia*. 1ª reimpressão. S. P.: EPU, 1986.

SOUZA, R. F. de. *Templos de Civilização – A Implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. S.P.: Fundunesp, 1998.

TEIXEIRA, A. S. *Educação é um Direito*. S.P.: Cia. Edit. Nacional, 1968.

Prática como componente curricular: trilhando perspectivas e desafios formativos

Maria Reilta Dantas Cirino

(UERN)

José Teixeira Neto

(UERN)

1 CONTEXTUALIZANDO UMA TRILHA FORMATIVA: ASPECTOS LEGAIS

A filosofia nasce e vive de inquietações, reflexões que movem o/a filósofo/a e o/a levam a buscar compreender a si mesmo/a, o mundo e as diferentes formas de vida que o/a rodeiam. Tais inquietações e reflexões apresentadas, em sua maioria através de questionamentos, são das mais diversas naturezas e versam sobre os mais variados temas: o ser, a verdade, o bem, o belo, a vida em sociedade, o conhecimento, o divino, o ensinar e o aprender, entre outros. Na área da educação, especificamente, a relação entre a filosofia e a educação tem contribuído com a constante busca de articulação de caminhos para a formação das pessoas, em vista da construção de uma sociedade mais organizada e justa para todos/as. Também a filosofia tem sido ao longo dos séculos, através de sua natureza inquietante, propulsora de espaços e condições para a irrupção e renovação de conhecimentos, de práticas e de saberes.

Contudo, ao longo da história brasileira, a inclusão e ou a retirada da filosofia como disciplina obrigatória nos currículos escolares tem sido observada em decorrência do contexto político, bem como seguindo orientação do “modelo educativo em cada momento histórico”: Ghedin¹ a identifica já no ensino dos jesuítas no período da colonização brasileira, também chamado Curso de Artes, com viés de uma filosofia escolástica com base em textos de Santo Tomás de Aquino e Aristóteles. Carvalho; Santos² apontam a década de 40, como o tempo de uma filosofia para poucos, quando uma

¹ GHEDIN, “A problemática da filosofia no Ensino Médio”, 2002.

² CARVALHO; SANTOS, “O ensino de filosofia no Brasil”, 2010.

renomada missão francesa, em vista do ensino de filosofia para formação da burguesia paulista, em 1934, funda a Universidade de São Paulo; ainda, em classes finais do nível médio para formação de sacerdotes ou dentro da criação dos cursos jurídicos em São Paulo e Olinda, quando essa disciplina é tornada obrigatória para o ingresso no nível superior³.

Considerando os marcos legais para o contexto do nível médio, podemos perceber a presença da filosofia de forma não obrigatória, bem como sua total ausência. Vejamos a acertada citação de Carvalho; Santos:

A Lei 4.024/61 tinha como uma de suas orientações a *não obrigatoriedade* do ensino de filosofia e sociologia. Em 1968, a filosofia foi *retirada de todos os vestibulares do país*, e em 1971, a Lei 5.692/71 *elimina de vez filosofia e sociologia da grade curricular do Ensino Médio*, substituindo-as por organização social e política brasileira (OSP). (Grifos nossos).⁴

Pela observância à legislação educacional pertinente à conjuntura histórica brasileira, podemos afirmar que em um contexto de restrições democráticas, a filosofia é compreendida, exatamente por sua natureza questionadora, como *danosa* aos interesses dominantes; diferentemente, em outro contexto no qual predominam intenções democráticas, essa é novamente inserida e entendida como podendo contribuir com a formação cidadã. Ainda podemos citar o viés apontado por Alves quando discute a identidade da filosofia em contextos da França, Itália e América Latina e afirma existir conflitos acerca do seu papel nos vários níveis escolares nos quais essa tem sido ofertada, assim destaca: “A questão da presença da Filosofia no currículo escolar foi marcada no Brasil por idas e vindas que dificultaram a criação de uma identidade sobre o papel dela nesse nível de ensino, o qual ainda hoje não está devidamente esclarecido [...]”⁵

Por sua vez, em 1996, com a retomada do processo de abertura política, presente no Brasil e através de intenso movimento democrático envolvendo diversos segmentos da sociedade, é promulgada a *Lei de Dire-*

³ GHEDIN, “A problemática da filosofia no Ensino Médio”, 2002; SOUZA; CIRINO, “Formação docente e pesquisa: uma relação necessária?”, 2012.

⁴ CARVALHO; SANTOS, “O ensino de filosofia no Brasil”, p. 14.

⁵ ALVES, “A Filosofia como matéria de ensino: história e questões metodológicas”, p. 183

trizes e Bases da Educação Nacional – LDB, n. 9.394/96⁶, considerada um marco para educação brasileira por seu aspecto democrático e de garantia de direitos nessa área. Ali, em seu artigo 36, inciso III, retornam a filosofia e a sociologia, contudo, sem o caráter da obrigatoriedade, à menção a essas duas áreas aparecem como um dos conhecimentos importantes de serem demonstrados pelo/a jovem estudante por ocasião da conclusão do nível médio.

Mesmo sem a obrigatoriedade, a filosofia passa a ser considerada nos documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação - MEC, com a possibilidade de que seus conteúdos sejam trabalhados associados às outras áreas do conhecimento de forma transversal, entre esses documentos citamos os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* – PCNEM⁷, documento que aponta para a formação baseada no desenvolvimento de competências e habilidades, sendo o espaço da filosofia no ensino médio propício a esse desenvolvimento, tais competências, pertinentes à filosofia são: capacidade de argumentação e de escrita de textos complexos; habilidade para defender uma ideia e mudar de opinião frente a argumentos mais convincentes; desenvolvimento do espírito investigativo e a contextualização dos conhecimentos filosóficos no entorno sociocultural.

É importante também mencionar que ao mesmo tempo percebe-se em publicações da área da filosofia um duplo movimento, revelador de posições contrárias e favoráveis ao retorno curricular obrigatório da filosofia nos currículos do ensino médio e suas limitações: “Com efeito, frustrada a expectativa de centralidade, a Filosofia é contemplada, tão-somente, como um conjunto de conhecimentos a serem dominados e demonstrados ao final do Ensino Médio.”⁸, ou como considerava Rodrigo⁹ ao comentar o contexto de aprovação da LDB/96: “Mesmo dentre aqueles que nos anos de 1980 estiveram na linha de frente do movimento pelo retorno da disciplina aos currículos, alguns hoje afirmam que a aprovação chegou tarde demais.”

Conquanto, a essa discussão observa-se o movimento em vista da aprovação da obrigatoriedade da filosofia nos currículos do Ensino Médio,

⁶ BRASIL, *Lei n. 9.394/96* - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, 1996.

⁷ BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*, 1999.

⁸ SALLES; BIRCHAL; PASCHOAL, “Filosofia”, p. 377.

⁹ RODRIGO, “Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio”, p. XI

reivindicando sair da transversalidade para a aquisição de espaço próprio disciplinar, com respectiva carga horária, conteúdos e metodologias específicas. Tal intento, configura-se na aprovação da *Lei n. 11.684, de 2 de junho de 2008*, que modifica o Artigo 36 da LDB/96, tornando as disciplinas de Sociologia e Filosofia *obrigatórias* nos currículos do ensino médio¹⁰.

Já os PCN+EM¹¹, embora publicados em 2006, já contavam com essa conquista e propõem-se a ser um documento complementar aos PC-NEM¹², acrescentando-lhes, especialmente, a organização dos conteúdos por eixos temáticos, com temas e subtemas. Nessa mesma linha, são publicadas as *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OC-NEM*¹³, as quais acrescentam indicações metodológicas e um “currículo mínimo” a ser considerado pelo/a docente na elaboração de temas para o ensino médio. Os três documentos oficiais citados pautam-se em uma formação por competências e habilidades.

Ora ao indicar quais referenciais devem servir de fundamentos para a ação do/a professor/a no ensino médio, tais documentos incidem diretamente nos aspectos sobre a formação do/a docente em filosofia; também a aprovação da *Lei n. 11.684, de 2 de junho de 2008*, impõem ainda mais os aspectos quanto à definição sobre qual o/a docente deve ser formado/a para atuar nesse contexto.¹⁴ Paralelamente, se considerarmos o fator tempo, pode ser identificado também todo um arcabouço legal que normatiza a formação do/a docente para atuar na Educação Básica. Já no *Parecer CNE/CP 9/2001*, quando se discutiam mudanças para a formação de professores/as, identificava-se uma especificidade inerente à formação do/a docente, diferenciando-a substancialmente do bacharelado:

[...] a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1”. (sic).¹⁵

¹⁰ BRASIL, *Lei n. 11.684*, 2008.

¹¹ BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais + para o Ensino Médio – PCN+EM*, 2006.

¹² BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*, 1999.

¹³ BRASIL, *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCNEM*, 2006.

¹⁴ BRASIL, *Lei n. 11.684*, 2008.

¹⁵ BRASIL, *Parecer CNE/CP 9/2001*, p. 1.

Em sequência, são publicadas as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior* através das *Resoluções 1 e 2 de fevereiro de 2002*¹⁶. Sendo que a primeira aponta fundamentos e princípios básicos para a formação e a segunda trata da parte quantitativa e específica para cada aspecto da formação docente. Entre esses aspectos, ressalta-se a compreensão da legislação, com caráter mandatório, para o quesito Prática, dando-lhe lugar específico e diferenciando-a do componente curricular Estágio Supervisionado, o qual caracterizava o modelo 3+1, citado acima, que, historicamente, compunha a dimensão da prática dentro dos cursos de formação de professores/as. Citam-se os parágrafos do Art. 12, e o Art. 13, respectivamente, da *Resolução 1 de 18 fevereiro de 2002*:

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.¹⁷

Evidencia-se à intenção da legislação por uma concepção de formação docente que preconiza desde o início da formação a relação indissociável entre a teoria e a prática da qual não pode prescindir o processo formativo. Bem como, as DCN¹⁸ nos remetem ao sentido de como deve se dar essa “prática”: em situações contextualizadas, assumindo o viés da interdisciplinaridade, levando o/a docente em formação a vivenciar a resolução de situações-problema reais dentro do seu futuro campo de atuação. Concomitantemente, formação docente e educação básica – no caso da

¹⁶ BRAIL, *Resolução CNE/CP 1, 2002; Resolução CNE/CP 2, 2002.*

¹⁷ BRAIL, *Resolução CNE/CP 1*, p. 5-6.

¹⁸ BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior – DCNEB, 2002.*

filosofia, o contexto da sala de aula de filosofia no ensino médio – devem manter relações muito próximas, de forma que, o que se faz no processo de formação do/a licenciado/a em filosofia encontre sentido, relação direta com o que ocorre nas salas de aulas de filosofia no nível médio. Ou nos termos utilizados na linguagem das DCN¹⁹, a simetria invertida.

É mister citar as considerações de Arroyo quando critica a maneira como são identificadas nas políticas para formação de professores/as da Educação Básica: “ A forma como esse ofício é tratado nas políticas é como se fosse um fazer e pensar indefinido, deformado. Cada governante, legislador [...] se julga no direito de conformá-lo à mercê de cada demanda conjuntural.”²⁰ Na ótica desse autor as diretrizes e normas não chegam de fato ao cerne dos desafios que envolvem a formação dos/as professores/as da educação básica, não, exatamente por ausência de legislação, mas, especialmente, por que essas não levam em consideração a historicidade, os fatores sociais que envolvem o *fazer* docente e a própria autonomia e dinâmica da área educacional que, de acordo com Arroyo tem papel formador e vai transformando as estruturas e os fazeres dos/as professores/as. Vejamos:

[...] não se implantarão propostas inovadoras listando o que teremos de inovar, listando as competências que os educadores devem aprender e montando cursos de treinamento para formá-los. É [...] no campo da formação de profissionais de Educação Básica onde mais abundam as leis e os pareceres dos conselhos, os palpites fáceis de cada novo governante, das equipes técnicas, e até das agências de financiamento, nacionais e internacionais.²¹

Em que pesem esses aspectos legais e suas dificuldades de definições pelo próprio MEC do *que* e do *como* se efetivaria a Prática como Componente Curricular em cada área dos cursos de licenciaturas, bem como o tempo necessário para que as instituições formativas encontrem alternativas de ressignificações e transposições possíveis para o processo de formação identificando articulações com o espaço de atuação prática do/a futuro/a profissional, já se verifica, no recente contexto, a publica-

¹⁹ BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior – DCNEB*, 2002.

²⁰ ARROYO, “Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores”, p. 151.

²¹ ARROYO, “Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores”, p. 151.

ção de uma nova Resolução, a qual apresenta modificações à proposta de formação por competências e habilidades prevista nas DCN, de 2002, trazendo a proposição e estruturação do currículo por eixos formativos.

A *Resolução n. 2*, de 1 de julho de 2015²², retira a proposta de formação por competências e propõe uma estrutura curricular por núcleos de formação, a saber: núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais; núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos; e núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular. No âmbito quantitativo, amplia a *carga horária mínima obrigatória* para os cursos de licenciaturas, passando das 2.800 horas para um total de 3.200 horas e estabelecendo um prazo de dois anos para que todos os cursos em funcionamento façam as devidas adaptações. Especificamente, em relação à Prática como Componente Curricular, a referida resolução mantém a compreensão anterior e também a carga horária de 400h, e o *Parecer CNE/CP n. 2/2015*²³ que antecedeu a referida Resolução reafirma o *Parecer CNE/CP n. 28/2001*²⁴ e o *Parecer CNE/CES n. 15/2005*²⁵, citados a seguir:

A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente [...] de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. A prática, como componente curricular, [...] ao transcender a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar, pode envolver uma articulação com os órgãos normativos e com os órgãos executivos dos sistemas. Esta correlação teoria e prática é um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar.

²² BRASIL, *Resolução n. 2, de 1º de Julho de 2015*.

²³ BRASIL, *Parecer CNE/CP n. 2/2015*.

²⁴ BRASIL, *Parecer CNE/CP n. 28/2001*.

²⁵ BRASIL, *Parecer CNE/CES n. 15/2005*.

A *Resolução n. 2/2015*²⁶ não determina como as 400 horas de Prática devem ser planejadas. Os diversos pareceres citados tentam lançar luz sobre a ideia de Prática como Componente Curricular e sobre a sua efetivação nos Projetos Pedagógicos de Curso-PPC. A ausência de uma determinação clara nas resoluções e a diversidade de possibilidades de efetivação que aparecem nos pareceres, em parte, explicam a diversidade de propostas observadas nos currículos dos cursos de filosofia em diversas partes do Brasil.²⁷

É desse contexto legal diverso, o qual se insere no nosso trânsito profissional, enquanto professores/as formadores/as dentro da filosofia e da educação. Assim, na busca de compreender as implicações dessas proposições por dentro de uma prática formativa, é que nasce o desejo de escrever sobre esse tema, na perspectiva de dialogar com outros/as sobre as inquietações que tem nos acompanhado nas tentativas de, ao mesmo tempo, atender à legislação e preservar a concepção de formação específica para o/a docente em filosofia.

2. PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR EM FILOSOFIA: DEMARCANDO NOSSA TRILHA

Afirmamos que toda proposta educativa parte de uma concepção possível do que se compreende que seja ou venha a ser a formação. Tal compreensão, nos Projetos Pedagógicos de Cursos, encontram limites e possibilidades frente aos determinantes legais e curriculares. Nessa querela do domínio e especificidades das áreas, historicamente revelam-se avanços e recuos. No nosso Curso de Filosofia/Campus Caicó/UERN, assumimos a concepção para o/a licenciado/a de uma formação geral nas diferentes áreas da Filosofia e uma formação específica para a atuação docente, ao mesmo tempo, favorecer o desenvolvimento da capacidade de pensamento crítico em relação ao homem, à natureza e à realidade cotidiana.

No intuito de alcançar essa formação, o curso oferece um total de 2.840 horas, distribuídas em oito períodos, organizados em quatro eixos formativos, a saber: formação comum e específica; autonomia intelectual

²⁶ BRASIL, *Resolução N^o 2, de 1^o de Julho de 2015*.

²⁷ GONTIJO, "Formação inicial de professores de filosofia: mapeando um campo de investigação", 2015.

e profissional; conhecimentos pedagógicos que fundamentam a ação educativa e cultura geral e profissional. Essa proposição está de acordo com o *Parecer CNE/CP n. 9/2001*²⁸, bem como pelas DCN²⁹, as quais preceituam uma formação por competências, a transversalidade prática e a simetria invertida, adquirida com base em princípios metodológicos de atuação contextualizada em resolução de situações-problema através de um processo de ação-reflexão-ação.

Dentre esses preceitos, encontram-se 400 horas de Prática como Componente Curricular, definidas pela legislação a partir de 2002. Entre outros artigos que orientaram a proposta do PPC, do Curso de Filosofia de Caicó/UERN, citamos o Art. 14, o qual afirma: “Nessas Diretrizes, é enfatizada a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios [...]”³⁰; no mesmo artigo, o parágrafo primeiro aponta:

A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional.³¹

Ora, se o preceito legal indica a autonomia no sentido de contemplar as especificidades formativas reais a cada contexto, passamos a considerar o nosso potencial formativo, bem como as nossas dificuldades e como essas poderiam ir sendo identificadas no ritmo e movimento da formação, ampliando as possibilidades de vivências interdisciplinares a cada etapa do processo formativo.

Assim, no nosso curso, após intensas discussões, consultas aos pareceres e diretrizes, negociações entre nós mesmos/as, chegamos à compreensão que tais documentos não especificavam *como* deve ser organizada a prática, ao contrário, apontam um leque de possibilidades. Desse modo, o que nos moveu, naquele contexto, para além da legislação, foi a realidade dos/as nossos/as alunos/as, que desejam uma formação na

²⁸ BRASIL, *Parecer CNE/CP n. 9/2001*.

²⁹ BRASIL, *Diretrizes Curriculares Nacionais*, 2002.

³⁰ BRASIL, *Resolução CNE/CP 1*, de 18 de fevereiro de 2002.

³¹ BRASIL, *Resolução CNE/CP 1*, de 18 de fevereiro de 2002.

área de filosofia, contudo, sua maioria é composta por alunos/as trabalhadores/as, bem como a compreensão de que uma estrutura organizada de forma mais aberta, apresentando uma única ementa para as *Oficinas de Atividades Filosóficas*, termo adotado para caracterizar o espaço da Prática como Componente Curricular no nosso PPC de Filosofia do Campus Caicó/UERN, e sem a predefinição de bibliografia, abria a possibilidade de construção de uma prática interdisciplinar, visto que a cada semestre os/as docentes envolvidos/as nas diversas disciplinas por período, deveriam se articular para elaboração da proposta a ser desenvolvida no espaço da Prática como Componente Curricular.

Acreditávamos também que tal proposição tinha o potencial de ir identificando na evolução e contexto real do processo formativo as necessidades básicas dos/as estudantes, e essas poderiam ser pensadas a cada semestre, em vista de sua superação, no espaço da Prática como Componente Curricular.

Paradoxalmente, a essa compreensão, o sistema de oferta disciplinar, ou as nossas limitações em visualizar as possibilidades interdisciplinares, não nos permitiram, naquele momento, uma proposta mais ousada. Optamos por ofertar a Prática como Componente Curricular em espaço disciplinar, em forma de oito *Oficinas de Atividades Filosóficas*, essas atravessam todo o curso, são distribuídas do primeiro ao oitavo períodos.

A busca pela construção de uma prática interdisciplinar assumida pelo PPC do curso encontra alguns desafios quando de sua efetivação prática. Entre eles podemos citar: resistências dos/as docentes em elaborar uma proposta articulada e interdisciplinar a cada semestre; resistências institucionais quanto ao caráter aberto e indefinido da ementa, a qual também não apresenta bibliografia pré-definida. Sobre esses aspectos podemos nos reportar às reflexões de Ribeiro³² quando identifica o campo do currículo como atividade que envolve rupturas, resistências, construções e desconstruções permanentes.

Já em relação à vivência e elaboração de uma postura interdisciplinar, podemos refletir com Fazenda³³ quando caracteriza a interdisciplinaridade pela intensidade do envolvimento, troca entre parceiros/as e pela humildade do reconhecimento de que a minha área de conhecimento po-

³² RIBEIRO, "Diferentes espaços/tempos da organização curricular", 2004.

³³ FAZENDA, *Didática e interdisciplinaridade*, 1998.

derá aprender e ser ampliada nessa relação com outras áreas. Nessa ótica, percebemos nas elaborações para a Prática como Componente Curricular que fomos construindo, alguns avanços e recuos, que se evidenciam nas atitudes coletivas do grupo, tais como: manifestações de um desejo e esforço real na busca pela construção de um perfil interdisciplinar, bem como resistências no sentido de assumir o espaço da Prática como Componente Curricular que atravessa todo o curso.

Esses aspectos de avanços e recuos podem ser verificados em registros de avaliações realizadas com os/as discentes e elaboração de relatórios a cada final de semestre; diversos ensaios, em vista de, ao mesmo tempo, atender à legislação e vivenciar experiências com os/os estudantes que fossem significativas para a atuação docente em filosofia; realização de dois Ciclos de Estudos Curriculares, envolvendo docentes de várias Instituições de Ensino Superior – IES, do Nordeste, em 2011 e 2013, respectivamente.

A necessidade de dialogar com outras realidades, concretizada parcialmente nos Ciclos de Estudos, nos fizeram abordar, no II Ciclo, em 2013, especificamente, o tema da Prática como Componente Curricular. Tais encontros ampliaram nossa percepção da diversidade de propostas da Prática como Componente Curricular existentes nos cursos de filosofia da região³⁴, bem como nos fortaleceram no sentido de que a nossa proposta também era pertinente e possível de ser aperfeiçoada. Igualmente, enfrentamos resistências quanto à ausência e/ou dificuldades de articulação entre os/as docentes; atividades mais voltadas para um viés da formação do/a bacharel, em detrimento de práticas que, como preceituam as DCN³⁵, encontrem sentido e possam ser desenvolvidas em sintonia com a escola de Educação Básica, no nosso caso, a disciplina de filosofia no ensino médio, ou seja, raras de nossas atividades levavam o/a discente a uma relação direta com a realidade da escola de ensino médio.

³⁴ Especificamente para esse II Ciclo de Estudos Curriculares contamos com a presença da Professora Aryana Lima Costa, Professora do Departamento de História da UERN, autora do trabalho *Formação de profissionais de história e a prática como componente curricular* (Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História 18, 19 e 20 de abril de 2011–Florianópolis/SC); os professores Prof. Dr. Flávio José de Carvalho (UFGC/Campina Grande) e Prof. Dr. Valmir Pereira (UEPB/Campina Grande) e professores e alunos egressos do Curso de Filosofia/UERN/Caicó.

³⁵ BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior* – DCNEB, 2002.

Cabe aqui trazer à tona uma recente análise publicada no *Parecer CNE/CEB N. 7/2010*³⁶, para elaboração das *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*, as quais evidenciam o caráter desafiador e de risco na tomada de decisão da ação docente que envolve tanto a atividade docente na Educação Básica quanto os processos formativos para atuar nessa área, evidenciando uma via de mão dupla e a necessidade de articulação e busca de sentido entre o campo da formação e o posterior espaço da atividade profissional prática.

No campo de riscos e incertezas, tomamos como necessária a prática de avaliação desse *fazer* a cada semestre. Por ocasião da aplicação de questionários com os/as discentes em 2013 sobre a prática realizada nas *Oficinas de Atividades Filosóficas*, esses nos revelaram a necessidade de buscarmos alternativas. Os/as alunos/as se referiam ao espaço das Oficinas como: abordando temas repetidos e descontinuados, falta de articulação entre as disciplinas, empatia/perfil do/a docente para trabalhar de forma criativa e articulada às questões reais do ensino no nível médio, poucas contribuições para a área pedagógica, e a necessidade de exercício dos conceitos filosóficos na resolução de situações-problemas; também nos apontavam aspectos que demonstravam um perfil voltado para a formação do/a bacharel, tais como: ênfase na leitura de textos, na escrita e na pesquisa para fins acadêmicos de produção de artigos e trabalhos de final de curso. No quesito sobre o que as Oficinas proporcionam, os questionários revelam que: ajudam a superar a timidez, auxiliam a compreensão de textos de outras disciplinas, ajudam na produção de artigos e que favorecem a interação entre discentes. Esses aspectos e outros revelados nos questionários, bem como o avanço das discussões e trocas entre os/as docentes, nos fizeram chegar à compreensão de que para pensar a formação do/a docente em filosofia não podemos desarticula-la do/com o sentido dessa docência.

Temos insistentemente nos perguntado: o que viria a ser a *prática em filosofia*? E mais, especificamente, *o que faz um/professor/a de filosofia no ensino médio*? Assim, após esse período inicial de vivências e mediante os resultados das pesquisas com os/as alunos/as, elaboramos em 2014 um plano plurianual (2015-2016) com o propósito de orientar o trabalho dos/as professores/as na efetivação das *Oficinas de Atividades Filosóficas* e permitir ao/à licenciando/a entender a relação entre a sua vida acadê-

³⁶ BRASIL, *Parecer CNE/CEB n. 7/2010*.

mica e a sua futura atuação como professor/a de filosofia. Movia-nos os princípios legais, assumidos no PPC do curso e a compreensão de que a formação e a prática docente em filosofia devem envolver competências e habilidades para a pesquisa e para o ensino de filosofia no nível médio. Estabelecíamos, então, a pactuação, mediante objetivos pré-estabelecidos, da relação *indissociável* entre teoria-prática.

De modo geral, o plano plurianual (2015-2016) compreendia que é impossível, no caso da filosofia, dissociar pesquisa e ensino; sugeria, então, que a atividade do/a professor/a de filosofia “[...] estaria intrinsecamente ligada à sua competência em compreender e expressar sua compreensão de contextos socioculturais, obras e operações simbólicas, principalmente de natureza filosófica, no exercício de um pensar que permeia seu engajamento prático e é por ele também permeado”. (DFI/Caicó/UERN). As competências de “Representação e comunicação”, “Investigação e compreensão” e “Contextualização sociocultural” descritas pelas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* serviram de referência para o plano plurianual (2015-2016) das *Oficinas de Atividades Filosóficas* quanto ao que seria importante de ser suscitado nos/as estudantes, quando de sua realização.

Nesse percurso temos encontrado alternativas e abrimos uma *trilha* de constantes elaborações e reelaborações. Entre elas citamos: as proposições de projetos interdisciplinares, como por exemplo, envolvendo disciplinas como *Oficinas de Atividades filosóficas III*, Didática e História da Filosofia Moderna, nas quais, pelo viés da relação teoria-prática, os/as alunos/as utilizam-se, no espaço prático da oficina, de conhecimentos teóricos adquiridos mediante os textos trabalhados nas disciplinas de Didática e História da Filosofia Moderna, para elaboração de planos de aulas que poderão, posteriormente, ser utilizados na etapa do estágio docente.

Outro exemplo dessas alternativas foi a *Oficina de Atividades Filosóficas VI*, a qual propôs o trabalho tendo como eixo norteador os conceitos de pensamento e experiência, esses entendidos, respectivamente: o pensamento como experiência, como possibilidade de abrir ao máximo o espaço da filosofia na escola ao que ainda não foi pensado, ou a possibilidade de pensar de outras maneiras: “A experiência é uma espécie de viagem do pensamento, sem percurso previamente traçado”³⁷; a experiência

³⁷ KOHAN, *Infância, estrangeiridade e ignorância*, p. 21.

no sentido abordado por Jay³⁸ quando busca encontrar nas várias línguas a etimologia da palavra experiência e a vincula, especialmente, ao sentido de perigo, de passagem, de *travessia*, como algo não previsto e inacabado, mas que *acontece* ao sujeito, ou ainda como abordada por Larrosa³⁹ quando diz que a experiência é algo da ordem do *acontecimento*, é quando algo que toca a cada um/a e que requer e implica uma interrupção, no sentido de parar para sentir e pensar a experiência acontecida.

Mediante o estudo e compreensão desses conceitos, aqui brevemente mencionados, a *Oficina de Atividades Filosóficas VI*, teve por eixo norteador, as competências e habilidades e no alinhamento dos objetivos pré-estabelecidos de que nessa etapa o espaço da prática traria articulações e contribuições para o ensino, foram vivenciadas, inicialmente pela proposição desse componente curricular, cinco oficinas abordando os seguintes temas: “Zarastuza e a vontade de viver”, com inspiração no texto, *O canto do baile*, de Nietzsche⁴⁰; “Exercícios para tornar o mundo estranho”, com base no texto com mesmo nome de Wozniak⁴¹; “Pensar com Sócrates” e “Pensar com Heráclito”, ambas com inspiração nas obras de Kohan⁴²; ainda, a oficina “Ouvir e escutar”, tendo como fundamento o livro ilustrado de Brenman; Moriconi⁴³. Cada tema trazia estratégias metodológicas diversas e visavam contribuir para que os/as discentes encontrassem inspiração para elaborar suas próprias oficinas para atuação no ensino médio, vindo a acontecer em seguida oficinas planejadas pelos/as alunos/as, abordando temas variados, tais como: “Ideologia, alienação e consumo”; “Os contrários”; “Vida”; “Liberdade”.

Nessa experiência foi possível perceber, a partir da avaliação final dos/as alunos/as, que a Prática como Componente Curricular proporcionou intensas atividades de interação, de produção e descobertas de possibilidades de *uso* real de materiais possíveis de serem adaptados para o espaço da filosofia no nível médio, tais como: músicas, poesias, vídeos, material produzido por propagandas comerciais, etc. Contudo, ficou evidente o desejo de que essas experiências não se limitassem às vivências

³⁸ JAY, *Cantos de experiência*, p. 25- 59.

³⁹ LARROSA, *Tremores: escritos sobre experiência*, 2014.

⁴⁰ *apud* SUMIACHER D’ ANGELO; ENRÍQUEZ OLVERA, “Juego filosófico”, 2014.

⁴¹ WOZNIAK, “Exercícios para tornar o mundo estranho”, 2012.

⁴² KOHAN; VIGNA, *Pensar com Sócrates*, 2012; KOHAN, *Pensar com Heráclito*, 2013.

⁴³ BRENNAN; MORICONI, *Teléfono descompuesto*, 2013.

simuladas na universidade, mas que pudessem ser efetivadas no espaço *real* da escola de ensino médio.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos com base nessa trajetória que fica constatada a indefinição legal sobre o que especificamente deveria caracterizar a Prática como Componente Curricular, bem como as dificuldades que a escola encontra para esboçar ditames legais, os quais muitas vezes, traduzem, pelas orientações curriculares, modelos e formas de legitimação nem sempre condizentes com a realidade, perfil e características dos/as estudantes por nós atendidos/as nos cursos de licenciaturas.⁴⁴

Especificamente, na realidade aqui apresentada, a concepção de que a formação para a docência em Filosofia *perpassa* e envolve, de forma indissociável, as dimensões do ensino e da pesquisa em Filosofia, implicando assim o lugar da Prática como Componente Curricular, como espaço privilegiado para o exercício da relação teórico-prática para o *fazer* do/a professor/a de Filosofia no nível médio. Um *fazer* voltado para ações de ensino e de pesquisa sobre estratégias a serem adotadas frente à complexidade do contexto institucional escolar, desafios do contexto social e cultural, materiais para atuação didático-pedagógica, como também o aprofundamento de conhecimentos teóricos específicos para a atuação docente na disciplina de Filosofia, entre outros. Cabe ressaltar que a atual proposta de formação docente, reafirmada recentemente através da *Resolução n. 2, de 1 de julho de 2015*⁴⁵, a qual de forma enfática fortalece ainda mais a intencionalidade de articulação entre a Universidade e as Escolas de Educação Básica, desde o início da formação, em detrimento do modelo anterior conhecido como 3 + 1, traz significativas possibilidades de ampliação da relação teoria e prática; também, consideramos que o aspecto da indefinição legal do que seria a *prática* em cada área formativa, implica, de certo modo, uma autonomia para que cada área encontre sua identidade *prática* dentro do processo de formação de docentes e elabore estratégias que venham à potencializar a relação indissociável entre a

⁴⁴ SILVA; TOMAZETTI, "A emergência da obrigatoriedade do ensino de filosofia nos jogos casuais de dominação", 2011.

⁴⁵ BRASIL, *Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015*.

teoria e prática. Acreditamos que no curso de Licenciatura em Filosofia do Campus Caicó/UERN percorremos essa *trilha* no sentido de encontrar a nossa identidade para a formação do/a docente na área do ensino de filosofia na Escola de Educação Básica.

Assim voltamos à pergunta que nos colocamos a refletir nesse artigo: o que *faz* um/a professor/a de Filosofia no nível médio? Compreendemos que essa resposta estará sempre em movimento, pois considera a autonomia, os desafios e capacidade criativa e transformadora da docência: “Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo.”⁴⁶. Também, visto que o contexto da sala de aula é instável⁴⁷ e leva ao encontro entre estudantes e professores/as, nossa atividade formativa como professores/as formadores/as de professores/as, a qual envolve o sentido da totalidade da docência presentes nas dimensões pessoal, prática, de conhecimento profissional docente e dimensão contextual e, especialmente, o espaço destinado à Prática como Componente Curricular, deverá estar pactuado na construção intencional de uma postura interdisciplinar, a qual aponta para a intensa abertura e interlocução entre as áreas, o compromisso docente com a formação dos/as licenciados/as para atuarem de forma significativa na educação básica. Por fim, a nossa Prática como Componente Curricular segue sendo elaborada no diálogo cada vez mais próximo do contexto no qual se exerce a docência, ou seja, a sala de aula de Filosofia no nível médio. Sigamos assim abrindo e ampliando nossas *trilhas* no trânsito contínuo e constante entre a Universidade e a Escola de Educação Básica!!

REFERÊNCIAS

ALVES, Dalton José. A Filosofia como matéria de ensino: história e questões metodológicas. Publ. UEPG *Humanit. Sci., Appl. Soc. Sci., Linguist., Lett. Arts*, Ponta Grossa, 17 (2): 177-187, dez. 2009. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/sociais/article/viewFile/2884/2169>>. Visitado em 12/09/2016.

ARROYO, Miguel. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. In: *Revista Educação & Sociedade*, ano XX, n. 68, Dez/99. p. 143 – 162.

⁴⁶ FREIRE, *Pedagogia do oprimido*, p. 108 (grifo do autor).

⁴⁷ ENRICHIONE, *Ser professor*, 2002.

BRASIL. Assembleia Legislativa. Ministério da Educação-MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB*. Lei n. 9.394/96. Brasília: Centro Gráfico, 20 de dezembro de 1996. 68 p.

BRASIL. Ministério da Educação-MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Ministério da Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP 1*, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP 2*, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação

Básica em nível superior.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer n.: CNE/CP 28/2001*. APROVADO EM: 02/10/2001 Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31. ASSUNTO: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

BRASIL. Ministério da Educação. *Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 9/2001*. APROVADO EM: 8/5/2001. Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31. ASSUNTO: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CES n.º: 15/2005*. APROVADO EM: 2/2/2005. Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 13/05/2005 ASSUNTO: Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP n.ºs 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ciências Humanas e suas Tecnologias. *Parâmetros Curriculares Nacionais + para o Ensino Médio – PCN+EM. Orientações Curriculares Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEB, Centro Gráfico. 2006. p. 41-53.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCNEM*. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEB, Centro Gráfico. 2006. p. 14-40.

BRASIL. Assembleia Legislativa. Ministério da Educação. *Lei n. 11.684*, altera o art. 36 da Lei n. 9.394, de 1996 e institui a obrigatoriedade das disciplinas de sociologia e Filosofia no ensino médio. Brasília, 9 de maio de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB Nº 7/2010*. Aprovado em 7/4/2010. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 9/7/2010, Seção 1, Pág.10. ASSUNTO: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Parecer CNE/CP nº: 2/2015*. ASSUNTO: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. *Resolução Nº 2*, de 1º De Julho De 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, 2015.

BRENMAN Ilan; MORICONI, Renato. *Telefone descompuesto*. México: FCE, 2013.

CARVALHO, Marcelo; SANTOS, Marli dos. O ensino de filosofia no Brasil. In: CORNELLI, Gabriele; CARVALHO, Marcelo; DANELON, Márcio. (Coord.). **Filosofia: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação básica, 2010. p. 13-44. (Coleção Explorando o Ensino; v. 14).

ENRICHIONE, Delcia. (org.). *Ser professor*. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

FAZENDA, Ivani. *Didática e interdisciplinaridade*. Papirus, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 54. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2013.

GHEDIN, Evandro. A problemática da filosofia no Ensino Médio. In: FÁVERO, Altair Alberto; RAUBER, Jaime José; KOHAN, Walter Omar. (orgs.). *Um olhar sobre o ensino de filosofia*. Ijuí: INJUÍ, 2002. p. 209 – 234.

GONTIJO, P. Formação inicial de professores de filosofia: mapeando um campo de investigação. In: TOMAZETTI, Elisete (Org.). *Ensino de Filosofia: Experiências, Problematizações e Perspectivas*, Appris, 2015.

JAY, Martin. *Cantos de experiência*. Buenos Aires: Paidós, 2009.

KOHAN, Walter Omar. *Infância, estrangeiridade e ignorância*. Ensaio de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

KOHAN, Walter Omar; VIGNA, Elvira. *Pensar com Sócrates*. Rio de Janeiro. Lamparina: 2012.

KOHAN, Walter Omar. *Pensar com Heráclito*. Rio de Janeiro. Lamparina: 2013.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução de Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel. Diferentes espaços/tempos da organização curricular. In: ALMEIDA, Maria Doninha de (Org.). *Currículo como artefato social*. Natal: EDUFRN, 2004. (Pedagógica, n.2).

RODRIGO, Lídia Maria. *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção Formação de Professores).

SALLES, J. C.; BIRCHAL, T.S.; PASCHOAL, A. E. Filosofia. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares do Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEB, 2004, p. 373-400.

SILVA, Ivonei Freitas da; TOMAZETTI, Elisete Medianeira. A emergência da obrigatoriedade do ensino de filosofia nos jogos casuais de dominação. In: *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*. Número 15, nov/2010-abr/2011, p. 80-94.

SOUZA, José Francisco das Chagas; CIRINO, Maria Reilta Dantas. Formação docente e pesquisa: uma relação necessária? In: MORAES, Dax, et al. *Filosofia, Educação e Saúde: interfaces*. Edições UERN: Mossoró, 2012. p. 282 – 309.

SUMIACHER D' ANGELO, David; ENRÍQUEZ OLVERA, Guadalupe Angélica. Juego filosófico. In: _____. *Ética*. Pearson Educación, México, 2014. p. 18 – 22.

WOZNIAK, Jason. Exercícios para tornar o mundo estranho. In: KOHAN, Walter Omar; OLARIETA, Beatriz Fabiana. (Orgs.). *A escola pública aposta no pensamento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p.119 – 140.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN. Conselho de Pesquisa e Extensão – CONSEPE. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – PROEG. Curso de Licenciatura em Filosofia. *Projeto Pedagógico de Curso – PPC*. Campus Caicó – CAC, 2012.

Educação filosófica como resistência: considerações iniciais sobre a pedagogia da imaginação como contraconduta

Flávio Carvalho
(UFCEG)

INTRODUÇÃO

Nossa inflexão parte da compreensão que a educação filosófica se constitui como movimento de criação e de resistência, discutindo em diálogo com o pensamento filosófico de Gaston Bachelard e Michel Foucault as condições de possibilidade de reconhecermos o processo de filosofar como atividade igualmente intelectual e política. Neste sentido, tecemos linhas de contato com o pensamento bachelardiano para quem a atividade imaginativa da criação resulta na construção da realidade e igualmente na sua reconstrução, inumeráveis vezes, e também o fazemos com o pensamento foucaultiano segundo o qual o ato de resistir está implicado em toda relação de poder.

Desenvolveremos esta inflexão ocupando, simultaneamente, o território da epistemologia e da política. Em vista disto, nos ocuparemos inicialmente com a tarefa de abordar os conceitos estruturantes do objeto de nossa inflexão, de uma parte a criação e a imaginação e de outra parte a resistência e a contraconduta; no seguimento operaremos a transposição desta inflexão para pensar a educação filosófica, reconhecendo-lhe a possibilidade de vivenciar um processo de ensino-aprendizagem que viabilize, provoque e convoque ao filosofar. O compromisso de nossa escrita, portanto, se vincula ao rigor conceitual próprio do exercício filosófico e, igualmente, à sua transposição para a vivência política na educação filosófica.

EDUCAÇÃO FILOSÓFICA E PEDAGOGIA DA IMAGINAÇÃO.

Ocupar-se com uma proposta de educação filosófica, que reconheça a indissociabilidade entre a Filosofia e o filosofar, parece ser uma atividade que se desenvolve entre nós, professores de Filosofia nos diversos níveis do sistema educacional brasileiro, de modo quase consensual. Dizemos “quase” devido ao fato que, apesar de transitarmos em territórios epistêmicos e pedagógicos semelhantes, assumimos posturas diferenciadas em relação ao exercício de filosofar com os estudantes na escola; manifestamos segundo modos próprios e apropriados (aquilo que é transformado, incorporado, a partir da vivência individual), diferentes perspectivas e atividades de ensinar a Filosofia; e também assumimos entendimentos diferenciados acerca do que é a Filosofia. Ora, ainda que não possuamos respostas consensuais (e é saldável que não as tenhamos), ainda que continuamente nos detenhamos questionando “o que é e como” se efetiva este processo de ensinar a filosofar ou “o que é e como” se constitui o saber filosófico, o mais importante é reconhecer estes movimentos (questionar a e propor algo) como criações e resistências.

Dito isto, convém que esclareçamos alguns elementos constituintes de nosso discurso filosófico. Primeiramente, o uso que fazemos da expressão educação filosófica. Adotamos esta expressão, em vez de ensino de filosofia, por que em nossa atividade docente temos nos ocupado mais com o *processo* de filosofar, com a criação de conceitos, do que com o *produto* do exercício filosófico, ainda que compreendamos a indissociabilidade epistêmica entre a Filosofia enquanto saber construído e acumulado ao longo de séculos e o filosofar. Não se trata de desqualificar a informação filosófica, o conteúdo das aulas, trata-se de priorizar o fazer filosófico em sala de aula.

A opção que fazemos não se limita a mero formalismo linguístico ou algo como convenção discursiva, trata-se de demarcação simbólica, significante de postura intelectual e profissional, isto é, nosso trabalho de investigação e divulgação científica e nossa docência nos cursos de formação de professores de Filosofia são dedicados ao cultivo da motivação e da criação de estratégias filosófico-pedagógicas que viabilizem o exercício de filosofar em sala de aula, e quiçá este exercício se dissemine na vida extraclasse das(os) estudantes.

A educação filosófica de que nos ocupamos reconhece a criação de conceitos como atitude e atividade fundamentais, todavia, não almejamos tornar todas(os) estudantes criadores de conceito, exigindo que cada uma(um) cunhe o seu próprio conceito filosófico. Ainda que não excluamos a possibilidade de que isto ocorra, o objetivo que nos impele a assumir a postura de trabalhar em torno da criação conceitual diz respeito a possibilitar que (as)os jovens estudantes compreendam a dinâmica da criação de conceitos, da formulação de problemas a partir da realidade imanente e a busca de construir compreensões sobre estes eventos ou fenômenos problemáticos. Os conceitos são indissociáveis dos seus problemas, reconhecemos com Deleuze.

Entretanto, na observação da prática docente na educação básica, e mesmo na educação superior, constatamos que a vinculação problema-conceito muito facilmente se mostra limitada à abordagem nominal do conceito de determinado filósofo, sendo tratado como definição de algo, criando uma impressão de que o conceito emergiu abruptamente do puro raciocínio do pensador, sem que fique claro que se trata de um processo árduo que necessita de um problema em sua origem e que este processo possui variadas possibilidades de se mover, de se torcer e distorcer o problema. Apresentar o conceito como definição não manifesta a vitalidade de sua elaboração criativa.

Criar, a nosso ver, representa uma das maiores capacidades constitutivas dos seres humanos. Temos razões, entretanto, para duvidar se os humanos fazem de fato uso desta capacidade de modo intenso e adequado. Cada vez mais, e a cada dia, acompanhamos a inovação científica e tecnológica que não caminha mais a passos largos, agora ela se amplia virtualmente em tempo real à velocidade de um *bit*. Apesar do trocadilho, problematizamos o fato de que apesar da vida humana estar cada vez mais ágil e mais veloz, os humanos têm se ocupado pouco com o exercício de pensar os problemas de suas existências individuais e sociais; muitas cidadãs e muitos cidadãos delegam a outrem a tarefa de pensar por si suas existências, suas atitudes e ações, multiplicam-se os manuais de sucesso profissional e de autoafirmação, os manuais de autoajuda pensam no lugar de alguém. A perda da capacidade de criar se acentua, a faculdade que oportuniza a criação está em desuso, não se cria uma vez que não se imagina.

Criar é imaginar, a imaginação é a faculdade dos seres humanos que possibilita a criação, e aqui nos acostamos ao pensamento filosófico de Gaston Bachelard, um dos mais relevantes pensadores do século XX no que diz respeito à Epistemologia e à Estética. Afirma Bachelard¹:

Propomos, ao contrário, considerar a imaginação como uma potência maior da natureza humana. Por certo, nada esclarecemos ao dizer que a imaginação é a faculdade de produzir imagens. Mas essa tautologia tem pelo menos a vantagem de sustar as assimilações entre imagem e lembrança. Com sua atividade viva, a imaginação desprende-nos ao mesmo tempo do passado e da realidade. Abre-se para o futuro. À *função do real*, orientada pelo passado tal como mostra a psicologia clássica, é preciso acrescentar uma *função do irreal* igualmente positiva (...)

Imaginar, portanto, comporta a potência de criar a novidade, criar a realidade, criar o próprio indivíduo como social-histórico, potência ilimitada igualmente de recriações. Afirmando que imaginar produz a criação sobre a realidade e da realidade mesma, ampliamos a compreensão acerca da imaginação para além do âmbito epistemológico, nos deslocamos para o território das relações interpessoais e, por conseguinte reconhecemos a imaginação como faculdade produtiva da ação e da afecção, ocupando um lugar importante nas inflexões e nos discursos da ética, da política e da estética.

Não se trata de abuso interpretativo vincular a imaginação à construção destes campos do saber filosófico, trata-se de compreender que quando se cria uma realidade a partir da função do irreal, projetam-se simultaneamente um conceito alternativo ao entendimento vigente e uma atividade igualmente diferenciada das ações vigentes. Dizendo de modo sumário, se temos a capacidade de pensar e projetar diferentes modos de orientar a vida humana, indo além dos vigentes, elaborando modos de conduta individual e social, que não se ligam de modo causal aos modelos atuais, temos que reconhecer a existência de uma faculdade que não se limita ao encadeamento lógico e causal típicos da racionalidade tradicionalmente admitida. Reconhecemos, então, a ação da faculdade da imaginação que, confrontando os paradigmas instituídos, cria novos mo-

¹ BACHELARD, *A poética do espaço*, p. 18.

dos de ser para o pensar, o falar e o agir dos seres humanos. Eis o caráter transgressor da imaginação.

Entretanto, antes de abordarmos o elemento de transgressão inerente à atividade imaginativa, com o qual construiremos o elo com a contraconduta, convém retornar ao discurso bachelardiano para ir ao encontro de outro conceito extremamente importante para a compreensão da imaginação e seus desdobramentos na realidade e na vida, ir ao encontro dos conceitos de surrealidade e de surracionalidade. Como tivemos a oportunidade de discutir e esclarecer em outro texto nosso²,

Sob a égide da não conformação com a limitação oferecida pela realidade físico-fisiológica, tanto o cientista quanto o artista investem esforços no sentido de superar tais limites. Este movimento de superação, de ampliação da realidade – o devaneio criador – possibilita a emergência de uma realidade ampliada e complementar a que efetivamente se vive, a qual Bachelard denominou de *surrealidade*. Este movimento de superação da realidade se dá sob o ímpeto da imaginação, à medida que mediante o reconhecimento e a inconformidade com certo padrão ou tendência vigente, somos capazes de projetar outra realidade possível (...)

A surracionalidade (*surrationalité*, o prefixo *sur* não significa apenas superioridade, aqui ele assume a semântica de “ser além de”) se diz da racionalidade que se compreende como atividade imaginativa, que não se limita ou deixa tolher pelos bloqueios naturais ou lógicos instituídos pelas condições social-históricas. A atividade imaginativa fornece as condições de possibilidade para que a atividade racional extrapole os limites concretamente dados e também os limites de um pensamento da identidade. Imaginar, portanto, nos lança para além das experiências sociais e das convenções racionais. Note-se que extrapoladas as fronteiras da racionalidade convencional, abre-se espaço para a projeção, para a criação do ainda irreal, aquilo que temos denominado de elemento alternativo, que institui a surrealidade (*surrealité*).

A surrealidade se diz da realidade – não se trata de mera ficção – que se apresenta como contestadora, deslocadora, ampliadora da experiência de mundo e de vida vigentes. A surrealidade não prescinde de sua

² CARVALHO, *Cinema e filosofia: por um pensar cinematográfico*, p. 209.

efetivação, não se manifesta como idealidade, antes requer e implica efetivação. Surrealidade se diz de um projeto político que se insurge sobre outro em vista de implantar-se, se afirma de uma orientação ética que questiona o lugar convencionalizado de outra orientação no âmbito das relações interpessoais e pede um lugar para si, se diz também de uma percepção e afecção da vida e do mundo que se lança como alternativa para sentir a vida e fruir a arte. A surracionalidade e a surrealidade, portanto, não são exercícios de idealização são movimentos de interferência na realidade frutos da atividade imaginativa dos indivíduos, são resistências, são propositivos, são contracondutas.

Para continuar nossa discussão, destarte nos dirigimos ao encontro de Michel Foucault, entendendo que este encontro nos auxiliará na compreensão de que se os movimentos de criação imaginativa comportam um elemento de transgressão³, e se para Foucault as ações de resistência comportam além do elemento de contestação e transgressão, o elemento fundamental de “ser propositivo” – a atitude e a ação de resistir implica propositividade e isto se denomina contraconduta – então, podemos afirmar que imaginar é um modo de contraconduta.

O movimento de contraconduta não se reduz a algumas atitudes e ações que são esvaziadas deste caráter propositivo. No curso “Segurança, Território e População”, ministrado em 1978 no *Collège de France*, Foucault estabelece uma diferenciação bastante esclarecedora acerca desta condição quando afirma⁴:

Empreguei frequentemente a expressão “revolta de conduta”, mas devo dizer que ela não me satisfaz muito, porque a palavra “revolta” é ao mesmo tempo demasiado precisa e demasiado forte para designar certas formas de resistência muito mais difusas e muito mais suaves. (...) Em segundo lugar, a palavra “desobediência” é,

³ Em *Diferença e Repetição*, Deleuze reconhece a transgressão no movimento de repetição, que se trata *mutatis mutandis* do movimento de criação. A nosso ver, construir esta relação não se trata de abuso interpretativo, se podemos ler em alguns momentos desta obra trechos como o que se segue: “Se a repetição existe, ela exprime, ao mesmo tempo, uma singularidade contra o geral, uma universalidade contra a variação, uma eternidade contra a permanência. Sob todos os aspectos, a repetição é a transgressão. Ela põe a lei em questão, denuncia seu caráter nominal ou geral em benefício de uma realidade mais profunda e mais artística”. (DELEUZE, *Diferença e Repetição*, p. 44.).

⁴ FOUCAULT, *Segurança, Território, População*, p. 264-266.

em compensação, uma palavra sem dúvida fraca demais, ainda que seja de fato o problema da obediência que está no centro de tudo isso. (...) E, fora isso, esses movimentos que procuro identificar aqui têm, com toda certeza, uma produtividade, formas de existência, de organização, uma consistência e uma solidez que a palavra puramente negativa de desobediência não abrangeria (...). O que vou lhes propor é a palavra, mal construída sem dúvida, “contraconduta” – palavra que só tem a vantagem de possibilitar referir-nos ao sentido ativo da palavra “conduta”.

O ato de resistir, portanto, não pode prescindir do movimento de propor algo, de deslocar o olhar, de elaborar um discurso alternativo, de projetar outra realidade, de criar outra relação, de imaginar, portanto. Para este filósofo, além de revolta e de desobediência, faremos mau uso e eventual enfraquecimento da semântica do termo resistência se a ele vinculamos o que se trata tão somente de ações de dissidência, insubmissão e inconduta. A questão problemática, segundo Foucault, diz respeito ao fato que nelas não se verifica a existência de uma conduta de projeção e elaboração, pois enquanto a dissidência pode ser entendida como mera discordância, a insubmissão e a inconduta tratam-se, respectivamente, de não estar submetido à autoridade e não se conduzir segundo dada prescrição ou normatividade. Observa-se certa passividade da parte do indivíduo que experimenta tais situações e atitudes; sentido inverso, resistir não se limita apenas a não obedecer a algo ou a alguém, ou ainda, não se conduzir por tal orientação ou norma, ao contrário, resistir se trata de não obedecer porque se possui outra orientação, se construiu conduções alternativas tanto em nível individual quanto social, quase sempre conflitantes ou discordantes da conduta padrão instituída.

Perguntamos, então, há a possibilidade da resistência ser ensinada? Como se comunica a atitude de resistência? Quais modos de construir a resistência podem ser oportunizados no âmbito da educação e do ensino? Pode a educação filosófica figurar como um modo de resistência e, em caso positivo quais seriam as estratégias filosóficas e pedagógicas a serem realizadas? Sobre estas questões nos ocuparemos, em busca de reiterar nossa compreensão inicial de que filosofar e imaginar são movimentos que têm uma raiz comum, a imaginação criadora.

Convém esclarecer que, neste texto, não entendemos tampouco usamos o termo pedagogia como um conjunto de saberes, dizeres e práti-

cas em vista do processo de ensino-aprendizagem; tampouco tratamo-la como um saber acerca dos modos de ser dos sujeitos da aprendizagem; apropriamo-nos do termo pedagogia para manifestar a relevância que damos ao caminhar, mais do que ao caminho; ao processo mais do que ao produto; ao filosofar mais do que à informação filosófica, mais à criação do que à mera memorização. Dizendo de modo sumário, nos ocupamos em discutir o modo como a educação filosófica pode admitir o exercício criativo da imaginação, reconhecendo que a construção de um conceito passa pelo exercício imaginativo, posto que não se cria um conceito senão pela proposição de uma resposta possível para um problema vivenciado na realidade. Criar conceitos manifesta a ação de um sujeito imaginativo que não se conforma com as explicações/orientações vigentes e assim parte em busca da criação/construção de uma explicação alternativa.

Em termos da vivência na sala de aula e da educação filosófica, a pedagogia da imaginação assume o compromisso com a construção do saber filosófico, com a investigação do *modus operandi* dos filósofos, seus posicionamentos diante da realidade, seus processos de criação de problemas e conceitos; assume igualmente a ocupação com o processo de apropriação do conteúdo filosófico pelo estudante, que a informação filosófica repercute como problema filosófico nas suas vivências intelectual e social. Desse modo, há a pertinência e a necessidade dos estudos de História da Filosofia tanto quanto o cultivo da atitude e da apropriação filosóficas no ambiente de sala, onde estudantes e professor filosofam juntos, professor-filósofo e estudantes-filosofantes.

Ao longo de anos de vivência na docência do ensino de Filosofia no Ensino Médio e igualmente no Ensino Superior, principalmente, a orientação de estágios supervisionados e a docência na licenciatura em Filosofia, pudemos diagnosticar que diversas variáveis podem se tornar obstáculos epistemológico-pedagógicos para que o processo de filosofar em sala de aula se efetive e, como variáveis, eles assumem diversos modos de ser e de manifestar. Aqui abordaremos alguns, reconhecendo a existência de tantos outros, tão importantes e impactantes quanto aqueles com os quais nos ocuparemos e para os quais proporemos contribuições para o deslocamento/destruição daqueles obstáculos.

Pensamos uma proposta pedagógica que reconheça a dinâmica das criações e das instituições operadas pelos sujeitos social-históricos, sola-

pando certo entendimento pétreo acerca da construção das instituições e das institucionalizações de uma sociedade. Ora, apesar de, atualmente, os meios de comunicação social alcançarem a quase totalidade das cidadãs e dos cidadãos, seu compromisso é na maioria das vezes com a divulgação e perpetuação de ideologias conservadoras em busca de hegemonia, discursos oportunos de grupos oportunistas. A escola, neste contexto, ainda é um espaço de divulgação e de oportunização de um discurso diferente, que fuja à doutrinação ideológica dos meios de comunicação social, que lance problemas sobre toda e qualquer instituição ou orientação social, questionando sua existência e manutenção, ainda que se trate de instituições e orientações seculares. A educação filosófica tem o dever de prestar este serviço à sociedade.

Neste sentido, reiteramos que o atributo relevante para a existência social-histórica, a possibilidade de criar. A criação deve ser entendida como a ação de construir intervenções (ideias, ações, atitudes, projetos) sobre a realidade social-histórica, problematizando-a, desnaturalizando-a, desconstruindo-a, reformulando-a, propondo a “desinstituição” e a reinstituição de ideias e práticas diferenciadas. Criar é efetivar a existência da diferença.

A educação filosófica pode, portanto, mediar esta criação na medida em que a atitude filosófica mobiliza a gestação de novas realidades. Não estamos falando de realidade de “faz de conta” ou de realidade utópica, falamos do movimento de filosofar que pode gerar uma realidade alternativa ou complementar à realidade factual presente. Quando se filosofa se constrói uma realidade que agrega nova significação à vivência atual, significação com capacidade para recriar, redirecionar, reformar a existência individual e social.

Pensamos uma proposta pedagógica na qual se admite, se busca e se trabalha com a diversidade de linguagens e de saberes para compor o ambiente da educação filosófica; o filosofar, como exercício compreensivo sobre a realidade, precisa reconhecer outros exercícios igualmente válidos, tais como a história, a literatura, a matemática. O ambiente da educação filosófica precisa constantemente ser questionado se está a imitar – repetir criativamente – a diversidade da vida, ou ainda, este ambiente da educação filosófica precisa ser constantemente questionado se está a imitar – repetir criativamente – a construção da vida e

da realidade, pois se assim o faz termina por reconhecer o caráter de arbitrariedade constitutiva dos processos de construção da sociedade e dos saberes. Precisamos de uma pedagogia que assuma a diversidade e a interdisciplinaridade, estreitando cada vez mais o diálogo epistemológico, pedagógico e político na educação filosófica, seja pensando a formação institucional dos novos professores, seja pensando a formação institucional dos jovens estudantes.

Com a intenção de sair de um lugar comum, convém destacar que trabalhar sob a perspectiva da interdisciplinaridade e da diversidade se dá como opção que carrega um elemento de transgressão e de abertura, posto que se o indivíduo compreende e reconhece que os saberes e as relações sociais são construções, que resultam de processos de construção individual e social, o que lhe impede de reconhecer-se como sujeito criador, autor e ator na elaboração de tais saberes e discursos, bem como na manutenção ou ruptura de tais relações sociais? Assim, compreendemos que se o sujeito pedagógico estudante assume seu lugar no território geográfico e epistêmico da vida, sua vivência social-histórica, como indivíduo manipulado e manipulador, criatura e criador, a afirmação “todos são potencialmente capazes de filosofar” ganha força e se efetiva, ainda que ele, enquanto estudante, não crie conceitos; como já afirmamos, aqui, nosso olhar está tanto (ou mais) no processo como (que) no produto. Quiçá, então, contribuímos para a superação de um eventual “complexo de vira-latas” que reprime e bloqueia algumas filósofas e alguns filósofos do Brasil de se reconhecerem como tal, pensadoras e pensadores; superado o complexo criamos as condições históricas e institucionais, coletivas e pessoais, para a construção do pensamento e do discurso filosóficos em “língua brasileira”.

Pensamos uma proposta pedagógica, neste sentido, de autoafirmação do estudante (e quando necessário também do professor) enquanto autor e ator, que se dedique à abordagem do *modus operandi* dos filósofos. Deduz-se, portanto, que priorizar o processo mais do que o produto implica em abordar o como e o porquê dos diversos *modus filosofandi* de cada filósofa ou filósofo; implica também em reconhecer que a motivação fundamental para o seu exercício se vincula à existência de um problema que inquiete diuturnamente o pensador, não há filósofo que não esteja inquietado com um problema na ocasião em que cria o seu conceito fi-

losófico, sua compreensão da realidade. O estudante que se reconhece como autor compreende que enquanto a sua existência individual e social-histórica não manifestar um elemento problemático, enquanto ele não sentir-se inquieto com uma questão desconcertante, uma situação incômoda, o processo de filosofar não se deflagrará. Todavia, ele precisa compreender que a “ausência” de visualização/sentimento de um problema é já seu problema filosófico.

Pensamos uma proposta pedagógica que prioriza o protagonismo do processo de filosofar, pois nele reconhece a base para qualquer movimento de contestação, de deslocamento e principalmente de propositura sobre a realidade vigente. Resistir, como já afirmamos, requer a propositura de um elemento alternativo frente à situação instituída, se assim acontece a resistência repercute como contraconduta. Pensamos uma proposta pedagógica e a compreendemos como contraconduta, na medida em que ela é mais que mera negação da realidade vigente, está além do simples descumprimento da conduta, não se vincula a qualquer forma de desistência ou de omissão. Vivenciamos uma educação filosófica como proposta pedagógica de contraconduta sempre que reconhecemos o ser-autor dos sujeitos pedagógicos, todas as vezes que evidenciamos a arbitrariedade constitutiva dos saberes e das formas de existência social, sempre que enfatizamos que ensinar Filosofia deve ser vivenciar o filosofar, daí a existência do professor-filósofo e do estudante-filosofante, todas as vezes que denunciemos que não se filosofa senão a partir de um problema e que não ter problema filosófico já se constitui em um.

Vivenciamos a contraconduta quando lançamos questionamentos acerca das condições de possibilidade e das implicações que uma educação filosófica como proposta pedagógica de contraconduta comporta em si mesma. Uma proposta pedagógica que parte do pressuposto de que tudo que existe resulta da dinâmica das criações e das instituições operadas pelos sujeitos social-históricos desencadeia um movimento mesmo de autofagia na medida em que desafia toda a realidade social-histórica – inclusive a si própria – a submeter-se ao questionamento genealógico, que desnaturaliza a realidade e todos os seus arcabouços, princípios, instituições, entidades e finalidades, e no limiar de uma espécie de relativismo absoluto reconhece que a sociedade somente pode ser na dinâmica da instituição de si por meio dos sujeitos social-históricos.

À GUIZA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

No último movimento de nossa discussão, com o pedido de licença ao leitor para uma escrita mais casual e de estilo livre, indicaremos algumas propostas didático-pedagógicas acerca do que vimos discutindo como proposta de educação filosófica. Trata-se de proposituras acerca da composição de planos de curso e de ementas para componentes curriculares, por meio das quais materializaremos os elementos de imaginação, criação, autoria, apropriação, resistência e propositura. A despeito do caráter surrealista de algumas das propostas que serão apresentadas, alertamos a leitora e o leitor para que se imiscuem na vivência da proposta, atravessando-a com sua capacidade imaginativa, apropriando-se da realidade alternativa que por meio delas se entrevê. Feitas estas ponderações, passemos à exposição das propostas didático-pedagógicas de contraconduta na educação filosófica.

Oferecemos, inicialmente, uma lista de verbos no gerúndio (e não no infinitivo como preconizam os manuais de didática) para uso nos nossos planos de curso e de aula. A opção pelo gerúndio vem do fato que esta forma nominal do verbo, gramaticalmente, pode exercer a função de nome (substantivo, adjetivo, advérbio) e também o gerúndio transmite a compreensão de movimento processual, de algo já em curso. Seguem os verbos em “re-ordem alfanumérica”: 0. distorcendo a retidão das orientações; B. deslocando o centro do poder; 2. propondo caminhos filosóficos diferentes; D. desmantelando os mecanismos de controle; 4. enrabando a filosofia, F. vivendo encontros com intercessores filosóficos; 6. Imaginando e criando realidades; H. desterritorializando e reterritorializando; 8. discursando com a vida; J. empurrando com a voz; 10. relacionando com os ouvidos; L. caminhando com os olhos.

Agora, indicamos alguns componentes curriculares que podem integralizar esta proposta de contraconduta no processo de “ana-formação dos professores de Filosofia”:

- Prática do Ensino de Futurição – cuja ementa orienta que o processo de filosofar é exercício de projeção de realidades (surrealidades);
- Metodologia do Engajamento Intelectual – cuja ementa compreende que o professor deve se reconhecer de modo indissociável como intelectual, cidadão e trabalhador;

- Estágio Supervisionado de Filosofia Africana e Sul-americana – cuja ementa desmantela a colonização epistemológica e oportuniza a experiência docente com a filosofia do Brasil brasileiro;

- Laboratório de Filosofia Concreta – cuja ementa orienta que com o corpo também se filosofa;

- Didática Filosofante I a IX⁵ – cujas ementas preconizam que somente se ensina filosofando (professor-filósofo);

- Seminários Avançados de Desavaliação – cuja ementa reconhece que não se avalia com medidas alfanuméricas e que avaliação é meio, não é o fim, do exercício filosófico.

Por fim, nesta proposta pedagógica de educação filosófica não há lugar para aquilo que vimos chamando de complexo da paternidade filosófica⁶, tampouco se cultiva a raspagem de ossos⁷, o saber filosófico deve fomentar o processo criativo de problematização e compreensão da existência individual e social tanto quanto o sólido conhecimento da História da Filosofia. O elemento que reverbera em todos os movimentos de nossa discussão diz respeito ao protagonismo dos sujeitos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem de Filosofia. A existência de uma educação filosófica efetiva depende do reconhecimento por parte do professor e do estudante de que são autores e não meros imitadores do saber filosófico, constituindo uma equipe indissociável de professor-filósofo e estudante-filosofante.

⁵ Esta numeração se fez a partir da situação do curso de Filosofia da Universidade Federal de Campina Grande, que se desenvolve em nove períodos letivos. Este componente curricular ocupa todos os semestres letivos devido o fato que desde as primeiras relações com o saber filosófico o licenciado deve construir a compreensão que somente se ensina filosofia filosofando em sala de aula.

⁶ “Por síndrome da paternidade filosófica entendemos certa compreensão sobre o processo de construção do saber filosófico que vincula a formulação de qualquer ideia, discurso ou ação a um filósofo ou corrente filosófica. Como síndrome, a qual comporta uma diversidade de sinais, ela manifesta determinados traços e exige certos modos de se conduzir e agir, a saber; exige-se que o estudioso da Filosofia esteja amparado por numeroso cômputo de referências, orienta-se que sua produção discursiva se construa com o explícito amparo de citações de autores consagrados (que funcionam como argumentos de autoridade); a síndrome da paternidade filosófica condiciona o indivíduo a reconhecer-se incapaz de pensar para além do legado da tradição filosófica, assumindo-se indigno de se autodenominar de filósofo, ainda que tenha o título acadêmico de licenciado ou bacharel em Filosofia.” (CARVALHO, 2015, p. 49)

⁷ DELEUZE, GUATTARI, 2010, p. 101.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*, trad. Antonio de Padua Danesi, São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CARVALHO, Flávio. "Cinema e filosofia: por um pensar cinematográfico". IN: OLIVEIRA, I., AGUIAR, J. O. (orgs.). *Identidades e sensibilidades: o cinema como espaço de leituras*, São Paulo: Humanitas, v. 3, 2015.

CARVALHO, Flávio. "Em torno a desafios e a proposituras à educação filosófica na formação de professores de filosofia". IN: Revista do NESEF Filosofia e Ensino, v. 6, 2015.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*, trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado, Lisboa: Relógio d'Água Editores, 2000.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *O que é a filosofia?*, trad. Bento Prado Júnior e Alberto Alonso Muñoz, São Paulo: Editora 34, 3. ed., 2010.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, Território, População*, trad. Eduardo Brandão, São Paulo: Martins Fontes, 2008.

O vivido e o narrado na experiência do filosofar

Paula Ramos de Oliveira

(UNESP)

Rosi Giordano

(UFPA)

1. SOBRE O ENSINO DA FILOSOFIA: DITOS, ESCRITOS E VIVIDOS

Este ensaio – uma experiência da escrita a quatro mãos – expõe experiências de nós, de nossas vivências no ensino da Filosofia e do nosso pensar sobre esta experiência.

Assim se explicita termos, inicialmente, afirmado que tanto a experiência do pensamento (composição do vivido e do narrado, constitutiva, por sua vez, de um conjunto de trânsitos que se deslocam entre si), quanto suas formas expressivas são escritas de mundo, escritas impregnadas de *leituras* que podem ser problematizadas por experiências do pensamento.

Dito de outro modo, a escrita deste nosso pensar é sua própria realização, conforme expõe Araújo (2016, p. 248):

[...] não é apenas a expressão do pensamento, nem seu reflexo, tampouco a sua representação, mas antes, a **sua realização**, ou seja, escrever é uma maneira de realizar o pensamento, tal como afirma [Benjamin] em [...] um dos textos que compõe *Imagens de pensamento*. (Grifo nosso)

Adentramos este exercício do pensamento, por meio da experiência da escrita, com fragmentos que indicam alguns das várias razões para estabelecermos esta partilha: escrever no plural. Dentre muitos motivos, destacamos um dos que, primeiramente, nos aproximou, para além das afinidades teóricas. Foi o resistir à violência implícita nas políticas do vivido, políticas erguidas para reduzir, ainda mais, nosso existir enquanto sujeito

de direitos conquistados; ao mesmo tempo, foi a resistência às políticas implícitas ao(s) dito(s) e escrito(s); foi, também, o inconformismo quanto ao que (nos) impede a experiência que nos permitiria (re)viver a narrativa de nossas próprias experiências. Resistência e renúncia possíveis apesar de habitarmos *mundos do trabalho* tão diversos – e iguais! –, a despeito ainda de nos localizarmos ao Norte e a Sudeste de um território que *quer parecer* ser de ninguém. Localizamo-nos e nos (re) conhecemos neste lugar em que os “donos do mundo” são também os das cidades, das “verdades”, aquelas que se querem prontas e avessas ao exercício do pensar, do filosofar.

Aliás, verdade seja dita, hoje, são anos de uma parceria antiga. E continuamos a nos (re) conhecer em virtude do que também nos uniu, há anos atrás, quando e enquanto lutávamos pela volta do ensino de Filosofia às escolas públicas. A face atual da crise político-econômica, nos impõe, agora, a necessidade de voltarmos a nos unir para resistir à pretensão dos que – a um só golpe – pretendem voltar a excluir das escolas tanto o ensino da Filosofia, quanto de outros campos do saber (a exemplo, Ciências Sociais, Arte e Educação Física), por meio da Medida Provisória (MP) N° 746 (BRASIL, 2016), que – sem consulta aos movimentos sociais e às instituições que os representam politicamente – instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, alterando as Leis N° 9.394/96 e 11.494/2007. À moda do que se pratica em um Estado de Exceção, esta MP surge, simultaneamente, à Proposta de Emenda Constitucional N° 55, (conhecida como *PEC do Teto dos Gastos Públicos*) que estabelece um Novo Regime Fiscal cujas consequências serão nefastas para os setores já precarizados na sociedade brasileira: Educação, Saúde, Cultura, Segurança Pública, implicando o retrocesso ou a exclusão de direitos conquistados nessas áreas. Exclusão de direitos, corte de professores, corte de verbas para a Educação, para a realização de concursos públicos, para a Saúde... São todos motivos escusos que, à luz da “escola amordaçada”, de um projeto de escola (e de Sociedade) que defende os “valores” da Família (da Tradição, da Propriedade) ensejando a proibição do pensar livre a propósito de impor e massificar outros pensares. Dito pela negativa: motivos que encontram sua justificativa na afirmação *daquilo que é* e que, nesta direção, precisam recusar a Filosofia, seu ensino e, particularmente, uma Filosofia que não se afirma por meio do mero *preparar para uma prova* ou para *ter sucesso* nos processos

seletivos para o ensino superior, haja vista esta política da educação implicar o alheamento e o afastamento da reflexão, negando, portanto, a necessidade de debruçarmo-nos sobre o real perguntando-lhe sobre seu(s) significado(s), seus sentidos.

A Filosofia e seu ensino – bem como as perguntas que daí emergem interrogando os sentidos da realidade social – incomodam dado poderem alertar-nos para a caducidade dos provérbios “Pobreza não é desonra” ou “Quem não trabalha não come” (BENJAMIN, 1987, p. 22). Mais do que alertar-nos sobre a extemporaneidade de tais justificativas, é da competência de uma filosofia social – quando esta se exerce como crítica da sociedade – **formar** os indivíduos, tornando-os “[...] vigilantes para cada humilhação que lhes é infligida e mantê-los disciplinados até que seu sofrimento tenha trilhado não mais a ladeirenta rua da amargura, mas o caminho ascensional da revolta”. (BENJAMIN, 1987, p. 22).

Nesse cenário (re) encontramos, em meio ao caminho do narrar nossa(s) experiência(s), as considerações *contemporâneas* de Nietzsche, um dos autores que orienta nosso pensar, nossas vivências no ensino da Filosofia.

A única crítica de uma filosofia que é possível e que, além disso, demonstra algo, ou seja, ensaiar se se pode viver segundo ela, nunca foi ensinada em universidades: mas **sempre a crítica de palavras com palavras**. E agora pense-se em uma cabeça juvenil, sem muita experiência da vida, em que cinquenta sistemas em palavras e cinquenta críticas desses sistemas são guardados juntos e misturados – que aridez, que selvageria, que escárnio, quando se trata de uma educação para a filosofia! Mas, de fato, todos reconhecem que **não se educa para ela, mas para uma prova de filosofia**: cujo resultado, sabidamente e de hábito, é que quem sai dessa prova - ai, dessa provação! - confessa a si mesmo com um profundo suspiro: ‘Graças a Deus que não sou filósofo, mas cristão e cidadão do meu Estado!’ **E se esse suspiro profundo fosse justamente o propósito do Estado, e a ‘educação para a filosofia’, em vez de conduzir a ela, servisse somente para afastar da filosofia?** (NIETZSCHE, 1999, p. 300. Grifo nosso).

O horizonte deste caminhar repousa na busca de uma Filosofia que, parafraseando Larrosa (2014b, p. 59), nos permita superar *a submissão, o conformismo, a estupidez e a brutalidade*. Palavras do autor:

[...] estou convidando você a pôr em jogo o seu próprio ouvido linguístico, sua própria sensibilidade ao modo como algumas formas de escrever e de ler, de falar e de escutar, ampliam a submissão, o conformismo, a estupidez, a arrogância e a brutalidade.

Nessa procura, ao lado de Nietzsche e Larrosa, encontramos – com suas especificidades – as leituras de Benjamin sobre a questão da substituição da experiência pela informação no interior do *progresso* da técnica ao longo do processo civilizatório:

Iluminuras, marfins profundamente entalhados; pedras duras, perfeitamente polidas e claramente gravadas; lacas e pinturas obtidas pela superposição de uma quantidade de camadas finas e translúcidas... – todas essas produções de uma indústria tenaz e virtuosística cessaram, e **já passou o tempo em que o tempo não contava. O homem de hoje não cultiva o que não pode ser abreviado.** (BENJAMIN, 1994, p. 206. Grifo nosso).

2. PRIMEIRO ITINERÁRIO: IMAGENS E NARRATIVAS DO ENSINO DA FILOSOFIA

O conceito de experiência em Walter Benjamin é menos uma teoria desenvolvida e postulada do que uma busca incessante de definição e retificação crítica. Ainda que Benjamin tenha revisto suas disposições teóricas e epistemológicas, sua coerência ética não foi jamais esquecida. **Sua busca** se guiou pelo critério da verdade, levando-o a **denunciar e rejeitar** sempre que **um conceito de experiência se apresentava opressor, estreito ou esvaziado.** (LIMA; BAPTISTA, 2015, p. 481. Grifo nosso)

A passagem acima intenta desvelar que os conceitos aqui expostos, perpassando o repensar e o narrar de nosso itinerário no ensino da Filosofia – apesar da ênfase que atribuímos à apropriação subjetiva dos diversos conceitos constituintes das diferentes correntes da Filosofia – não constituem certezas e sequer pretendem erguer-se como uma teoria acerca do nosso fazer. Antes de tudo, a exposição dos conceitos referidos para tal narrativa carrega em si a busca contínua por pensamentos, palavras e conceitos que não aprisionem os objetos envolvidos na totalidade que buscamos iluminar de forma a darem lugar à experiência da *forma-*

ção, isto é, à **experiência significativa para o sujeito**, o que implicaria – do ponto de vista da Teoria Crítica da Sociedade, em particular, para Adorno, a relação entre sujeito e objeto e, no interior desta, a supremacia do objeto. Daí apresentarmos nossos escritos e pensamentos sob a forma do *ensaio*, isto é, uma “[...] especulação sobre objetos específicos já culturalmente pré-figurados”, muito embora saibamos que “[...] a corporação acadêmica só tolera como filosofia o que se veste com a dignidade do universal, do permanente” (ADORNO, 2003, p. 16).

Nossos itinerários no ensino da Filosofia voltam-se à experiência do (tentar) ensinar Filosofia nos cursos de formação de professores, em particular, no curso de Pedagogia, na Universidade Federal do Pará. Não buscamos oferecer receitas, nem, propriamente, indicar o *que* ou ao *como* ensinar, mas, a própria condição de possibilidade de um ensino de Filosofia¹ que, em tempos de *whatsapp*, de *Facebook*, possa constituir uma *experiência de si* para os estudantes², uma apropriação subjetiva das verdades que subsistem por sob os conceitos que lemos.

Esta *apropriação subjetiva* passa pelo que ler, mas, igual e necessariamente, pela importância da leitura e da escrita. Afirma Larrosa (2014c, p. 62; 72): “O que de verdade nos preocupa é o que e como ler e o que e como escrever”, afinal, “[...] necessitamos de uma língua na qual falar e escutar, ler e escrever seja uma experiência. Singular e singularizadora, plural e pluralizadora [...]”. Neste aspecto, importa assinalar que, também para Benjamin, a questão da linguagem e da comunicação são elementos constitutivos da experiência. Assim, Lima e Baptista (2015) sublinha m a argumentação de Benjamin: “[...] toda comunicação de conteúdos espirituais é uma linguagem” (LIMA; BAPTISTA, 2015, p. 460), extraída do ensaio benjaminiano (datado de 1916) *Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem humana*.

Ainda sobre a questão da importância capital da linguagem, lemos em Adorno (1976, p. 7): “À filosofia é essencial sua linguagem. Os problemas filosóficos são amplamente problemas da linguagem filosófica, e a

¹ É bem verdade que nossa questão não se reduz à condição de possibilidade do ensino de Filosofia, em particular, mas, à própria condição de possibilidade da Educação. Consideramos, entretanto, que as contribuições da Filosofia são, *particularmente*, significativas no sentido de propiciarem experiências do pensamento.

² Foi este o motivo teórico-prático que ensejou o diálogo que buscamos por meio desta escrita a quatro mãos e que aqui narramos.

diferenciação entre palavras e coisas que se encontra nas chamadas ciências positivas, não vale para a filosofia da mesma maneira. É necessário lembrar que no mundo anglo-saxão o peso decisivo do trabalho filosófico, para o bem ou para o mal, é constituído pelo trabalho e crítica da linguagem filosófica”.

Perguntamo-nos, entretanto, ante as dificuldades vivenciadas na experiência do ensino da Filosofia, se a espera por essa apropriação subjetiva do conceito que designa e esconde o objeto não passa de uma ilusão nos dias de hoje? Perguntamo-nos ainda: o que fizemos de nossa formação? Ou, ainda, o que nossa formação – como signo de um tempo – fez conosco a ponto de nos tornarmos verdadeiras “peças de museu” em sala de aula? Nossas línguas (refiro-me à minha e à dos estudantes) não são as mesmas, nossos sonhos – aqueles voltados a concreção de um mundo outro, fundado na igualdade e na liberdade – são diversos.

Afirmou Benjamin (1987, p. 201) que “A origem do romance é o indivíduo isolado, que não pode mais falar exemplarmente sobre suas preocupações mais importantes e que não recebe conselhos e nem sabe dá-los” e o sentimento de solidão e isolamento que evocamos descrevem a experiência que temos vivido ao ensinar Filosofia...

O momento que hoje vivenciamos, entretanto, dará origem a que?

As imagens que construímos narram o modo como procederíamos *se fossemos estudantes* – e não o como fazemos em nosso ofício de professora de Filosofia. Uma breve digressão, pois, relendo o escrito, prontamente nos observamos e zombamos de nós próprias. Afinal..., quando é mesmo que *nos tornamos* ou *deixamos de ser* “estudantes”? *Tornar-se estudante* pode implicar, talvez, um início (quem sabe?), naquele instante inesperado que nos invade sem ser chamado: algo que sobrevém conduzindo-nos a nos darmos conta do *existir*, do pensar, do falar e do escrever sobre o existir, sobre seus significados; quando nos apercebemos de que, antes de nós, outros já pensaram, falaram, escreveram. Assim, *estudar* e *ser estudante* implica um processo que não tem um ponto de chegada, uma conclusão. Quem sabe Larrosa concorde conosco (ou nós com ele), pois que

o estudante escreve o que leu, o que, ao ler, faz-lhe escrever. Lê palavras dos outros. Põe-se em jogo em relação a um texto alheio. Entende-o ou não, agrada-lhe ou não, está de acordo ou não! No estudo, o que conta é o modo como, em relação as palavras que

lê, o estudante vai formar as próprias palavras. As que lê, as que escreve. Suas próprias palavras. As que nunca serão suas. (LARROSA, 2003, p. 61)

A propósito, pois, dos conceitos envolvidos neste ensaio, consideramos, em um primeiro momento, a velocidade e a fugacidade com que palavras e imagens – hoje, mais do que no passado – proliferam em virtude do, cada vez mais rápido, desenvolvimento das tecnologias informacionais e comunicacionais. Há mesmo aqueles que – por meio de suas filosofias, de palavras instituintes de uma trama de conceitos logicamente organizados – nos informam que vivemos na *sociedade do conhecimento*, sociedade em que o trabalho teria perdido sua centralidade dando lugar a nomenclaturas próprias à globalização neoliberal³. Tais filosofias nos desviam da crítica real às formações sociais capitalistas, fixando-nos nas aparências. Em outras palavras, nos enraízam nas configurações vigentes das sociedades fundadas na desigualdade, na exploração e na dominação do homem em relação ao outro de si e à natureza. História análoga à que se opera nas sociedades em que o liame entre palavras e imagens (bem como entre estas, a narração e a vivência das mesmas) ocorria no interior de um ritmo menos veloz, muito embora já vivêssemos a unidade entre *submissão, conformismo e brutalidade* – tal como evocada por Larrosa.

A história do pensamento ocidental – e, evidentemente, a da própria sociedade – é perpassada por este *desejo* da exclusão da(s) experiência(s), tida como elemento que ofusca o espírito humano, impedindo-o de alcançar a *Verdade*, o que verificamos além de na filosofia de Platão, também em Descartes e em Kant. Mas, nem só a *experiência* é alvo deste desejo de exclusão em virtude de a negação dos achados de uma escola filosófica por parte de outra atravessar a história da própria Filosofia. Assim, lemos em Horkheimer (2016):

³ Referimo-nos ao momento histórico em que têm lugar as mutações ocorridas no mundo do trabalho, as quais deram origem à *nova ordem mundial* que, internacionalizando a economia, gestou a política neoliberal cuja característica básica é intervir maximamente, por meio do aparelho de um Estado mínimo, na política socioeconômica; assim, o Estado deixa de produzir as condições de infraestrutura da produção, para as quais se associa com a iniciativa privada ou entrega diretamente ao setor privado a sua realização e, de outro lado, amplia os controles de vigilância e punição ao que pode obstar o bom andamento do sistema. Tal é, por excelência, a função do Estado na condição de *encarregado* da garantia dos interesses da classe social interessada nesse conjunto de modificações.

En filosofía, en cambio, la refutación de una escuela por otra implica generalmente su rechazo total, el negar como radicalmente falsas sus teorías fundamentales. Esta actitud, claro está, no es compartida por todas las escuelas. Una filosofía dialéctica, por ejemplo, que sea fiel a sus principios, tenderá a conservar la verdad relativa de los diferentes puntos de vista y a integrarlos a su propia teoría, más abarcadora. Otras corrientes, como el positivismo moderno, son menos elásticas y simplemente excluyen del campo del conocimiento gran parte de la literatura filosófica, en especial los grandes sistemas del pasado. En suma, podemos considerar como hecho demostrado que quien utiliza la expresión ‘filosofía’ comparte con su público muy poco más que una idea vaga⁴

Em nosso itinerário – como um dos momentos do exercício do pensamento, da escrita e da elaboração dos conceitos – não nos cansamos, por exemplo, de afirmar a importância da *leitura* do Livro VII de *A República*, sinalizando o quanto Platão – ao lado de Descartes – contribuiu para colocar a verdade em um ponto fixo – seja na Ideia, seja na consciência de si reflexiva – desvinculada, portanto, das imagens, compreendidas como ilusões, enganos: “[...] errâncias do sensível e dos sentidos” (MATOS, 1999, p. 75).

Volto-me, entretanto, a este do trajeto do ensino da Filosofia que tento reconstruir e me pergunto: - Alguém me acompanhou? “Veio” comigo? Teve dúvidas?!

Ninguém responde. Um silêncio se faz entre nós: o ser professora e os “estudantes”.

Há alguém aí?

⁴ “Em filosofía, por outro lado, a refutação de uma escola por outra implica, geralmente, sua recusa total, o negar como radicalmente falsas suas teorias fundamentais. Esta atitude, claro está, não é contrapartida por todas as escolas. Uma filosofía dialéctica, por exemplo, que seja fiel a seus princípios, tenderá a conservar a verdade relativa dos diferentes pontos de vista e a integrá-los à sua própria teoria, mais abrangente. Outras correntes, como o positivismo moderno, são menos elásticas e, simplesmente, excluem do campo do conhecimento grande parte da literatura filosófica e, em especial, os grandes temas do passado. Em síntese, podemos considerar como fato demonstrado que quem utiliza a expressão ‘filosofia’ compartilha com seu público muito pouco mais do que uma ideia vaga”. (HORKHEIMER, 2016. *Tradução livre*).

3. A EXPERIÊNCIA ENTRE A FILOSOFIA E A EDUCAÇÃO: OUTRO ITINERÁRIO

(Há alguém aí? Lutamos para que sim!)

Há questões que se colocam de forma permanente por sua complexidade. Elas já nos revelam, porém, um contexto de *administração* do pensamento. O ato de pensar vem sendo cada vez mais obstaculizado, posto que certas ideias e valores circulam de modo a fabricar um pensamento que se reproduz em série, tal como em determinado momento passaram a ser reproduzidos em série, em virtude da industrialização, também os elementos da cultura.

E pouco ou nada temos conseguido nos apropriar de nossos próprios modos de narrar, simplesmente porque, como nos alertou Walter Benjamin (1994), desde há muitas décadas atrás, não sabemos mais narrar e intercambiar experiências.

Quais os impactos desse cenário na experiência do filosofar e, por outro lado, quais os impactos da experiência do filosofar nesse cenário? Essa é uma questão que, embora formulada de modos variados, aparece como recorrente aos que se ocupam do ensino de filosofia.

Como temos nos aproximado de nossas próprias vidas? Quanto conseguimos chegar perto do vivido? Como transformar o vivido, a matéria da vida, em experiência? Quão próximo chegamos do que nos revitaliza e deixa sua marca em nós? Como escrever nossas próprias vidas?

O que estou pensando e sentindo quando experimento outra linguagem como a da filosofia? Como pensar no exercício do filosofar neste universo em que se inserem tais questões e problemáticas?

Em filosofia da educação temos acompanhado alguns escritos de Jorge Larrosa que procura explorar a palavra *experiência* no campo da Educação: o que ela nos permite pensar, dizer e fazer no campo pedagógico. (LARROSA, 2014a, p. 38)

Esse caminho nos interessa porque, para nós, a entrada na filosofia comporta uma dimensão educativa, e o que nela acontece, o filosofar, de algum modo, sempre nos educa. Eis um dos motivos pelos quais concepções que têm origem no campo pedagógico interferem sobremaneira na experiência do filosofar. Isto porque o discurso pedagógico também é capaz de promover e de praticar antiexperiências...

Nesta perspectiva, diz-nos Larrosa (2014c, p. 74)⁵:

A palavra ‘experiência’ serviu a muitos de nós para elaborar uma distância a respeito do que poderíamos chamar de ‘a ordem do discurso pedagógico’, esta ordem que está feita de modos de dizer e de pensar (e de olhar e de escutar, e de ler e de escrever, e de fazer e de querer) nos quais não podemos nos reconhecer. A palavra ‘experiência’ nos serviu e nos serve para nos situar num lugar, ou numa intempérie, a partir do qual se pode dizer não: o que não somos, o que não queremos. Mas serviu também para afirmar nossa vontade de viver. Porque se a experiência é o que nos acontece, o que é a vida senão o passar do que nos acontece e nossas torpes, inúteis e sempre tentativas de elaborar o seu sentido ou sua falta de sentido? A vida, como experiência, é a relação: com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, com nós mesmos, com o que se diz e o que se pensa, com o que dizemos e o que pensamos, com o que somos e o que fazemos, com o que já estamos deixando de ser. A vida é a experiência da vida, nossa forma singular de vivê-la. Por isso, colocar a relação educativa sob a tutela da experiência (e não da técnica, por exemplo, ou da prática) não é outra coisa que enfatizar sua implicação com a vida, sua vitalidade. Mas como? E sobretudo de que outro modo?

Uma experiência de pensamento é composta tanto pelo vivido quanto pelo narrado, que juntos transitam entre si das mais variadas formas. O vivido pede narração, mas, para ser narrada, qualquer experiência precisa, de algum modo, ser comunicada em uma dada forma expressiva que, na experiência filosófica, é composta, predominantemente, por palavras. Cada forma expressiva é escrita de mundo, a qual, por sua vez, carrega leituras de mundo que podem ser problematizadas por experiências com o pensamento.

As formas expressivas juntam, portanto, esses três elementos – escrita, leitura e pensamento – que, mesclados, podem ser considerados o próprio filosofar. Quando inscrito em uma experiência filosófica, o pensamento se realiza e procura sua forma expressiva como condição para sua expressão mais livre, imprimindo uma abertura a nossas vidas, ampliando os sentidos que nelas brotam a partir desse pensar potencializado.

⁵ Referência à epígrafe do capítulo: “Isso é só o que hoje podemos te dizer: o que não somos, o que não queremos”. Eugenio Montale. (LARROSA, 2014c, p. 73).

Esse conjunto de experiências cria um lugar e um tempo para experiências do pensamento que se expressam como autênticas práticas de liberdade, uma vez que surgem como ruptura de um tempo dominante, que não favorece narrativas, nem trocas de experiências.

A seguir, narramos a experiência de um filosofar que pretende ser um exemplo de ruptura desse tempo dominante, experiência que tem procurado colocar-nos em outra relação com a vida e a narrativa que dela podemos fazer com silêncio, imagens, palavras e com o outro.

4. IMAGENS E NARRATIVAS NA EXPERIÊNCIA DO FILOSOFAR: LEITURAS E ESCRITAS DO PENSAMENTO

Ouçamos, uma vez mais, Larrosa (2014b, p. 59):

[...] estou convidando você a pôr em jogo o seu próprio ouvido linguístico, sua própria sensibilidade ao modo como algumas formas de escrever e de ler, de falar e de escutar, ampliam a submissão, o conformismo, a estupidez, a arrogância e a brutalidade.

Nos encontros de especialistas, continua o autor, normalmente, aparece

[...] uma língua neutra e neutralizada da qual se apagou qualquer marca subjetiva. Então o que me acontece é que me dá vontade de levantar a mão e perguntar *há alguém aí?* Além disso, sinto também que essa língua não se dirige a ninguém, que constrói um leitor ou um ouvinte totalmente abstrato e impessoal. Uma língua sem sujeito só pode ser a língua de uns sujeitos sem língua. Por isso tenho a sensação de que essa língua nada tem a ver com ninguém, não só com você ou comigo e sim com ninguém, que é uma língua que ninguém fala e que ninguém escuta, uma língua sem ninguém dentro. Por isso não pode ser nossa, não só porque não pode ser a sua nem a minha, mas também, e sobretudo, porque não pode estar *entre* você e eu, porque não pode estar *entre nós*. (LARROSA, 2014b, p. 59-60, grifos do autor)

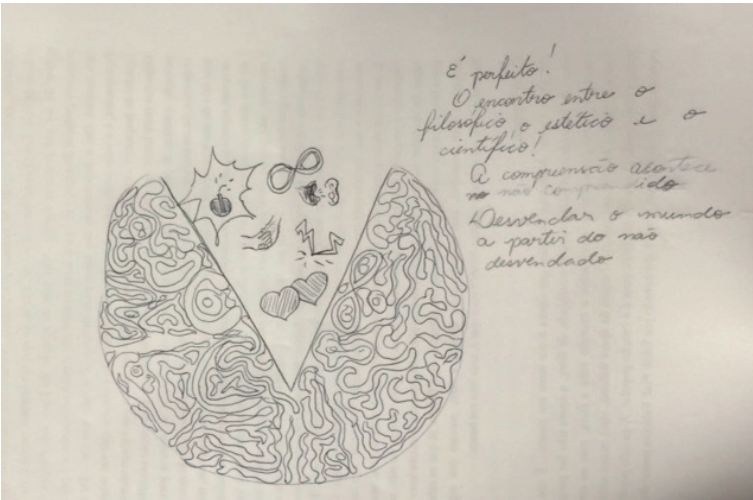
Esse encontro de especialistas pode ser tomado como um exemplo de como uma antiexperiência, por falar uma língua sem sujeito, pode instalar-se nos espaços justamente construídos para que sejam lugares propícios à experiência. Um outro exemplo – e é o que nos interessa aqui

– pode ser encontrado em aulas de filosofia, pois com muita facilidade podemos fazer do jogo do filosofar um espaço de repetição do que dizem os filósofos ou então de seus comentaristas. Não se trata de minimizar a importância de se compreender um autor, incluindo o diálogo que se estabelece com as leituras que dele fazem outros da filosofia. Apenas estamos nos perguntando em que medida conseguimos fazer com que essa leitura não seja lugar que nos distancie de nós mesmos por não deixar a sua marca em nós e por não imprimir sua marca em outros por não conseguir ser experiência e por se realizar enquanto forma expressiva enquanto narração do que as palavras poderiam nos trazer – e já quase não conseguem trazer – de vida.

Como encontrar um caminho de ruptura desse estado de coisas? O Grupo de Estudos e Pesquisas Filosofia para Crianças (GEPFC/CNPq) tem experimentado uma nova experiência de leitura e escrita de pensamento. Nossa hipótese é a de que ela poderia nos aproximar do vivido com mais força e produzir uma narração mais próxima de nós mesmos e do outro por tentar se constituir em outra experiência de leitura e de escrita do pensamento no filosofar.

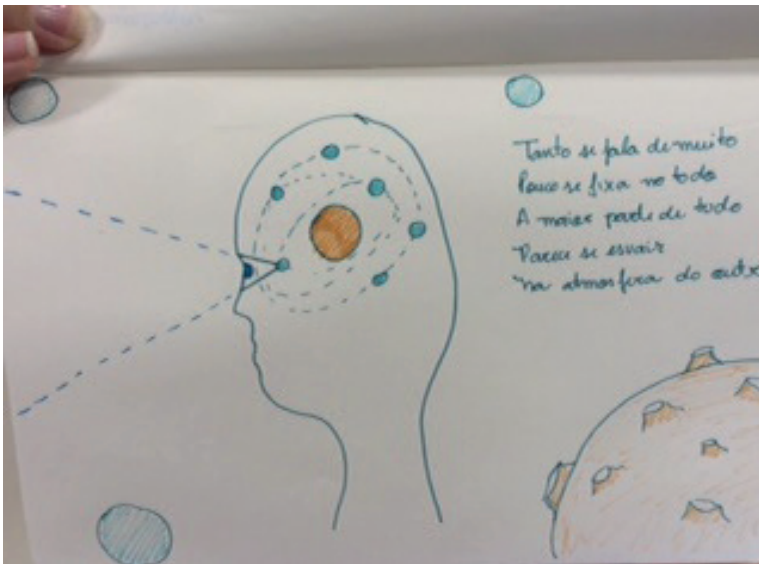
Entramos de outro modo na experiência do filosofar, utilizando-nos de um novo trânsito com as palavras, ao introduzirmos as imagens nessas experiências, considerando as possibilidades que ambas nos trazem, enquanto formas expressivas, para ampliar nossos espaços de liberdade que se situam entre o vivido e o narrado. Em nossas reuniões, resolvemos fazer a leitura de “O Abecedário de Deleuze” (2001). Ninguém era ou é especialista em Deleuze e nenhum autor foi convocado para nos ajudar. Fazíamos a leitura individual em casa e em seguida colocávamos em imagens o que havia mais nos tocado nessa leitura e, somente depois, escrevíamos algo do que fora lido. Nas reuniões do grupo, no momento (ano de 2016) composto quase que totalmente por alunos de Pedagogia (graduação, mestrado e doutorado) e por um aluno de mestrado em Filosofia, fazíamos a leitura coletiva e depois íamos discutindo a partir da apresentação das imagens e do que escrevemos. A partir do desenho e da escrita, cada um apresentava o caminho do seu pensamento.

A seguir, alguns exemplos com o verbete “Neurologia”:
Voz de Lígia:



Escrita: “É perfeito! O encontro entre o filosófico, o estético e o científico. A compreensão acontece no não compreendido. Desvendar o mundo a partir do não desvendado”.

Voz de Mari (imagem, escrita e fala):



Fala: “Bom, o meu acho que vai ao encontro do que as pessoas já falaram. É um homem e dentro da cabeça dele tem um universo. Então ao mesmo tempo em que ele se situa no universo a cabeça dele é um universo. Da mesma forma que a gente não conhece o universo a gente não conhece o nosso universo. E o olhar dele, ele sempre vai de acordo com um..., aqui no caso foi um planeta que influenciou um olhar dele. Então a cada momento a gente tem um ângulo de visão para alguma coisa e também não só nós mesmos a cada dia, mas existem também as especialidades, os filósofos, cientistas, as diferentes lentes, como se fossem diferentes lentes para você enxergar o universo. Então são várias lentes. E aqui na verdade era um poeminha, um versinho, que eu já havia feito há algum tempo atrás e eu me lembrei dele. Eu vou ler. ‘Tanto se fala de muito/ Pouco se fixa de tudo/ A maior parte de tudo/ parece se esvaír/ na atmosfera do outro’”.

Pois bem. Aqui de fato escutamos as vozes dos que falam e não necessariamente as que queremos ou as que não queremos ouvir... Podemos saber onde é o centro do texto, mas também queremos saber onde é o centro (e o sempre, aquelas questões que nos tocam insistentemente algo de dentro) do texto para cada um... E há um momento em que todos falam do seu centro e alguma coisa *acontece entre nós*.

Desaceleramos o compasso. Buscamos palavras que repousem em imagens que signifiquem. Por isso, criamos imagens a partir de palavras e, somente depois das imagens, criamos palavras. Mudamos a relação com a forma expressiva, acrescentando mais uma (o desenho, a imagem como escrita do pensamento) para mudar nossa relação com a leitura e, por conseguinte, com a leitura de um texto filosófico. Transformamos palavra em imagem para fazer das palavras uma experiência. Transformamos palavras em imagens para criarmos imagens das palavras que só poderiam ser criação porque se tornaram antes, dentro de nós, experiência que escuta a palavra do outro e fala sua própria palavra, tornando-se narrativa de nossa própria vida e dando vida à nossa narração. Fizemos com que uma leitura do outro fosse também, e a um só tempo, leitura e escrita de nós mesmos.

Nessa experiência, palavras e imagens, separadas ou combinadas, narravam-se para nós e fizeram de nós suas próprias narrativas. Rompemos com uma forma e com um conteúdo, com um jeito de entrar no texto e com um jeito de o texto entrar em nós, criamos uma língua com sujeito e um sujeito com língua.

5. APROXIMAÇÕES

Nós somos sujeitos ultra-informados, transbordantes de opiniões e superestimulados, mas também sujeitos cheios de vontade e hiperativos. E por isso, porque sempre estamos querendo o que não é, porque estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos acontece. A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24).

Palavras e imagens proliferam em um ritmo bastante veloz. Junto com ela a informação. A filosofia não se fez e não se faz nesse ritmo e com essa velocidade. Para estar nela e com ela é preciso parar, criando uma ruptura com o que não cessa de acelerar. É preciso ver, ouvir, ler, pensar, falar e escrever com mais atenção. O trabalho com o pensamento precisa da palavra do outro, incorporada às experiências de quem filosofa. Distinguindo o romance da narrativa, Benjamin (1994, p. 201) afirma: “O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada por outros. E incorpora as coisas narradas às experiências de seus ouvintes”.

A história da filosofia – e isso também inclui as vozes que dela foram excluídas – é a palavra do outro, que precisa ser dita, lida, escutada, mas, ao mesmo tempo, o trabalho com o conceito (que é sempre matéria de vida) exige que essa palavra mantenha-se viva (seja memória) e seja vi(vi)da em nós.

É nessa perspectiva que consideramos as palavras deste ensaio uma espécie de composição que procura unir, ao mesmo tempo, dois diversos exercícios de escrita, de pensamento, de filosofar que buscaram criar uma língua **entre nós** palavras-e-imagens, entre nós as-pessoas, entre nós texto-e-pessoas, entre um nós vivido-e-narrado, entre nós pessoas-e-filosofar,

entre nós pessoas-texto-e-experiência, que agora se oferece como escrita para leitura que se dê entre um nós-e-outros, entre Rosi e Paula.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Th. *Terminología Filosófica*. Tradução Ricardo Sánchez Ortiz de Urbina. Madrid: Taurus, 1976.

ADORNO, Th. W. O ensaio como forma. Tradução de Jorge de Almeida. In: __. *Notas de Literatura I*. São Paulo: Duas Cidades, 2003, pp. 15-45.

ARAÚJO, Rodrigo Oliveira de. *Deambulações de Walter Benjamin: entre as imagens do pensamento e o haxixe*. ReDObRa , v. 14, p. 245-251, 2014. In: <http://www.redobra.ufba.br/wp-content/uploads/2014/12/RD14_R01_Deambula%C3%A7%C3%B5es-de-Walter-Benjamin-Entre-as-imagens-do-pensamento-e-o-haxixe.pdf>. Acesso em: 20 Out 2016.

BENJAMIN, Walter. *Rua de mão única*. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. In: BENJAMIN, Walter. *Rua de mão única*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. (*Obras escolhidas*, v. 2), pp. 9-69.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. In: BENJAMIN, Walter. _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994, pp. 197-221.

BRASIL. *MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746, de 22 de Setembro de 2016*. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 12 Out 2016.

DELEUZE, Gilles. *O abecedário de Gilles Deleuze*. Entrevista com G.Deleuze. Edição: Brasil, Ministério da Educação, TV Escola, 2001. Paris: Éditions Montparnasse, 1997, VHS, 459min.

HORKHEIMER, M. *La función social de la filosofía* (1940). Disponível em <<http://download.docslide.net/getdownload/document/?id=kl31sKlp4V0YJKkuvRuyx>>

7UMNKs5haxprGi%2BtYXWLEeD5bpoSewgmlGoaEXw1dTDDs8eYorZDQ3KF1L7nHzUvQ%3D%3D>. Acesso em: 12 Out 2016.

HORKHEIMER, M; ADORNO, Th. *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

LARROSA, J. Uma língua para a conversação. Tradução Cristina Antunes. In: _____. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução C. Antunes e J. W. Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014b, pp. 57-72.

LARROSA, Jorge. Ferido de realidade e em busca de realidade. Notas sobre as linguagens da experiência. Tradução Cristina Antunes. In: LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014c, pp. 73-122.

LARROSA, Jorge. A experiência e suas linguagens. Tradução Cristina Antunes. In: LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014a, pp. 35-56.

LARROSA, Jorge. *Estudar*. Tradução Tomas Tadeu e Sandra Corazza. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. Edição Bilíngue.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Giraldi. *Revista Brasileira de Educação*, n.19, p.20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf>. Acesso em: 01 Out 2016.

LIMA, João Gabriel; BAPTISTA, Luis Antonio. Itinerário do conceito de experiência na obra de Walter Benjamin. *Princípios: Revista de Filosofia*. Natal (RN), v. 20, n. 33. Janeiro/Junho de 2013, p. 449-484. Disponível em <<http://www.principios.cchla.ufrn.br/arquivos/33P-449-484.pdf>>. Acesso em: 12 Out 2015.

MATOS, Olgária C. F. *O iluminismo visionário: Benjamin, leitor de Descartes e Kant*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

NIETZSCHE, F. Considerações extemporâneas. In: _____. *Obras incompletas*. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999. (Os Pensadores).

A filosofia no chão da escola

Valter Ferreira Rodrigues

(UFMG)

Marcela Ferreira Lopes

(UFMG)

INTRODUÇÃO

O presente texto busca unir-se a uma série de reflexões e propostas que vêm sendo atualmente desenvolvidas por significativo número de pessoas dedicadas a pensar o ensino da Filosofia em nosso país. O texto está organizado em duas partes: na primeira delas apresenta um estudo comparativo entre aquilo que, em outro lugar, ousamos chamar de “princípios” para o ensino da Filosofia. Na segunda parte trazemos os resultados de uma pesquisa realizada na cidade de Cajazeiras, no Alto Sertão Paraibano, entre os meses de agosto de 2015 e julho de 2016, acerca do ensino da Filosofia que é ofertado naquela localidade.

No texto, *O ensino de Filosofia como experiência crítico-criativa do filosofar: limites e possibilidades* (RODRIGUES, 2014), após uma longa análise documental que abrangeu os textos oficiais que norteiam e normatizam o ensino de Filosofia¹, juntamente com uma seleção de produções científico-acadêmicas, que tratam desse ensino atrelando-o à prática do filosofar, propomos, em nossas considerações finais, cinco princípios para o ensino de Filosofia, com vistas a nortear o professor e a escola na promoção de práticas pedagógicas de alto potencial filosófico, capazes de propiciar o despertar para a Filosofia nos estudantes, através da experiência do filosofar.

¹ Para a análise documental não foram utilizados os marcos legais que regulam o ensino de Filosofia no Brasil, isto é, leis, normas, resoluções etc., mas, tão somente os textos oficiais do MEC que visam nortear e subsidiar a prática docente, a saber, os parâmetros e orientações curriculares. O segundo grupo de documentos é composto por artigos, teses e dissertações apresentadas entre os anos de 1997 (ano seguinte à promulgação da LDB 1996) e 2013, ano em que a pesquisa documental se encerrara.

Resumidamente, no primeiro deles dissemos que não há distinção entre a Filosofia e o filosofar. Os documentos analisados mostram a Filosofia, ao mesmo tempo, como “produto” e como “produção filosófica” e que todo saber filosófico que compõe o que se poderia chamar de patrimônio intelectual da Filosofia, resulta das experiências do filosofar que cada filósofo fez e faz ao longo da história. Nesse sentido, promover o ensino de Filosofia consiste no desenvolvimento de um determinado tipo de ação filosófica.

No segundo princípio, afirmamos que o filosofar consiste em uma atividade de natureza teórica e prática, pois está voltado ao modo como o ser humano pensa e age acerca de si e do mundo. Nesse sentido, a prática do filosofar repercute tanto no plano ético quanto político dos indivíduos e da sociedade. Na perspectiva da educação, uma aprendizagem prática da Filosofia deveria ser capaz de ajudar os jovens a fazerem uma experiência filosófica enquanto uma experiência de (re) criação de si mesmos e do mundo ao seu redor, como um exercício contínuo de discernimento criativo.

Na sequência (terceiro princípio) afirmamos que um ensino filosófico da Filosofia deveria se constituir como *lócus* de produção filosófica, de experiência do filosofar comprometida ética e politicamente com a transformação do mundo através das práxis pessoais e coletivas, independentemente do nível e da modalidade em que a Filosofia se encontra o que inclui, portanto, a Filosofia que é ministrada no Ensino Superior. Essa experiência se caracteriza como um exercício da inteligência que se dá através do exercício da crítica ou do pensamento crítico, juntamente com a capacidade criativa da inteligência de criar e recriar sua própria compreensão acerca da realidade. É justamente esse exercício crítico-criativo da inteligência que torna possível que o sujeito crie outras e novas compreensões acerca da realidade na qual está inserido, possibilitando igualmente novas compreensões acerca de si mesmo e abrindo caminho para mudanças de ordem pessoal. Tal mudança “interior” não ficaria circunscrita apenas ao âmbito conceitual, pois afetaria os próprios valores, decisões e ações do sujeito.

O quarto princípio diz respeito ao professor de Filosofia e de como é fundamental que este seja filósofo e igualmente capaz de desenvolver práticas pedagógicas de alto potencial filosófico. Por se tratar de um exercício, de uma experiência, os documentos e as fontes teóricas afirmam

que o professor de Filosofia deve ser alguém experimentado no filosofar, um caminhante das trilhas, nem sempre fáceis da Filosofia. O professor dessa disciplina deve ser também ele, um verdadeiro praticante da Filosofia; alguém que vive e experimenta o filosofar, independentemente de como se concebe essa atividade.

E por fim, quanto mais significativo for o ensino da Filosofia, maior será seu potencial para proporcionar uma aprendizagem filosófica. Os documentos analisados indicam a importância de um ensino pautado na própria vida dos estudantes, naquilo que os toca. Na adolescência, etapa do desenvolvimento da personalidade em que se encontram a maior parte dos nossos alunos do Ensino Médio, a reflexão filosófica pode revelar-se num amálgama de angústias, incertezas, impulsos e questionamentos existenciais, comuns nesse momento da vida. Por essa razão, o professor de Filosofia deve estar atento à sua realidade e perceber nelas janelas de oportunidades para a experiência do filosofar, discernindo entre essas oportunidades aquelas com maior potencial para promover essa experiência.

Essas conclusões foram comparadas aos resultados de outra pesquisa realizada no âmbito do PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica) e que ocorreu na cidade de Cajazeiras, município paraibano onde se localiza o CFP (Centro de Formação de Professores), da UFCG (Universidade Federal de Campina Grande). A pergunta que nos motivou a fazermos uma análise comparativa desses dois estudos foi: não obstante a rica diversidade das Filosofias existentes, a multiplicidade dos estilos de filosofar existentes na pluriversalidade do saber filosófico, não sendo possível falar em uma “Filosofia geral”, tampouco, um ensino da Filosofia como se tratasse de algo universal; considerando que “falar em ensinar Filosofia é falar em ensinar uma determinada Filosofia, ou ensiná-la a partir de uma determinada perspectiva” (GALLO, 2012, p. 74); perguntamos: haveria Filosofias ou estilos de filosofar mais preferíveis ou mais interessantes, quando nos referimos ao ensino de Filosofia nas escolas? Parece que sim, é o que, pelo menos de início, os estudos e análises que desenvolvemos nos mostram.

Ainda que ensinar Filosofia com vistas ao filosofar nos faça debruçarmos sobre importantes decisões filosóficas é fundamental não esquecer que estamos no terreno da educação, tratando de processos de ensino e aprendizagem e que, portanto, também envolvem opções pe-

dagógicas que, como toda opção desse tipo, precisa estar fundamentada sobre bases teóricas bem definidas e consistentes, capazes de fornecer o arcabouço teórico-sistemático necessário para o desenvolvimento e aplicação de estratégias didático-metodológicas adequadas para os processos de ensino e aprendizagem em Filosofia. Por entendermos que um ensino filosófico ou filosofante da Filosofia depende de ações pedagógicas e de processos de ensino e aprendizagem com alto potencial filosófico, parece razoável supor que a *escolha* de determinadas Filosofias e teorias pedagógicas “dialogantes²” é fundamental para o sucesso dos processos de ensino e aprendizagem envolvidos, com vistas à experiência do filosofar por parte dos nossos estudantes. A escola pode e, segundo pensamos, deveria ser um lugar privilegiado para o despertar filosófico. Porém, é preciso reconhecer que esse despertar não resulta de uma prática educativa espontânea, inconsciente ou inconsistente, mas antes exige ações pedagógicas adequadas e eficientes. Há sempre o risco de um “amadorismo pedagógico” ou de uma reprodução travestida do ensino da Filosofia ofertado no ensino superior para o nível médio.

UM ESTUDO SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA NA CIDADE DE CAJAZEIRAS/PB (BRASIL)

Em Cajazeiras, dez escolas participaram da pesquisa que teve como objetivos 1) verificar *se e como* os estudantes de Filosofia experimentam ou praticam o filosofar através das ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores nas escolas que ministram essa disciplina (possibilidades) e 2) identificar, analisar e elencar quais os desafios dos professores e das escolas para tornar o ensino e aprendizagem da Filosofia uma autêntica experiência do filosofar (limites); a pesquisa desenvolvida se deu por meio da observação direta em sala de aula, do registro das atividades desenvolvidas, da aplicação de questionários e entrevistas com alunos, professores e corpo de supervisores e gestores escolares, na tentativa de verificar que ações, posturas e espaços educacionais, material didático

² Chamamos provisoriamente de “dialogantes” as teorias pedagógicas que se aproximam de determinada filosofia ou escola filosófica, seja derivando desta, numa espécie de “versão” pedagógica, seja como uma teoria pedagógica que se aproximam em suas bases teóricas ou repercussão no campo das ações práticas que propõem (*práxis*).

e paradidático, recursos e estratégias didático-metodológicas etc. contribuem para um *ensino filosófico* da Filosofia, procurando identificar onde haveria um maior potencial filosófico nas práticas pedagógicas desenvolvidas, bem como quais seriam os fatores que impedem o desenvolvimento da experiência do filosofar na escola.

Na Paraíba, a cidade de Cajazeiras é comumente conhecida como “a cidade que ensinou a Paraíba a ler” devido o ensino de excelência através de instituições escolares já consolidadas durante anos. Atualmente existem naquela cidade, dez escolas que possuem a matéria de Filosofia como componente curricular no nível médio da Educação Básica, sendo oito administradas pelo poder público e duas pertencentes à rede particular de ensino. Segundo o levantamento realizado, o número de alunos matriculados no biênio de 2015-2016 ultrapassa os três mil, reunidos em 99 turmas. A pesquisa também identificou a quantidade de professores que ensinam Filosofia nessas escolas. São ao todo 13 professores que, felizmente, na maioria, possui graduação na área. Os que não têm formação filosófica estão realizando alguma pós-graduação em Filosofia. A pesquisa alerta para o fato de que em sua totalidade, esses professores serem os mesmos que lecionam a disciplina de Sociologia.

Tomando como premissa a ideia de que o sucesso de um ensino filosófico da Filosofia depende de ações pedagógicas e de processos de ensino e aprendizagem com alto potencial filosófico³, pareceu-nos vital para o avanço na qualidade e aprimoramento desse ensino tentar responder a questionamentos como: qual o potencial filosófico presente no ensino de Filosofia que é ofertado pelas escolas de nível médio? Quais são os desafios encontrados pelos professores e pelas escolas para tornar o ensino e aprendizagem da Filosofia uma autêntica experiência do filosofar, ampliando o potencial filosófico das aulas e programas de Filosofia ofertados?

Comumente o ensino de está submetido a modelos que não correspondem a um o aprendizado filosófico, isto é, no qual ensinar e aprender Filosofia se configuram como prática filosófica. Ao entender-se a Filosofia como uma ação e um produto da inteligência, que constrói um tipo de saber em que o teórico e o prático, sem se confundirem, estão profunda-

³ O potencial filosófico de uma ação pedagógica consiste na capacidade de determinada prática escolar levar os sujeitos nela envolvidos a fazerem uma autêntica experiência do filosofar (RODRIGUES, 2012).

mente imbricados, na qual o ensino da Filosofia configura-se como uma experiência do pensamento (GALLO, 2012), na qual os estudantes têm a oportunidade de experimentarem o filosofar e se tornarem verdadeiros praticantes da Filosofia, “filósofos amadores”, o tipo de ensino adotado nas escolas e as condições encontradas muitas vezes representam obstáculos a esse tipo de ensino voltado para a experiência do filosofar.

Existem muitas e inquietantes divergências entre a maneira como se preconiza o ensino de Filosofia e a realidade cotidiana da prática escolar, fazendo surgir um estranhamento provocativo e criador que faz pensar o professor em seu ofício, não a partir de um pensamento que venha de fora, mas a partir de sua própria contingência de sua atividade docente. Por vezes limitada a um tipo de ensino conteudista, expositivo e explicador; submetido às mesmas regras, horários, modos de avaliação, recursos didáticos e finalidades de todas as demais disciplinas, não é incomum verificarmos que a prática docente usualmente contrasta com a compreensão de uma Filosofia como exercício do pensamento e da ação filosóficas.

Para a análise do potencial filosófico das aulas de Filosofia nas escolas pesquisadas a pesquisa focou nos seguintes tópicos: o lugar da Filosofia na escola na perspectiva dos gestores escolares; a importância da Filosofia para o alunado em geral; os principais problemas encontrados pelos professores no ensino da Filosofia; os recursos didáticos de que dispõem os professores para lecionar Filosofia e as experiências de sucesso no ensino filosófico da Filosofia. Sem entrarmos pormenorizadamente nas análises de cada uma das escolas participantes do estudo, no geral, a pesquisa revelou o seguinte:

Na visão dos gestores a Filosofia é mais uma das disciplinas do currículo escolar, conforme aquilo que os documentos oficiais preconizam, em especial o que diz de forma vaga e imprecisa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a saber, que a Filosofia é um conhecimento necessário para o exercício da cidadania (BRASIL, 1996). Em geral se afirma uma determinada importância da Filosofia para o processo de aprendizagem do alunado, no sentido de formar para ser uma pessoa crítica e atuante na sociedade, sem que tal criticidade e atuação sejam bem explicitadas. Nesse aspecto Gallo (2012, p. 25) afirma que “as pesquisas e as práticas em torno do ensino de Filosofia no Brasil, desde a década de 1990 (sobretudo em sua segunda metade), têm estado voltadas para a

‘grande educação’, para uma ‘educação maior’”. Uma educação que muitas vezes destoa da verdadeira realidade que as escolas estão inseridas. A Filosofia assim surge como algo imposto, vindo de fora, cabendo tão somente o cumprimento de normas, leis oficiais. Nesse sentido, parece ser que a Filosofia não surge e nem atende aos anseios e necessidades da comunidade escolar. A fim de cumprir o seu papel, a escola oferece ao professor de Filosofia todo recurso disponível para o cumprimento do currículo oficial e este, por sua vez, se adequa à legislação submetendo sua prática e ensino às regras e interditos como qualquer profissional da educação deveria fazê-lo.

Acerca da opinião dos alunos sobre o ensino de Filosofia, para grande parte a Filosofia auxilia na capacidade de reflexão e de fazer questionamentos. A maioria também indicou entre as maiores dificuldades a interpretação dos textos filosóficos apresentados pelos professores. Para o alunado em geral, as aulas de Filosofia deveriam ser mais dinâmicas, embora nem todas as escolas dispõem de outros recursos didáticos, além do quadro e das raras fotocópias disponibilizadas pelos professores.

Entre os docentes notam-se recorrentes desafios como o desinteresse dos estudantes, mas, sobretudo, a exígua carga horária estabelecida para a disciplina. Uma única aula semanal de Filosofia não proporciona uma sequência satisfatória de ideias e muito menos oportunidade de explorar e fixar os conteúdos através de leituras em sala. É importante reconhecer que ainda não foi superado o problema do tempo da aula de Filosofia.

No que se refere aos recursos didáticos-pedagógicos as escolas Estaduais são as que menos dispõem de recursos. Porém, se observa que mesmo com poucos recursos, professores propõem através de determinados temas o exercício do filosofar. Nas escolas privadas e na escola federal percebe-se a utilização de recursos didático-pedagógicos diversificados, que durante a observação auxiliaram os discentes nos questionamentos e na participação das aulas fazendo com que ocorresse a partilha de ideias entre professor e alunos. Nas poucas experiências de sucesso observadas e registradas o desempenho do professor foi fundamental, atrelado ao uso diversificado e bem planejado dos recursos disponíveis, bem como a construção de temas inseridos na realidade dos discentes.

A FILOSOFIA NO CHÃO DA ESCOLA

O que os estudos realizados nas escolas de Cajazeiras nos revelaram? As análises dos dois estudos aqui brevemente expostos coincidem ou apontam, pelo menos, para dois pontos centrais: o primeiro deles diz respeito ao papel do professor de Filosofia e o segundo trata da escolha e direcionamento dado ao conteúdo a ser estudado pelos estudantes dessa matéria.

No que se refere ao professor, a pesquisa corrobora a afirmação de que o professor de Filosofia deve ser filósofo e capaz de desenvolver práticas pedagógicas de alto potencial filosófico. Portanto, se faz necessário dar atenção ao professor de Filosofia e ter um cuidado maior para com a formação desse profissional. É preciso ficar atento ao fato de que, em virtude do tipo de ensino de Filosofia que se defende um ensino filosófico da Filosofia, ou seja, um ensino pautado na prática do filosofar, o professor dessa disciplina deve ser, também ele, um verdadeiro praticante da Filosofia.

No entanto, o filósofo na condição de professor também deve ser alguém capaz de atuar no ambiente educacional e isso exige, sobretudo, uma formação pedagógica adequada. Embora exista o risco, como assevera Gallo (2012), de pedagogizarmos a educação e o ensino de Filosofia, isto é, de reduzir os processos de ensino-aprendizagem a uma questão técnica didático-metodológicas, excluindo dos mesmos sua dimensão existencial, humana, imanente e permeada pelo imprevisto, pela crise, pelo caótico e pela novidade, se faz necessário que professor de Filosofia esteja familiarizado com as teorias pedagógicas e técnicas didático-metodológicas existentes.

Todo planejamento escolar constitui como uma tarefa que deve pautar-se na reflexão cuidadosa e na articulação de ações pedagógicas, com vistas a resultados de natureza formativa e emancipatória, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes. As teorias pedagógicas são as ferramentas teóricas de que dispomos na execução dessa tarefa, e os esforços públicos despendidos na capacitação dos professores deveriam ajudar os docentes a se aproximarem dessas ferramentas e fazer uso delas. Além de ser fundamental que o professor seja formando em Filosofia, este ter formação pedagógica, ainda que em virtude do histórico de formação nessa área, essa formação tenha de ser adaptada para atender também aqueles que não possuem uma licenciatura. É importante que

filósofo e professor de Filosofia conheça quais são essas teorias pedagógicas e seja capaz de reconhecer e utilizar aquelas que mais contribuem para fazer da aula ou do programa de Filosofia um espaço de experiências filosóficas. Em outras palavras, o professor pedagogicamente preparado pode melhor reconhecer o potencial para o filosofar presente nas teorias educacionais existentes, nas propostas contidas nos atuais parâmetros e orientações curriculares e nas técnicas didáticas e metodologias disponíveis, para que, uma vez reconhecido esse potencial possam desenvolver um ensino filosófico.

O segundo ponto de convergência das duas pesquisas diz respeito ao conteúdo e à forma de ensinar. Os documentos analisados indicaram a importância de um ensino significativo, isto é, o ensino de Filosofia na escola deve se pautar na própria vida dos estudantes, naquilo que os toca. A necessidade de um ensino significativo para a aprendizagem da Filosofia também foi constatada no estudo com as escolas. Quando perguntados sobre a importância da Filosofia, os estudantes indicaram que a Filosofia os auxilia em como pensar; proporciona a liberdade de pensamento; contribui para enxergar a própria realidade com novos olhares. Para muitos, a Filosofia ajuda a pensar melhor nas coisas do mundo e através dela é possível refletir no modo como vivemos. Houve quem dissesse que a Filosofia é importante porque através dela é possível refletir sobre a razão da própria existência. É interessante ver que nos relatos dos jovens a afirmação de que o estudo filosófico contribui para que estes sejam capazes de mudar seu olhar acerca de si mesmo e da realidade na qual estão inseridos. Portanto, um ensino significativo como verificamos não serve a manutenção de um *status quo*, mas antes opera mudanças engendrando sementes de transformação.

A grande maioria dos relatos coletados corrobora a necessidade de se levar em conta um ensino significativo para o aumento do potencial filosófico das aulas de Filosofia. Nesse sentido, os processos de ensino e aprendizagem dessa matéria, pelo menos na Educação Básica, devem levar a sério a realidade pessoal dos sujeitos participantes. Um programa ou aula de Filosofia que não faz ponte ou estabelece conexão com a vida vivida dos estudantes não promove o filosofar. Em resumo, além da prática filosófica do professor, é preciso que o conteúdo ministrado ecoe da e na vida dos estudantes. Quanto mais esses dois fatores estiverem pre-

sententes na sala de aula, maiores serão as chances de ocorrer o despertar filosófico como um exercício filosófico autêntico na escola.

Ainda a respeito do conteúdo e modo de ensinar, voltamos ao questionamento que propomos ao perguntar sobre a existência (ou não) de Filosofias preferíveis a outras. Embora ousemos afirmar que os estudos nos permitam afirmar que existem Filosofias que são mais interessantes para o ensino da Filosofia, não ousamos indicar que filosofias são essas que os professores devem escolher e ensinar. Há pelo menos duas razões para isso: em primeiro lugar porque para saber que Filosofia é preferível exige do professor um contínuo exercício de *discernimento*, que nada mais é do que outro nome para a prática do filosofar. Trata-se da promoção do que chamamos de ensino da Filosofia como uma experiência que não fica restrita ao alunado, como se poderia pensar. Em segundo lugar, porque tanto no ensino quanto na aprendizagem filosófica ou filosofante, a experiência do filosofar está constantemente permeada pela subjetividade dos sujeitos envolvidos, o que torna a autêntica experiência do filosofar algo único, pessoal. Em resumo, nem toda e qualquer filosofia, bem como nem toda e qualquer teoria pedagógica podem ser são “úteis” a um ensino voltado para uma aprendizagem filosófica como experiência do filosofar, e talvez seja possível e até mesmo interessante examinarmos que filosofia ou filosofias são mais desejáveis para o contexto atual social em que vivem nossos estudantes, especialmente para ajudá-los a, como eles mesmos dizem, pensar melhor nas coisas do mundo e através da Filosofia refletir no modo como vivem.

Ao final, agradecemos ao CNPq/UFCG que tornou a pesquisa possível através o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

GALLO, Sílvia. *Metodologia do ensino de Filosofia: uma didática para o ensino médio*. Campinas, SP: Papirus, 2012.

RODRIGUES, Valter Ferreira. Considerações sobre o ensino da Filosofia e seu potencial filosófico. In. COLÓQUIO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO, VI., 2012, Rio de Janeiro. *Anais eletrônicos*. Rio de Janeiro: UERJ, 2012.

_____. *O ensino de Filosofia como experiência crítico-criativa do filosofar: limites e possibilidades*. (tese – Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação). João Pessoa, PB: UFPB, 2014.

A tradução do conceito: a política do ensino de Filosofia Africana

Luís Thiago Freire Dantas
(UFPR)

INTRODUÇÃO

A filosofia caracteriza-se como uma forma do pensamento humano em discursar (*logos*) acerca do princípio (*arkhé*) do mundo (*kósmos*). Por essa forma a transmissão da filosofia orientou-se como um diálogo de ideias que através dos argumentos ratifica-se a posição subjetiva dos interlocutores. Nessa interlocução a atividade do ensino de filosofia sobressaiu como a mais recorrente, ao menos desde o suposto início na Grécia antiga em inserir um plano extenso de debates. E por mais que na Grécia houvesse a Academia de Platão, o Liceu de Aristóteles, o jardim de Epicuro, ali reinava não somente uma relação de mestres e discípulos, mas de amigos. Estes propiciavam um diálogo não com alguém estranho ao discurso e sim ocorria um encontro com o “mesmo”: “O amigo não é um outro eu, mas uma alteridade imanente na ‘mesmidade’, um tornar-se outro do mesmo”¹.

Por outro lado, no período escolástico o professor e o aluno são instituídos como personagens do ensino de filosofia e das ciências. O professor como o possuidor do dom da palavra professava ao aluno os saberes por se tratar de alguém ausente de luz, de conhecimento. Por essa via, a filosofia consolidou-se como um saber de transmissão oral e escrito que tinha como fundamento a organização do intelecto para, assim, o ser humano formar a própria humanidade. Se no período escolástico a humanidade estava submetida a uma relação com o Deus, já no renascimento europeu o humanismo relacionou-se com a razão. Por meio dela baseou-se a existência de possibilidade do pensamento filosófico em povos não-europeus e, com isso, a razão tornou-se um meio de julgamento se esses

¹ AGAMBEN, “Do amigo”, p. 90.

povos seriam civilizados. Com essa avaliação modificava-se os saberes tradicionais para inserir uma lógica que deslegitimava aqueles que não se adequavam à caracterização de “humanidade”, já que “somente os seres humanos do Ocidente, eram, por natureza, dotados de razão, sendo assim a única e autêntica personificação da famosa afirmação aristotélica ‘o homem é um animal racional’”².

Por tal observação histórica, o ensino de filosofia no Brasil não se distanciou dessa avaliação epistêmica, inclusive essa avaliação orientou-se para uma maneira de ensinar a filosofia. Isso está inscrito nos primeiros professores franceses, fundantes da faculdade de filosofia na Universidade de São Paulo, que tinham como premissa a afirmação kantiana de que não se ensina filosofia, mas se ensina a filosofar. Dessa forma como adverte Paulo Arantes³: “se é verdade que não se pode jamais ensinar filosofia a não ser historicamente, como queria Kant, a leitura dos clássicos vem a ser então o único meio de aprender a filosofar”. Por isso, a reprodução das teorias clássicas consolidou-se como meio principal para apreender o discurso filosófico. Essa forma de aprendizagem de filosofia permaneceu como o modelo ideal no Brasil, pois essa disciplina era restrita aos cursos de ensino superior. Porém com a implementação da lei 11.684/2008 a filosofia obteve um novo espaço para discussão de seus temas e problemas: o ensino médio. Assim o público adolescente incentivou ao professor e à professora de filosofia realizar uma nova abordagem filosófica, já que necessitava exercitar a estes jovens a abstração do pensamento humano.

Por essa outra configuração do cenário de ensino, a atividade filosófica exigiu uma readequação da linguagem e da transmissão para que os temas “clássicos” dessa disciplina adentrassem na localidade da jovem e do jovem estudante. Acrescentado a isso, partindo da ausência, ou da falta de protagonismo, no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira as redes de transmissão exigiram-se por meio da lei 10.639/2003 uma adequação em tratar de forma devida a contribuição e formação da população africana e da diáspora negra-africana no território brasileiro e mundial. Por tais considerações, “o filósofo” precisou sair da torre de marfim e ir para o convívio social não somente para tratar de abstrações com jovens, mas também para abordar e principalmente perceber que a

² RAMOSE, “Globalização e Ubuntu”, p. 10.

³ ARANTES, “Um departamento francês ultramar”, p. 72.

atividade “branca” filosófica teria um conteúdo “negro” de suma importância para a construção ocidental do próprio discurso.

Para aprofundamento na problemática da transmissão filosófica por meio do seu ensino, o artigo iniciará por meio da definição dos autores Deleuze e Guattari de que a filosofia seria uma criação de conceitos e da observação do antropólogo Eduardo de Viveiros de Castro sobre a tarefa de tradução por meio do perspectivismo que afirma a produção de conceitos indígenas. Nesses apontamentos, toma-se a função de transmissão de conceitos enquanto uma criação do filósofo e a tradução ofício do docente em inserir o pensamento filosófico na vivência estudantil. E para exemplificar a importância do ensino de filosofia africana, este artigo sustenta a transposição didática afrocentrada que através de conceitos como *Ubuntu* e *Rekhet* permitirão uma avaliação de como o exercício do ensino de filosofia africana possui uma exigência política.

A TRADUÇÃO DO CONCEITO

Gilles Deleuze e Félix Guattari fornecem em seu livro *O que é a filosofia?* o espaço concreto do filósofo em responder aos problemas mundanos: o conceito. Este seria propício à adequação do filósofo ao mundo, pois de acordo com os autores através dos problemas que o filósofo atua com a criação dos conceitos. Eles não advêm de maneira espontânea como estivessem residindo nos céus, mas provêm da atividade do filósofo: “É porque o conceito deve ser criado que ele remete ao filósofo como àquele que o tem em potência, ou que tem sua potência e sua competência”⁴. Por essa forma, a filosofia diferenciaria das ciências e das artes, pois apesar de serem todas criadoras somente a filosofia seria a do conceito. Isto se deve em grande parte por causa de que o filósofo teria uma amizade com o conceito:

Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em *criar* conceitos. Criar conceitos sempre novos é o objeto da filosofia.⁵

⁴ DELEUZE; GUATTARI, *O que é a filosofia?*, p. 11.

⁵ DELEUZE; GUATTARI, *O que é a filosofia?*, p. 11.

Se a possibilidade de criar conceitos só existe no território filosófico, então de que maneira responderíamos a questão abordada pelo antropólogo Eduardo Viveiros de Castro⁶: “o que acontece quando se leva o pensamento nativo a sério?”, ou seja, compreender o nativo como produtor de conceito? Para essa questão é importante, primeiramente, refletir a partir do perspectivismo ameríndio, formulado por Viveiros de Castro, visto que esse perspectivismo define que “uma perspectiva não é uma representação porque as representações são propriedades do espírito, mas *o ponto de vista está no corpo*”⁷. Precisamente por essa corporeidade que o perspectivismo permite uma avaliação da produção de conceitos além de uma normatização civilizatória. Pois para o Ocidente a posição no mundo fundamenta-se por uma presença de alma em um ente que o diferenciaria de outros possuidores de uma incompletude, ou ausência, de alma: “ser capaz de ocupar o ponto de vista é sem dúvida uma potência da alma, e os não-humanos são sujeitos na medida em que têm (ou são) um espírito; mas a diferença entre os pontos de vista – e um ponto de vista não é senão diferença – está na alma”⁸.

Por essa forma, o momento singularizado pela anedota das Antilhas⁹ permite uma análise mais aprofundada sobre o confronto com o outro, já que relata quando os colonizadores europeus ao avistarem os indígenas antilhanos desconfiavam se ali era um humano ou animal e já para os indígenas a desconfiança consistiu em avaliar se os “brancos” eram humanos ou deuses. Com essa diferença de julgamento sobre o outro se tem no primeiro encontro o princípio do multiculturalismo, isto é, uma natureza (animal) e várias culturas (humanas), no segundo sucede o entendimento do multinaturalismo, ou seja, uma cultura (humana) várias naturezas (animais ou divinos). Se numa leitura rápida ocorre uma simples inversão, para Viveiros de Castro, a oposição entre multinaturalismo e multiculturalismo enraíza-se no como ocorre a identificação de

⁶ VIVEIROS DE CASTRO, “Nativo relativo”, p. 129.

⁷ VIVEIROS DE CASTRO, *Metafísica Canibais*, p. 65, grifos do autor.

⁸ VIVEIROS DE CASTRO, 2015, p. 65.

⁹ Essa anedota particularmente importante nos estudos antropológicos, para Lévi-Strauss, ilustra bem o que seria “o paradoxo do relativismo cultural”: “quanto mais se busca estabelecer discriminações entre as culturas, maior a proximidade em relação àquelas que se pretende recusar. Negar humanidade aos seus representantes aparentemente mais ‘selvagens’ ou ‘bárbaros’ significa adotar uma das suas atitudes mais típicas. Bárbaro é, antes de tudo, o homem que crê na barbárie” (LEVI-STRAUSS, 2013, p. 364).

humano, já que “a alma, formalmente, idêntica entre através das espécies, só enxerga a mesma coisa em toda parte; a diferença deve então ser dada pela especificidade dos corpos”¹⁰.

Nessa diferença por meio da especificidade dos corpos que o multinaturalismo refuta qualquer possibilidade de uma coisa-em-si que seja apreendida pelo entendimento de cada espécie. Assim, exemplificando-se pela atribuição sobre um mesmo objeto em que os humanos veem-no sangue e os jaguares como cerveja, Viveiros de Castro explica que não há entidades auto-idênticas que são percebidas de maneira diferente, mas há uma multiplicidade relacional que comporta o tipo sangue/cerveja: “não há, enfim, um x que seja sangue para uma espécie e cerveja para outra; há, desde o início, um sangue/cerveja que é uma das singularidades ou afecções características da multiplicidade humano/jaguar”¹¹. Então, o importante nessa variação de pontos de vistas é apreender cultura *enquanto* multiplicidade: “o multinaturalismo amazônico não afirma uma variedade de naturezas, mas a naturalidade da variação, a variação *como* natureza”¹².

Desse modo, o perspectivismo aproxima-se das investigações de Deleuze e Guattari quando os autores explicam que o Conceito como um incorporal¹³, “embora se encarne e efetue nos corpos”¹⁴, que se define por meio uma inseparabilidade de um número finito de componentes heterogêneos. Apesar de tal heterogeneidade comporta uma incapacidade de separação entre os pontos de vista. “Há um domínio *ab* que pertence tanto a *a* quanto a *b*, em que *a* e *b* ‘se tornam’ indiscerníveis. São estas zonas, limites ou devires, esta inseparabilidade, que definem a consistência interior do conceito”¹⁵. Por esse aspecto, o conceito contém um espaço tanto absoluto quanto relativo, visto que a variação orienta-se aos próprios componentes, aos outros conceitos, ao plano que se delimita e aos problemas que supõe resolver. Com isso, para Deleuze e Guattari, o conceito é “absoluto como todo, mas relativo enquanto fragmentário”¹⁶.

¹⁰ VIVEIROS DE CASTRO, 2015, p. 66.

¹¹ VIVEIROS DE CASTRO, 2015, p. 67.

¹² VIVEIROS DE CASTRO, 2015, p. 69, grifo do autor.

¹³ Deleuze e Guattari utilizam tal conceito do estudo de Émile Bréhier sobre os estoicos no livro *A teoria dos incorporais no estoicismo antigo*.

¹⁴ DELEUZE; GUATTARI, 2013, p. 29.

¹⁵ DELEUZE; GUATTARI, 2013, p. 28.

¹⁶ DELEUZE; GUATTARI, 2013, p. 30.

Nesses aspectos que Viveiros Castro alerta para o problema da tradução que o perspectivismo ameríndio constrói aos produtores de conceito, pois “o perspectivismo supõe uma epistemologia constante e ontologia variáveis: mesmas representações, mas outros objetos; sentido único, mas referências múltiplas”¹⁷. Isso se deve em grande parte porque o corpo como propiciador a toda interpretação distancia da compreensão habitual de que a alma consistiria o elemento mais dignificante em relação aos demais animais, pois “a posse de uma alma similar implica a posse de conceitos análogos por parte de todos os existentes”¹⁸ e, assim, explicita-se que “o corpo é o sítio e o instrumento da disjunção referencial entre os ‘discursos’ de cada espécie”¹⁹. Nessa disjunção discursiva o propósito da tradução perspectiva é, conforme Viveiros de Castro, atentar para a diferença interna aos *homônimos* de duplo sentido que “conectam-separam nossa língua e a das outras espécies”²⁰. Nesse sentido, um conceito, por exemplo, de potência, detém um novo alcance se levar em conta a recepção dupla que possa abarcar. Se não na diferenciação de espécies como o sangue/cerveja entre humano/jaguar, mas entre tradições humanas.

Justamente nessa diferenciação que requer um apontamento de como o ensino de filosofia filiado ao perspectivismo proporciona uma relocalização da própria atividade filosófica através da afirmação do “Outrem”. Este é um mundo possível conforme argumento de Deleuze e Guattari, visto que o “Outrem aparece aqui não como um sujeito, nem como um objeto, mas, o que é muito diferente, como um mundo possível, como a possibilidade de um mundo assustador”²¹. Qual seria a criação desse “mundo assustador” para a tradição filosófica que exige um posicionamento de seu ensino? A criação estaria permeada por um *entre* que se situa nos conceitos africanos que viabilizam uma perspectiva à filosofia: a filosofia africana.

ETNO-FILOSOFIA: RELACIONANDO O INDÍGENA E A FILOSOFIA

A presença do Outrem, para Deleuze e Guattari, situaria na existência de “um rosto que o exprime, e se efetua numa linguagem que lhe dá

¹⁷ VIVEIROS DE CASTRO, 2015, p. 68.

¹⁸ VIVEIROS DE CASTRO, 2015, p. 67.

¹⁹ VIVEIROS DE CASTRO, 2015, p. 67.

²⁰ VIVEIROS DE CASTRO, 2015, p. 67.

²¹ DELEUZE; GUATTARI, 2013, p. 24.

uma realidade”²². Com isso, o conceito do “Outrem” seria composto pelo mundo possível, pelo rosto existente e pela linguagem real. Essa tríade para ser pensada na filosofia africana contém algumas problemáticas que o filósofo ugandense Dismas Masolo constrói em sua argumentação, pois para exprimir uma filosofia africana importa entender se e como as disciplinas próprias a esta filosofia são definidas internamente (seja pelas estruturas teóricas dos conteúdos, seja pelo caráter abstrato dos conceitos) ou se são influenciadas por eventos externos que ratificam os esquemas de sua aceitabilidade. “Até que ponto são as teorias guiadas pela dinâmica dos contextos e das circunstâncias sociais em que são produzidas? E até que ponto são as disciplinas universais, e não etno-disciplinas, como a etno-filosofia, as etno-ciências e campos afins?”²³.

Na posição do “etno” que Dismas Masolo formula considerações acerca do termo “indígena”, já que “etno-filosofia” se não aprofundada em sua singularidade permanece atrelada a um anonimato da criação filosófica que a setorizaria em um espaço fechado com uma impossibilidade de diálogo com outras tradições. Por isso, para o autor, o termo indígena determinaria o ambiente que os sinônimos (local, nativo, original) e correspondentes (imigrantes, estrangeiro, colono) são utilizados “para definir a origem de elementos ou pessoas, no que respeita a como a sua pertença a um lugar deverá ser temporalmente caracterizada, especialmente em comparação com outros contendores na reclamação de pertença”²⁴.

Para um aprofundamento nessa questão, Masolo utiliza de pesquisas que apresentam o papel da cultura na constituição das racionalidades. Dentre tais pesquisas está a de Helen Verran em *Science and African Logic*, na qual a autora explica como os ocidentais ao depararem com métodos distantes do ambiente em que se situa sente um desconforto, pois há uma familiaridade cultural que factualmente considera como essência da racionalidade e dificultando o reconhecimento de “estranhos” métodos mesmo se apresentarem resultados positivos. Diante dessa especificidade, Dismas Masolo argumenta que essa dificuldade transparece, pois para os ocidentais há uma recorrência de expansão cultural que promove uma repetição de modelos. Isso ocorre pelo fato de que o Ocidente é monorra-

²² DELEUZE; GUATTARI, 2013, p. 25.

²³ MASOLO, “Filosofia e conhecimento indígena: uma perspectiva africana”, p. 509.

²⁴ MASOLO, “Filosofia e conhecimento indígena: uma perspectiva africana”, p. 508.

cional. Por outro lado, o “indígena” quando é-lhe imposto outro modelo de raciocínio não ocorre uma exclusão, mas uma inclusão de maneira que atua de forma “polirracional”:

Para aqueles que são ‘polirracionais’, especialmente aqueles a quem o colonialismo impôs métodos ocidentais em simultâneo com os seus próprios métodos, como os professores-estudantes Ioruba, utilizarem alternadamente múltiplos modelos não representa qualquer problema. As pessoas polirracionais conseguem fazê-lo sem sacrificar os objetos de investigação, tais como os conceitos abstratos básicos acerca do mundo, como o de extensão ou de volume²⁵.

Isso decorre pela constituição das teorias que responde às expectativas do público-alvo, assim, tende a apresentar os praticantes e os públicos sejam como estranhos, ou então como coabitantes em um campo epistêmico singular. Entretanto, essa condição não se repete no Ocidente perante a filosofia africana, pois a discussão conservadora sobre a existência dessa atividade filosófica possui, conforme explica Masolo, uma dificuldade em aceitar a existência simultânea da ideia de indígena e filosófica atuarem de maneira equivalentes. Desse modo, a redução a uma “etno”-filosofia transforma os agentes como seres exóticos e uma deslegitimação a tudo aquilo criado por esse ambiente:

O indígena, ‘exoticizado’ como sendo puramente oral, era percebido como se situando numa posição inferior relativamente ao conhecimento escrito. No despertar da palavra escrita, que era estrangeira, a oralidade, que era indígena, deslizará para a irrelevância²⁶.

A crítica à Etno-filosofia fora desenvolvida, primeiramente, na década de 1970 pelo filósofo Paul Hountondji²⁷. Para Hountondji o local possuiria uma capacidade característica de explorar e transformar os dis-

²⁵ MASOLO, “Filosofia e conhecimento indígena: uma perspectiva africana”, p. 510.

²⁶ MASOLO, “Filosofia e conhecimento indígena: uma perspectiva africana”, p. 513.

²⁷ Em *Sur la philosophie africaine*, Houtondji assim define: “Etnofilosofia é uma filosofia que leva erroneamente para uma metafilosofia, uma filosofia que em vez de fornecer suas próprias justificativas racionais leva preguiçosamente refúgio atrás da tradição da oralidade e projetos nesta tradição suas próprias teses, suas próprias crenças “(HOUTONDJI, 2013, p. 65-66).

cursos disponíveis que buscam um melhoramento da qualidade de vida de uma comunidade ou nação, e isto trataria de ser o ponto de partida de todo o desenvolvimento. Isso sustentaria caso, de acordo com Masolo, haja um entendimento crítico do local para não ser confundido como global, ou hegemônico. Com isso, o local deve ser o “espaço para ser complexo e diversificado, dialógico e inclusivo”²⁸ e desse modo traz ao indígena uma valorização por evitar as categorias coloniais dicotômicas como tradicional e moderno. “Talvez estas categorias nem tivessem sequer importância, não fosse o facto de cada sistema cultural (de pensamentos e práticas) ter um passado e um presente, em que o peso da História requer aos habitantes que o presente seja acentuadamente diferente do passado”²⁹.

Por essa maneira, para Masolo, o “indígena” tem como condição um eixo transformacional que tem um princípio econômico de forma, pois necessita a cada momento uma readequação de si perante uma normatização exterior a si mesmo. Nisso, a filosofia africana problematizando, o caráter etno-filosófico, teria a posição do indígena como fundamental para execução da própria atividade:

De fato, um olhar para trás agora pode sugerir que, pelo menos parte da controvérsia sobre etno-filosofia, era acerca de como o indígena deveria ser representado. De um lado, estava a escola que parecia equacionar o reaparecimento pós-colonial do indígena isolado da influência estrangeira, especialmente da ocidental; do outro lado, onde se enquadra uma série de representantes da atitude anti-etno-filosofia, estava a posição que via o indígena sob uma luz histórica, desejando que mantivesse o que nele era instrutivo para os tempos modernos, mas dispensando tudo aquilo que já não constituía ‘o indígena’ para as gerações mais novas em desenvolvimento³⁰.

Para realizar a proximidade entre o “indígena” e a filosofia torna-se necessário um caminho pelo qual a relação de saberes não distancie e promove uma verdade unívoca, isto é, oriunda de uma única voz, mas as vozes sejam múltiplas na transmissão de conceitos filosóficos. Para isso, a exposição concentrará na transposição didática afrocentrada.

²⁸ MASOLO, “Filosofia e conhecimento indígena: uma perspectiva africana”, p. 514.

²⁹ MASOLO, “Filosofia e conhecimento indígena: uma perspectiva africana”, p. 514.

³⁰ MASOLO, “Filosofia e conhecimento indígena: uma perspectiva africana”, p. 521.

TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA AFROCENTRADA

Para ocorrer uma transmissão filosófica africana necessita de uma formulação de uma transposição didática afrocentrada. Entende-se o afrocentrado como um modo de “*explicitar a localização do sujeito* para desenvolver uma postura teórica própria ao grupo social e fundamentada em sua experiência histórica e cultural”³¹. Com essa definição distancia-se de uma inversão ou readequação do eurocentrado, visto que este pressupõe uma regulação de saberes que em última instância reduz a multiplicidade dos fenômenos em uma unidade. Contudo, seguindo o que fora apresentado até aqui, verifica-se que a unidade não seria a saída para uma adequação entre a filosofia e o “indígena”.

Desse modo, uma reavaliação sobre a diferença entre saberes populares e filosóficos/científicos detém cada vez mais destaque. Pois as redes epistêmicas variam conforme o enunciado e mais ainda para aqueles que possuem um poder sobre o discurso de tal sentido que avalia e permite quem pode falar. Por outro lado, essa reavaliação não se situa em equiparar os saberes sem verificar as singularidades, mas “a valorização dos saberes populares não deve passar pelo estabelecimento de uma igualdade epistemológica entre os diferentes discursos, almejando conferir aos primeiros um grau de cientificidade que não possuem”³². Diante disso o importante é a compreensão dos mecanismos que se movimentam em diferentes discursos e por efeito julga quem emite a verdade e a falsidade.

Assim o ensino de filosofia africana exige à/ao docente uma posição política diante da possibilidade de emissão dos conteúdos filosóficos dessa tradição, já que envolve justamente um distanciamento da dita “neutralidade científica” por precisamente essa ser impossível de executar. Inclusive como adverte o formulador da epistemologia afrocêntrica Molefi Asante: “Não posso conceber uma antiperspectiva porque, não importa o que eu perceba, estou ocupando um lugar, uma posição, mesmo que essa perspectiva seja chamada de antiperspectiva”³³. E isso implica ao ponto central desse texto que sugere a política do ensino de filosofia africana

³¹ NASCIMENTO, *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*, p. 190.

³² LOPES, “Reflexões sobre currículo: as relações entre senso comum, saber popular e saber escolar”, p. 19.

³³ ASANTE, “Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar”, p. 103.

através da tradução do conceito, já que como lido anteriormente, “o corpo é o sítio e o instrumento da disjunção referencial entre os ‘discursos’”³⁴ e, por consequência, “quem se localiza no *lugar* da abordagem afrocentrada não precisa ser afrodescendente, da mesma forma que nem todo afrodescendente se posiciona nesse *lugar*”³⁵. Através do Corpo dos conceitos africanos que ocorre a exigência de uma apresentação não reinterpretada à luz de um eurocentrismo, e sim de uma reconfiguração ou uma abertura promovida pelos conceitos africanos.

Para exemplificar a importância de tal posicionamento, conceitos como *Ubuntu*, explicado por Mogobe Ramose, e *Rekhet*, apresentado por Theophille Obenga, enquanto referentes a períodos e lugares distintos da tradição africana, permitem uma vez inseridos no âmbito escolar, que a transmissão ao/à estudante brasileiro apreenda uma contribuição de uma parte da própria história que se situa na ancestralidade africana. Por esse motivo o/a educador/a ao traduzir tais conceitos necessita atenção para não reduzir o alcance de tais conceitos por concentrar em apenas um ponto de vista: o do/a educador/a (emissor/a). Pois é através da variação de pontos de vistas que o ensino de filosofia africana contribuirá para a discussão acerca da riqueza e da dificuldade do ato de filosofar, inclusive pela atuação no encontro de diferentes tradições que exercitam a plurirracionalidade.

Iniciando com *Ubuntu*, Mogobe Ramose destaca para o caráter móvel que está inserido no raciocínio de tal conceito, por efeito, há uma condição de movimento como princípio do Ser. Com isso, de acordo com o autor, *Ubuntu* projeta uma tensão à tradição ocidental perante a tentativa de buscar uma estabilidade a essa mudança por meio de formulação de um “ismo” para uma tentativa de explicar a realidade social que por si mesma aproxima-se da condição transformacional de um “dade”. Assim, o fluxo do ser é apreendido em uma estabilidade que para Ramose apenas alimenta um absolutismo dogmático sobre a realidade:

Sugiro assim que a suposta divisão radical e oposição irreconciliável entre -dade e -ismo é, na melhor das hipóteses, putativa e, na pior, falsa. Ao invés de estabelecer um argumento sustentado em redor desta questão, contento-me em sublinhar a ideia de que uma

³⁴ VIVEIROS DE CASTRO, *Metafísica Canibais*, p. 67.

³⁵ ASANTE, “Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar”, p. 103.

perspectiva filosófica sobre a realidade baseada no -dade pode evitar o absolutismo dogmático apenas se a lógica do -dade for plenamente apreciada. Certamente o -ismo é apenas um momento, não a eliminação ou a substituição do -dade ³⁶.

Por essa via, *Ubuntu* é um conceito ontológico que reservaria um “dade” e não um “ismo”, por consequência fundamentaria uma episteme não-dogmática. Assim, transmitir o conceito de *Ubuntu* precisa ressaltar que sendo um princípio organizacional das populações *Bantu* propicia um debate acerca da solidariedade entre os componentes da comunidade que o meu modo de ser está circunscrito nas potencialidades que cada outro detém para si. Por efeito, a abertura de cooperação entre os seres humanos articula-se no *Ubuntu* por meio da compreensão de uma pluralidade que desconhece uma unidade restritiva:

As populações falantes de bantu devem permanecer abertas a cooperar com todos os seres humanos do mundo que estejam determinados a substituir o dogma mortal do fundamentalismo económico pela lógica frutífera do -dade, preferindo a preservação da vida humana através da colaboração à busca estrita do lucro. *Feta kgomo o tshware motho*³⁷.

Já o conceito *Rekhet*, oriundo da filosofia faraônica, refere-se à síntese de todo o aprendizado que busca a sabedoria e uma perfeição moral e espiritual. Por esse aspecto, a filosofia no Egito antigo seria acampada nos ensinamentos (*sebayit*) dos antigos sábios. Para Théophile Obenga “o conceito *rekhet* significa ‘conhecimento’, ‘ciência’, no sentido de ‘filosofia’, ou seja, o inquérito sobre a natureza das coisas (*khet*) com base no conhecimento exato (*rekhet*) e bom (*nefer*) julgamento (*upi*)”³⁸. Assim, a atividade filosófica, para Obenga, não consiste somente em uma troca de palavras, mas na construção de um sistema de valores:

filosofar [no Egito antigo] não era apenas a especular sobre a vida e refletir sobre a natureza, mas também de estar envolvido com amor, desejo intenso e forte entusiasmo na investigação das causas

³⁶ RAMOSE, “Globalização e Ubuntu”, p. 138.

³⁷ RAMOSE, “Globalização e Ubuntu”, p. 139, grifos do autor.

³⁸ OBENGA, “Ancient History of Ancient Philosophy”, p. 33.

subjacentes a realidade a fim de construir um sistema de valores pelos quais a sociedade pode viver³⁹.

No cerne desse sistema de valores está a própria cosmovisão que influencia na maneira como transmite os ensinamentos do *Rekhet*, pois ao tomar a noção de coração (*Ib*) em língua egípcia percebe-se que se trata da fonte tanto dos pensamentos e quanto das emoções e, por efeito, essa mesma palavra também significava “mente”, “entendimento” e “inteligência”. Assim conforme explica Obenga, “Razão, emoção, espírito, mente e corpo não foram concebidos como entidades separadas antitéticas. Matéria e espírito não foram opostos em conflito”⁴⁰. E toda a investigação filosófica abarca os recursos do ser, tanto a razão quanto a emoção.

Diante disso, Obenga acrescenta que já no Egito antigo houve uma grande tradição filosófica, na qual o filósofo caracterizava-se como aquele que aprofundaria nos escritos antigos e valia das instruções disponíveis em tais textos: “Estes trabalhos constituíram uma tradição filosófica, ou seja, um conjunto de ensinamentos (*sebayit*), visto como um corpo coerente de precedentes influenciam o presente”⁴¹. Ao passo que a primeira tradição filosófica trataria do reino antigo datado de 2686-2181 antes da nossa era e os principais representantes dessa filosofia são Imhotep, Hor-Djed-Ef, Kagemni e Ptah-Hotep. Este último escreve um aforismo que simboliza a atitude filosófica que produz conceitos múltiplos e não restringem a um significado:

Não te envaideças de teu conhecimento, toma o conselho tanto do ignorante quanto do instruído, pois os limites da arte não podem ser alcançados e a destreza de nenhum artista é perfeita. A palavra perfeita é mais rara que a esmeralda, mas pode encontrar-se entre criados e britadores de pedra⁴².

Portanto, em tempos de “flexibilidade” se o ensino de filosofia adentra em uma dificuldade de afirmação que em pouco tempo estava sendo construída, o ensino de filosofia *africana* por si só ganha uma dificuldade

³⁹ OBENGA, “Ancient History of Ancient Philosophy”, p. 34.

⁴⁰ OBENGA, “Ancient History of Ancient Philosophy”, p. 35.

⁴¹ OBENGA, “Ancient History of Ancient Philosophy”, p. 35.

⁴² PTAH-HOTEP, “Os Ensinamentos de Ptah-Hotep”, p. 247.

por condicionar à/ao docente uma posição disciplinar que se justifica por meio de uma descolonização da transmissão didática convertido ao que aqui foi destacado como a política da tradução do conceito.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. "Do amigo". *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*. Tradução de Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, Santa Catarina: Argos, 2009.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009.

ARANTES, Paulo. *Um departamento francês de Ultramar*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Ed. 34, 2013.

HOUTONDJI, Paul. *Sur la philosophie africaine : critique de l'ethnophilosophy*. Mankon: Langaa RPCIG, 2013.

PTAH-HOTEP. "Os Ensinos de Ptah-Hotep". In: ARAUJO, Emanuel (Org.) *Escritos sobre a Eternidade: a literatura no Egito faraônico*. Brasília: Editora Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2000.

LEVI-STRAUSS, Claude. Raça e História. In: *Antropologia estrutural dois*. Tradução de Beatriz Perrone Moisés. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

LOPES, Alice R. Casimiro. Reflexões sobre currículo: as relações entre senso comum, saber popular e saber escolar. *Em Aberto*. Brasília, ano 12, n.58. abr./jun. 1993

MASOLO, Dismas. Filosofia e conhecimento indígena: uma perspectiva africana. In: SANTOS, Boaventura Souza; MENEZES, Maria Paula. *Epistemologia do Sul*. Tradução de Maria Paula Meneses. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009.

OBENGA, Théophile. Egypt: Ancient History of African Philosophy. In: WIREDU, Kwasi. *Companion to African Philosophy*. Malden, USA: Blackwell Publishing, 2004.

RAMOSE, Mogobe. Globalização e Ubuntu. In: SANTOS, Boaventura Souza; MENEZES, Maria Paula. *Epistemologia do Sul*. Tradução de Maria Paula Meneses. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O nativo relativo. *Mana*, Rio de Janeiro , v. 8, n. 1, p. 113-148, Abril de 2002. (visitado em 21/04/2017).

_____. *Metafísicas Canibais*: elementos para uma antropologia pós-estrutural. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

Pinóquio e Kiriku: infância(s) e educação nas filosofia de Kant e Ramose

Renato Nogueira
(UFRRJ)

Dedicado ao filósofo,
mestre querido e orientador,
Bento Prado Jr. (em memória)

INTRODUÇÃO

Vale a pena registrar: filosofia nos remete a um exercício de pensamento que nos obriga a enfrentar os problemas por meios “inéditos”. Nunca se “responde” uma questão filosófica com o que já sabemos. Neste sentido, assumimos o risco de pensar algo que realmente estava fora de nosso horizonte de pensamento. Por isso, “não se trata de dizer nem que ‘eu acho que’, nem ‘eu penso que’ e, sim, ‘eu me permito pensar em...’” (MOSTAFA; NOVA CRUZ, 2009, p. 14). Aqui pretendemos tratar do que podemos pensar a respeito do problema da educação em relação à infância. O problema: de que forma a educação pode se relacionar com a infância? O que está longe de ser uma plataforma de diálogo, debate ou eventos similares. Não se trata de um tipo de um estudo comparativo em vias de achar um consenso, ou ainda, tampouco uma crítica que possa eleger o conceito mais “adequado”. Afinal, se não estamos em busca da palavra final que vencerá o debate, o exercício filosófico permanece distante dessa noção de colóquio. Tal como nos incitam Deleuze e Guattari (1992), não queremos um banquete para debater e refletir opiniões. Ao contrário: buscamos ampliar as possibilidades do pensamento e nunca reproduzir algo. Mas, pensar realmente desde que sejamos forçados insistentemente por demandas imanentes. Como nos advertem os dois franceses: não devemos fazer “da filosofia a ideia de uma perpétua discussão como ‘racionalidade comunicativa’ ou como ‘conversação democrática universal’. Nada é menos exato” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.41). Afinal, quando

um filósofo critica outro, nunca o faz partindo do mesmo problema. Por isso, criticar é “somente constatar que um conceito se esvanece, perde seus componentes ou adquire outros novos que o transformam, quando é mergulhado em um novo meio” (Idem, p. 41-42).

Em alguma medida, o título deste texto nos dá a dimensão do que pretendemos. Nós vamos trabalhar num cruzamento, num tipo de encruzilhada entre dois campos de saber, a(s) filosofia(s) e a educação, tomando os conceitos de infâncias articuladamente a dois personagens conceituais: Pinóquio e Kiriku. Em outros termos, buscamos experimentar dois conceitos de infância, um que faça par com a personagem Pinóquio, outro agenciado com Kiriku. As bases filosóficas de sustentação estão respectivamente no idealismo transcendental de Immanuel Kant (1724-1804) e na filosofia *ubuntu* de Mogobe Ramose (1945). Importante ressalva: nunca para repeti-las. Mas, atualiza-las naquilo que têm de interessante e notável para os nossos problemas!

A filosofia não consiste em saber, e não é a verdade que inspira a filosofia, mas categorias como as do Interessante, do Notável ou do Importante que decidem sobre o sucesso ou o fracasso. Ora, não se pode sabê-lo antes de ter construído. De muitos livros de filosofia, não se dirá que são falsos, pois isso não é dizer nada, mas que são sem importância nem interesse, justamente porque não criam nenhum conceito, nem trazem uma imagem do pensamento ou engendram um personagem que valha a pena” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, pp. 108).

Por isso, advertimos: não esperem exatamente comentários “técnicos” sobre as arquiteturas e concatenações de cada uma das filosofias. O notável aqui está nas possibilidades de leitura conjugada do idealismo transcendental e da filosofia *ubuntu* com dois filmes de animação. Trata-se de um investimento arriscado: apostar em Pinóquio e Kiriku como heterônimos dos filósofos Immanuel Kant e Mogobe Ramose. O que vem junto com a perspectiva de tomar os dois filmes de animação: *Pinóquio*, e, *Kiriku e a Feiticeira* como “textos” filosóficos em caráter axiomático. Dito de outro modo, vamos fazer leituras filosóficas interessadas dos filmes, sublinhando o que cada uma nos permite pensar sobre infâncias e educação.

O filme *Pinóquio*¹ foi dirigido por Norman Ferguson, produzido e lançado, na primeira versão, pela Disney em 1940. Enquanto *Kiriku e a feiticeira*² foi uma produção franco-belga-luxemburgesa e estreia em 1998, sob a direção do francês Michel Ocelot, um homem branco que passou parte significativa da infância na Guiné-Bissau aprendendo histórias africanas. Nas “pedagogias” de Kant e de Ramose, o que podemos pensar sobre infância(s)? Quais os conceitos de infância(s) e de educação nos dois casos? Em se tratando de conceitos vale a pena frisar alguns elementos. Como nos dizem Deleuze e Guattari (1992, p. 27): “Descartes, Hegel, Feuerhach não somente não começam pelo mesmo conceito, como não têm o mesmo conceito de começo”. Podemos ter certeza que Ramose e Kant não têm o mesmo conceito de infância e tampouco endereçam as mesmas perguntas filosóficas para o campo da educação. Aqui nossa tática de trabalho seguirá um procedimento simples, apresentar uma tríade. De acordo com Deleuze e Guattari (1992, p. 101), a filosofia consiste numa trindade: traçar um plano de imanência, inventar personagens conceituais e criar conceitos. Portanto, vamos traçar dois planos de imanência: idealismo transcendental (Kant) e *ubuntu* (Ramos). “(Re)inventar” dois personagens conceituais: Pinóquio e Kiriku. Por fim, “criar” conceitos de infâncias: um heterônimo de Kant: *infantia*. Outros de Ramos: *ubungane* e *ubuntwana*.

Considerando que pouco nos interessam as divergências entre Kant e Ramos; mas, somente o que podemos fazer com aquilo que a partir deles conseguirmos pensar. Vale a pena destacar, o que podemos efetivamente construir com/a partir de cada plano de imanência e com suas respectivas personagens conceituais simpáticas e antipáticas. As simpáticas funcionam em favor da tese do filósofo; enquanto as personagens antipáticas são aquelas que pretendem sustentar os conceitos que não fazem sentido dentro da filosofia que se defende.

Importante destacar que este ensaio não pode ser lido em função de uma apresentação das duas filosofias sob o ponto de vista de Deleuze e Guattari. Os dois pensadores franceses só interessam à medida que oferecem possibilidades para uma tática de leitura de Kant e de Ramos para que possamos pensar sobre/com a(s) infância(s). Portanto, não propomos um escrutínio da obra *O que é a filosofia?*; mas, somente,

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=As994N-zhAM> acessado em 01/03/2015

² <https://www.youtube.com/watch?v=vRxhp-hsjzl> acessado em 04/04/2014

o que/em que condições/como podemos pensar com/a partir dela. Em outros termos, para filosofarmos a partir de Kant e Ramose “é preciso fazer semelhante, mas por meios que não sejam semelhantes, por meios diferentes” (DELEUZE, 1996, p.169). A semelhança com o filósofo deve ser produzida e não meramente reproduzida “aí nos contentaríamos em redizer o que o filósofo disse” (Ibidem). Mas, precisamos justamente encontrar as brechas e o que está subentendido nos escritos de cada filósofo. Por isso, ressaltamos que aqui trabalharemos preferencialmente com o que não está necessariamente dito; mas, com os elementos que essas filosofias nos permitem pensar.

A TRINDADE FILOSÓFICA COMO CRIVOS DE LEITURAS

“A filosofia apresenta três elementos” (DELEUZE, GUATTARI, 1992, p. 101). Para os dois autores franceses, o que caracteriza a filosofia é traçar um plano de imanência, inventar personagens conceituais e criar conceitos. “Traçar, inventar, criar, está é a trindade filosófica” (Ibidem). O plano de imanência remete a um horizonte, local sustentado pelos conceitos e ocupado pelas personagens conceituais. As personagens conceituais não representam a(o) filósofa(o); mas, são potências vivas, suas heterônimas. Os conceitos não são descritivos e gerais; mas, acontecimentos que enfrentam problemas determinados. Se os filmes aqui funcionam como “textos” filosóficos e os trabalhos de Kant e Ramose são tal como comentários de apoio, o nosso construtivismo filosófico exige que respondamos: como a educação deve se relacionar com a(s) infância(s)? Vamos às tríades filosóficas.



Figura 1 - Pinóquio³

FERGUSON, Norman. *Pinóquio*, Fonte: <http://reinodafantasia.weebly.com/pinoacutetequio.html>

Infância Pinóquio e a pedagogia kantiana

- Plano de imanência: idealismo transcendental
- conceituais: Pinóquio, Gepeto, Fada Azul, Grilo falante, Gato cego, Raposa, Baleia e outras.
- Conceito: infância como *infantia* – palavra de origem latina.

³ <http://reinodafantasia.weebly.com/pinoacutetequio.html> acessado em 24/09/2016



Figura 2 – Kiriku

OCELOT, Michel, *Kiriku*, fonte: <http://oregonstate.edu/dept/ncs/lifeatosu/wp-content/uploads/2016/01/kirikou-et-les-betes-sauvages.jpg>

Infância Kiriku e a pedagogia *ubuntu*

- Plano de imanência: Filosofia *ubuntu*
- Personagens conceituais: Kiriku, Karabá (a feiticeira), mãe de Kiriku, Velho da montanha (avô de Kiriku), velho da aldeia, adultas e crianças da aldeia.
- Conceito: infância como *ubuntwana* e *ubungane* – termos zulus para infância.

PINÓQUIO HETERÔNIMO DE KANT

Como adiantamos, a trindade filosófica da tese *Infância Pinóquio e a pedagogia kantiana* cabe em três enunciados. Plano de imanência: idealismo transcendental. Personagens conceituais: Pinóquio, Gepeto, Fada azul, grilo falante, raposa, gato cego, verdade. Conceito: infância enquanto *infantia*, incapacidade de fala, imaturidade para o uso da linguagem e da razão. Em Pinóquio faltaria o *logos*. Ora, os manuais de filosofia parecem concordar, seja direta ou indiretamente, com a tese de que o *logos* é condição de possibilidade da inauguração da filosofia (ARANHA, ARRUDA, 2013; CHAÚÍ, 2013; COTRIM, FERNANDES, 2013; MÉIRER, 2013;). Neste sentido, a filosofia é uma aventura do pensamento vedada aos que não têm linguagem, e a razão, apta a investigar a natureza das coisas. Pinóquio é infante, não sabe o que faz e nem do precisa; por isso, a tutela é a resposta mais adequada para Pinóquio (para a infância). Para Kant (2006), a infância se caracteriza pelos desejos, inclinações e vontade arbitrária. Daí, a função da pedagogia estaria em emancipar, isto é, retirar a criança da condição de heteronomia e promover a sua autonomia. Pinóquio é justamente personagem, heterônimo, um tipo de cristalização dessa infância – entendida como imaturidade intelectual, psicológica, biológica. A instância dessa ausência, uma fase da vida em que os investimentos pedagógicos devem ser aplicados com vistas ao amadurecimento.

Dito isso, vamos nos embrenhar em alguns detalhes. Primeiro pelo plano de imanência. Deleuze n' *A Filosofia crítica de Kant* nos ajuda a pensar esse plano registrado aqui como idealismo transcendental. Afinal, Kant ficou conhecido por empreender uma revolução copernicana na área de filosofia. O idealismo transcendental nasce numa dupla batalha: “contra o empirismo, contra o racionalismo dogmático” (DELEUZE, 1963, p.9); para Deleuze (Ibidem), Kant define a filosofia como a ciência da relação entre todos os conhecimentos e os fins essenciais da razão humana. Ora, isso significa que o idealismo transcendental reformula tanto a ideia de que origem do conhecimento provém da experiência, quanto a primazia da razão. À primeira vista, o idealismo transcendental pode ser lido como uma delimitação do que cabe à experiência e do que é de incumbência da razão. Sem dúvida, Kant ficou bastante conhecido e celebrado pelas três críticas⁴. Porém, aqui o que nos interessa bastante são as reflexões kantianas em *Sobre a pedagogia*, mais isso não significa que estejamos distante do seu projeto crítico. A pedagogia kantiana está baseada nesse plano de imanência retratado nas críticas da razão pura teórica e prática, assim como na crítica da faculdade de julgar. Nesse plano de imanência, a razão reconhece seus limites; mas, os seus preceitos são fundantes e necessários para autonomia. A razão que determina as leis universais que todas as pessoas devem seguir. Em resumo, o desenvolvimento moral e cognitivo do ser humano precisa se basear em leis universais acessíveis pela razão. Nós podemos pensar a conquista desse objetivo – a autonomia – a através da trama que envolve as personagens conceituais Pinóquio diante dos desafios desviantes, o país dos brinquedos⁵, os maus conselhos da dona raposa e do gato cego⁶.

As personagens conceituais entram em ação num *script* que tem como pano de fundo a promoção da autonomia. Na obra do italiano Carlo Collodi (1826-1890) intitulada *As aventuras de Pinóquio: história de uma marionete* (referência do roteiro do filme), encontramos personagens simpáticos e antipáticos à jornada do protagonista Pinóquio – aqui tido como heterônimo de Kant. Em suas aventuras, Pinóquio é confrontado

⁴ O filósofo Kant foi autor de três críticas. Crítica da razão pura teórica, da razão prática e da faculdade de julgar expressas respectivamente em três obras.

⁵ Uma terra em que a semana é composta por seis sextas-feiras e um domingo e no qual os meninos que lá vivem se transformam em burros.

⁶ A dona raposa e o gato cego são personagens que incentivam Pinóquio a se afastar do caminho da escola.

como uma questão central que vai do início ao fim da trama. A história pode ser descrita mais ou menos assim: era uma vez um casal que sonhava em ter um filho. Um carpinteiro e uma Fada. Gepeto (o carpinteiro) faz o boneco de madeira e a Fada Azul lhe dá a vida. Uma metáfora até singela do encontro amoroso do casal. Ora, os investimentos da mãe e do pai no filho Pinóquio são sustentados pela confiança na educação (escolar) e, neste caso, na verdade. A educação estaria relacionada diretamente à realização da verdade – enquanto representação da realidade.

A família de Pinóquio credita à educação as condições de possibilidade de realização da humanidade. Durante, toda a trama a escola é entendida como a instância privilegiada para realização dessa tarefa da educação. A esperança na escola pode ser vista num gesto paterno. Gepeto troca o seu próprio casaco por uma cartilha para o filho, enquanto a mãe insiste em pedir que o menino não se descuide da verdade. Ela ensina que as mentiras podem ter pernas curtas; mas, quando se alongam deixam o “nariz cumprido”, isto é, são impossíveis de sustentar e acabam por denunciar quem mente. O nariz cumprido é uma metáfora que informa: a mentira não pode ficar escondida por muito tempo. O mentiroso se denuncia sempre. Ora, Kant (2013) insiste que nunca se deve mentir em qualquer circunstância. Em resposta à Benjamin Constant⁷, o filósofo alemão diz que mesmo sob o pretexto de salvar uma vida, não se deve mentir. Afinal, “reconheço que em verdade posso querer a mentira, mas que não posso querer uma lei universal de mentir” (KANT, 2007, p. 34). Porque propor uma lei universal que tivesse a mentira como fiadora inviabilizaria qualquer promessa. Para Kant, só a verdade garantir a universalidade.

Um diálogo entre Pinóquio e o Grilo-Falante diz bastante a respeito do horizonte interpretativo que sustenta a ficção. O projeto em jogo faz coro com os propósitos pedagógicos kantianos.

— Pode ir cantando o que bem entender, Grilo. O que eu sei é que amanhã ao nascer do sol quero ir embora porque, se ficar, vai acon-

⁷ Em 1797, Benjamin Constant escreve um artigo contestando sobre o dever de se dizer a verdade e/ou o direito de mentir. Dado o célebre exemplo: um assassino bate à sua porta com a intenção de matar seu amigo, abrigado em sua casa. Você deve dizer a verdade quando o assassino perguntar sobre o paradeiro do seu amigo, abrigado em sua casa, ou deve mentir e dizer que desconhece o lugar onde está o seu amigo? De acordo com Constant, junto ao conceito de dever está a noção de direito e onde não existem direitos, também não pode haver deveres. Ou seja, se o assassino tem a intenção de infringir a lei e matar seu amigo, tirando-lhe a liberdade, você não tem o dever de dizer a verdade porque o assassino não tem o direito a ela.

tecer comigo o que acontece aos outros meninos: vão me mandar para a escola e, querendo ou não, vou ser obrigado a estudar. E, para dizer a verdade, acho muito mais divertido correr atrás das borboletas e pegar passarinhos no ninho.

— Será que não sabe que desse jeito vai se tornar um grandíssimo burro e que todos vão debochar de você? Se não gosta de ir para a escola, por que não aprende pelo menos uma profissão?

— Quer saber? — perguntou Pinóquio. — Só existe uma profissão de que eu realmente gosto: a de comer, beber, dormir, me divertir e vagabundear de manhã até de noite (COLLODI, 2002, p.7).

A ficção procura destacar diferenças entre “estudar” e “viver livremente sem regras”. Os estudos preparariam para uma vida “regrada”. Ora, uma vida guiada pela razão, por assim dizer uma vida autônoma. Em *Sobre a pedagogia* e no filme *Pinóquio* encontramos a tese de que as inclinações rivalizam com a autonomia. O simples comer, beber, dormir, divertir-se e vagabundear não podem ser enquadrados dentro de uma perspectiva de investigação e estudos, um caminho seguro e adequado da razão para a verdadeira liberdade. A falta de ponderação é infantil, imatura e pode aumentar a insegurança do indivíduo e de toda a sociedade. Pinóquio precisa ser chamado à realidade.

Com efeito, podemos afirmar categoricamente que a educação diz respeito ao exercício de condução à maioridade da razão. Essa expressão conceitual “maioridade da razão” é decisiva no projeto filosófico-pedagógico kantiano. Em *O que é esclarecimento?*, o filósofo alemão explica que na “menoridade” da razão, o ser humano é incapaz de fazer uso de sua faculdade racional com autonomia. Portanto, não pensa por si mesmo e precisa ter um homem emancipado e autônomo para lhe orientar. Enquanto a “maioridade” da razão se caracteriza justamente pela capacidade de pensar por si mesmo, ser livre e estabelecer uma lei moral e ética que baseie as ações no dever. O que caracteriza a responsabilidade pelas próprias ações e a liberdade, sabendo estabelecer limites para que esta liberdade não prejudique a si e a outros. Ora, essa autonomia é o objetivo da educação, romper com a irresponsabilidade de agir sem estar baseado em leis universais. Portanto, a pedagogia kantiana, tal como nos ensina o filme *Pinóquio*, não deixa dúvidas: a infância é o que se deve superar. A menoridade da razão é um risco que traz perigos para o indivíduo e toda a sociedade, a autonomia deve ser o objetivo a ser perseguido. Ora, ela

pode ser conquistada com disciplina rígida, imposta o mais cedo possível. A coação inicial será transformada em liberdade. Porque a disciplina retira o ser humano de sua natureza selvática, a selvageria, as inclinações e a arbitrariedade são corrigidas através de rigorosa implementação da verdadeira educação, desenvolvendo o que temos de melhor: a razão.

KIRIKU HETERÔNIMO DE RAMOSE

Por um lado, o filósofo Mogobe Ramose é pouco conhecido no cenário acadêmico brasileiro. Por outro, Deleuze e Guattari não tiveram oportunidade de conhecer os trabalhos ramoseanos, soma-se aos fatos que nunca deram crédito às possibilidades de um nascimento africano da filosofia. Os franceses dizem que:

Amigo é um desses personagens, do qual se diz mesmo que ele testemunha a favor de uma origem grega da filosofia: as outras civilizações tinham Sábios, mas os gregos apresentam esses “amigos” que não são simplesmente sábios mais modestos. Seriam os gregos que teriam sancionado a morte do Sábio, e o teriam substituído pelos filósofos, os amigos da sabedoria, aqueles que procuram a sabedoria, mas não a possuem formalmente (DELEUZE; GUATTARI, p. 10).

Ramose discorda completamente dos franceses, aqui só poderíamos dar razão ao filósofo sul-africano. “A atenção voltada para a história da filosofia deveria sempre lembrar cuidadosamente da dívida da filosofia grega para com o antigo Egito africano” (RAMOSE, 2011, p. 13). Para Ramose, antes dos gregos já existiam textos filosóficos africanos, o que seguramente é verídico; mas, tem fica encoberto por razões muito mais políticas do que estritamente filosóficas (DIOP, 1967, 1977; OBENGA, 1990, 1992, 2004). Dito isso, apesar dessa divergência, nada impede de pensarmos a filosofia *ubuntu* numa organização deleuzeana-guattariana, em termos de uma trindade filosófica. Plano de imanência: *ubuntu*. Personagens conceituais: Kiriku, Karabá (a feiticeira), pessoas da aldeia. Conceito: infâncias – *ubungane*⁸ e *ubuntwana*⁹. O plano de imanência *ubuntu*

⁸ Infância na língua zulu, com o sentido de fase em que as crianças habitam.

⁹ Infância na língua zulu, com o significado de sentido humano ou condição de experiência para reinventar o mundo.

é pluriversal, policêntrico e polirracional. Ou seja, o plano de imanência *ubuntu* não advoga a universalidade, porque reconhece que num mesmo mundo sempre existem vários mundos (RAMOSE, 2011). Dito de outra maneira, a universalidade é o que caracteriza o universal, isto é, o geral, aquilo que se distingue do particular. A pluriversalidade problematiza o universal enquanto esse “denominador comum” dos particulares. Ora, só existem particularidades e nenhuma delas pode efetivamente subsumir as outras. Em paralelo, um plano sem centro e sem periferias traz diversos ganhos, porque ressignifica a ideia de que existe um centro e as margens gravitam ao seu redor (RAMOSE, 2010, 2011). Os conceitos de centro e de margens é sempre relativo às forças e posições de quem enuncia. A polirracionalidade é uma tese extremamente instigante, ela traz à luz o conceito de racionalidades e que qualquer tentativa de reduzir a razão a algum modelo de racionalidade é extremamente empobrecedor. A razão não é unitária ou monolítica. Mas, somente um conjunto de racionalidades (MASOLO, 2010).

Na trama encontramos muitas personagens. Kiriku aparece como personagem conceitual simpática, enquanto Karabá, a feiticeira é a antipática (pelo menos temporariamente). As pessoas da aldeia, o velho da aldeia, os guardas de Karabá e o sábio da montanha são personagens igualmente importantes. A história começa com o nascimento de Kiriku, o menino nasce andando e falando. No primeiro contato com a mãe descobre que seu pai e todos os homens da aldeia foram capturados por Karabá, a feiticeira. Daí, ele começa a perguntar: “Por que Karabá, a feiticeira, é má?”. Uma série de acontecimentos demonstra que o menino, a criança mais nova da aldeia, tem mais coragem, astúcia, inteligência e empenho em resolver os problemas da aldeia. Ele indaga tanto a todas e todos que a mãe diz que: “por que Karabá, a feiticeira é má?”. O que pode ser causa de espanto é que o menor menino da aldeia é justamente o que resolve os maiores problemas. Não obstante, por ser menor que todas as outras pessoas, Kiriku consegue entrar nas frestas e solucionar os maiores problemas. O menino entra em uma fonte d’água seca, por meio de uma passagem estreita e consegue destruir um monstro gigante que impedia que a água chegasse até a aldeia.

Em busca do seu avô, o velho sabia da montanha, Kiriku segue numa bela aventura e após peripécias, incluindo passar por tuneis sub-

terrâneos e enfrentar gambás. Então, após encontrar o velho, Kiriku recebe as explicações de seu avô sobre a maldade de Karaba. A tese é simples, a feiticeira Karabá é má porque sofre. A história é uma metáfora de violência contra mulher. Alguns homens pegaram Karabá e colocaram um espinho envenenado na base de sua coluna, esse artefato em sua espinha provocava dores lancinantes e dava os seus poderes. Por isso, Karabá se vingava capturando os homens da aldeia. O que está em jogo é uma tese filosófica africana clássica, todas as pessoas em situação de sofrimento tendem a responder suas circunstâncias endereçando ações violentas contra si mesmas e outras pessoas (RAMOSE, 2010, 2011). A questão filosófica que atravessa várias escolas e linhas está presente no filme. O problema central diz respeito ao modo como a vida é vivida. Em outros termos, uma das interrogações em que várias escolas filosóficas africanas se ocuparam está contida na ideia de que devemos encontrar algum sentido para a vida (ORUKA, 1990). Ora, esse tema atravessa a filosofia *ubuntu* na formulação feita por Ramose. A formulação filosófica é feita em diversas línguas bantu com o mesmo significado. Na língua botho: “motho ke motho ka batho”. No idioma zulu: “umuntu ngumuntu ngabantu”. Nos dois casos temos a definição do conceito de *ubuntu*: “uma pessoa é uma pessoa através de outras pessoas”. Uma formulação filosófica que, segundo Ramose, atende interrogações ontológicas, epistemológicas, éticas e políticas. Dentre diversos elementos, podemos destacar a interdependência na filosofia *ubuntu*.

No filme *Kiriku e a Feiticeira*, assim como a filosofia *ubuntu*, podemos considerar que a infância está positivada. O menor menino da aldeia, a criança mais “plena” de infância é a mais “competente” em resolver os problemas coletivos. Vale mencionar que na língua zulu existem duas palavras para dizer “infância”, tanto *ubungane* como *ubuntwana*. Ora, a primeira nos remete aquilo que existe nas crianças. Enquanto *ubuntwana* recobre algo mais extenso e profundo. Uma coisa que está no Ser – totalidade do real e condição de possibilidade da vida e do mundo. Ora, só é possível falar em infâncias no plural. O conceito é multidimensional e, dentre as dimensões das infâncias, existe uma perspectiva que diz respeito à capacidade de reinterpretar a realidade. Kiriku é a pessoa que mais vive essa dimensão da infância, isto é, a potência de reinterpretar o mundo e se ocupar dos sentidos possíveis ao invés da verdade.

Uma educação *ubuntu* valoriza a produção de sentidos, um exercício voltado mais para o cultivo da infância (*ubuntwana*). Ou seja, um investimento nas condições de possibilidade de reinaugurar a realidade. Afinal, infância é um conceito bidimensional, etapa da vida e capacidade de reinvenção e ressignificação. De volta ao filme, depois que Kiriku consegue retirar o espinho da coluna de Karabá, ela perde os seus poderes mágicos. Em seguida, o menino afirma que ela é muito bonita e que deseja ganhar um beijo. Karabá explica que não quer nenhum homem mandando nela. Kiriku diz que nunca faria isso. Ela o beija, Kiriku se transforma num homem, apaixonados retornam para a aldeia. Os homens desaparecidos que teriam sido “engolidos” por Karabá voltam para o povoado em seguida. Por fim, a aldeia celebra o retorno do menino, agora um homem. A apoteose é uma festa em que todas e todos celebram Kiriku. O que pode ser descrito como uma celebração da infância. Afinal, Kiriku não precisa ser lido necessariamente como uma criança. É possível enxergá-lo como um adulto; mas, como justamente o adulto mais *infantil* da aldeia. Uma pessoa que nunca conserva a mesma interpretação, porque está aberta ao dinamismo e contextos que modificam e exigem que as interpretações considerem os acontecimentos. Não obstante, podemos também ler Kiriku como uma criança. Porém, não importa se Kiriku é um homem ou um menino, seja adulto ou criança, o que está em jogo é sua *infância* – *ubuntwana*. Ou seja, sua capacidade de produzir novos sentidos. Pois bem, se tomarmos o protagonista do filme como uma criança, nada se modifica. Afinal, foi a infância (*ubuntwana*) de Kiriku foi responsável pelo desfecho favorável; não foi seu estar-criança – a infância (*ubungane*). É a primeira dimensão da infância que o fez diferente das outras crianças.

Vale lembrar que o “*Ubuntu* é dos conceitos filosóficos (...) essenciais das populações que falam línguas Bantu” (RAMOSE, 2010, p. 179). Ramose nos diz que as bases filosóficas *ubuntu* para a educação têm um caráter peculiar: “substituir o dogma mortal do fundamentalismo econômico pela lógica frutífera” (Idem) *ubuntu*. A lógica frutífera está relacionada como uma recolocação da infância em outros termos. A antagonista da “fundamentação” *ubuntu* para uma educação que reposicione a infância está na própria ideia de mercado. A formulação filosófica de Ramose não quer a *infância* na lógica vigente; mas, romper com ela. O filósofo explica que durante muito tempo as sociedades ocidentais

discriminaram as mulheres negativamente, diante disso, lutas feministas combateram essa prerrogativa masculina de dominação. “A discriminação positiva, ao promover o progresso das mulheres, camuflou e amenizou a culpa moral do sistema. Sob tais bases, a integração das mulheres serviu para reforçar o sistema, assegurando continuação de sua sobrevivência” (RAMOSE, 2010, p. 188). O que isso significa? Ora, a filosofia *ubuntu* nos a pensar em outras bases. Primeiro, as ideias de progresso e desenvolvimento podem ser problematizadas. O alvo da educação não estaria em nos integrar à lógica vigente do mercado, o que procuraria integrar tudo à ordem da mercantibilidade. “Em última instância, a mercantibilidade de todas as coisas significa a mercadorização de todas as coisas em prol do lucro máximo” (Idem, p. 183). Ora, Ramose, assim como a narrativa das personagens do filme, estão a nos dizer que a mercantibilidade deve ser posta sob suspeita. Afinal, a *infância* se define justamente por não ser passível de redução. *Ubuntuwana* (infância) integra a filosofia *ubuntu* e nos ajuda a pensar algo que necessariamente escapa ao fundamentalismo econômico. Em certa medida, esse fundamentalismo econômico denota a centralidade do mercado, o que pode ser interpretado genericamente como um sistema que responde todas as dúvidas com um produto. É contra as respostas fáceis que a infância (*ubuntuwana*) se coloca. Cabe indagar o que pode a educação? Como se deve educar? Qual a relação entre educação e infância(s)? Sem dúvida, a infância (*ubuntuwana*) é o que se deve cultivar. O papel da educação é investir na infância (*ubuntuwana*) da infância (*ubungane*), isto é, nessa capacidade das crianças de manterem-se independentes do fundamentalismo econômico que se deve concentrar a educação. Educação é somente um exercício de manutenção da condição de possibilidade de nos humanizarmos, *ubuntu* vem a par com a realização da *ubuntuwana*, uma potência que não se permite escravizar às razões que não levem em conta o *nguzo saba* – sete princípios normativos (KARENGA, 2003, 2009):

- *Umoja* (unidade): empenhar-se pela comunidade
- *Kujichagulia* (autodeterminação): definir a nós mesmos e falar por nós
- *Ujima* (trabalho e responsabilidade coletivos): construir e unir a comunidade, perceber como nossos os problemas dos outros e resolvê-los em conjunto.

- *Ujamaa* (economia cooperativa): interdependência financeira, recursos compartilhados
- *Nia* (propósito): transformar em vocação coletiva a construção e o desenvolvimento da comunidade de modo harmônico
- *Kuumba* (criatividade): trabalhar para que a comunidade se torne mais bela do que quando foi herdada
- *Irani* (fé): acreditar em nossas(os) mestras(es)

De modo panorâmico, importante registrar que aqui a infância (*ubuntwana*) é a condição de possibilidade, ponto de partida e linha de chegada, base e efeito de uma educação *ubuntu*. Educa-se através da *infância*, por ela e para ela, isto é, em favor de reinaugurar o mundo sempre que seja necessário, enfrentando os desafios com a convicção de que é preciso estarmos disponíveis e atentos para o chamamento coletivo do qual não podemos nos esquivar. O aparato filosófico-pedagógico do filme Kiriku ensina pelo menos uma coisa: educar é para amplificar a infância. Em outros termos, uma possibilidade para novos mundos.

CONCLUSÕES PARCIAIS

De um lado, a infância entendida como *infantia* – ausência de linguagem. De outro, a infância é dita no plural: infâncias; recobrando, ao menos, duas faces como *ubungane* e *ubuntwana*. Se a doutrina kantiana propõe e sustenta práticas educativas de superação da infância; a filosofia *ubuntu* não se ocupa da “verdade”, mas, dos sentidos possíveis para ressignificação e reinvenção da vida e do mundo. Em linhas gerais, podemos fazer dois grandes quadros. Um modelo de educação que inclui coisas como: disciplina, trabalho (dever) de casa, tutela e superação da infantilidade para a maioridade da razão. No caso da perspectiva Kiriku encontramos coisas como: *brincadeira de casa*¹⁰, ao invés de educar com dever, a brincadeira é a tônica que incentiva cada pessoa a mergulhar em sua infância. O mais importante está em reconhecer interesses, tempos e habilidades diferentes, tudo isso descortina a possibilidade de que apenas o reconhecimento da infância (*ubuntwana*) como sinônimo contingente;

¹⁰ Expressão conceitual que se propõe como alternativa ao “trabalho de casa”, assentada na ideia de que ser-brincante pode criar condições de aprendizagem mais notáveis do que aquelas que passam pela categoria ser-trabalhador.

mas, suficiente para ser pessoa através de outras pessoas pode basear as estratégias educativas.

Para relembrar e enfrentar algumas implicações do “Pinóquio heterônimo de Kant” vale a pena insistir na ideia de que o alvo da educação está em desenvolver a criança e melhorar o futuro, tanto o seu como o da sociedade. Dito de outro modo, essa compreensão guarda relação com uma formulação endereçada para crianças que foi muito recorrente no século XX: “o que você quer ser quando crescer?”. Ora, o pressuposto é simplório: a criança ainda não é nada; mas, virá a ser, quando crescer. O que em termos de temporalidade: é uma desqualificação do presente. Vem embutida uma compreensão de que só o futuro será “verdadeiramente” perfeito. Walter Benjamin faz uma denúncia interessante em *Teses sobre a filosofia da história* (1987), Giorgio Agamben dedica um capítulo do livro *Infância e História: destruição da experiência e origem da história* (2008). Agamben ressalta que parte da concepção de tempo ocidental é devedora do filósofo Aristóteles. Mas, o tempo moderno precisa ser entendido como uma laicização do tempo cristão “retilíneo e irreversível, dissociado, porém, de toda ideia de um fim esvaziado de qualquer sentido que não seja o de um processo estruturado conforme o antes e o depois” (AGAMBEN, 2008, p. 117). De onde, conclui-se que o futuro será sempre melhor do que o presente. Essa “ideia, em si desprovida de qualquer fundamento racional, de um progresso contínuo e infinito” (Idem, p. 118) é uma regra do modelo moderno de tempo. Daí, a defesa de um desses três conceitos, amadurecimento, crescimento ou desenvolvimento. Com efeito, um dos graves problemas da ideia de superar da infância está nessa projeção do tempo futuro. O que é bom estaria porvir.

No caso de “Kiriku heterônimo de Ramose” encontramos possibilidades diversas, o tempo presente permanece exaltado. Nós estamos mais próximos de um “envolvimentismo educativo” com táticas de “brincadeiras de casa”, usos estruturais da roda como recurso teórico-metodológico. *No princípio, era a roda* de Roberto Moura publicado em 2004 tem muito a ver com isso. As rodas de candomblé, capoeira, jongo, samba, umbanda, dentre outras, são alguns exemplos de matriz e motriz africanas que ajudam a entender um pouco da perspectiva Kiriku. A educação é um exercício que propõe intervir no presente, distante da ideia de um “futuro” melhor, compromete-se mais com o presente possível. Por isso, a filoso-

fia *ubuntu* invoca infâncias e não se define somente como um período da vida. Daí, descartando o caráter etapista de teorias desenvolvimentistas, podemos pensar as possibilidades daquilo que denominamos de *envolvimentismo*. Tampouco, essa ideia de infância se aproxima da *infantia*. O sentido do termo não tem raízes próximas da noção de linguagem; mas, diz respeito ao conceito de *ubun* remete à noção de ser, entendida de modo dinâmico e pluriversal. Enquanto *ntwana* é sinônimo do termo “item”. A palavra *ubuntwana* pode ser traduzida como ser de algo. Dito de modo simples, uma característica importante para estar presente no tempo presente. Por isso, educar é um exercício de cultivo da infância, uma ação presente. Com efeito, não cabe perguntar: o que uma criança quer ser quando crescer. Porque ela não precisa crescer para ser alguma coisa. Toda criança já é alguma coisa. Qual é o perigo de fazer a pergunta, “o que você quer ser quando crescer”? Simples: esvaziar o presente. Por isso, concordamos com Kiriku e só perguntamos pelo poder ativo do brincar. Daí, ao invés da autonomia da maioria da razão, apostamos nas infâncias que nos habitam. Portanto, são as “brincadeiras para casa” (e não os trabalhos para casa) que podem criar as condições mais notáveis para o florescimento da educação. O que estaria em jogo? Educar contra a infância, o modelo Pinóquio: apostar num futuro melhor e investir na verdade. Ou simplesmente, investir na reconfiguração do próprio presente – a perspectiva Kiriku – ser-brincante na vida.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e História: destruição da experiência e origem da história*. Tradução Henrique Burico. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: Introdução à Filosofia*. 5ª ed. São Paulo. Moderna, 2013.

BENJAMIN, Walter. “Teses sobre a filosofia da história”. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. In *Walter Benjamin - Obras escolhidas*. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 222-232.

CHAUÍ, Marilena. *Iniciação à Filosofia: Ensino Médio*. Volume único. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2013.

COLLODI, Carlo. *As aventuras de Pinóquio*. Trad.: Marina Colasanti. Ilustrações de Odilon Moraes. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

COTRIM, Gilberto. FERNANDES, Mirna. *Fundamentos da Filosofia*. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2013

DELEUZE, Gilles. *Conversações, 1972 -1990*. Tradução Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

_____. *A Filosofia crítica de Kant*. Tradução Germiniano Franco. Lisboa: Edições 70, 1963.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DIOP, Cheikh Anta. *Antériorité des civilisations nègres: mythe ou vérité historique?* Paris: Présence Africaine, 1967.

DIOP, Cheikh Anta. *Parenté génétique de l'égyptien pharaonique et des langues négro-africaines*. Dakar: IFAN; Abidjan: NEA, 1977.

KANT, IMMANUEL. *Crítica da faculdade do juízo*. Tradução Valério Rohden e Antonio Marques. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

_____. *Crítica da razão pura*. Tradução Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. 5ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 2002.

_____. *Crítica da razão prática*. Tradução, introdução e notas de Valério Rohden. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Tradução Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2007.

_____. "Resposta a pergunta: que é esclarecimento?" In *Textos Seletos*. Tradução Floriano de Sousa Fernandes. 3 ed. Editora Vozes: Petrópolis, RJ. 2005. Pg. 63-71.

_____. *Sobre a Pedagogia*. Trad. Francisco Cock Fontanella. 5ª edição. Piracicaba: Editora Unimep. 2006

KARENKA, Maulana. *Afrocentricity and multicultural education* In MAZAMA, Ama. *The afrocentric paradigm*. Trenton: África World Press, 2003, p.73-94.

MÉIER, Celito. *Filosofia: por uma inteligência da complexidade*. Volume único: ensino médio. 2ª ed. Belo Horizonte: PAX Editora, 2014.

MOSTAFA, Solange Mustel; CRUZ, Denise Viunisk da Nova. *Para ler a filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari*. Campinas: Alínea, 2009.

OBENGA, Théophile. *Ancient Egypt and Black Africa*. Chicago, IL: Karnak House, 1992.

_____. "Egypt: Ancient History of African Philosophy" In WIREDU, Kwasi. *A companion to African Philosophy*. Oxford: Blackwell Publishing, 2004, pp. 31-49.

_____. *La philosophie africaine de la période pharaonique (2780-330 a. C.)*, Paris: L'Harmattan, 1990.

Oruka, Henry Odera (1990) *Sage Philosophy: Indigenous Thinkers and Modern Debate on African Philosophy*. Leiden: E. J. Brill , 1990.

RAMOSE, Mogobe. "Globalização e *Ubuntu*". In: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESSES, Maria Paula (orgs.) *Epistemologias do Sul*, São Paulo: Cortez, 2010. (175-220)

_____. "Una perspectiva africana sobre la justicia y la raza". In: Polylog. *Foro para filosofia intercultural*. <http://them.polylog.org/3/frm-es.htm>

_____. "Sobre a legitimidade e o estudo da filosofia africana". *Revista Ensaios Filosóficos*, Rio de Janeiro, Volume IV – outubro, 2011.

FILMOGRAFIA

FERGUSON, Norman. *PINÓQUIO (PINOCCHIO)*, EUA, 1940). 89 minutos.

Sinopse: O velho Gepeto constrói Pinóquio, um boneco de madeira que Gepeto trata como filho e que deseja se tornar gente. Numa noite estrelada, uma fada azul dá vida a Pinóquio, começando então uma fantástica aventura que vai testar a coragem, a lealdade e a honestidade do boneco, virtudes que ele tem que aprender para se tornar um menino de verdade.

OCELOT, Michel. *KIRIKU E A FEITICEIRA (KIRIKOU ET LA SORCIRÈ)*, França/Bélgica/Luxemburgo, 1998). 74 minutos.

Sinopse: o filme retrata uma história tradicional da África ocidental em que um recém-nascido que nasce falando, andando e correndo muito rápido se incumbe de salvar a sua aldeia de Karabá, uma feiticeira terrível que deu fim a todos os guerreiros da aldeia, secou a sua fonte d'água e roubou todo o ouro das mulheres. Kiriku é tratado de forma ambígua pelas pessoas de sua aldeia, por ser um bebê, é desprezado pelos mais velhos quando tenta ajudá-los, porém, quando realiza atos heróicos, suas façanhas são muito comemoradas, embora logo em seguida voltem a desprezá-lo. Apenas a sua mãe lhe trata de acordo com sua inteligência.

“Dossiê filósofas” – outras filosofias: compartilhando vozes filosóficas femininas

Joana Tolentino
(COLÉGIO PEDRO II)

FILOSOFIA: CÂNONE E COLONIALIDADE

A intenção principal desse escrito é sugerir a necessidade de uma mudança de atitude em relação ao cânone filosófico e ao ensinar e aprender filosofia, nas bordas que margeiam sua própria tradição histórica, perpassando, de algum modo, todo o filosofar. O recorte que operamos aqui foca na importância do reconhecimento e da valorização das mulheres para a construção do pensamento filosófico nos mais diferentes lugares geográficos e períodos históricos. Pensamos ser esta tarefa de suma importância por problematizar a colonialidade do saber filosófico, viabilizando uma ampliação do leque de conhecimentos que temos sobre as filósofas mulheres ao longo da história, nos instigando a aprofundar os conhecimentos sobre elas – sua filosofia, seu contexto, sua *práxis*. Demarcando o lugar das mulheres e reforçando sua importância na história da filosofia, objetivamos impor fissuras no arcabouço filosófico profundamente androcêntrico e patriarcal, paradigma a partir do qual concebemos e ensinamos filosofia. Assim, pretendemos incluir efetivamente as filósofas na tradição filosófica, bem como na tradição do ensino da filosofia, seja na educação básica ou superior, ratificando desse modo a necessidade de ampliação do cânone filosófico. O sentido desta ampliação é a superação da colonialidade na qual a tradição filosófica se vê imersa, através de processos de silenciamento e invisibilização de gênero, racistas, geo-excludentes que, de tão estruturais e enraizados historicamente, parecem ser constitutivos do próprio fazer filosófico. Por isso, recorrentemente, em apresentações orais, textos, essa colonialidade é desqualificada, minimizada, escamoteada, naturalizada. Desse modo, se torna ainda mais necessário evidenciar essas práticas coloniais, no interior do próprio discurso filosófico, fortalecendo também estudos decoloniais que, como este, visam valorizar aqueles colocados à margem da tradição, os

marginalizados, reconstituindo seus lugares de fala, (re)inserindo-os na tradição.

Este trabalho se insere nesta perspectiva dos estudos pós-coloniais que abordam a filosofia e seu ensino para além dos processos de colonialidade que mantêm discursos hegemônicos (na filosofia, bem como em diferentes áreas de produção do saber), padronizando e tutelando a circulação do livre pensar, limitando o conhecimento em sua diversidade e pluralidade. Aqui, ao contrário, lidamos com *filosofias*. Esperamos que a proliferação de estudos que afirmam a pluralidade do saber filosófico possa contribuir para abrir fendas e fissuras na concepção que elaboramos, especialmente quando ensinamos, do que é ‘filosofia’. Visamos, assim, ampliando seus referenciais, potencializar a construção de multifacetadas representações dos saberes filosóficos, afirmando a existência de múltiplas filosofias. Pensamos ser esse um dos caminhos necessários de serem trilhados na busca por uma vida em comum mais democrática, para a qual a superação de desigualdades radicais que historicamente têm imposto privilégios e silenciamentos, é etapa crucial e indispensável. Nessa seara, valorizamos uma educação que tenha a potência de cultivar a emancipação daqueles que ensinam e também aprendem, bem como daqueles que aprendem e também ensinam, inseridos em processos compartilhados de produção de saber – complexos, coloridos e plurais.

Sair de um círculo hegemônico no qual se está inserido culturalmente, de modo muito profundo e enraizado ao longo da história, é partir de outros pressupostos, outras suposições que seguramente parecerão insensatas do ponto de vista da ordem estabelecida em nossa sociedade hierarquizada – leia-se aqui branca, eurocentrada, falocêntrica. Assim, pressuporíamos que aqueles que até hoje foram considerados incapazes, são capazes, identificando o quanto “o sujeito subalterno é um efeito do discurso dominante”¹. Desse modo, importa dar abertura e escuta para outras vozes filosóficas que até hoje sofreram e sofrem com a invisibilização e o silenciamento epistêmicos, seja via desqualificações, sub-categorizações ou até mesmo negação completa da existência. Essas violências epistêmicas se incutem, aprofundam ou reavivam em lacunas e apagamentos, no interior de narrativas canônicas que estabelecem o que está dentro e o que está fora dos saberes que denominamos como filosóficos. Isso evidencia

¹ SPIVAK, *Pode o subalterno falar?*, p. 25.

a necessidade da ruptura com esse ciclo de ausências que se impõem de modo tão naturalizado, subrepticamente, em relações de saber e poder estabelecidas como microviolências que parecem imperceptíveis àqueles que as reproduzem ou mesmo inverossímeis, absurdas, forjadas.

SOBRE ENSINAR A FILOSOFAR E EMANCIPAÇÃO

O modelo educativo dos sistemas de ensino, no Brasil e no mundo, na atualidade, ainda que com algumas diferenças, está majoritariamente voltado para a meritocracia, valorizando como expertos aqueles que são aprovados em seleções e concursos. Assim, objetiva alcançar competências para as competições no mundo do trabalho, exclui a vida pessoal, os afetos, o corpo, é individualista, não foca nos vínculos da vida comunitária², nas trocas interpessoais, nos laços afetivos com o outro, com os saberes. Que saber melhor do que a filosofia para nos fazer

pensar profundamente sobre a sociedade em que vivemos, onde aprendemos a competir uns com os outros. (...) pensar sobre o capitalismo e sobre como ele condiciona o modo como pensamos sobre o amor e o carinho, o modo como vivemos em nosso corpo, o modo como tentamos separar a mente do corpo.³

Apesar da constatação dessa tradição do ensino de silenciamento, fragmentação excessiva, competitividade, meritocracia, hierarquização, fruto de jogos escamoteados de saberes e poderes na realidade que vivemos e sua herança constitutiva, entendemos ser possível realizar ações voltadas para a valorização de outra maneira de ensinar e aprender filosofia, outra maneira de conceber o filosofar.

Se a escola é esse lugar republicano por excelência, onde as desigualdades têm que se haver com todo um ordenamento curricular e disciplinar que encarnam, de modo dinâmico e em disputa, as ló-

² Esse é o discurso que impera nas diretrizes globais para a educação, o da da preparação para o êxito no mundo do trabalho. Isso está presente nos discursos e políticas da UNESCO, do Banco Mundial, em avaliações como o PISA (Programme for International Student Assessment), da OCDE, cuja sigla significa Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico, e seu slogan: “better policies for better lives”.

³ HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, p. 263.

gicas da dominação e da contra-domação, por que ali não haveria também espaço para o anúncio da *boa nova* da emancipação?⁴

Por que a *boa nova* não poderia partir de dentro da sala de aula, de dentro da própria escola, com classes, projetos, atividades, fazeres emancipatórios de ensinar e aprender? Por que estas propostas, que visam a “*boa nova* da emancipação”, não podem surgir no interior do ensinar e do aprender a filosofar, tão apta nos parece a filosofia aos questionamentos de suas práticas, finalidades e fundamentos?

Partindo do pressuposto de que no “seio de toda educação se assume constantemente decisões políticas sob a aparência de opções pedagógicas”⁵, proponho orientarmos o olhar de nossas escolhas filosófico-pedagógicas para uma conscientização do potencial político que lhes é inerente. Refiro-me aqui às escolhas, sempre complexas, cujos fundamentos remontam às nossas opções filosóficas e políticas mais intrínsecas, às questões primordiais às quais devemos periodicamente retornar: o que é filosofar? O que é ensinar filosofia? O que é ser filósofo/a e professor/a de filosofia? Mas me refiro também, e principalmente, às decisões simples, cotidianas, diárias, como, por exemplo, as escolhas de programas, autores, autoras, matrizes filosóficas, fontes, recortes de pesquisas. Por um lado essa prática pode significar, em sua dimensão mais crítica, “ressaltar o fato de que questionar o lugar do investigador permanece sendo uma crença sem sentido em muitas críticas recentes ao sujeito soberano”⁶. Com essa afirmação, Spivak estabelece a crítica e os limites da própria capacidade crítica do sujeito ocidental. Numa dimensão mais propositiva, essa prática de significação consciente de nossas escolhas simples e cotidianas no ensinar e aprender a filosofar provoca resistências, alterações, rupturas. Essas mudanças ocorrem não somente no conteúdo daquilo que se entende por filosofia, como também influencia na forma filosófica, puma vez que entendemos forma e conteúdo como intrinsecamente ligados. Os diferentes modos de elaboração e disseminação dos discursos e saberes filosóficos, o *modus operandi* do filosofar, reforçando sua dialogicidade e seu efeito, sempre renovado, de espanto e admiração da, contrários a qualquer ideal hierarquizado de padronização.

⁴ CEPPAS, “Antinomias no ensino de filosofia”, p. 13.

⁵ CERLETTI, *Repetición, novedad y sujeto en la educación: un enfoque filosófico y político*, p. 22.

⁶ SPIVAK, *Pode o subalterno falar?*, p. 23.

Ainda que saibamos que essa ação só é possível como algo à margem do ensino tradicional institucionalizado, dos sistemas de ensino em sua tensão de subserviência e questionamento a um projeto de Estado que os institui. Ao repensar o *modus operandi* do filosofar, tal como propomos aqui, pensamos ser possível abrir pequenas fendas em suas dobras e rugosidades, um tanto aleatórias e assistemáticas, o que não inviabiliza, nem desqualifica, essa vereda micropolítica. Essa atitude é importante e surge como fruto de uma decisão tomada após uma interrogação pessoal de cada professora e professor de filosofia a si mesmo, questionando-se sobre sua prática, sua profissão e sobre suas escolhas no que se refere ao ensinar que, em última instância, são o que constituem sua atividade, que é prática e teórica. Para que eu ensino? Por que eu ensino? A valorização dessa dimensão política do con-viver, que compartilhamos na escola, na universidade, se parece não ser ação prioritária para o modelo de educação hegemônico da atualidade, podemos, ainda assim, como atores sociais dessa cena política, atuar criando fissuras nesse modelo, agindo micropoliticamente. “Assim, a educação filosófica, desde o microespaço da aula, se constitui em dispositivo de resistência, habilitador de práticas de liberdade que se desprendem nos interstícios do sistema hegemônico e o debilitam”⁷. Desse modo, valorizamos as ações nas instâncias localizadas em que atuamos, como agentes fertilizadores, polinizadores, mas também procurando ao máximo estabelecer outros pontos de contato e troca, disseminando assim um olhar descolonizador, emancipatório sobre o conhecimento filosófico, bem como sobre suas práticas de ensino e pesquisa.

SABERES DECOLONIAIS: FILÓSOFAS, FEMINISMO, RESISTÊNCIA

Há uma linhagem que se apresenta como majoritária no interior da tradição do saber filosófico, fundamentado na historicização da filosofia, que se destaca por falsificar um certo consenso. Este suposto consenso seria a justificativa para uma prática de ensino de filosofia que remontaria, em seu fundamento ontológico, à ideia de que o ser humano é algo específico e que pode, portanto, ser determinado e universalizado, de que haveria um padrão do que é ser filósofo/a e de que a filosofia é um saber cujas matrizes europeias ditam as regras do jogo. Denominamos essa prá-

⁷ BERTTOLINI, “La educación filosófica como dispositivo de resistencia”, p. 510.

tica como epistemicídio e seu nome já “(...) remete a um conjunto de dispositivos, práticas e estratégias que recusam a validade das justificativas feitas a partir de referenciais filosóficos, históricos, científicos e culturais” que sejam outros⁸.

Poderíamos, não sem rigor, classificar toda essa prática de padronização, canonização, exclusão como crença ou, mais acertadamente, como convenção ou arranjo político em que estão em disputa distintos modos de conceber e representar o mundo em que vivemos e, no interior dele, o saber filosófico. Tal concepção possui como fundamento todo um alinhamento teórico a uma perspectiva filosófica que entende o ser humano, em seu padrão universal masculino, o *homem*, apenas de um modo restrito e preciso, tal como o projeto humanista presente na Modernidade o desenhou. De acordo com o filósofo latinoamericano Enrique Dussel, este projeto que pretende estabelecer o que pode ou não ser categorizado como filosofia, bem como quem está habilitado a fazer filosofia foi forjado mais precisamente no período da Modernidade madura e teve seus contornos delineados principalmente pela filosofia eurocêntrica de Hegel, que traçou periferias, margens e centros até no interior do próprio território europeu.

Como em nenhum outro filósofo, e não pode sê-lo antes, a hegemonia mundial da Modernidade madura, graças ao ruído da Revolução Industrial, permitiu que a Europa experimentasse pela primeira vez ser o centro da história planetária. Nunca o tinha sido! Hegel tinha um instinto filosófico-histórico agudo e captou esta experiência recente – são apenas uns decênios – da supremacia europeia. É o primeiro filósofo eurocêntrico que celebra com otimismo a hipótese de que ‘a história universal vai do Oriente ao Ocidente; a Europa é absolutamente o fim da história universal’ (1955, p. 235; 1946, p. 201). (...) a ‘Europa do Sul’ deixou de ser a ‘a portadora’ (*Traeger*) do Espírito, função que toca nessa etapa final da história só ao ‘coração da Europa’, a Europa germano-anglo-saxã do Norte. Estas ‘invenções’ pseudocientíficas em história permitem a Hegel reconstruir a história mundial, projetando a Europa hegemônica, após a Revolução Industrial (acontecimento que não tinha ainda cinquenta anos), desde a origem da cultura grega e do judeu-cristianismo (ambos fenômenos desenraizados de seu contexto ‘puramente oriental’) com pretensão de explicação histórico-mundial.⁹

⁸ NOGUERA, *O ensino de filosofia e a lei 10.639*, p. 27-28.

⁹ DUSSEL, *Política da libertação: história mundial e crítica* (vol.1), p. 402.

A partir desse momento histórico da Modernidade madura, a Europa arvorou-se para si um estatuto de centralidade, que nunca antes lhe pertencera, e tudo o que se referia e se refere ao outro, à alteridade, à diferença foi excluído, estrategicamente silenciado e invisibilizado. A hegemonia deste projeto somente pode ser atingida, ao longo da história e ainda na atualidade, por práticas tendenciosas de desqualificar interlocutores, a fim de silenciar toda e qualquer voz dissonante, todo e qualquer discurso crítico que venha da exterioridade, de um *fora* e que não tenha como origem ou fim esse ponto norte hegemônico de enunciação e emanação ocidental. A lista é grande e citaremos aqui apenas algumas características da vasta produção filosófica silenciada até hoje, em práticas diversas, pela violência dessa tradição hegemônica europeia colonial, assim como a produção sobre esse mesmo silenciamento, os “desenvolvimentos teóricos sobre a violência e as práticas violentas da ciência e da filosofia”¹⁰.

Visamos aqui atentar, em especial, para o silenciamento do pensamento feminino e da voz das mulheres ao longo da história da filosofia. Sob esse mesmo pano de fundo, sabemos o quanto é necessário estarmos atentas a elementos que subsidiam essas práticas de colonialidade, que iniciam por polarizar conhecimentos, estratégias, métodos, desvalorizando sempre um polo em detrimento do outro – a igualdade em detrimento da diferença, a universalidade em detrimento da pluralidade, a racionalidade absoluta em detrimento dos afetos são algumas dessas polarizações.

dúvida, a mulher é, como o homem, um ser humano. Mas tal afirmação é abstrata; o fato é que todo ser humano concreto sempre se situa de um modo singular. Recusar as noções de eterno feminino, alma negra, caráter judeu, não é negar que haja hoje judeus, negros e mulheres;¹¹

Alguns desses elementos em especial nos interessa elencar aqui, tais como: a) o privilégio da teoria em detrimento da prática e do pensamento *puro* sobre a desvalorização dos afetos, das emoções, dos instintos e intuições (este simbólico desvalorizado sempre atrelado a um certo *feminino* intrínseco, *natural* e justamente por isso bastante perverso); b) a negligência com a qual a tradição filosófica e seu cânone tratam a filosofia

¹⁰ BONILLA, Alcira, “Filosofía y violencia”, p. 1.

¹¹ BEAUVOIR, Simone, *O segundo sexo*, p. 12.

oriental, limitando-a ao estatuto de *pensamento* por uma matriz, supostamente, ocidental, que entende a si mesmo como *pura*; c) a separação disciplinar em partes, em detrimento do estabelecimento de interrelações que não desconectem as diferentes partes ao todo ao qual pertencem e que as significa; d) a especialização vertical que desvaloriza as associações horizontais; e) a ênfase na universalidade em detrimento do pluriversalismo e da valorização de um saber situado, de um universalismo que, em verdade, escamoteia uma padronização, através da escolha por um modelo hegmônico; f) o privilégio do lógico formal contra os paradoxos, acasos e contradições inerentes à vida, à existência. A ideia é aproveitar a

(...) oportunidade para iniciar esse trabalho descolonizador do próprio pensamento, que nunca termina. Talvez esse trabalho inspire outros movimentos descolonizadores. (...) Pensar e praticar uma educação filosófica descolonizadora, - enigmática e paradoxal -, sensível às tensões que habitam a relação entre quem ocupa o lugar de ensinar e quem habita o espaço de aprender é não só um indispensável programa de investigação filosófica, mas, mais ainda, uma das tarefas mais infinitas de um professor de filosofia.¹²

E assim convidamos a *professora-filósofa*, o *professor-filósofo* para ser nosso parceiro nessa trilha em que pensamos o ato educativo em filosofia, a experiência do filosofar e as tensões que se estabelecem com um conjunto de saberes filosóficos canonizados que tende a excluir a diferença, além da facilidade de distanciar-se dos processos de ruptura com a ordem tradicional estabelecida e disrupção de outras possibilidades. “A filosofia que vai ao encontro da educação deverá ser vista então como uma tensão entre a liberdade (ou a irrupção do novo) e os mecanismos institucionalizados de reprodução social e cultural.”¹³

A partir do exposto acima, podemos identificar haver, na maioria das vezes, em relação ao que nos toca aqui, isto é, o ensinar e aprender a filosofar, a negligência ao *modus operandi* próprio do saber filosófico e sua prática de ensino que na própria especificidade é dialógico e pleno de curiosidades, capaz de despertar genuíno interesse nos estudantes, especialmente na juventude. Esta característica não só é relevante para

¹² KOHAN, *Filosofia: o paradoxo de ensinar e aprender*, p. 85.

¹³ CERLETTI, “Filosofia/ Educação: os desafios políticos de uma relação complicada”, p. 17.

“uma concepção que valorize o diálogo e a discussão como estratégias apropriadas para o ensino da filosofia”, como, expandindo-se, remonta à própria antiguidade, pois “sem dúvida a tradição socrático-platônica instala o diálogo como método filosófico”¹⁴. Essa negligência da dialogicidade como especificidade da filosofia ocorre em muito devido ao falso consenso de que ensinar filosofia é ensinar história da filosofia, suas correntes e sistemas, filósofos e conceitos, canonizados ao longo dos séculos, passando pelos grandes períodos da história ocidental.

Jacques Rancière já “denuncia a ambiguidade do estatuto do discurso histórico, procurando reconduzir ‘a história’ (na perspectiva das ciências do homem) na direção d’as histórias’ (na perspectiva da ficção ou da literatura)”¹⁵. É necessário afirmar o problemático que é a aceitação desse falso consenso que erige um discurso único imiscuindo filosofia e história da filosofia, quando desejamos, ao contrário, “recusar as falsas evidências de qualquer espécie de história linear”¹⁶. Isso tampouco significa afirmar o seu oposto, isto é, uma negação do diálogo da filosofia e de seu ensino com a história da filosofia. Sobre essa aporia, Kohan nos oferece, apropriadamente, uma das célebres antinomias propostas por Derrida, qual seja, a tensão entre transformar e descolonizar a filosofia, na qual “sugere que não é interessante apenas repetir e reproduzir a história da filosofia ocidental; no entanto afirma que tampouco parece interessante simplesmente ignorar”¹⁷. Mas é preciso, sem dúvida, evidenciar o quanto o ideal que é perseguido pela maioria do/as professores/as, currículos e programas, de um ensino da filosofia promiscuamente imbricado na história da filosofia, tem sido perverso na criação de falsos consensos que dissimulam a pluralidade de matizes filosóficas, a diversidade de vozes e seus múltiplos idiomas, as diferentes formas de produzir conhecimento no interior do saber filosófico. O grande problema é que esse falso consenso, que é forjado, não assume sua ficcionalidade consensual, uma vez que

(...) não existe real em si, mas sim configurações daquilo que nos é dado como o nosso real, como objeto de nossas percepções, dos

¹⁴ BERTTOLINI, “La cuestión del interlocutor filosófico como problema en la enseñanza de la filosofía”, p. 77-78.

¹⁵ PELLEJERO, “A lição do aluno: uma introdução à obra de Jacques Rancière”, p. 24.

¹⁶ Idem, p. 21.

¹⁷ KOHAN, *Filosofia: o paradoxo de ensinar e aprender*, p. 83.

nossos pensamentos e das nossas intervenções. O real é sempre objeto de uma ficção, ou seja, de uma construção do espaço onde se entrelaçam o visível, o dizível e o fazível. É a ficção dominante, a ficção consensual, que denega o seu caráter de ficção fazendo-se passar pelo próprio real e traçando uma linha de divisão simples entre o domínio desse real e o das representações e das aparências, das opiniões e das utopias.¹⁸

No interior desse ideal hegemônico de filosofia e de ensino de filosofia, nessa ficção dominante, o operar dialógico, inventivo, criativo inerente à filosofia e a seu filosofar não é sequer aprendido e, na maioria das vezes, nem percebido pela estudante. Esta que tampouco é vista como protagonista de sua auto-aprendizagem, como pessoa capaz de formular problemáticas, de propor interpretações e criar relações autonomamente. Apesar do discurso retórico que existe, ainda não nos convencemos e não aplicamos na prática a busca por um efetivo protagonismo do/a estudante no seu processo de aprendizagem, enquanto auto-aprendizagem. Ao contrário, o que se vê na prática cotidiana do ensino e aprendizagem em diferentes áreas, assim como na filosofia, é que a/o estudante, na maioria das vezes, não é vista/o como alguém que contribui para a construção da história que a/o circunda, em seus aspectos pedagógico, político, cultural. Queremos, ao contrário, propor, em parceria com Bell Hooks e Thomas Merton, “que o objetivo da educação é mostrar aos alunos como se definir ‘autêntica e espontaneamente em relação’ ao mundo. (...) [e] descobrir o fundamento de seu ser em relação a ele mesmo, às forças superiores, à comunidade.”¹⁹

Alguns filósofos, desde Nietzsche, já há muito evidenciaram a crise desse projeto ocidental moderno, baseado no primado da racionalidade, que há dois séculos tem como evidente sua falência e derrocada, tanto como modelo de desenvolvimento, quanto como projeto existencial. Porém, o que sentimos até os dias de hoje - em especial como mulheres, indígenas, negras/os, latinoamericanas/os, orientais - é a capacidade desse projeto de adaptar-se aos processos de crise, sua retroalimentação pelos próprios discursos críticos destinados a ele, que são facilmente por ele absorvidos, internalizados, metabolizados. “Algumas das críticas mais ra-

¹⁸ RANCIÈRE, *O espectador emancipado*, p. 35.

¹⁹ HOOKS, Bell, *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, p. 263-264.

dicais produzidas pelo Ocidente hoje são o resultado de um desejo interessado em manter o sujeito do Ocidente, ou o Ocidente como Sujeito.”²⁰. E, assim, perpetuam-se os silenciamentos epistemológicos e as violências epistêmicas, especialmente nos saberes filosóficos, área que ainda reluta muito em revisar os estatutos de seu cânone.

DOSSIÊ FILÓSOFAS: RELATO E ESTUDO DE CASO DE UM PROJETO DE PESQUISA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA JR. NO COLÉGIO PEDRO II (CAMPUS TIJUCA II – RIO DE JANEIRO/BRASIL)

Dossiê filósofas é uma pesquisa de Iniciação Científica Jr. realizada no âmbito do Colégio Pedro II que, enquanto instituto federal de ensino, oferece essa possibilidade de desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão, para além do ensino, considerada a atividade fim da instituição. Faço inicialmente um breve relato descritivo do histórico da pesquisa, que teve início em maio de 2016. São três bolsistas mulheres (três estudantes da 2ª série do ensino médio) que possuem bolsa de pesquisa; realizamos encontros semanais de leitura e discussão coletiva da bibliografia comum (lemos Simone de Beauvoir – extratos da *Moral da ambiguidade* e *O segundo sexo*, palestras publicadas por Audre Lorde, um artigo de Angela Davis). Há também uma ramificação da pesquisa que visa dialogar com a comunidade escolar, que é o Cineclube *Não apague a nossa luta*, com uma tentativa de periodicidade mensal, no qual, ao longo de 2016, exibimos os seguintes filmes: “Que bom te ver viva” (de Lúcia Murat), num contexto de um evento na escola que discutia o aniversário do golpe militar de 1964; “Acusados” (de Jonathan Kapla), baseado em um estupro coletivo (o assistimos sob o impacto da notícia de caso similar ocorrido com uma jovem na periferia da cidade do Rio de Janeiro, que muito abalou as/os estudantes); seleção de vídeos sobre Gordofobia, seguidos de palestra com a militante e blogueira Babu Carreira; “As sufragistas” (de Sarah Gavron), exibido durante a Feira Cultural do campus Tijuca II, com posterior mesa de debate sobre as lutas feministas com professoras de sociologia, biologia, química e filosofia. Ainda nesse mesmo ano apresentamos um extrato da nossa pesquisa na *I Jornada de Gênero e Sexualidade do Colégio Pedro II* (que ocorreu no

²⁰ SPIVAK, *Pode o subalterno falar?*, p. 25.

campus Realengo II, em setembro de 2016), com apresentação coletiva do trabalho realizado pela orientadora e pelas jovens pesquisadoras. Ao longo desses meses as bolsistas desenvolveram pesquisa na internet sobre as filósofas e sua presença na tradição filosófica, com posterior elaboração e confecção de fichas para organizar as informações coletadas. Nessa ficha, construída coletivamente por nós, os dados pesquisados são sistematizados, tais como: nome, período e local de vida, breve biografia (trajetória na produção de conhecimento, atividades políticas, artísticas etc), principais obras (livros, artigos, entrevistas, doxografia), pensamentos e reflexões (conceitos, ideias, teorias filosóficas), registrando, por fim, todas as fontes pesquisadas.

No intuito de deixar as jovens pesquisadoras com liberdade para fazer o recorte que desejassem no objeto da pesquisa e, nesse sentido, pudessem se sentir mais protagonistas ao longo desse processo, me surpreendeu positivamente a primeira amostragem que foi apresentada a partir de uma busca preliminar na internet. Elas afirmavam a necessidade de registrar na lista de filósofas a serem incluídas na tradição filosófica, filósofas orientais, da Antiguidade, vivas, modernas, negras, medievais, latinoamericanas, contemporâneas, brasileiras. E assim, para além de nomes com os quais eu já esperava me deparar, tais como Simone de Beauvoir, Hannah Arendt, Judith Butler, surgiram nomes como Diótima, Hipátia, Safo de Lesbos, Lopamudra, Mary Wollstonecraft, Rosa Luxemburgo, Emma Goldman, Marilena Chauí, Djamila Ribeiro, Lélia Gonzalez, Audre Lorde, Julia Kristeva, Sarah Kofman, Thereza Santos, Maria Zambrano, Angela Davis. Estamos atualmente em fase de ajuste e consolidação das fichas produzidas a fim de concluir essa primeira etapa da pesquisa, já entrando na segunda fase que consiste no aprofundamento mais verticalizado em uma determinada filósofa escolhida por cada uma das pesquisadoras, após investigação e análise bibliográfica, culminando na produção textual de cada uma delas, dialogando com a filosofia e a trajetória de vida da filósofa escolhida. Coroando essa segunda etapa, gravaremos uma entrevista com a filósofa brasileira Marilena Chauí, marco para algumas gerações de mulheres que tiveram nela uma das únicas referências de modelo de mulher na filosofia, com o qual se identificar e se fortalecer.

DOSSIÊ FILÓSOFAS: VOZ E VISIBILIDADE DAS MULHERES NA FILOSOFIA

A história dos saberes é dominada pelos homens, que se impõem no espaço público, particularmente no campo do conhecimento filosófico. As mulheres, tradicionalmente na história, estiveram destinadas ao espaço privado, do cuidado do lar e da criação dos filhos. Porém sabemos o quanto essas questões de gênero, tanto do masculino quanto do feminino, enquanto seu duplo negativado, são construções culturais, sociais. E é na esteira de relações de força e jogos de poder e saber que essas construções se fundamentam e se sustentam, em última instância, micropoliticamente, ainda que possa parecer haver um efeito de conjunto, dado muito mais pelo somatório de ações e estratégias de poder localizadas, do que por uma unidade de atuação. Nessa perspectiva, adquirem grande preponderância as lutas micropolíticas de visibilização e empoderamento de grupos que, ainda que não sejam minoritários (caso das mulheres no mundo e dos negros no território brasileiro, por exemplo), são colocados à margem dos processos decisórios e de produção de conhecimento, de acesso aos saberes, sendo historicamente marginalizadas/os.

Por muito tempo as mulheres foram silenciadas no interior de um cânone que impunha, e ainda impõe, um paradigma filosófico baseado no epistemicídio das filósofas, em geral, e especialmente das filósofas e filósofos africanos, latinoamericanos, orientais. Porém, com o avanço do feminismo e suas lutas por reconhecimento e participação também no espaço público, as mulheres estão tendo voz e conseguindo expor seus pensamentos, seus conhecimentos, seus saberes. A luta pela democracia, e pela superação das contradições da nossa democracia, inclui a igualdade de gênero, nas diferentes esferas nas quais atuamos, seja na família, no trabalho, na escola, na universidade, na militância política, nos espaços comunitários. Nessa luta, que é árdua, cotidiana, o campo da filosofia, como todos os demais na produção dos saberes, se mostra aberto a disputas que visam seu questionamento radical, evidenciando os processos perversos de poder nos quais foram constituídos e a necessidade de seu reconhecimento, ampliação, pluralização, superação. Desse modo, entendemos que não só os filósofos devem ser lembrados, mas também as várias filósofas que tanto contribuíram para a tradição

do pensamento filosófico, mas infelizmente estas mulheres não recebem o devido valor.

ANÁLISE PRELIMINAR E PROBLEMATIZAÇÕES DOS DADOS COLETADOS

Alguns elementos merecem destaque em nossa observação sobre o caminho que estamos trilhando nesta pesquisa até o presente momento: 1) Qual o critério para que se possa considerar alguém filósofa? Ser formada em filosofia no formato acadêmico universitário? O quanto isso tem de restritivo e quantos filósofos famosos da tradição canônica seriam excluídos da história da filosofia se esse critério fosse adotado – até porque essa institucionalização dos saberes na academia, em termos históricos, é bastante recente; 2) A questão do patronímio, isto é, do formato universal de citação com ênfase no último sobrenome, que, no Brasil e na maior parte do mundo, se refere ao nome do pai, da família do pai, através da adoção da caixa alta, seguida da primeira letra do nome abreviado, que oculta o gênero por trás das referências bibliográficas. Podemos salientar de antemão o quão é desejável a superação dessas classificações binárias de gênero, masculino e feminino, que naturalizam e camuflam desigualdades, desvalorizações, silenciamentos, como expus até aqui. O problema é que, enquanto uma real superação desse binarismo não se efetiva, concretamente o efeito desse formato de citação que é adotado e que oculta o primeiro nome, focando na super valorização do nome do pai, além de reforçar o patriarcado sob o qual vivemos, com esse padrão tendemos a internalizar toda a bibliografia, em especial na filosofia, como fazendo referência a filósofos homens, invisibilizando as filósofas. Sequer percebemos a ausência, às vezes absoluta, de mulheres filósofas nas nossas referências bibliográficas. Perguntamo-nos, de fato sem termos uma resposta definitiva, se valeria, nesse caso, afirmar o primeiro nome, adotando-o universalmente para toda e qualquer referência bibliográfica, de homens e mulheres, configurando-se assim como estratégia de resistência aos silenciamentos que reforçam, em sua reincidência, a violência epistêmica contra as mulheres na tradição do saber filosófico; 3) Interessa-nos investigar e questionar também se há uma contribuição que possa ser identificada como produção das mulheres na filosofia, como somos capazes de

identificar uma tradição conectada de filosofia francesa, inglesa ou alemã, se poderíamos identificar isso quanto às filósofas. Algumas hipóteses que podem ser esboçadas nesse sentido seriam identificar uma teia de temas, questões, problemas que as tenha interessado especificamente, ainda que sejam tão várias e tenham perpassado diferentes momentos históricos e lugares geográficos. Talvez possamos identificar também alguma interpretação recorrente das filósofas na abordagem das questões filosóficas, ainda que vastas, múltiplas, plurais. Interessa-nos perguntar: é factível pensar que as filósofas trazem um olhar diferenciado sobre o mundo em que vivemos, sobre a filosofia e as questões filosóficas? Essas são hipóteses que ainda não foram exploradas e só poderão ser em um momento mais avançado da presente pesquisa, ou ainda, em um outro recorte desta mesma pesquisa, porém que, penso, são interessantes nesse caminho de mapear e valorizar a produção das mulheres na filosofia, em nossa luta por voz e visibilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: ALINHAVANDO E TORNANDO POSSÍVEIS OUTROS CAMINHOS FILOSÓFICOS

Apresentamos aqui alguns frutos parciais da pesquisa “Dossiê filósofas”, a fim de visibilizar e valorizar a presença das filósofas na tradição histórica da filosofia, retirando-as, ainda que minimamente, de silenciamentos a que foram submetidas por processos de colonialidade que aprisionam o pensar. Pesquisar e dar voz ao pensamento de filósofas, inserindo-as na tradição do conhecimento filosófico, para além dos objetivos específicos para o campo da filosofia, tem também um objetivo mais abrangente, ainda que um tanto ousado. Qual seja, contribuir para as políticas, bem como para as importantes conquistas simbólicas de reconhecimento e empoderamento das mulheres, dando subsídios para que a nossa inserção na sociedade se dê num modo pleno de vida - plural, diverso, singular - não se reduzindo à mera sobrevivência, sem reconhecimento, silenciadas. Valorizar o papel da mulher na filosofia é importante para quebrar o paradigma androcêntrico imposto na produção dos saberes e na prática social a ela associadas, em especial nos saberes filosóficos. Esperamos, com esta pesquisa, chamando a atenção para um maior reconhecimento e visibilidade da produção filosófica das mulheres, que a voz

das mulheres na filosofia possa tornar-se um sopro de luta e resistência sobre todas nós.

REFERÊNCIAS²¹

BEAUVOIR, Simone. *O segundo sexo*, trad. Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BERTTOLINI, Marisa. “La educación filosófica como dispositivo de resistencia”, In: GRAU, Olga; BONZI, P. (org). *Grafías filosóficas. Problemas actuales de la filosofía y su enseñanza*. Santiago de Chile: Universidad del Chile, 2008, p.503-510
_____ “La cuestión del interlocutor filosófico como problema en la enseñanza de la filosofía”. En: CERLETTI, A. y COULÓ, A. C. (org.) *Aprendizajes filosóficos. Sujeto, experiencia e infancia*. Buenos Aires: Noveduc, 2015, p.77-93.

BONILLA, Alcira. “Filosofía y violencia”. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*. Universidad Nacional de Jujuy, n.38, San Salvador de Jujuy, ene./jul. 2010. versión on-line: <http://www.redalyc.org/pdf/185/18516804001.pdf> (ISSN 1668-8104 - visitado em 30/04/2017).

_____ “Perspectivas interculturales para la enseñanza de la filosofía en el nivel superior y universitario”. En: CERLETTI, A. y COULÓ, A. C. (org.) *La enseñanza filosófica. Cuestiones de política, género y educación*. Buenos Aires: Noveduc, 2015, p.49-64.

CEPPAS, Filipe. “Sobre as práticas filosóficas extra-acadêmicas”. In: KOHAN (org.). *Filosofia: caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p.155-167.

_____ “Aprendendo a ser um animal racional (I)”. In: HUSSAK, P.; RIZO, G. *Pensando a formação: escritos de filosofia e educação*. Rio de Janeiro: EDUR: NAU, 2009(a), p.71-80.

_____ OLIVEIRA, Paula R.; SARDI, Sérgio (orgs.). *Ensino de filosofia: formação e emancipação*. Campinas: Editora Alínea, 2009(b).

_____ “Antinomias no ensino de filosofia”. In: KOHAN, W. (org.). *Ensino de filosofia: perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, 2ª edição, p.87-96.

21 Todas as traduções de livros e artigos cuja referência bibliográfica está em espanhol foi feita pela própria autora.

CERLETTI, Alejandro; KOHAN, W. “Ensinar filosofia: da pergunta filosófica à proposta metodológica”. In: KOHAN, W. (org.). *Filosofia: caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p.19-42.

_____. *Repetición, novedad y sujeto en la educación: un enfoque filosófico y político*. Buenos Aires: Del Estante Editorial, 2008.

_____. “‘Formar’ profesores, ‘formar’ filósofos”. In: CERLETTI, A. (org.). *La enseñanza de la filosofía en perspectiva*. Buenos Aires: Eudeba, 2009(a), p. 79-87.

_____. *Ensino de filosofia como problema filosófico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009(b).

_____. “Filosofia/ Educação: os desafios políticos de uma relação complicada”. In: KOHAN, Walter (org.). *Ensino de filosofia: perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, 2ª edição, p.13-21.

_____; COULÓ, A. C. (orgs.) *La enseñanza filosófica. Cuestiones de política, género y educación*. Buenos Aires: Noveduc, 2015 (a).

_____; COULÓ, A. C. (orgs.) *Aprendizages filosóficos. Sujeto, experiencia e infancia*. Buenos Aires: Noveduc, 2015 (b).

_____; COULÓ, A. C. (orgs.) *Didácticas de la filosofía. Entre enseñar y aprender a filosofar*. Buenos Aires: Noveduc, 2015 (c).

DUSSEL, Enrique. “La violencia es fruto de la pobreza”. Entrevista concedida a Alicia Hopkins em 13/08/2011, no site www.filosofia.mx: http://www.filosofia.mx/index.php/perse/archivos/la_violencia_es_fruto_de_la_pobreza (visitado em 30/04/2017).

_____. *Política da libertação: história mundial e crítica* (vol.1), trad. Paulo Cesar Carbonari (org.). Passo Fundo: IFIBE, 2014.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF; Martins Fontes, 2013.

KOHAN, Walter Omar (org.). *Políticas do ensino de filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004(a).

_____(org.). *Filosofia: caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004(b).

- _____. (org.). Lugares da infância: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004(c).
- _____. *Infância, estrangeiridade e ignorância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- _____. *Filosofia: o paradoxo de ensinar e aprender*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- _____. *O mestre inventor: relatos de um viajante educador*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013(a).
- _____. (org.). *Ensino de filosofia: perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013(b), 2ª edição.
- NOGUERA, Renato. *O ensino de filosofia e a lei 10.639*. Rio de Janeiro: Palas, 2014.
- PELLEJERO, Eduardo. “A lição do aluno: uma introdução à obra de Jacques Rancière”. Revista *Saberes*, Natal/RN, v. 2, n.3, p.18-30, dezembro/2009, <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/574> (visitado em 30/04/2017).
- RANCIÈRE, Jacques. “École, Production, Égalité”. In: RENO, X. (coord.). *L'école de la démocratie*. Paris: Edilig; Fondation Diderot, 1988(b), p.79–96.
- _____. “Os riscos da razão”. Entrevista concedida a Vinicius Torres Freire, publicada na Folha de São Paulo em 10/09/1995. http://almanaque.folha.uol.com.br/entrevista_filosofia_jacques_ranciere.htm (visitado em 30/04/2017).
- _____. “Atualidade de ‘O mestre ignorante’”. Entrevista concedida a Patrice Vermeren, Laurence Cornu e Andrea Benvenuto, para a Revista *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 24, n. 82, p. 185-202, abril 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br> <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a09v24n82.pdf> (visitado em 30/04/2017).
- _____. *A partilha do sensível*, trad. Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO experimental org.; Ed. 34, 2005.
- _____. *O inconsciente estético*, trad. Mônica Costa Netto. São Paulo: Editora 34, 2009.
- _____. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*, trad. Lílían do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- _____. *O espectador emancipado*, trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: WMF/Martins Fontes, 2012.
- SPIVAK, Gayatri. *Pode o subalterno falar?*, trad. Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

A autonomia como princípio de emancipação

Uma perspectiva kantiana acerca do processo de ensino

Thomaz Estrella de Bettencourt
(*CEFET-RJ/Maracanã*)

INTRODUÇÃO

O caminho que percorrerá aquele que decide lecionar é definido a partir de suas escolhas. Ainda que os pontos de partida sejam os mais diversos, não demora muito, todos levam à encruzilhada em que o professor deverá optar entre seguir o modelo conservador ou se aventurar por outra via. Essa deliberação representa a adesão ou a renúncia a uma ordem já estabelecida. A primeira via está pronta e foi erguida sobre os alicerces da heteronomia e da dependência, mas, a outra pode ser construída pela autonomia e emancipação do aluno. O que propomos nesse estudo é refletir sobre o arcabouço e as relações que constituem e são constituídas por essas possibilidades.

O eixo dessa reflexão é a questão acerca do que procuramos provocar através do ensino em geral e, sobretudo, através do ensino de filosofia. Queremos alguém capaz de entender e produzir suas próprias ideias? Ou ainda, alguém cuja forma de pensar seja livre e inovadora? Formuladas nesses termos, as perguntas produzem um aparente consenso, visto que poucos defenderiam abertamente a formação de indivíduos automatizados e sem iniciativa. Todavia, a falsa consonância esconde o produto real de uma estrutura que homogeneiza o pensamento e mina a independência intelectual do aluno.

Há algum tempo fala-se em crise na Educação. Em sentido amplo, a palavra crise sugere um desequilíbrio entre expectativa e resultado. No caso da educação, entende-se esse desequilíbrio como sinal de que o processo de ensino não alcança seu propósito. Afoitos para corrigir o desvio, alguns dizem prontamente: “é preciso identificar a falha e programar o

conserto... então, basta substituir as peças certas que, em pouco tempo, o mecanismo voltará ao curso esperado”. Ainda que muitos sejam convencidos por seu apelo pragmático, a prescrição mecanicista pouco revela sobre a dinâmica do sistema de ensino no contexto contemporâneo. Ela nos diz pouco, sobretudo, porque prescreve uma solução genérica para um problema que não foi diagnosticado. Não nos diz, por exemplo, o que quer o aluno, o que pensa o professor e o que espera a sociedade.

A rejeição a determinados conteúdos estudados é um sentimento comum aos alunos do ensino médio. Eles perguntam em tom de protesto: “Como isso se relaciona com a minha vida? Por que eu tenho que saber disso?”. A pergunta não é nova e aponta para a questão da elaboração curricular. A reclamação é clara: a organização do programa é exógena, na melhor das hipóteses, ela é feita pelo professor. O princípio que justifica essa relação é igualmente nocivo, baseia-se na concepção de que o professor sabe o que é melhor para o aluno, sabe o que ele deve aprender para progredir dentro do sistema acadêmico e se inserir no mercado de trabalho. Note, impõe-se ao aluno a ideia que a vida dele não é ele que determina, o seu objetivo e o meio para alcançá-lo já foram estabelecidos. O que o aluno entende como a sua vida, suas relações, suas referências, nesse contexto, são apenas secundárias e devem ser deixadas de lado sempre que não coincidirem com o que é prioritário. A consequência é o desinteresse, o distanciamento e o desequilíbrio entre a expectativa e o resultado: a crise na educação.

O professor, por sua vez, não sabe lidar com o desinteresse do aluno e, a depender do caminho que escolheu, ou sonha com a volta dos velhos tempos ou procura uma alternativa contra a ordem vigente e enfrenta a constante oposição dos saudosistas.

A sociedade¹ espera o pleno funcionamento do sistema educacional, mas, em larga medida, associa o sucesso acadêmico à assimilação de conteúdos exigidos para desempenhar uma atividade técnica ou para ingressar numa intuição de ensino superior.

Atentos a essas questões, nos dispomos a refletir, nesse trabalho, sobre a estrutura e o regimento das instituições de ensino e, sobretudo, como essa organização afeta e influencia as relações entre aluno e pro-

¹ O termo é aqui empregado em sentido menos rigoroso e faz referência a todos que se encontram mais ou menos envolvidos na questão da educação.

fessor. Em *Que significa orientar-se no pensamento*², Kant chama atenção para três pontos fundamentais ao livre exercício do pensamento: a abertura para o diálogo, a ausência de imposição religiosa e a liberdade de seguir a própria lei no uso da razão. Aderir às máximas kantianas significa avaliar se as condições de ensino permitem e estimulam a manifestação do ponto de vista dos alunos; se não há qualquer forma de pressão ou inquirição pessoal com base em preceitos religiosos; e se há cuidado para evitar uma relação que alimente a heteronomia, em vez da autonomia. Partiremos da análise da concepção kantiana de autonomia e das condições exigidas para o processo de emancipação. Veremos, num primeiro momento, que dificuldades são inerentes a esse percurso e que obstáculos são deliberadamente erguidos para desacelerar ou mesmo impedir a saída da menoridade.

O segundo passo será direcionado para o exame dos antagonismos e oposições que caracterizam a dinâmica do sistema de ensino contemporâneo. Com base na perspectiva apresentada por Kant em *Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita*, seguiremos a proposta de pensar as relações entre homens a partir da noção de insociável insociabilidade, isto é, a tendência natural do homem de ultrapassar os limites da boa convivência ao mesmo tempo em que se sente compelido a construir as bases para vida em sociedade. Nossa atenção voltar-se-á, todavia, para as tensões e os limites que, de modo análogo, são estabelecidos pela ordem vigente no ensino médio. Isto é, examinaremos como se formam a relação com o outro, com o diferente, e as normas estabelecidas para lidar com as diferenças. O ponto central dessa etapa será a investigação sobre a natureza e os princípios que regem a relação educador/educando.

Por último, pensaremos acerca da possibilidade de abrirmos novas vias que permitam a construção de uma estrutura mais horizontal de ensino e que sejam alicerçadas sobre bases mais abrangentes e flexíveis e menos excludentes. O fio condutor desse pensamento será a noção de hospitalidade desenvolvida por Derrida em *Nada de hospitalidade, passo da hospitalidade*. A reflexão sobre as marcas da compreensão e da diferença evidenciará a necessidade de criarmos um espaço que permita o exercício da autonomia tanto de alunos como de professores.

² Cf. KANT. "Que significa orientar-se no pensamento?", p. 59.

AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO

Em *Fundamentação da Metafísica dos costumes*³, Kant define o exercício da autonomia como a manifestação da vontade que provê a si a própria lei. A vontade autônoma diferencia-se de outra heterônoma por não ser determinada por princípio ou objeto externo. Grosso modo, podemos dizer que ser autônomo significa seguir a lei dada pela própria razão, livre de qualquer influência. Ainda que a definição mencionada se apresente no contexto da discussão sobre a moralidade, o princípio da autonomia é retomado por Kant, em sentido muito próximo, nos debates acerca da educação e da cidadania.

Em *Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”?*⁴, Kant indica que o processo de emancipação intelectual, isto é, a realização da capacidade de pensar por si próprio, exige apenas que seja dada a liberdade ao homem. Mais do que isso, uma vez concedida a liberdade, o movimento emancipatório tornar-se inevitável. É válido observar, Kant não se refere aqui à ideia transcendental de liberdade exigida para pensarmos a possibilidade de ações que não sejam regidas pela causalidade natural⁵, mas sim à liberdade do homem de fazer *uso público de sua razão*⁶ em todas as questões.

Ora, em vista do foi que apresentado, poder-se-ia pensar que o exercício da autonomia e a consolidação da maioria intelectual do homem são movimentos que vencem com facilidade a inércia e ganham velocidade sem exigirem maior atenção. Todavia, não é isso que observamos em nossa época. O que seria capaz de frear o avanço da razão e postergar a saída da minoridade? Em *Que significa orientar-se no pensamento*, Kant

³ Cf. KANT. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, p. 85.

⁴ Cf. KANT. “Resposta à pergunta: Que é Esclarecimento?”, pp. 64-65.

⁵ A ideia da liberdade é fundamental para justificar o livre arbítrio humano. Se houvesse apenas a causalidade segundo as leis da natureza para reger os acontecimentos no mundo dos sentidos, todos os fenômenos e, nesta medida, as ações do homem, seriam determinados por uma lei necessária. Mas, esta lei seria a causalidade da natureza que obriga que todo acontecimento seja resultado de um estado antecedente, e assim não haveria uma liberdade prática, uma vez que toda ação já estaria previamente determinada pela sua causa e seria consequência de séria regressiva infinita de causas. O homem sem a liberdade no sentido transcendental não poderia ser considerado como capaz, por sua ação, de dar início a um acontecimento e nem mesmo a uma série deles, e, não teria também nenhuma responsabilidade sobre os seus atos.

⁶ A distinção kantiana acerca do uso público e do uso privado da razão será abordada na seção final deste trabalho.

nos chama atenção para três circunstâncias que impedem o exercício pleno da liberdade de pensar. A primeira seria a coação civil:

À liberdade de pensar contrapõe-se, em primeiro lugar, a coação civil. Há decerto quem diga: a liberdade de falar ou de escrever pode ser-nos tirada por um poder superior, mas não a liberdade de pensar. Mas quanto e com que correção pensaríamos nós se, por assim dizer, não pensássemos em comunhão com os outros, aos quais comunicamos os nossos pensamentos e eles nos comunicam os seus! Pode, pois, muito bem dizer-se que o poder exterior, que arrebatava aos homens a liberdade de comunicar publicamente os seus pensamentos, lhes rouba também a liberdade de pensar: o único tesouro que, não obstante todos os encargos civis, ainda nos resta e pelo qual apenas se pode criar um meio contra todos os males desta situação.⁷

Kant põe em relevo: a liberdade de pensar não se realiza plenamente se, ao mesmo tempo, nos é interdito o direito de comunicar nossos pensamentos. A comunicação aparece então como condição fundamental para a correção de nossas reflexões, pois o progresso do conhecimento parece depender da reunião dos esforços dos homens e da comunhão de seus pensamentos. Ceifar a liberdade do homem de comunicar publicamente os seus pensamentos significa, nessa medida, roubar também sua liberdade de pensar. O segundo ponto elencado por Kant é a pressão sobre a consciência moral:

Em segundo lugar, a liberdade de pensar toma-se também no sentido de que se opõe à pressão sobre a consciência moral; quando, sem qualquer poder em matéria de religião, há cidadãos que se constituem tutores dos outros e, em vez de argumentos, sabem banir todo o exame da razão mediante uma impressão inicial sobre os ânimos, através de fórmulas de fé prescritas e acompanhadas pelo angustiante temor do perigo de uma inquirição pessoal.⁸

Um cidadão que se arrogue o direito de exercer tutela sobre outros e que assuma a incumbência de fiscalizá-los prejudica o livre pensamento. Kant ressalta que tal atitude é especialmente nociva quando levada a cabo e mantida por meio de prescrições religiosas que, além de não se-

⁷ KANT. "Que significa orientar-se no pensamento?", p. 59.

⁸ Ibid.

rem guiadas pela razão, são acatadas por causa do medo de inquirição pessoal. O terceiro entrave que se opõe à liberdade de pensar é resistência de seguir a lei que a própria razão dá a si:

Em terceiro lugar, a liberdade de pensamento significa ainda que a razão não se submete a nenhuma das outras leis a não ser àquelas que ela a si mesma dá; e o seu contrário é a máxima de um uso sem lei da razão (para assim, como imagina o gênio, ver mais longe do que sob a restrição imposta pelas leis). A consequência que daí se tira é naturalmente esta: se a razão não quer submeter-se à lei, que ela a si própria dá, tem de se curvar sob o jugo das leis que um outro lhe dá; pois, sem lei alguma, nada, nem sequer a maior absurdidade, se pode exercer durante muito tempo. Por conseguinte, a consequência inevitável da declarada inexistência de lei no pensamento (a libertação das restrições impostas pela razão) é esta: a liberdade de pensar acaba por se perder e, porque a culpa não é de alguma infelicidade, mas de uma verdadeira arrogância, a liberdade, no sentido genuíno da palavra, é confiscada.⁹

O último obstáculo que a razão encontra não tem origem externa, ele decorre de uma escolha do sujeito de seguir voluntariamente a lei imposta por outro, isto é, a opção pela heteronomia. Kant sinaliza que a razão, invariavelmente, se submete a uma lei, mas, se alguém abdica de dar a si a própria lei, a razão adotará a lei de outro. As motivações que levam à heteronomia são diversas, podem ser preguiça, covardia, insegurança ou falta de prática, mas importa-nos também saber em que situações o distanciamento da autonomia não é uma escolha, mas parte de um mecanismo que está na base da nossa sociedade.

A INSOCIÁVEL INSOCIABILIDADE

O ambiente escolar deve permitir o livre pensamento e o exercício da autonomia do aluno. Isso porque, de acordo com Kant, não se deve interditar, muito pelo contrário, deve-se abrir o espaço propício para a manifestação da vontade moralmente boa. Não há ação que possa ser considerada moral se o princípio que a move é heterônomo, isto é, se aquele

⁹ Ibid. pp. 59-60.

que age encontra o fundamento de sua ação fora de si. Segundo a perspectiva da filosofia prática, a educação tem de contribuir para formar seres autônomos e qualquer contexto e estrutura que promovam o oposto não podem ter lugar no processo de ensino.

Do ponto de vista da filosofia teórica, vislumbra-se o mesmo caminho. A revolução copernicana operada por Kant sinaliza a necessidade de se repensar a dinâmica escolar, pois ratifica o papel ativo do educando na produção do conhecimento. Tendo em vista que tratamos do ensino médio — etapa propícia ao estímulo das formas abstratas do pensar —, a metodologia de ensino não pode fundar-se sobre a mera recepção passiva de conteúdos pelo aluno. O sujeito do conhecimento há de ser ativo no processo pedagógico, ele tem de pôr em movimento o pensamento e tem de fazê-lo autonomamente, sob o risco de manter-se, doutro modo, dependente da tutela do professor.

Observa-se que, em ambos enfoques, a organização e as relações vigentes no espaço escolar são absolutamente relevantes no que diz respeito às condições exigidas para permitir e incentivar a autonomia dos estudantes. A constatação ratifica a premência de nos debruçarmos sobre as condições e a dinâmica próprias das instituições de ensino na contemporaneidade. Avançar nessa investigação exige, todavia, que se tenha clareza acerca do princípio que rege, de acordo com Kant, as relações entre homens em geral.

Kant, em *Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita*¹⁰, indica que as relações entre homens são marcadas por um antagonismo natural, através do qual a natureza leva a cabo o desenvolvimento de todas as suas disposições naturais. O antagonismo relativo à espécie humana é a *insociável sociabilidade*, isto é, a tendência dos homens de se organizarem em sociedade e o impulso dos mesmos de dissolverem-na¹¹. Em última análise, esta é motivação que desperta todas as forças do homem e o faz vencer a preguiça e concordar em se manter sob as regras da sociedade. A *insociável sociabilidade* tem um papel fundamental

¹⁰ Cf. KANT, *Ideia de uma História Universal de um Ponto de Vista Cosmopolita*.

¹¹ O homem tende a associar-se, pois assim se sente mais como homem, pelo desenvolvimento de suas disposições naturais, diz Kant, mas também tem uma tendência a se separar, visto que encontra em si uma qualidade isolável que o leva a fazer tudo em proveito próprio e, conseqüentemente, esperar oposição de todos os lados, como ele está disposto a fazer aos outros. A todo impulso de socialização é contraposto um impulso de *in-socialização*.

na promoção do desenvolvimento da espécie humana, pois é ela, e não a razão, que leva o homem neste primeiro momento a dar então os passos iniciais que levarão da rudeza à cultura, que consiste propriamente no valor social do homem.

O próximo passo dar-se-á pela análise de como esse antagonismo identificado por Kant pode ser pensado dentro do ambiente escolar, isto é, como são construídas as relações entre professor e aluno e que normas e práticas as norteiam e constituem. Nesse sentido, entendemos ser valioso o diálogo com pensadores da diferença, da questão do *outro*.

O OUTRO

Em *Questão do estrangeiro: vinda do estrangeiro* Derrida nos remete à relação entre aquele que acolhe e o que é acolhido. A relação envolve o princípio da hospitalidade e a forma como pensamos o hóspede, a saber, aquele a quem oferecemos abrigo, mas também do qual desconfiamos, sempre atentos para a eventualidade de um gesto hostil. Ainda que a discussão encaminhada pelo filósofo seja centrada na questão das leis e das relações políticas entre países, principalmente no que diz respeito à situação de refugiados, o mesmo princípio pode ser aplicado para pensarmos a situação dos alunos nas instituições de ensino, como veremos mais adiante.

O hóspede a quem se oferece *hospitalidade* é sempre um estrangeiro. Alguém de outra origem, de outro lugar, de hábitos e cultura diferentes, e, principalmente, um outro que não fala a língua do hospedeiro. O estrangeiro é o fora da lei, o fora da língua. Nas palavras de Derrida:

O que quer dizer “estrangeiro”? Quem é estrangeiro? Quem é o estrangeiro, quem é a estrangeira? O que quer dizer ir para “o estrangeiro”, vir “do estrangeiro”? (...) [pelo senso comum] estrangeiro é entendido a partir do campo circunscrito do *ethos* ou da ética, *habitat*, ou da estada como *ethos*, da *Sittlichkeit*, da moralidade objetiva, notadamente nas instâncias determinadas pelo direito e pela filosofia do direito de Hegel: a *família*, a *sociedade burguesa* ou *civil* e o *estado* (ou *estado-nação*).¹²

¹² DERRIDA, “Questão do estrangeiro: vinda do estrangeiro”, p. 39.

Mas esta é somente uma definição corrente cujo significado é mais estreito do que o sentido procurado por Derrida. É apenas um ponto de partida. No texto, Derrida nos apresenta o estrangeiro segundo a figura mitológica do Édipo o *anómos*. O sem-lei que mata o próprio pai, desposa a própria mãe, que é irmão de sua filha, mas não só isso, aquele que morre e é inumado em terra estrangeira, fora de sua morada, longe dos seus. Édipo é estrangeiro, sempre estrangeiro: na cidade em que é criado pelos pais adotivos e em sua cidade natal, para onde retorna mais velho e no seu túmulo. Não são poucos os motivos que levam Derrida a evocar Édipo e a tomá-lo como *o estrangeiro*, ele é essencialmente fora da lei, e é sem saber, ou melhor, sem poder fazer nada para não ser: mata o pai e casa com a mãe sem ao mesmo *conhecê-los*.¹³

Em que medida a situação do aluno se assemelha a do estrangeiro? No contexto escolar as mesmas relações que são impostas ao estrangeiro atingem também o aluno do ensino médio. Ele é recebido e passa a conviver em território novo, com leis e dinâmica próprias. As leis não foram criadas por ele, mas a obediência a elas é exigida sob ameaça de ser punido e sob risco de perder o direito à hospitalidade. Mais do que isso, espera-se que o aluno se naturalize, atenda às expectativas e aprenda a se comportar de acordo com os costumes locais. Isto é, aquele que não alcança o desempenho acadêmico esperado e não apresenta a atitude considerada correta, rapidamente é identificado, punido, disciplinado.

Pensemos o primeiro dia de aula de um aluno que, por exemplo, conseguiu ser aceito para cursar o ensino médio numa intuição federal. Salvo exceção, é comum encontrarmos o seguinte roteiro:

I) Gestores ou membros do corpo docente reúnem os recém-chegados para ouvirem uma palestra, geralmente de caráter histórico, sobre a intuição;

¹³ Tentando seguir o fio do pensamento derridiano, Édipo não poderia mesmo reconhecer sua *mãe*, pois não a conheceu originalmente, nascera já estrangeiro, sua *língua* natal nunca fora sua. Por isso é essencialmente estrangeiro, mas também porque nunca retorna à sua casa, nunca volta ao seu abrigo — Édipo é enterrado longe de seus filhos e em um lugar que eles não conhecem e nunca saberão encontrar. Por desejo do próprio Édipo, especialmente suas filhas, não poderão jamais conhecer o caminho para a sua última morada. Esta é a questão do estrangeiro, a mesma de Antígona filha de Édipo quando ele decide morrer em terra estrangeira, e ela deseja chorar o luto mas não pode, porque não sabe onde é a tumba de seu pai. Antígona decide se suicidar pois só assim poderá encontrar a última morada de Édipo, tem assim de aceitar a lei do *outro* que não permitiu que soubesse onde fora inumado e tem de ir para terra estrangeira.

II) Em seguida, um representante da unidade em questão apresenta o conjunto de normas e procedimentos que fazem parte de sua organização acadêmica e disciplinar;

III) Os alunos são levados para conhecer as dependências do colégio e reiterados, *in loco*, das regras que compõem e estruturam o uso dos equipamentos escolares.

Sob o pretexto de desvelar o espaço escolar e permitir a ambientação do corpo discente, o que se realiza de fato é a delimitação clara do campo de ação dos alunos. O ponto de maior relevo, mais do que a legislação vigente, será a ameaça implícita das sanções possíveis em face do descumprimento da lei. O momento seguinte, a saber, a entrada em sala de aula e apresentação aos professores serve para reforçar o caráter hierárquico da instituição de ensino e não para abrandar o impacto do primeiro contato. Por quê? Ao chamar atenção dos alunos para a dinâmica que deseja imprimir à aula, ao elencar os critérios de avaliação e ao expor o conteúdo que será abordado ao longo do ano, o professor ratifica a verticalidade da construção do programa e interdita, de antemão, qualquer possibilidade de participação do educando nesse processo.

Em momento algum foi oferecida uma verdadeira acolhida, jamais foi dada a liberdade para a realização da autonomia. A instituição, o espaço escolar, a sala de aula e o professor materializam o antagonismo que limita e corrompe a espontaneidade da manifestação criativa do aluno. Ora, no ensino médio, em vista da estrutura institucional e das relações estabelecidas entre os corpos docente e discente, não se pode dizer que a opção pela heteronomia seja um ato da livre vontade do aluno. Ele é sempre tratado como o outro a quem não se oferece a verdadeira hospitalidade e, como aponta Derrida, a esse outro é imposta a lei. Para quem é recebido como *anómos*, o sem-lei, dois caminhos são abertos, a saber, tornar-se heterônomo, assimilando a lei do outro, ou se recusar a seguir a regra imposta, sendo considerado, nessa medida, como fora da lei. Dito de outro modo, quem atende às expectativas criadas e nutridas pelos professores e gestores e, em termos acadêmicos, alcança uma produção satisfatória, conquista o direito de pertencer ao sistema educacional. Porém, aquele que foge à regra, esse terá de se haver com os mecanismos de controle e com as punições.

A HOSPITALIDADE

Para uma abordagem mais direta sobre a hospitalidade Derrida propõe a análise das leis e da interferência do Estado na liberdade do cidadão:

Hoje em dia, uma reflexão sobre a hospitalidade pressupõe, entre outras coisas, a possibilidade de uma delimitação rigorosa das soleiras ou fronteiras: entre o familiar e o não familiar, entre o estrangeiro e o não estrangeiro, entre o cidadão e o não cidadão. Mas principalmente entre o privado e o público, o direito privado e o direito público.¹⁴

Neste sentido, é importante indagar qual o limite de atuação do Estado, até que ponto as leis permitem que exerçamos a nossa liberdade, ou elas coíbem, inibem ou mesmo impossibilitam a hospitalidade em um sentido absoluto, uma hospitalidade incondicionada. A esse ponto, torna-se importante observar a separação estabelecida por Kant a respeito do uso público e do uso privado da razão. Em *Resposta à pergunta: Que é Esclarecimento*, ele afirma:

Entendo contudo sob o nome de uso público da sua própria razão aquele que qualquer homem, enquanto *sábio*, faz dela diante do grande público do *mundo letrado*. Denomino uso privado aquele que o sábio pode fazer de sua razão em certo *cargo público* ou função a ele confiado. Ora, para muitas profissões que se exercem no interesse da comunidade, é necessário um certo mecanismo, em virtude do qual alguns membros da comunidade devem comporta-se de modo exclusivamente passivo para serem conduzidos pelo governo, mediante uma unanimidade artificial, para finalidades públicas, ou pelo menos devem ser contidos para não destruir essa finalidade. Em casos tais, não é sem dúvida permitido raciocinar, mas deve-se obedecer. (...) Assim, seria muito prejudicial se um oficial, a quem seu superior deu uma ordem, quisesse pôr-se a raciocinar em voz alta no serviço a respeito da conveniência ou da utilidade dessa ordem.¹⁵

¹⁴ DERRIDA, "Questão do estrangeiro: vinda do estrangeiro", p. 43.

¹⁵ KANT, "Resposta à pergunta: Que é 'Esclarecimento'", p. 56.

Mais adiante no texto, Kant dirá que o uso que um “professor empregado¹⁶ faz diante de sua comunidade” é um uso privado, pois, nessa condição, ele profere um juízo que expõe a perspectiva da função e da instituição que representa. Nessa medida, somente ser-nos-ia facultada a liberdade de questionar a legitimidade de uma lei ou de uma prática vigente quando nos manifestássemos no uso público de nossa razão. Isto é, críticas e propostas de mudança teriam lugar apenas fora da instituição e direcionadas para o *grande público do mundo letrado*. O argumento kantiano pressupõe a liberdade do sujeito no uso público de sua razão, mas limita sua autonomia no uso privado. Por um lado, espera-se que o Estado garanta essa liberdade, por outro, assevera-se que o homem tem de respeitar a lei determinada pela sociedade. As duas premissas, no entanto, parecem não se coadunar com a nossa realidade.

Ao mesmo tempo em que o desenvolvimento das técnicas e dos meios de comunicação proporciona uma ampliação da “sociabilidade privada” para além do território nacional, o Estado é enfraquecido. O Estado, em contrapartida, se esforça para alcançar algum tipo de controle, para vigiar e retomar a autoridade que lhe escapa. A censura, a interceptação de ligações telefônicas, as escutas, as varreduras em caixas de email, a análise de extratos de cartão de crédito e a reorganização legislativa para permitir um maior exercício da autoridade policial são os recursos que o Estado encontra para manter o controle. Em face dos recentes acontecimentos, podemos acrescentar sob o título da “reorganização legislativa” a investida explícita para cercear a liberdade do educador e, mesmo, de retirar-lhe ferramentas essenciais para a promoção do ensino de qualidade voltado para construção da cidadania e para a emancipação do aluno.

A pergunta que nos preocupa é se seria possível para o professor abrir a fronteira da verdadeira hospitalidade ao mesmo tempo em que lhe é negada a autonomia. Como oferecer a nossa casa, como hospedar, como ser hospitaleiro quando a nós não é dado o direito de um lar, do estar em-casa, dos limites do nosso privado, o que oferecer então? Este problema está intimamente ligado à questão do estrangeiro, do hóspede, na medida em que evidencia as bases sobre as quais se pretende construir ou promover a hospitalidade. Por essa linha, ao refletir sobre a realidade do

¹⁶ Vale ressaltar que o termo está relacionado com o exercício do sacerdócio, mas pode, por analogia, ser empregado para pensar o papel do professor.

ensino médio notamos que a criação do ambiente propício ao desenvolvimento da autonomia e da emancipação intelectual do educando parece exigir também a autonomia do educador no exercício de sua função.

Em *O conflito das faculdades*¹⁷, Kant ressalta que a faculdade de filosofia tem compromisso com a verdade e não pode se submeter a pressões externas, ela tem de ser exemplo de uso autônomo da razão. O mesmo vale para o ensino médio. Compete à filosofia a tarefa de abrir espaço para a reflexão crítica acerca das condições exigidas por um ensino pautado pela liberdade de pensamento e voltado para a emancipação do aluno. Cabe ao professor de filosofia se opor a qualquer investida que busque limitar o livre pensamento e, mais, é seu dever defender o direito à autonomia.

REFERÊNCIAS

DERRIDA, JACQUES. “Nada de hospitalidade, passo da hospitalidade”. Em J. Derrida & Anne Dufourmantelle (Orgs.). *Anne Dufourmantelle convida Jaques Derrida a falar da Hospitalidade*. São Paulo: Editora Escuta, 2003.

_____. *O monolingüismo do outro. Ou a prótese de origem*. Porto: Campo das Letras, 2001.

_____. *On cosmopolitanism and forgiveness*. London: Routledge, 2004.

_____. “Questão do estrangeiro: vinda do estrangeiro”. Em J. Derrida & Anne Dufourmantelle (Orgs.). *Anne Dufourmantelle convida Jaques Derrida a falar da Hospitalidade*. São Paulo: Escuta, 2003.

KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Prática*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2003.

_____. *Crítica da Razão Pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

_____. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Lisboa: Edições 70, 2002.

_____. *Ideia de uma História Universal de um Ponto de Vista Cosmopolita*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2003.

¹⁷ Cf. KANT, *O conflito das faculdades*, pp. 30-34.

_____. *O conflito das faculdades*. Lisboa: Edições 70, 1973.

_____. “Que significa orientar-se no pensamento?” Em *KANT, I. Textos Seletos*. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

_____. “Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”?” Em *KANT, I. Textos Seletos*. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

Nietzsche leitor de Montaigne: educação e valores para a vida.

Angela Zamora Cilento
(MACKENZIE)¹.

“Não conheço senão um escritor que, por honestidade, eu coloco tão elevadamente, senão mais, do que Schopenhauer: é Montaigne. Na verdade, pelo fato de que um tal homem tenha escrito, o prazer de viver nesta terra foi aumentado. (...) É ao lado dele que vou me colocar, caso se me impusesse o dever de escolher uma pátria sobre a terra. (...) Schopenhauer tem ainda uma outra qualidade em comum com Montaigne: uma serenidade que torna realmente sereno. Aliis laetus, sibi sapiens”.²

INTRODUÇÃO

Nietzsche, principalmente em seus escritos de juventude, cita mais de uma vez Montaigne. São grandes laços que ligam esses dois pensadores que não temos a menor pretensão de esgotá-los, pois à medida que vamos avançando na pesquisa, encontramos tantos outros que residem nos detalhes e meandros da filosofia de cada um. Dessa forma, a urdidura desses laços resulta em uma tapeçaria colorida e com pontos muito bem trabalhados, sem, no entanto, finalizá-la. Tal tapeçaria se restringirá ao espaço destinado para esse artigo, mas que poderá ser estendida para outros momentos, caso a oportunidade se apresente. Em ambos encontramos, antes de tudo, um amor pela vida, o que implica em desenvolver certos valores que terão por fim, não apenas suportar as suas vicissitudes, mas amá-la. Na linguagem do pensador alemão: *amor fati*. Ora, isto envolve também um grande aprendizado – a construção de si mesmo. Não se preocupam com a opinião alheia, para eles, o outro tem um valor secundário. Estão ocupados consigo mesmos – autoconhecimento e crítica.

¹ Agradeço ao Centro de Educação, Filosofia e Teologia – CEFT/MACKENZIE, na pessoa do prof. Dr. Marcelo Martins Bueno, que oportunizou as condições de possibilidade para a apresentação deste trabalho.

² NIETZSCHE, F, “Schopenhauer Educador”, p. 148.

São discípulos dos antigos, porém não se detiveram neles; se interessam pelo homem – o que implicou na busca e no conhecimento de outras culturas para pensarem a própria. Viajaram pelos costumes e avaliaram os seus valores – Montaigne, para desvelar os preconceitos herdados do hábito, Nietzsche para derrocar os valores malsãos da cultura ocidental, possibilitando enquanto filósofo legislador, criar novos.

Em ambos notamos um estilo vigoroso e rico e, por vezes, irônico para dizer certas coisas. Dirá Nietzsche:

“No fundo, é a um pequeno número de velhos franceses que estou sempre a regressar: creio só na cultura francesa e tenho por equívoco tudo o que na Europa se chama «cultura» (Bildung), para não falar da cultura alemã... Os poucos casos de alta cultura, com que deparei na Alemanha, eram todos de origem francesa, sobretudo a senhora Cosima Wagner, de longe a primeira voz em questões de gosto, que já ouvi... Se não leio, mas amo Pascal, como a vítima mais instrutiva do cristianismo, lentamente assassinada, primeiro no corpo, em seguida na psicologia, como a lógica integral dessa forma terrífica de crueldade humana; se tenho no espírito e, quem sabe? – talvez ainda no corpo algo da jocosidade de Montaigne; se o meu gosto de artista toma sob a sua protecção, não sem raiva, perante um génio selvagem como Shakespeare, os nomes de Molière, Corneille e Racine: tudo isso não exclui, por último, que os franceses mais recentes não sejam para mim também uma sociedade charmante.”³

Montaigne não faz uma filosofia que procure mudar o status quo – seu objetivo primeiro é o de educar um nobre, embora seus princípios possam ser transpostos para todos os homens na contemporaneidade sem distinção de classe, mesmo com tantas mudanças ocorridas. O fato é que Montaigne quer criar um homem munido de fortaleza – coragem ainda hoje tão necessária para nossos dias atuais, onde é tão fácil esmorecer, adoecer e sucumbir. Se cada homem é fruto do seu tempo, Montaigne também o é: o que subjaz para a educação dessa criança é a moral cavalheiresca, alguém que esteja de corpo e alma preparado para a guerra que pode chegar a qualquer momento. Por outro lado, Montaigne continua tão atual – não estaríamos hoje também voltados para uma tática de sobrevivência?

³ Id., *Ecce Homo*, p. 33 (Porque sou tão sagaz, 3).

Um nobre carece de uma educação de cunho particular, individual. Nietzsche, também parte de uma educação cavalheiresca em oposição aos ideais ascéticos da casta sacerdotal, deve-se formar um homem capaz de suportar o devir. Eles aprenderam dos antigos a não negar a vida, a não se abster do prazer das coisas que dela derivam – até mesmo o excesso, algumas vezes deve ser possível.

E desde que permaneça senhor de seus apetites e de sua vontade, não se hesite em tornar o jovem capaz de frequentar qualquer sociedade, seja no estrangeiro como em sua terra; e que mesmo, se necessário, saiba suportar desregramentos e excessos. (...) o nosso jovem deverá rir e brincar e dar-se a excessos com o seu príncipe; quero que até na devassidão suplante seus companheiros. (...) é muito diferente não querer fazer o mal e não saber fazê-lo.⁴

A possibilidade de transbordamento, de desmesura é, na filosofia nietzschiana, a característica do fundo dionisíaco do mundo, bem como do resgate da Terra. Ao mesmo tempo a dissolução do indivíduo na imensidão do uno primordial – um momento de êxtase, mas também a possibilidade de valorar ainda mais esse mundo e essa vida, na constante tarefa de lutar contra o niilismo.

Muito distante da educação do jovem conde proposta por Montaigne no capítulo dos *Ensaio*s “Da Educação das Crianças”, está a educação observada por Nietzsche no século XIX: o crescente número dos estabelecimentos de ensino com vistas à formação uma mão-de-obra barata e a educação compreendida como ‘negócio’ – um lucrativo segmento de mercado. A formação do sujeito, no sentido de *Bildung* (proposta do iluminismo) estaria comprometida enquanto projeto para todos os homens, restrita para poucos. Ora, isso significa que o acesso à cultura seria algo alcançado pelo sujeito e não coletivamente. Nesse texto, também observamos a decadência do valor do professor – agora é apenas um ‘operário da educação’, que nivela o conhecimento ‘por baixo’ de seus alunos, à medida que também não é mais possível dedicar-se a poucos.

Montaigne em “Da Educação das Crianças”, ressalta que devemos educar uma criança para a vida, um homem forte, capaz de suportar as vicissitudes da fortuna. Além disso, aconselha os professores a irem busca

⁴ MONTAIGNE, M., “Da Educação das Crianças”, p. 82.

de um espaço e de um ensino cativante e atraente, que permita a autonomia em oposição ao ensino tradicional e de métodos que não contemplem o nível de desenvolvimento individual da criança. Daí sua atualidade. Revisitar o texto de Montaigne nos proporciona várias reflexões sobre a estrutura escolar e a própria formação do professor. Questões que serão retomadas pelo pensador alemão em seus escritos sobre educação. Objetivamos nos debruçar sobre algumas passagens do texto de Montaigne sobre a educação que podem ter despertado a admiração de Nietzsche e que nos permitam criar analogias

Em seguida, trataremos dos impactos produzidos nos licenciandos nos cursos de filosofia e de pedagogia a partir das discussões e leitura sistemática destes autores na disciplina de Filosofia da Educação, propiciando uma aprendizagem significativa.

I – NIETZSCHE E MONTAIGNE

O primeiro tópico que podemos considerar nos dois pensadores reside no **amor à vida**. O alemão aponta que não há valor maior que o da vida a ponto de que esse pudesse ser subsumido por um outro. Em Montaigne lemos: “Ama a vida, a beleza, a glória, a saúde. Mas sua função própria é saber usar esses bens moderadamente e perdê-los sem fraquejar, função bem mais nobre do que penosa.”⁵

Enquanto Montaigne adota em grande parte a filosofia estóica, principalmente no que tange à moderação, não nega os prazeres da vida e os abusos são até permitidos em certas ocasiões (nota 1). Nietzsche, no entanto, coloca-se em grande parte contra as ideias de moderação e de ataraxia propostas pelos estóicos, pois tal adoção impediria que se vivesse a vida em toda a intensidade. O autor de *Ecce Homo* compreende que a vida deve ser compreendida como gratuidade, ou seja, a vida é um presente que contém a cada momento, surpresas que podem levar o homem do estado mais triste à mais intensa felicidade, pois o que importa, de fato, é estar vivo e que não se deve estar preparado para tudo, pois isso retira a possibilidade de sentir a vida em toda sua intensidade. “Sempre estive à altura do inesperado; devo estar despreparado, para estar senhor de mim”⁶. E ainda temos:

5 Ibid., p. 80.

6 NIETZSCHE, F., *Ecce Homo*, p. 34 (EH, Porque sou tão sagaz, 4)

É verdade que sofre mais intensamente quando sofre: com muita frequência sofre porque não consegue tirar lições da experiência, torna a cair naquele ponto rotineiro, onde já havia caído. É tão pouco razoável na dor quanto na felicidade: grita forte e fica desconsolado. Em meio à mesma desgraça como é diferente o estóico, instruído pela experiência e dominando-se através dos conceitos! Ele que costumeiramente não procura mais que a sinceridade, a verdade e a liberdade diante das ilusões e proteção contra as surpresas enganosas, agora na infelicidade monta a obra-prima da dissimulação, do mesmo modo que o outro na felicidade; ele não tem um semblante humano mutável e animado, ostenta de certo modo, uma máscara de traços dignamente proporcionados, não grita nem altera o som de sua voz: quando uma tempestade se abate justamente sobre ele, protege-se com seu casaco e afasta-se sob o aguaceiro, com um passo lento.⁷

A mesma ideia aparecerá, posteriormente, na filosofia de Nietzsche quando estabelece o perfil psicológico do Senhor e do Escravo e bem expresso na Genealogia da Moral. Ao estabelecer a dupla origem dos valores na origem, ou seja, ao perceber que há duas grandes formas de interpretação da vida - dos que afirmam e dos que negam a vida, detectando não uma única origem dos valores, mas uma dupla origem que “remete a uma dupla gênese simultânea: Gênese recíproca de sua diferença de quantidade, Gênese absoluta de sua qualidade respectiva”⁸. Desta forma, por meio do método genealógico, Nietzsche expõe que há culturas que interpretam a vida como expiação e outras, como gratuidade. Daí decorrem os perfis psicológicos do Escravo e do Senhor, respectivamente. Este saberá ser forte o suficiente para suportar o devir sem amaldiçoar ou se ressentir com a vida, nisto residirá sua nobreza – *amor fati*.

Portanto, toda a produção cultural, seja na arte, na filosofia ou mesmo na história, não devem promover valores que depreciem a vida ou que induzam ao seu enfraquecimento. Pelo contrário, todas elas só são úteis e ganham valor quando estão em acordo com a ótica da vida. A filosofia não deve servir à uma cultura meramente livresca, como afirma na 2^a extemporânea.

⁷ Id., *Sobre a Verdade e Mentira no Sentido Extra-Moral*, p. 78.

⁸ Id., *Genealogia da Moral*, p. 43.

Por seu turno, Montaigne, antes de Nietzsche afirma: “Sem o que se conseguem apenas asnos carregados de livros. Dão-lhes a guardar, com chitotadas, um saco de ciência, a qual, para que seja de proveito, não basta ter em casa: cabe desposar.”⁹ Nesse sentido, elencamos outras aproximações. A primeira delas refere-se ao interesse pelo próprio homem. Em ambos, não se deve ter vergonha dos instintos, dos afetos e do próprio corpo:

Shakespeare refletiu muito sobre as paixões humanas e, provavelmente, teve acesso íntimo a muitas delas (...). Porém não conseguiu, como Montaigne, falar a respeito delas, e colocou suas observações sobre as paixões na boca de figuras apaixonadas: o que sem dúvida é contrário à natureza, mas torna seus dramas tão ricos de pensamentos, que ele faz os demais parecerem vazios e facilmente despertam aversão geral a eles (...) as sentenças de Shakespeare fazem honra ao modelo de Montaigne, e contêm sob forma polida pensamentos muito sérios.¹⁰

Nietzsche, por meio do método genealógico, assim como Montaigne fizera anteriormente, compreende o homem enquanto um ser orgânico, composto de reflexos e instintos. Eles não se surpreendem com aquilo que o homem é capaz de fazer quando apaixonado – no sentido do pathos – nunca constituído apenas pelo âmbito da razão. Nenhum deles propõe a negação da constituição da natureza orgânica.

Tanto em Nietzsche quanto em Montaigne, encontramos a necessidade da formação de um homem à moda da moral cavaleiresca que associa o fortalecimento dos músculos ao do espírito, um homem forte e viril que será capaz de suportar qualquer vicissitude da vida.

Quem quiser fazer do menino um homem não o deve poupar na juventude nem deixar de infringir amiúde os preceitos dos médicos: ‘que viva ao ar livre e no meio dos perigos’. Não basta fortalecer-lhe a alma, é preciso também desenvolver-lhe os músculos.¹¹

Mais adiante, completa:

os exercícios e até os jogos, as corridas, a luta, a música, a dança, a caça, a equitação, a esgrima constituirão boa parte do estudo. Que-

⁹ MONTAIGNE, M., “Da Educação das Crianças”, p. 87.

¹⁰ NIETZSCHE, F. *Humano Demasiado Humano*, p. 122 (HDH, 176).

¹¹ MONTAIGNE, M., “Da Educação das Crianças”, p. 76.

ro que a delicadeza, a civilidade, as boas maneiras se modelem ao mesmo tempo em que o espírito, pois não é somente uma alma que se educa, nem um corpo, é um homem: cabe não separar as duas parcelas do todo.¹²

Em ambos, encontramos a preocupação consigo mesmo – no sentido que não pretendem servir de modelo para ninguém, cada um deve buscar seu próprio caminho. Ora, tal concepção implica em tornar-se aquilo que se é.

Cabe, portanto, duvidar das propostas advindas de outrem ou da tirania da opinião pública. “Que mole travesseiro é a dúvida para uma cabeça bem feita!” – este dito de Montaigne sempre enraiveceu Pascal, pois ninguém tinha tanta necessidade como ele de um travesseiro mole. Que lhe faltava então?”¹³. Em Montaigne:

não menos que saber, duvidar me apraz. Porque se por reflexão própria abraçar as opiniões de Xenofonte e Platão, elas deixarão de ser deles e se tornarão suas. Quem segue outrem não segue coisa nenhuma; nem nada encontra, mesmo porque não procura. Não estamos sob o domínio de um rei; que cada qual governe a si próprio.¹⁴

O que decorre daqui, é que a dúvida é parte importante do aprendizado, não só porque ela possibilita a verificação dos conteúdos a serem incorporados, antes porque permite o tornar-se ‘si próprio’ (nos valendo aqui da expressão heideggeriana), ou seja, pode-se inferir que as ideias devem passar pelo crivo da dúvida para que, posteriormente, possam ser incorporadas. Este processo envolve a ideia de autonomia, em segundo, pois não se pode ser autônomo apenas ingerindo as ideias de alguém sem reflexão.

Encontramos na 2ª Extemporânea: “o homem teria de ler nela [na história] assim como Goethe aconselha que se leia o Werther: como se ela clamasse, ‘sê um homem e não me sigas!’”¹⁵. Sem dúvida que, nesse processo, pela reflexão, há a apropriação de certas ideias que são de outros, mas sem ter alguém como ídolo ou modelo a ser seguido. Montaigne também referenda essa ideia, aludindo:

¹² Ibid., p. 82.

¹³ NIETZSCHE, F., *Aurora*, p. 37 (A, 46).

¹⁴ MONTAIGNE, M., “Da Educação das Crianças, p. 76.

¹⁵ NIETZSCHE, F. 2ª *Extemporânea*, p. 6.

As abelhas libam flores de toda a espécie, mas depois fazem o mel que é unicamente seu e não do tomilho ou da manjerona. Da mesma forma os elementos tirados de outrem, ele os terá de transformar e misturar para com eles fazer obra própria, isto é para forjar sua inteligência.¹⁶

Não há a pretensão aqui, de esgotar todas as aproximações que podem ser tecidas entre os dois pensadores, cabe apenas justificá-las e expô-las. O segundo momento deste trabalho objetiva destacar algumas passagens do texto de Montaigne que podem ter despertado em Nietzsche, admiração, entre outras que poderiam ser citadas.

II - “DA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS”, MONTAIGNE

Há tantas coisas que poderiam ser extraídas desse texto que poderíamos parafraseá-lo sem, no entanto, esgotá-lo devido às múltiplas reflexões que suscita. Não é por acaso que Nietzsche admira Montaigne. Seleccionamos algumas passagens que ressaltam a sua atualidade. No oitavo parágrafo do *Da Educação das Crianças*:

O mesmo acontece na agricultura: o que precede à sementeira é certo e fácil; e também plantar. Mas depois de brotar o que se plantou difíceis e variadas são as maneiras de tratá-lo. Assim os homens, pouco custa semeá-los, mas depois de nascidos, educá-los e instruí-los é tarefa complexa, trabalhosa e temível. O que se revela de suas tendências é tão tênue e obscuro nos primeiros anos, e as promessas tão incertas e enganadoras que se faz difícil assentar um juízo seguro.¹⁷

As propensões naturais da criança são desconhecidas para nós, na tenra infância, por isso mesmo que a tarefa de educar alguém se torna temível e complexa, pois há muitos modos de fazê-la, mas certamente, o melhor modo vai ao encontro das ideias de Nietzsche que se vale da mesma analogia. Em *Para Além de Bem e Mal*, 262:

Uma espécie nasce, um tipo se torna firme e forte na luta prolongada com condições desfavoráveis essencialmente iguais. Das ex-

¹⁶ MONTAIGNE, M., “Da Educação das Crianças”, p. 76.

¹⁷ Ibid., p. 74.

periências de criadores se sabe que, inversamente, as espécies favorecidas com alimentação abundante e sobretudo com proteção e cuidado extra, logo propendem fortemente à variação do tipo e são ricas em prodígios e monstrosidade (também em vícios monstruosos). Agora veja-se uma comunidade aristocrática, uma antiga polis grega, ou Veneza, digamos, como uma instituição, voluntária ou involuntária para fins de cultivo: ali se acham, coexistindo e dependendo de si mesmos, homens que querem impor sua espécie, em geral porque tem que se impor, ou correr o pavoroso risco de serem exterminados. (...) toda moral aristocrática é intolerante: na educação da juventude, nas prescrições sobre a mulher, nos costumes matrimoniais, na relação entre jovens e velhos, nas leis penais (...) – ela inclui a intolerância mesma entre as virtudes, sob o nome de ‘justiça’; (...) a luta permanente em condições desfavoráveis e sempre iguais é, como disse, a causa para que um tipo se torne duro e firme. Mas enfim sobrevém uma situação feliz, diminui a enorme tensão; talvez já não existam inimigos entre os vizinhos, e os meios para viver são encontrados em abundância. De um golpe se rompem o laço e a coação da antiga disciplina: ela não mais se sente como indispensável, como um determinante da existência – se quisesse continuar, só poderia fazê-lo como uma forma de luxo, de gosto arcaizante. A variação, seja como desvio (rumo ao mais sutil, mais raro e elevado), seja como degeneração e monstrosidade, aparece no palco de maneira súbita e magnífica, o individuo se atreve a ser indivíduo e se coloca em evidência. Nessas viradas da história se mostram, um ao lado do outro, e com frequência um no outro emaranhado e entrelaçado, um esplêndido, silvestre, multiforme incremento e extensão para o alto, uma espécie de ritmo tropical no afã do crescimento, e um tremendo perecer e se arruinar, mediante egoísmos que se opõe selvagememente e como que explodem, que disputam entre si por ‘sol e luz’ e já não sabem extrair da moral vigente, nem limite, nem freio, nem consideração. Foi essa própria moral que fez acumular a força a tal ponto, que fez retesar o arco de modo tão ameaçador – agora ela é, ela está ‘ultrapassada’. Atingiu-se um ponto inquietante e perigoso em que a vida maior, mais múltipla e mais abrangente vive além da velha moral; o ‘individuo’ está aí, obrigado a uma legislação própria, a artes e astúcias próprias de autopreservação, auto-elevação e auto-redenção. Novos ‘para quê’, novos ‘com que’, mais nenhuma fórmula em comum, mal-entendido e menosprezo em aliança, declínio, degradação e sublimes desejos horrivelmente ligados, o gênio da raça a transbordar toda a cornucópia boa e ruim, coincidência fatal de outono e primavera, plena

de mais atrativos véus, próprios da nova, ainda inesgotada, incansada corrupção. De novo se apresenta o perigo, o pai da moral, o grande perigo, desta vez situado no indivíduo, no próximo e amigo, nas ruas, no próprio filho, no próprio coração, no que é mais próprio e mais secreto no voto e na vontade: o que haverão de pregar os filósofos da moral que a essa altura surgem no horizonte? Eles descubrem, esses observadores e ociosos perspicazes, que rapidamente se chega ao fim, que tudo à sua volta é corrompido e corrompe, que nada fica de pé até amanhã, com exceção de uma espécie de homens, os incuravelmente medíocres. Apenas os medíocres têm perspectivas de prosseguir, procriar – eles são os homens do futuro, os únicos sobreviventes; ‘sejam como eles! tornem-se medíocres!’, diz a única moral que agora tem sentido, que ainda encontra ouvidos – Mas é difícil de se pregar, essa moral da mediocridade! – ela não pode jamais admitir o que é e o que quer! tem de falar de medida, dignidade, dever e amor ao próximo – terá necessidade de ocultar a ironia.¹⁸

Sabemos que Nietzsche tinha verdadeira paixão pela biologia, aliás somente a partir dela é que podemos compreender vários de conceitos. Desta perspectiva inicial, podemos inferir que quanto mais a ideologia liberal avança, quanto mais a ciência e a técnica caminham a passos largos, mais se estabelecem os princípios utilitaristas: bom é aquilo que é útil e agradável. Tanto é assim que analogamente Nietzsche imagina o cultivo de plantas em uma estufa – assim também temos uma ‘super-estufa’ que é a vida moderna, cheia de conforto e benefícios. Tal condição favorece o aparecimento de uma variação que está propensa à degeneração, isto é, ao mesmo tempo em que emergem indivíduos raros e especiais, também surgem monstruosidades. E neste caso, é o indivíduo moderno “que desaprendeu a tensão do arco retesado”, ele não tem mais que lutar contra nada, nem ninguém.

Montaigne, por seu turno, no seu texto afirma que o preceptor deve ter autoridade, inclusive sobre os pais, pois estes se enternecem demasiado com os filhos, impedindo-os de se fortalecerem para a vida. Rousseau, mais tarde também será adepto dessas ideias. Se se pudesse observar mais de perto tais considerações – as crianças superprotegidas que não tendo recebido o devido limite dos pais, por um lado, tornam-se crianças

¹⁸ NIETZSCHE, F., *Para além de Bem e Mal*, p. 176. (PABM, 262)

frágeis e vulneráveis, ‘crianças de vidro’, incapazes de lidar com a vida quando adultos; por outro, crianças malcriadas, sem educação, sem decoro, delinquentes, visto que sua imagem de Pai, é nula ou praticamente nula, no sentido em que não há, para ela, limite algum, e mais, podemos também inferir que muitas vezes, o próprio pai corrobora para este estado, na medida em que se sente constrangido a impor limites ao filho, se culpando pela carga horária de trabalho excessiva, outros, pela própria indiferença em relação à educação do filho, e outros ainda, por idolatrem o filho, mesmo que ele tenha se comportado de modo inadequado.

Retornando a Nietzsche, percebemos que o estágio do niilismo histórico transita do segundo para o terceiro momento, não há mais um sentido determinado a priori, não há mais regras nem autoritarismo, é o próprio indivíduo que vai: ou cultivar-se a si mesmo, como uma orquídea rara, como obra de arte, ou pelo contrário, deixar-se levar pela massa. Em outros termos, agora a tarefa do indivíduo é formar-se a si mesmo.

Um outro quesito que podemos mencionar em Montaigne está na ideia do ambiente escolar: “(...) Como seriam melhores as classes se juncadas de flores e folhas e não de varas sanguinolentas”¹⁹. Embora a palmatória já esteja abolida, o pensador francês reforça a importância dos ambientes escolares que ainda continua, em muitos lugares, pouco atrativo, pouco estimulante, parece mais com uma prisão, como nos alerta Foucault - sua estrutura física, suas punições, a necessidade de doutrinação dos corpos, o que não é estimulante, atrativo e nem proveitoso, pois não cativa, não faz com que as crianças o amem e conseqüentemente se desinteressem pela aprendizagem, haja vista que em muitas escolas ainda utiliza-se do “método de Gaza” para “ensinar”, ou seja, a memorização.

Mais uma vez, Montaigne:

não cessam de nos gritar aos ouvidos (...), o que nos querem ensinar, e o nosso trabalho consiste em repetir. Gostaria que ele corrigisse este erro, e desde logo, segundo a inteligência da criança, começasse a indicar-lhe o caminho, fazendo-lhe provar as coisas, e as escolher e discernir por si próprio, indicando-lhe por vezes o caminho certo ou lhe permitindo escolher. Não quero que fale sozinho e sim que deixa também o discípulo falar por seu turno.²⁰

¹⁹ MONTAIGNE, M., “Da Educação das Crianças”, p. 82.

²⁰ Ibid., p. 75.

A atualidade do pensador é validada, posto que o professor não deve ser um mero transmissor de conhecimentos na eterna repetição de conteúdos científicos desarticulados das vivências cotidianas de seus alunos. O bom professor, é aquele que busca conhecer as particularidades de cada aluno associadas ao seu nível de desenvolvimento, promove a capacidade de reflexão para que o aluno crie juízos próprios que lhe permitam o discernimento. É bom ouvinte na medida em que se interessa verdadeiramente pelos anseios e aprendizados das crianças.

E não menos importante, as virtudes do professor no que tange à afetividade: “para voltar ao assunto, direi que o melhor é atrair a vontade e afeição, sem o que se conseguem apenas asnos carregados de livros. Dão-lhes a guardar, com chicotadas, um saco de ciência, a qual para que seja proveito, não basta ter em casa: cabe desposar”²¹. O preceptor deve ter, segundo Montaigne, uma série de predicados dentre eles a afetividade, pois educar é um ato amoroso, acredita que uma formação integral de um homem para a vida: o que requer o acompanhamento de alguém que tenha cabeça bem feita e não uma cabeça bem cheia, pois o importante é ser uma boa pessoa, com uma formação para a vida e não um especialista nas ciências. O bom preceptor forma bem a mente, o corpo e o caráter de seu aluno, o prepara para a vida. Não usa da violência e do sofrimento para educar, antes ele inova suas práticas docentes, pois sabe que cada criança é diferente e não pode haver uma única maneira de ensinar, pois nem sempre um único método será eficaz para todos.

“(…) É bom que faça trotar essa inteligência à sua frente para lhe apreciar o desenvolvimento e ver até que ponto deve moderar o próprio andar, pois em não sabendo regular a nossa marcha tudo estragamos (...)”²². Uma das tarefas do professor é perder tempo, para ganhar tempo. Há muitas implicações que se podem tecer à luz dessa afirmação – como fazer os alunos ‘trotarem’ à nossa frente, se são muitos e desiguais? Cada qual tem um ritmo e um tempo diferente para assimilação dos conteúdos, que aprendem de maneiras diferentes? Além disso, há o prazo estipulado pelas instituições de ensino para determinados conteúdos e a adoção de apostilas que muitas vezes ‘nivelam por baixo’ e cerceiam a liberdade de cátedra do professor.

²¹ Ibid., p. 87.

²² Ibid., p. 75.

Outros apontamentos: a experimentação e a vivência geram aprendizagem significativa - é preciso que a criança conheça o mundo natural e outras culturas, seja por meio de viagens, visitas, conversas, pela observação. Estes procedimentos que podem ser alcançados por meio de estudos do meio, permitem o respeito à alteridade em primeiro lugar, além de fortalecer a criança para vida, pois saberá lidar com situações novas e, por vezes, adversas - conseguirá beber, dormir e comer em qualquer lugar, será educada para a vida. Desta forma, a educação de qualidade ensina ao aluno que não é dono do mundo, nem da verdade, pois toma consciência que as pessoas divergem em suas opiniões; que o mundo não tem que servi-lo e que deve corrigir a si próprio mais do que aos outros, reconhecendo seus erros. A educação de qualidade ensina que a vida é dolorosa para todos. Ela educa a criança para a vida: aguentar a adversidades sem desfalecer, sem surtar, sem se desviar de suas boas condutas.

Tal educação ainda não omite nada sobre o mundo ou do mal que nele existe, que qualquer homem pode praticar o mal, mas que ele, exercitando seu livre arbítrio, chegará a conclusão que não deve fazê-lo. A filosofia fará parte dos seus ensinamentos, pois cabe em todos os lugares e momentos: leva-o ao autoconhecimento, a viver bem e a morrer bem, enquanto grande companheira do homem, serena a alma, pois faz rir das tempestades e angústias. Em Nietzsche, aqui estão os elementos de transmutação.

III – IMPACTOS E REVERBERAÇÕES.

Há alguns anos, na disciplina da filosofia da educação da Universidade Presbiteriana Mackenzie para os cursos de pedagogia e filosofia, lemos Montaigne, Rousseau e Nietzsche. Pedimos para os alunos do curso de pedagogia egressos nesse semestre nos contassem sobre o que aprenderam com o autor de Ensaaios. Selecionamos alguns deles para finalizarmos este trabalho, objetivando demonstrar que a leitura dos clássicos é imprescindível para a formação dos licenciandos.

Seguem, em sequência, os quatro depoimentos selecionados das alunas do curso de Pedagogia:

“É impossível mensurar o quanto de aprendizado é possível extrair dos textos de Montaigne. Aprende-se sobre a formação do homem

como indivíduo – único e especial, aprende-se uma linguagem e vocabulário mais amplo e culto. Reflete-se sobre a vida, sobre a educação de uma criança, de um jovem. Passa-se a valorizar o estudo filosófico, visto com tanto preconceito ainda em nossos dias dentro das escolas. Abre-se a mente para a vida, para o saber, para o cuidado com a alma, com o indivíduo por completo, pois acontece a ‘iluminação’ quanto aos questionamentos da vida e aprendemos que o corpo físico não se separa da alma. Aprende-se uma ‘antiga\ nova’ fórmula que pode ser aplicada na educação das crianças. Vê-se que a novidade não está no que ele escreve, mas como ele escreve. Apesar de ser uma obra antiga, as ideias e abordagens dele são muito atuais e fascinantes. Montaigne foi ousado ao não ter medo de expor seus sentimentos e opiniões e isso serve de reflexão para sermos mais ousados e corajosos em nossas ações. ‘Filosofar é serenar.’ – disse o sábio Montaigne. E esta é uma das frases que mais me marcou. Afinal, vivemos em um mundo agitado, egoísta, cheio de pressões, onde a busca pela paz, pela serenidade é bem disputada e não há dinheiro que compre esse verbo tão raro e mais precioso que o ouro; serenar, eis um verbo precioso que quero guardar comigo para eternidade.” (Elaine Cristina Martins Silva).

“Lendo apenas alguns parágrafos de Montaigne pude perceber o verdadeiro significado que me foi passado: aprendi e aprendo a procurar, a me envolver, a duvidar, questionar e tentar expressar todos meus conhecimentos. (...) ele ajuda a entendermos mais a nós mesmos, mesmo com a mistura e conhecimento de suas próprias experiências. Já referente à educação pude aprender com Montaigne que as crianças devem aprender por si próprias, sem influências opressoras. É necessário que elas saibam e estudem a filosofia porque assim entrarão em contato com a prudência e a moderação.” (Ariana S. De Paula).

“Com Montaigne estou aprendendo que o caminho certo para a sabedoria está na dúvida e não na fé, aprendi o quanto é ruim negar a natureza física do homem. Aprendi a admirar o humanismo, a natureza e a dignidade do ser humano.” (Rafaela Souza).

“Apesar da escrita não ser convencional ao tipo de leitura que leio, tenho amado este texto, pois além de apontar como educaria aquele menino, mostra para nós, alunos, como devemos ser como alunos e futuros pedagogos. A carta é antiga, porém seu conteúdo é atual e aplicável. Afinal, valoriza a educação e prima pela curiosidade, autonomia e quebra de preconceitos. Acredito que ele tem sido base nesse semestre, com ênfase nesta escola que idealizamos e temos como objetivo, transformar. Os ensinamentos são práticos, portanto, guardarei comigo para consultas futuras.” (Larissa Lima de Medeiros).

Podemos depreender que, em oposição à velocidade e aos cronogramas apertados, valeu a pena ‘perder tempo’. Levamos dez semanas para lermos este texto, pois tanto a apreensão do vocabulário e de indicações de estrutura, levantamento das ideias de pensadores citados por Montaigne requereram esta disponibilidade e disposição.

Nas palavras da professora Jeanne Marie Gagnebin:
Segunda regra para o reto ensino, já cheio de desvios: não ter medo de ‘perder tempo’, não querer ganhar tempo, mas reaprender a paciência. Essa atitude é naturalmente muito diferente, imagino, num ensino dito técnico, no qual os estudantes devem aprender várias técnicas, justamente, vários ‘conteúdos’, ensino essencial para o bom funcionamento de várias profissões. Mas, no ensino da filosofia (e talvez de mais disciplinas se ousarmos pensar melhor), paciência e lentidão são virtudes do pensar e, igualmente, táticas modestas, mas efetivas, de *resistência* à pressa produtivista do sistema capitalista-mercantil-concorrencial etc. etc.”²³.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as três partes desse trabalho, podemos inferir que não há como sabermos como e o quê alguém aprende conosco, enquanto atuamos na prática docente. Talvez, tenhamos que admitir que, por fim, cada um é um universo particular, que dança uma música própria que é o de sua própria vida. O que podemos pretender é, primeiramente, compartilhar: saberes, cores, dores e amores desta vida. Dirá Nietzsche: “Que agradável é que existam palavras e sons: palavras e sons não são por acaso, arco-íris e pontes ilusórias estendidas entre o eternamente separado? A cada alma pertence um mundo distinto; para cada alma, qualquer alma é um ultramundo.”²⁴

Em segundo, o quê exatamente cada aluno recolhe para si é absolutamente pessoal e intransferível, como já afirmava Montaigne – “cada um liba as flores e fabrica um mel que lhe é próprio”.²⁵

Certamente, devemos ressaltar que, diferentemente das abelhas e das formigas – lembrando-nos da oposição que Hobbes faz a Aristóteles

²³ GAGNEBIN, Jeanne Marie, “O Método Desviante”.

²⁴ NIETZSCHE, F., *Assim Falou Zaratustra*, p. 206. (Z, O Convalescente).

²⁵ MONTAIGNE, M., “Da Educação das Crianças”, p. 83 (nota).

no Leviatã – que têm em si uma sociabilidade inata, o homem precisa muito mais do que libar as flores e criar um mel próprio: certamente esta é tarefa primeira na vida de qualquer um, justa e legítima. Mas diante da ideia de que o homem é um ser inacabado, é preciso lhe oferecer certas flores: um instrumental teórico que lhe permita discernir o que lhe é oferecido e desconfiar do que está dado; que lhe sejam ofertadas flores que, ao serem assimiladas, integrem valores para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Não são princípios indissociáveis – não necessariamente uma coisa deve excluir a outra, pelo contrário, devemos oferecer flores que permitam a cada indivíduo – ser mais, (valendo-nos das ideias do pensador alemão), mas também ser-com (Mit-dasein de Heidegger).

Portanto, os três momentos que compuseram este artigo, são antes de tudo resultado das flores que recolhemos para nós mesmos – valores e modos de ser que podem ser incorporados à fabricação do nosso próprio mel enquanto seres humanos; de ingredientes que nos fortaleçam diante das vicissitudes da vida, que propiciem o alargamento da consciência e dos músculos também (por que não?), mas também flores que ofertamos aos outros com o nosso paciente trabalho, e por fim a gratificação por detectarmos que cada um produziu seu próprio mel – encorpado, forte, cheio de vida, valendo-nos das ideias dos pensadores estudados.

Nota – Não podemos aqui deixar de mencionar os exemplos que Montaigne se utiliza: em primeiro lugar, de Alcebíades e em segundo, de um embaixador francês que se embriagou na Alemanha por conveniência dos negócios. (24)

REFERÊNCIAS

GAGNEBIN, Jeanne Marie. O Método Desviante. Disponível em: <http://www.revistatropico.com.br/tropico/html/textos/2807,1.shl> acesso set\2016.

MONTAIGNE. Da Educação das Crianças in *Ensaios*. São Paulo, Abril Cultural, 1984. Coleção Os Pensadores.

NIETZSCHE, F. *Aurora*. Portugal, Rés Editora, 1983.

NIETZSCHE, F. *Ecce Homo*. Disponível em: <https://docviewer.yandex.com/?url=ya-disk-public%3A%2F%2FNw2NoG7x8dy%2F52wdm9dq5ZgnlDam5t8hkUtQE4wBY7U%3D&name=Ecce%20Homo%20-%20LIDO.pdf&c=57d73cba4a50> acesso Set\2016.

_____. *Gaia Ciência*. Portugal, Guimarães Editores, 1987.

_____. 2ª Extemporânea. Da utilidade e dos Inconvenientes da História para a Vida. *Escritos sobre História*. São Paulo, PUC-RJ\Loyola.

_____. *Humano, Demasiado Humano*. São Paulo, Cia das Letras, 2000.

_____. Schopenhauer Educador. In *Escritos Sobre Educação*. São Paulo, PUC-RJ\Loyola, 2004.

_____. *Sobre a Verdade e Mentira no Sentido Extra-Moral*. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. *Para Além De Bem E Mal*. São Paulo: Cia Das Letras, 1992.

_____. *Assim Falava Zaratustra*. São Paulo: Cia das Letras, 2011.

Entre moscas e viandantes: uma finalidade do conhecimento para o espírito criança na praça pública?

Sérgio de Oliveira Santos
(UNESP – Rio Claro)

INTRODUÇÃO

A única espécie de curiosidade que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação: não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo.
Michel Foucault

De saída, na obra *A verdade e as formas jurídicas*¹, Foucault toma um fragmento nietzschiano que destaca que o conhecimento é uma invenção humana. O conhecimento, tal como expresso no excerto, é algo criado, inventado, que não possui origem. Dizer que o mesmo não possui origem é afirmar que ele não faz parte de uma *natureza humana* ou que seja algo determinante e *prima causa* em tal espécie. Para Nietzsche, em sua teoria sobre os afetos², o conhecimento está relacionado aos instintos, mas apenas como fruto dos digladios que estes travam entre si. O conhecimento seria, portanto, a resultante dos embates entre as afetações experienciadas pelo corpo – na relação consigo e com outros corpos. Nesse sentido complementa Foucault:

O conhecimento tem por fundamento, por base, e por ponto de partida os instintos, mas instintos em confronto entre si, de que ele é apenas o resultado, em sua superfície. O conhecimento é como um clarão, como uma luz que se irradia, mas que é produzido por mecanismos ou realidades que são de natureza totalmente diversa. O conhecimento é o efeito dos *instintos*, é como um lance de sorte, ou como o resultado de um longo compromisso (...),

¹ FOUCAULT, M. *A verdade e as formas jurídicas*, p. 13.

² Cumpre destacar que tal teoria não será adensada no presente trabalho, mas que é mais bem delimitada noutros a partir, sobretudo, da relação entre o pensamento nietzschiano e spinoziano.

como uma “centelha entre duas espadas, mas que não é do mesmo ferro que as duas espadas”.³

Tais considerações de Nietzsche e Foucault tomam que no ser humano a consciência ou a razão está disposta como um desdobramento de algo que lhe atravessa. Tal desdobramento é sempre perspectivo e interessado. De modo que *o conhecimento resulta da projeção de nossos impulsos e anseios, razão pela qual Nietzsche o considera sempre determinado por certa perspectiva, seja individual, seja socioculturalmente determinada*⁴. Conhecer estaria, então, relacionado ao movimento de agregar perspectivas, acumular forças e descarrega-las (*Auslösung*), esbanjá-las e, por consequência e diante de possibilidades de atuação, desencadear novas perspectivas de conhecimento. Mas...

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir. Talvez me digam que esses jogos consigo mesmo têm que permanecer nos bastidores; e que no máximo eles fazem parte desses trabalhos de preparação que desaparecem por si sós a partir do momento em que produzem seus efeitos.⁵

A nosso ver, grosso modo, os processos nomeados como Educação revelam e desvelam atitudes singulares e coletivas voltadas para a constituição de uma humanidade no animal humano, ou seja, processos destinados a elencar em dado espaço ou cultura os elementos (conhecimentos, perspectivas de valor, modos de conservação etc.) juntos dos quais os indivíduos e as sociedades se constituem, se inventam. Tais processos ocorrem institucionalizados ou não. De modo que podem estar voltados para a obtenção de um título acadêmico, por exemplo, ou, simples e arduamente, destinados a uma estética e cuidado de si. Vale destacar que no primeiro caso é a finalidade ou o resultado (a dissertação, a tese) que justifica, que direciona o processo de conhecer. Já no segundo caso, a legi-

³ FOUCAULT, 1996, pp. 16-17.

⁴ GIACÓIA JUNIOR, O. *Nietzsche*, p. 24.

⁵ FOUCAULT, M. *História da sexualidade 2 – o uso dos prazeres*, p. 11.

timidade encontra-se no próprio conhecer – no caminho ou descaminho daquele que se lança no processo.

Um dos meus passos e avanços mais substanciais parece-me ser este: aprendi a diferenciar a causa do agir da causa do agir de tal e tal modo, do agir numa particular direção, com um objetivo particular. A primeira espécie de causa é um *quantum* de energia represada, esperando ser utilizada de alguma forma, com algum fim; já a segunda espécie é algo insignificante comparado a essa energia, geralmente um simples acaso, segundo o qual aquele *quantum* se “desencadeia” de uma maneira ou de outra: o fósforo em relação ao barril de pólvora. Entre esses pequenos acasos e fósforos incluo todos os pretensos “fins” e também as ainda mais pretensas “vocações”: são relativamente fortuitos, arbitrários, quase indiferentes, em relação ao enorme *quantum* de energia que urge, como disse, para ser de alguma forma consumido. Normalmente as pessoas vêem (sic) isso de outra maneira: estão acostumadas a ver precisamente no objetivo (finalidade, profissão, etc.) a força *motriz*, conforme um erro antiquíssimo – mas ele é apenas a força *diretiva*, o piloto já foi aí confundido com o vapor. E muitas vezes nem mesmo o piloto, a força diretiva... O “objetivo”, o “fim”, não seria frequentemente um pretexto embelezador, um posterior fechar de olhos da vaidade, que não quer admitir que o barco *segue* a corrente na qual fortuitamente caiu? Que ele “quer” ir para lá porque – *tem* de ir? Que ele tem uma direção, mas não – um piloto? Necessitamos de uma crítica do conceito de finalidade.⁶

Nesse ponto, será que é lícito destacar que cada ser humano é convidado a pensar sobre a função e a finalidade do conhecimento em sua vida singular? De certo que nosso “barco”, nosso corpo e mente, segue fortuitamente o espírito do seu tempo (*Zeitgeist*). O que do nosso tempo é possível apreender? Pois, tal como expresso no aforismo supra, o barco tem uma direção, mas *não, necessariamente, um piloto*.

A nosso ver, são os processos educativos, a experiência de si no conhecimento ou a falta dela, que podem legitimar um piloto para o barco. O que numa acepção foucaultiana pode ser tomada como uma *ontologia crítica de nós mesmos, uma crítica permanente de nosso ser histórico*, uma atitude experimental feita por meio daquilo que *dizemos, pensamos e*

⁶ NIETZSCHE, F. *A gaia ciência*, p. 262. Aforismo 360.

*fazemos*⁷. Um movimento reflexivo junto daquilo *que nos é apresentado como universal, necessário, obrigatório*, a fim de perscrutar *qual é a parte do que é singular, contingente e fruto das imposições arbitrárias*⁸.

Nessa perspectiva de uma *ontologia crítica de si* é justo destacar que os processos de subjetivação se dão, segundo Foucault, nos “jogos de verdade”.

(...) aquilo a que me atento – a que me ative desde tantos anos – é a tarefa de evidenciar alguns elementos que possam servir para uma história da verdade. Uma história que não seria aquela do que poderia haver de verdadeiro nos conhecimentos, mas uma análise dos “jogos de verdade”, dos jogos entre o verdadeiro e o falso, através dos quais o ser se constitui historicamente como experiência, isto é, como podendo e devendo ser pensado. Através de quais jogos de verdade o homem se dá seu ser próprio a pensar quando se percebe como louco, quando se olha como doente, quando reflete sobre si como ser vivo, ser falante e ser trabalhador, quando ele se julga e se pune enquanto criminoso?⁹

*Vejo a má consciência como a profunda doença que o homem teve de contrair sob a pressão da mais radical das mudanças que viveu - a mudança que sobreveio quando ele se viu definitivamente encerrado no âmbito da sociedade e da paz*¹⁰. Nietzsche no seu Zarathustra, quando fala da sociedade destaca a mesma como a “praça das moscas”; o espaço público onde a possibilidade de uma experiência de si fica tremendamente comprometida devido às contorções que o corpo tem de realizar para sobreviver em tal âmbito. A sobrevivência leva ao hábito, à moral, à boa conduta, ao saber necessário para manter-se no vicioso leito de um rio com início, meio e fim. E neste ponto, “*todos os instintos que não se descarregam para fora voltam-se para dentro – isto é o que chamo de interiorização do homem: é assim que no homem cresce o que depois se denomina sua ‘alma’*”¹¹, aponta Nietzsche que, por sua vez destaca a “solidão” como refúgio aos zumbidos das moscas venenosas e para, com isso, tornar-se causa de si mesmo.

⁷ FOUCAULT, M. O que são as Luzes?, p. 347.

⁸ Ibidem.

⁹ FOUCAULT, 1998, pp.11-2.

¹⁰ NIETZSCHE, F. *Genealogia da Moral*, p. 67.

¹¹ Ibidem.

Refugia-te, meu amigo, em tua solidão! Vejo-te aturdido pelo ruído dos grandes homens, e crivado pelos agulhões dos pequenos. (...) Onde cessa essa solidão começa a praça pública, e onde começa a praça pública, começa também o ruído dos grandes cômicos e o zumbido das moscas venenosas. No mundo, as melhores coisas não valem nada sem alguém que as represente; grandes homens chama o povo todos os atores. O povo mal compreende o que é grande, quer dizer, o que é criador. Mas tem um sentido para todos os atores e cômicos das grandes causas.¹²

Esse tipo de solidão tido como refúgio pode ser mais bem apreendido nos últimos passos da figura do viandante encontrado também no Zaratustra de Nietzsche:

Eu sou um viajante e um escalador de montanhas – disse de si para si -, não me agradam planícies, e parece que não posso estar muito tempo sossegado. Ou seja porque o queira o meu destino ou a eventualidade que me espera, sempre uma viagem há de ser para mim uma ascensão às montanhas; em suma, cada qual repete apenas a sua própria experiência. Passou o tempo em que me poderiam sobrevir acasos; (...) Quem é da minha espécie, não se livra de semelhante hora, aquela que nos diz: “Só agora segues o caminho para a grandeza. Cume e abismo confundem-se hoje *num* só! Estás em marcha para o caminho de tua grandeza: veio agora a ser o teu supremo refúgio e foi até aqui o teu supremo perigo”.¹³

Destacamos do excerto acima a seguinte afirmação de Zaratustra: *cada qual repete apenas a sua própria experiência*. É nesse sentido, e junto do que aqui fora trazido até então, que o presente trabalho vem à baila para problematizar e delinear uma finalidade do conhecimento, ou, propriamente, dos processos de conhecer, enquanto aquisição de forças, jogos de força (jogos de verdade) e possibilidades de descarga.

DESENVOLVIMENTO

Quando Nietzsche cunha o conceito de eterno retorno (*Ewige Wiederkunft*) o faz tendo em vista um “sentido da Terra” – em contraponto

¹² NIETZSCHE, F., *Assim falava Zaratustra – um livro para todos e para ninguém*, p. 77.

¹³ *Idem*, pp. 205-6.

às teorias metafísicas e valorações suprassensíveis – e a possibilidade de um processo de subjetivação ou estética de si que possa estar para além de promessas vindouras ou atitudes carregadas de ressentimento. Um “bendito Sim à Vida” tal como Ela se expressa em dada situação presente e tal como o sujeito se expressa Nela. Ele é, grosseiramente dizendo, uma ferramenta de empoderamento do sujeito em seus processos de subjetivação no que tange as possibilidades de sua atuação presentes em dado momento e lugar. Isso pode ser percebido por meio do aforismo 341 da Gaia Ciência trazido abaixo:

E se um dia, ou uma noite, um demônio lhe aparecesse furtivamente em sua mais desolada solidão e dissesse: “Esta vida, como você a está vivendo e já viveu, você terá de viver mais uma vez e por incontáveis vezes; e nada haverá de novo nela, mas cada dor e cada prazer e cada suspiro e pensamento, e tudo o que é inefavelmente grande e pequeno em sua vida, terão de lhe suceder novamente, tudo na mesma sequência e ordem – e assim também essa aranha e esse luar entre as árvores, e também esse instante e eu mesmo. A perene ampulheta do existir será sempre virada novamente – e você com ela, partícula de poeira”. – Você não se prostraria e rangeiria os dentes e amaldiçoaria o demônio que assim falou? Ou você já experimentou um instante imenso, no qual lhe responderia: “Você é um deus e jamais ouvi coisa tão divina!”. Se esse pensamento tomasse conta de você, tal como você é, ele o transformaria e o esmagaria talvez; a questão em tudo e em cada coisa, “Você quer isso mais uma vez e por incontáveis vezes?”, pesaria sobre os seus atos como o maior dos pesos! Ou o quanto você teria de estar bem consigo mesmo e com a vida, para não desejar nada além dessa última, eterna confirmação e chancela?¹⁴

Por sua vez, alguns críticos apontam que a doutrina do eterno retorno constitui uma aporia no pensamento nietzschiano, posto que, se a Vida se consome e se repete (tal como já promulgavam os estoicos) não haveria ou seria dada ao sujeito a possibilidade de um tipo de liberdade nesse ciclo sem fim. Tudo, inclusive os modos de conhecer e produzir conhecimento, bem como, os hábitos e processos de subjetivação dos seres humanos, já estaria escrito, consagrado e delimitado numa ordem eterna e imutável.

¹⁴ NIETZSCHE, F, *A gaia ciência*, p. 230. Aforismo 341.

A partir de alguns fragmentos nietzschianos do Caderno MIII1 da organização feita por Colli e Montinari, teremos como intento nas próximas páginas contestar a aporia supracitada ao atentar que a doutrina do eterno retorno não foi cunhada por Nietzsche dentro do quadro determinístico estabelecido pela Física Clássica e nem mesmo pelo mito promulgado pelos estoicos. Como desenvolvimento de tal perspectiva destacamos que o ato de conhecer é algo necessário ao ser humano, mas os seus desdobramentos (descarga/*Auslösung*) não.

A EDUCAÇÃO DA FORÇA

Os fragmentos do caderno MIII1¹⁵ atentam para a disposição da doutrina do eterno retorno elaborada por Nietzsche fora do quadro determinístico estabelecido pela Física clássica. Tal disposição teria como veio de acontecimento a introdução da liberdade no referido determinismo. Algo que o pensador faz por meio do conceito de *Auslösung* (descarga, desencadeamento) ao destacar que, não sendo a Natureza reduzível às leis determinísticas da Física, visto que as mesmas não são capazes de determinar univocamente a trajetória de um fenômeno natural particular, a descarga (a manifestação da força) mostra-se necessária, mas a trajetória ou o modo como ocorre não. Nesse sentido, a inserção da possibilidade da liberdade na doutrina do eterno retorno abre uma perspectiva que produz novas interpretações para além daquelas já consagradas e que foram cunhadas a partir de um suposto e ferrenho determinismo no pensamento de Nietzsche, algo que, por sua vez, até então, mostrou-se teoricamente incoerente com os propósitos transvalorativos, artísticos e afetivos que o pensador manifestou em seus livros, sobretudo, a partir de 1881.

Um ponto relevante a ser destacado junto da releitura do aforismo 341 da Gaia Ciência trazido na introdução do presente trabalho é que ao dispor uma interpretação da doutrina do eterno retorno a partir de bases científicas rompe-se com um caráter ficcional, quase que mitológico desta doutrina e trazemos ao sujeito, ao ser humano mais especificamente, a possibilidade da escolha do direcionamento das forças que o constitui. De

¹⁵ O Caderno MIII1, organizado por Colli e Montinari, deflagra a elaboração da doutrina do eterno retorno a partir de perspectivas científicas delineadas entre 1878 e 1883 por cientistas e filósofos, em especial, Boussinesq, Du Bois-Reymond e Renouvier.

outro modo, é possível dizer que o eterno retorno não ocorre em uma reta com eventos sequenciais.

Se tudo vai retornar, visto que o tempo é infinito e as coisas são finitas¹⁶, a sequência não é dada à priori e linearmente. A cada retorno, o ser humano pode escolher a direção de sua descarga. A possibilidade da liberdade está no posicionamento e relacionamento com os elementos e perspectivas que constituem um lugar ou cultura. A vida humana não se manifesta na condição de já ter sido arquitetada (determinada) por outrem ou por outra vida passada. A vida humana ou os tipos de processos de subjetivação se fazem no presente, nos jogos de força, nas condições de trajetórias e descargas.

Cumpramos uma digressão nesse momento e destacamos que quando falamos de forças, falamos de “vontades de poder”, de uma dinâmica do mundo em movimento eterno, um vir-a-ser que se faz por meio de jogos de forças espontâneos para além das leis determinísticas da Física Clássica, como já apontado alhures. Nesses jogos as forças aumentam ou diminuem o seu poder na busca pela efetivação de suas perspectivas de valor e concepção de mundo. O ser humano pode ser compreendido, então, como algo constituído por uma pluralidade de forças. Forças estas que, como visto, não estão necessariamente determinadas, mas que podem ser mobilizadas, direcionadas e terem suas qualidades modificadas a partir do estabelecimento de alguns tipos de relações e organizações. Por sua vez, neste mesmo veio, “o mundo visto desde nosso interior, o mundo determinado e definido em seu caráter inteligível, seria justamente ‘a vontade de potência’, e nada mais¹⁷.”

Sabeis vós também o que para mim é “o mundo”? Devo eu mostrá-lo a vós no meu espelho? Este mundo: um prodígio de força sem começo nem fim, uma estável, brônzea massa de força, que não se torna maior que não se torna menor, que não se consome, mas apenas se transforma imutável como um todo; uma economia sem despesa e nem dispêndio, mas também sem acréscimo, e sem ingresso, envolta pelo “nada”, como uma fronteira que não se esvai, que não se gasta, que não se expande infinitamente, mas como uma força determinada inserida em um espaço determinado e não um espaço que de alguma maneira fosse vazio, antes, força por toda parte, jogo

¹⁶ Cf. Ibidem, p. 136. Aforismo 109.

¹⁷ NIETZSCHE, F., *Além do bem e do mal*, p. 48, aforismo 36.

de forças e ondas de força. Ao mesmo tempo um e “muito”. Aqui se juntando e se elevando num ponto e num outro ponto diminuindo, um oceano de forças que em si mesmo se empele e se esvai eternamente se modificando, eternamente retornando com imensos anos de retorno com vazantes e refluxos de suas figuras que partindo das mais simples se empelem na direção daquelas figuras mais complexas. Do mais parado, fixo, gelado transformando-se em braseiro, em seu vago mais selvagem contradizendo-se a si mesmo na maior medida e, então, novamente, a partir da plenitude, da pleora, retornando ao que há de mais simples; caminhos e anos abençoando a si mesmo como aquilo que sempre tem de retornar como um vir a ser que não se sacia, que não tem nenhum tédio, que não conhece cansaço: este meu mundo *dionisíaco*, do eterno construir a si próprio, do eterno destruir a si próprio, este mundo secreto da dupla volúpia, este meu além de bem e mal, sem meta, alvo. Se nenhum alvo jaz na felicidade do círculo, sem vontade, se um anel não tem a boa vontade em si mesmo, quereis um *nome* para esse mundo, uma *solução* para todos os seus enigmas, uma *luz* para vós – vós os mais robustos, os mais fortes, os mais intemoratos, os mais da meia-noite – *este mundo é vontade de poder – e nada além disso!* E vós próprios são vontade de poder – e nada mais.¹⁸

Sobressai do que fora apontado até o presente momento que um conjunto de forças em movimento é inapreensível. É impossível o conhecimento daquilo que está em fluxo contínuo. Nesse sentido ao ser humano só é dada a possibilidade de conhecer um recorte desse fluxo, ou seja, aquilo que está fixado e, portanto imóvel. É o que aponta Nietzsche no fragmento 11[278]¹⁹ do caderno MIII1 ao destacar que não existe uma precisa descrição de uma força em movimento. Quaisquer intentos nesse sentido seria apenas uma abstração de um provável estado da força. Uma criação simbólica produzida a partir de um isolamento conceitual e qualitativo da força. Resta claro, então, que todo conhecimento, toda valoração é sempre algo perspectivo que delimita e direciona a descarga da força e, conseqüentemente, é sempre resultante de embates de forças. Conhecer é re-conhecer.

¹⁸ Id., *Nachgelassene Fragmente* 1884-1885, pp. 292-3. (tradução livre)

¹⁹ Id., *Nachgelassene Fragmente* 1881-1882, Frühjahr-Herbst, MIII1.

Esta explicação eu encontrei na rua; ouvi alguém do povo dizer: “ele me reconheceu” –: então me perguntei: o que entende mesmo o povo por “conhecimento”? o que quer ele, quando quer “conhecimento”? Não mais do que isto: algo estranho deve ser remetido a algo *conhecido*. E nós, filósofos – já entendemos *mais* do que isso, ao falar de conhecimento? O conhecido, isto é, aquilo a que estamos habituados, de modo que não mais nos admiramos, nosso cotidiano, alguma regra em que estamos inseridos, toda e qualquer coisa em que nos sentimos em casa: – como? Nossa necessidade de conhecer não é justamente essa necessidade do conhecido, a vontade de, em meio a tudo o que estranho, inabitual, duvidoso, descobrir algo que não mais nos inquiete?²⁰

Nossos conceitos são invenções, assim destacou Nietzsche no fragmento 11[151] do Caderno MIII1. Se assim são, grosso modo, qual a função do conhecimento? Uma possível e rápida resposta seria a de que sua função é manifestar e/ou, minimamente, conservar um *quantum* de força. O que não estaria errado, contudo limitado. O excerto supra destaca um modo de conhecer ou de utilizar o conhecimento que diminui a qualidade da força, pois limita a sua dinamicidade e disposição para incorporar elementos estranhos, inabituais, duvidosos e inquietantes. A força²¹ então perde a sua liberdade, a sua possibilidade abrangente de descarga, visto que a indigência da busca do re-conhecimento faz do conhecer algo necessário e, portanto, determinista na escolha do modo de manifestação da *Auslösung* (descarga). *Erro dos erros!*

SOBRE HÁBITOS E CONHECIMENTOS

Oh, que fácil satisfação a dos homens do conhecimento! Examine-se, quanto a isto, os seus princípios e soluções para os enigmas do mundo! Quando reencontram nas coisas, sob as coisas, por trás delas, algo que infelizmente nos é bem conhecido ou familiar, como nossa tabuada, a nossa lógica ou nosso querer e desejar, como ficam imediatamente felizes! Pois “o que é familiar é conhecido”: nisso estão de acordo. Também os mais cautelosos entre eles acham que ao menos o familiar é mais facilmente cognoscível do que o estranho;

²⁰ Id., *A gaia ciência*, pp. 250-1, aforismo 355.

²¹ O artigo definido “a” está disposto aqui apenas de modo didático, visto que Nietzsche não define o que é *força*, pois isso seria deveras metafísico. Nietzsche fala em relações de força.

que o método exige, por exemplo, que se parta do ‘mundo interior’, dos ‘fatos da consciência’, pois este é o mundo mais familiar para nós! Erro dos erros! O familiar é o habitual; e o habitual é o mais difícil de “conhecer”, isto é, de ver como problema, como alheio, distante, “fora de nós”²².

O erro se torna orgânico e organiza. Assim como o hábito ou o habitual relaciona-se com a escolha. E esta quando reiterada diversas vezes cria o necessário. O necessário, por sua vez, (de)limita a manifestação da força, a direciona e determina um estilo, um tipo (*typus*) de vida, um tipo de verdade que não se toma enquanto problema²³, enquanto relação problemática. Aliás, “a força do conhecimento não está no seu grau de verdade, mas na sua antiguidade, no seu grau de incorporação, em seu caráter de condição para a vida”²⁴. Até que ponto a “verdade”, a “mais fraca forma de conhecimento”²⁵, suporta a incorporação de outras verdades, de outras perspectivas e prepara o sujeito para a constituição de uma multiplicidade de estados interiores?²⁶

Todos sabem, hoje em dia, que poder tolerar a contradição é um elevado sinal de cultura. Alguns sabem até que o homem superior deseja e evoca para si a contradição, a fim de ter uma indicação sobre a sua própria injustiça, que até então desconhecia. Mas ser capaz de contradizer, ter *boa consciência* ao hostilizar o habitual, o tradicional e consagrado – isso é mais do que essas duas coisas e é o que há de verdadeiramente grande, novo e surpreendente em nossa cultura, o maior dos passos do espírito liberto: quem sabe isso?²⁷

A partir de tais questionamentos e apontamentos de Nietzsche podemos firmar que a problemática do conhecimento é tirada de um campo meramente especulativo da razão e da moral para eclodir num corpo, num sujeito que é filho de seu tempo e que enquanto sujeito do conhecimento estranha e contradiz aquilo que habitualmente o constitui.

²² NIETZSCHE, *A gaia ciência*, p. 251, aforismo 355.

²³ Vale ressaltar que, grosso modo, o conhecimento é em si problemático, posto que seja apenas um recorte, uma imagem da força infinita e em movimento infinito.

²⁴ NIETZSCHE, *A gaia ciência*, p. 137, aforismo 110.

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ Cf. *Id.*, *Ecce Homo*, pp. 54-5. Por que escrevo tão bons livros.

²⁷ *Id.*, *A gaia ciência*, pp. 201-2, aforismo 297.

A *boa* consciência, aquela que não é atravessada pela culpa e pelo ressentimento, aquela que sabe que errar é a condição para viver²⁸, surge desse movimento – um movimento de “mais de força”, de afirmação da própria vontade. Um encolerar-se com o que é culturalmente tido como necessário na existência. Um lançar-se na fenda da metáfora petrificada e agora partida e transvalorá-la. Uma superação de si a partir da superação da *sólida reputação*.²⁹

Uma reputação sólida costumava ser extremamente útil; e onde quer que a sociedade continue a ser dominada pelo instinto de rebanho, é ainda muito conveniente, para cada indivíduo, fazer com que seu caráter e sua ocupação sejam tidos por imutáveis – mesmo que no fundo não o sejam. “Nele se pode confiar, ele continua o mesmo”: – em todas as situações perigosas da sociedade, este é o louvor de maior significado. A sociedade sente, com satisfação, que tem na virtude desse, na ambição daquele, na reflexão e no fervor daquele outro um *instrumento* confiável e sempre disposto – ele presta o máximo de honras a essa *natureza de instrumento*, essa fidelidade a si mesmo, essa invariabilidade nas opiniões, nas aspirações e até nos defeitos. Uma tal avaliação, que em toda parte floresce e floresceu justamente com a moralidade dos costumes, educa o “caráter” e *difama* toda mudança, toda reaprendizagem e transformação de si. Por maior que seja, de resto, a vantagem desse modo de pensar, para o conhecimento, ele é a mais nociva espécie de julgamento geral: por aí é condenada e difamada precisamente a disposição que tem o homem do conhecimento para, de maneira intrépida, declarar-se a qualquer momento *contra* a sua opinião prévia e ser desconfiado em relação a tudo o que em nós quer se tornar *sólido*. A atitude do homem do conhecimento, ao contradizer a “reputação sólida”, é vista como *desonrosa*, ao passo que a petrificação das opiniões tem o monopólio das honras: – sob o sortilégio de tais valores temos que viver ainda hoje! E é difícil viver, quando se sente o juízo de muitos milênios contra si e em volta de si! É provável que o conhecimento fosse tomado de má consciência por muitos milênios, e que tenha havido muito autodesprezo e oculta miséria na história dos grandes espíritos.³⁰

²⁸ Cf. MIII1 - 11[162].

²⁹ Cf. NIETZSCHE, *A gaia ciência*, pp.200-1, aforismo 296.

³⁰ *Ibidem*.

O “AMOR FATI” PARA ALÉM “REPUTAÇÃO SÓLIDA”

A noção de movimento transpassa a obra nietzschiana através do conceito de *espírito* que mobiliza no ser humano as atividades sapientes, criadoras e transvalorativas. Tal conceito tenderia a três transmutações em meio às experiências, tensões, embates e conflitos vivenciados pelo humano em sua relação com o outro. Em tais metamorfoses seria o espírito, primeiramente, um *Camelo*, um espírito paciente que se deleita em mostrar sua grande força ao suportar o peso das tradições e valores que já se encontravam em sua cultura na ocasião de sua chegada. A segunda mutação seria do Camelo para o Leão, um espírito poderoso e independente que quer romper com o já dado, o *status quo*, a tradição para ser livre e vitorioso. A terceira transmutação dar-se-ia do Leão para a Criança, momento em que o espírito é um fim em si mesmo, não havendo uma finalidade extrínseca a si em seu brincar criador. É no espírito criança que a vida manifesta sua espontaneidade invalorável e inquantificável. Larossa descreve e considera tais transmutações da seguinte maneira:

Nesse texto (Assim falava Zaratustra), o herói da liberdade é o leão. Digamos que o camelo é uma mescla de moral cristã, má consciência e espírito ascético: um animal gregário, domesticado, escravizado, servil e de carga, um animal que diz sim a tudo o que se lhe impõe e que encontra sua felicidade em cumprir com seu dever. O leão, por sua parte, é o espírito crítico, rebelde e negativo. O espírito se transforma em leão porque pretende conquistar a liberdade opondo seu “Eu quero” ao “Tu deves”, inscrito em cada uma das escamas do dragão-amo, contra o qual ele luta. O leão representa o movimento heroico do “fazer-se livre” lutando contra o amo e vencendo-o. Por isso, define-se por oposição e só pode viver da confrontação, da luta, da destruição, como se seu destino estivesse ligado ao do dragão-amo que se converteu em seu maior inimigo. O leão é um herói negativo, sua força ainda é reativa. Por isso, é uma figura do espírito ressentido e niilista; de fato, encarna a consumação do niilismo, a vontade do nada levado à sua máxima potência, e por isso é estéril. A criança, por último, é esquecimento, inocência, joga, afirmação, criação, abertura, possibilidade, início.³¹

31 LAROSSA, J. *Nietzsche e a educação*, pp. 109-110.

A criança: Movimento, processo, estrangeridade, des/caminhos... Caminhar rumo ao mais longínquo, ao mais alto cume, às mais solitárias e frias alturas e profundezas... Ver, transver e fazer a roda girar sobre si. O círculo retomar. Um eterno retorno onde a descarga é necessária, mas a trajetória, não. Hospitalidade com o aquilo estranho e/ou diferente... Mas para quê tudo isso? Por nada, não... Só por curiosidade. *Em todo caso, a única espécie de curiosidade que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação: não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo*³², tal como expressa Foucault. Que, uma vez mais, questiona:

Mas o que é filosofar hoje em dia – quero dizer, a atividade filosófica – senão o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento? O que é filosofar hoje em dia senão o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento? Se não consistir em tentar saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe? Existe sempre algo de irrisório no discurso filosófico quando ele quer, do exterior, fazer a lei para os outros, dizer-lhes onde está a sua verdade e de que maneira encontrá-la, ou quando pretende demonstrar-se por positividade ingênua; mas é seu direito explorar o que pode ser mudado, no seu próprio pensamento, através do exercício de um saber que lhe é estranho. O ‘ensaio’ – que é necessário entender como a experiência modificadora de si no jogo da verdade, e não como apropriação simplificadora de outrem para fins de comunicação – é o corpo vivo da filosofia, se, pelo menos, ela for ainda hoje o que era outrora, ou seja, uma ‘ascese’, um exercício de si, no pensamento.³³

Em nossa perspectiva a faceta criança do espírito melhor será realizada quando na companhia, ou melhor, no movimento de ascese que o viandante destaca em sua experiência de vida do que junto das moscas da praça pública. Afinal, terá que seguir os seus próprios passos, escrever o chão com o próprio corpo, tal como faz a lesma na poesia de Manoel de Barros. Só existem verdades escritas com sangue. Disso está ciente a criança ao ver o viandante que lhe aconselha: *E se, mais adiante te faltarem todas as escadas, será preciso saberes trepar sobre tua própria cabeça;*

³² FOUCAULT, *História da sexualidade 2 – o uso dos prazeres*, p. 11.

³³ *Ibidem*.

*senão, como quererias subir mais alto? Sobre tua própria cabeça e por cima do teu próprio coração.*³⁴ Então, encontrará a criança o seu destino. E conjugará em si o camelo e o leão. E dirá, assim como disse o viandante: *Seja! Estou pronto! Entrei na minha última solidão.*³⁵

CONCLUSÃO

De acordo com Foucault, certa tradição filosófica ocidental *sempre caracterizou o conhecimento pelo logocentrismo, pela semelhança, pela adequação, pela beatitude, pela unidade.*³⁶ Tomadas às limitações de tal afirmação é justamente contra essa tradição que se levanta as tímidas e incipientes propostas do presente trabalho ao destacar que o ato de conhecer é algo necessário ao ser humano, mas o conhecimento proveniente de tal conhecer, não. Conhecer e, talvez, pensar, não é elucidar ou minimizar formas de composições de saberes, mas estabelecer novas relações entre eles e deixar-se atualizar neste exercício de si no pensamento. Ter a coragem de colocar a própria existência como problema é a coragem de colocar em questão os valores, as perspectivas de valor e, portanto, os conhecimentos que configuram tal existência, sujeito ou processo de subjetivação.

No entanto, com vistas a um futuro trabalho, se tomarmos que o conhecimento é constituído pelos jogos de forças que atuam no ser humano e nas culturas e que, por sua vez, sua potência ou o seu *quantum* de força estaria atrelado ao seu grau de incorporação de outras forças e suas possibilidades de descarga, cumpre questionar: existe ou é possível o estabelecimento de um currículo mínimo na Educação Formal para que os educandos realizem um exercício de si no pensamento?

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, M. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro. Ed. Nau. 1996.

_____. *História da sexualidade 2 – o uso dos prazeres*. 8ª Ed. Tradução: Maria

³⁴ NIETZSCHE, *Assim falava Zaratustra – um livro para todos e para ninguém*, p. 206.

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ FOUCAULT, *A verdade e as formas jurídicas*, p. 22.

Thereza da CostaAlbuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

_____ O que são as Luzes? Em: MOTTA, M. B. *Coleção Ditos e Escritos II – Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008, pp. 335- 351.

GIACÓIA JUNIOR, O. *Nietzsche*. São Paulo: Publifolha, 2000.

LAROSSA, J. *Nietzsche e a educação*. 2ª edição e 1ª reimpressão. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005.

NIETZSCHE, F. *A gaia ciência*. 5ª reimpr. Tradução, notas e posfácio: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009a.

_____ *Além do bem e do mal*. Tradução: Mário Ferreira dos Santos. Rio de Janeiro: Vozes, 2009b.

_____ *Assim falava Zarathustra – um livro para todos e para ninguém*. Tradução e notas Mário Ferreira dos Santos. 2ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

_____ *Ecce Homo*. Tradução, notas e posfácio: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009c.

_____ *Genealogia da Moral*. Tradução e notas Paulo César de Souza. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

_____ *Nachgelassene Fragmente 1881-1882, Frühjahr-Herbst, MIII1*. Em: *Werke: kritische Gesamtausgabe*. T. V.2. Berlin, de Gruyter, 1977.

_____ *Nachgelassene Fragmente 1884-1885*. Em: *Werke: kritische Gesamtausgabe*. T.III. V.7. Berlin, de Gruyter, 1988.

Educação e encontro em Dostoievski: uma leitura a partir de Otto Bollnow

Adriana Maria Ferreira Coutinho
(UFPE)

A problemática em torno da Formação Humana e, particularmente, a dimensão ética que a compõe, cada vez mais vem obtendo espaço nas reflexões teóricas, bem como nas práticas, que se dão em torno do fenômeno educativo (RÖHR, 2006). A discussão da questão ética no interior da Formação Humana a tem colocado como categoria movente das relações intersubjetivas. Porém, em uma clara vontade de substituir a auto-reflexão, autoconsciência, fundamento da ética individualista, pela relação com os outros. Nesse sentido, operando um distanciamento da Ética como amor próprio e a colocando em outra perspectiva, que constituiria seu significado a partir dessa mesma relação com os demais.

Esta nova concepção da Ética remete a algumas inevitáveis consequências na Educação e especificamente na educação ética. Isso se traduz no desenvolvimento da empatia, do diálogo, da capacidade de escuta e atenção ao outro. Possibilita também a capacidade de analisar criticamente a realidade do próprio entorno desde os parâmetros da justiça e equidade, de assumir o educando em toda sua realidade, isso porque o ser humano só poderá ser compreendido em sua volta, na rede de relações que estabelece com os demais. Ser uma pessoa responsável é poder responder ao outro, e isso não é possível sem a abertura ao outro como uma disposição radical.

A inquietação que suscita esse trabalho decorre daí. Todavia, queremos propor uma reflexão que, de alguma maneira, se ponha além das formas comumente trilhadas, mais precisamente, queremos neste trabalho experimentar as possibilidades de ganhos heurísticos nascidos do diálogo entre teoria da educação e a narrativa ficcional. De outro modo, seria possível a literatura contribuir para a interpretação dos impasses teóricos e práticos vivenciados pelo campo da educação, particularmente daqueles concernentes à Formação Humana? Desconfiamos que sim e,

para tanto, neste trabalho nos valeremos da análise da personagem Aliócha do romance *Os Irmãos Karamázov* de Dostoiévski como evidência dessa possibilidade.

O trabalho se organiza da seguinte forma: primeiramente apresentaremos as noções de Formação Humana e Espiritualidade e sua relação com a educação; depois apresentaremos o conceito de Encontro em Otto Bollnow, fundamental para o confronto que se dará em seguida, quando, finalmente, faremos a interpretação da personagem Aliócha e, aí, problematizaremos uma possível contribuição da obra de Dostoiévski para pensarmos a Formação Humana.

FORMAÇÃO HUMANA, EDUCAÇÃO E ESPIRITUALIDADE

No final do século XVIII (ROHR, 2012, p. 21) começa a firmar-se, na Alemanha, um novo ideal, que vinha substituir todas as concepções anteriores de educação, ideal este expresso numa única palavra: *Bildung* (formação).

A concepção de *Bildung* (formação) aponta na direção de um ideal – uma utopia pedagógica, que buscava a formação integral e harmônica do ser humano, e que reconhecia nele a paridade razão-emoção. A *Bildung* surge como tensão espiritual¹ do eu, contato profundo com as várias esferas da cultura e consciência de um crescimento interior para formas de personalidades cada vez mais complexas e harmônicas. Nascido no romantismo alemão o conceito de *Bildung* vai ganhando adensamento ao se identificar com a procura pelo modo de ser do povo alemão. Ocorre que essa sedimentação termina por gerar disputas pelo seu uso, gerando uma polissemia e uma conseqüente multiplicidade de seu uso, dando-lhe de certa forma uma condição relacional.

Esse caráter relacional e coletivo de que falavam os alemães parece ser uma constante a acompanhar o processo de formação humana, como assevera José Policarpo Júnior ao afirmar que:

¹ É importante notar que a noção de espiritualidade é concebida nesse período ou como um apelo ao desenvolvimento da consciência (projeto iluminista) ou como referido ao desenvolvimento do espírito do povo (projeto romântico). Cf. Cuche, 2002, pp. 14-33. Espiritual, para nosso propósito, é tomado aqui como uma dimensão da existência humana; aquela com capacidade de “guiar nossa vida” (RÖHR, 2013, p. 29).

... de forma ampla ou restrita, o ser humano é, desde sua origem, um ser que se encontra em relação. Em grande medida a qualidade de sua vida dependerá da forma, natureza e intensidade que imprimir a tais relações; o empreendimento humano dependerá necessariamente da intensidade de aprovação ou desaprovação do contexto inter-relacional em que se encontra submetido (POLICARPO JR., 2010, p. 97).

Note que o autor insiste que o rumo das condições de vida do indivíduo dependerá do modo com o qual este sujeito conduzirá tal processo, ou seja, tendo consciência de sua condição de sujeito imerso em sociabilidade deverá estabelecer um percurso de formação no qual deve se responsabilizar, mas que também sofrerá injunções de um determinado contexto.

Do mesmo modo, assumimos aqui uma perspectiva de formação humana muito próxima daquela apresentada por Röhr, quando nos lembra que a formação de um indivíduo deve estar assentada em sua própria multidimensionalidade. Em sua ótica, a formação humana compreende todos os aspectos que se fazem presentes na experiência de vida dos indivíduos, desde o biológico até o espiritual, pois,

Lançando uma luz, já agora, em direção à formação humana, podemos caracterizar dois momentos distintos. Uma que chamamos de hominização, exatamente como processo que se impõe naturalmente [...] todos os desenvolvimentos biológicos, psíquico-emocionais e cognitivos baseados num madurecer natural. A formação humana compreendida como humanização, ao contrário, seria o trabalho árduo de fazer valer a voz do lado mais sutil do ser humano: o espiritual (RÖHR, 2013, p. 29).

Ou seja, incluem-se, dessa forma, todas as dimensões que compõem a existência de um indivíduo, mas, evidentemente, sem que nenhuma se sobreponha às outras.

O CONCEITO DE ENCONTRO DE OTTO BOLLNOW

A discussão sobre Filosofia da Existência e Educação na obra de Bollnow está assentada no conceito de descontinuidade, isto é, Bollnow

nos apresenta algumas possibilidades de formas descontínuas na educação. Otto Bollnow, nos chama à atenção acerca da necessidade de pensar uma proposta de educação que parta da constatação de que a experiência humana também se dá por descontinuidades e não apenas por um caminho de continuidade, onde tudo já se encontra, de certa forma, previsto e que, partindo dessa perspectiva, termina por estabelecer projetos de educação estanques e delimitados, sem a devida compreensão da complexidade do ser humano.

Bollnow constata que na passagem do século XVIII para o século XIX, momento emblemático no curso do projeto de modernidade, haja a vista a ocorrência da revolução industrial, do iluminismo e do romantismo, duas importantes concepções de educação serão maturadas e apresentadas como modelo a ser seguido: a concepção do artesão (iluminista) e do jardineiro (romântica). Para além das diferenças entre essas concepções, que serão apresentadas a seguir, ambas compartilham uma noção de ser humano caracterizada pela estabilidade da existência que, inevitavelmente, desaguará em práticas pedagógicas que privilegiarão aspectos voltados para o desenvolvimento contínuo do existir humano.

Mas antes de avançarmos na forma de relação pedagógica entre educador e educando que brota daí, convém pensar os modelos educativos, presentes em Bollnow, que mais se fizeram presente no processo da educação e que o mesmo Bollnow demonstra como insuficientes para a realização espiritual do educando e, por isso, propõe uma perspectiva assentada na espiritualidade, ou seja, propiciadora de um percurso que busca cada vez mais a humanização do humano.

Bollnow denominará de modelo do artesão a proposta educativa nascida das concepções iluministas e que procede de fora para dentro do educando. Aqui, o educador toma o educando como um objeto que necessita ser modelado desde esquemas e procedimentos externos a ele. Sobre a “matéria-prima”, o educando, se desenvolve um processo de amoldamento aos modelos preconcebidos. Essa intervenção produzirá um resultado: o educando como um produto aos fins das necessidades sociais vigentes. Tomemos a exposição de Bollnow:

A concepção habitual e comum de educação, mas conforme também com o proceder pedagógico ingênuo, parte da analogia existente entre a educação e a produção artesanal. O artífice produz

o seu objeto, segundo um plano preconcebido, de um material já dado, utilizando-se de um instrumento apropriado. Assim também o educador. Produz uma determinada formação da pessoa a ele confiada, seguindo o ideal que se lhe afigura como a meta da sua educação (BOLLNOW, 1971, p. 24).

O outro modelo, este associado ao romantismo alemão, distancia-se do primeiro por delinear um percurso inverso, ou seja, toma o educando não como objeto para ser moldado externamente; pelo contrário, identifica no interior do indivíduo as possibilidades de sua formação. Basta que deixe crescer e manifestar suas potencialidades. Estamos, portanto, diante de uma concepção orgânica de educação, que pode ser denominada de modelo do jardineiro. Temos assim, em comentário de Bollnow ao que enuncia Arndt,

O homem, pois, não é material amoldável a bel-prazer. Ele se desenvolve a partir do seu interior segundo a sua própria lei, para atingir o fim colocado nele mesmo. Formação é agora, na sua nova significação, desde então dominante, o resultado desse crescimento orgânico (BOLLNOW, 1971, p. 25).

Ao assumirem, de forma antecipada, uma concepção do processo de formação do sujeito, desenvolvimento interior para o caso do paradigma do jardineiro e apreensão de códigos exteriores no que respeita ao paradigma do artesão, por mais que tenham deitado raízes no horizonte educativo do mundo ocidental, essas propostas, tomadas isoladamente, como demonstra Bollnow, são insuficientes para uma devida prática pedagógica que leve em conta a própria condição na qual é configurada a existência do educando, qual seja, uma realidade permeada pela complexidade, mudanças e descontinuidades, portanto, aberta aos desafios que se apresentam pela vida e, por isso, muito pouco plausível de caber em modelos tão definidos. Daí, a necessidade pela busca de uma concepção e prática pedagógicas reconhecedoras da complexidade humana.

Bollnow introduz sua compreensão de encontro estabelecendo um panorama da retomada desse conceito no debate teórico da primeira metade do século XX. Ele repassa as principais contribuições, de Buber a Romano Guardini, dentre outros e como essas contribuições foram por ele retomadas para convergir em sua noção de encontro.

Em um segundo momento, como decorrência dos eventos dos totalitarismos e do evento da Segunda Guerra mundial, que haviam deixado o mundo em um estágio de perplexidade, passou-se a o emprego corrente do termo, empregando-o para as mais diversas instâncias da realidade humana e social. Daí, Bollnow observa que seria possível notar um emprego vasto e restrito para a palavra encontro. Quanto ao primeiro, se falava de encontro para evidenciar o simples contato de um homem com outro homem. Naquilo que respeita ao emprego restrito se tomava encontro como um “contacto (sic) especial”, ou seja, aludia a uma experiência existencial nesse contato, deixando claro outras possibilidades de contato que não se caracterizavam por esse tipo relação (BOLLNOW, 1971, p. 155).

Bollnow acusa a ambiguidade presente aí e a necessidade de sempre se deixar claro em que sentido se faz o emprego da palavra. Em seguida, como tentativa de superação da ambigüidade, aponta para a opção em tratar encontro como contato existencial, cabendo ao uso mais vasto muito mais experiências como conviver, relação e trato. Assim, encontro seriam aquelas experiências que tocam à realidade generativa do ser e de suas possibilidades enquanto devir, isto é, diz respeito à sua existência.

Tomando a metáfora de dois navios que se encontram no mar, Bollnow explicita que no encontro se exige sempre a presença de um contrário: “Eu esbarro contra um outro movimento que corre contra mim” (1971, p. 157). Portanto, o encontro é em essência aquilo que me surpreende e provoca. Diferente, desse modo, de um encontro que marco com outro homem, como ele mesmo apresenta, sem a devida provocação visto que já era esperado e, assim, não exigindo nada de novo de minha pessoa.

O encontro assume o caráter de discernimento e transformação daquele que é provocado. Diz Bollnow que

O homem esbarra em algo, que o defronta de maneira imprevista e imprevisível, digamos qual uma fatalidade, como algo radicalmente diverso daquilo que ele esperara segundo suas concepções anteriores, obrigando-o a se orientar de novo (1971, p. 158).

Essa situação de imprevisibilidade desloca o homem de seu curso planejado, exigindo de sua parte “a assumir um novo início”. Temos, pois, o encontro em Bollnow como a ocasião para a mudança de vida, aquilo que nos lança em direção a um novo momento de nossa existência e do

qual não podemos nos furtar, visto que seria a morte de nosso próprio existir. Ele toma Rilke como indicador, em sua obra poética, desse movimento decorrente do encontro:

Rilke expressou uma vez com grande clareza a realidade de um tal encontro diante do 'torso arcaico de Apolo'. Atingido pelo poder da estátua, exclama: 'Pois ali não há nenhum lugar, que não te vê. Tu deves mudar tua vida'. Isso ilustra ao mesmo tempo e em geral o caráter absoluto e incondicional da exigência que defronta o homem no encontro. Ele deve 'mudar de vida' (BOLLNOW, 1971, pp. 158-159).

O encontro se põe, do modo exposto, como o desafio para que me apresente na condição de autêntico perante meu existir, sob o risco de, se não me deixar provocar e assumir as exigências dessa provocação, fracassar enquanto existente.

Bollnow, pensando o lugar do encontro no âmbito da pedagogia parece, inicialmente, confrontar formação e encontro como instâncias antagônicas, pois expõe:

o encontro, com a reivindicação pelo seu caráter absoluto e incondicional, entra em conflito com o conceito central pedagógico, que desde o tempo do Neo-humanismo determinou o nosso pensamento educacional, a saber: com o conceito de formação (BOLLNOW, 1971, p. 188).

Na verdade, o autor em questão faz referência a tudo aquilo que se configurou ao longo do tempo como sinônimo de formação, ou seja, disciplinarização, ênfase no método e na rotina, na obediência aos ditames da norma. Em verdade, no passo seguinte procede a uma aproximação dos termos quando reivindica um novo sentido para a formação, imbuída daquilo que emana do encontro. Assim:

Por mais cientes que sejamos do caráter provisório de toda mera formação e do caráter decisivo do verdadeiro encontro, o curso normal do ensino continua a ser determinado em primeira linha pelo processo de formação e não há muita mudança naquilo que sucede aqui no trabalho cotidiano. Há mudança somente no sentido de a formação perder o direito de reivindicar para si o caráter

absoluto, que pretensamente possuía até agora, e aparecer a partir de uma nova compreensão à luz de um novo enfoque (BOLLNOW, 1971, p. 195).

Tudo isso parece convergir para a noção de integralidade presente em Röhr (2013, pp. 17-18), quando se afasta do que ele mesmo denomina por “corrente da correspondência” (estruturas exteriores ao indivíduo) e “corrente da irreverência” (protagonismo puramente subjetivo da educação do indivíduo). Pelo lado da correspondência, aparecem aquelas teorias da educação que já supõem a preexistência de um modelo de vida já todo definido e acabado, sendo o educador aquele que teria a tarefa de revelar isso ao educando e, por conseqüência, caberia a este a adesão a esse modo de ser antecipadamente organizado. Pelo lado da irreverência, teríamos justamente o oposto. Aqui, caberia ao educando, enquanto sujeito, traçar livremente seu percurso, colocando contra as tentativas exteriores que visam o impedimento de sua autonomia. Röhr chama a atenção para matizarmos as experiências históricas dessas propostas, pois, no curso da prática pedagógica, é possível notar certa abertura de ambas para incluir algo pertencente à outra. Portanto, a multidimensionalidade da realidade, dos indivíduos e da própria educação nos convida a deixar de lado os extremos que isolam e fragmentam e é por isso que a noção de formação humana que se assume para este trabalho é aquela que procura compreender o indivíduo nas mais diversas facetas de sua existência.

A questão da integralidade da pessoa humana assume uma importância capital desde a constatação de que nossos tempos são amplamente demarcados por uma incapacidade de promover essa condição do humano. O projeto de modernidade, como bem salienta Röhr (2013, pp. 181-182), evidenciou uma série de apostas na desconfiança da realidade e na confiança de aspectos, porém de forma isolada, capazes de suplementar confiança na experiência humana. Pensados isoladamente esses aspectos terminam por sucumbir e reinvestir o humano de sua condição globalizante.

Na leitura que Röhr faz de Buber e Bollnow, surge a problemática da confiança como dimensão fundamental da relação entre os indivíduos. Para Röhr, a confiança é uma possibilidade que emana de nossa dimensão espiritual e somente por ela pode ser desenvolvida (2013, p. 173). Nesse sentido, o encontro deverá se fazer pela aposta na confiança como elemento de mudança por parte de educando e educador e, desse modo, se

apresenta como componente fundamental de uma pedagogia da descontinuidade e instabilidade como Bollnow propõe.

Röhr nos diz que Bollnow não toma a confiança apenas como meta educacional, mas aponta para decisiva relação entre o educador com o educando, mediada pela confiança. Nosso trabalho se investirá de uma averiguação de como a personagem de Dostoiévski, especificamente Aliócha de *Os Irmãos Karamázov*, procede por um processo de crescimento espiritual, que resulta na mudança ética das personagens, baseado na proximidade e confiança. Nesse sentido, a obra romanesca de Dostoiévski parece abrigar uma caminhada espiritual das personagens, que, aqui, podemos tomar como formação humana. Portanto, essa confiança na relação educador-educando de que fala Bollnow parece se encontrar no interior da obra do romancista russo. Assim, talvez possa ser problematizada como um caminho de formação espiritual mediado pela confiança.

Nesse sentido, podemos refletir agora como essas questões aparecem na narrativa do romancista russo.

ENCONTRO E ESPIRITUALIDADE EM ALIÓCHA

Logo nas primeiras páginas do romance “Os irmãos Karamázov” o narrador fala sobre seu herói, Alieksiêi, mostrando-o como um personagem indefinido, excêntrico e sujeito ao risco de ser incompreendido pelos seus leitores:

Para mim ele [Alieksiêi] é digno de nota, mas duvido terminantemente que consiga mostrá-lo ao leitor. O caso é que talvez até se trate de um ativista, mas um ativista indeciso, indefinido. Pensando bem, seria estranho exigir clareza das pessoas numa época como a nossa. Uma coisa, é de crer, fica bastante evidente: trata-se de um homem estranho, de um excêntrico até (DOSTOIÉVSKI, 2008, p. 13).

Na verdade, temos exposto aqui essa situação de estranhamento de Aliócha em relação ao mundo, configurando-se de forma burguesa, portanto, já apregoando uma sociabilidade egoísta e centrada no individualismo. Daí o sentimento de exclusão que perpassa a pessoa de Aliócha, pois ele se põe em contrário com essa realidade.

Mas Aliócha traz em si um forte potencial espiritual: inclinado de compaixão, sensível para as coisas simples, humano e paciente. Por vontade própria fora morar numa espécie de mosteiro onde recebia os ensinamentos de um stárietz. A ida ao mosteiro para se colocar no seguimento de Zóssima pode ser compreendido como um segundo momento na trajetória de Aliócha, ou seja, ele se decide por dar uma resposta à situação de exclusão com a qual convivía na sociedade. Nesse momento há, evidentemente, uma busca pela segurança no mosteiro; um lugar que pudesse se reconhecer. Todavia, como será visto mais tarde, esse Encontro com Zóssima a condição para se decidir por uma contraposição ao cenário de degradação da existência dos indivíduos.

Segundo o narrador do romance, ele procurou a reclusão não por fanatismos religiosos nem por radicalismos, mas porque se via incompreendido pelo mundo e nesse ambiente encontrava paz e serenidade para os seus pensamentos. Vejamos o que nos mostra o próprio narrador:

Aviso, antes de tudo, que esse rapaz, Aliócha, não era absolutamente um fanático e, a meu ver, nem chegava a ter nada de místico. Antecipo minha opinião completa: era somente imbuído de um precoce amor ao ser humano, e se lançou no caminho do mosteiro, foi apenas porque, na ocasião, só ele lhe calou fundo e lhe ofereceu, por assim dizer, o ideal para a saída de sua alma, que tentava arrancar-se das trevas da maldade mundana para a luz do amor. E esse caminho só lhe calou fundo por que aí ele encontrou naquele momento um ser que achava extraordinário – o nosso famoso Zóssima, stárietz do mosteiro (...) (DOSTOIEVSKI, 2008, p. 32).

Aliócha sentia a hostilidade da sociedade. Não precisamos ir longe para entender a preocupação do “monge”, basta observamos as figuras do pai e dos seus irmãos. Diante dessa situação vivida entre os irmãos e o pai, vemos que Aliócha ocupa um entre-lugar na narrativa do livro, ou seja, é um herói que tenta conciliar as vozes dos seus irmãos e do seu pai e intervir a favor de todos. Seu discurso é o da humildade, fé no amor e no perdão. Aliócha traz em si uma concepção próxima da ideia socialista cristã – conciliadora, igualitária, humana, já os outros Karamázov destoam dele por refletirem uma burguesia esbanjadora, fútil, materialista, descrente da bondade e do amor. De acordo com Paulo Bezerra (2008), no texto crítico que integra essa obra de Dostoiévski:

O epílogo do romance revela a intenção ideológica que Dostoiévski imprimiu à imagem de Aliócha Karamázov (...). Embasado num sentimento de fraternidade ético-religiosa, o discurso que encerra o romance traduz, de fato, uma concepção de socialismo cristão, que foi uma marca ideológica do próprio Dostoiévski (BEZERRA, 2008, p. xiv).

No livro “Problemas da poética de Dostoiévski” (2002), Bakhtin fala, entre outras coisas, sobre o caráter polifônico das obras desse autor. Cada personagem é marcado por várias vozes que ecoam ao longo da narrativa. Essas vozes, por vezes, encontram e se desencontram em situações violentas, contraditórias, inflamadas, causando discussões e conflitos e é nessa efervescência de opiniões que os personagens se realizam, entendem a si mesmos e ao outro. Desse modo, cada personagem – Fiódor, Dmitri, Ivan, Aliócha, Smierdiákov etc. – representa uma convicção, um ponto de vista diferente sobre o mundo e as situações vividas no livro. Essa multiplicidade de vozes traz consigo, além de concepções valorizadas pela sociedade, também àquelas que não têm muito espaço, que ainda lutam para serem ouvidas. Em meio à sociedade burguesa que o rodeia, Aliócha responde silenciosamente, através de gestos sutis, contra apego ao dinheiro, à mentira, à desigualdade social, ao preconceito etc., representando, veladamente, vozes minorizadas que também acreditam nesses ideais. Apesar de Aliócha ter uma origem rica, este se sente deslocado de sua família; seus valores não condizem com o modo de vida observado nos outros Karamázov. O desconforto o leva a buscar uma nova forma de vida encontrada no mosteiro através da figura do Stárietz Zossima. Vejamos o seguinte trecho sobre o posicionamento de Aliócha:

Talvez digam que Aliócha era obtuso, atrasado, que não concluíra seu curso, etc. Que não concluíra seu curso era verdade, mas dizer era obtuso ou tolo era uma grande injustiça. Vou simplesmente repetir o que já disse: ele só se enveredou por esse caminho porque foi o único que o fascinou naquele momento e ao mesmo tempo lhe ofereceu todo o ideal para a saída de sua alma, que tentava arrancar-se das trevas para a luz. Acrescenta-se que ele já era, em parte, um jovem do nosso tempo, ou seja, honesto por natureza, que reclamava a verdade, que a procurava e acreditava nela e, uma vez tendo acreditado, exigia participar imediatamente dela com toda a força de sua alma, reivindicava um feito urgente, movido pelo premente

desejo de doar tudo de si, até mesmo a própria vida, para realizar esse feito. (...) Aliócha apenas escolheu um caminho oposto ao de todos outros, mas com a mesma sede de um feito imediato (DOSTOIEVSKI, 2008, p. 44-46).

Aliócha é símbolo do sonho de transpor as barreiras de uma sociedade mecânica e preconceituosa para alcançar a valorização do lado humano das pessoas, de melhores condições de vida pautadas nos ensinamentos cristãos. Segundo Bakhtin:

De fato as personagens de Dostoiévski são movidas por um sonho utópico de fundação de alguma comunidade de seres humanos fora das formas sociais existentes. Fundar uma comunidade na terra, unificar algumas pessoas fora do âmbito das formas sociais vigentes – a isso aspiram o príncipe Míchkin, Aliócha, aspiram em forma menos consciente e menos nítida todas as demais personagens de Dostoiévski. (...) É como se a comunidade se houvesse privado do seu corpo real e quisesse fundá-la arbitrariamente com material puramente humano (BAKHTIN, 2003, p. 201).

Todavia, o desenvolvimento espiritual de Aliócha pode ser notado de modo mais efetivo em duas situações expostas ao longo do romance: sua reação quando da morte do Padre Zóssima e nas passagens referentes ao relacionamento dele com os meninos. Os episódios que envolvem a morte de Zóssima são narrados durante boa parte do romance indo da metade do primeiro volume até o início do segundo volume.

O Stariétz Zóssima era bastante venerado por muitos e a agonia de sua morte foi acompanhada com muita curiosidade. Havia a crença de que os santos após a morte não tinham seus corpos decompostos por alguns dias. Todos, portanto, aguardavam com ansiedade essa confirmação para o caso de Zóssima. Vejamos:

Quando Aliócha deixou o quarto por um minuto, ficou pasmo com a emoção geral e a expectativa da irmandade que se aglomerava na cela e em torno dela. Entre seus integrantes essa expectativa era quase inquieta; em outros, solene. Todos aguardavam algo de imediato e grandioso logo após o falecimento do stariétz (DOSTOIEVSKI, 2008, p. 233).

Ocorre que, logo após sua morte, seu corpo começa a manifestar sintomas de decomposição muito rapidamente e a irmandade, de imediato, começa a duvidar da santidade de Zóssima. A reverência que antes e via dá lugar a uma grande desconfiança, chegando mesmo ao gracejo.

Era como se tivessem guardado uma vingança pelo fato do stariétz parecer inigualável em suas práticas de santidade quando em vida. Embora o mosteiro tivesse outros monges respeitados, já velhos, piedosos e que jejuavam, a fama de santidade de Zóssima era vastíssima. Mesmo que não fosse de indicar práticas de penitência severas àqueles que o procuravam, consigo agia diferente, pois todos os dias praticava a confissão. Isso, por certo, gerava incômodo nos outros monges. Daí que o narrador comenta:

Por exemplo, ele nunca fizera mal a ninguém, mas eis o que se ouvia: “Por que o consideravam tão santo?”. E só essa pergunta, que foi pouco a pouco, se repetindo, acabou redundando num turbilhão de maldades das mais insaciáveis. Por isso eu acho que muitos dos que sentiram o cheiro deletério exalado por seu corpo, e ainda por cima tão depressa – porque ainda não havia transcorrido nem um dia de sua morte –, não cabiam em si de alegria (DOSTOIEVSKI, 2008, p. 448).

Esse comportamento se fez presente entre monges e leigos e só fez crescer:

mal a decomposição começou a manifestar-se, só pelo aspecto dos monges que entravam na cela do morto dava para deduzir o que os levava ali. Um entrava, permanecia um pouco e saía para confirmar depressa a notícia aos outros (DOSTOIEVSKI, 2008, p. 448).

Essa situação deixou Aliócha confuso, chegando mesmo a duvidar da santidade de Zóssima. Dentre todos, o padre Paissi foi o único que permaneceu sereno e durante todo o tempo pôs junto ao corpo rezando. Foi ele quem confrontou Aliócha e o fez recordar do amor e dos milagres que o stariétz manifestara em vida. Notando a dúvida do noviço, o padre Paissi a ele se dirige e diz: “– Será que até tu foste tentado? – exclamou de repente o Padre Paissi – será que até tu estás com estes incrédulos! – acrescentou com amargura”. A admoestação do padre Paissi ocorre em um momento em que Aliócha vai se ausentar do mosteiro. Ele parece não

levar em conta as palavras do Padre Paissi, pois a este não responde e segue seu curso. Entretanto, seu momentâneo distanciamento parece significar a necessária meditação a respeito de tudo o que acontecia, pois ao voltar ao mosteiro sua atitude será outra.

Podemos notar que os eventos ocorridos em torno da morte de Zóssima se constituem para Aliócha na experiência do encontro como proposto por Bollnow. O desaparecimento de seu mestre o atordoa e o deixa inseguro, inclusive em sua fé, visto que o mau cheiro a exalar tão rapidamente do corpo do defunto não era esperado, levando ao descrédito da santidade do mesmo.

As conseqüências dessa situação desafiam Aliócha. É o esbarrar em um contrário de que fala Bollnow (1971, p. 158), e que vai exigir um posicionamento do discípulo: ou recebe essa força contrária e nada faz (não sendo autêntico em sua existência) ou se sente desafiado e procura refazer seu caminho, ou seja, toma para si o “Tu deves mudar de vida” de Rilke, lembrado por Bolnow.

A volta de Aliócha ao mosteiro sinaliza sua escolha pela acolhida do encontro, pois sem se ater aos sinais exteriores, que tanto marcava a expectativa da irmandade em relação a Zóssima, volta-se para o leito no qual o corpo é velado e sem nem se incomodar com o odor sempre mais forte passa a rezar junto ao corpo e seu semblante é sereno. Essa confiança em si mesmo, já não dependente de um guia vai se manifestar nas situações travadas com os garotos: outro exemplo de encontro existencial na vida de Aliócha.

O outro episódio que demarca a consolidação espiritual de Aliócha e demonstra o quanto poderia contribuir para a mudança das pessoas diz respeito a sua relação com os garotos.

Um dos trechos da relação de Aliócha e os meninos no romance é intitulado “Os colegiais”. Aliócha estava para se dirigir à casa da senhora Khokhlakóva e encontra um grupo de garotos na faixa dos dez anos. Ele nota que os meninos estão armados de pedras nas mãos, prontos para atirarem em outro garoto que estava mais afastado. Ele repreende os meninos, mas estes afirmam que estão a revidar, pois aquele garoto de olhos tristes seria muito perigoso e advertem Aliócha para ter cuidado com ele, pois ele irá apedrejá-lo.

Aliócha insiste em seguir o garoto. Ocorre justamente aquilo que os meninos haviam dito. Ele apedreja Aliócha sem nenhum motivo e chega até a mordê-lo no dedo da mão, mas Aliócha não revida, apenas pergunta ao menino porque faz aquilo se não havia razão alguma para fazê-lo.

- Está bem – disse -, está vendo como me mordeu de forma dolorida, mas basta, não é? Agora me diga, o que foi que eu lhe fiz?

O menino o olhou surpreso.

- embora eu não o conheça absolutamente e o esteja vendo pela primeira vez – continuou Aliócha com a mesma calma -, não é possível que eu não tenha lhe feito nada, senão você não estaria me torturando à toa.

Em vez de responder, o menino começou subitamente a chorar alto e correu de Aliócha.

Ele decidiu que tão logo arranjasse tempo sairia sem falta para procurá-lo e esclarecer esse enigma que o deixara tão perplexo (DOSTOIEVSKI, 2008, p. 254).

O que vemos nessa sua atitude é a capacidade de provocar o outro em busca de que este tenha a possibilidade de perceber a provocação e, por isso, possa optar pela mudança em sua vida. Nesse sentido, Aliócha estabelece encontros demarcados por contatos especiais, no horizonte da existência.

A figura de Aliócha como sinal de provocação de encontro existencial, no sentido exposto por Bollnow, resulta mais enfática, pelo processo de mudança que se estabelece entre os meninos, em um passo posterior do romance. Trata-se do modo como as atitudes dos garotos vai se transformando, ao ponto de reverem suas desavenças e se colocarem em situação de fraternidade perante eles próprios. Isso se manifesta por ocasião da doença e morte de Iliúcha, o garoto das pedradas, tomado por todos os outros como maléfico. Nesse momento ficamos sabendo de muitas razões de seu comportamento.

No início do tópico denominado “A meninada” se esboça a personagem de Kólia Krassótkin. Dele, tomamos conhecimento que é órfão de pai e coube à mãe viúva cuidar de sua educação. Kólia dispõe de inteligência e perspicácia agudas; chega mesmo a se apresentar com arrogância e pedantismo. Esses aspectos compõem uma estratégia do garoto para se apresentar como importante diante dos outros.

Em uma certa manhã de frio sai de casa junto ao garoto de nome Smúrov e ficamos sabendo que vai visitar o pequeno Iliúcha que está a beira da morte. Este último é aquele garoto que no episódio das pedras havia desferido uma canivetada no próprio Kólia. Ao chegarem próximo à casa ocorre o encontro entre este e Aliócha. Destarte descobrimos que Aliócha se tornara amigo guia espiritual dos garotos, menos ainda de Kólia. Os garotos haviam se reconciliado com Iliúcha em função da convivência com o Karamázov. Somente Kólia resistia a se tornar amigo de Aliócha, porém, revela o quanto já queria conhecê-lo devido a tudo o que os meninos dele falavam.

Com a cara séria, Kólia encostou-se à cerca e ficou aguardando o aparecimento de Aliócha. Sim, fazia tempo que queria encontrar-se com ele. Ouvira muito os meninos falarem dele, mas até então sempre aparentara um desdenhoso ar de indiferença quando lhe falavam dele, chegava até a ‘criticar’ Aliócha ao ouvir o que lhe falavam sobre ele. Mas, lá com seus botões, tinha muita, muita vontade de conhecê-lo: em todas as histórias que ouvia sobre Aliócha havia algo simpático e atraente (DOSTOIÉVSKI, 2008, pp. 691-692).

Nesse encontro ocorrem duas atitudes da parte de Kólia que arrematam o quanto Aliócha, por revelar forte dimensão espiritual, provoca a mudança nos outros. Primeiro, Kólia afirma que ele é místico e que a partir de agora se deixará imbuir pelo que vem de Aliócha; em segundo, como decorrência desse encontro e de tudo o que já ouvira falar dele, Kólia se arrepende, chora pela situação de Iliúcha e se põe na condição de consolador do garoto moribundo, visto que resgata o cachorro deste, que havia se perdido e era dado como morto. Não por acaso, o epílogo do romance é o funeral de Iliúcha que tem todos os garotos reunidos em gesto de fraternidade.

Nesse momento fica explicitada toda a força espiritual presente em Aliócha, pois os meninos agora estão modificados e se colocam em uma posição de compromisso uns com os outros, mesmo que fosse inevitável que cada um seguisse seu caminho daí para a frente. Esse encontro fez deles um grupo, como afirma Dostoiévski por ocasião do sepultamento de Iliúcha quando diz: “os meninos cercaram o caixão como um grupo compacto e começaram a levantá-lo” (2008, p. 990). Essa configuração

de grupo se confirma pelo apelo de Aliócha para que nunca esmoreça o compromisso entre eles:

Combinemos aqui, junto à pedra de Iliúcha, que nunca esqueceremos, em primeiro lugar, Iliúchetchka, e em segundo, uns aos outros. E que, independentemente do que mais tarde venha em nossas vidas, esmo que passemos vinte anos sem nos vermos, ainda assim haveremos de recordar como sepultamos o pobre menino, no qual antes atiraram pedras da ponte – estais lembrados? – e a quem depois todos passamos a amar [...] nunca esqueçais como certa vez nos sentimos bem aqui, todos comungando, unidos por aquele sentimento tão bom e bonito, que durante aquele momento de nosso amor pelo infeliz menino nos fez, talvez, melhores do que em realidade somos (DOSTOIÉVSKI, 2008, p. 996).

O Encontro entre Aliócha e os meninos provocou a mudança na vida destes. Foram capazes de rever suas condutas e de instaurarem entre si um pacto, que poderíamos denominar o pacto do Rosto, que reconhece a alteridade presente em cada um e com ela se compromete: “haverei de me lembrar de cada rosto que vejo agora” afirma Aliócha para os meninos. O romance finda com essa demonstração de mudança e de fidelidade a essa mudança:

- Guardemos na lembrança o seu rosto [de Iliúcha], sua roupa, sua botinha pobres, seu caixãozinho, e seu pai infeliz e pecador, e como ele valentemente se levantou sozinho em sua defesa contra a turma inteira!

- Guardaremos, guardaremos! – tornaram a gritar os meninos.

[...]

- Então, a caminho! E agora lá vamos nós de mãos dadas!

- E sempre assim, de mãos dadas para o resto da vida! Hurra, Karamázov! – gritou Kólia mais uma vez entusiasmado, e mais uma vez todos os meninos secundaram sua exclamação (DOSTOIÉVSKI, 2008, pp. 998-999).

A personagem Aliócha fez um percurso em direção ao desenvolvimento de sua dimensão espiritual e por isso foi capaz de gerar um encontro existencial com os meninos, instaurando, pela provocação dos mesmos, um processo de mudança em suas vidas. Essa é a tarefa do educador:

instaurar um percurso de formação humana que cada educando desenvolva em si a dimensão de espiritualidade e com isso possa ser capaz de perguntar pelo sentido de sua existência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho, tomando a exemplificação da narrativa literária, expõe as possibilidades de uma educação espiritual que nos leva a uma prática de Formação Humana que nos remete para uma sociabilidade asentada na relação com a alteridade mas que somente apresenta-se como possível pelo processo desencadeado no artifício educativo do encontro, no modo como propõe Bollnow.

Acreditamos ser um ganho a insistência da análise da literatura como fonte de problematização do agir humano e, de modo particular, como território propício ao confronto das práticas educativas, sobretudo, quando pensadas como momentos de um processo de Formação Humana. Todavia, reste claro que, ao enfatizarmos este caminho como possível, em momento algum adotamos uma postura de fechamento aos horizontes da teoria da educação já consagrados. O que estamos a propor aqui aponta para a necessidade de um diálogo (um Encontro) entre as possibilidades reflexivas da ficção e o conhecimento científico da educação, no qual um se deixe provocar pelo outro e se permitam ao enriquecimento mútuo.

Por tudo isso, compreendemos que este foi somente um passo dado na sedimentação desse diálogo e, desse modo, esse trabalho termina por suscitar outras questões nas quais a literatura de um modo geral, e a obra de Dostoievski especificamente, podem contribuir em favor de reflexões e iluminações sobre processos de formação humana.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense, 2003.

BEZERRA, Paulo. Posfácio do tradutor. In: DOSTOIEVSKI, Fiodor. *Os Irmãos Karamázov*. São Paulo: Editora 34, 2008.

BOLLNOW, Otto. *Pedagogia e filosofia da existência*. Petrópolis: Vozes, 1971.

CUCHE, Denis. *O conceito de cultura nas ciências sociais*. Bauru: Edusc, 2002.

DOSTOIEVSKI, Fiodor. *Os Irmãos Karamázov*. São Paulo: Editora 34, 2008.

POLICARPO JR., José; RODRIGUES, M. Princípios orientadores da formação humana: dimensão normativa da educação. *Paidéia USP*. Ribeirão Preto, v. 20, p. 95-103, 2010.

RÖHR, Ferdinand. *Educação e espiritualidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

RÖHR, Ferdinand. (org.). *Diálogos em educação e espiritualidade*. Recife: Editora Universitária UFPE, 2012.

RÖHR, Ferdinand. Fundamentos epistemológicos da educação na pesquisa em didática e prática do ensino. In: SILVA, Aída (org.). *Educação formal e não formal: processos formativos e saberes pedagógicos*. Recife: Bagaço, 2006.

ID-ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2271-3787>

A perda da aura da obra de arte e a influência da indústria cultural no gosto

Eloisa de Souza Santos
(SEDUC/AM)

INTRODUÇÃO

Considerando que desde os primórdios da história a obra de arte é caracterizada por sua singularidade e por trazer consigo a força da tradição, como compreender a interferência da produtividade, através da reprodução em série dessas obras, no desenvolvimento do gosto dos apreciadores de arte no momento em que a aura não está agregada aos produtos resultantes da reprodutibilidade técnica? Se antes as pinturas pictóricas invocavam os deuses de um povo, sua tradição, ou registravam vitórias e derrotas de um determinado contexto histórico, ou quando poemas eram escritos e declamados para pessoas específicas com as quais os poetas desenvolviam vínculos afetivos, trazendo sua aura, sua unicidade e autenticidade, como estabelecer empatia com obras que não trazem singularidade e como o fenômeno da reprodutibilidade que se mostra incapaz de multiplicar a aura pode interferir no desenvolvimento do gosto dos espectadores das artes em geral?

Diante desses questionamentos o presente estudo buscou alcançar reflexões que atenuassem (ou intensificassem) esses inquietantes questionamentos, para isto assentou-se no suporte teórico das obras de Walter Benjamin. Neste contexto, a indústria cultural tem sido apontada como instrumento de manipulação das massas, porém, duas correntes convivem na análise dos meios de comunicação como ferramenta da indústria cultural: para a *primeira* corrente a mídia, em geral, estabelece influência no espectador, controlando-o e mantendo sua ideologia; a *segunda* corrente afirma que, de modo contrário, a mídia é um elemento importante na manutenção das bases de uma sociedade democrática. Para Walter Benjamin a reprodutibilidade não chegou a prejudicar a cultura erudita, mas alterou o papel da arte e da cultura, mudando a percepção do seu público.

Se a aura da obra de arte é passível de perda, sua popularização através do processo de reprodutibilidade técnica favoreceu seu alcance por parte de públicos maiores e diversificados, tendo a fotografia, o cinema e a indústria fonográfica forte contribuição no processo de reprodução, expandindo os recursos de imagem e de som. Assim, para Benjamin, ao contrário de Adorno, a reprodutibilidade (ou mais especificamente a indústria cultural para Adorno) não chega a ser menosprezada, mas pode ser vista como aliada quando multiplica a arte e atende a públicos diferenciados, já que a obra de arte tem como uma das principais tarefas criar um interesse que ainda não foi satisfeito totalmente.

No século XXI, o progresso tecnológico potencializou o processo de reprodutibilidade técnica da obra de arte. Se Walter Benjamin tivesse presenciado o caráter e a proporção das inovações da indústria cultural e a ubiquidade das informações e plataformas produzidas pela Internet atualmente, manteria o mesmo posicionamento?

1 A AURA DA OBRA DE ARTE SEGUNDO WALTER BENJAMIN

Walter Benjamin (1892-1940) “foi um crítico revolucionário da filosofia do progresso, um adversário do ‘progressismo’, um nostálgico do passado que sonha com o futuro” (LOWY, 2002, p.199). Alemão de ascendência judaica, Benjamin viveu no período conturbado de perseguição nazista, contexto no qual faleceu de forma não tão bem esclarecida. Foi influenciado pelo socialismo, influenciador da Escola de Frankfurt e desenvolveu uma também conturbada relação de amizade com Theodor Adorno (1903 – 1969) que o criticava por sua defesa da massificação das artes, sobretudo no cinema. Seu ensaio *A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica* (1936) desenvolve uma teoria materialista da arte, segundo a qual os diversos meios de reprodução da arte a popularizam, ao mesmo tempo em que a privam de sua aura.

A aura da obra de arte para Benjamin consiste na preservação dos elementos singulares, inéditos e irreprodutíveis que constituem a formação de uma obra sempre única no momento de sua produção. A aura não é um aspecto físico da obra, porém seu revestimento simbólico (ABREU, 2013). Se antes predominava a autenticidade, a originalidade e a unicidade, agora vigora a multiplicidade que pode contribuir para a perda da

aura, isto é, do aqui e do agora, “uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante, por mais próxima que ela esteja” (BENJAMIN, 1994, p. 101). Nesse sentido, a aura “designa o caráter essencialmente transcendente, fugidio, inesgotável e distante da obra de arte: inapreensível apesar de qualquer proximidade e indissociável do valor de culto artístico que configura a riqueza da tradicional experiência estética (AVELAR, 2008, p. 4). Assim, a aura da obra de arte é já essa aura sacra “decaída”, deslocada de sua condição original divina, mas ainda é o elemento firmador do caráter de irrepetibilidade e autenticidade do objeto (PAIVA; MELO, 2011).

Se por um lado a aura da obra de arte se perde pelo processo de reprodução, por outro a indústria cultural com seus mecanismos de convencimento, se internaliza na subjetividade dos indivíduos permitindo a perda da criticidade e contribuindo para que não se tenha consciência de que as escolhas, em grande parte, são influenciadas e determinam o gosto, *vide* o sucesso das duplas sertanejas, dos grupos de pagode, dos subversivos “cantores” de *funk*, e da literatura de ficção científica, que podem influenciar a linguagem, a vestimenta e os comportamentos. A incógnita está na busca por identificar a linha tênue entre a contribuição da reprodutibilidade técnica para a obra de arte, ao mesmo tempo em que presta um desserviço ao descaracterizar a cópia de sua originalidade.

2 A PERDA DA AURA DA OBRA DE ARTE

O que motivaria a aquisição de uma obra de arte no século XXI? A arte popularizada e reproduzida atende aos anseios de um observador tal qual nos séculos anteriores? Como se desenvolve o gosto do espectador atual? A Indústria Cultural interfere no gosto das pessoas? A aura tem importância no contexto atual? Está compreendida no gosto dos espectadores? Essas questões inquietam, impulsionam e culminam na busca por entender como ocorre o desenvolvimento do gosto no momento em que a aura da obra de arte pouco a pouco vem se perdendo na era da reprodutibilidade técnica.

Sabe-se que com a queda do feudalismo, o surgimento dos Estados modernos e o advento do livre mercado a produção artesanal foi sendo substituída gradativamente pela produção industrial. Esse fato intensifi-

cou-se com a Revolução Industrial na qual a produção se dava em larga escala. Nesse processo, o escambo foi substituído pelo valor de troca que passou pela avaliação monetária, segundo a qual tudo pode ser mensurável e passível de gerar rentabilidade. As obras de arte também sucumbiram à essas leis e passaram a ser produto comercializável, logo puderam ser reproduzidas em larga escala. Há quem considere as consequências desse fenômeno positivas (Benjamin é um deles, sobretudo no cinema) outros, negativas (Adorno é um dos mais contumazes críticos desse fenômeno), o fato é que a relação do espectador com a obra de arte, a partir do processo de reprodução, foi alterada.

Na Antiguidade os gregos pouco dominavam as técnicas de reprodução, apenas a fundição e a cunhagem. Mais tarde, a xilogravura¹, a litografia² e a impressão alavancaram o processo de reproduzibilidade das obras de arte, juntamente com a fotografia, mesmo que em escalas menores. No entanto, a mais perfeita cópia não contém o que de mais peculiar a obra de arte apresenta, sua autenticidade, seu aqui e agora, sua aura, o invólucro que envolve a beleza, que compreende sua duração, passando por seu contexto. O objeto traz consigo a força da tradição, a percepção de um momento histórico, político, social, cultural, etc. A reprodução permite que a singularidade seja transformada em produto de ocorrência em massa, de consumo, atualizando o reproduzido em cada situação e permitindo a perda da tradição e do valor simbólico inerente à obra.

Se nas primeiras obras de arte expressava-se o culto à tradição, ao místico e à sacralidade, aos poucos esse caráter foi sendo substituído pelo seu valor de exposição. A aura estava relacionada a uma função ritualística, que se perde na reproduzibilidade e emancipa a obra de sua tradição. Assim, “perceber a aura de uma coisa significa investi-la do poder de revidar o olhar” (BENJAMIN, 1989, p. 140). Ainda segundo Benjamin, o surgimento da fotografia intensificou a perda da aura, porém a manteve quando valorizava o rosto humano, e é pelo e no rosto humano que ainda podemos observar o valor de culto da imagem, ainda representando a aura das primeiras fotografias. Quando o humano se retira da fotografia temos a sobreposição do valor de exposição sobre o valor de culto

¹ Gravura em madeira.

² Arte de se reproduzir sobre o papel, por impressão, o que se escreveu ou desenhou sobre uma pedra calcária ou sobre chapa de zinco ou alumínio.

(ABREU, 2010). A novidade se dá quando pela primeira vez no processo de reprodução da imagem, “a mão foi liberada das responsabilidades artísticas mais importantes, que agora cabiam unicamente ao olho” (BENJAMIN, 1994, p. 167). Essa mudança de sentidos, do tato para a visão, impulsionou o processo de reprodutibilidade. “Como o olho apreende mais depressa do que a mão desenha, o processo de reprodução das imagens experimentou tal aceleração que começou a situar-se no mesmo nível que a palavra” (BENJAMIN, 1994, p. 167).

O cenário político também favoreceu a mudança na função social da arte que antes valorizava o sagrado e o ritual, mas que, com o passar dos anos, se assentou na práxis política. Timidamente ainda ocorre o valor de culto em algumas obras, porém o caráter de sacralidade, atualmente, induz ao seu ocultamento, seja nos mosteiros ou em museus inacessíveis ao grande público. No entanto, até mesmo nesses casos, considerando o turismo religioso, é possível visualizar a influência e interferência do caráter monetário nas obras de arte. Essa influência na produção e reprodução da arte e a interferência das mídias de massa no gosto do espectador/consumidor podem estar diretamente relacionadas à presença da indústria cultural, potencializadas pelas redes sociais, que foram, por algum tempo, consideradas ilesas ao processo de manipulação exterior ao indivíduo.

3 A INFLUÊNCIA DA INDÚSTRIA CULTURAL NO GOSTO

No século XX, o cinema foi sinalizado como símbolo da Indústria Cultural e, como tal, desloca o espectador de sua função crítica, sobretudo nos filmes que não abordam as problemáticas sociais, deixando-o cada vez mais passível diante da tela, dada a capacidade de entretenimento desse meio. Se o significado social da arte diminuiu, com a substituição de seu valor de culto pelo seu valor de exposição e por seu caráter político, não mais religioso, o público torna-se menos crítico e perde-se, além da aura, o seu caráter político.

Nesse cenário, no espectador afloram, alternadamente, duas atitudes antagônicas, diversão e recolhimento. Para Benjamin, no teatro, por sua incapacidade de reprodutibilidade, a aura não se perde, mesmo fazendo uma dura crítica ao distanciamento entre o ator e seu público (BENJAMIN, 1994). O aqui e o agora, a unicidade e a autenticidade são preserva-

das no chamado 'ao vivo' pois uma encenação teatral jamais será tal qual uma outra encenação, mesmo que com a mesma equipe na direção e no elenco. Diversos outros meios poderiam ser citados como indutores de perda da aura: as joias, os produtos de *designer* de interiores, *souvenirs*, utensílios pessoais de grifes (bolsas, sapatos, relógios etc.), aparelhos eletroeletrônicos, dentre outros, todos passíveis de reprodutibilidade e, por conta disso, passíveis de perda da aura, da singularidade e autenticidade.

Nesse entremeio e com o objetivo de alcançar um público maior e ao mesmo tempo diferenciar-se das massas, pequenos nichos são formados para estabelecer o "bom gosto", gosto entendido pela capacidade de trazer subjacente um julgamento (DUFRENNE, 2011). Por isso ocorre a busca incessante dos grupos favorecidos por produtos de alto luxo. As camadas intermediárias que buscam imitar o gosto das camadas ditas superiores, expressando incapacidade de justificar o próprio gosto, acabam por alimentar o mercado das cópias, comprando produtos de qualidade inferior, porém similar. De modo inverso ao processo industrial dos idos do século XVIII, valoriza-se o artesanal (que compreende as etapas do processo produtivo acompanhadas pelo mesmo artesão) e a não produção em larga escala, o que contribui para potencializar a arte como mercadoria artesanal supervalorizada no fator monetário.

Como exemplo desse fenômeno e apropriando-se desse nicho, grandes empresários criam cooperativas em regiões brasileiras que contratam a mão-de-obra das rendeiras a baixo custo. O produto artesanal decorrente dessas cooperativas geram altas cifras que nem sempre são compartilhadas dignamente entre as autoras desses produtos. O que vem ocorrendo é que o indivíduo moderno tem sua percepção alterada e a experiência aurática torna-se incompatível com uma percepção genuinamente artística, porque não mais reconhece semelhanças, associações, memórias (AVELAR, 2008).

Atualmente o caráter de ineditismo, singularidade e autenticidade das obras de arte sofrem interferência direta da Indústria Cultural que quase invariavelmente dita o que deve ser consumido, interfere na essência da arte como um advento do mundo extremamente tecnológico e digital e influencia no gosto, visto que, por vezes, a cultura se transformou em instrumento de dominação e a arte em mercadoria estandardizada. A indústria cultural passou a transformar tudo em semelhança, por razão

do retorno lucrativo nos negócios (ABREU, 2013). Os elementos inconciliáveis da cultura, da arte e do divertimento acabam reduzidos ao mesmo denominador comum (ADORNO, 2006) com o objetivo de gerar cifras, impondo modelos de comportamento e padronizando desejos que serão sempre retroalimentados pela indústria cultural. Essa mesma indústria gera o fenômeno da desartização (ADORNO, 2008) que é primordialmente resultado da incompreensão das pessoas por ela “adestradas” diante de uma obra de arte, pela incapacidade de entendê-la e decifrá-la. Assim, o gosto fica comprometido, já que não expressa a subjetividade do indivíduo, mas pode ser fruto de elementos externos à sua consciência, sobretudo pela publicidade.

O desinteresse previsto por Kant (1993) para a contemplação da arte com a suspensão do juízo em prol da atitude estética, de modo que possa colocar-se em uma posição de vulnerabilidade ao seu efeito, perde espaço para a finalidade da obra de arte como objeto de consumo, de veículo moral, ou de peça de colecionador, comprometendo a visão do sujeito que contempla em sua experiência estética. Esse fato pode estar relacionado ao efeito da indústria cultural.

De outro modo, desde meados do século XX, uma parcela dos artistas considera que a arte deixou de ser apenas contemplativa, destacando a importância da participação do espectador para além de uma possível passividade. Analisando as duas vertentes, a de Benjamin e a de Adorno, é possível criar cenários e discutir em que medida a reprodutibilidade técnica favorece a arte. Logo, a participação é elemento importante na experiência estética vivida pelo espectador e que antes foi vivenciada pelo criador da obra de arte, porém, na reprodutibilidade técnica, a aura é subtraída, desartizada, a criação artística torna-se apenas mais um objeto, sobretudo na década de 80 do século XX.

É possível que o processo de massificação da indústria cultural favoreça o processo de influência, ou até mesmo coação, nas escolhas de bens culturais e simbólicos de tal forma que afete no o gosto e a atuação cidadã, por considerar a arte apenas como mercadoria. A ética e a estética podem subsidiar esta análise, já que não se pode dissociar a ética da estética quando a arte e o gosto são analisados pelo viés da indústria cultural, visto que “nenhuma ação ou contemplação é neutra” (CAMPA-
NER, 2012, p. 64).

A partir da última década do século passado a característica política foi resgatada nas bienais, mas de forma tímida, com pouca reação. Talvez haja, atualmente, uma dicotomia entre o sentido da obra de arte enquanto experiência contemplativa ou recurso político. Para além dessa polaridade, o estudo da filosofia, na estética, favorece a discussão, no Ensino Médio, do aspecto da reprodutibilidade técnica da arte resgatando a discussão sobre a aura da obra de arte e sua perda influenciada pela indústria cultural, a partir do fenômeno da cultura que, atualmente, é transformada em objeto de consumo rápido e fácil (CAMPANER, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar a perda da aura na era da reprodutibilidade técnica nas aulas de Filosofia no Ensino Médio pode representar um avanço no estímulo à criticidade dos jovens desse segmento escolar. Considerando que o desenvolvimento moral desses jovens ainda está em formação, que em geral é decorrente da sociogênese (influência cultural) mais do que pela psicogênese (aprendizagem espontânea) e que a vulnerabilidade quanto à *mídia* em geral é um fato incontestável, sobretudo nas redes sociais, trazer para a sala de aula tal temática é apostar na capacidade que os estudantes têm de romper com as respostas prontas e acabadas e fortemente influenciadas pela grande *mídia* e pelas massas e apostar na autonomia, independência e reflexão do estudante.

Em tempos de banalização da arte pela indústria cultural a atitude estética indica a possibilidade de um olhar aprofundado para a produção artística que permite o vislumbre do que não é visível monetariamente, buscando perscrutar os efeitos que a obra de arte e seu autor produzem no espectador, sem intencionalidade ou premeditação, visto que a arte serve para produzir efeitos de sentido tanto no criador, quanto no crítico e no público.

Destarte, a arte não parece ser algo tão próximo das discussões escolares ou da vida cotidiana dos estudantes das escolas públicas brasileiras, a rigor. Talvez falte à escola o estímulo à apreciação das artes em geral, ocasionado pelo transbordamento pelo qual passa o currículo escolar (NÓVOA, 2009), mesmo sabendo da capacidade que o espaço escolar possui para a discussão de temáticas artísticas. Contudo, a possibilidade

de estudá-las aponta para um salto na sofisticação do gosto com autonomia, buscando demonstrar a possível influência da indústria cultural na manipulação dos gostos e na seriação do que vulgarmente pode ser chamado de arte, que nem sempre apresenta elemento que a caracterize.

Essa discussão no ambiente escolar parece ser viável e pode promover empoderamento, emancipação e protagonismo na capacidade de análise das obras de arte disponíveis e a ampliação da visão de mundo desses escolares, contribuindo para o entendimento do poder de desautarização e desartização, na perda da experiência e atitude estética genuína que a indústria cultural é capaz de promover na era da reprodutibilidade técnica, seja de forma positiva ou negativa.

Discorrer sobre a arte de maneira crítico-reflexiva é importante, sobretudo por apontar ferramentas diferenciadas como as diversas artes disponíveis para a apreciação, ao mesmo tempo em que permite o alcance das metas exigidas pelas propostas pedagógicas das diversas Secretarias de Educação que apontam competências e habilidades a serem apreendidas no processo ensino-aprendizagem de cada disciplina.

Sabe-se que com o retorno da disciplina Filosofia ao currículo escolar, que historicamente teve lugar instável (RODRIGO, 2009), os professores que atuam hoje carecem de diretrizes que os auxiliem em sua didática, visto que o período de ausência da Filosofia no ensino básico foi bastante longo, o que impediu a troca de experiências entre os professores antigos e os atuais. Não se sabe até quando a Filosofia terá presença efetiva nos currículos escolares brasileiros.

REFERÊNCIAS

ABREU, Fabrícia de Castro. Sobre o ensaio “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In.: *Cadernos Walter Benjamin* — revista do grupo de pesquisa Walter Benjamin e a Filosofia Contemporânea — publicação periódica — V.05 — julho a dezembro de 2010.

ABREU, Wesley Carlos. Benjamin e Adorno: Um debate sobre a arte no século XX. In.: *Cadernos Walter Benjamin* — revista do grupo de pesquisa Walter Benjamin e a Filosofia Contemporânea — publicação periódica — V.11 — julho a dezembro de 2013.

ADORNO, Theodor W; Horkheimer, Max. *Dialética do Esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Trad. bras. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

ADORNO, Theodor W. *Teoria Estética*. Trad. port. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2008.

AVELAR, Sylvia Maria Marteleto. Benjamin e a aura. In. Revista *Exagium*, Vol. 1, Abril de 2008.

BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica*. [s.l.:s.n.], 1955.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CAMPANER, Sônia. *Filosofia: Ensinar e aprender*. São Paulo: Livraria Saraiva, 2012.

DUFRENNE, Mikel. *Phénoménologie de l'expérience esthétique: 1. L'objet esthétique, 2. La perception esthétique*. Presses Universitaires de France - PUF: 2011.

GOLDSCHMIDT, Victor. Tempo histórico e tempo lógico na interpretação dos sistemas filosóficos. In: *A religião de Platão*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1963.

GUEROULT, Martial. *Lógica, arquitetônica e estruturas constitutivas dos sistemas filosóficos*. Tradução de Pedro Jonas de Almeida. In: *Trans/ Form/ Ação*. São Paulo, 30 (1): 235- 246, 2007.

KANT, Imanuel. *Crítica da faculdade do juízo*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.

LOPEZ, Jorge Luís Carneiro. O cinema na análise benjaminiana: do seu caráter catártico ao imunizador. In.: *Cadernos Walter Benjamin— revista do grupo de pesquisa Walter Benjamin e a Filosofia Contemporânea— publicação periódica — V.13 — julho a dezembro de 2013*.

LOWY, Michael. A filosofia da história de Walter Benjamin. In.: *Estudos Avançados* 16 (45), 2002. p.p. 199-206.

NÓVOA, Antônio. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: http://www.etepb.com.br/arq_news/2012texto_professores_imagens_do_futuro_presente.pdf.

OLIVEIRA, Lia Freitas. Cultura de vidro: o empobrecimento da arte na perspectiva de Walter Benjamin e Theodor W. Adorno. In.: *Cadernos Walter Benjamin*— revista do grupo de pesquisa Walter Benjamin e a Filosofia Contemporânea— publicação periódica — V.09 — julho a dezembro de 2012.

PAIVA, Ylfa Ariadne; MELO, Marco César de Souza. O declínio da aura na idade da técnica: um estudo da obra de arte em Walter Benjamin. In.: *Cadernos Walter Benjamin* — revista do grupo de pesquisa Walter Benjamin e a Filosofia Contemporânea— publicação periódica — V.06 — janeiro a julho de 2011.

PEREIRA, Marcos Villela. *O limiar da experiência estética*: contribuições para pensar um percurso de subjetivação. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 183-195, jan./abr. 2012.

RODRIGO, Lúcia Maria. *Filosofia em sala de aula*: teoria e prática. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

Ensino de filosofia e o cinema como recurso didático

Diego Augusto Doimo
(IFRO)

INTRODUÇÃO

As Ciências Humanas sempre se ocuparam com problemas pertinentes ao ser humano e suas relações com o mundo, conduzindo pesquisas que, juntamente com as demais áreas do conhecimento, mantiveram o propósito de afirmar sua contribuição histórica, social e científica.

A Filosofia como área do conhecimento pertencente às Ciências Humanas ainda enfrenta inúmeros desafios para que realmente possa ocupar um espaço considerável nos currículos escolares do Ensino Médio, no intuito de oferecer aos alunos a possibilidade de desenvolverem suas potencialidades e autonomia intelectual, além de contribuir para a formação ética, estética e política, tornando-os cidadãos mais conscientes da realidade.

De um lado, a Filosofia pode oferecer a apreensão de competências e habilidades conduzidas por situações de aprendizagens constantes nas propostas curriculares. Para tanto, justifica-se que o aluno pode e merece ter aula de Filosofia, para desenvolver as possibilidades de pensamento que essa disciplina pode proporcionar, pois também é por meio dela que se abre espaço para uma metodologia filosófica que possa ser capaz de dialogar com o conhecimento, com a reflexão e com a produção intelectual do aluno.

De outro lado, o Cinema pode construir uma visão crítica e reflexiva por meio do uso de filmes que se apropriem de uma linguagem metafórica capaz de associar temas filosóficos à imagem em movimento. Sendo assim, o uso dos filmes no contexto educacional como recurso didático não é algo novo, porém, carece direcionamentos acerca das possibilidades de aplicação em sala de aula por meio de atividades projetadas e pensadas antes, durante e depois da exibição, reforçando assim, a necessidade de se explorar o assunto.

Com isso, a problemática da pesquisa se centra na seguinte questão: Quais as potencialidades educativas do Cinema quando utilizado como recurso didático no Ensino de Filosofia? Nesse sentido definiu-se como objetivo geral analisar o Cinema como recurso didático para apoiar o Ensino de Filosofia no Ensino Médio, possibilitando pensar a ação docente por meio de roteiros de aula com o uso de filmes.

Os roteiros de aulas, por sua vez, contemplam as atividades relacionadas ao uso dos filmes, e seguem estruturados a partir dos seguintes elementos: parte informativa, interpretativa e formativa; como forma de garantir informações básicas a respeito do filme que será exibido, direcionar o olhar do aluno para questionamentos que o levem a refletir filosoficamente e, ao mesmo tempo, situá-lo no contexto temático da aula.

FILOSOFIA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO: BREVE HISTÓRICO

O retorno da Filosofia, ocorrido de maneira gradual a partir de 2005 no Currículo do Ensino Médio, representa uma responsabilidade quanto à contribuição de seu ensino para a formação integral e cidadã de muitos jovens, que, tendo seu primeiro contato com esta disciplina ainda na educação básica, poderão experimentar um mundo de possibilidades que vai além dos bancos escolares, levando consigo conhecimentos filosóficos significativos para a vida, obtidos a partir da reflexão e sistematização de ideias e conceitos desenvolvidos durante as aulas.

Em um rápido pensamento, poderíamos até expressar a ideia sobre o seu retorno aos currículos escolares, simplesmente afirmando que a mesma conseguiu plenamente a atenção merecida: ser compreendida como uma disciplina essencial para a formação humana. Porém, contrariando essa proposição, ao longo dos tempos o que se verifica, é que a Filosofia sempre buscou e lutou para conquistar seu espaço e reconhecimento na educação brasileira que, outrora, foi ignorada em decorrência de aspectos ideológicos e políticos vivenciados pelo país, descartando seu propósito crítico, reflexivo e formativo nos ambientes escolares.

O limiar dos estudos filosóficos pode começar a ser percebido na educação brasileira logo no período colonial, mesmo que de modo ainda restrita, onde, segundo Pupin (2006, p. 27), “o ensino se dirigia aos chamados “homens bons”, ou seja, àqueles que pertenciam ao segmento

senhorial e que detinham a propriedade da terra e da qual se excluía os índios, os negros e os pobres”, e que advinda com a Companhia de Jesus no século XVI, propunha o estudo da Filosofia e da Teologia junto às Humanidades, tendo como base as matrizes de pensamento de Aristóteles (384-322 a.C.) e de São Tomás de Aquino (1225-1274).

Posteriormente, no período imperial, o que se observou, de acordo com Pupin (2006, p. 36), foi que “sob a influência da penetração do positivismo, no Brasil, ocorre a reforma Paulino de Souza, em que novamente, no currículo, a ênfase maior é para as Ciências em detrimento das humanidades”. Tal fato evidencia que o pouco espaço que a Filosofia já ocupara nos currículos secundaristas acabara de ser reduzido, sendo substituída pelos estudos da Física, Química e História Natural.

Mesmo algumas décadas após a Proclamação da República em 1889, é percebido que a Filosofia ainda encontrava percalços em recolocar-se nos currículos escolares, pois, para Horn (2000, p. 18), “o ensino da filosofia, desde o Brasil colônia até hoje, nunca teve um lugar definido no currículo escolar. Somente a partir dos anos 30 essa matéria passou a disputar e ocupar seu espaço ao lado das outras disciplinas”. Sobre essa visão, percebe-se que houve um percurso tardio para que a mesma ocupasse lugar ao lado das demais disciplinas nos cursos regulares.

Diversos foram os momentos no qual a Filosofia perdera a oportunidade de se firmar como disciplina escolar em caráter obrigatório, dificultado ainda mais durante o período do regime militar, que impôs demasiadamente uma educação opressora, sem qualquer abertura para que as ideias pudessem ser dialogadas, o que mais uma vez veio a prejudicar o acesso e possibilidade de se exercer a reflexão e o pensamento filosófico nas escolas brasileiras.

Cabe lembrar também que, apesar da LDB 9394/96 representar um marco de extrema relevância para o reconhecimento da Filosofia, ainda não foi o suficiente para que a mesma atingisse o patamar desejado nos currículos escolares, fato este que poderíamos apelidar de “reconhecimento velado”, ou seja, é como se nos dissessem “reconhecemos, mas não lhe daremos o espaço devido para tal”.

Somente no ano de 2006 o tão sonhado desejo e necessidade de que a Filosofia se tornasse obrigatória no Ensino Médio, começou a se firmar, a partir do Parecer do CNE/CEB 38/2006. Após diversas discus-

sões colocadas em pauta no Parecer supracitado, foi no ano de 2008 em que realmente as mudanças se concretizaram quanto à estrutura curricular das escolas, promovendo, de fato, a inclusão legal da Filosofia e da Sociologia nas três séries do Ensino Médio por meio da Lei Federal nº 11.684/08, que alterou o art. 36 da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), tornando-as disciplinas obrigatórias nos currículos escolares do Brasil.

Sobre o episódio, Rodrigo (2009, p. 1) reforça:

No dia 2 de julho de 2008, o presidente da República em exercício, José Alencar, sancionou a lei que torna obrigatório o ensino de filosofia e sociologia nas escolas públicas e privadas de nível médio. Trinta anos após ser eliminada desse nível de ensino, a filosofia retorna a ele como disciplina obrigatória em âmbito nacional, com lugar garantido por força de lei. Sua reinserção no currículo de nível médio já vinha se processando desde 1980, mas em caráter muito precário e instável [...]

Com isso, o ensino de filosofia, assim como o objetivo da própria disciplina no currículo escolar, cumpre a função de dialogar com ideias e possibilidades, oferecer caminhos para conduzir a aula a um espaço aberto aos questionamentos, às dúvidas, incertezas e descobertas, na medida em que os alunos possam também perceber as potencialidades de uma educação capaz de transformar e oportunizar um novo olhar da realidade.

ELEMENTOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE FILOSOFIA

Gallo (2012) propõe que, a partir da utilização de alguns elementos (sensibilização, problematização, investigação e conceituação), haja um direcionamento didático, a fim de que o aluno consiga desenvolver sua intelectualidade e vivenciar a verdadeira experiência filosófica durante as aulas.

O processo de sensibilização ocorre pelo comprometimento afetivo com o tema a ser trabalhado, trata-se de fazer com que o aluno esteja aberto ao diálogo com determinado assunto, ao tema que o professor pretende transformar em problema. Nesse ponto, é desejável que se utilize recursos artísticos, citados por Gallo (2012, p. 96), e podendo ser

“uma música, um poema, um quadro, um conto, um filme; ou mesmo um desenho animado, uma história em quadrinhos...”. É nesse momento que ocorre um movimento de aproximação do universo cultural dos alunos com seu cotidiano, e percebe-se a possibilidade em colocar determinados problemas de natureza filosófica no contexto da aula.

É justamente no momento da sensibilização que o uso do filme na sala de aula poderá gerar um maior impacto no Ensino de Filosofia, pois, quando utilizado como um recurso didático, poderá subsidiar o trabalho do professor e fazer com que o aluno sintam-se apto a deixar de lado seus preconceitos, concepções previamente estabelecidas, e passe então a dialogar com a nova proposta e temática colocadas naquele momento da aula.

Com a problematização no segundo passo, abre-se espaço para a transformação do tema em problema. A partir daí, consegue-se partir de um tema, transformá-lo em um problema e mostrar que ele conduz a determinadas interrogações, garantindo o movimento de se pensar a respeito deste problema. É esse movimento de ir em direção a pensar o problema, que possibilitará chegar ao conceito, portanto, chegar ao termo do processo da experiência filosófica. Para Gallo (2012, p. 97), “nessa etapa, estimulamos o sentido crítico e problematizador da Filosofia, exercitamos seu caráter de pergunta, de questionamento, de interrogação”.

A investigação se ocupa do terceiro passo, representando a busca por ferramentas conceituais que possam auxiliar tal processo. A partir do momento que já foi elaborado um problema filosófico, parte-se para a investigação filosófica propriamente dita, para o estudo, para o aprofundamento filosófico. E isso será feito através do texto filosófico. Sendo que, nessa etapa, como reforça Gallo (2012, p. 97) “[...] não é tomada como o centro do currículo, mas como um recurso necessário para pensar o nosso próprio tempo, nossos próprios problemas”, buscando-se nos diferentes filósofos e em diferentes textos, possibilidades de pensamentos e conceitos que tenham sido produzidos para fazer frente a problemas iguais ou parecidos com os nossos.

É válido ressaltar, neste aspecto, a importância da leitura de textos filosóficos, oferecendo condições para que o aluno consiga produzir uma conceituação sobre o problema buscado. E é por meio de alguns procedimentos que o aluno conseguirá decodificar o texto escrito e apreender a

mensagem nele contida, criando a possibilidade de elaborar sua própria reflexão a respeito do tema abordado.

O último passo é a conceituação, por meio da qual se percebe a efetivação do ato filosófico propriamente dito, e que consiste na abordagem de determinados conceitos com o objetivo de que possam contribuir na resolução de um problema, no contexto em que o mesmo se encontra. Assim, recorre-se ao movimento da criação, ou seja, à experiência fundamentada do próprio pensamento.

Sobre o movimento de criação de conceitos, Gallo (2012, p. 98) ressalva:

Que fique claro então que a criação (ou recriação) do conceito não é uma tarefa impossível: não se cria no vazio, com base em nada; são os próprios [...] elementos constitutivos que nos darão a matéria-prima para nossa atividade de criação ou recriação a partir de nosso próprio problema.

Com isso, os elementos didáticos apresentados sugerem que o ensino de Filosofia possa ser focado na problematização, na criação de um problema filosófico, que perpassa por um ensino de argumentação e investigação filosófica, e que, a partir disso, o aluno possa, por meio de ensaios da escrita filosófica, arriscar uma criação para a elaboração de conceitos.

Em se tratando de aspectos facilitadores do processo didático exposto, são necessárias duas ações principais que devem agir de forma indissociável para a autonomia intelectual, descritas por Rodrigo (2009, p. 25), como:

[...] criar mediações pedagógicas que facilitem o processo de aprendizagem; e promover a transição para a construção da capacidade de pensar por conta própria, de modo que o estudante consiga gradativamente, [...] construir, ele próprio, suas mediações com a Filosofia.

Quanto à possibilidade de se criar mediações pedagógicas, Cardoso e Toscano (2011) relatam que este é um aspecto favorecedor para que ocorra a ampliação das capacidades do aluno, sendo que para isso, o professor desempenhará um papel de suma importância, onde deverá propor atividades que possam agregar o conhecimento e contemplar o seu desenvolvimento

humano. Dessa forma, a partir das mediações pedagógicas, é possível que o processo de pensar por conta própria vá criando uma forma específica e dê condições para que o aluno exerça sua autonomia intelectual.

Gallo (2012) indica que como forma de desenvolver a autonomia intelectual dos alunos, a ação docente poderá propor a execução de exercícios filosóficos, tais como a leitura de textos e a construção/reconstrução de conceitos, devendo ser entendidos como a possibilidade de ensinar ao aluno outra forma de pensar seus próprios problemas e os problemas do mundo, além das formas que ele já pensa. Sendo assim, ele é ensinado a pensar sobre estes problemas, e é ensinado a pensar moralmente, através das tradições do momento histórico que vivencia.

Portanto, o Ensino de Filosofia na escola deve cumprir o papel de fazer com que o aluno possa também “pensar filosoficamente”, isto é, ser capaz de procurar a verdade de tudo quanto existe com base em seus próprios princípios, a respeito dos seus problemas. E nesse caminho, pode-se possibilitar que, por meio de um pensamento filosófico, de uma disciplina filosófica do pensamento, ele possa vir a ver a realidade de outra maneira e tomar atitudes baseadas em critérios diferentes.

Aspis (2009) retrata que, o que se pretende mesmo é ensinar Filosofia, por mais diversa que seja a realidade do ensino no Brasil, e mesmo dentro de uma sala, com toda a diversidade encontrada. Com isso, é preciso repensar nos procedimentos referentes ao Ensino de Filosofia, para que possa atingir todos os alunos, de forma geral, até mesmo aqueles que não estejam minimamente interessados e que nunca pensaram na existência do conhecimento filosófico.

Assim, o aluno deve, pode e merece ter aula de Filosofia, para desenvolver as possibilidades de pensamento que essa disciplina pode proporcionar, pois também é por meio dela que se abre espaço para uma metodologia filosófica que possa ser capaz de dialogar com o conhecimento, com a reflexão e com a produção intelectual do aluno.

Dessa forma, além das características apresentadas, bem como das especificidades do seu ensino, deve-se levar em consideração que ela é um produto do pensamento, possibilita a experiência dialógica com as demais áreas do conhecimento e favorece as discussões surgidas no processo de ensino, aplicando-se, de forma conjunta, elementos didáticos próprios que possam subsidiar o trabalho docente em sala de aula.

CINEMA NA SALA DE AULA: CONTEXTO EDUCATIVO E FILOSÓFICO

Haja visto que o atual cenário educacional encontra-se em constante processo de formação e transformação, não é difícil percebermos a necessidade dos professores em buscar novas estratégias e formas de adequar o ensino à realidade dos alunos, utilizando-se para isso de formas, métodos, materiais e recursos dos mais diversos possíveis, no intuito de que a aprendizagem possa ser contemplada.

Mesmo o Cinema sendo considerado um dos recursos didáticos que se faz presente nos ambientes escolares, sua apropriação na sala de aula ocorre de maneira progressiva, tendo em vista que pouco mais de um século após o seu surgimento, a utilização de filmes para fins pedagógicos ainda é um desafio para a educação.

Nesse sentido, é importante lembrar que o nascimento do Cinema ocorreu no final do século XIX quando os irmãos Auguste e Louis Lumière, em 1895, apresentaram o cinematógrafo no Salão Grand Café em Paris. Com as evoluções permitidas pelo tempo, o Cinema foi aderindo a uma variedade de linguagens compartilhadas com as demais artes, pois, segundo Thiel (2009, p. 16):

O cinema é conhecido como a sétima arte porque, além de suas características peculiares, associa elementos da literatura, da música, da arquitetura, das artes cênicas. Ao tratarmos da recepção, leitura e interpretação de filmes, é importante lembrarmos que esses são textos, tecidos com diversos elementos visuais, verbais, sonoros, arrançados de acordo com técnicas específicas. Portanto, os objetos fílmicos devem ser lidos e analisados a partir de suas especificidades, o que nos conduz à necessidade de conhecermos os elementos constitutivos da arte cinematográfica.

Thiel nos mostra que a interpretação fílmica é desencadeada por um conjunto de elementos que, quando associados, produzem significado e permite ao expectador a elaboração de um conceito. Nessa perspectiva, é preciso reconhecer o Cinema como uma nova linguagem a ser explorada para fins educativos, quando Napolitano (2009, p. 11) afirma que “o cinema pode ser considerado uma “nova” linguagem centenária, pois apesar de haver completado cem anos em 1995 a escola o descobriu tardiamente. O que não significa que o cinema não foi pensado, desde os seus primórdios, como elemento educativo”.

As possibilidades de uso do Cinema no processo educativo bem como levá-lo a se tornar um recurso que favoreça a compreensão de conteúdos, depende de como os professores direcionam as atividades de análise contidas nos filmes.

Almeida (2001, p. 29) comenta:

Embora o cinema já seja utilizado há algum tempo por muitos professores, pelo menos desde o final dos anos 1980, só mais recentemente estão surgindo algumas propostas mais sistematizada que orientem o professor. [...] Acreditamos que é possível, mesmo o professor não se tornando um crítico cinematográfico altamente especializado, incorporar o cinema na sala de aula e em projetos escolares, de forma a ir muito além do “conteúdo” representado pelo filme.

Ultrapassar o conteúdo exposto em um filme, é de certo modo, poder enxergar-se diante da história, comungar da ficção como se a mesma fosse real, porém, ao mesmo tempo, é preciso entender que apesar de o filme transparecer a realidade, o mesmo se constitui de um recorte do real com uma intencionalidade direcionada a um público, cabendo ao espectador criar seu próprio conceito de realidade a partir do seu “filtro” cultural, ideológico e valorativo.

Nessa perspectiva, Duarte (2009, p. 73) enfatiza que “o cinema é um instrumento precioso, para ensinar o respeito aos valores, crenças e visões de mundo que orientam as práticas dos diferentes grupos sociais que integram as sociedades”. Com isso, pode-se pensar que todos esses elementos se constituem em um importante processo para aproximar o aluno do meio em que vive e, também, fazer com que o professor perceba o caráter pedagógico do filme.

Para tanto, a linguagem cinematográfica possui inúmeras formas de abordagem e de adequações a serem pensadas no âmbito da educação escolar, desafiando o professor a identificar quando e como adaptar um filme ao conteúdo ou aprendizagem para que o mesmo esteja articulado à aula, ou seja, é preciso delinear as habilidades ou objetivos que deverão ser alcançados e organizar as ações que poderão ocorrer antes, durante e depois da exibição.

Sobre este aspecto, Napolitano (2009, p. 165) acrescenta:

Ao escolher um ou outro filme para incluir nas suas atividades escolares, o professor deve levar em conta o problema da adequação e da abordagem por meio de reflexão prévia sobre os seus objetivos gerais e específicos. Os fatores que costumam influir no desenvolvimento e na adequação das atividades são: possibilidades técnicas e organizativas na exibição de um filme para a classe; articulação com o currículo e/ou conteúdo discutido, com as habilidades desejadas e com os conceitos discutidos; adequação à faixa etária e etapa específica da classe na relação ensino-aprendizagem.

Thiel (2009, p. 13) complementa a ideia:

Nesse sentido, o professor atua como um mediador da leitura do filme em sala de aula e, com vistas a promover a fruição e também uma análise mais eficiente desse gênero, deve dialogar com os alunos sobre alguns elementos constitutivos do texto fílmico, propondo atividades variadas para que os alunos compreendam a obra como significativa.

Refletindo sobre as ideias de Napolitano de Thiel, ao se planejar as atividades que serão desenvolvidas, torna-se também essencial pensar no papel a ser desempenhado pelo professor como mediador da leitura do filme exibido, ou seja, propiciar um espaço aberto ao diálogo onde o aluno seja capaz, por si só, de relacionar a imagem em movimento com a construção de seus próprios conceitos, fazendo com que a aprendizagem possa ser experienciada.

É nesse aspecto que o sentido filosófico também permeia o uso do cinema na sala de aula, quando, segundo Perissé (2009, p. 90), “a experiência estética nos faz perceber a variedade, a multiplicidade, a complexidade, as diferenças, as muitas verdades que nos rodeiam e solicitam nossa atenção”. Desse modo, é possível perceber a importância da experiência a ser vivenciada por meio de processos reflexivos mútuos entre professores e alunos estabelecidos na relação de ensino e de aprendizagem, pois:

Pensar o cinema é pensar a imagem e o conceito, visando colocar em evidência o sentido de uma obra e sua essência. O movimento que o cinema nos leva a fazer é um movimento de pensar e refletir as realidades que são projetadas para nós, ou despertadas,

enquanto vemos a imagem, enquanto entramos na visualização da tela e dela retiramos algo: o sentido, a esperança, a dor, o lapso ou, até mesmo, a morte. [...] O cinema narra e faz com que nos elevemos no conceito de dizer e ver o que dizer; o cinema fala e, em sua fala, nos movimenta ao espaço da imaginação e da reflexão; o cinema educa e alcança a experiência do ensino-aprendizagem. (REDYSON, In: ALMEIDA; AGUIAR, 2010, p. 121).

Isso nos mostra que a relação empírica com o mundo, num determinado momento, nos conduz à produção de ideias a partir das experiências sensoriais, sendo que, ao assistirmos um filme, é possível refletir a respeito do mesmo e, ao mesmo, tempo criar conceitos por meio das imagens experienciadas ao longo da sua exibição, ou seja, o ato de pensarmos o cinema favorece a associação entre a imagem em movimento e a conceituação daquilo que podemos ver, ouvir e sentir.

É nesse momento que, segundo Cabrera (2006, p 21):

Um conceito-imagem é instaurado e funciona no contexto de uma *experiência* que é preciso *ter*, para que se possa entender e utilizar esse conceito. Por conseguinte, não se trata de um conceito externo, de referência exterior a algo, mas de uma *linguagem instauradora* que precisa passar por uma experiência para ser plenamente consolidada.

Ora, tal “linguagem instauradora” exposta por Cabrera consiste em aproximar saberes e realidades, oferecer ao aluno a possibilidade de participar e de se sentir parte de um todo, pois, no momento em que assiste ao filme, possibilidades imagéticas (ideias criadas a partir da imagem gerada pelo filme), ganham uma proporção amplamente criativa que perpassa pela imaginação e formação de novos conceitos, obtidos por meio da sensibilização experienciada naquele momento da aula. Para que este momento realmente seja produtivo, Moran (1995, p. 27-35) reforça a utilização principal do filme para sensibilizar o aluno, ao afirmar:

É, do meu ponto de vista, o uso mais importante na escola. Um bom vídeo é interessantíssimo para introduzir um novo assunto, para despertar a curiosidade, a motivação para novos temas. Isso facilitará o desejo da pesquisa nos alunos para aprofundar o assunto do vídeo e da matéria.

E é por meio da sensibilização que a criatividade do aluno deverá ser explorada e valorizada pelo professor no planejamento das aulas quando este utilizar filmes, pois, o intuito é que aquele momento seja visto como algo prazeroso e propício para novos conhecimentos e possibilidades, porque, para Silva (2007, p. 50) “os filmes são uma fonte de conhecimento e se propõem, de certa forma, a “reconstruir a realidade””, justificando que o tempo disponibilizado para a exibição não seja desprezado e possa envolver todos os alunos.

Sobre isso, Perissé (2009, p. 87) argumenta:

A palavra criativa é o melhor recurso de que o professor dispõe. Essa palavra abre espaço para a verdade do encontro, indo em direção ao outro ao mesmo tempo que encoraja o outro a assumir seu papel no jogo do aprender-ensinar. [...] A aula é encontro se houver espírito de infância, criação de situações que detêm o tempo.

Como expôs Perissé, o fato de se trabalhar com o filme na sala de aula deve ser um estímulo à criatividade, que por sua vez, transforma-se em uma situação propícia para a criação de conceitos, capacitando o aluno a desenvolver um processo de autonomia no que cerne ao entendimento e compreensão filmica. Nessa direção, Veiverberg (2012, p. 76) afirma que “*o filme é uma ferramenta didática*, mas não apenas; é também um objeto cultural, que exige contextualização e justificação de seu uso”. Portanto, torna-se imprescindível pensar que o uso do cinema no ambiente escolar deverá contribuir não apenas como uma estratégia ao ensino, mas também a possibilidade de fortalecer o acesso à cultura.

ROTEIROS DE AULA: PLANEJANDO O USO DE FILMES

Antes de discorrer sobre o que seria um roteiro de aula, é preciso lembrar o conceito de aula, pois quando planejada e articulada com o currículo, pode fazer com que a aprendizagem torne-se produtiva no contexto da ação docente.

Sobre o conceito de aula, Libâneo (1994, p. 45), lembra que:

[...] devemos entender a aula como o conjunto dos meios e condições pelos quais o professor dirige e estimula do processo de ensino em

função da atividade própria do aluno no processo de aprendizagem escolar, ou seja, a assimilação consciente e ativa dos conteúdos.

Assim, quando uma aula é previamente organizada, torna-se possível para o professor pensar na elaboração de roteiros de aula com atividades de caráter educativo e que possam contribuir na compreensão dos temas abordados em sala, levando-se em consideração elementos norteadores referentes à sua disciplina, tais como: competências e habilidades e a relação com os conteúdos ou situações de aprendizagem descritas no currículo.

Sobre roteiro de aula, uma definição seria:

Roteiro de Aula, como o nome indica, corresponde a um caminho – um roteiro – que o aluno poderá seguir para acompanhar a aula, no respectivo ponto que está sendo ministrado. [...] É um *roteiro* que visa facilitar a caminhada no estudo daquele assunto específico. (MEYER, 2015, p. online)

Na formulação do roteiro de aula, faz-se necessário pensar no planejamento das atividades que serão propostas a partir da exibição dos filmes. Napolitano (2009, p. 79-87), sugere alguns procedimentos básicos:

Fase 1: Planejando as atividades

1. Pense no emprego do filme dentro de um planejamento geral;
2. Selecione uma sequência de filmes a serem trabalhados;
3. Antes de trabalhar com o filme em sala de aula, procure algumas informações básicas;
4. Procure conhecer a cultura cinematográfica da classe.

Fase 2: Analisando o filme

1. Não inicie o trabalho de análise exibindo o filme em classe;
2. Forneça um roteiro de análise para os alunos;
3. Selecione, se for preciso, textos de apoio;
4. Forme grupos de discussão com base nos relatórios;
5. Organize uma síntese da discussão grupal, relacionando-a com o conteúdo trabalhado.

A partir dos procedimentos indicados por Napolitano, é importante lembrar também que um roteiro de aula não pode ser considerado um recurso isolado, apenas do ponto de vista pedagógico. Ele deve ser pensado também do ponto de vista motivacional, ou seja, um instrumento a mais para que o professor possa motivar o aluno e estimular a sua aprendizagem, preparando-o para novas experiências educativas.

Piletti (2013, p. 31-32), confirma:

Todo o esforço do professor será completamente inútil se o aluno não estiver interessado em aprender. [...] Motivar significa predispor o indivíduo para certo comportamento desejável naquele momento. O aluno está motivado para aprender quando está disposto a iniciar e continuar o processo de aprendizagem, quando está interessado em aprender determinado assunto [...].

Nessa perspectiva, segundo Piletti, a motivação educacional deve manter uma relação intrínseca com o desejo de aprender e, nesse caso, seria interessante que o professor conhecesse a realidade fílmica dos alunos por meio de uma pesquisa prévia, para que posteriormente selecione filmes que atendam as expectativas dos mesmos e favoreça o empenho na realização das atividades.

Veiverberg (2012, p. 76), enfatiza:

Cada indivíduo desenvolverá uma compreensão diferente dos elementos presentes na obra fílmica, ou seja, o aluno espectador do filme é um agente, não passivo, desde que haja um impacto e uma *interpretação pessoal* e que ela possa ser compartilhada, seja através da fala, da escrita ou de algum tipo de produção.

Concordando com Veiverberg, (NAPOLITANO, 2009, p. 82), reforça que “qualquer que seja o tipo de exibição escolhida pelo professor, é de fundamental importância a elaboração de um roteiro de análise”. Assim, o roteiro de aula poderá contribuir ativamente para que o professor possa direcionar o olhar do aluno durante a exibição do filme, fazendo com que cada qual possa chegar a uma interpretação própria, porém, vinculando-o a um propósito comum relacionado ao assunto e disciplina trabalhados na aula, nesse caso, à Filosofia.

Veiverberg (2012, p. 77) também destaca que “uma aula de Filosofia que se vale do recurso fílmico não pode perder o seu caráter de aula e o seu objetivo de que nela ocorra ensino e aprendizagem”. Dessa forma, é possível observar que a estrutura dos roteiros de aula apresentada no quadro 1 se constitui em três partes principais: informativa, interpretativa e formativa, a serem contempladas a partir da exibição de um filme.

Quadro 1 – Estrutura dos Roteiros de Aula

Momentos e Elementos	Objetivos
<p>1</p> <p>ANTES Parte Informativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fornecer informações básicas do filme: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ficha Técnica ✓ Sinopse ✓ Personagens Principais (Elenco)
<p>2</p> <p>DURANTE Parte Interpretativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Direcionar o olhar do aluno para aspectos importantes do filme por meio de questões que o levem a refletir filosoficamente através dos quatro passos didáticos propostos por Gallo (2012): <ul style="list-style-type: none"> ✓ Sensibilização ✓ Problematização ✓ Investigação ✓ Conceituação
<p>3</p> <p>DEPOIS Parte Formativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Referenciar o conteúdo ou tema trabalhado no Currículo de Filosofia a ser desenvolvido a partir do filme exibido, podendo utilizar: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Material de Apoio ao Currículo ✓ Livro Didático ✓ Atividade Complementar ao Filme

Fonte: Organizado pelos autores, a partir de elementos sugeridos por (NAPOLITANO, 2009, p. 82).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção da Filosofia nos currículos escolares, bem como o espaço concedido à mesma passou e ainda passa por diversos percalços na educação brasileira, na busca de estratégias que possam favorecer o aprimoramento do seu ensino, que por sua vez, quando apoiado por elementos didáticos, pode orientar o seu estudo, perfazendo os momentos de sensibilização, problematização, investigação e conceituação. Para tanto, a experiência do cinema na sala de aula pode-nos parecer algo mágico, mas também se tornar uma prática vazia caso o seu uso não seja planejado.

Nesse caso, acreditamos que a elaboração dos roteiros de aula possa contribuir de maneira positiva para o Ensino de Filosofia, quando este considerar em sua estrutura as partes: informativa (conhecer o filme que será exibido), interpretativa (sensibilizar, problematizar, investigar e conceituar por meio de questões filosóficas) e formativa (explorar as potencialidades didáticas do filme apoiadas no desenvolvimento de habilidades do currículo e estimular a criatividade dos alunos através de atividades diversificadas).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Milton José de. *Imagens e sons: a nova cultura oral*. São Paulo: Cortez, 2001.

ASPIS, Renata Lima; Gallo, Sílvio. *Ensinar Filosofia: um livro para professores*. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

BRASIL. Congresso Nacional. Casa Civil. *Lei n.º 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 20 mai. 2015.

BRASIL. Congresso Nacional. Casa Civil. *Lei n.º 11684 de 2 de junho de 2008*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm>. Acesso em: 20 mai. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer n.º 38 de 7 de julho de 2006*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2015.

CABRERA, Julio. *O cinema pensa: uma introdução à filosofia através dos filmes*. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

CARDOSO, Leila Aparecida Assolari; TOSCANO, Carlos. A mediação pedagógica na sala de aula: o papel do professor na construção do conhecimento. In: X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 13466, 2011, Curitiba. *Anais eletrônicos*. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5829_2776.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2015.

DUARTE, Rosália. *Cinema & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

GALLO, Sílvio. *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio*. Campinas: Papirus, 2012.

HORN, Geraldo Balduino. A presença da filosofia no currículo do ensino médio: uma perspectiva histórica. In: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar (Orgs.). *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 17-33.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

MEYER, Lucia Luz. *Lucia Meyer Website: roteiros de aula*. Disponível em: <<http://sites.google.com/site/meyerlucia/home>>. Acesso em: 20 mai. 2015.

MORAN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. *Comunicação & Educação*, n. 2, p. 27-35, 1995. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36131/38851>>. Acesso em: 20 mai. 2015.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2009.

PERISSÉ, Gabriel. *Estética & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

PILETTI, Nelson. *Aprendizagem: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2013.

PUPIN, Eloy. *Trajetórias do ensino de filosofia no Brasil: rupturas e continuidades*. 2006. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto-SP, 2006. Disponível em: <<http://www.mestrdomouralacerda.com.br/dissertacao/100/Trajet%F3rias-do-ensino-de-Filosofia-no-Brasil%3A-rupturas-e-continuidades>>. Acesso em: 20 mai. 2015.

REDYSON, Deyve. A versão cinematográfica do Fausto de Goethe do *Opus Summum* ao cinema mudo. In: ALMEIDA, Jorge Miranda de; AGUIAR, Itamar Pereira de. (Orgs.). *Filosofia, Cinema & Educação*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010. p. 121-132.

RODRIGO, Lídia Maria. *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio*. Campinas: Autores Associados, 2009.

SILVA, Roseli Pereira. *Cinema e educação*. São Paulo: Cortez, 2007.

THIEL, Grace Cristiane. *Movie takes: a magia do cinema na sala de aula*. Curitiba: Aymar, 2009.

VEIVERBERG, Fernanda de Oliveira. Cinema e Filosofia. In: TOMAZETTI, Elisete M. (Org.). *Filosofia no ensino médio: experiências com cinema, teatro, leitura e escrita a partir do PIBID*. São Leopoldo: Oikos, 2012.

O lugar de gênero no componente curricular de Filosofia no Ensino Médio

Rosemary Marinho da Silva

(UFPB)

Maria Eulina Pessoa de Carvalho

(UFPB)

INTRODUÇÃO

Este texto se situa em um momento pouco favorável à Filosofia, no Ensino Médio, mediante a reforma definida pelo MEC, através da Medida Provisória - MP 746, de 22 de setembro de 2016 (DIÁRIO OFICIAL, 2016), que, em seu artigo 36, desobriga a permanência curricular de quase todas as disciplinas, só deixando Português, Inglês e Matemática como obrigatórias, nos três anos desse ensino (§ 9). Ademais, a MP 746 mantém na composição curricular, fundada na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016), as áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas, de acordo com a reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2002), mas enfatiza a formação técnica e profissional, ficando a composição flexível das áreas por conta dos interesses e critérios de cada Estado (DIÁRIO OFICIAL, 2016, Artigo 36, § 1).

Soma-se a tal contexto, o desgaste provocado por um discurso em torno de gênero como uma ideologia que destrói o núcleo familiar divino: pai, mãe e filhos/as, veiculado pela “agenda ultraconservadora, anti-feminista e antagônica à democracia e aos direitos humanos” de grupos religiosos fundamentalistas cristãos. Tal discurso vem atentando contra a inclusão, diversidade e laicidade da educação, ameaçando “o potencial crítico e emancipador do feminismo e dos Estudos de Gênero”, deslegitimando “atores e reivindicações neles fundamentados”, e promovendo ataques aos currículos e à liberdade docente (JUNQUEIRA, 2017, p. 58, 59). Logrou a retirada do termo ‘gênero’ do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) e de planos estaduais e municipais. Contudo, observa-se no capítulo II do PNE a diretriz da “promoção dos

princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade” (Art. 2, inciso X). O que é um princípio de respeito à diversidade senão pensar e negar, ou seja, desconstruir as relações de poder que se estabelecem entre os seres humanos, em suas diversas condições? Entre as relações de poder estão as relações de desigualdade de sexo e gênero, expressas como sexismo, heterossexismo e misoginia. Logo, nem Filosofia nem gênero são cartas fora do jogo, de modo definitivo, ao considerar o desafio de uma educação pautada na luta pela cidadania e participação popular.

Diante de tal contexto desafiador, este artigo objetiva compreender os distanciamentos e as aproximações de conteúdos curriculares de Filosofia em relação ao conceito de gênero, que traz a crítica às relações de desigualdade na construção do conhecimento. Para tal, vai em busca das propostas curriculares para o ensino de Filosofia no Ensino Médio brasileiro. Ao tomar as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), como referencial comparativo, localiza-se oito propostas estaduais, em sites confiáveis na internet, abrangendo as cinco regiões do país. Uma proposta do Norte: Estado de Roraima; duas do Nordeste: Paraíba e Maranhão; duas do Centro-Oeste: Tocantins e Goiás; duas do Sudeste: São Paulo e Minas Gerais; e uma do Sul: Paraná. As propostas estaduais e nacional foram sistematizadas em um quadro comparativo (ver apêndice ao final).

A seguir, na primeira seção, apresenta-se a estrutura do Ensino Médio e o lugar da filosofia, com atenção a construção curricular, nesta fase da educação básica, com base no quadro comparativo dos conteúdos curriculares propostos nacionalmente e pelos oito estados incluídos na análise. Na segunda seção, ao explicitar o conceito e a perspectiva crítica de gênero na dimensão histórico-social-epistemológica, apontam-se distanciamentos entre gênero e ensino de Filosofia nas propostas curriculares enfocadas. Na terceira seção são traçadas aproximações curriculares entre gênero e Filosofia, através do conceito de identidade, posto como um dos princípios do Ensino Médio, de acordo com as orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002). A aproximação e o distanciamento explicitam desafios, ausências e dificuldades de efetivação das contribuições da Filosofia na vida das juventudes brasileiras.

1 O ENSINO DE FILOSOFIA NO CURRÍCULO DE ENSINO MÉDIO

No que a filosofia contribui na vida da juventude brasileira, que justifique sua presença no Ensino Médio? É imprescindível enfrentar esta questão. Como “a Filosofia costuma quebrar a naturalidade com que usamos as palavras, tornando-se reflexão, (...) um discurso sobre o discurso, um conhecimento do conhecimento” (PASCHOAL, 2006, p. 22), cabe a ela “a capacidade de análise, de reconstrução racional e de crítica, a partir da compreensão da tomada de posições diante de textos propostos de qualquer tipo (tanto textos filosóficos quanto textos não filosóficos e formações discursivas não explicitadas em textos) e emitir opiniões acerca deles” (PASCHOAL, 2006, p. 26). Com isso, a filosofia oportuniza adolescentes e jovens a se re-conduzirem em busca do conhecimento e da verdade válida, ainda que provisória (BERTOCHE, 2007), pois uma efêmera verdade e um conhecimento transitório são mais desafiadores do que emitir opiniões sustentadas e sustentadoras de palavras naturalizadas e repetidas automaticamente.

1.1 A reestruturação do Ensino Médio e o Ensino de Filosofia

Considerando que a Filosofia tem um lugar na vida da juventude, em sua diversidade, propõe-se analisar os currículos desta disciplina em alguns casos concretos (oito Estados brasileiros), tendo como referência os marcos legais e políticos que estruturam a educação brasileira, em especial, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9394/96 proporcionou um “grande avanço definindo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio como etapas constituintes de um único nível de Ensino - a Educação Básica” (GARCIA, 2013, p. 49). A partir de 2003, com a aprovação da Emenda Constitucional nº 59, houve “a alteração do artigo 208 da Constituição Federal, no sentido de tornar obrigatória e gratuita a Educação Básica dos 4 aos 17 anos de idade” (GARCIA, 2013, p. 55). O Ensino Médio ao se tornar etapa obrigatória da Educação Básica, dos 15 aos 17 anos, impõe a questão acerca do que o Brasil apresenta como proposta educativa a sua juventude, especialmente, no que diz respeito às diversidades e às desigualdades sociais. As respostas que foram dadas à questão, principalmente a MP 746, revelam a disputa de dois projetos de

educação: um pela emancipação humana (escola cidadã) e o outro pela adequação às demandas técnico-mercado-lógicas (tecno-merco-escola). Esta disputa põe em crise o papel do Ensino Médio, quiçá da própria escola, em sua melhor forma: a da “formação para o pleno exercício da cidadania, seja ela posta em prática no campo, seja na cidade” (AZEVEDO, 2013, p. 31).

Houve tentativas de conciliação destes modelos político-educacionais. Uma delas consiste nas Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB 05/2011 e Resolução CNE/CEB 02/2012), que apontam para a consolidação através da Educação Integral, na perspectiva da “formação do ser humano nos campos do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia” (GARCIA, 2013, p. 55). Seria uma concepção de Ensino Médio pautada na educação politécnica (cf. GRAMSCI, 1981), que integra o trabalho, a ciência e a cultura dentro dos pilares científicos, técnicos e tecnológicos necessários para o usufruto dos direitos políticos, sociais e culturais. Esta proposta prevaleceu, até então, nos documentos oficiais do Ministério da Educação, dividindo o ensino em áreas de conhecimento.

O currículo, por ser a seleção dos conhecimentos historicamente acumulados, considerados relevantes em um dado contexto histórico, definido com base em um projeto de sociedade e de formação humana (AZEVEDO, 2013), configura-se como campo de disputa, assim como a escola e o ensino médio. Mas, de modo geral, defende-se que, ao escolher os conteúdos, seja levado “em consideração o conhecimento local e cotidiano que os alunos trazem para a escola” (SILVA, 2013, p. 72). De forma específica, o currículo da área das Ciências Humanas e suas Tecnologias se concentra em “sete conceitos estruturadores: identidade, relações sociais, cultura, dominação, poder, ética e trabalho” (BRASIL, 2002, p. 20), facilitando, dessa forma, a seleção de conhecimentos relevantes em todas as disciplinas que compõem essa área.

1.2 As propostas curriculares da disciplina de filosofia no Ensino Médio

O ensino de Filosofia, historicamente, não possui uma presença consolidada no Ensino Médio. A partir da LDB de 1961, a disciplina passa de obrigatória para complementar. Depois do golpe militar, é substituída

por Educação Moral e Cívica, disciplina criada em setembro de 1969, por meio do Decreto-Lei nº 869, obrigatória nas escolas de todos os graus e modalidades. Em 1971, com a Lei nº 5.692, que estabelece o ensino técnico profissionalizante, a Filosofia foi suprimida e outras disciplinas da área de Ciências Humanas foram deixadas em segundo plano. Com a LDB 9.394 de 1996 tem-se uma “vaga definição da retomada da Filosofia como tema transversal no nível médio” (GALLO; KOHAN, 2000, p. 45). Entre 1998 e 2006, com a reestruturação do Ensino Médio, que reelabora as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares, se problematiza a presença da Filosofia para a formação crítica, social e humana, orientada, principalmente, pela interdisciplinaridade. As Orientações Curriculares, em 2006, definem a Filosofia como disciplina obrigatória (BRASIL, 2006). Em 2008, se consolida, pelo Conselho Nacional de Educação, a inclusão obrigatória da disciplina de Filosofia nas três séries do Ensino Médio (BRASIL, 2008).

Um dos documentos basilares é o das Orientações Curriculares (BRASIL, 2006), que garantem a definição do papel da disciplina de Filosofia no Ensino Médio. As Orientações defendem que não é só da Filosofia a função de ensinar a cidadania, mas de todas as disciplinas. Cabe à Filosofia desafiar a racionalidade automatizada, as verdades como algo absoluto e o conhecimento como sendo estagnado e engaiolado. Ela capacita estudantes à análise, reconstrução racional e crítica (BRASIL, 2006) de seus próprios argumentos e opiniões. Diante disso, no documento apontam-se inúmeras possibilidades de abordagem curricular, dentre as quais destacam-se:

- *a divisão cronológica linear*: Filosofia Antiga, Filosofia Medieval, Filosofia Renascentista, Filosofia Moderna e Filosofia Contemporânea;
- *a divisão geográfica*: Filosofia Ocidental, Africana, Filosofia Oriental, Filosofia Latino-Americana, dentre outras;
- *a divisão por conteúdos*: Teoria do Conhecimento, Ética, Filosofia Política, Estética, Filosofia da Ciência, Ontologia, Metafísica, Lógica, Filosofia da Linguagem, Filosofia da História, Epistemologia, Filosofia da Arte.

Diante destas três abordagens, o documento elenca-se 30 pontos de apoio e referências para montagem das propostas curriculares estaduais para o ensino de Filosofia no Ensino Médio, oferecendo um amplo e complexo leque temático, que desafia a elaboração de planos de curso e de aulas, bem como de livros didáticos. Como traduzir esses pontos (de-

talhados no quadro no apêndice) em processos de ensino e aprendizagem significativos para estudantes em sua diversidade cultural e social?

Ao comparar os oito currículos estaduais, tendo como parâmetro a proposta das Orientações Curriculares, podemos observar que há uma centralidade em torno de conteúdos estruturantes, organizados por divisões cronológicas que mantêm a história da Filosofia Ocidental como única referência. Com isso, esses oito currículos evidenciam alguns conceitos estruturadores da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias (BRASIL, 2002), como ética e trabalho, em detrimento de outros, também fundamentais para o propósito da Filosofia no Ensino Médio.

O quadro comparativo (apêndice) aponta áreas de concentração nas seguintes divisões: cronológica da História da Filosofia ocidental: Filosofia antiga, medieval, moderna e contemporânea; e de conteúdos: Filosofia das ciências (Epistemologia), Metafísica, Teoria do conhecimento (o Estado de Tocantins centraliza-se neste conteúdo), Ética, Moral e Filosofia política. Há conteúdos que estão em alguns Estados, como: Estética (Maranhão, Goiás, São Paulo e Paraná), Linguagem (Goiás) e Lógica (São Paulo). Outros aparecem bem menos: Filosofia da Religião (Maranhão e São Paulo) e Antropologia Filosófica (Minas Gerais). Há um único conteúdo que não se encontra nas Orientações, mas está presente nos Estados do Maranhão e São Paulo: Direitos Humanos. Apenas dois Estados dividem seus conteúdos por ano: Rondônia e Tocantins; os outros apresentam uma lista de conteúdos, que podem ser organizados a partir dos livros didáticos adotados nos Estados. Com isso, há que se perguntar se tais propostas curriculares possibilitam cumprir o papel da Filosofia que é potencializar a capacidade das juventudes brasileiras de perguntarem sobre a verdade e o conhecimento, a partir de si mesmas/os, levando em consideração seus argumentos e suas opiniões (des)naturalizadas. Qual a implicação, para a formação intelectual das juventudes, esses diversos currículos se centrarem na divisão geográfica e de conteúdos pautados apenas na Filosofia ocidental?

2 A CATEGORIA GÊNERO NO CURRÍCULO DE FILOSOFIA – DISTANCIAMENTOS

O gênero é um dos principais marcadores das diferenças e desigualdades que afetam os seres humanos e as juventudes em suas diver-

sidades, sem negar outros marcadores que atuam simultaneamente, portanto é interessante explicitar distanciamentos entre este conceito e os currículos analisados.

O conceito de gênero, como qualquer conceito, se constrói historicamente, forjado na academia e permeado da luta dos movimentos feministas (GROSSI; SCHWABE, 2006). Originário da sexologia, nas décadas de 1950-60, vai se tornar, a partir da década de 1970, o conceito organizativo central do feminismo e do seu projeto de oposição ao uso histórico do determinismo biológico para justificar a subordinação das mulheres (CARVALHO e RABAY, 2015). Todavia, desde então, gênero tem sido debatido e ressignificado no campo dos estudos feministas. Nas décadas seguintes, o feminismo pós-estruturalista vai problematizar a dicotomia natureza/cultura, sexo/gênero, postulando que sexo e corpo também são construções culturais e históricas (CARVALHO e RABAY, 2015).

Uma das formulações, da definição de gênero, mais destacadas entre nós, é a de Joan Scott (1989, p. 15), que se refere a gênero como

discurso sobre a diferença dos sexos. (...) O discurso é um instrumento de organização do mundo, mesmo se ele não é anterior à organização social da diferença sexual. Ele não reflete a realidade biológica primária, mas ele constrói o sentido desta realidade. A diferença sexual não é a causa originária a partir da qual a organização social poderia ter derivado; ela é mais uma estrutura social movediça que deve ser ela mesma analisada em seus diferentes contextos históricos.

O gênero coloca em evidência discursos e produções epistemológicas que vão fundamentar as construções sociais sobrepostas num corpo sexuado, ou seja, “a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres” (SCOTT, 1989, p. 8). Por isso, Scott se refere às origens, exclusivamente sociais, das identidades subjetivas das mulheres e dos homens. Assim, é possível significar relações de poder, em aspectos subjetivos e objetivos, entre indivíduos e grupos sociais, pois tais discursos e poderes estão postos nos corpos marcados por um sexo socialmente construído, que define seus lugares e performances enquanto feminino ou masculino.

Esta divisão binária primária atrelada a sexo, estrutura e relação de desigualdade social e de dominação simbólica, identidade, subjetividade, construção histórica, social, cultural e pedagógica, o conceito e a perspectiva crítica de gênero possibilitam que jovens possam compreender-se como sujeitos que significam sua identidade corporal, seus atributos e papéis sociais. Tal compreensão, de forma complexa e difusa (WELLER, 2005), contribui em análises referentes ao senso comum, os sistemas simbólicos e políticos em suas teias de opressão.

A exposição de currículos centrados na divisão geográfica e de conteúdos fechados na Filosofia Ocidental favorecem a análise que o conceito de gênero permite realizar? Não é o papel da filosofia, do Ensino Médio, o de desnaturalizar as palavras e os conceitos provenientes do senso comum e da própria ciência? Currículos que não tocam nas identidades inter-relacionadas, singulares, diversas, em suas múltiplas condições e redes de opressão, marcam um profundo distanciamento danoso entre gênero e Filosofia, na formação da juventude brasileira. Pois o conceito, que é objeto da Filosofia (DELEUZE; GUATARRI, 2010), é produzido para aproximar sujeito e objeto no processo de conhecimento do mundo concreto: não se conhece um conteúdo sem sua objetivação subjetiva nos diversos aspectos da realidade. Elaborar conceitos é a possibilidade de tocar na própria história, de forma particular e universal. Isto o conceito de gênero propicia, ao possibilitar a auto-representação (identidade) e representações das relações de poder (a crítica ao sexismo, machismo, heterossexismo e misoginia).

A centralidade em torno de conteúdos estruturantes referindo-se apenas à História da Filosofia ocidental, não consegue articular um dos mais importantes conceitos estruturadores da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, que é o de identidade (BRASIL, 2002). Quem são os sujeitos dessa História ocidental? Quem são os sujeitos representados e não representados? Identidade é um dos conceitos estruturadores do Ensino Médio na área de Ciências Humanas. Identidade é uma questão epistemológica e política na vida de adolescentes e jovens brasileiras/os. Portanto, o conceito de identidade, articulado ao conceito de gênero, permite um processo de desnaturalização de discursos fomentadores de um saber concentrado no sujeito masculino do poder e da construção filosófica do saber.

3 APROXIMAÇÕES ENTRE CURRÍCULO DE FILOSOFIA E GÊNERO PONTUADAS PELO CONCEITO DE IDENTIDADE

O conceito de Identidade, em dicionário etimológico, significa “a qualidade daquilo que é o mesmo” (BAUMGARTNER, E.; MENARD, Ph., 1996). O idêntico a si mesmo – é questionado ao se investigar discursos e saberes filosóficos, centrados em re-presentações de poder, analisados a partir dos estudos de gênero. O idêntico foi forjado num discurso centrado numa concepção de sujeito do conhecimento e da verdade: um Eu essencialista, com caminho e conduta pré-determinada, fixado pelas forças das leis naturais ou divinas. Esse idêntico, imposto por diversas correntes da Filosofia Ocidental, não permite a diferença. Ao desnaturalizar tal discurso, tanto a proposta da Filosofia, no Ensino Médio, quanto a perspectiva crítica de gênero se aproximam para desconstruí-lo, decompô-lo.

É na diferença que se percebe traços de identificação – de unidades na diversidade das condições humanas. A decomposição das unidades e das diferenças conduz a repensar práticas, envolvimento, pertencimentos, mesmo em aulas de 45 minutos por semana. Colocar em pauta as identidades, com suas diferentes composições, num jogo de poder em torno das representações, é considerar relações de estranhamento, exterioridade, interioridade, aproximação, nos conteúdos curriculares de filosofia, por permear as vidas de jovens e adolescentes, em pleno século XXI. O que há de mim em mim, de mim no Outro, do Outro em mim? O que é similar ou diferente? Identidade e diferença confrontam dúvidas, incertezas e supostas certezas na elaboração de saberes e posições políticas e educacionais. Identidade como “estrutura deslocada é aquela cujo centro é deslocado, não sendo substituído por um outro, mas por uma pluralidade de centros de poder” (HALL, 2015, p. 13). Poderes presentes nas representações de autoafirmação e afirmação de diferenças, que desnaturaliza as características do idêntico, fixadas, por inúmeras vezes, nas diversas correntes que compõe filosofias ocidentalizadas.

Ao afirmar o conceito Identidade, um dos eixos estruturadores do Ensino Médio, como um meio de aproximação curricular entre filosofia e os estudos de gênero, se “desarticula as identidades estáveis (...), mas também abre a possibilidade de novas articulações” (HALL, 2015, p. 14). Como pertencer a um modo de ser feminino ou masculino, transitando

por outros modos de masculinidade e feminilidade, em processo de desarticulação das 'identidades estáveis', que ainda se mantêm presentes politicamente em terras colonizadas? Eis uma questão para a disciplina de filosofia na construção curricular do Ensino Médio.

O deslocamento e a fragmentação das identidades permitem bricolagem de outras possibilidades de identidades culturais com outros centros de poderes. Essa fragmentação e, ao mesmo tempo, a afirmação da identidade, são canais de aproximações entre Filosofia e gênero através do conceito de identidade. Pois, apontam outros modos de produção de conhecimento, de verdade, de bem, de justo e de belo na disciplina de Filosofia no Ensino Médio.

Ao explicitar estas aproximações se está retomando a atividade investigadora e crítica da própria Filosofia, reconduzindo-a a sua raiz mais profunda – o espanto estranhado de Si e do Outro. Ao descortinar vazios, blecautes, ou até abstrações, no modo de estruturar curricularmente a disciplina, se está afirmando tais aproximações. Elas se tornam produtoras e produtos de conteúdos ativos na determinação de conhecimentos de outras heranças epistemológicas, que podem ser encontradas fora e além da Filosofia ocidental. A aproximação de gênero e Filosofia, no currículo escolar, pelo manejo do conceito de identidade, retoma a importância da rearticulação entre as relações sociais opressivas e os processos de dominação normatizados como senso comum e as possibilidades de ruptura e transformações sócio-político-cultural-econômicas nas produções filosóficas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe salientar a limitação deste texto, enquanto um breve ensaio que aponta o profundo desafio de uma Filosofia sem receio das condições precárias do próprio ser humano que a elabora. Assim, o texto deixa vários pontos em aberto. Um deles refere-se aos conteúdos implícitos no conceito de Identidade, que precisariam estar presentes na grade curricular da disciplina de Filosofia no Ensino Médio. Esta abertura estimula a continuidade da pesquisa, pois decompor as identidades dadas às mulheres, a partir das representações atribuídas ao seu corpo, tecidas nas relações de poder (de desigualdade e desequilíbrio), tornam públicas as sociabilidades que eram delegadas ao âmbito privado, como as relações

familiares. Repensar as identidades impostas a partir de papéis sociais definidos, que organizam a vida interna e externa dos indivíduos, de modo desigual é, em última análise, questionar o poder opressivo e violento que se estabelece como natural na composição destas mesmas identidades de Si e do/a Diferente.

As identidades masculinas e femininas são singularidades abertas às vivências, de cunho individual e coletivo, sendo representadas em situações conflitivas, diferentes e desiguais, com traços marcantes de identidades femininas impostas por políticas de servidão e obediência. São forjadas tanto em discursos de acomodação, quanto em lutas de mobilização e transformação das posições, postas como normais e naturais. Esse processo de identificação cria pontes entre os debates de gênero e as filosofias que questionam a ocidentalização do saber.

Por fim, o esforço de aproximar gênero e Filosofia é a recondução do espaço/tempo escolar no aprendizado de enfrentamento das crises e opiniões diferenciadas de Si e dos Outros. Isto se torna desafio, como exercício filosófico, tanto para professores/as quanto para estudantes. Pois, o horizonte epistêmico é que se ultrapassem as meras “cópias de cópias” (DEMO, 2005), a fim de intervir no contexto ético, político, econômico, pois “é tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos” (QUIJANO, 2005, p. 126).

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no RS. In: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (Orgs.). *Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática*. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

BAUMGARTNER, E.; MENARD, Ph. *Dicionário etimológico e histórico da língua francesa*. Paris: Libr. Générale Française, 1996.

BERTOCHÉ, Gustavo. “O que é a filosofia? A filosofia no Ensino Médio”. 2007. Disponível em: <http://docslide.com.br/documents/gustavo-bertocche-a-filosofia-no-ensino-medio.html>. Acesso em: dezembro de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Proposta Preliminar. Segunda versão. Brasília, DF, 2016.

_____. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar 2011. Brasília, DF, 2011.

_____. *Lei 11.684 de 02 de julho de 2008*. Obrigatoriedade da Filosofia e Sociologia. Brasília: MEC/SEMTEC, 2008.

_____. *Orientações curriculares para o ensino médio: Ciências humanas e suas tecnologias*. Vol. 3. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. Secretária de Educação Média e Tecnológica. *PCN+ENSINO MÉDIO: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. 2002.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1998.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394. Brasília: MEC, 1996.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; RABAY, Glória. “Usos e incompreensões do conceito de gênero no discurso educacional no Brasil”. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 119-136, mar. 2015. ISSN 1806-9584. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/37466/28761>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

DIÁRIO OFICIAL, Ano CLIII N° 184-A. Edição Extra. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://www.in.gov.br/autenticidade.html>. Acesso em: 31 out. 2016.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 7. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *O que é filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muniz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

GALLO, S.; KOHAN, W. (Orgs.). *Filosofia no ensino médio*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. “Ensino Médio e Educação Profissional: breve histórico a partir da LDBEN nº 9394/96”. In: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS,

Jonas Tarcísio (Orgs.). *Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática*. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

GIROUX, Henry. *Teoria Crítica e Resistência em Educação: para além das teorias de reprodução*. Tradução de Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis, Ed. Vozes, 1986.

GOIÁS. Secretaria da Educação. *Referenciais Curriculares Ensino Médio (versão preliminar)*. Goiana: Secretaria da Educação, 2009.

GRAMSCI, A. *Concepção Dialética da História*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

GROSSI, Miriam Pillar; SCHWABE, Elisete (org.). *Política e cotidiano: estudos antropológicos sobre o gênero, família e sexualidade*. Blumenau: Nova Letra, 2006.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12ª Edição. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (2017). "Ideologia de gênero": um dispositivo retórico de uma ofensiva antifeminista. In: DIAS, Alfrancio Ferreira; SANTOS, Elza Ferreira; CRUZ, Maria Helena Santana (org.). *Gênero e sexualidades: entre invenções e desarticulações*. Aracaju: Editora IFS, 2017, p. 47-61.

LEOPOLDO E SILVA, F. Por que a Filosofia no segundo grau. *Revista Estudos Avançados*, v.6, n. 14, 1992.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares Ensino Médio*. São Luís: SEDUC, 2014.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Filosofia – proposta curricular no Ensino Médio*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2008.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba: Ciências Humanas e suas tecnologias*. João Pessoa: (s.n.), 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica Filosofia*. Curitiba: SEED, 2008.

PASCHOAL, Antônio Edmilson e SILVA, João Carlos Salles Pires da. "Conhecimentos de Filosofia". In: BRASIL. *Ciências humanas e suas tecnologias*. Orientações

curriculares para o ensino médio, volume 3. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

QUIJANO, Aníbal. "Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina". in: LANDER, Edgardo. (Org.). *A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Coleção Sul-Sul. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>. Acesso em: 16 jan. 2016.

RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. In: PEDRO, Joana; GROSSI, Miriam (Orgs.). *Masculino, feminino, plural*. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado da Educação. *Referencial Curricular Ensino Médio*. Porto Velho: Secretaria de Estado de Educação, 2012.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias*. São Paulo: SEE, 2010.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

SILVA, Monica Ribeiro da. "Juventudes e Ensino Médio: possibilidades diante das novas DCN". In: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (Orgs.). *Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática*. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

TOCANTINS. Secretaria de Educação e Cultura. *Proposta Curricular Ensino Médio (versão Preliminar)*. Palmas: Secretaria de Educação e Cultura, 2007.

WELLER, Wivian. Gênero e juventude. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, 13(1): 216, janeiro-abril/2005. p. 103-106. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2005000100007&script=sci_arttext. Acesso em: 15 jun. 2015.

APÊNDICE

Quadro Demonstrativo do componente curricular Filosofia no Ensino Médio

<p>Brasil MEC Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio 2006</p>	<p>Referências, pontos de apoio para a montagem de propostas curriculares dos Estados Federativos. Propõe um misto de conteúdos, temas e problemas, a partir da História da Filosofia.</p>	<p>1) Filosofia e conhecimento; Filosofia e ciência; definição de Filosofia; 2) Validade e verdade; proposição e argumento; 3) Falácias não formais; reconhecimento de argumentos; conteúdo e forma; 4) Quadro de oposições entre proposições categóricas; inferências imediatas em contexto categórico; conteúdo existencial e proposições categóricas; 5) Tabelas de verdade; cálculo proposicional; 6) Filosofia pré-socrática; uno e múltiplo; movimento e realidade; 7) Teoria das ideias em Platão; conhecimento e opinião; aparência e realidade; 8) A política antiga; a República de Platão; a Política de Aristóteles; 9) A ética antiga; Platão, Aristóteles e filósofos helenistas; 10) Conceitos centrais da metafísica aristotélica; a teoria da ciência aristotélica; 11) Verdade, justificação e ceticismo; 12) O problema dos universais; os transcendentais; 13) Tempo e eternidade; conhecimento humano e conhecimento divino; 14) Teoria do conhecimento e do juízo em Tomás de Aquino; 15) A teoria das virtudes no período medieval; 16) Provas da existência de Deus; argumentos ontológico, cosmológico, teleológico; 17) Teoria do conhecimento nos modernos; verdade e evidência; ideias; causalidade; indução; método; 18) Vontade divina e liberdade humana; 19) Teorias do sujeito na Filosofia Moderna; 20) O Contratualismo; 21) Razão e entendimento; razão e sensibilidade; intuição e conceito; 22) Éticas do dever; fundamentações da moral; autonomia do sujeito; 23) Idealismo alemão; filosofias da história; 24) Razão e vontade; o belo e o sublime na Filosofia Alemã; 25) Crítica à metafísica na contemporaneidade; Nietzsche; Wittgenstein; Heidegger; 26) Fenomenologia; existencialismo; 27) Filosofia analítica; Frege, Russell e Wittgenstein; o Círculo de Viena; 28) Marxismo e Escola de Frankfurt; 29) Epistemologias contemporâneas; Filosofia da ciência; o problema da demarcação entre ciência e metafísica; 30) Filosofia francesa contemporânea; Foucault; Deleuze.</p>
<p>Paraíba Secretaria de Educação 2006</p>	<p>Temas que perpassam a História da Filosofia.</p>	<p>Apresenta os 30 pontos propostos pelas Orientações Curriculares Nacionais sem alterações.</p>
<p>Maranhão Secretaria de Educação 2014</p>	<p>Currículo composto por conteúdos estruturantes: processo de investigação filosófica; linguagens filosóficas e suas relações sociais.</p>	<p>1. O ensino de Filosofia e suas indagações na atualidade; 2. Temas e áreas tradicionais da Filosofia; 3. Ciências e seus métodos; o pensamento filosófico e as concepções de política: a política antiga e medieval; a democracia: histórico do ideal democrático; a cidadania; o racionalismo ético e os princípios da vida moral: Sócrates e Aristóteles. 4. Os epicuristas, hedonistas e estoicos; o formalismo Kantiano; os críticos do racionalismo ético; História da Filosofia: os modos de pensar que antecederam a Filosofia na Grécia antiga: Filosofia Antiga; os questionamentos da Filosofia da existência; Filosofia da Religião; os direitos humanos – ideal e histórico.</p>

O LUGAR DE GÊNERO NO COMPONENTE CURRICULAR
DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

<p>Rondônia Secretaria de Educação 2012</p>	<p>Estruturação anual de conteúdos, com garantia do aspecto crítico-reflexivo.</p>	<p>1º ano – Introdução ao estudo da Filosofia: do mito à razão. 2º ano – 2 blocos de conteúdos: a – conhecimento; b – ética, moral e estética. 3º ano – 2 blocos de conteúdos: a – ética, moral e estética; b – Filosofia política e cidadania.</p>
<p>Tocantins Secretaria de Educação 2007</p>	<p>Eixo temático anual, ensino centrado na teoria do conhecimento (tema), a fim de superar o imediatismo do senso comum em direção ao senso crítico.</p>	<p>1º Ano (compreensão acerca da natureza do conhecimento filosófico) Eixo Temático: Teoria Geral do Conhecimento Temas Estruturantes: 1. Estrutura epistemológica do mito; 2. Mito como visão de mundo na Europa, África, Ásia e América; 3. Estrutura epistemológica do senso comum; 4. Estrutura epistemológica do conhecimento filosófico; 5. Estrutura epistemológica do conhecimento científico; 6. Estrutura epistemológica do conhecimento teológico; 7. Estrutura epistemológica do conhecimento artístico; 8. Relação homem x natureza na antiguidade. 2º Ano (compreensão do conhecimento e concepção de verdade como filhos do tempo, não existindo verdade absoluta) Eixo Temático: Teoria do Conhecimento na Idade Antiga e Medieval Temas Estruturantes: 1. Estrutura epistemológica do conhecimento na antiguidade; 2. Idealismo platônico; 3. Realismo aristotélico; 4. Racionalidade socrática; 5. Estrutura epistemológica do conhecimento medieval; 6. Sobreposição da fé sobre a razão; 7. Filosofia Escolástica; 8. São Tomás de Aquino; 9. Santo Agostinho; 10. Teoria do conhecimento dos povos nativos e americanos na Antiguidade e Idade Média; 11. Relação homem x natureza na Idade Antiga e Medieval. 3º Ano (leitura reflexiva da realidade, pensamento cartesiano e pós-cartesiano) Eixo Temático: Teoria do Conhecimento na Idade Moderna e Contemporânea Temas Estruturantes: 1. Antropocentrismo racionalista; 2. Racionalismo cartesiano/René Descartes; 3. Empirismo/ David Hume; 4. Articulação entre empirismo e racionalismo no pensamento de Immanuel Kant; 5. Eurocentrismo e Etnocentrismo europeu moderno; 6. O Existencialismo.</p>
<p>Goiás Secretaria de Educação 2009</p>	<p>Escolha do currículo por problemas tratados por muitos autores.</p>	<p>1. Filosofia: as diversas concepções; 2. Conhecimento: divergências e aproximações; 3. Justiça e Estado; 4. Ética: Discussão das oposições e coincidências das mais influentes teorias éticas; 5. Linguagem; 6. Filosofia e Arte.</p>
<p>São Paulo Secretaria de Educação 2010</p>	<p>Misto de conteúdos com aspecto cronológico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O ensino de Filosofia e suas indagações na atualidade. • Temas e áreas tradicionais da Filosofia: História da Filosofia, Metafísica, Ética, Filosofia Política, Epistemologia, Teoria do Conhecimento, Lógica e Filosofia da Arte ou Estética. • Técnica e Ciência. • O pensamento filosófico e as concepções de política. • O racionalismo ético e seus críticos. • História da Filosofia; Filosofia e religião; Os direitos humanos • ideal e histórico.

<p>Minas Gerais Secretaria de Educação 2008</p>	<p>Temas perpassando a História da Filosofia, com ênfase na reflexão filosófica e na experiência do aluno.</p>	<p>Campos de Investigação: 1 - Ser humano (Antropologia Filosófica) 2- Agir e poder (Ética e Filosofia Política) 3- Conhecer (Teoria do Conhecimento); Conteúdos Básicos Comuns: 1. Ser humano - 1.1. Natureza e cultura; 1.2. Corpo e psiquismo. 2. Agir e poder - 2.1. Os valores; a. Ser e dever ser; b. Universalidade e relatividade dos valores; 2.2. Liberdade e determinismo; 2.3. Indivíduo e comunidade: a. Conflito; b. Lei e justiça. 3. Conhecer - 3.1. Verdade e validade; 3.2. Tipos de conhecimento: a. A emergência da filosofia; b. Filosofia e outros saberes; 3.3. A racionalidade científica: a. Teoria e experiência; b. Objetividade e Verdade. Temas complementares: 1. Ser humano - a. Arte e técnica; b. Trabalho e alienação; c. Tempo e transcendência. 2. Agir e poder - a. Felicidade; b. Cidadania e Direitos Humanos; c. Conhecimento e Poder. 3. Conhecer - a. Formas de inferência válida; b. A revolução científica do século XVII; c. Ética e Ciência.</p>
<p>Paraná Secretaria de Educação 2008</p>	<p>Os conteúdos estruturantes são frutos de uma construção que tem sentido social como conhecimento que deve ser apreendido.</p>	<p>Mito e Filosofia - Saber mítico; Saber filosófico; Relação Mito e Filosofia; Atualidade do Mito; O que é Filosofia? Teoria do Conhecimento - Possibilidade do conhecimento; Formas de conhecimento; O problema da verdade; A questão do método; Conhecimento e Lógica. Ética - Ética e moral; Pluralidade ética; Ética e violência; Razão, desejo e vontade; Liberdade: autonomia do sujeito e a necessidade das normas. Filosofia Política - Relações entre comunidade e poder; Liberdade e igualdade política; Política e ideologia; Esferas pública e privada; Cidadania formal e/ou participativa. Filosofia da Ciência - Concepções de ciência; A questão do método científico; Contribuições e limites da ciência; Ciência e ideologia; Ciência e ética. Estética - Natureza da arte; Filosofia da arte; Categorias estéticas – feio, belo, sublime, trágico, cômico, grotesco, gosto, etc.; Estética e Sociedade.</p>

FONTE: Própria da Autora

A importância da Filosofia - Educação para o pensar - na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: “Desenvolvendo Seres Reflexivos e Dialógicos” no Projeto Piloto da Rede Municipal de Santa Rita Do Sapucaí – MG

Diane dos Santos Machado

(FAI/MG)

Rita de Cassia de Campos Andery

(FAI/MG)

INTRODUÇÃO

Este artigo propõe uma reflexão/diálogo acerca do Projeto Piloto, em andamento, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) – FAPEMIG da FAI - Centro de Ensino Superior em Gestão, Tecnologia e Educação com o tema: A Importância da Filosofia Educação para o Pensar¹ na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: “Desenvolvendo seres reflexivos e dialógicos”. Assim pretendemos iniciar nossa reflexão/diálogo partindo dos seguintes questionamentos: Quais as diferenças observadas nos alunos em seus diversos níveis da educação quanto ao seu desenvolvimento reflexivo e dialógico a partir da Metodologia da Comunidade de Investigação² de Matthew Lipman? Como essa

¹ Este termo, cunhado por Matthew Lipman (1990,1995), filósofo norte americano do século XX, nos mostra que a “Educação para o Pensar” almeja a formação da autonomia do pensar nos alunos e acredita que o trabalho com a filosofia é um caminho para despertar a consciência e a prática do mesmo. O trabalho da “Educação Para o Pensar” caracteriza-se pelo estímulo à reflexão, desvinculando-se do ensino-aprendizagem como emprego meramente conteudista da educação.

² A metodologia empregada no programa é a da comunidade de investigação, que funciona basicamente da seguinte maneira: inicialmente, as crianças são dispostas em círculo e solicitadas a se alternarem na leitura em voz alta do episódio do romance que estiver sendo trabalhado. Finda a leitura, o professor se encarrega de registrar na lousa os assuntos escolhidos por cada aluno para serem debatidos. Em seguida, a turma seleciona os mais relevantes, e tem início a discussão. Todos são estimulados a falar com liberdade o que pensam dos assuntos abordados e das opiniões dos colegas. Ao professor, cabe coordenar a discussão, atento ao desempenho

Educação pode transformar nossas crianças e jovens atualmente? Como o professor se torna peça chave no processo reflexivo/dialógico? Para tais questionamentos nos embasaremos em relatórios colhidos em sala de aula e em estudos dos teóricos.

Objetivou-se conhecer, através da análise dos relatórios colhidos na prática em sala de aula como as crianças e jovens envolvidos passariam a se comportar e que diferenças apresentariam a partir de então e como essas diferenças se mostrariam relevantes. Buscando assim incentivar as pessoas, especialmente as crianças e os jovens, a exercerem um pensamento reflexivo, rigoroso, crítico, profundo, criativo, cuidadoso, contextualizado e autocorretivo, podendo contribuir assim, para um pensamento autônomo. Na atividade filosófica com crianças busca-se transformar a sala de aula em uma “comunidade de investigação”. Deste modo, entende-se que o diálogo não é apenas uma estratégia educacional, mas também um princípio educativo onde os alunos são instigados à participação. Sendo assim, há a exigência de uma nova perspectiva por parte dos professores, os quais deverão ser estimuladores da dimensão dialógica. Com a prática dialógica novas descobertas são feitas, o reconhecimento do outro, a capacidade de pensar por si. Enfim, no diálogo com as crianças e jovens há a oportunidade de problematizar acerca das situações do cotidiano.

Para fundamentar todo o trabalho realizado e analisado, até o momento, paralelamente a esta investigação empírica, foi realizado um levantamento nos conceitos filosóficos em estudos bibliográficos em obras do autor Matthew Lipman (1995, 1997, 1998, 1999), Marie-France Daniel (2000), John Dewey (1979a, 1979b), Paulo Freire (2006, 2006) que embasam esta prática desenvolvida, no intuito de compreender a visão metodológica que desencadeia toda ação pedagógica no ensino de Filosofia e da “Educação para o Pensar” como preconizou Lipman (1990). Quanto à metodologia empregada foi de natureza dialética, de cunho qualitativa.

argumentativo (lógico) dos alunos. Através dessa “investigação dialógica cooperativa” (LIPMAN, 1990, p. 121), as crianças vão aprendendo a distinguir um argumento bom de um ruim, a exigir dos outros e de si mesmas coerências nas argumentações e a se autocorrigir ou seja, através da comunidade de investigação, elas aprendem a “pensar melhor”, tornando-se mais racionais. Vê-se, portanto, que o diálogo tem papel fundamental na metodologia do programa, fundada no pressuposto de que o pensamento se desenvolve paralelamente à aquisição da linguagem. Não se trata, porém, de um diálogo qualquer, um mero bate-papo descomprometido. Antes, precisa ser criterioso e logicamente disciplinado (LIPMAN, 1995, pp. 31-32, 342).

Entendendo que por meio da “Educação para o Pensar” é possível alcançar uma educação transformadora, considerando a criança e o adolescente, como ser atuante, pensante e agente transformador, capaz de filosofar. Segundo Lipman (1990) “Educação para o Pensar”, caracteriza-se pelo ato de filosofar, de espantar-se, admirar-se, questionar, refletir, analisar as coisas e a própria existência, num processo racional.

Muitas vezes, nos pegamos fazendo perguntas que não sabemos responder; presenciamos fatos aos quais não sabemos o que pensar a seu respeito; nos deparamos com situações que não sabemos como nos comportar, que atitude tomar... Através da reflexão filosófica podemos alcançar atitudes que se distinguem de outras formas de pensamento, até a tomada de decisão para problemas mais corriqueiros pode ser transformada em tema de profunda reflexão, buscando e revelando significados que trazem clareza e coerência dentro de nossas ações.

A hipótese averiguada foi de que Segundo Lipman (1990), a filosofia poderá ter seu lugar assegurado entre as demais disciplinas da escola básica se os professores perceberem que ela lhes pertence. A filosofia no currículo tenderá a promover o relacionamento entre as disciplinas, reduzindo a fragmentação dos saberes e proporcionando o diálogo entre as diversas áreas do conhecimento, fomentando assim o desenvolvimento de crianças e jovens tornando-os reflexivos e dialógicos. Almeja-se por meio da “Educação para o Pensar” e da reflexão filosófica alcançar uma educação transformadora, crítica, considerando a criança como ser atuante, pensante e agente transformador, capaz de um pensamento de ordem superior. O termo pensamento de Ordem Superior de Lipman, a partir de 2003, sofreu uma reformulação em sua nomenclatura, para Pensamento Multidimensional, citado em seu livro *Thinking in Education*, sem tradução para o Português.

Para Lipman (1995) ter um pensamento multidimensional significa demandar um conjunto de esforços intencionais, buscando incentivar as crianças e jovens a exercer um pensamento reflexivo, rigoroso, crítico, profundo, criativo, cuidadoso, contextualizado e autocorretivo. Esse é um pensamento de excelência, chamado pelo autor de pensamento multidimensional que é conceitualmente rico, coerentemente organizado e persistentemente investigativo. O pensamento multidimensional reflete um pensar organizado, sistemático, estruturado com fundamentos sólidos.

dos que se apliquem na prática, passível de mudança, correções e complementaridade, fruto de relações e interpelações com conhecimentos já criados e pré-estabelecidos, gerando novos conhecimentos, novas produções dos saberes. Para isso os educandos/educadores precisam estabelecer uma relação de troca e de observância dos mecanismos processuais que geram os pensamentos. Falar da educação reflexiva é considerar uma construção histórica, cultural, de formação de identidade, presente em toda nossa vida, o que faz questionar se esta condição auxilia ou não o aluno a ver o mundo e as pessoas com mais clareza, compreensão, bem como a se situar, agir e socializar-se com ele.

É desafiadora a forma com que se apresenta a tentativa de construir uma educação que atenda às necessidades dos alunos para a vida em sociedade, que reúna conceitos de significação, contextualização, afetividade, proximidade, respeito às diversidades, singularidades, baseadas na ética e autonomia para o pensar em conjunto com professores que estejam preparados para tal situação. Segundo Lipman (1995), para concretizar esta proposta faz-se necessário que o professor também tenha uma formação voltada para a reflexão e o pensar, pois defende que estes respeitem as crianças e os jovens que serão ensinados por eles. Defende ainda que estejam dispostos a examinar suas ideias e comprometer-se com a investigação dialógica.

CONHECENDO LIPMAN E A FILOSOFIA PARA CRIANÇAS - EDUCAÇÃO PARA O PENSAR

Matthew Lipman foi o filósofo norte americano responsável pela criação do programa de filosofia para crianças. Na década de 1960 lecionou filosofia na Universidade de Columbia onde se deparou com estudantes que se manifestaram após uma inquietação política, mas muitos deles não entendiam o porquê de estarem nas ruas, não possuíam um objetivo concreto, estabelecido, não possuíam um aparato lógico. Lipman então, como professor de lógica, se propôs a testar um ensino que visasse o raciocínio lógico de modo que a criticidade desses alunos fosse trabalhada e desenvolvida desde cedo. Com a cooperação de Anne Sharp foi criado o IAPC- Instituto para o avanço da Filosofia para Crianças que tinha por

objetivo desenvolver nas crianças e jovens a criticidade, o ato de pensar reflexivamente, que conforme Lipman (1995) é entender o raciocínio, o método do pensamento, de modo a realizá-lo visando o melhor resultado. Como o ato de pensar é um meio de associar ideias, ou conhecimentos que irão produzir significados, sentido, se faz necessário haver criticidade no processo do pensamento, e isso se faz a partir da reflexão, da análise minuciosa usando critérios e se deslocando do senso comum, que não se trata de um conhecimento inferior, e sim de um conhecimento fragmentário, de herança e por isso não questionado.

Conforme Daniel (2000), a Filosofia – Educação para o Pensar é uma reconstrução da filosofia e assim coopera para que haja uma modificação na educação, uma vez que ela, a filosofia, deve levar a criança a interagir com o processo filosófico, não para gerar pensadores mirins, mas que auxilie para que a criança reflita sobre situações corriqueiras, elementos que costumam passar despercebidos por todos nós, participem de discussões, que sejam capazes de conhecer normas e critérios para chegar a elaboração do próprio pensamento, discernindo o que é correto ou não para sua vivência, dentro dos valores éticos e morais, tornando-se assim responsável.

Assim, “fazer filosofia” consiste, por um lado, em refletir sobre conceitos, tais como a verdade, a justiça, a relação, o significado, que pertencem a uma ordem muito mais geral para serem estudados pelas outras disciplinas; por outro lado, é participar de discussões sobre os critérios e normas que envolvem esses conceitos. É essa concepção da prática filosófica que a Filosofia para crianças privilegia. (DANIEL, 2000, p. 10)

Quanto ao filosofar, Lipman (1995) vem nos trazer que as crianças podem e devem filosofar, pensar filosoficamente, pois ela está à procura de significados, de respostas e questionamentos e, é algo que fazem espontaneamente desde a mais tenra idade, e sabemos que Lipman nunca teve a intenção de formar filósofos e sim ensinar a criança a filosofar. A filosofia para Lipman (1995), deve ser livre, ativa, deve ser uma experiência, e não estar ligada a uma filosofia puramente direcionada aos estudos filosóficos, ela é importante, mas não essencial. Ela precisa ser percebida nos atos co-

tidianos, na fala, gestos e olhares, vivemos em um mundo rodeado pela filosofia e não nos atentamos a isso, deixamos passar fatos importantes de total relevância para a construção de um pensamento reflexivo. É importante que a criança perceba a prática, que ela veja a filosofia acontecendo em sua vida.

A VISÃO DE LIPMAN EM LEV VYGOTSKY E PAULO FREIRE

Segundo Souza (1997), Vygotsky nos traz que o pensamento opera a linguagem, inicialmente se desenvolve o pensamento, sem que seja necessário falar, apenas com a observação, e a fala é o modo de externar o pensamento, e que para se falar é necessário organizá-lo, o bem pensar leva ao bem falar. Esses aspectos não vêm de uma única referência, para Vygotsky, por volta dos dois anos até aproximadamente sete anos a criança apresenta duas funções, a interna, que orienta o pensamento e a externa que comunica o pensamento a outros e o mais importante que a fala pode propiciar é o contato social. A linguagem leva a transformação que por sua vez produz a aprendizagem. Lipman, em sua proposta da Comunidade de Investigação deixa claro essa influência de Vygotsky, onde busca aprimorar o pensamento da criança, torná-la autônoma, produtora de suas próprias ideias e assim compartilhá-las com os demais integrantes da comunidade, mostrando-nos que a aprendizagem é uma via de mão dupla, não só no que se refere ao aluno e o professor, uma vez que ambos possuem o mesmo papel dentro da Comunidade de Investigação, o professor deve estimular a busca e o encontro do seu aluno e o conhecimento, mas ambos participam das discussões propostas dentro da comunidade, o professor deve agir e não apenas esperar que seus alunos respondam as questões levantadas, é preciso provocar mudança.

Indo de encontro à Vygotsky e por sua vez compactuando com os pensamentos de Lipman, Freire (2006) propõe o que ele chama de “Pensar Bem”, que é um pensamento “rigoroso”, autônomo, que tem criticidade, que não se conforma ao senso comum, é um pensamento elaborado, onde se busca aperfeiçoamento, exige respeito, ética, reflexão, comprometimento, que pouco se diferencia do que

Lipman chama de Pensamento Multidimensional, já mencionado anteriormente em nossa introdução. Dessa forma Vygotsky e Freire reforçam o trabalho proposto por Lipman. Diante da prerrogativa acima é que Lipman (1990), apresenta a preocupação de formar alunos no conceito de uma Educação para o Pensar, a qual, reforçando, não possui a pretensão e nem o objetivo de formar filósofos, mas trabalhar com o seu principal elemento: o cultivo do pensamento. Pensar sobre a ação, o ser, estar e vir a ser, focando o ser histórico (homem) e sua relação com o mundo vivido.

A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR NO PROCESSO REFLEXIVO/DIALÓGICO

Não menos importante é relatar também aspectos que se relacionem ao professor, uma vez que ele é o instrutor, mediador, um agente facilitador para o ensino e a aprendizagem dos alunos. Lipman (1995), direciona-se aos professores regentes das escolas dizendo que suas experiências devem ser significativas e que contribuam para o crescimento dos alunos interna e externamente, ao que se refere a escola, para que assim seja possível chamá-los de educadores. Ele desconsidera o diploma do professor como comprovação de que ele está preparado para lecionar, antes é necessário que haja ética por parte do professor, uma vez que ele serve de referência e influencia para seu aluno.

A educação aqui não está relacionada ao poder, mas sim ao respeito, é necessário que o professor não busque separar a criança de seus valores já existentes, vê-se, então, o professor como um ouvinte das opiniões de seus alunos, não interferindo na construção do pensamento quanto a posicionamentos pessoais dele, antes dialogando e direcionando para que o aluno aprimore o seu próprio pensamento, deixando o aluno crescer, mas, não o abandonando e sim caminhando com ele.

Observamos então a importância e responsabilidade do professor, pois é incumbência dele que não só ensine conteúdos como também ensine a pensar criticamente, segundo Daniel (2000) não é o simples ato de pensar, que é involuntário, e sim que deve ser um

ato voluntário, algo que o indivíduo se proponha e force a fazer, não é uma situação simplesmente natural, o indivíduo deve se levar a uma reflexão mais profunda, crítica. Ele deve ser autônomo, na medida que o indivíduo se torne ativo, consciente do que e sobre o que pensa e, não tema o erro, pois sabe que ele também é construtivo.

Portanto faz-se necessário o reconhecimento do papel do professor perante a sociedade, que segundo Freire (2006), é o responsável por levar o aluno à curiosidade, ajudá-lo a saná-la e obter novas, uma vez que somos seres em constante construção. A importância do professor em todo este processo visando conhecer, entender as diferenças observadas nos alunos em seus diversos níveis da educação quanto ao seu desenvolvimento reflexivo e dialógico é que o apresentaremos nos primeiros dados colhidos empiricamente.

O PROJETO PILOTO EM AÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE SANTA RITA DO SAPUCAÍ – MG

O instrumento escolhido nesta pesquisa para investigar a realidade apontada foram os relatórios de observação. Objetivou-se conhecer, através da análise dos relatórios colhidos na prática em sala de aula como as crianças e jovens envolvidos passariam a se comportar e que diferenças apresentariam a partir de então e como essas diferenças se mostrariam relevantes. Os relatórios colhidos em sala de aula foram feitos de acordo com as falas das crianças e questionamentos feitos pelos professores ou levantados por elas conforme sua curiosidade. Primeiramente mostraremos os diálogos das crianças de 5 à 6 anos da Educação Infantil dentro da Comunidade de Investigação, pertencente a Escola Nova. Em segundo lugar os diálogos das crianças de 9 anos do Ensino Fundamental I, da Escola Municipal Coronel Joaquim Inácio. E em terceiro lugar os jovens de 12 a 13 anos do Ensino Fundamental II, da Escola Municipal Dr. José Ribeiro de Carvalho.

Para organização dos dados recolhidos, sua categorização e análise as questões observadas dentro da Comunidade de Investigação procedeu-se à leitura de todas as respostas dadas pelos alunos e foi feita a seleção daqueles aspectos que mais se evidenciaram nos diálogos, quer pela recorrência, quer pela relevância ante a questão. Os professores foram

identificados como P1,2,3 e 4 e os alunos como A1,2,3 ...17; B1, 2, 3...17; C1,2,3...17 para o sigilo das identidades da pesquisa.

Amostragem de relatórios: de 5 a 6 anos da educação infantil dentro da comunidade de investigação pertencente a escola nova

A primeira aula foi instigante, pois, a partir da dinâmica com o barbante aplicada para a instauração da Comunidade de Investigação, que tinha como objetivo mostrar a ligação entre os seus componentes, pudemos presenciar o seguinte caminho tomado pelas crianças.

1. P1 - Como é a nossa energia? É igual a do poste?

A10: O fio faz tudo ficar ligado.

A13: Eu tenho muita energia para brincar. Tem a energia do nosso corpo, dos animais, do poste, a gente se diverte muito, eu penso que no nosso fio (barbante) está passando a nossa energia.

A6: Na minha casa acabou a energia.

2. P1 - Qual a energia que a A13 falou?

A2: A dos animais e das pessoas.

3. P1 - Você concorda com o que a A13 falou?

A2: Sim, porque ela é minha amiga.

A3: A A13 gosta de brincar com o pai dela.

4. P1 - Qual a energia que a A13 falou?

A3: A A13 disse que a energia vem do sol.

5. P1 - A gente distribui a energia boa para outras pessoas?

A14: Sim, porque a gente tá ligado.

A2: Eu gosto dos meus amigos e de conhecer novos amigos.

A13: A gente recupera a energia dormindo ou comendo.

A10: A gente recupera a energia comendo saudável. O que não é saudável vira coco ou xixi.

P2: A gente gasta energia brincando, trabalhando, então precisamos comer e dormir para o corpo fabricar energia.

A1: Se a gente largar a linha, vai acabar a energia.

A3: A nossa energia não é a mesma do poste.

A4: Todo dia eu "to" comendo alface porque dá energia.

A11: Às vezes eu imagino, eu penso.

6. P1 - Nós não estamos mais ligados pelo barbante, porque continuamos sendo um grupo?

A8: Sim, a gente ainda é um grupo.

A9: Porque estamos ligados.

A13: Porque a gente ainda "tá" pertinho e ainda "tá" em grupo, em roda.

A10: Porque ainda “tá” conversando.

A14: Porque se a gente não tivesse o grupo a gente não podia fazer nada.

Ao final da aula ocorreu um fechamento através das falas dos alunos, para retomada posterior.

7. P1 - O nosso grupo pensa junto. Hoje falamos de que?

Todos:

Luz;

Poste;

Fio do barbante e do poste;

Corpo;

Energia.

8. P1 - O que acharam de conversar usando as regras?

A13: Muito legal, e acho que as crianças vão ganhar muita inteligência.

A15: Legal, gostei.

A14: Legal

A7: Muito divertido

A9: Muito legal e divertido

A5: Mais legal

P2: Bem interessante, muito legal, vai ajudar bastante, as respostas estão mais elaboradas.

Na segunda aula as crianças de 5 e 6 anos levantaram um questionamento referente ao coração, a partir de uma aula que tratava da constituição do ser. O questionamento da professora foi:

1. P1 - O coração está relacionado ao sentimento? O que tem haver entre o coração e os sentimentos?

A14: Porque ele fica batendo e sentimento é quando a gente sente no coração.

2. P1 - Porque quando sentimos tristeza é sentimento?

A13: Porque tudo a gente sente, é quando a gente sente alguma coisa, é quando a gente sente a textura de um pano. Quando escuto o barulho do coração na teve eu fico com medo.

A15: Tem coração sujo e coração limpo. O do bem é limpo e o do mal é sujo.

A9: O coração sujo não bombeia o sangue, o bom bombeia.

A terceira aula cujo tema era Identidade: O nome e sua importância, a partir de outra aula já realizada partiram questionamentos que

embasaram o que mostraremos a seguir, partindo de uma simples ação, de dar um nome para o desenho do corpo humano feito pela turma.

1. P1 - A pessoa que está desenhada tem um nome. Porque é importante a pessoa ter um nome?

A9: Para guardar, para saber no outro dia.

A16: É que quando um menino quer conhecer uma menina eles perguntam: Qual é o seu nome?

A17: Precisa do nome para a pessoa chamar pelo nome.

2. P1 - Porque a gente chama o nome que a gente chama?

A13: Eu chamo A13 Porque significa amada e eu sou amada por todos. Eu não sei como dizer, mas... é porque rima e tem só uma letra pra ficar meu nome.

A9: Porque minha mãe e meu pai que escolheu.

A10: Porque meu pai me deu o meu nome.

A Comunidade de investigação é trabalhada em cima de regras para que todos os alunos possam ter sua vez de falar, para que possam contrapor-se as ideias, pressupor inferir, autocorrigir, exemplificar, contra exemplificar, criticar, comparar, estabelecer relações, parafrasear, demonstrar, questionar, etc, de modo a não se desrespeitar a opinião alheia e sim construir novos conceitos e ideias. Observamos na prática com as crianças que elas são capazes de realizarem todas essas habilidades e elas são trabalhadas a todo o momento dentro da Comunidade de investigação. Nesse período de 5/6 anos elas não são denominadas como foi citado acima, mas elas ocorrem de modo significativo, como podemos observar na fala da criança A13 sobre a energia que o nosso corpo produz, observamos que algumas crianças se atentaram apenas para a energia elétrica, mas essa criança, em especial, afirmou que temos energia em nosso corpo, explicou que precisamos dela para realizar nossas atividades e ainda exemplificou o modo como a conseguimos. Conforme Lipman (1990) muitas coisas influenciam e inspiram as crianças, mas elas são totalmente capazes de pensarem por si próprias e de empenharem-se em uma investigação seja ela considerada de cunho simplório ou não.

AMOSTRAGEM DE RELATÓRIOS: DE 9 ANOS DA 3ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL I DENTRO DA COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO”, PERTENCENTES A ESCOLA MUNICIPAL CORONEL JOAQUIM INÁCIO

Para o trabalho com as crianças de 9 anos foi iniciada as aulas de Filosofia- Educação para o Pensar, tratando do tema filosófico Amizade.

1. P1 - Qual palavra você usa para explicar o que é amizade? Por quê?

B1: Fiel-Ser fiel ao outro, não mentir, dar o bem para não receber o mal.

B2: Perdão - Porque quando a gente briga com uma pessoa, ou quando ela briga com a gente, a gente precisa perdoá-la. Tem que ser amigo de todos e respeitar.

P2: Alegria-Todo mundo quer ficar junto de quem é alegre. Se tiver alegria exala amizade.

B3: Respeito - Se a gente tiver um amigo que, às vezes, não consegue enxergar, a gente tem que respeitar as diferenças.

B4: Amigo - Por causa que é amigo, ai você é amigo dos outros.

B5: Lealdade - Porque é ser leal para o outro.

B6: Estar junto - Porque a gente faz várias coisas com o amigo.

B7: Compartilhamento - Porque quando a gente está sozinho e alguém chama a gente pra se divertir, ai você estende a mão para alguém para se divertir.

B8: Maldade - quando a gente está brincando ai você bate em um coleguinha, ai você fica sozinho.

Autocorreção: Bondade - Temos que ser bonzinhos com o nosso colega para não perder a amizade. Porque com bondade a gente consegue fazer vários amigos.

B9: Amor - A gente tem amizade e amor. Ajuda: B1 - Tem que ajudar a pessoa em qualquer situação.

Inferências:

B2 - Quando o B9 disse AMOR o B6 riu e disse que o B9 estava apaixonado, mas não é porque o B9 disse AMOR que quer dizer que ele esteja apaixonado.

B3 - Existem vários tipos de amor. Quando tem uma pessoa cega e eu dou o braço para ela, isso é amor. Por exemplo, a P4 gosta do B6, isso é um amor de carinho, de respeito.

B10: Gentileza - Quando a gente ajuda uma pessoa ela fala: Que gentileza sua.

B4: Gratidão – Porque é legal falar as coisas. É importante as pessoas ouvirem a opinião, me sinto respeitado.

2. P1 - falamos que Educação para o Pensar é pensamento, sabedoria?

B1: Porque pensamos para não falar errado.

B7: Porque é uma educação para o pensar positivo e não negativo.

B3: Porque pensamos positivo e não negativo.

B8: É respeitar gente mais velho e não fazer maldade para os outros.

P2: Ensinar a pensar de um jeito legal. A P5 é que vai falar para nós. Para a apresentação no I congresso de Educação para o Pensar de Santa Rita do Sapucaí, as crianças de 9 anos se propuseram a cantar uma música e a escolhida foi o grupo Balão Mágico, que foi parcialmente modificada para a apresentação, partindo desta escolha foram trabalhados temas filosóficos, além dos propostos pelo programa.

3. P1 - O que a música tem haver com a nossa história?

B1: O mundo fica mais divertido com a educação.

B2: Investigação, porque ali tem a palavra investigação e porque todos investigam.

B9: Amigos, porque as pessoas são amigas e trabalham juntas.

B6: Feliz, porque fico feliz aqui.

B11: Feliz, porque estamos felizes.

B4: Felicidade, porque feliz e felicidade são a mesma coisa e, nós estamos felizes.

B14: Amigos, porque aqui tem um monte de amigos.

B16: Divertido, porque a gente se diverte.

B17: Amigo, porque tenho amigos.

B5: Amigos, porque amizade é muito bom.

B1: O pensar mágico, porque se não fosse o pensar não existiria o planeta hoje, não existiria o planeta hoje. Não existiria o carro e todas as coisas.

Com essa turma, em especial, notou-se a preocupação em se mostrar pensante, quando usualmente utilizamos o termo “eu acho”, várias delas se preocupavam em usar “eu penso”, e pediam um tempo dizendo que estavam pensando, que gostariam de realizar suas colocações posteriormente. Observa-se nas respostas dos alunos B1 e B2 que seus pensamentos estão mais elaborados, nota-se as interferências realizadas por eles para ajudar um colega a aprimorar seu pensamento, eles fazem inferências, estabelecem critérios, se preocupam em estarem sendo claros ao entendimento do outro. Lipman (1990) nos salienta que os alunos devem

ser capazes de tirar conclusões, de fazerem inferências, e identificá-las e, que com o passar do tempo, com a criteriosidade sendo maior, o professor utilizando do seu posicionamento quanto a sala de aula e levando seus alunos a um aprofundamento as habilidades serão trabalhadas e executadas sem que as crianças percebam inicialmente, mas com o tempo elas se colocaram dizendo por exemplo que gostariam de fazer uma autocorreção, pediram a vez para exemplificar algo que um coloca fala, ela será capaz de dar o nome a habilidade que gostaria de expor aos colegas.

AMOSTRAGEM DE RELATÓRIOS: DE 12 A 13 ANOS DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II DENTRO “COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO”, PERTENCENTE A ESCOLA MUNICIPAL DR. JOSÉ RIBEIRO DE CARVALHO

Os alunos de 12/13 anos foram apresentados ao jogo da trilha, formaram-se duplas para jogar. Cada dupla joga o dado, retira uma frase do envelope e juntos discutem e tentam explicar a turma o que ela quer dizer.

1. P1 - Quem é um sábio?

C1: Uma pessoa experta.

C2: Boa nas palavras.

C3: Boa pra falar.

C4: Quem tem mais lembranças.

C5: A professora passa uma matéria no quadro, e depois de um tempo a pessoa consegue falar sobre aquilo sem olhar a matéria.

2. P1 - O que é ser sábio?

C2: Está ligado as atitudes, é um conjunto.

Observação: O aluno C7 foi buscar através do auxílio da internet o significado de “Sábio”.

C6: Antes de falar alguma coisa tem, que pensar para não ofender os outros.

C5: Você tem que pensar para fazer a prova e não consegue, aí pede para outra pessoa te ajudar.

C2: A pessoa não sabe ler, aí ela sempre vai ser servo.

3. P1 - E o que é ser servo?

C8: Um contrato de trabalho, só vê o salário e não lê o que está dizendo e está escrito que trabalharia dia e noite sem a remuneração que estava ali.

C4: Não lê a matéria da prova e pede cola para o colega e para conseguir isso ele seria obrigado a fazer a tarefa do colega.

C2: Vou comprar um perfume e não lê o preço, a ganância de querer sem poder.

C3: Tem algumas crianças que não se preocupam em ler e depois vai trabalhar assina o contrato e não lê, então ela se torna servo.

Sobre a aula do dia os alunos disseram na avaliação:

C5: Consegui falar, saber pensar sem ter vergonha.

C4: Ter sabedoria, saber o que vai falar.

C7: Preciso pensar mais nas coisas.

C3: Pra mim foi fortalecer o pensamento.

C9: Pensar antes de agir.

C10: Preciso pensar mais.

C11: Porque precisamos pensar mais.

C6: Antes de fazer alguma coisa tem que pensar para não estragar o futuro.

C12: Ser alguém na vida.

P3: Saber pensar, raciocinar.

Para a apresentação no I congresso de Educação para o Pensar de Santa Rita do Sapucaí, foi escolhida a música Palavras Repetida do cantor Gabriel O Pensador. Foi proposto aos alunos pensarem sobre a letra da música. Essa etapa foi proposta para que fosse possível observar os tipos de perguntas que os alunos faziam, qual o nível de aprofundamento que eles conseguiriam chegar.

4. P1 - O que quero perguntar dentro da música? O que quero aprender? O que quero descobrir?

C13: Porque o sol tem que cair que nem granada?

C5: O que é ser “um grão de areia no olho do furacão»?”

C4: Porque “a bola da vez, enterro e velório”?

C1: Porque “cada bússola em um coração”?

C3: Porque a letra da música diz que a “nossa morte tá anunciada”?

C7: Porque “a bomba tá explodindo na nossa mão”?

C10: Porque a “nem sempre a fraqueza que se sente quer dizer que a gente não é forte”?

C15: Como assim falar “a língua de todas as etnias, de todas as falanges e facções”?

C16: Porque o autor afirma que “nem sempre se pode ter fé”?

C5: O que significa aberração?

C13: Por qual motivo Gabriel O Pensador escreveu está música?

C17: Porque cada um lê de uma forma o mesmo ponto de interrogação?

Observa-se nas falas finais deste relatório tratando-se dos alunos do 7º ano que a partir das dinâmicas e questionamentos feitos eles identificaram que seria necessário elaborar melhor o pensamento, nota-se a fala do aluno C7 “Preciso pensar mais nas coisas”, começamos a notar nos alunos um interesse em se fazerem claros, em terem voz que provavel-

mente até este momento não lhes foram dadas, ou que não lhes foi demonstrado a importância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na tentativa de começar a responder parte de nossas reflexões e questionamentos entendemos que as diferenças observadas nos alunos em seus diversos níveis da educação quanto ao seu desenvolvimento reflexivo e dialógico a partir da Metodologia da Comunidade de Investigação de Matthew Lipman vem sendo satisfatória, lembrando que este processo é um processo que demanda tempo para se ter uma análise mais profunda. No que diz respeito a transformação dos alunos pudemos notar que o trabalho do pensamento reflexivo começa a aparecer nas inferências e questionamentos colocados pelos alunos desde o Ensino Infantil até o Ensino Fundamental II.

Muraro (2013), nos traz umas das celebres frases de Lipman “O que os filósofos e as crianças têm em comum é a capacidade de se maravilhar com o mundo” e, tal frase se torna afirmativa para a análise que faremos sobre a parcial de dados apresentados pelos relatórios quando compararmos as três turmas acompanhadas durante o projeto piloto no ano de 2015. Apesar de tratarem de temas diferentes, para as três turmas foram usados os métodos da Comunidade de Investigação de Lipman, a abordagem aos temas foi feita de modo a seguir o que o autor já propunha quando se tratando em ouvir o que seu aluno tem a dizer, em dar vez e voz a eles, sendo que são agentes da própria construção de conhecimento não deixando de lado a responsabilidade do professor, já citada neste artigo. Os alunos do Ensino Infantil de 5 e 6 anos e os de 9 anos do Ensino Fundamental I , já fazem parte de um período em que o ensino é articulado, que não está mais tradicionalista, onde o aluno era mero receptor de conteúdos, em um momento em que ter voz dentro de uma sala aula não existia tão abertamente quanto nos tempos do século XXI, por isso e pela curiosidade nata da criança, que está em descoberta do seu mundo, é que vemos a diferença de aprofundamento quando se tratando de questionamentos. O pro-

grama de Lipman, tem como um de seus objetivos levar a criança a ter um pensamento multidimensional, que, segundo Daniel (2000) leva ao bem ouvir, bem falar, a estudar de modo que seja produtivo, a aprender e a se expressar e, a ciência capaz de fazer com que a criança chegue a tais habilidades é a Filosofia. A filosofia vem orientar para que se chegue ao pensamento multidimensional, que é formado pelo pensamento crítico, criador, reflexivo e cuidadoso.

Por sua vez, os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II, que no início da vida acadêmica ainda possuíam professores gerados pela era tradicionalista, surtem efeitos de não questionarem, de não se forçarem a elaborar novos pensamentos, observa-se também o comportamento tímido, constrangido, quando questionado e é possível observar na última parte do relatório que parte deles não se dispõe a pensar mais profundamente, suas perguntas plainam a mediocridade, tomando a palavra como estar em média, ser mediano, não ir além do que lhe é proposto, não sair das entrelinhas. Segundo Andery (2015) nos pensamentos Lipmanianos vemos que: O que importa é pensar exatamente na filosofia como condição de reflexão e ação, e que nessa pesquisa se propõe a construção de uma “Educação para o Pensar”. Ler, ouvir, falar, raciocinar, escrever são os exercícios de aprendizagem em sala de aula, ou seja, exercícios acadêmicos, mas devemos nos preocupar também com o cultivo do pensamento. Nessa concepção de pensamento é que a filosofia entra na didática pedagógica do educar, não sendo considerada com uma disciplina a mais na grade curricular, mas a integração da aprendizagem e do ensino de todas as outras disciplinas tornando-se um norte necessário para os alunos dentro da escola e fora dela, ou seja, no mundo.

REFERÊNCIAS

ANDERY, R. C. C. *Filosofia na Escola: Uma Contribuição Necessária para um Espaço Reflexivo e Democrático*. 04/08/2015. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Univás – Universidade do Vale do Sapucaí. Minas Gerais. 2015.

DANIEL, M. *A filosofia e as crianças*. São Paulo: Nova Alexandria, 2000.

DEWEY, J. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*. São Paulo: Editora Nacional, 1979a.

_____. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. 4.ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979b. (Atualidades Pedagógicas, v. 21)

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 41. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

LIPMAN, M. *A filosofia vai à escola*. São Paulo/SP: Summus, 1990.

_____. *Natasha: Diálogos Vygotskyanos*. Porto alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. *O pensar na educação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

_____. ; SHARP, A. M.; OSCANYAN, F. S. *Filosofia na sala de aula*. São Paulo/SP: Nova Alexandria, 1997.

SOUZA, S. J. *Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. 5.ed. Campinas/SP: Papyrus. 2000.

Entre a *epimeleia heautou* e a formação para a *politeia*: o embate pedagógico da Grécia Clássica

Aelton Leonardo Santos Barbosa
(UFG)

“Conhece-te a ti mesmo”. Todos sabemos da importância deste preceito no pensamento antigo. Entretanto, em seu curso ministrado em 1982 no *Collège de France*, “A Hermenêutica do Sujeito”, Michel Foucault demonstrou como o *gnôthi seauton* subordinava-se a um princípio anterior e mais fundamental: a *epimeleia heautou*, isto é, o cuidado de si. Essa subordinação pode ser rastreada, em primeiro lugar, nas obras platônicas. Assim, por mais que o meio explicitado da atividade socrática seja a busca incessante por autoconhecimento (em obediência ao preceito e ao oráculo délfico, tal qual narra a “Apologia de Sócrates”), vemos o mesmo texto apresentar Sócrates acima de tudo como o “homem do cuidado”, aquele que abandonou o próprio cuidado de si para se dedicar ao cuidado dos outros. Com maior clareza assistimos no “Primeiro Alcibíades” (obra que, embora de autenticidade contestada, certamente pertence na pior das hipóteses ao primeiro círculo platônico) a uma exortação socrática para que, antes de partir para projetos supostamente mais ambiciosos, cada um (no caso, Alcibíades) ocupe-se em primeiro lugar de si mesmo. Ora, acredito que um deslocamento semelhante ao conduzido por Foucault pode ser efetuado na história das ideias pedagógicas, a respeito da disputa ético-intelectual entre a sofística e a socrática. Tradicionalmente, sublinha-se a importância da questão do conhecimento nessa contenda: enquanto Sócrates acreditaria no valor absoluto da verdade, os sofistas estariam convencidos de sua relatividade, de seu caráter de convenção humana, ou em casos mais radicais seriam céticos quanto à sua existência. Proponho, como hipótese de trabalho, verificar se não é mais produtivo compreender a supracitada disputa a partir da questão do cuidado: a *paideia* socrática seria encarada como formação para o adequado cuidado consigo, temática que prosseguirá nos séculos seguintes nas escolas

helenísticas; enquanto na *paideia* sofística encontramos primordialmente um impulso de adequação à comunidade política. É certo que a busca permanente por conhecimento de si é tradicionalmente considerada um elemento basilar da práxis socrática. Sem, entretanto, retirar a importância desse aspecto, Michel Foucault aponta para sua confluência com esta outra temática, frequentemente esquecida nos estudos da antiguidade clássica e tardia. Nas palavras dele mesmo: “é preciso lembrar, porém, que a regra de ter de conhecer a si mesmo foi regularmente associada ao tema do cuidado de si. Na cultura antiga, de ponta a ponta, é fácil encontrar testemunhos da importância conferida ao ‘cuidado de si’ e de sua conexão com o tema do conhecimento de si”. O resgate desse aspecto da figura de Sócrates – isto é, mais do que o homem da “douta ignorância” (aquele que sabe que não sabe), o homem do cuidado, aquele que dedicou sua vida não a ocupar-se de si mesmo, mas da cidade, do cuidado dos outros – parece-me então lançar nova luz à compreensão da tradicional oposição entre uma pedagogia socrática e uma pedagogia sofística. Werner Jaeger afirma com razão (em sua obra fundamental, “Paideia”) que o grande debate pedagógico do século IV antes de nossa era o debate entre a filosofia e a retórica. Mas no que consistem as diferentes posições marcadas aí? Uma distinção útil aqui é a que destaca o caráter basicamente intelectualista da pedagogia sofística, associada à retórica. A pedagogia socrática, mesmo que de inspiração fortemente racionalista, subordinará o aspecto propriamente intelectual da educação à sua função ética. E é a partir do imperativo do cuidado de si que essa função ética toma forma: *epimeleia heautou* torna-se o preceito a partir do qual cada um deve estabelecer uma relação consigo, relação essa que por sua vez virá a tornar-se fundante de todo relacionamento com outros.

Essa distinção não vai desaparecer, mas, ao contrário, vai acentuar-se nos séculos seguintes. As escolas filosóficas helenísticas vão se tornar herdeiras do socratismo e da função basilar do ocupar-se de si mesmo (“cultura de si”) para a filosofia e para a formação de um *bíos* adequado. Aqui, Foucault concentra-se na forma como, na cultura clássica antiga (isto é, no período que se estende do chamado século de Péricles aos tempos do imperador romano Marco Aurélio) essas ideias e uma determinada interpretação dos preceitos religiosos delficos “nada em excesso” e “conhece-te a ti mesmo” deram origem a todo um modo de encarar o

próprio *bíos* – isto é, o modo de vida – a partir de um cuidado de si que necessitava, em primeiro lugar, de um progressivo conhecimento de si obtido através do que foi denominado, desde os círculos platônicos, de “medicina da mente”.

Uma linhagem discursiva semelhante influenciou o pensamento médico – isso já desde a obra “Da Dieta”, presente no *Corpus Hippocraticum*. Acompanhando as conclusões de Michel Foucault, que na “História da Sexualidade” definiu os dois primeiros séculos de nossa era como uma época de ouro do princípio do cuidado de si, podemos rastrear o alcance da influência desta “cultura de si”, que embasou discursivamente desde a compreensão platônica de uma *epimeleia heautou* vinculada exclusivamente ao cuidado da alma, ao conhecido ideal romano de cuidado integrado e inseparável com o corpo e com a mente: *mens sana in corpore sano*. Não é à toa que o filósofo-historiador do *Collège de France* vai procurar inclusive em textos médicos antigos os traços desta prática discursiva que, se realmente teve origem num ponto específico da religiosidade grega, de qualquer modo vai perpassar todo o pensamento filosófico antigo. É necessário lembrar que é difícil determinar, partindo de uma perspectiva contemporânea, o papel que a medicina teve na formação humana geral durante o auge da *paideia* grega, isto é, nos séculos V e IV a.C. São necessários muitos deslocamentos para chegarmos a uma visão da questão que fuja aos anacronismos mais grosseiros. Em primeiro lugar, a própria definição de medicina: enquanto a medicina contemporânea é uma dentre várias áreas disciplinares bem delimitadas que repartem entre si as atribuições referentes à saúde humana (enfermagem, nutrição e dietética, farmácia, etc.), a medicina antiga englobava boa parte dessas atribuições e ainda disputava várias outras com uma área considerada pelos gregos como contígua e substancialmente ligada à questão da medicina: a ginástica, que era prática fundamental da educação masculina na Grécia Antiga. Por outro lado, várias práticas que associamos automaticamente à medicina hodierna – como, por exemplo, a cirurgia – eram pouco associadas pelos gregos à medicina, ou melhor, fundamentalmente associadas a uma prática má da medicina. A boa medicina deveria consistir, em primeiro lugar e acima de tudo, na prescrição racional da correta dieta para os indivíduos.

Mas a “dieta” está muito longe de reduzir-se ao regime alimentar, para os gregos, muito embora esse constituísse uma parte fundamental

da dieta e a própria palavra dieta fosse, frequentemente, utilizada nesse sentido específico. “Dieta”, aqui, significa o regime de vida estabelecido racionalmente para alguém, englobando exercícios físicos, regulação da vida sexual, do sono, etc., chegando a confundir-se com o próprio *ethos* ou *bíos* do indivíduo, isto é, o modo de existência próprio a cada um ou escolhido por ele. Não é à toa, portanto, que a medicina vem a ocupar um espaço de honra da formação cultural do homem antigo, na medida em que vai tomar a palavra, e num espaço privilegiado, acerca da questão que rondou com maior frequência o que logo veio a se tornar o pensamento helenístico: qual a melhor forma de vida a se seguir? Voltando à obra de Werner Jaeger sobre a formação do homem grego, encontramos um capítulo esclarecedor dedicado à questão da “Medicina como Paideia”. Nele, mostra-se a mútua influência a que a medicina e a filosofia se submeteram na antiguidade. A questão do *bíos* correto, isto é, da melhor forma a dar à própria existência, percorrerá os séculos seguintes do helenismo e do pensamento romano, vindo a traçar rotas um tanto diferentes na antiga literatura médica e no pensamento filosófico. Mas essas rotas diferentes não invalidam a hipótese de que há algo de fundamental, no pensamento desse período, que permite relacionar suas diferentes concepções.

Parece-me que foi precisamente Foucault que estabeleceu a hipótese mais produtiva para a condução de uma pesquisa acerca do relacionamento entre pensamento filosófico e pensamento médico antigo (dentro de uma *epistémé* mais englobadora, que embarcaria também práticas discursivas pedagógicas e religiosas) ao realçar o fato de que o conhecimento de si era considerado uma etapa de uma terapia da alma, uma medicina da mente que visava o adequado relacionamento de cada um consigo mesmo, relação essa que não envolve de maneira alguma uma interioridade reflexiva, mas sim um conjunto metodicamente pensado de práticas de si – uma pragmática da si-mesmidade. Não à toa, a propriedade terapêutica da atividade do pensamento pode ser encontrada, com relativa facilidade, em textos antigos que transcendem as fronteiras do platonismo ou mesmo da filosofia. Num texto médico antigo denominado “Das Epidemias”, parte do *Corpus Hippocraticum* (o conjunto de obras recolhidas do círculo antigo de medicina hipocrática), encontramos, por exemplo: “O esforço físico é alimento para os membros e para os músculos, o sono o é para as entranhas. Pensar é para o Homem o passeio da

alma". Ao longo dos próximos séculos – no mínimo até o século II de nossa era, conforme aponta Foucault – veremos uma valorização do que será chamado ocasionalmente de terapia da alma, ou medicina da mente. Com frequência serão encarados como dois aspectos indissociáveis da atividade fundamental do homem livre, isto é, o ocupar-se consigo mesmo, a *epimeleia heautou* dos gregos, a *cura sui* dos romanos: o cuidado de si.

Não parece ser à toa que surgirá, nesse contexto, o supracitado ideal romano da *mens sana in corpore sano*, isto é, da mente sã num corpo são. Conforme Jaeger, já antes, entre os gregos, “podemos afirmar que o ideal helênico da cultura humana era o ideal do homem são”. Nos primeiros séculos de nossa era, essa prática discursiva vai ter seus efeitos na cultura romana, sob a forma da *cura sui*. Os desdobramentos da sofística vão tomar outro direcionamento, com a formação baseada na retórica e na ideia do homem público chegando a eventualmente dominar toda a *humanitas* romana. A plena autoconsciência da sofística acerca do seu papel como pedagogia iminente política pode ser atestada já nos seus primórdios por seu grande rival, Platão, que faz um Protágoras cheio de si, no diálogo homônimo, proclamar a virtude política como o grande benefício a ser obtido de seu ensino; em outras palavras, a habilidade no trato com os outros no espaço público e em todo dissenso possível. Colocada a questão nestes termos, é difícil não pensar na tese de Hannah Arendt acerca de uma ruptura entre a *theoria* e a *vita contemplativa*, por um lado, e a *vita activa* e o *biós politikos*, por outro, que se opera desde a filosofia platônica e que tem como ponto nevrálgico e decisivo o evento da morte de Sócrates. Haveria de fato um divórcio ou estranhamento fundamental entre pensamento e política em ação desde então, cujas consequências desembocam na era do ocaso do político?

As pesquisas foucaultianas mostram, por outro lado, ao menos uma interferência do princípio do cuidado de si na política antiga, na medida em que se depara com uma formação discursiva que liga o cuidado de si à possibilidade do governo de si e dos outros. Esta interferência entre um princípio de construção da própria subjetividade e a esfera da vida política será um dos elementos de continuidade entre esta investigação e os cursos seguintes de Foucault, que tratarão da *parresia*, o dizer-a-verdade. Neles, veremos uma análoga transposição entre um momento em que a prática parresiástica, enquanto coragem da verdade, é encarada como

elemento basilar da democracia ateniense, e os momentos helenístico e cristão, em que se aprofunda a compreensão da *parresia* como elemento de uma *autopoiesis* baseada numa relação particular entre si mesmo e a verdade.

Repensando o papel da filosofia no Ensino Médio: uma visão integralizadora

Bruno Rafael Camargos de Oliveira
(IFMG)

A proposta do presente trabalho se dá através problematização acerca do papel da filosofia na educação básica no Brasil, mais especificamente no ensino médio. Sendo assim, a pergunta que colocamos é: como o professor pode lançar mão da filosofia a fim de contribuir para uma formação mais ampla do estudante? Obviamente, esta questão leva também a outra, a saber: qual formação se pretende dar ao estudante?

Não podemos negar que a reflexão acerca da prática pedagógica sobre a disciplina de Filosofia no ensino médio seja importante. Muito se tem discutido sobre os “como”, “para quê” e “que” do ensino de filosofia no nível médio. Mas, é igualmente importante refletirmos sobre o papel não só pedagógico, mas também político e epistemológico que a filosofia pode e deve desenvolver dentro da instituição de ensino, repensando as relações entre uma quase miríade de disciplinas presentes no currículo e, também, quais os objetivos que elas devem cumprir no que diz respeito à formação do estudante.

Podemos perceber na relação entre as disciplinas que compõem o currículo uma fragmentação de saberes que são incapazes, no contexto escolar, de dialogarem entre si. E, dentre a variedade de saberes produzidos ao longo da história do nosso pensamento, muitos parecem não merecer possuir um status de serem ensinados. Dessa forma, um currículo fragmentado e parcial só pode implicar na formação de um sujeito igualmente fragmentado e parcial.

A reflexão que queremos propor a partir dessa questão é sobre a responsabilidade do professor em contribuir para pensar uma formação que tenha por valores e objetivos uma educação que leve em consideração às múltiplas faculdades, potencialidades ou capacidades do ser humano. Ou seja, uma formação que considere o ser humano em sua integralidade. Essa é uma questão legítima para a filosofia, embora o problema da

educação não seja recorrente na história da filosofia. No entanto, vários filósofos, como Platão, Rousseau, Hegel, etc. entendendo a importância da educação, fizeram desta um problema filosófico e se propuseram a pensar uma formação ideal. Alguns deles pensaram até mesmo os componentes que devem estar presentes em um determinado currículo.

Ora, enquanto a filosofia é um saber que tem por característica a capacidade de criar conceitos, segundo Deleuze (1992, p. 170), ela, então, nos fornece ferramentas necessárias e suficientes para nos apontar respostas para a reflexão ora apresentada. Pois, criar conceitos significa criar as ferramentas para que possamos com elas pensar a realidade ou os fenômenos que nos cercam; ou seja, criamos conceitos para podermos enfrentar os problemas que são históricos. Criamos conceitos, portanto, para pensarmos os fenômenos ou as realidades educacionais que apresentam seus problemas singulares. Pensamento esse que nunca poderá se furtar às relações entre teoria e prática, pois os fenômenos (educacionais) são dinâmicos.

Se hoje vivenciamos uma educação fragmentada no ensino médio brasileiro, uma vez que não há diálogo entre as partes que compõem o todo do currículo, além de um ensino parcial, por ignorar outras faculdades do ser humano, então defendemos a ideia de que a filosofia seja capaz de nos fornecer uma visão totalizadora do que aparece fragmentado e parcial na forma das disciplinas. E acreditamos ser o dever do educador essa tarefa. E o educador que assim o fizer, estará, portanto, navegando nas águas da *Filosofia da educação*.

Em contrapartida a essas questões, ou seja, na medida em que se vai refletindo sobre elas, o espaço da filosofia vai sendo também demarcado dentro das escolas. E aqui encontramos o viés político dessa tarefa. Repensar a filosofia no ensino médio brasileiro atualmente deve ir além de repensá-la no sentido disciplinar, isto é, de uma disciplina individual dentre outras e que detém um conteúdo a ser ensinado. Repensá-la no sentido de transpô-la a um patamar onde consiga proporcionar reflexões acerca de algumas concepções de uma educação mais ampla, isto é, uma verdadeira educação integral. Por isso, na medida em que a filosofia é capaz de criar conceitos, ela é capaz de criar e recriar a realidade pensada.

Essa tarefa não pode ser incumbida apenas ao professor de filosofia, mas a todos os agentes escolares. Mas, não podemos negar que o professor de filosofia esteja mais bem preparado para iniciar e conduzir

essa tarefa. Não queremos aqui introduzir uma visão de meritocracia nessa questão. Mas o professor-filósofo, conhecedor da história e dos problemas consagrados pela filosofia, é capaz de ter uma visão sintética da mesma. É esse mesmo professor aquele que é capaz de filosofar acerca de tais problemas. Já os demais professores das outras disciplinas, ao se inserirem nessa discussão, não estarão fazendo ou discutindo matemática, português, física ou sociologia, por exemplo, mas estarão filosofando sobre a educação, ou seja, fazendo desta um problema genuinamente filosófico. Não podemos e não devemos pensar que somente alguns privilegiados possam praticar a filosofia. Pensar sobre os problemas que enfrentamos na vida implica em nossa capacidade, de uma forma mais ou menos duradoura, de filosofar. Não existe pensamento sem o uso de conceitos. Mas, não podemos negar também que os filósofos se dedicam à filosofia de modo mais radical e rigoroso. Daí a importância de se dialogar com os textos filosóficos que se propõem a refletir filosoficamente sobre a educação, afim de proporcionar ao professor, de qualquer área do saber, a capacidade filosófica necessária para se pensar os problemas que se inserem na “filosofia da educação”.

Mas *o que é, como e por que* a construção de um currículo integral e que consequentemente seja capaz de formar um ser humano na sua integralidade? Por *Formação integral* entendemos uma formação humana em sua totalidade. Isso significa que essa formação deva ser capaz de integrar ciência, cultura, humanismo e tecnologia para o desenvolvimento das potencialidades humanas, proporcionando uma formação humana ampla e integral, respeitando e abordando todos os aspectos ontológicos do ser humano, ou seja, considerando nessa formação tudo o que diz respeito à natureza e à condição humana. Um currículo integral deve ser pensado e construído em consonância com o desenvolvimento do sujeito. Desenvolvimento esse que é marcado por estados diferenciados, formados e também unificados. Uma formação integral deve alcançar um grau de unidade e de solidariedade entre as várias partes constitutivas. Isso significa uma relação coerente e de interdependência entre essas partes. Assim sendo, esse grau de unificação deve estar em consonância com o grau de unidade do desenvolvimento do ser humano.

Um sujeito é constituído pelas suas experiências. A experiência não é estática. Ela é puro movimento. E as experiências constituem a própria

vida. Essas são de caráter cultural, histórica e científica, e constituem a formação educacional do sujeito. Em outras palavras, as experiências são de ordem gnosiológica, ética, estética e axiológica. Dessa forma, uma formação geral deve contemplar todas essas experiências, para que as experiências educativas sejam, em última instância, experiências formativas de um sujeito integral.

Ora, pensar uma formação, qualquer que seja seus objetivos e seus valores, requer pensar também o currículo que sistematize essa formação e a torne possível. Uma das definições mais comum ao longo da história sobre *o que é filosofia* é que ela é, em primeira instância, um pensamento sistemático. Em termos gerais, isso significa que ela é capaz, mediante seu discurso, deduzir uma totalidade, ou seja, pensar um todo organizado. Dessa forma, a filosofia é capaz de oferecer um pensamento sintético que possa totalizar, a partir de uma lógica subjacente, ou um princípio, o que aparece fragmentado e disseminado na forma das diversas disciplinas. Por isso defendemos a responsabilidade da filosofia nesse processo.

Assim, a filosofia assume um importante papel de transdisciplinaridade, uma vez que essa ideia traduz uma concepção de uma visão sistematizadora, totalizadora, unificadora, enfim, integradora, isto é, uma visão que busca respeitar e incorporar todas as experiências formadoras do sujeito que estão expressas nas várias disciplinas. Assim, um currículo deve ser pensado e construído em função da experiência do sujeito na busca de uma formação integral. Ora, se a experiência é puro movimento, o currículo também deve ser pensado e construído dentro desse movimento. Por isso, o pensar a educação não pode abrir mão das relações constantes entre a prática e a teoria.

REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é filosofia?* São Paulo: Editora 34, 1992.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise (Orgs). *Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições*. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

WILBER, Ken. *O Olho do Espírito: uma visão integral para um mundo que ficou ligeiramente louco*. São Paulo: Cultrix, 2001.

Deleuze e a desterritorialização do ensino

Ana Flávia Costa Eccard

(UERJ)

Rafaela Francisco da Nobrega

(UERJ)

Propor uma filosofia da educação não é tarefa a qual Deleuze tenha se dedicado, porém Sílvio Gallo nos apresenta um deslocamento conceitual que torna possível lançar um olhar cuidadoso às temáticas relativas à educação e ao ensino através do repertório deleuzeano. O atual trabalho visa perscrutar essa linha de pensamento que possibilita uma provocação que vai ter como consequência uma posição política de resistência no ensino de filosofia, tornando-o assim uma forma eficaz de transformação do cidadão.

Em sua filosofia, Deleuze se dedica não a tratar de absolutos, mas a lidar com os acontecimentos, com o concreto, com o múltiplo. Entendo o mundo a partir de um movimento e de suas relações. Está longe de tecer univocidades e de estabelecer uma relação passiva diante da realidade. Percebemos um arcabouço teórico que nos propicia um ensino de filosofia fora dos moldes fixos da tradição que possibilitam pensar a urgência da realidade. Nesse sentido, as palavras de Gallo ilustram bem de que modo a filosofia é conjecturada por Deleuze em seu papel criativo, como ato de criação de conceitos:

[...] não se trata de afirmar que é uma ideia (conceito) que funda a realidade, num sentido completamente outro, o conceito é *imanente* à realidade, brota dela e serve justamente para fazê-la compreensível. E, por isso, o conceito pode ser ferramenta, tanto de conser-vação quanto de transformação.¹

Esse olhar sob a *função* da filosofia se contrapõe sobremaneira a uma concepção clássica, herdeira do platonismo, na qual a filosofia exerce um papel contemplativo e não criativo. Por outro lado, ideias recorrentes

¹ GALLO, S. *Deleuze & a educação*, p. 35.

de que seria também reflexiva ou mesmo comunicativa também não encontram terreno já que não são atributos puramente filosóficos e não comungam com o ato por excelência da filosofia, que é o ato que, concordamos com Deleuze, criador de conceitos enquanto “centros de vibrações, cada um em si mesmo e uns em relação aos outros.”² Tendo em mente que criar é resistir, é devir, é movimento e, portanto, estar ativo nesse processo, participar efetivamente.

Para isso devemos recorrer ao plano de imanência como um campo de batalha conceitual, sendo “uma condição interna e necessária para que a filosofia exista”³, promovendo agenciamentos e reiterando o caráter criativo do fazer filosófico. Nesse aspecto, considerar a filosofia como atividade criadora de conceitos, os quais devem ser considerados como um resultado composto por várias partes, um múltiplo que faz às vezes de um todo, é fundamental para situar seu emprego como “respostas possíveis a problemas possíveis num determinado mundo vivido.”⁴ Os conceitos podem ser tomados de empréstimo de outros filósofos, recriados e ganhar outra significação. Porém, não se deve perder de vista que toda problemática em que a educação se insere não deve ser vista fora de contexto. Faz-se mister considerar que a educação é um parte da vida e tanto os desafios a ela impostos como as soluções possíveis são parte de algo maior que devem ser compreendidos dentro do plano de imanência como aspectos relevantes para a elaboração de conceitos.

Tendo em vista que entendemos que o ensino deve estabelecer novos agenciamentos para não se fixar em uma ciência que não se preocupa com o dinamismo humano, um ensino de filosofia engessado a tradição europeia que não se adéqua a realidade da sala de aula brasileira, concordamos com Gallo quando este propõe quatro deslocamentos para que possamos discorrer sobre a educação, quais sejam *Filosofia da educação como criação de conceitual, Educação menor, Rizoma e Educação e controle*. Acreditamos ainda serem esses deslocamentos os necessários para o encontro de soluções possíveis; não há de se falar em uma metodologia normativa, mas de uma indicação orgânica para educação, isto é, o entendimento da dinamicidade desta.

² DELEUZE, G. GUATTARI, F. *O que é a filosofia?*.

³ GALLO, *Deleuze & a educação*, p. 45.

⁴ Idem, p. 41.

Esse primeiro deslocamento, a saber, *a filosofia da educação como criação conceitual*⁵, se situa numa concepção de filosofia da educação que não seja apenas uma reflexão sobre a educação e nem uma retomada de velhos conceitos de filósofos que se dedicaram a tratar do tema. Pensar por esse viés seria muito reducionista, haja vista que a filosofia pode refletir, mas pode ir muito além, principalmente se seu aspecto criativo for considerado como um motor importante nessa empreitada. Sucumbir a meras opiniões ou mesmo a reprodução de modelos encanecidos esbarra na possibilidade de tirar toda potência criativa tanto da filosofia como da educação.

Nesse sentido, a filosofia da educação se dá em um duplo movimento em relação ao caos em que, tanto a filosofia como a educação sejam capazes de promover fissuras no caos e dele extrair elementos possíveis para os problemas que suscitem. No âmbito da educação, podemos pensar esses conceitos deleuzeanos no sentido de não se manter paralisado diante de um problema, mas fazer deste uma motivação para a transformação. Os obstáculos encontrados no percurso do magistério, segundo este entendimento supracitado, devem ser revertidos em força de mudança e não estagnação do pensamento. Gallo destaca uma necessidade de ratificar a filosofia como atividade criadora e o perigo que se atribui a esta atividade, podemos fazer uma analogia ao conceito de *pharmakon* quando ele diz que “ela deve ser perigosa, deve ser o *veneno e o remédio*”; este conceito representa a importância da saída de um lugar comum e a necessidade de reinvenção, a mesma substância pode causar a cura ou a morte ao ser humano, é preciso saber a dosagem, da mesma forma a filosofia cria seu campo de atuação no caos, enfrentando-o.

A partir da obra sobre Kafka, qual seja *Kafka – por uma literatura menor*, Gallo toma de empréstimo a noção e a aplica a educação. Deleuze e Guattari pensam a partir da subversão, do deslocamento, no caso de Kafka é um deslocamento da língua, promovendo então a desterritorialização. Na obra supracitada, Deleuze e Guattari enxergam a literatura como uma máquina de guerra de experimentação, “forjar os meios de uma outra consciência e de uma outra sensibilidade”.⁶

⁵ Importante salientar que usamos os deslocamentos de acordo com o autor em sua obra: GALLO, S. *Deleuze & a educação*.

⁶ DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Felix. *Kafka – por uma literatura menor*, p. 27.

A educação menor tem três características e a primeira delas é a desterritorialização. Os parâmetros dizem por que ensinar, funcionam como máquinas de controle. A educação menor vem justamente romper com esse controle, desterritorializar os parâmetros, as regras, romper com um grupo minoritário, porém opressivo que é o grupo que corresponde a educação maior. A educação maior é operada pelo macro, que é definido por um grupo restrito que dita as normas a serem seguidas, num movimento impositivo e extensivo.

Outra característica da desterritorialização diz respeito ao seu aspecto político que compreende que toda educação é um ato político, da política manifesta no dia a dia. A educação menor possibilita opor resistência através da escala da micropolítica, promovendo agenciamentos que produzem possibilidades que atuam estabelecendo pontos de fuga dos modelos impostos. Essa fuga é urgente, pois as características do cotidiano da educação requerem que sua problemática seja posta a luz a fim de ser ampliada para ser vista, não mantida escondida e empurrada para debaixo do tapete. Por foco nas demandas presentes e estabelecer relações na esfera micro da política, na esfera das resoluções possíveis.

A terceira característica é a do valor coletivo, a qual entende que todo ato singular é coletivo porque serve à coletividade. A educação menor opera visando às multiplicidades e um dos aspectos das multiplicidades corresponde as hecceidades que são individuações sem sujeito, ou seja, a educação menor deve trabalhar no sentido de transformar qualquer singularização em uma singularização coletiva, centrada nos acontecimentos. É estar sempre disposto a tornar as demandas individuais em pautas coletivas, trazidas pra debate e resolução em foro grupal. Trata-se, portanto, de agenciamentos coletivos de enunciação, ou seja, mudanças incorpóreas atuantes no coletivo.

Nesse sentido, a educação menor se torna um elemento de oposição aos valores estabelecidos pela educação maior, aquela cujos parâmetros achatam a potência do acontecimento, do devir. Desterritorializar os processos impositivos do ensino visando à multiplicidade presente no ambiente escolar, viabilizando um processo intensivo.

Tomar o conceito de rizoma para tratar a educação é muito conveniente no sentido de que devemos pensar quais princípios queremos quando falamos de educação. A ideia de rizoma se opõe a ideia de árvore

ou arborescência. O rizoma não verticaliza como a árvore nem tampouco horizontaliza. Ele opera por meio da transversalidade, que seria um múltiplo pulverizado, indo de um ponto a outro em várias direções, num fluxo constante, com infinitas possibilidades.

Do modelo arborescente se extrai uma noção interdisciplinar, hierárquica, que sempre remete ao Uno, mas sempre compartimentando. Já a transversalidade promove a multiplicidade dos saberes. O modelo rizomático não se pretende como um agente de incorporação de uma unidade, como se carecesse de um retorno a ponto comum, mas atuante num fluxo livre e não hierárquico. Perguntamos-nos, então, um currículo rizomático é possível? Para isso a educação teria que deixar de ser um esquema fechado, sem fragmentação, sem disciplinarização, se tornar um processo que permita uma integração real dos saberes longe da hierarquização do conhecimento e promovendo a autonomia dos estudantes ao invés de uma massificação. Cito:

A transversalidade rizomática, por sua vez, aponta para o reconhecimento da pulverização, da multiplicização, para a atenção às diferenças e à diferenciação, construindo possíveis trânsitos pela multiplicidade dos saberes, sem procurar integrá-los artificialmente, mas estabelecendo policompreensões infinitas.⁷

Nesse quarto deslocamento que é educação e controle, uma pergunta se apresenta, por que a dificuldade em se ter uma educação mais integradora? A disciplinarização do saber funciona como um mecanismo de controle eficaz capaz de demarcar o domínio do professor sobre o aluno. Além da própria estrutura da escola, da sala de aula que dispõe as carteiras de modo a facilitar o controle do professor sobre os estudantes, a possibilitar um domínio dos corpos e das mentes, se valendo de escusas pedagógicas através das quais se exerce a autoridade. Um dos aspectos desse domínio é a avaliação funcionando como um mecanismo de poder num nível micro de seu exercício. Sob o pretexto de ter um retorno da aprendizagem, se aplica a avaliação. Porém, esse aprendizado não pode ser mensurado e mais, é um processo sobre o qual não se tem controle. Não dá pra saber se o aluno vai aprender. Nesse sentido, o domínio se dá apenas sobre o método, a forma, não implicando, portanto, o domínio so-

⁷ GALLO, *Deleuze & a educação*, p. 79.

bre a aprendizagem. O mecanismo de funcionamento da escola em muito se assemelha ao das prisões, onde até sua arquitetura ajuda a promover maior governo sobre os estudantes.

Insta ressaltar que há uma mudança de paradigma acerca do domínio. Ele passa das sociedades disciplinares apontadas por Foucault para as sociedades de controle pensadas brevemente por Deleuze. A mudança de paradigma pode ser observada na medida em que as sociedades investigadas por Foucault concentram seu domínio sobre o indivíduo enquanto nas sociedades de controle a concentração recai sobre o corpo coletivo, pois “não se trata de cuidar do corpo, em massa, *grosso modo*, como se fosse uma unidade indissociável, mas de trabalhá-lo detalhadamente”⁸ uma vez que a “disciplina é uma anatomia política do detalhe”⁹ As investigações de Foucault indicam essa entrada num novo tipo de sociedade com outras formas de vigilância, com o advento do que ele chamou de biopoder, em cujo seio não se ocupa mais do indivíduo, mas da espécie e tem no controle de natalidade um meio de exercê-lo através de um “mapeamento dos fenômenos de controle de nascimentos”¹⁰. Deleuze, por sua vez, percebe essa mudança de paradigma e observa quais deslocamentos aparecem nessa transformação. Nosso interesse se debruça justamente porque essa nova forma de controle se encontra em constante mudança, promovendo uma sensação ilusória de maior autonomia, porém cada vez mais controladora, algo facilmente percebido no ambiente escolar. Ao falar da tecnificação da escola, Deleuze diz numa entrevista que:

Pode-se prever que a educação será cada vez menos um meio fechado, distinto do meio profissional – um outro meio fechado –, mas que os dois desaparecerão em favor de uma terrível formação permanente, de um controle contínuo se exercendo sobre o operário-aluno ou o executivo-universitário. Tentam nos fazer acreditar numa reforma da escola, quando se trata de uma liquidação.¹¹

Desse modo, há uma crescente reforma no caráter qualitativo da educação visando aos interesses empreendidos nessa mudança, que são os in-

⁸ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*, p. 118.

⁹ Idem, p. 120.

¹⁰ FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*, p. 290.

¹¹ DELEUZE, Gilles. *Conversações, 1972-1990*, p. 216.

teresses do mercado. Há um pretexto de melhoria da capacitação do aluno através da formação permanente, que a rigor opera para estabelecer mais e mais controle sobre as populações, mantendo-as sob vigilância constante. “Criar foi sempre coisa distinta de comunicar. O importante talvez seja criar vacúolos de não-comunicação, interruptores, para escapar ao controle.”¹²

CONCLUSÃO

As questões pretendidas nesse trabalho foram perseguir a possibilidade de deslocar alguns conceitos deleuzeanos no tocante a educação e como a filosofia pode se apresentar nesse trajeto. Vimos que mesmo sem se dedicar plenamente à temática Deleuze nos proporciona um repertório conceitual vasto e que pode ocupar áreas as mais diversas, tamanha riqueza de seu texto. Silvio Gallo, por sua vez, abraça essa possibilidade e nos oferece a partir desse próspero instrumental filosófico uma proposta plausível para a educação. Desterritorializar a educação maior afeita aos interesses da macropolítica e resistir às investidas forjadas sem diálogo, sem preocupação com a qualidade e com a criação. Promover novos agenciamentos capazes de tornar tanto a educação como a filosofia instrumentos de criação, investindo contra o domínio cada vez mais ampliado. O educador também deve ter uma posição vigilante em relação às próprias condutas e abrir mão desse domínio que ele mesmo exerce com seus alunos, abdicando desse poder e tornando a experiência educacional menos autoritária.

Considerando todo o contexto atual, não podemos deixar de reiterar uma posição de resistência frente aos frequentes ataques tanto ao ensino de filosofia e sua função criativa e crítica, quanto à autonomia do professor que, mais do que nunca, deve se colocar não como um professor profeta, que vislumbre o futuro, mas como um professor militante que atua no presente.

REFERÊNCIAS

BOUNDAS, Constantin V. & OLKOWSKI, Dorothea (eds.). *Gilles Deleuze and the*

¹² Idem, p. 217.

theater of philosophy. London, New Yoork: Routledge, 1994.

DELEUZE, Gilles. *Conversações, 1972-1990*. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed.34, 1992.

DELEUZE, Gilles e PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Felix. *Kafka – por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1977.

_____. *Mil Platôs*. São Paulo: Ed.34, 1995-1997, 5 vols.

_____. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987

GALLO, S. *Deleuze & a educação*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

_____. *Educação anarquista – um paradigma para hoje*. Piracicaba: Unimep, 1995.

_____. *Anarquismo: uma introdução filosófica e política*. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000.

_____. *Pedagogia libertária: anarquistas, anarquismos e educação*. São Paulo: Imaginário/Manaus: EDUA, 2007.

HARDT, Michel. *Gilles Deleuze – um aprendizado em filosofia*. São Paulo: Ed. 34, 1996.

NOGUERA, Renato. *O ensino de filosofia e a lei 10.639*. Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014.

ZOURABICHVILI, François. *Deleuze: une philosophie de l'événement*. 2. ed. Paris: PUF, 1996.

O ensino de Filosofia na Educação de Jovens e Adultos – EJA: desafios e perspectivas

Lindoaldo Campos
(IFRN)

O homem só pode ensinar bem aquilo que para ele tem poesia.
Rabindranath Tagore

1. INTRODUÇÃO

Madureza, Suplência, Supletivo, Alfabetização: estas foram algumas das denominações da hoje denominada Educação de Jovens e Adultos – EJA, modalidade de ensino que possui uma trajetória marcada pela vulnerabilidade e pela descontinuidade, relegada ao segundo plano na agenda dos governantes e da própria sociedade, que com ela mantêm uma relação de polido desprezo.

Nos termos da atual legislação, a EJA destina-se àqueles que não tiveram acesso ao Ensino Fundamental e/ou Médio na idade apropriada ou que não deram continuidade a seus estudos (Constituição Federal, art. 208, I, e Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), art. 37).

Nesse contexto, a Lei 10.172/2001 (que institui o Plano Nacional de Educação) assinala a necessidade de implementação da EJA como um dos pilares para o “resgate da dívida educacional” e dispõe como sua prioridade a erradicação do analfabetismo.

São enormes, como se vê, a amplitude e a importância da EJA, tão grandiosos, todavia, quanto o desdenho governamental e social que lhe é ofertado.

Nessa senda, o presente texto pretende-se uma incipiente contribuição para a modificação dessa situação através da indicação de algumas perspectivas que podem ser adotadas para essa modalidade de ensino, particularmente no que se refere ao componente curricular Filosofia.

Para isso, mister que comecemos conhecendo a realidade daqueles que acorrem à EJA.

2. O ALUNO DA EJA

De acordo com a referida Lei 10.172/2001 (Plano Nacional de Educação), um dos objetivos da EJA consiste em “estabelecer programa nacional de fornecimento, pelo Ministério da Educação, de material didático-pedagógico, adequado à clientela”.

Portanto, para compreender o papel da Filosofia na EJA (e, termos gerais, de seus próprios objetivos gerais), em primeiro plano devemos conhecer essa “clientela”, elemento indicador das possibilidades de construção de uma proposta pedagógica que atenda às suas especificidades.

De acordo com os citados documentos oficiais, a EJA destina-se àqueles que não puderam frequentar o sistema de ensino na “idade apropriada”. A esse teor, a Resolução CEB/CNE 3/2010 estabelece a idade mínima de 15 anos para ingresso no Ensino Fundamental e de 18 anos para ingresso no Ensino Médio (arts. 5º e 6º)¹, com o que se infere, portanto, em primeiro plano, a utilização do elemento etário como índice de amadurecimento cognitivo.

Por outro lado, os discentes da EJA são comumente de origem humilde e possuem histórico de repetências e interrupções na vida escolar. Desempregados ou empregados em ocupações mal remuneradas. São, enfim,

sujeitos marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais efetiva no mundo do trabalho, da política e da cultura.²

Outro ponto de destaque – e de interesse fundamental para a Filosofia e demais disciplinas – é que os alunos da EJA possuem diversos e complexos conhecimentos diretamente relacionados às suas práticas sociais, à sua vivência familiar e profissional. Protagonistas de histórias reais e ricos em experiências vividas, chegam ou retornam à escola com conhecimentos,

¹ CE – Câmara de Educação Básica / CEB – Conselho Nacional de Educação.

² Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo, *Caderno das Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos*, p. 17, apud Moacir Garcia, *Educação de Jovens e Adultos*.

crenças e valores que constitui um saber reflexivo, que poderíamos chamar de bom senso (para distingui-lo do senso comum), pois é um saber da vida vivida, amadurecido, fruto da experiência, fundamentado em valores e princípios éticos formados fora da instituição de ensino.

Trata-se de um saber cotidiano, de uma *sabença* que se origina da necessidade de buscar soluções para os inúmeros desafios que enfrentam na vida. É, por fim, um conhecimento elaborado, mas por não ser sistematizado, termina sendo pouco valorizado pela escola e, frequentemente, pelo próprio aluno, mas que pode e deve ser valorizado para o desenvolvimento de suas potencialidades.

E, com isso, damos um primeiro e largo passo no sentido de indicar perspectivas para o trabalho do professor de Filosofia na EJA.

3. PERÍODOS DA EJA

Atentemos, uma vez mais, para o referido Plano Nacional de Educação – que, vale lembrar, é de 2001 –, quando estabelece que

a necessidade de contínuo desenvolvimento de capacidades e competências para enfrentar essas transformações (do mundo contemporâneo) alterou a concepção tradicional de educação de jovens e adultos, não mais restrita a um período particular da vida ou a uma finalidade circunscrita. Desenvolve-se o conceito de educação ao longo de toda a vida, que há de se iniciar com a alfabetização. Mas não basta ensinar a ler e a escrever. (grifou-se)

Reitere-se: a educação de jovens e adultos não deve se restringir a uma finalidade circunscrita.

Isto porque a EJA deve ser vista numa perspectiva mais ampla, dentro do conceito de Educação e aprendizagem como algo que ocorre ao longo da vida. E, desta forma, é preciso ir além: é preciso considerar o fenômeno que vem sendo chamado de *juvenilização* ou de *adolescer da EJA*, uma vez que esta modalidade de ensino é cada vez mais procurada por pessoas que estão no limite da faixa etária, cujo objetivo é continuar seus estudos no nível de graduação.

Daí porque é possível falar em pelo menos três períodos da EJA, de acordo com os propósitos perseguidos:

a) Primeiro período

Em um primeiro momento, a EJA destinou-se, fundamentalmente, à erradicação do analfabetismo

b) Segundo período

Em um segundo momento, trabalhou-se com a preparação dos alunos para ingresso qualificado no mercado de trabalho, a teor da criação de programas como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA³

c) Terceiro período

Atualmente – e certamente cada vez mais – é preciso considerar também a questão relativa ao crescente interesse manifestado pelos alunos no sentido de continuar seus estudos no nível de graduação (nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e nas universidades)

Pois bem: entrevistas tais questões e delimitados os parâmetros da atual vivência da EJA, é preciso vislumbrar de que forma a Filosofia pode se inserir de forma mais cabal neste âmbito.

4. ANDRAGOGIA: UM NOVO MÉTODO

Para uma nova EJA voltada a alunos que pretendem continuar seus estudos e para a Filosofia como parte dessa realidade, faz-se mister uma nova técnica de ensino e aprendizagem: a Andragogia, que literalmente significa “ensino de adultos” (do grego *andros* = adulto e *gogia* = ensino). Trata-se de um termo que remete a um conceito de educação voltada ao adulto, em contraposição a Pedagogia, que se refere à educação de crianças (do grego *paidós* = criança).

Segundo estudiosos, a Andragogia consiste na “arte ou ciência que estuda as melhores práticas para orientar adultos a aprender, considerando a *experiência* como fonte mais rica de aprendizagem para adultos”⁴. Nesse sentido,

³ O PROEJA é regulamentado pelo Decreto nº 5.840/2006.

⁴ Malcom Knowles (1970), apud SEDUC, 2013, p. 13.

o professor é considerado um facilitador, e como tal, sua relação com os alunos é horizontal, tendo como principal característica o diálogo, o respeito, a colaboração e a confiança. O clima propício para a aprendizagem, segundo o modelo andragógico, tem como características o conforto, a informalidade e o respeito, garantindo assim, que o aluno se sinta seguro e confiante.⁵

No contexto da Andragogia, a metodologia de ensino e aprendizagem fundamenta-se em eixos articuladores da motivação e da experiência dos aprendizes adultos, em que a aprendizagem procede, sobretudo, de sua participação em tarefas e do estudo em grupo.

O papel do educador, bem se percebe, é facilitar a aprendizagem, enfatizando, nesse procedimento, a bagagem de informações trazida pelos educandos⁶.

A educação de adultos embasada em um modelo andragógico tem como princípios:

- A necessidade dos adultos em saber a finalidade, o “porque” de certos conteúdos e aprendizagens
- A facilidade dos adultos em aprender pela experiência
- A percepção dos adultos sobre a aprendizagem como resolução de problemas
- A motivação para aprender é maior se for interna (necessidade individual), e se o conteúdo a ser aprendido ser de aplicação imediata
- Os adultos trazem uma bagagem de experiências que podem contribuir para sua própria aprendizagem

Frise-se: a experiência dos alunos, a chamada “escola da vida”. Certamente aí se encontra uma das chaves – quiçá a mais importante – para a atividade do docente de Filosofia na EJA, pois a partir da experiência dos alunos é possível escolher e trabalhar os conteúdos fazendo-os significativos para seu cotidiano, para a resolução de problemas e tarefas com que se confrontam diariamente, potencializando, então, suas habilidades e competências sem descuidar do aprendizado da gama de reflexões que formam a história da Filosofia.

⁵ Thais Pacievitch, *Andragogia*.

⁶ Cfr. Amelia Hamze. *Andragogia e a arte de ensinar aos adultos*.

Vejamos, portanto, como o professor de Filosofia pode trabalhar essa disciplina de modo a inseri-la efetivamente no processo de formação integral dos alunos. Para isso, devemos inicialmente analisar uma questão primordial: a ambientação.

4.1. Ambientação

A ambientação envolve tanto a instituição como um todo quanto a sala de aula.

a) Ambiente escolar

A escola deve ser vista como um ambiente propício às relações sociais, pois a salutar interação no âmbito geral da instituição é condição *sine qua non* para a produção e ampliação do conhecimento.

b) Ambiente de sala de aula

A ambientação propícia ao aprendizado deve levar igualmente em consideração a organização da sala de aula, com o propósito de que se crie um clima de estreitamento de amizade entre todos, fundamentada na segurança e na descontração.

Nesse sentido, em vez da comum disposição das carteiras em fileiras, revela-se mais salutar usar

- grupos – os alunos são dispostos em pequenos grupos, o que possibilita uma maior interação, pois eles se olham, se tocam mais facilmente, além de lhes facilitar a visão dos outros grupos. Nessa disposição, o quadro-negro deixa de ser o centro e o professor pode trafegar livremente entre os grupos, acompanhando seus diálogos e atividades
- “mesa redonda” – os alunos e o professor são dispostos em um grande círculo. Nessa disposição, todos se encontram em igual disposição, em “pé de igualdade” e as figuras do professor e dos demais colegas deixa de “constranger” os alunos, que se sentem mais à vontade para expressar suas opiniões

5. A FILOSOFIA NA EJA: PERSPECTIVAS

Pois bem: considerando todas as circunstâncias e elementos apontados, *como* então trabalhar a Filosofia na EJA?

Os desafios, bem se vê, não são poucos nem pequenos, sobretudo porque a deficiência se encontra em todas as partes: no docente, quanto à falta de preparação metodológica específica à EJA no âmbito da própria universidade; no discente, porque são bastante peculiares a sua visão de mundo e seus propósitos.

Valham-nos, nesta senda, as palavras do poeta Hölderlin:

Mas onde há perigo, cresce
também o que salva.⁷

Dessa forma, é possível apontar algumas perspectivas que certamente poderão contribuir para a adequada composição da disciplina de Filosofia no âmbito da EJA.

5.1. Formação adequada do docente

Antes de tudo, é preciso assinalar a insuficiência (e mesmo a inexistência) de atividades que visem à formação específica dos licenciandos de Filosofia para atuação na EJA. Nesse sentido, é preciso investir na formação docente, para o que se propõe:

- A inserção da disciplina de Andragogia no currículo dos cursos de Licenciatura em Filosofia
- A realização de oficinas para a confecção de material didático para uso na EJA
- A efetivação de estágios em instituições que trabalham com a EJA
- De modo geral, a interação entre os alunos dos cursos de Licenciatura em Filosofia com alunos e profissionais vinculados à EJA

5.2. Seleção de conteúdos

Tendo em mira que a duração dos cursos da EJA é de 1 ano e meio (cada semestre corresponde a um ano letivo) e que atualmente a disciplina de Filosofia possui apenas uma aula semanal em cada turma (o que

⁷ Hölderlin, *Patmos*, apud Martin Heidegger, *A questão da técnica*, p. 391.

totaliza 20 aulas por semestre – ou ano), com duração de 45 minutos, daí se verifica a extrema necessidade de se selecionar, de forma bastante criteriosa, os conteúdos a ser estudados.

Nesta esteira, pode-se recorrer às Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN+, quando assinalam que

mesmo quando o professor preferir desenvolver um programa a partir de temas, não se deve deixar de tomar a história da Filosofia como referencial constante das reflexões, a fim de evitar equívocos e a banalização do conhecimento filosófico.⁸

5.3. Metodologia

Por outro lado, uma perspectiva pedagógica de Filosofia (e, de resto, para as demais disciplinas) para a EJA deve ter em conta a preocupação (que não deve ser pequena) de construir materiais e práticas atrativas, que mantenham o alunado em sala de aula, tendo em vista, ademais, os altos índices de evasão observados.

Neste sentido, o referido Plano Nacional de Educação prevê, para a EJA, a necessidade de “estabelecer programa nacional de fornecimento (...) de material didático-pedagógico adequado”.

Por seu turno, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação editou a Resolução nº 1/2000, onde faz constar:

Art. 17. A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em:

(...)

IV – utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem.
(grifou-se)

Desta forma, é necessário desenvolver atividades criativas, relacionadas à arte e à cultura, utilizando-se linguagens alternativas, como a música, o cordel e o teatro, buscando uma articulação entre os saberes e a cultura popular.

⁸ PCN+ (Ciências Humanas e suas Tecnologias), p. 47 e 51.

6. CONCLUSÕES

Se várias são as denominações dadas à Educação de Jovens e Adultos – EJA, é sempre a mesma a desatenção que lhe é dispensada, seja pelos agentes governamentais, seja mesmo pelos profissionais de educação que deveriam lhe prestigiar.

Por outro lado, se são várias as dificuldades relacionadas ao seu alunado (histórico de reprovações, baixo nível de alfabetização, rotina de trabalhos pesados e mal remunerados...), não menos correto é que sua vivência denota conhecimentos que podem e devem ser aproveitados para o seu desenvolvimento no âmbito escolar.

Com efeito, é possível entrever períodos percorridos pela EJA: Primeiro período, em que se destinou à erradicação do analfabetismo; Segundo período, caracterizado pela preparação dos alunos para ingresso qualificado no mercado de trabalho; Terceiro período, onde se destaca o crescente interesse na continuação dos estudos no âmbito de instituições de ensino superior.

Nesta senda, ganha inolvidável relevância a Andragogia, conceito de educação voltada a adultos, como técnica que valoriza a experiência dos alunos no sistema ensino-aprendizagem. A partir daí, é possível trazer alguns elementos básicos que certamente trarão novas perspectivas ao ensino de Filosofia na EJA, tais como a formação adequada do docente, a seleção de conteúdos e o uso de metodologias condizentes com os “códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem” (Resolução CEB/CNE nº 1/2000).

Por fim, cumpre salientar que trabalhar na EJA é uma experiência maravilhosa, uma vez que nas relações pessoais formam-se fortes vínculos de amizade, cabendo ao docente estimular a autonomia e confiança destes alunos, circunstância que envolve diretamente o docente de Filosofia, posto que deve sempre instigar e provocar os alunos à formação de um conhecimento crítico autônomo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Educação de Jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. (Orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BRASIL. *Decreto nº 5.840/2006*. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Diário Oficial da União de 14/07/2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm>.

CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA / CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Ministério da Educação). *Resolução CEB/CNE 3/2010*. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=14906&Itemid=866>.

GARCIA, Moacir. *Educação de Jovens e Adultos: panorama histórico e formação de professores da EJA*. Disponível em: <<http://tecnologoeeducacao.blogspot.com.br/2013/12/educacao-de-jovens-e-adultos-panorama.html>>.

HAMZE, Amélia. *Andragogia e a arte de ensinar aos adultos*. Disponível em: <http://educador.brasilecola.com/trabalho-docente/andragogia.htm>.

_____. *A construção de uma educação básica para jovens e adultos*. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.com/politica-educacional/a-construcao-uma-educacao-basica.htm>>.

HEIDEGGER, Martin. *A questão da técnica*. Traduzido do original em alemão por Marco Aurélio Werle. *Scientiæ Studia*, São Paulo, v. 5, n. 3, p. 375-98, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=40>.

MARQUES, Francisca Maria Mendes. *Andragogia: sonho e realidade*. UNAR, Araras (SP), v.1, n.1, p.76-78, 2007.

NOGUEIRA, Sônia Mairos. *A andragogia: que contributos para a prática educativa? Linhas: Revista do Programa de Mestrado em Educação e Cultura*. Florianópolis. v. 5, n. 2, p. 333-356, dez., 2004.

PACIEVITCH, Thais. *Andragogia*. Disponível em: <http://www.infoescola.com/educacao/andragogia/>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN+ (Ciências Humanas e suas Tecnologias)*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>.

SANTOS, L. R. A. dos; CHAGAS, P. C. de M. *Ensino de Filosofia e EJA: contextualização histórica e desafios da contemporaneidade*. Revista HOLOS, Ano 27, Vol. 4.

SCHNEIDERI, Sônia Maria; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. *Esse é o meu lugar... esse não é o meu lugar: inclusão e exclusão de jovens e de adultos na escola*. Revista Educação e Sociedade, vol.34, n. 122, Campinas/SP, Jan./Mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302013000100013&script=sci_arttext>.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA (Ministério da Educação). *Alfabetização, Diversidade e Inclusão*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816&msg=1>.

SILVA, Cícero Pedroza da. *Desafios e Perspectivas para o ensino de Filosofia na Educação de Jovens e Adultos*.

O discurso parlamentar sobre a presença obrigatória da Filosofia no ensino médio entre 1997 e 2008

Gustavo Cravo de Azevedo
(UFRJ)

INTRODUÇÃO

O artigo traz reflexões de minha dissertação de mestrado¹ que teve como principal foco a reconstituição da trajetória de dois projetos de lei (PL 3178/1997² e PL 1641/2003³) que tramitaram no Congresso Nacional entre 1997 e 2008 em que se propôs a presença obrigatória da Sociologia e da Filosofia no ensino médio. Foi possível observar que os argumentos favoráveis e desfavoráveis à presença das duas disciplinas, embora sejam disciplinas distintas, foram apresentados de *forma indissociável* no Congresso Nacional⁴.

A partir da descoberta inicial realizei um levantamento dos discursos dos deputados e senadores que eram favoráveis à obrigatoriedade das disciplinas e que durante o período da tramitação dos projetos de lei se apresentaram em cinco eixos divididos da seguinte forma: (1) fortalecimento da cidadania; (2) formação crítica - no sentido da Sociologia contribuir para a análise da realidade e a Filosofia para a reflexão; (3) formação para o trabalho; (4) protagonismo dos jovens como agentes

¹ Fiz o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ciência Política (PPGCP) da Universidade Federal Fluminense (UFF) entre 2012 e 2014. Produzi a dissertação "Sociologia no ensino médio: uma trajetória político-institucional (1982-2008)" sob a orientação da Prof^a Cristina Buarque de Hollanda. O texto completo está disponível em www.labes.fe.ufrj.br. Acesso em 07/11/2016.

² Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=19225>. Acesso em 07/11/2016.

³ Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=127294>. Acesso em 07/11/2016.

⁴ Minha pesquisa de mestrado concentrou-se no retorno da Sociologia ao ensino médio. E, como os dois projetos de lei federal receberam comentários uniformes sobre as duas disciplinas, acredito que esse trabalho seja também do interesse da comunidade de filósofos, o que motivou minha ida à ANPOF/2016 e a escrita desse trabalho.

transformadores da realidade; (5) quinto e último, que apareceu em menor frequência, a justificativa da Sociologia e da Filosofia como disciplinas com conteúdo próprio, enquanto ciências, e que possuem contribuições aos jovens e ao ensino médio. Os argumentos contrários foram mobilizados no sentido de que a contratação de professores geraria ônus para os Estados; não respeitaria a autonomia das escolas; bem como seriam conteúdos que poderiam ser abordados pela História e/ou pela Geografia; e, por último, que alguns estados brasileiros não possuíam centros formadores em Ciências Sociais e em Filosofia no período.

A atuação pró-aprovação no curso da tramitação do projeto de lei dentre os sociólogos foi realizada principalmente pelos sindicatos de sociólogos, Federação Nacional dos Sociólogos do Brasil (FNSB) e pelo Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo (SINDESESP)⁵, que lançaram inclusive dois manifestos⁶ expondo as razões em que expuseram a necessidade da aprovação da matéria. Essa mobilização interferiu na dinâmica de tramitação dos projetos de lei, pois naquele momento a comunidade acadêmica de sociólogos (e cientistas sociais em geral) estava bastante desmobilizada com essa questão em particular. A atuação contrária foi feita principalmente pelo lobby da chamada “indústria do vestibular” e pelo Ministro da Educação da época, Paulo Renato. Os cursos pré-vestibulares não queriam contratar mais professores. O Ministério da Educação no período utilizou principalmente o argumento de que o conteúdo das disciplinas deveria ser abordado de forma interdisciplinar.

Outra descoberta da pesquisa de mestrado se apresentou durante a análise do caminho federativo de retorno da Sociologia a cada um dos estados brasileiros. A Sociologia já havia retornado a todos os estados antes da aprovação da lei federal. Nesse sentido, a aprovação da referida lei

⁵ Boletins sindicais do Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo (SINDESESP) defenderam a inclusão da Sociologia no ensino médio no sentido de garantir milhares de vagas para professores de Sociologia via concurso público. Há pouca bibliografia sobre a atuação dos sindicatos de sociólogos estaduais na luta nacional pela inclusão das disciplinas, por isso, foram citadas apenas a entidade nacional e a entidade estadual de São Paulo. Desconheço como foi a atuação dos filósofos.

⁶ O primeiro manifesto, de 2001, foi intitulado como Manifesto em defesa da Sociologia e Filosofia no ensino médio e pela aprovação do PLC 9/00. O segundo manifesto, de 2006, foi chamado de Manifesto Apoiamos Sociologia e Filosofia no ensino médio para ampliarmos a cidadania no Brasil. Ambos tiveram apoios de diversas entidades dentre movimentos sociais, associações de classe, associações acadêmicas, associações estudantis e etc.

federal, para além de regulamentar uma realidade já posta, significou um elemento importante para fortalecer e garantir a presença da Sociologia no ensino médio no Brasil, já que até então a presença se dava de maneira frágil e diferenciada⁷.

RETORNO GRADATIVO DA SOCIOLOGIA E DA FILOSOFIA AOS ESTADOS BRASILEIROS, (RE)ORGANIZAÇÃO DO CAMPO DA SOCIOLOGIA ESCOLAR

A disciplina Sociologia esteve presente de maneira intermitente desde sua inclusão no conteúdo programático do ensino médio. Machado (1987) divide o percurso em três etapas: (1) 1891 a 1941, período de institucionalização; (2) 1941 a 1982, período de alijamento; (3) 1982 em diante, período de retorno gradativo. Para essa proposta, nos interessa o último período.

Em 2008, a Sociologia retorna ao currículo do ensino médio depois de um longo período de intermitências com a tramitação da lei federal que propunha a matéria em pauta. Apesar desse marco temporal, de 1942 até 1984, período que inclui a reforma Gustavo Capanema até o período da ditadura militar, a disciplina esteve fora do currículo do ensino médio. Apenas em 1983, a disciplina inicia o movimento de retorno às escolas por meio de resolução da Secretaria de Educação do estado de São Paulo. Em seguida, outros estados introduzem a disciplina na grade curricular das suas escolas. Os elementos que permitiram a promulgação da lei federal possibilitam sustentar que a Sociologia já era uma disciplina em contexto de realidade expressiva no país. De 1982 a 1995, São Paulo, Distrito Federal, Pará, Acre, Rio de Janeiro, Pernambuco, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Maranhão e Amapá implementaram a presença obrigatória da Sociologia.

Outra peculiaridade desse processo de retorno da disciplina se deu em 1996, por ocasião da aprovação a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por conta de falta de clareza na interpretação do texto da lei, na medida em que a imprecisão deixou dúvidas a respeito

⁷ Mesmo com a aprovação de lei federal que garante a presença, cabe aos estados decidirem o currículo estadual, a carga horária, e sobre a inclusão da disciplina nos sistemas de avaliação estaduais, dentre outros.

da Sociologia como disciplina obrigatória. A indeterminação foi apontada, inclusive, nos discursos parlamentares favoráveis à aprovação dos projetos de lei. Mesmo diante da confusão ocorrida em âmbito federal, de 1996 a 2005, a Sociologia fazia parte da grade curricular nos estados Tocantins, Mato Grosso, Paraná, Santa Catarina, Sergipe, Bahia, Goiás, Mato Grosso do Sul, Amazonas, Rondônia, Alagoas, Espírito Santo, Piauí, Roraima, Ceará e Rio Grande do Norte.

Em 2006, o parecer n. 38/2006 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) aprovou a Sociologia como disciplina obrigatória no ensino médio⁸. E em 2007, o estado da Paraíba foi o último estado a aprovar a Sociologia no ensino médio. O que nos permite concluir que antes da lei nº 11.684/2008, lei que aprovou a presença obrigatória da disciplina em nível federal, a Sociologia já estava presente em todos os estados da federação do Brasil⁹.

A recente reconfiguração e o fortalecimento do campo escolar permitem observar mudanças que ocorreram a partir da aprovação da Sociologia no ensino médio em 2008. Expressão disso é o surgimento de cursos de formação continuada para professores da Educação Básica; além do aumento de congressos de comunidades científicas¹⁰ a respeito da sociologia no ensino médio; tal como a criação da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais em 2013; e como desdobramento destas reflexões temos o aumento de produções de monografias de especialização, dissertações e teses¹¹; e periódicos específicos¹² sobre esse tema. Essas

⁸ O parecer está disponível através do link: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf

⁹ O texto da lei pode ser visualizado através do link: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm. Acesso em 07/11/2016.

¹⁰ O GT Sociologia no Ensino Médio da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) existe desde 2005. Há o Encontro Nacional Sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB), desde 2009. Há também alguns encontros estaduais, entre os quais cito o Encontro Estadual do Ensino de Sociologia (ENSOC), que acontece no Rio de Janeiro desde 2008.

¹¹ A produção acadêmica sobre o tema não parou mesmo com o longo período da Sociologia longe do ensino médio. E, com o retorno, houve um aumento considerável de trabalhos inscritos. Sobre o tema, ver Handfas, Anita; Maiçara, Julia Polessa. O estado da arte na produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica. BIB, São Paulo, n. 74, 2.º semestre de 2012.

¹² Atualmente, periódicos das áreas da Educação e também da Sociologia fazem dossiês temáticos sobre o tema. O periódico eletrônico Café com Sociologia é uma referência para a subárea Sociologia no ensino médio: <http://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista>. Acesso em 07/11/2016.

mudanças permitiram a ampliação do conhecimento sobre os impactos da inclusão da disciplina, e esse é um dos elementos que se pretende verificar na pesquisa de doutorado.

SOBRE O CAMINHO INSTITUCIONAL DE UM PROJETO DE LEI

Para propor modificações no artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996¹³, é necessário aprovação de lei ordinária¹⁴. Como já dito no capítulo anterior, por tratar dos objetivos, das finalidades e da organização da Educação de um país, a LDB só pode ser modificada por meio de lei.

Uma das maneiras de se iniciar o movimento pela criação de projeto de lei ordinária é que os grupos interessados na aprovação redijam o texto da proposta e busquem algum deputado federal, senador, ou partido que transforme a proposta encaminhada em projeto de lei e encaminhe para a Mesa Diretora de uma das duas Casas. Além dessa maneira, os deputados e senadores também podem, por conta própria ou de seus partidos, redigir propostas e apresentá-las como projeto de lei¹⁵.

A proposta de lei ordinária deve ser aprovada no Congresso e depois ter a sanção presidencial. O Congresso Nacional é composto pela Câmara dos Deputados e pelo Senado. É indiferente se o projeto é primeiramente apreciado e discutido na Câmara dos Deputados ou no Senado, pois, de qualquer maneira, ele terá que ser discutido em ambas as Casas.

Antes da apreciação da proposta pelo Plenário das Casas, os projetos passam pelas comissões internas de acordo com a matéria. Nas Comissões, as propostas são analisadas por grupos menores de parlamentares. É o local onde se busca aprofundar o debate das matérias antes de elas serem submetidas à análise do Plenário.

¹³ O artigo 36 da LDB traz diretrizes sobre o ensino médio.

¹⁴ Existem dois diferentes tipos de leis: leis complementares e leis ordinárias. As leis complementares têm esse nome porque são leis complementares à Constituição Federal (CF) de 1988. Ou seja, elas existem para regulamentar assuntos específicos conforme previsto no texto constitucional. Já as leis ordinárias são leis que regulamentam ordinariamente os assuntos de relevância do cotidiano nacional. São aquelas que a CF/88 não determinou expressamente que fossem regulamentados por leis complementares.

¹⁵ Outras maneiras, ainda, são: que o Poder Executivo apresente ao Congresso proposta de lei; ou que haja um projeto de lei de iniciativa popular.

Existem várias comissões internas, tanto na Câmara dos Deputados quanto no Senado. Os projetos só passam pelas comissões responsáveis. Todos os projetos passam pela Comissão de Constituição, Justiça e de Cidadania da Câmara dos Deputados e do Senado, salvo intervenção da Mesa Diretora da Casa. A passagem por essa Comissão tem a intenção de que o projeto de lei não fira a Constituição Federal. É um controle constitucional.

Para as matérias específicas a serem analisadas, como um projeto de lei que altera a LDB/96, é necessário que o projeto passe pela Comissão específica em cada uma das Casas, a Comissão de Educação (CE) no Senado e a Comissão de Educação, Cultura e Desporto (CECD) na Câmara dos Deputados.

As Comissões dão seu parecer sobre o projeto de lei, que são terminativos ou conclusivos¹⁶. Dessa maneira, não é aberta discussão em Plenário sobre o projeto.

O Regimento da Câmara dos Deputados, no artigo 24, II, estabelece quando o projeto será conclusivo nas Comissões ou se deverá também ser apreciado pelo Plenário. As Comissões devem discutir e votar projetos de lei dispensando a competência do Plenário em geral sobre as matérias, exceto nos casos: de lei complementar; de código; de iniciativa popular; de Comissão; oriundos do Senado; que tenham recebido pareceres divergentes; em regime de urgência; cuja matéria não possa ser objeto de delegação. Ou seja, em projetos de lei ordinária, a grande maioria dos projetos em tramitação, as Comissões têm poder conclusivo, o que é um grande poder.

Se passar pelos Plenários das duas Casas, caso não haja dispensa dessa necessidade pelas comissões, o projeto é submetido à Presidência da República que pode: sancionar, vetar parcialmente ou vetar totalmente.

Caso o projeto seja sancionado, imediatamente ele se transforma em lei, o que aconteceu em 2008, quando o projeto de lei 1.641/2003, que será abordado no próximo capítulo, se transformou na lei n. 11.684/2008.

¹⁶ Há uma diferença de nomenclatura entre as duas Casas no parecer que aprova o projeto de lei sem necessidade de passar pelo Plenário, embora seja possível que deputados e senadores apresentem recurso contra o projeto. Na Câmara dos Deputados, esse instrumento é chamado parecer conclusivo. Já no Senado, o mesmo instrumento é chamado parecer terminativo.

DISCURSO DOS PARLAMENTARES SOBRE A OBRIGATORIEDADE DA PRESENÇA DA FILOSOFIA E DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

O primeiro projeto a propor a obrigatoriedade das disciplinas no ensino médio foi o PL 3178/1997 que tramitou entre 1997 e 2001 no Congresso Nacional. Foi finalizado com o veto do presidente Fernando Henrique Cardoso. O segundo projeto, o PL 1641/2003, tramitou entre 2003 e 2008 e teve êxito, resultando na lei federal nº 11.684/2008.

Em 11 anos desde o início da primeira proposta, centenas de discursos foram produzidos pelos parlamentares. Este artigo irá citar apenas destacar alguns deles. Como já dito na introdução do trabalho, todos os discursos favoráveis podem ser compreendidos dentro de cinco eixos divididos da seguinte forma: (1) fortalecimento da cidadania; (2) formação crítica - no sentido da Sociologia contribuir para a análise da realidade e a Filosofia para a reflexão; (3) formação para o trabalho; (4) protagonismo dos jovens como agentes transformadores da realidade; (5) quinto e último, que apareceu em menor frequência, a justificativa da Sociologia e da Filosofia como disciplinas com conteúdo próprio, enquanto ciências, e que possuem contribuições aos jovens e ao ensino médio.

O PL 3178/1997 foi apresentado pelo deputado Padre Roque Zimmerman (PT/PR). Logo, sua tramitação começou pela Câmara dos Deputados. Foi enviado à Comissão de Educação e depois à Comissão de Constituição, Justiça e de Cidadania.

Na Comissão de Educação, Cultura e Desporto (CECD), o relator do projeto foi o deputado João Thomé Mestrinho (PMDB/AM). Em sua justificativa para a aprovação, prevaleceu a argumentação calcada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), na qual ele cita artigos que comprovam a vocação da LDB para a cidadania, o aprimoramento do educando como pessoa humana, em respeito ao bem comum e à ordem democrática. Além disso, cita a ditadura militar como diretamente responsável pelas duas disciplinas estarem há tanto tempo longe do currículo. Afinal, a ditadura militar, privilegiou disciplinas moralizadoras no currículo ao invés de disciplinas que pudessem ensinar pensamento crítico sobre o regime, diz ele.

O projeto chega à Comissão de Constituição, Justiça e de Cidadania (CCJC) e como relator é designado o deputado Waldir Pires (PT/BA). O de-

putado afirma que não há obstáculo de natureza constitucional e jurídica à tramitação livre do projeto. Além dessa análise, objetivo da CCJC, o deputado faz elogios ao projeto de lei, o que ele não é obrigado a fazer nessa Comissão. Afirma que é muito importante a aprovação do projeto para melhor inserção dos jovens na sociedade, no questionamento às injustiças sociais e para que os jovens “compreendam a importância do conflito das ideias e dos fatos sociais, dentro dos quais, naturalmente, hão de viver”.

O projeto passou pelas duas Comissões com parecer terminativo, ou seja, sem necessidade de ir à Plenário. O PL 3178/97 chega ao Senado e, com isso, ganha uma nova nomenclatura e abreviatura: Projeto de Lei Originária da Câmara (PLC) nº 009/2000.

O PLC nº 09/00 chega à Comissão de Educação e é distribuído ao senador Álvaro Dias (PSDB/PR), filósofo, que dá parecer favorável e sugere que a matéria vá para a pauta na Comissão de Educação. O parecer do senador se apoia no artigo 35 da LDB/96, artigo que explicita que o ensino médio é a última etapa da educação básica e cita suas finalidades como primeira justificativa para a presença da Sociologia e da Filosofia. Ele espera que, dessa maneira, o ensino médio assegure “aos alunos a compreensão da relação existente entre o saber, historicamente construído e criticamente apreendido, e o processo produtivo, entre o conhecimento e a produção”. Outro argumento é que os conhecimentos das disciplinas “são fundamentais para a construção da cidadania e da democracia, na medida em que constituem chaves para a compreensão do desenvolvimento das sociedades...”. Interessante comentar que o parecer favorável quanto ao mérito dessa Comissão não impede que o projeto tenha que ir a Plenário, em turno único¹⁷. Na Câmara dos Deputados, o projeto foi aprovado com parecer conclusivo das comissões, o que significa a dispensa da discussão do projeto pelo Plenário da Casa.

Houve três sessões no Plenário do Senado Federal para discutir o projeto que prevê a presença obrigatória das disciplinas Sociologia e Filosofia no ensino médio. As sessões ocorreram nos dias 13/06/2001, 29/08/2001 e 19/09/2001. Abaixo é apresentado um compêndio com os principais momentos da discussão.

¹⁷ É necessário que qualquer projeto passe pela Comissão que avalie sua constitucionalidade apenas uma vez. Como já passou por essa Comissão na Câmara dos Deputados, não será necessário passar novamente no Senado.

No dia 13/06/2001, a discussão começa com o Presidente do Senado no período, senador Jader Barbalho (PMDB/PA), passando a palavra ao líder do governo, senador Romero Jucá (PSDB/RR). O senador faz encaminhamento contrário à aprovação da lei, motivado por comunicação do Ministério da Educação, na pessoa do próprio Ministro Paulo Renato. O discurso se constrói afirmando que as duas disciplinas podem ter seus conteúdos abordados por outras disciplinas, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96). Ele cita três argumentos para justificar: que a LDB fala em temas e não em disciplinas; que interferir dessa maneira vai contra a autonomia pedagógica de cada escola; que não há quantidade suficiente de professores, o que irá gerar problema principalmente para as escolas do interior. Concluindo, ele pede que os senadores ali presentes dos partidos da base do governo – PFL, PSDB, PPB, PTB e PMDB – votem contrariamente ao projeto.

Em seguida, todos os senadores que pedem a palavra, inclusive da base parlamentar do governo, com exceção do senador Bello Parga (PFL/MA), defendem a aprovação da matéria contra o discurso do líder do governo. Pediram a palavra os senadores Lúcio Alcântara (PSDB/CE), Marina Silva (PT/AC), Heloísa Helena (PT/AL), Roberto Saturnino (PSB/RJ), Emilia Fernandes (PT/RS), Casildo Maldaner (PMDB/SC), Ademir Andrade (PSB/PA), Bello Parga (PFL/MA), Pedro Simon (PMDB/RS) e Roberto Requião (PMDB/PR).

O senador Bello Parga (PFL/MA) afirma que o espírito da LDB é dar autonomia para as escolas, e que elas escolham quais disciplinas irão incluir no currículo.

O senador Lúcio Alcântara (PSDB/CE) diz que não está convencido de que os conteúdos de Filosofia sejam trabalhados na escola e que a sociedade anseia por essas discussões. Cita o livro “O Mundo de Sofia”, de Jostein Gaarder, segundo ele um livro muito vendido no Brasil e no mundo, como exemplo dessa demanda da sociedade. Defende que a Filosofia “não tem nada de vã”, e que ela é muito importante para a vida de todos.

A senadora Marina Silva (PT/AC) diz não entender o posicionamento do Ministério da Educação e aborda que, já para a época, é um engano apostar todas as fichas em uma formação mais “técnica” em detrimento de uma formação mais “humana”. Defende que o modelo fordista de repetição técnica cada vez tem menos espaço e o que mais importa é a

capacidade do aluno de conseguir se adaptar aos novos desafios da vida profissional. Para isso, o maior capital que pode ser dado aos alunos é o capital de administrar a informação. Levanta mais um argumento dizendo que “o que levava 50 anos para ocorrer, hoje num período de menos de dez anos...”. Por último, diz que não acredita em neutralidade axiológica do conhecimento, e que é importante permitir que o jovem construa seu ponto de vista como sujeito de transformação.

O senador Roberto Requião (PMDB/PR) destaca que os governos públicos não querem as disciplinas por não ter professores e que o ensino particular não quer mais duas disciplinas por economia.

Romero Jucá (PSDB/RR) tenta uma manobra para que a proposta saia de pauta volte à Comissão de Educação, para que seja discutida na presença do Ministro da Educação. A manobra não funciona e é marcada nossa sessão para a discussão.

Na 2ª Sessão sobre a discussão, ocorrida no dia 29/08/2001, quem preside o Plenário é o senador Edson Lobão (PMDB/MA).

O senador Romero Jucá (PSDB/RR), líder do governo no Plenário do Senado, pede a fala e inicia comentando que abriu um requerimento para que o projeto seja analisado somente no dia 18 de setembro. Apesar do tempo entre 13/06/2001 e 29/08/2001 ser destinado para que o governo pensasse melhor sobre o projeto, o senador alega que no dia 11 de setembro de 2001, o Ministro da Educação Paulo Renato estará presente na reunião da Comissão de Educação do Senado, ocasião na qual discursará sobre o PLC 09/00. Ele pede a compreensão dos demais senadores e promete que no dia 18 de setembro não tentará nenhuma manobra propondo emenda, atrasando a discussão ou fazendo com que o projeto volte à Câmara dos Deputados, e também não pedirá novamente o adiamento da discussão.

A senadora Heloísa Helena (PT/AL) pede a palavra e critica o governo FHC, entre outras coisas, pela política de privatizações e pela ingerência também em dificultar a aprovação desse projeto. Comenta que, em votação, o projeto será aprovado. Ela admite o poder que os senadores da base governista possuem de adiar a votação, ainda que a oposição não queira. E faz o alerta de que, no fundo, há o medo de que o Presidente Fernando Henrique Cardoso, um sociólogo, vete o projeto. Sua fala é aplaudida por uma plateia lotada.

O encaminhamento da votação torna-se também um momento de continuidade da discussão, pois senadores do PT e do PMDB desafiam o líder do governo e afirmam que se o projeto for posto em votação, será aprovado.

O senador José Alencar (PMDB/MG), com a palavra, comunica aos colegas senadores sobre as entidades que assinaram o “Manifesto em defesa da Sociologia e da Filosofia no Ensino Médio, pela aprovação do Projeto de Lei da Câmara dos Deputados nº9/2000”. Chama a atenção para o fato de que o documento é assinado por autoridades como os citados: Presidente da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, Dom Jayme Henrique Chemello, e o Presidente do Conselho Nacional de Igrejas Cristãs do Brasil. Ele esclarece que fala como líder do PMDB, que é contrário ao adiamento da votação, dada a importância do projeto, mas que o voto é aberto para a bancada do partido.

O forte apoio católico, com a assinatura do presidente da CNBB e de reitores de diversas universidades católicas, se deu possivelmente em apoio ao deputado Padre Roque Zimmerman (PT/PR). Roque Zimmerman é formado em Filosofia/Teologia e se identifica como Padre, inclusive sua atuação religiosa consta como sua identidade na Câmara dos Deputados.

O “Manifesto em defesa da Sociologia e da Filosofia no Ensino Médio, pela aprovação do Projeto de Lei da Câmara dos Deputados nº 9/2000”, citado pelo senador José Alencar (PMDB/MG) levanta quatro argumentos principais na defesa da presença da Sociologia no ensino médio. O primeiro argumento afirma que a Filosofia é uma ciência de 2500 anos e que a Sociologia sempre fez parte do currículo desde a República, com um breve intervalo entre 1964 e 1982, e que vários estados, após 1982, já oferecem a disciplina. Esse argumento da Sociologia não condiz totalmente com a verdade já que a Sociologia entrou de maneira mais forte no currículo em 1925 com a Reforma Rocha Vaz e deixou o ensino médio com a Reforma Capanema de 1942. Antes de 1925, ela esteve presente, mas não de maneira universal e, além disso, é necessário problematizar que o sentido moralizante da Sociologia no ensino médio em 1925 é bem diferente do sentido democrático de seu retorno a partir de 1982.

O segundo argumento interpreta a LDB/96 compreendendo que ela prevê a presença das disciplinas já que o educando deverá demonstrar “domínio dos conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários para

o exercício da cidadania”. O terceiro e o quarto argumentos dizem respeito à formação proposta aos jovens pelo ensino médio brasileiro. Defende que uma formação humanística, em que os jovens tenham capacidade de análise é fundamental, e ainda que o ensino médio seja “de qualidade, progressista, científico e humanista”. Cerca de 350 entidades representativas da sociedade civil foram consultadas e se manifestaram em apoio ao presente Manifesto.

O senador Álvaro Dias (PSDB/PR) cita trecho do argumento do Professor Franklin Leopoldo e Silva, filósofo e professor da USP, presente no relatório que teve parecer favorável na Comissão de Educação do Senado:

“Existe um lado pelo qual a Filosofia ocupa, na estrutura curricular — isso vale também para a Sociologia —, uma posição análoga a qualquer outra disciplina. Há o que aprender, há o que memorizar, há técnicas a serem dominadas, há, sobretudo, uma terminologia específica a ser devidamente assimilada.” (Projeto de lei 3178/1997 de autoria do deputado Padre Roque Zimmermman, p. 2)

O realce pelo senador de trecho do projeto de lei é importante porque envolve nessa Sessão Legislativa a primeira defesa das disciplinas como competência específica, e não como instrumento para a cidadania ou para a crítica. Interessante comentar que o discurso político é alheio à defesa de competências específicas das disciplinas. É um discurso que se constrói pelo clamar dos senadores pela necessidade de instrumentos para que o jovem possua uma formação crítica, em termos gerais. Ou seja, é um discurso que não envolve a opinião dos especialistas em Sociologia e em Filosofia. O projeto novamente não é votado e nova data é marcada.

Em 19 de setembro de 2001, o líder do governo, senador Romero Jucá (PSDB/RR) é o primeiro a pedir a palavra e enumera quatro argumentos contrários à aprovação do projeto. Ele afirma que: estados e cidades menos desenvolvidos terão problemas para preencher essas vagas de professores; a LDB/96 é um projeto que não prevê o ensino organizado por disciplinas e sim temas que devem ser tratados de maneira interdisciplinar; não existem cursos de formação de Sociologia e de Filosofia nos estados do Acre, Amapá, Mato Grosso, Rondônia, Roraima e Tocantins; não há formandos suficientes para ocupar essas vagas nacionalmente. Dessa forma, encaminha a proposta de que o projeto volte à Comissão de

Educação do Senado e lá seja reestruturado no sentido de que, caso aprovado, a lei não tenha aplicabilidade imediata, que a obrigatoriedade das duas disciplinas seja lançada daqui a “quatro, cinco, seis anos”.

Todos os outros onze senadores que pediram a palavra durante a sessão a usaram em defesa da aprovação do projeto: os senadores Paulo Hartung (PPS/ES), Tião Viana (PT/C), Marina Silva (PT/AC), Roberto Saturnino (PSB/RJ), Emilia Fernandes (PT/RS), Álvaro Dias (PSDB/PR), Ademir Andrade (PSB/PA), Casildo Maldaner (PMDB/SC), Arlindo Porto (PTB/MG), Lúcio Alcântara (PSDB/CE), Maguito Vilela (PMDB/GO).

Os argumentos dos senadores foram muito parecidos aos apresentados nas duas sessões anteriores. A linha de raciocínio sustentou que as duas disciplinas são importantes para construir o aluno cidadão que saiba interpretar a realidade e interferir nela, que seja um “agente ativo da sua História”, nas palavras do senador Paulo Hartung (PPS/ES).

O projeto de lei foi encaminhado à votação e teve o seguinte resultado. Dos 65 senadores que votaram, 40 votaram SIM, 20 votaram NÃO, e cinco se abstiveram de votar.

O bloco aliado ao governo era composto pelos partidos PFL, PSDB, PPB, PTB e ao PMDB. No dia da votação, contava com 51 dos 65 senadores presentes. Ou seja, muitos senadores não seguiram a recomendação do governo para votar.

No dia 09/01/2001, em despacho do Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, ao Presidente do Senado, senador Romero Jucá (PSDB-RR), é dado o veto ao projeto de lei. O texto argumenta que a inclusão das duas disciplinas trará ônus para os Estados e que não há número suficiente de profissionais formados.

Em 2003, há nova iniciativa de garantir a presença obrigatória das duas disciplinas via projeto de lei. Diferente da tramitação do projeto de lei anterior, o PL 3.178/97, proposto pelo deputado Padre Roque Zimmermann (PT/PR), que teve grande oposição do Ministro da Educação Paulo Renato e do líder do governo no Senado, senador Romero Jucá (PSDB/RR), a tramitação do PL 1.641/2003 passa por alguns percalços, mas tem trajetória relativamente tranquila na Câmara dos Deputados e no Senado. Foram poucos momentos de oposição e de apresentação de argumentos contrários ao projeto. Ele não teve passagem pelo Plenário da Câmara dos Deputados e contou com passagem rápida e sem maiores problemas pelo Plenário do Senado.

Há diferenças entre o PL 1.641/2003 proposto pelo deputado Ribamar Alves (PSB/MA) e o PL 3.178/1997, proposto pelo deputado Padre Roque Zimmermann (PT/PR). O PL 1.641/2003 incorpora quase na totalidade o texto do PL 3.178/1997 e traz algumas novidades. O projeto de 1997 somente cita o ensino de Sociologia como composto por características e objetivos “mutatis mutandis” ao ensino de Filosofia. A argumentação do projeto de lei de 2003, excluído o trecho de alteração da legislação da LDB, sequer cita a palavra Sociologia. A construção do texto do projeto de lei é todo e somente feito em cima de argumentação da importância da Filosofia no ensino médio.

O projeto passa sem problemas pela Câmara dos Deputados e pelo Senado. Isso se explica pelo Presidente da República eleito para os períodos 2003-2006 e 2007-2010 ser Luís Inácio Lula da Silva (PT), pelo fato do Ministro da Educação de boa parte desse período, Fernando Haddad, ser claramente a favor da aprovação, e também pela mudança da composição partidária na Câmara dos Deputados e no Senado. A demora na tramitação, cinco anos entre 2003 e 2008, se deu mais pela “agitação” que sofreu o governo Lula¹⁸.

O projeto de lei 1.641/2003 passa tranquilamente pela Câmara dos Deputados e chega ao Senado somente em 2008 e ganha a nomenclatura Projeto de Lei da Câmara (PLC) n. 4/2008.

Na aprovação do parecer na Comissão de Educação, o senador Valter Pereira (PMDB/MS) justifica que a Filosofia e a Sociologia já estão evidenciadas em documentos produzidos pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica e cita o documento de 1998, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), que estabelece que os fundamentos do ensino médio se “assentam sob os conceitos da estética, política e ética”, conceitos propícios das duas disciplinas e conceitos indissociáveis da etapa do ensino médio.

Três dias depois, o projeto ganha a condição de requerimento de urgência assinado por grupo de dezenove senadores e segue para o Plenário do Senado.

Na sessão no Plenário do dia 10/05/2008, a senadora Ideli Salvatti (PT/SC) solicita uma inversão de pauta a favor do projeto que prevê a obrigatoriedade da Sociologia no ensino médio. É atendida e é também

¹⁸ As acusações sobre o mensalão, por exemplo, ilustram essas pressões.

a única que pede a palavra para opinar sobre o projeto. A senadora Ide-
li defende três argumentos. Primeiro, ela afirma que a ditadura militar
retirou as disciplinas do currículo e as substituiu por Educação Moral e
Cívica. Em seguida, a defesa se dá pelo argumento de que as disciplinas,
no ensino médio, colaboram para a formação de uma visão humanista nas
novas gerações “para que se formem conceitos, caráter, moral”. O terceiro
argumento é que o projeto já tramita há onze anos no Congresso Nacional
e já foi bem discutido tanto que chegou até a etapa da sanção presidencial
da outra vez.

O projeto é aprovado e, logo depois, sancionado pelo presidente em
exercício, o Vice-Presidente da República José Alencar. Com isso, dá-se a
aprovação da lei nº 11.684/2008 de 2 de junho de 2008.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No trabalho foram levantados diversos discursos sobre a Sociolo-
gia e a Filosofia no ensino médio a partir do clamor dos deputados pela
necessidade de instrumentos para formar o jovem com características do
bom cidadão e do jovem crítico. Essa defesa é feita a partir de discursos
alheios às construções dos especialistas, vozes que não aparecem nesse
momento da defesa do projeto. A Sociologia e a Filosofia puderam ser
observadas como instrumentos compensatórios da formação no ensino
médio, momento em que é citada a falta genérica de uma “formação
humanística”, um dos termos mais utilizados pelos deputados e senadores.

É interessante ressaltar aqui que os comentários dos deputados
e senadores sobre o projeto, sejam comentários favoráveis ou
desfavoráveis, raramente separam os argumentos sobre a Sociologia
e a Filosofia. Na prática, a defesa ou o ataque ao projeto é feito com os
mesmos argumentos. E o projeto de lei, que visa incluir duas disciplinas
diferentes entre si no ensino médio, cada uma com espaço próprio, corre
como se fosse uma discussão única.

O atual momento é importante para o debate porque há incertezas
sobre a consolidação da presença da Sociologia no ensino médio. Na pau-
ta do dia está a reforma do ensino médio através da Medida Provisória
nº 746/2016. A Medida, que tem gerado muita polêmica, foi lançada no
dia 22/09/2016, possui até 120 dias para ser aprovada ou reprovada e,

em um só texto, propõe três grandes modificações para o ensino médio nacional: (1) implementa as escolas de tempo integral; (2) altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); (3) altera o FUNDEB.

A Sociologia teve sua presença garantida com a aprovação da lei nº 11.684/2008 alterando o artigo 36 da LDB, que diz respeito ao ensino médio. A aprovação da lei ocorreu após a tramitação de dois projetos de lei pelo Congresso Nacional por onze anos. Amplo (e rico) debate foi realizado para a aprovação da lei. Se aprovada, a MP 746 alterará a LDB de maneira muito rápida e delegará à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) definir o currículo do ensino médio.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de. (Org.). *Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio*. Ijuí, Rio Grande do Sul. Ed. Unijuí, 2004.

HANDFAS, Anita; MAIÇARA, Julia Polessa. O estado da arte na produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica. BIB, São Paulo, n. 74, 2.º semestre de 2012. MACHADO, Celso de Souza. O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar. *Revista Faculdade Educação*. São Paulo, jan./jun. 1987.

MORAES, Amaury. *Ensino de Sociologia: Periodização e Campanha pela Obrigatoriedade*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 359-382, set.-dez. 2011.

_____. Por que Sociologia e Filosofia no Ensino Médio? In: *Sociologia e ensino em debate: experiências e discussões de sociologia no ensino médio*. Ijuí, Rio Grande do Sul. Ed. Unijuí, 2004.

ROMANO, Fábio Geraldo. *A luta em defesa da Sociologia no ensino médio (1996-2007): um estudo sobre a invenção das tradições*. Dissertação de mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP/ Araraquara. 2009

Regimento Comum: Resolução n. 1, de 1970-CN, (texto consolidado até 2010) e normas conexas. Brasília: Congresso Nacional, 2011.

Regimento Interno: Resolução n. 93, de 1970. Brasília: Senado Federal, 2007.

Regimento Interno: Resolução n. 17 de 1988. Brasília: Câmara dos Deputados. Biblioteca Digital Câmara. 9. ed., 2012.

ZANARDI, Gabriel Seretti. *A re-introdução da Sociologia nas escolas públicas: caminhos e ciladas para o trabalho docente.* Dissertação de mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP/ Araraquara. 2009.

Aprendizagem colaborativa: interfaces entre as disciplinas Práticas Investigativas I e Estágio de Docência I da Universidade Federal do Maranhão

Marly Cutrim de Menezes

(UFMA)

Judite Eugenia Barbosa Costa

(UL/UFMA)

1 INTRODUÇÃO

A disciplina Prática Investigativa I tem como objetivo investigar e avaliar. Por isso, é importante trabalhar numa perspectiva voltada para a pesquisa que inova a tarefa educativa, mudando a prática docente, principalmente no momento que, dialogar com a prática vivenciada gerando possibilidades ao (as) aluno (as) do curso de Filosofia atuarem como investigadores (as) empenhados em planejar um perfil de professor (a), objetivando desenvolver um referencial didático-metodológico para o recurso e aplicação de práticas dialógicas no ensino de Filosofia em nível fundamental.

Desse modo, a pesquisa se propõe a investigar, analisar e avaliar condições de possibilidade de uma verdadeira confrontação filosófica pelo diálogo e as práticas dos professores de Filosofia das escolas de ensino fundamental do município de São Luís, nomeadamente no que diz respeito ao planejamento, metodologia, conteúdo ministrado, bem como a proposta curricular. Para tanto, é no contato com a realidade da docência na referida disciplina que os alunos (as) deverão estar atentos a todo processo, melhorando assim sua capacidade de discernimento, isto porque o curso de Filosofia licenciatura, possibilita a relação teoria e prática, e estas estão ligadas à diferentes dimensões da escola, proporcionando novas oportunidades, no sentido de fazê-los compreender como se processa as novas demandas do processo escolar, a fim de seguir profissionalmente como preparo necessário para atuar com as necessidades da educação.

Por muitos anos, o estágio foi considerado a parte prática do curso, ou seja, o “como fazer”. Contudo, estudos têm se desenvolvido, defendendo uma outra postura, a qual deverá estar pautada em aspectos que permitam a aproximação do aluno (a) estagiário (a) com a realidade no qual atuará posteriormente como docente.

Sendo assim, este trabalho fará o relato de duas experiências desenvolvidas nas escolas de ensino fundamental, objetivando dinamizar a metodologia de trabalho junto ao aluno (a)-professor (a) em processo de formação.

2 FILOSOFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

O ensino de filosofia foi problematizado ao longo dos séculos dentro da História da Filosofia. Em meio a nossa contemporaneidade, especificamente em nosso país, o ensino de Filosofia na educação básica está regido e regulamentado por duas legislações específicas: a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) 9.334/1996, em seu artigo 36 e a Lei 11.864/08, que modifica a redação desse artigo da LDBEN, tornando-se o ensino de Filosofia e Sociologia obrigatórios em todos os anos do ensino médio.

Com relação ao ensino fundamental, o ensino dessa disciplina pode ser ou não incluído na parte diversificada das estruturas curriculares, que fica a cargo dos sistemas de ensino estaduais e municipais. No caso do sistema de ensino municipal da cidade de São Luís, o ensino de Filosofia foi incluído na estrutura curricular, com a Lei Municipal 4.153/03, que inclui na grade curricular das escolas do ensino fundamental da rede pública municipal a disciplina Filosofia.

Vale ressaltar que, a Filosofia no Ensino fundamental no município de São Luís é uma disciplina nova, pois, até o ano de 2013, ela não fazia parte do currículo das escolas. Até então, o que se trabalhava nas escolas estava de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, publicado em 1998, que previa a adoção de temas transversais no nível de Ensino Fundamental nas áreas de Ética e Cidadania.

Com isso, seu ensino busca preparar para a continuidade de estudo no ensino médio, bem como fundar alicerces para a contribuição na construção da cidadania e preparo para o mundo do trabalho, conforme

preconiza a LDBEN. O meio para tanto, consiste em compreender que a Filosofia é a disciplina que pode inserir os educandos no exercício das operações conscientes do pensamento. Todas as outras disciplinas também têm essa função, sobretudo pela atual transdisciplinariedade, porém, a Filosofia pode incluir os alunos nessas operações, mostrando a eles como usá-la e exercitá-la em seu cotidiano. Significa perceber e compreender o mundo a partir de seus pressupostos operacionais. Por fim, consiste em conduzir o aluno em seus primeiros passos na jornada pelo pensamento autônomo e criativo.

Lipman, citado por SANCHEZ (2009, p. 147) enfatiza que a necessidade de se ensinar a “filosofia desde a mais tenra idade, registrando o tempo e o contratempo a necessidade de que esse ensino as acompanhe por toda vida escolar, direcionando o currículo e a própria educação [...]”.

Desse modo, o desenvolvimento da Filosofia com crianças como espaço de construção plural, multidisciplinar e de reflexão constante atravessa as reflexões que também procura pensar os desafios e propostas que se descortinam nesse encontro com o pensar e passa a acontecer na importante arte de ensinar, que pressupõe uma ação para uma prática de âmbito pedagógico que respeite o aluno na sua essência e habilite-o a um pensar crítico e autônomo.

Nesse contexto, a Filosofia no ensino fundamental vem propor para o campo da educação a reflexão filosófica que pouco frequenta a infância, levando em conta a natural curiosidade do educando, como base para um educar transformador que a coloca, juntamente com a investigação, o diálogo, o questionamento, a dúvida, a imaginação e, principalmente, a problematização da realidade, como intrinsecamente inerentes a uma educação democrática.

O programa de Filosofia para crianças, criado por Mathew Lipman aporta no Brasil na década de 1980, pela norte-americana naturalizada brasileira Catherine Young Silva (1943-1993). Como professora de Filosofia, seu entusiasmo pela temática provocou uma série de receios e expectativas. Então, para sanar deficiências, viaja para se habilitar, cursando o Mestrado em Filosofia para Crianças na Montclair State University, entre os de 1983 e 1984, sob a direção de Matthew Lipman, oferecido pelo IAPC, em 1985, com a finalidade de enfatizar o ensino da Filosofia nas séries finais da educação básica. Essa prática

se apresenta, ainda nos dias atuais, como um desafio para os diversos atores do contexto escolar.

O desenvolvimento da Filosofia com crianças, como espaço de construção plural, multidisciplinar e de reflexão constante, atravessa as reflexões do texto, que também procura pensar os desafios e propostas que se descortinam nesse encontro com o pensar que acontece no âmbito da escola, isto é, pressupõe uma ação para uma prática no âmbito pedagógico, a qual respeite o aluno na sua essência e habilite-o a um pensar crítico e autônomo.]

Então, pergunta-se: como desenvolver um cidadão crítico e autônomo, sem desenvolver o pensamento crítico reflexivo? Com base nessas ideias, o pensador norte-americano Mathew Lipman propõe o ensino da Filosofia desde as séries iniciais do ensino básico, justamente porque acredita que a filosofia como disciplina oferece um espaço onde os valores vigentes podem ser submetidos à crítica. Para o autor, tal ensino propicia o desenvolvimento do “pensar bem”, que é o pensar sistemático, metódico, profundo, autônomo, criativo, abrangente ou contextualizado, além de iniciar a criança e o jovem na investigação reflexiva e dialógica.

Com base nesses pressupostos, a Filosofia nas séries finais da educação básica vem propor para o campo da educação a reflexão filosófica que pouco frequenta a infância, levando em conta a natural curiosidade do educando, como base para um educar transformador que coloca a filosofia, a investigação, o diálogo, o questionamento, a dúvida, a imaginação e, principalmente, a problematização da realidade, como intrinsecamente inerentes a uma educação democrática. As habilidades cognitivas relacionadas à reflexão e à práxis filosófica estão assim divididas por Lipman: raciocínio, investigação, formação de conceitos e interpretação/tradução. Estas, por sua vez, devem desdobrar-se em atitudes éticas no diálogo filosófico, a saber: ouvir, considerar e respeitar opiniões diferentes, dentre outras. Portanto, a pesquisa vem demonstrar por que é relevante trabalhar a proposta de Filosofia no ensino fundamental, uma vez que a forma de educar apresenta-se mais humanizada, e seu objetivo é desenvolver no aluno o senso crítico reflexivo. Daí a iniciação de algumas escolas em trabalhar Filosofia no Ensino Fundamental.

3 DESENVOLVIMENTO DA DISCIPLINA PRÁTICAS INVESTIGATIVAS I

No antigo currículo da UFMA, o curso de Filosofia de licenciatura de modo geral voltava-se para o ensino médio, sem nenhum vínculo com o ensino fundamental. A partir de 2008, com a reformulação do Projeto Político Pedagógico do curso e o novo currículo, a prioridade foi trabalhar a formação do professor para o ensino fundamental, e a disciplina Práticas Investigativas I, que tem como objetivo melhorar a formação do professor direcionado para o ensino fundamental.

A disciplina Práticas Investigativas é um componente curricular indispensável na formação docente e parte integrante da grade curricular do curso de Filosofia Licenciatura. Por ser de caráter prático, coloca o aluno frente à realidade escolar, promovendo a interface entre a filosofia e a escola, e como é possível detectar o desenvolvimento da disciplina Filosofia nas escolas e a sua receptividade pelos alunos, tem como objetivo colocar a disciplina em contato com a realidade escolar nas escolas de ensino fundamental, constituindo-se como um dos eixos fundamentais de integração no processo de observação, avaliação, reflexão, análise crítica a aproximação da atividade profissional.

É nesse momento que ocorre a formação, em contato direto como a questão da administração escolar com o Projeto Político Pedagógico, o detalhamento do planejamento anual da disciplina de Filosofia quanto aos seus objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos, formas de avaliação e bibliografia escolhida, a fim de examinar com precisão a questão dos conhecimentos filosóficos, instrumentalizando os educandos para reflexão e a elaboração crítica da concepção de mundo e superação, oportunizando uma visão integrada com outros conhecimentos com a construção de uma educação cidadã. Daí a necessidade de trabalhar sobre a forma de pesquisa para fazer uma avaliação das práticas.

Na formação de professores, os currículos devem considerar a pesquisa como princípio cognitivo, investigando com os alunos a realidade escolar, desenvolvendo neles essa atitude investigativa em suas atividades profissionais e assim tornando a pesquisa também princípio formativo da docência (LORIERI, 2002, p. 17).

A disciplina de Práticas Investigativas no primeiro momento trabalha em sala de aula da seguinte forma:

- a) Os princípios e fins da educação nacional (art. 1 e 2 da LDB)
- b) O Projeto Político Pedagógico (PPP), que tem como principal fundamentação teórica os artigos 3, 12, 14 da LDB (Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional)
- c) O Plano de Curso em Filosofia trabalhado nas escolas e plano de aula;
- d) Orientações e instrumentalização dos alunos para o desenvolvimento da pesquisa de campo com escolha das escolas do município a serem pesquisadas.
- e) No segundo momento da disciplina é desenvolvido na escola-campo, com aplicação de questionários em dois momentos: o primeiro, para gestores coordenadores com objetivos de descrever e avaliar as estruturas administrativas e as questões pedagógicas, já o segundo é executado com entrevista com professores (as) de Filosofia e os discentes.

A pesquisa foi desenvolvida com um grupo de três alunos para cada escola. No primeiro momento, foi pesquisado o ambiente escolar, nos seguintes aspectos: a gestão escolar democrática como uma das condições essenciais ao alcance da finalidade da educação pública, as instalações físicas, o aspecto Administrativo e o PPP das escolas, com a aplicação de questionários com gestores (as) e coordenadores (as). No momento da pesquisa, foi detectada a existência de escolas com o PPP há mais de 10 anos, contudo, este não condiz com o atual contexto escolar, deixando assim a instituição sem um norte para mantê-la no caminho certo, pois, conforme se sabe, é um documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido nas escolas, expressando as exigências legais do sistema educacional, bem como as necessidades, propósito e expectativas da comunidade escolar.

Outras escolas, de acordo com a pesquisa, estão em processo de construção, justificando que estão trabalhando com um plano escolar. Foi também pesquisado como funcionam os Órgãos Colegiados que desenvolvem atividades de natureza consultiva, deliberativa, orientadora, fiscal e avaliativa das gestões pedagógicas, administrativas e financeira da escola. Esses órgãos são o conselho Escolar e o Conselho de Classe

Em uma das escolas pesquisadas, a coordenadora relatou que o colegiado é um importante espaço escolar, pois é capaz de dinamizar o

coletivo escolar pela via da gestão do processo de ensino, foco central do processo de escolarização. É um espaço prioritário da discussão pedagógica. De acordo com a pesquisa, nessa escola tem seis conselhos de classe durante o ano, os quais têm como objetivo avaliar o processo ensino aprendizagem. Na ocasião, reúnem-se todos os professores (as), a coordenador(a) pedagógica ou de ensino, um aluno (a) de cada turma. A pauta da reunião é entregue com antecedência para os representantes das classes, para ser discutida com os colegas de turma. Nessa pauta, avalia-se a participação da turma nas salas de aula, o compromisso, a realização das atividades e, em relação aos professores (as), avalia-se a metodologia. Tudo é discutido e registrado pelos alunos para a reunião do conselho. Os professores(as) também recebem uma pauta. Nesse espaço, os alunos (as) e professores (as) se autoavaliam.

Nesse conselho, são feitas algumas intervenções pelos professores(as) e coordenadores (as) acerca das faltas, notas dos alunos que estão abaixo da média, a questão da aprovação ou da recuperação. Caso não seja aprovado, faz-se a prova final, e se não conseguirem, irão para o conselho escolar.

Outro momento da pesquisa foi detectar quais os projetos executados nas escolas. Algumas ainda estão planejando, e outras executando; cita-se como exemplo uma escola que está desenvolvendo um projeto cujo tema é “Projeto Ser”, cujo objetivo é levar os alunos a uma reflexão acerca da violência, identificando técnicas de autoresoluções de problemas internos do ser e de motivação para uma vida saudável, equilibrada com educadores, educadoras e pais de alunos (as), estimulando nos participantes o desejo de adquirir habilidades para um melhor relacionamento entre todos, seja pai ou mãe, filhos, professores (as) com alunos (as), seja diretores (as) com funcionários (as), para contribuírem na redução da agressividade, evasão e reprovação escolar e também enriquecer o espírito de cidadania.

Outra escola falou de um projeto que está sendo realizado há dois anos. Trata-se do “Mais Educação”, que tem como objetivo trazer as crianças para escola, sendo desenvolvido com atividades extraclasse, com danças e apresentações teatrais.

O segundo momento da pesquisa foi com docentes e discentes do ensino fundamental, com questionários compostos de 4 (quatro) eixos in-

investigativos e um questionário específico para os alunos(as) das escolas pesquisadas, com as seguintes perguntas: O que é a aula de Filosofia; se gosta da disciplina; como gostaria que fossem as aulas.

Eixo Investigativo I – Filosofia da escola: O lugar da filosofia na escola e suas interfaces.

Nesse eixo, observa-se a sala de aula, formação do professor (a), carga horária da disciplina e conteúdos ministrados.

De acordo com a pesquisa com os professores(as) da disciplina, a Filosofia tem por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação indispensável para o desenvolvimento da cidadania e fornecer os meios e condições intelectuais para progredir com o aprendizado e senso crítico, bem como o fortalecimento dos laços familiares, de solidariedade humana e de tolerância recíproca, em que se assenta a vida pessoal. Logo, é necessária e pertinente a iniciação da Filosofia para o ensino fundamental, a fim de desenvolver melhor os temas relativos à existência humana e ao nosso mundo.

Alguns professores afirmam que há necessidade da Filosofia, para complementar a formação do educando e despertar um olhar crítico acerca do mundo e de sua vida, além de melhorar a argumentação e percepção das discussões. Outros professores afirmam que precisam compreender a infância e o seu mundo cultural no ensino fundamental como um ponto de partida essencial para buscar elementos constituintes para concepções de Filosofia. Nesse eixo, foi feita uma análise e avaliação do planejamento, conteúdo e metodologia utilizados em sala de aula

Eixo Investigativo II – O ensino de Filosofia: a seleção de conteúdos.

Como a atividade profissional de todo professor possui uma natureza pedagógica, os professores (as) das escolas pesquisadas se preocupam com objetivos formativos de formação humana por meio de conteúdos e habilidades de pensamento e ação com procedimentos valorativos em relação ao conteúdo de Filosofia, no sentido de preencher a lacuna entre o pensar e o agir, formando cidadãos que saibam ouvir, dialogar, ativamente.

De acordo com o depoimento da professora, dentre os conteúdos atitudinais que envolvem valores e servem para formação ética e moral do aluno, privilegiando o diálogo investigativo, os mais trabalhados são: ética, política, valores, normas, cidadania e temas atuais relacionados à disciplina de filosofia com todas as disciplinas.

Os docentes dessa escola procuram sensibilizar os (as) alunos (as) para o processo do filosofar, explicitando a ideia de que o conhecimento e o saber nos “faz bem” e por isso adotaram a atitude investigativa, o método da filosofia, a prática do pensar, raciocinar e buscar respostas

Nessa perspectiva, a proposta do trabalho investigativo com crianças tem se confirmado como uma ação eficiente, isso porque o diálogo que se estabelece no processo coletivo de construção de uma Comunidade de Investigação toma o significado dos valores do universo cultural e os submete à reflexão, tais como:

o respeito mútuo, a cooperação, a solidariedade, a justiça, a empatia e tolerância diante das diferenças, o cuidado pelo outro, a confiança entre os membros, a esperança nas capacidades humanas. Desse modo, ensinar Filosofia no ensino fundamental é a busca do desenvolvimento do pensamento reflexivo, crítico, rigoroso, profundo, abrangente e criativo, bem como a busca do desenvolvimento do gosto pelas temáticas essencialmente filosóficas (LORIERI, 2002, p. 53).

Disso decorre que, os planos de ensino de Filosofia dos professores(as) das escolas trabalham temáticas que dizem respeito ao ser humano, às regras da conduta moral, à política. O planejamento de disciplina corresponde ao planejamento do trabalho desenvolvido durante o ano letivo, definindo em termos genéricos os seus objetivos, conteúdo, avaliação e bibliografia. Os professores têm autonomia para elaborar seu planejamento de acordo com as necessidades do educando.

Eixo investigativo III – Ensino de Filosofia: procedimentos metodológicos.

O desafio do professor (a) de Filosofia consiste em criar uma prática de modo que o aprendizado do conteúdo faça sentido para os alunos do ensino fundamental. As aulas são trabalhadas de forma expositiva, com seminários roda de conversa, incentivada e investigada com diálogo. As professoras apresentam situações próximas à realidade, para que os alunos (as) percebam como a filosofia está presente em suas vidas. Há uma relação dos conteúdos com os objetivos, e geralmente é uma aula dialógica com envolvimento de alunos, trabalhos com músicas, textos e poesias. A metodologia é trabalhada no sentido de desenvolver no aluno uma atitude filosófica, ou seja, uma atitude investigativa, interrogativa.

Eixo investigativo IV - Ensino de Filosofia: a reflexão como atitude crítica e elemento de construção de uma educação cidadã.

O papel da disciplina de Filosofia é de preencher lacunas entre o pensar e o agir, formando cidadãos que saibam ouvir e dialogar ativamente. Existe uma necessidade de envolver os processos investigativos da Filosofia que devem ser trabalhados, tais como: a reflexão; criticidade; rigorosidade; profundidade, contextualização dialogada e outros, que possibilitem uma reflexão dialógica e crítica a respeito de temáticas concernentes, aos ideais reguladores, ou valores, implicados no exercício da cidadania. Os professores(as) trabalham temáticas que digam o que é o ser humano e aquilo que se pode considerar como características especificamente humanas. Provocar os alunos para que reflitam sobre o que significa uma sociedade justa, o bem público e o privado, liberdade e equidade.

“A filosofia é fundamental para o desenvolvimento de um pensar mais crítico da realidade em que vivemos. Através do pensamento reflexivo poderá contribuir para mudança de comportamento do aluno através do estudo da ética e política juntamente com outras disciplinas.” (Depoimento de professora de uma escola pesquisada).

Percebe-se que alguns(as) professores(as) têm trabalhado a questão do senso crítico, mas ainda precisam melhorar, considerando a faixa etária dos alunos do ensino fundamental, que varia de 10 a 14 anos.

O último questionário foi aplicado com os alunos das escolas pesquisadas e foi o momento das observações em sala de aula. Os alunos da universidade assistiram às aulas e tiveram o contato com alunos e aplicaram questionários sobre as aulas de Filosofia, no que diz respeito aos conteúdos e os professores(as).

Sobre a disciplina de Filosofia, podemos tirar algumas conclusões. Ao aplicar os questionários aos alunos e à professora de Filosofia, percebe-se nitidamente determinadas concordâncias nas respostas dos alunos. Muitos alunos dos quais foram entrevistados, a maioria responderam quando indagado, “o que é aula de Filosofia para você?”.

A1 “É questionar os problemas do dia-a-dia”. É questionar tudo ao nosso redor, buscando desvendar perguntas como: aonde, por que, o que é”

A disciplina de Filosofia, segundo os relatos dos (as) alunos (as), se dá de maneira expositiva, e atividades em grupo, uma parte significativa dos (as) alunos (as) responderam que a aula é boa.

Outra pergunta: *O que é aula de filosofia para você?* Outro(as) aluno(as) respondem:

A2 *“É questionar os problemas do dia-a-dia”. É questionar tudo ao nosso redor, buscando desvendar perguntas como: aonde, por que, o que é”.*

A3 *“Aula de filosofia é questionar tudo que está a nossa volta, é um método de conhecer a mim mesmo”*

A4 *“O Conteúdo da aula de Filosofia ajuda abrir nossa mente para refletir melhor”.*

A5 *“Aborda os grandes Filósofos para aprofundar nossos conhecimento [...]”.*

No que se refere à compreensão das aulas, a maioria respondeu que compreende. A aluna da 6º ano justifica: *“Ela faz a gente entender de muitas maneiras, porque nos ajuda a aprofundar conhecimentos através dos filósofos”.*

A6 *“A professora passa textos que têm a ver com a família, amizades, respeito sonhos”.*

Outros(as) afirmam que ela explica muitas vezes, aborda assuntos que influenciam nosso dia a dia.

A percepção de que as aulas de Filosofia têm relação com a realidade também se verificou nos (as) alunos (as), tanto do 6º ano como do 7º ano. O aluno do 7º ano respondeu que sim:

A7 *“Porque às vezes a professora passa algumas aulas, que tem relação com a minha vida e nos instiga a pesquisar e observar mais o que está em nossa volta.”*

A8 *“A filosofia ajuda entendermos a realidade para que não fiquemos confusos no nosso dia a dia e refletirmos sobre nossos atos.”*

Outra pergunta: De que forma o professor de Filosofia desenvolve suas aulas?

A9 *“Através de textos, slides, filmes e poesias e muitas perguntas filosóficas”.*

A10 *“O professor tem o Dom de perceber quando nós nos interessamos em algum assunto, e estimula o aluno a debater”.*

A11 *“A professora utiliza textos filosóficos em suas aulas, sempre procurando fazer com que a turma se interessa e tem participação da turma é um momento que eu gosto”.*

A pergunta “Como você gostaria que fosse a aula de Filosofia, a maioria dos (as) alunos (as) entrevistados respondeu: *“Está bom do jeito que está”.*

Alguns falaram que gostam quando tem vídeo poesia e música.

A12 “Acho importante a filosofia, pois ajuda a conhecer sobre a nossa existência e eu consigo compreender muito bem”.

As respostas dos alunos sinalizam o compromisso dos estudantes a respeito da importância da filosofia na vida do ser humano, na busca por respostas para os problemas do cotidiano.

Como resposta à percepção dos (as) alunos (as), eles afirmaram que a professora tem domínio de conteúdo e desenvolve um trabalho com diálogos filosóficos, o que contribui para a formação individual, melhorando a visão de mundo de cada um, principalmente nos aspectos da dignidade e solidariedade humana.

4 ESTÁGIO DE DOCÊNCIA I

O curso de Filosofia licenciatura da Universidade Federal do Maranhão foi se construindo não só no sentido de dar um horizonte teórico amplo aos alunos, pois, do mesmo modo, lhes dá possibilidade de diagnosticar problemas referentes ao contexto no qual está inserido, articulando-o com a realidade como um todo e refletindo sobre possíveis soluções para esses problemas, além de inseri-los na prática educativa, por meio de projetos voltados para essa prática, implementados do primeiro ao último período do curso, possibilitando-lhes uma experiência real com a filosofia e a educação.

Na formação desse profissional, são exigidos objetivos¹ que podem ser identificados e se traduzem no horizonte que norteará o processo formativo. Podemos apontar os que se constituem como imprescindíveis:

- a) Compreender o caráter histórico, sócio – político e cultural da filosofia, permitindo direcionar o trabalho filosófico para a análise e soluções de problemas éticos, políticos, educacionais e científicos – tecnológicos nos diversos campos do conhecimento, segundo os mais rigorosos procedimentos e técnicas hermenêuticas.
- b) Desenvolver uma consciência crítica acerca do conhecimento, da existência, da realidade ético – política, científico – tecnológica, e culturais, contribuindo para a construção de uma educação de qualidade.

¹ Projeto Político Aprovado no Concepe, Resolução 661, 09 de janeiro de 2009.

c) Contribuir para a formação do cidadão, dando – lhe subsídios teóricos vinculados a seu contexto sócio – cultural, que lhe permita construir um horizonte com os valores de um Estado Democrático de Direito, respeitando a diversidade cultural, perseguindo a justiça, a igualdade e a liberdade, que o faz cidadão do mundo.

Nesta perspectiva, o Estágio de Docência faz parte do Eixo-formativo filosófico-pedagógico², sendo uma atividade de ensino, pesquisa e extensão, que tem por objetivo aplicar, rever e ampliar o conhecimento acerca do exercício da docência, sob a supervisão de docentes e técnicos credenciados pelas instituições de ensino. Além disso, representa o momento em que o aluno vai conduzir numa prática os conhecimentos que foi acumulando ao longo do curso, naturalmente se dará conta da complexa realidade, o que, na verdade representa o início de uma nova trajetória, certamente mais rica, emocionante e desafiadora.

Outrossim, o estágio tem como principal objetivo formar professores capacitados e bem qualificados para atuar nas séries finais do ensino fundamental na disciplina de Filosofia. Portanto, esse se constitui uma etapa essencial para a formação dos (as) alunos (as) do curso de Filosofia, pois é nessa disciplina que os alunos colocam em prática todo o conhecimento teórico, construído ao longo do percurso. Do mesmo modo, preparar os futuros professores(as) com embasamento e ferramentas pedagógicas, para que estes venham a executar seu trabalho com júbilo.

No Estágio de Docência I, serão analisados a sistemática, o funcionamento do estágio e a realidade educacional nos seus aspectos físico, didático-pedagógico e administrativo, articulando o conhecimento teórico e o exercício da docência. A disciplina é constituída por basicamente três momentos: o primeiro inicia com encontros na UFMA, por meio de microaulas e uma preparação mais metodológica. Os alunos apresentam aulas conforme a sequência didática a) Habilidades de raciocínio, b) Habilidades de investigação, c) Habilidades de formação de conceitos, d) Habilidades de interpretação ou tradução; o segundo e o terceiro acontecem na escola-campo, sendo, respectivamente, as observações com o objetivo

² O currículo foi estruturado de acordo com os eixos interligados de formação, cada um deles deve garantir a construção de um determinado grupo de conhecimentos teóricos e práticos necessários ao exercício profissional, interagindo ao mesmo tempo com os demais, na medida em que não tem a pretensão da autosuficiência.

de identificar o perfil dos alunos e da escola para desenvolver melhor as estratégias, e a direção da sala de aula pelos estagiários (as). Ao final de cada período, o (a) aluno (a) entrega um Relatório de Estágio contendo suas observações e críticas, detalhando como conduziu sua experiência a partir da prática docente.

No acompanhamento do estágio com os discentes, tenho percebido avanços crescentes, isso porque, se num primeiro momento eles se sentem amedrontados diante do desafio de colocar em prática toda uma teoria recebida, por outro, quando chegam à escola-campo, esse sentimento vai tomando outra forma.

No período de estágio, os alunos são testemunhas de como algumas crianças são despertadas, gerando certo encantamento com os conteúdos e com as tantas oportunidades de discussão sobre determinada temática da Filosofia. Nesse despertar, há uma identificação e a sensação de como o trabalho pode ser compensador. Dessa forma, o estágio torna-se a grande oportunidade dos (as) alunos (as) se depararem com a condição de professor no exercício da docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos perceber a importância da pesquisa, no sentido de enriquecer as práticas, oportunizando um maior conhecimento e construção de um espaço de troca entre os discentes e a comunidade escolar, aliando a pesquisa ao processo formativo, para mostrar a importância da Filosofia, por esta apresentar situações em que seu conteúdo se faz necessário, considerando-a de suma importância para compreensão da sociedade em que vivemos.

Foi verificado durante a pesquisa nas escolas-campo a execução dos projetos pedagógicos e o funcionamento dos conselhos. Os alunos(as) tiveram contato com os planos de ensino, processos de avaliação e currículos com foco na interdisciplinaridade, conteúdo, procedimentos metodológicos e percepção dos(as) alunos(as) para a formação de uma consciência crítica e ético-política. Ademais, foi avaliado o perfil da escola e das propostas de ensino da Filosofia, bem como o seu papel enquanto área de conhecimento na formação de cidadãos e agentes críticos.

A pesquisa nas escolas foi avaliada no que diz respeito à gestão das escolas, a sala do professor (a), que possibilitou pensar a organização da

escola, entendendo a realidade do que há de político e pedagógico no interior de uma escola o no sistema educacional, considerando que mudanças nas práticas pedagógicas são movidas pelas mudanças na sociedade contemporânea, que se refletem na prática pedagógica aplicada em sala de aula, a qual precisa ser dinâmica devido às mudanças na relação entre professores (as) e alunos (as), movidos pela modernidade que atinge o homem que vive em sociedade, o que se reflete no fazer educação.

Foi também detectado que a maioria dos (as) professores (as) do ensino fundamental das escolas pesquisadas não tem formação na área de Filosofia, mas de acordo com a pesquisa, alguns (as), mesmo sem essa formação, têm domínio de conteúdo e trabalham bem a disciplina.

É importante relatar que nos dois momentos da pesquisa foram feitos relatórios entregues para serem discutidos e avaliados pelos (as) alunos (as) do Curso de Filosofia, em sala de aula da Universidade. Tais relatórios também foram analisados à luz das contribuições teóricas e metodológicas, as práticas pedagógicas do ensino da Filosofia no ensino fundamental, proporcionando uma visão ampliada do sistema escolar. Depois, foi entregue um relatório para as escolas pesquisadas.

As respostas dos (as) professores (as) e dos (as) alunos (as) demonstraram que existe uma consciência da importância da utilidade da Filosofia para os (as) alunos (as) do ensino fundamental, dando-lhes possibilidade de conhecer e analisar criticamente os meios e as estruturas sociais, isto é, ter outro olhar.

No final da pesquisa, os grupos fizeram a avaliação de todos os eixos pesquisados e chegaram à conclusão de que foi gratificante o primeiro contato com a escola com gestores (as) professores (as) e alunos (as). Fizeram uma avaliação positiva dos momentos das observações na escola e nas salas de aula, o que deu mais uma abertura para uma visão das práticas pedagógicas e uma projeção da futura profissão, com possibilidades de melhoria.

Com este trabalho, busca-se repensar o papel e a função do ensino da Filosofia no contexto educacional, seu foco, sua finalidade, seus valores e necessidades para aplicação no ambiente escolar. E, por último, ressaltar a importância que essa investigação teve para a formação profissional dos alunos de Práticas Investigativas I, bem como do Estágio de Docência I, por permitir, observar e executar a prática docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)*. Rio de Janeiro: Lamparina 2008.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares para o curso de filosofia*. Parecer CNE/CES nº 492/2001.

GHEDIN, Evandro. *Estagio com Pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2015.

LORIERI, Marcos Antonio. *Filosofia no Ensino Fundamental*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação do Maranhão. *Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Ensino do Maranhão, 2013*. Disponível em:<http://www.educacao.ma.gov.br/Documentos/DiretrizesCurricularesEduacaoBasica.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2015.

MARANHÃO. NORMAS ESPECIFICAS PARA DISCIPLINA PRÁTICA PEDAGOGICA. Resolução 661-CONSEPE de 09/09/2009.

LIPMAN, Matthew. *A Filosofia vai à Escola*. São Paulo: Summus, 1990.

Ensino Médio e Filosofia: conhecimento e emancipação

Maria de Lourdes Bastos
(CEFET/RJ)

INTRODUÇÃO

Elegemos investigar o ensino de filosofia através da relação professor aluno e seu impacto na construção da subjetividade. O que é isto que chamamos de filosofia? Por que e para que deverá ser ensinada? Dependendo da resposta que escolhemos para esta pergunta é que traçamos nosso caminho ou estabelecemos novos rumos alterando por vezes todo o trajeto, modificando inclusive nosso destino ou ponto de chegada. Quando falamos de filosofia no mais das vezes retomamos a pergunta sobre “o que é filosofia? ”, questão continuamente visitada pelos grandes pensadores do ocidente. E faz parte da nossa empreitada assumir que não haverá uma definição, posto que não podemos “dar fim”, delimitar, estabelecer uma resposta única. Antes consideramos que nossa investigação deverá sempre retornar ao nosso ponto de partida pois nosso pressuposto deverá ser também nossa meta, servindo ainda como critério para avaliar nossa jornada. Assumimos, talvez mais do que em outras disciplinas, o desafio de traçar o caminho enquanto caminhamos.

Abordamos essa temática sob a perspectiva do conceito de emancipação e da igualdade presentes na obra “O mestre ignorante – cinco lições sobre emancipação intelectual” de Jacques RANCIÈRE e pretendemos aplicar esses conceitos na prática da filosofia com estudantes do Ensino Médio em uma escola pública da periferia carioca. Pensando o ensino de filosofia a partir da contribuição de alguns autores como ARAÚJO (2009), GALLO (2009/2014) e KOHAN (2002/2014), adotamos a concepção do ensino de filosofia como um exercício do pensamento, capaz de trazer uma transformação para a vida.

O livro “O mestre ignorante” de RANCIÈRE (2010) apresenta a história de Joseph Jacotot, pedagogo francês do início do século XIX, que a partir de sua experiência coloca em discussão o ensino, escolas, programas e métodos pedagógicos. Em cinco capítulos, o livro narra as aventuras do mestre JACOTOT e suas descobertas sobre o sistema de ensino. RANCIÈRE parte da experiência de Joseph JACOTOT, pedagogo que no século XVIII rompe com o universo racionalista para defender uma proposta anarquista de emancipação intelectual, tomando como princípio a igualdade das inteligências. O mestre ignorante ignora, sobretudo, a desigualdade. E é a partir da igualdade que a emancipação intelectual vai abrir espaço para a diferença¹. Não existe transmissão do conhecimento, existe uma relação entre vontades. “Aprender e compreender são duas maneiras de exprimir o mesmo ato de tradução”.² Duas faculdades estão em jogo no ato de aprender: a inteligência e a vontade. Quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência a sujeição se torna embrutecedora. Para que haja emancipação, mestre e estudante devem conhecer a diferença entre as relações. Ainda que a vontade obedeça à outra vontade, a do mestre, uma inteligência só poderá se submeter a ela mesma.³

Ao estudar o movimento dos operários revolucionários do século XIX, pensando sobre a formação da classe trabalhadora, RANCIÈRE procura desvendar a relação entre ideologia e conhecimento. Movido pelo pensamento societário de Fourier, procura entender o ensino vinculado a questões de viés político e articulado aos conceitos de ética e estética. Considerando que o ato de conhecer é o fundamento para a formação da consciência, irá combater a sociedade pedagogizada, que tem como estrutura o método da explicação, da transmissão do conhecimento.

Quando falamos em ensinar e aprender em uma escola, pensamos em uma aprendizagem interativa, que ocorre em um cenário característico e envolve determinados atores. As pressões econômicas e ideológicas sobre os indivíduos ou grupos geram relações de forças que atuam sobre a construção das subjetividades. Percebemos na sociedade contemporânea uma tendência a fortalecer o pensamento fascista que induz ao

¹ SKLIAR, 2003, p. 238.

² RANCIÈRE, 1987/2010, p. 27

³ RANCIÈRE, 1987/2010, p. 31 a 33

narcisismo e individualismo.⁴ Se entendemos o conhecimento como um processo que opera na construção da subjetividade, a educação não será vista como a conformação do sujeito a um objetivo exterior a ele. Sob o ponto de vista de FOUCAULT, as “técnicas de si” da sociedade contemporânea conduzem para o individualismo. Uma educação emancipadora aposta na invenção de si como prática da liberdade. Quem cuida de si, cuida também do outro e constrói uma prática de vida não-fascista. Essa atividade criadora configura uma relação ética consigo e abre o espaço para uma nova política que rompa com os esquemas usuais.

Procurando entender o trabalho com a filosofia em uma instituição de ensino sentimos a necessidade de investigar o lugar que ocupa a filosofia nas propostas curriculares. Habitualmente a organização dos currículos é guiada por princípios lógicos e prevê o ensino dos conteúdos entendidos como conhecimentos.⁵ Nas reformas educacionais desenvolvidas em diferentes países do mundo ocidental, o foco do debate vem sendo as diferentes maneiras de se abordar os conteúdos, com ênfase na organização curricular. Dessa maneira, os debates em torno dos conteúdos são silenciados⁶. O que dificulta o debate sobre conhecimento e currículo, no entender de LOPES (p. 102) é a decisão de selecionar os conteúdos curriculares como um dado a ser recolhido de uma cultura mais ampla, objetivando e reificando assim o conhecimento. Esta escolha é sustentada pelo enfoque na constituição de uma sociedade sem poder.

Na concepção tradicional de currículo o conhecimento é transmitido do professor para o estudante. A construção do conhecimento bem como a possibilidade de sua transmissão vem sendo discutida a longo tempo pela epistemologia, umas das tradicionais disciplinas filosóficas. Dentro de uma tradição crítica a epistemologia procura alcançar os princípios, as razões, as relações e as pretensões de validade do conhecimento. De que maneira então pensamos a relação entre o conhecimento e o ensino de filosofia? Nosso interesse é pensar a influência que o acesso aos saberes socialmente reconhecidos exerce sobre a formação dos jovens que frequentam nossas escolas.

⁴ RANCIÈRE & REVEL, 2010

⁵ LOPES, 2008, p. 09.

⁶ LOPES, 2008, p. 19.

Recorremos ao texto do professor KOHAN (2009) para enfrentar a tarefa de questionar a nossa prática através da imagem do paradoxo. Para além da dialética, que ainda evidencia uma ideia de evolução, de solução e apaziguamento, na ação pedagógica e, sobretudo no ensino de filosofia, devemos vislumbrar a tensão permanente entre o ensino e aprendizagem, entre a metodologia e o conteúdo⁷. “Há sempre um pouco de vida e um pouco de morte quando se ensina filosofia, algo de liberdade e de controle, de cuidado e sua ausência, de emancipação e embrutecimento.”⁸

Pensar e praticar uma educação filosófica coloca em evidencia as forças contraditórias que acompanham a dimensão política da filosofia e seu poder de emancipação. Acreditamos que ao buscar a dimensão ética da pesquisa em sua relação com a prática estaremos contribuindo para reafirmar a autonomia dos professores e estudantes no espaço escolar, visando fortalecer as condições necessárias para o trabalho com a filosofia.

O MÉTODO EMANCIPADOR

Pretendemos seguir o pensamento de Jacques RANCIÈRE visando articular a filosofia e o ensino nas inter-relações entre epistemologia e política. Destacamos os aspectos conceituais de igualdade, emancipação e ética em seus vínculos com a estética e produção de subjetividade. Admitindo que cada disciplina desenvolve habilidades específicas do pensamento, podemos considerar como carácter específico da filosofia o pensar sobre o próprio pensamento. Nas palavras de GALLO (2009) a filosofia “nos instiga a colocar sob suspeita nosso pensamento cotidiano, abrindo caminho para a produção e elaboração de novos fundamentos”. Os estudantes devem ser instigados a pensar, a desenvolver suas próprias experiências do pensamento utilizando as ferramentas lógicas e conceituais da filosofia.

KANT apresenta o conceito de esclarecimento associado a liberdade. O homem será livre quando exercitar o uso público de sua razão, portanto a emancipação humana é política, pois a racionalidade do homem está ligada a seu uso na coletividade. O primeiro passo para a emancipação para KANT é “Sapere aude” – ousar saber – a preguiça e a covardia são as responsáveis por manter os homens em sua menoridade. Individu-

⁷ KOHAN, 2009 pp 9-17 e 67-91.

⁸ KOHAN, 2009, p.11.

almente os homens se acomodam seguindo preceitos e fórmulas, tutelados e incapazes de servir-se do seu próprio entendimento. Para que um público possa chegar ao esclarecimento, diz KANT, torna-se necessário a liberdade para fazer uso público de sua razão. Esse caráter público, que se destina ao coletivo, está relacionado com o uso da capacidade de raciocínio que todo mundo tem.⁹

ADORNO (1995) ao pensar sobre a educação afirma que “o imperativo por excelência de todo educador é fazer da relação pedagógica um motivo para a emancipação”. Apoiar-se em KANT para afirmar que, na sociedade atual, só um longo processo de educação na autonomia poderá alcançar a emancipação política. “Uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado”.¹⁰ Para RANCIÈRE, no entanto, “as figuras do professor e do emancipador não se confundem e obedecem lógicas dissociadas”.¹¹ A educação em ADORNO torna-se condição para a emancipação e a formação de uma consciência verdadeira. Para JACOTOT/RANCIÈRE, “É a percepção da igualdade das inteligências que emancipa e da desigualdade que embrutece”.¹² Para a filosofia panecástica, “a igualdade não era um objetivo a atingir, mas um ponto de partida”¹³ Para tornar-se homem, é preciso reconhecer a igualdade e, portanto, reconhecer o espírito de seus adversários. É preciso estimar e compreender o poder da inteligência e da arte. É preciso abandonar a busca da verdade e entregar-se ao prazer da imaginação.

Tomamos a educação como um processo de socialização e formação de subjetividade e admitimos a relação entre cultura e educação como base para a organização da cultura humana. Defendemos assim a necessidade de construir uma compreensão do todo que valorize a ação social, os projetos coletivos e processos de transformação cultural. Nas instituições o saber é valorizado como instrumento de poder e a educação oferece o caminho para instituir a desigualdade. RANCIÈRE, desconsiderando o conteúdo a transmitir, pouso o foco na figura do mestre e na relação do

⁹ MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p. 18 a 20.

¹⁰ ADORNO, 1995. p. 154.

¹¹ KOHAN, 2010, p. 210.

¹² KOHAN, 2010, p. 208.

¹³ RANCIÈRE, 2010, p. 189.

estudante consigo mesmo. Aqui a tarefa principal de quem ensina é provocar a transformação do que se pensa e do que se é.

O ensino da filosofia como uma educação emancipatória propõe uma inversão de valores. Cuidar do que não se cuida, constituir uma nova relação com o saber saindo do exterior para o interior, do cuidado das propriedades para o cuidado de si mesmo. RANCIÈRE nos aponta uma visão contemporânea da desigualdade em sociedades que se supõem igualitárias. Uma vez que as legitimações naturais da desigualdade foram ultrapassadas, a desigualdade intelectual passou a valer como explicação. Superadas as questões entre a visão sociológica e a visão republicana a instituição escolar passa agora a servir como modelo do funcionamento social. “A escola funciona, mais fortemente do que nunca, como analogia, como “explicação” da sociedade, isto é, como prova de que o exercício do poder é o exercício natural e único da desigualdade das inteligências”.¹⁴

A lógica da desigualdade governa nossa sociedade como um todo. A relação hierárquica entre “os que sabem”, os “que podem falar” e “os que não sabem” e “não tem voz” tem sua origem na constituição de uma subjetividade não-emancipada”.¹⁵ Para instaurar o círculo da emancipação é necessário tomar a igualdade das inteligências como ponto de partida e compreender a inteligência na perspectiva ranceriana “como a capacidade de pensar e decidir sobre a própria vida através da possibilidade de indagar-se a si mesmo e colocar em questão a relação que se tem com os saberes”¹⁶ A lição de JACOTOT não trará meios de formação de uma vanguarda revolucionária nem servirá para organizar para os movimentos de protesto, o que ela ensina é a separar as razões. Em uma instituição sempre há o conflito de razões e na instituição o professor representa um papel social. O objetivo da educação emancipatória será a possibilidade de ganhar novos produtores de conhecimento. É um pensamento que se dirige a indivíduos.

O ENSINO UNIVERSAL NAS INSTITUIÇÕES

Como então praticar o Ensino Universal, aplicando os princípios de JACOTOT? Não defendemos uma resposta única ou um caminho mais

¹⁴ VERMEREN et al., 2003, p. 200.

¹⁵ COLELLA, 2012.

¹⁶ COLELLA, 2012, p.180.

correto a ser seguido, mas encontramos alguns princípios para nortear a prática do professor de filosofia. Partimos da visão da filosofia como uma modalidade de pensamento que mais do que apresentar conteúdos retidos em textos, é uma atividade, prática ou experimentação capaz de questionar as bases de nossa visão de mundo e de alterar nossa relação consigo mesmo, com as pessoas e com o mundo a nossa volta. Assumimos o desejo de dar a filosofia uma perspectiva de formação, adotando-a como ferramenta que carregamos ao longo da vida.

Segundo o método emancipador de JACOTOT, cada ser humano nasce com sua capacidade intelectual e não é possível ensinar um indivíduo a pensar. Porém os professores podem oferecer pistas, apontar caminhos e alargar a capacidade do pensamento, ampliando o discernimento e competência para a tomada de decisões. Uma das formas de fazer isso é utilizando a História da filosofia. Por exigir um maior grau de abstração, o exercício da filosofia corre o risco de se tornar superficial, caso não exista um interesse, um espaço e um tempo para a criação. É necessário que o estudante possa selecionar o excesso de informações amadurecendo suas escolhas por meio de uma criação de sentido.

É a escrita, o livro, o portal de passagem que permite inaugurar o ciclo de emancipação. O livro é o laço intelectual igualitário entre o mestre e o aprendiz e a condição para a emancipação no ato de aprender, pois é outra inteligência distinta da de quem ensina e da de quem aprende. O mestre oferece o “material” e provoca a vontade do estudante, sem explicar, tão pouco guiar quem aprende. O estudante aprende a ler relacionando as palavras do livro com alguma coisa que ele conhece. A potência de cada indivíduo está no saber compreender. Uma sociedade de emancipados seria uma sociedade de artistas, de espíritos ativos que fazem e falam do que fazem.

Tracemos então alguns passos inspirados no Ensino Universal que podem facilitar a construção coletiva do conhecimento.

Em primeiro lugar o mestre deve ignorar a desigualdade e tomar como ponto de partida a igualdade das inteligências. Tomar o que o aluno conhece e a isso relacionar todo o resto. É preciso transpor o obstáculo da leitura. O ignorante pode estabelecer relações com os signos escritos que ignora a partir do seu conhecimento oral da linguagem. “Sempre há um ponto de passagem.”¹⁷ “O problema é revelar uma inteligência a ela mes-

¹⁷ VERMEREN et al., 2003, p. 191.

ma. [...] Há sempre alguma coisa que o ignorante sabe e que pode servir de termo de comparação, ao qual é possível relacionar uma coisa nova a ser conhecida.”¹⁸

Em segundo lugar acreditar que cada homem possui a faculdade de aprender sozinho. O aluno deve ver tudo por ele mesmo, comparar incessantemente (p. 44). Precisa encontrar os meios de dizer o que vê; o que pensa sobre isso e o que se faz com isso (p.41). O requisito para alcançar o conhecimento é o seu desejo de aprender. “Esse método da *igualdade* era, antes de mais nada, um método da *vontade*”. (p. 30). A aprendizagem requer uma transformação subjetiva, o estudante encontra com o conhecimento, o assimila como parte de sua experiência e contesta a si mesmo, questionando sua relação com os saberes e com o outro.¹⁹

Outro princípio importante: Podemos ensinar o que não sabemos: “É o discípulo que faz o mestre”. (p. 39). O mestre emancipador por meio do vínculo entre vontades ensina o estudante a exercer sua própria inteligência. Ele apresenta o conhecimento acumulado pela tradição não como um saber cristalizado, mas como base para uma ação criativa.²⁰ O papel do professor é apenas a verificação da igualdade. Ele não explica, mas instiga a manifestação de uma inteligência que ignorava a si própria. O mestre verifica a atenção do aluno em seu estudo. “Somente essa verificação faz, do ponto de vista intelectual, efeito”. [...] “O que é o “mestre ignorante”? É um mestre que se retira empiricamente do jogo [...] é o mestre que não quer saber das razões da desigualdade”.²¹

Pensamos então que ainda que não se institucionalize, a educação universal é capaz de instaurar o círculo da emancipação e esse se expande de pessoa à pessoa, ocupando pouco a pouco o lugar do círculo da explicação. Para que esse processo ocorra, partimos da igualdade das inteligências e nos propomos a um trabalho coletivo que instigue o autocohecimento. O trabalho filosófico será efetuado a partir do uso da razão pública e envolvendo cada um em seu tempo presente, em um esforço de produção de conhecimento e de subjetividade.

¹⁸ RANCIÈRE, 2010, p. 50, 51.

¹⁹ COLELLA, 2012, p. 180.

²⁰ COLELLA, 2012, p. 180

²¹ VERMEREN et al., 2003, p. 191, 192.

A AULA COMO ACONTECIMENTO

O professor JOSÉ CARLOS ARAÚJO, em seu texto *“O trabalho pedagógico e didático e o protagonismo do professor no Brasil dos anos de 1920”*, observa que o trabalho pedagógico representa o vínculo entre a escola e a sociedade a que serve, tendo um contorno mais amplo que o trabalho didático. Este, por sua vez, garante a efetivação da escola pela sala de aula e se entrelaça ao trabalho pedagógico por meio do projeto político-pedagógico. Realizando um levantamento histórico, demonstra como a organização do trabalho pedagógico está relacionada à organização do trabalho em uma determinada época. Uma aula, ponto central do trabalho didático, pode ser considerada uma ação intencional, que possui um “arranjo estrutural”²², e como forma de comunicação revela-se na perspectiva da intersubjetividade. Atentemos então para o aspecto da interlocução de sujeitos, a aula enquanto uma relação de vários sujeitos em vista do conhecimento. Por meio da aula, a sociabilidade é elaborada, e sua construção gira em torno de uma compreensão de mundo (da natureza e da cultura). Nesse sentido podemos perceber o entrelaçamento entre o fazer pedagógico, que orienta a prática e o trabalho didático, visto como uma totalidade. Como um arranjo que reúne diversos elementos estruturantes, o trabalho didático traz em si toda rotina essencial da escola. Porém é também parte de um todo, na medida em que visa uma preparação para o mundo e que traz para a escola a presença do mundo por meio da interlocução de sujeitos.

Conseguimos perceber então as diversas dimensões presentes no trabalho didático, que alia a preparação prévia, o saber fazer (técnica), ao momento presente da interlocução de sujeitos, e a uma visão de futuro, que envolve o benefício de todos. Isso nos conduz a enfatizar o processo de elaboração no material didático. Em uma educação emancipadora, o questionamento será um critério importante na formação dos principais atores, professores e alunos, e incentivar e avaliar a atitude criativa e questionadora destes será um mecanismo para desenvolver esta habilidade. Ao possibilitar o trânsito entre experiências e vivências e a construção de um saber ordenado racionalmente, o trabalho didático contribui para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, mas, sobretudo, de-

²² ARAÚJO, 2009, p. 12.

monstra a possibilidade de novas formações e a necessidade da constante reconstrução de nossas justificativas.

Partimos de uma tradição no ensino de filosofia, difundida por Silvio GALLO²³ que apresenta como etapas para o exercício de filosofia com os estudantes a sensibilização, um convite ao pensamento, a contextualização, que estimula o debate e as habilidades da oralidade, a problematização, que lança a provocação, o desafio, a interação e comunicação, que exige preparação, leitura e pesquisa, o confronto de teses, que estimula as habilidades argumentativas, a análise dos pressupostos, que desenvolve as habilidades do pensamento e finalmente a reconceituação que exercita a produção textual.

Os problemas filosóficos apresentados aos alunos devem proporcionar efeitos, que servirão de guia para o surgimento de novos conceitos e o desenvolvimento de um discurso consistente e bem construído. Quanto maior for nossa possibilidade e capacidade de perceber para que e a quem ensinamos, maiores serão as chances de favorecer os vetores e trajetórias que ajudamos a construir. Adotamos aqui como tarefa da filosofia educar a partir da formação de conceitos e defendemos uma educação libertária, que não adota modelos rígidos e disciplinadores, antes procura abrir novos espaços para a atividade filosófica. “Para que” e “para quem” são as perguntas que não podem ser afastadas em um trabalho com o pensamento, que tem como características a procura das causas e a construção de conceitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendemos, enfim, utilizar os princípios do ensino universal para enfrentar os valores padronizados. Tomamos como princípio ignorar a desigualdade, a certeza de que ninguém precisa de explicação para aprender e que o papel do mestre emancipador é instigar a vontade do aluno e verificar sua atenção. Como Sócrates, a mosca de Atenas, intervir sobre o outro provocando uma nova relação com o saber. Assumimos o aprender como aprender: o homem é capaz de aprender qualquer coisa e a isso relacionar todo o resto. Entendemos a tarefa de ensinar como uma atitude

²³ GALLO; ASPIS, 2009.

sempre inaugural com relação aos saberes, e a aula como um encontro singular, onde todos aprendem coletivamente.

Enxergamos em nossa realidade o professor sobrecarregado de atividades burocráticas, sem tempo para planejamento das aulas e com dificuldades para conhecer o universo dos estudantes. Para além de técnicas didáticas ou preocupação com a transmissão do conhecimento, inspirados no pensamento de JACOTOT/RANCIÈRE buscamos ressaltar a filosofia como instrumento capaz de afrouxar as cadeias ou permanências que reproduzem a desigualdade. Nesse contexto, o papel do professor de filosofia é o do “mestre ignorante” que abre mão de certezas e conhecimentos adquiridos para criar espaço para a curiosidade e a procura do conhecimento. Como o filósofo, o mestre ignorante está a procura do conhecimento por uma questão de vontade ou desejo. Ensina que é preciso aprender e consegue inspirar os outros a partir de sua autotransformação.

Defendemos que o ensino de filosofia deverá ter como compromisso impulsionar a produção de subjetividade estimulando o processo de conhecimento de si, pois para emancipar “é preciso aprender a ser homens iguais em uma sociedade desigual”.²⁴ Acreditamos que no contexto onde atuamos, a escola pública da periferia carioca, torna-se urgente abrir o espaço para a escuta. A prática da filosofia com os estudantes não exercerá uma missão salvacionista nem tão pouco deverá se curvar as exigências de normatização e controle. Exerceremos essa prática apresentando versões diferentes para temas cotidianos, provocando o debate e sobretudo incentivando a produção do discurso e em um trabalho coletivo demonstraremos que um conhecimento aprofundado torna mais potentes as nossas escolhas.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARAÚJO, J. C. S. *O trabalho pedagógico e didático e o protagonismo do professor no Brasil dos anos de 1920*. UnB/UFU, 2009.

COLELLA, L. “Foucault y Rancière como educadores. La explicación como técnica

²⁴ RANCIÈRE, 2010, p. 183.

de si mesmo". *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*. Número 18: maio-out/2012, p. 173-184.

GALLO, S.; ASPIS, R. P. L. *Ensinar Filosofia. Um livro para professores*. São Paulo: Atta Mídia Educação, 2009.

GALLO, S. "Saberes, Transversalidade e Poderes". In: *Territórios de Filosofia*. 29/08/2014. Acessado em 27/072016.

KOHAN, W.O. "O enigma-paradoxo de aprender e ensinar filosofia". In: *Filosofia: o paradoxo de ensinar e aprender*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. "O Ensino de Filosofia e a questão da emancipação". In: CORNELLI, G; CARVALHO, M. e DANELON, M. *Filosofia: ensino médio*. (Coleção Explorando o Ensino; vol. 14; pp. 203-212) Brasília: MEC, 2010.

LOPES, A. C. *Políticas de Integração Curricular*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

_____. Mantendo o conhecimento na conversação curricular, porém via discurso: um diálogo com Gert Biesta. *Rev. educ.* PUC-Camp., Campinas, 19 (2): 99-104, maio/ago., 2014.

MASSCHELEIN, J. e SIMONS, M. . *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante – cinco lições sobre emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica 1987/2010. 3ª Ed.

_____. *O Desentendimento. Política e Filosofia*. Tradução Angela Leite Lopes. São Paulo: Ed. 34, 1996. 1ª Ed.

SKLIAR, C. *Desobedecer a Linguagem: educar*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

VERMEREN, P. ; CORNU, L. e BENVENUTO, A. "Atualidade de O Mestre Ignorante". In: *Educ. Soc., Campinas*, vol. 24, n. 82, p. 185-202, abril 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

O olhar filosófico do aluno através da câmera do seu celular

Fabício David de Queiroz
(UFG)

INTRODUÇÃO

Primeiramente, não temer. Em tempos de intensas discussões sobre a crise na educação, principalmente na escola, para aqueles que empenharam seus mais prestimosos esforços pelo retorno da filosofia ao ensino médio e os que hoje ocupam as trincheiras de resistência aos ataques frequentes contra as ciências humanas, malgrado são os nefastos efeitos vindouros de uma reforma abrupta do ensino médio. Esperamos contribuir com as discussões sobre as mudanças vindouras, segundo nos compete, chamando a atenção para a reflexão filosófica no contexto didático do ensino de filosofia para secundaristas. Doravante, a hipótese mais oportuna para o momento é a insuficiência do currículo escolar sem filosofia, sem considerar no processo formativo do aluno a reflexão propriamente filosófica para nosso tempo.

Com este relato empreitamos uma argumentação em prol da aproximação entre o ensino de filosofia e as tecnologias em educação. Neste interim, faz-se sequência¹ à outras análises de aulas filosofia cuja discussão problematiza as condições de ensino-aprendizagem em sala de aula. Assim, viemos indicando algumas premissas no estudo do conceito de transposição didática,² e discutindo a relação conflituosa entre aluno e escola no contexto da aula de filosofia, em que pese a contemporização da reflexão filosófica pela perspectiva dada pela era das TDICE³. Neste aspecto, o contraste entre o paradigma educacional vigente e a realidade mais

¹ Outros dois textos foram apresentados sobre o mesmo tema, "A [dis]posição do saber filosófico ao secundarista da era digital" e "Upgrade da leitura e reflexão filosófica", ambos em 2016.

² Conceito de Yves Chevallard, um didata francês do campo do ensino das matemáticas.

³ Tecnologias digitais de informação, comunicação e expressão.

premente desta geração de estudantes empedernidos pela tecnologia – a aurora do *Zeitgeist*⁴ – dão os contornos do nosso problema.

No afã de resguardar as especificidades da disciplina de filosofia, em suma, fundamentadas na leitura e reflexão de seus textos, encontramos nas tecnologias da inteligência⁵ recurso didático voltado para a formação do aluno em face da instrumentalização da razão. Sobretudo, trata-se de investigar a atividade racional no mundo contemporâneo à luz da filosofia, tornar seu saber disponível para secundaristas que não encontram na escola pública o seu *lugar*⁶. Eis que se faz a opção pelo uso do celular na aula, para explorar na atividade reflexiva o sentido da visão como aprimoramento do olhar filosófico.

DISCUSSÃO

O uso do celular como recurso didático para o ensino de filosofia é para os alunos uma grata e inesperada surpresa, tomando-os por sentimentos como hesitação e euforia, é inusitado. Mas não é o caso de levantar suspeita sobre o uso de recursos comuns que a escola insistentemente tem disponibilizado? Há certos discursos apelativos à inovação, para os quais se requer clareza. Nota-se que a alarmante a crise que coloca a escola na berlinda não é fenômeno recente, em *Sociedade sem escolas*, publicado originalmente em 1970, encontramos um diagnóstico bastante crítico,

Em todo o mundo a escola tem um efeito antieducacional sobre a sociedade: reconhece-se a escola como a instituição especializada em educação. Os fracassos da escola são tidos, pela maioria, como prova de que a educação é tarefa muito dispendiosa, muito complexa, sempre misteriosa e muitas vezes quase impossível. [...] A escola tornou-se a religião universal do proletariado modernizado, e faz

⁴ O conceito de *Zeitgeist* foi introduzido por Johann Gottfried Herder e outros escritores românticos alemães. Em 1769, Herder escreveu uma crítica ao trabalho do filósofo Christian Adolph Klotz, introduzindo a palavra *Zeitgeist*.

⁵ Tecnologias da inteligência é o tema que leva o título da obra de Pierre Lévy, *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. (2010)

⁶ O uso deste termo está desenvolvido no texto "A [dis]posição do saber filosófico ao secundarista da era digital" e se refere à concretização do processo de ensino-aprendizagem, cujo êxito se encontra na contextualização do saber com a realidade do aprendiz. Uma aula que mantém o saber fora do alcance do aluno não pode ser considerado um lugar, é um engodo, uma utopia que deturpa o conhecimento na falta de sentido e significação.

promessas férteis de salvação aos pobres da era tecnológica. (ILLICH, 1985, pp. 22, 25)

Para, em 2011, nos depararmos com o que parece ser uma continuidade da frágil existência da instituição escolar na sociedade tecnocientífica, “A escola virou fábrica de aulas insossas, reprodutivas, medíocres, no fundo tipicamente imbecilizantes.” (DEMO, 2011, p. 50). Desta monta, não tem sentido falar em inovação quando aparentemente a escola se mostra anacrônica e intenta embarcar no bonde da história para se atualizar⁷, pois

[...] parece nítido o descompasso imenso, cada vez maior, entre pedagogia e tecnologias em educação: enquanto esta corre à velocidade da luz, a outra move-se a passos de cágado. O resultado é imediato: como a tecnologia não espera, nem saberia esperar, vai ocupando o espaço à revelia do educador. (Demo, 2011, p. 11)

Premente tarefa está em compreender o perfil dos estudantes envolvidos no presente relato, à luz de estudos sobre as gerações Y e Z,⁸ alguns comportamentos comuns dos alunos, geralmente problematizados como indisciplina e didaticamente obstantes, permitem entrever a concepção humana que mobiliza a esteira da era da informação, onde se destaca a intensa relação das pessoas, principalmente dos jovens, com aparatos tecnológicos digitais (*smartphones, notebooks, tablets*, internet e mídias). Para tangenciar o espírito do tempo de forma autêntica⁹, deve-

⁷ A título de nota, chamamos a atenção para o cuidado que se deve tomar com a negligência de questões fundamentais no juízo que se faz da escola - sua razão de ser, seu papel na sociedade, sua concepção de formação humana - ao justificar mudanças / inovações tão somente a partir da evidência de resultados insatisfatórios, sob o risco de instituir a escola como resultado de uma re-forma, sempre atrasada e sustentada sobre seus próprios escombros, com o brilho da velha marca de verniz que representa a qualidade na educação. Em todo caso, interessa-nos saber objetivamente que parâmetros podem determinar a experiência didática da disciplina de filosofia como produtora do saber que constitui a base epistemológica sobre a qual se justifica o lugar da escola na sociedade contemporânea. Como mensurar a responsabilidade da formação filosófica em relação à falência da escola?

⁸ Categorização usada na sociologia para identificar características comuns ou padrão entre indivíduos nascidos em épocas determinadas, fundamentadas no conceito de gerações que remonta Auguste Comte e Karl Mannheim.

⁹ Um estudo mais amplo da relação homem-máquina deverá contribuir na compreensão de limitação ou até mesmo perda da referência do espírito, isto é, mensurar até que ponto a máquina afeta nossa faculdade de conhecer, até mesmo podendo assumi-la.

-se entender os recursos tecnológicos numa relação de mediação com as faculdades do conhecimento, o celular é meio pelo qual a realidade afeta o espírito humano, e nos remete a compreender em que condições o sujeito sente, julga, imagina, pensa, lê, comunica, reflete, filosofa.

Dada a condição de nativos digitais¹⁰ aos estudantes do ensino médio, cabe-nos entender a [dis]posição do saber filosófico para jovens versados em diversas modalidades de leitura, o leitor ubíquo.¹¹ Tomamos como premissa uma noção inicial de transposição didática, para a qual adotamos o sentido da discussão sobre saber exotérico e esotérico,¹² em estabelecer modos distintos de comunicar os escritos ou saber filosófico conforme o público a que se destina. É preciso assumir que a filosofia fatalmente pode se restringir à posição do não-saber sem uma ação didática necessária para sua disposição, então, a fim de esclarecer tal ação, entendemo-la como mediação¹³ entre saberes, que no uso do celular pode converter o olhar cativo pela técnica em olhar filosófico. Isto é o que, de forma convidativa, intitulamos como *upgrade* da leitura e reflexão filosófica.

Nosso trabalho está sendo desenvolvido com alunos do ensino médio no Colégio Estadual Antônio Oliveira da Silva, situado na cidade de Goiânia. Iniciamos com uma aula piloto, como forma de verificar a viabilidade da proposta. Após estudo teórico sobre o pensamento dos filósofos gregos na antiguidade e a realização de atividades do livro didático, feitas no caderno, os alunos divididos em grupos gravaram vídeos na quadra de esportes, usando seus celulares, explicaram o conteúdo estudado. Nossa investigação sobre o olhar parte da compreensão de Pierre Lévy a respeito das tecnologias da inteligência,

As tecnologias intelectuais, ainda que pertençam ao mundo sensível “exterior”, também participam de forma fundamental no processo cognitivo. [...] Os processos intelectuais não envolvem apenas a mente, colocam em jogo coisas e objetos técnicos complexos de função representativa e os automatismos operatórios que os acompanham.

¹⁰ O conceito, criado pelo educador e pesquisador norte-americano Marc Prensky, compreende a geração de jovens nascidos no tempo das tecnologias digitais e, portanto, propensos naturalmente ao seu uso e influências.

¹¹ Profa. Lúcia Santaella agrega três perfis cognitivos de leitores no conceito de leitor ubíquo: o leitor contemplativo, o movente e o imersivo.

¹² Cf. A [dis]posição do saber filosófico ao secundarista da era digital.

¹³ Cf. RODRIGO, 2009.

As tecnologias intelectuais desempenham um papel fundamental nos processos cognitivos, mesmo nos mais cotidianos; para perceber isto, basta pensar no lugar ocupado pela escrita nas sociedades desenvolvidas contemporâneas. Estas tecnologias estruturam profundamente nosso uso das faculdades de percepção, de manipulação e imaginação. (2010, p. 162)

Assim, questionamos a sala de aula como espaço didático que inviabiliza a mediação, pois não oferece recursos materiais que mobilizem a cognição dos estudantes no processo formativo. A fim de superar a precariedade da leitura encerrada dentro da sala de aula, que se configura espaço estéril ao saber ao negligenciar a condição cognitiva do aluno, a experiência com a reflexão foi deslocada para a quadra de esportes, configurando outra situação para o uso dos sentidos, especialmente o olhar.

A aula piloto foi planejada a partir de recursos alternativos à sala, para que efetivamente o procedimento metodológico engendrado viesse solucionar alguns problemas contumazes, comento-os brevemente. i) A desmotivação: trata-se da falta de interesse, de compreensão e de sentido reclamada pelos alunos em relação ao conteúdo, sua percepção de que o professor oferece uma metodologia repetitiva, cansativa e enfadonha. A alteração do paradigma da aula no aspecto ambiental e material resultou na mudança qualitativa da motivação dos alunos; ii) Leitura limitada: objetivamente, trata-se da formação de base insuficiente até o baixo estímulo ao seu desenvolvimento no ensino médio. O conturbado ambiente da sala de aula flagra dispersão dos alunos e condições adversas à leitura textual. Nos grupos formados pelos alunos para a produção do vídeo há a promoção da discussão do conteúdo estudado em sala a partir do livro didático. A elaboração da narrativa do vídeo propicia uma nova leitura do conteúdo de filosofia, o que confere relevância à linguagem dos próprios alunos e a tradução da ideia em imagem; iii) Superficialidade de pensamento: Relacionar o que confere profundidade ao pensamento do jovem solicita à filosofia seu *modus operandi* de reflexão. Categorias tradicionais no viés escolar abrem um leque de leituras com a história, os problemas, os temas, os conceitos, seus principais oxigenadores do pensamento. Cumpre o mesmo condão a leitura instrumental da filosofia? Notadamente, ocorre com o uso da câmera do celular o despertar do processo criativo, a leitura ativa pelo obturador que filma e a relação entre as imagens

do vídeo e as ideias do texto, a imaginação se distancia da passividade cognitiva a que está submetido o aluno.

Escolhemos a turma do 1ºB para continuar o trabalho. A alegoria da caverna de Platão como referência para pensar a atividade com imagens. Para tanto, foi reproduzido e discutido o filme “O show de Truman” (1998) e, posteriormente, uma aula dialogada com a apresentação de slides do livro premiado “Zoom” (1995), de Istvan Banyai. Após demonstrar as diferentes formas de pensar, as ilusões, a aparência, desenvolvendo uma problematização a partir da relação entre imagem e ideia, então partimos para o exercício com a câmera.

Ao retomar o dispositivo, começamos com fotografia a fim de apurar um modo de leitura, o que se realiza pelo olhar. Criamos um grupo da turma no facebook para compartilhar as fotografias que serão tiradas ao longo das aulas. O primeiro momento se deu na quadra de esportes onde solicitamos aos alunos a escolherem no seu celular sua fotografia de *selfie* que mais lhe agrada, para compartilhar posteriormente no grupo, então partimos para uma reflexão sobre os diferentes significados que atribuímos às fotos, pelo nosso olhar e o do outro. Na aula seguinte, no pátio do colégio, começamos a compor novas fotografias usando o recurso do zoom, com o auxílio também de uma câmera semi-profissional para o uso mais preciso deste recurso. No efeito de aproximação, demonstrei para eles a relação entre a parte e o todo como forma de desenvolver uma história ou mensagem sobre o objeto fotografado, para além disso, ampliar a própria percepção de si mesmo, problematizar a ênfase e o ocultamento no foco dado à imagem. Já nas fotos com afastamento, trabalhamos a composição de uma cena, a atenção aos elementos presentes no enquadramento, a percepção do contexto em relação ao objeto, de forma a construir uma relação de significados, a tomada de perspectiva.

Até aqui, apresentamos os procedimentos aplicados na aula, nota-se a radical mudança de mediação das questões que pretendem engendrar uma reflexão filosófica. À guisa de alguma determinação teórica, mesmo de viés filosófico, como a leitura estrutural de textos ou a hermenêutica, é o caso demonstrar didaticamente o que o olhar – não restrito à visão, representa para a reflexão filosófica mesma. Neste sentido Marilena Chauí nos chama a atenção:

Raras vezes despertam atenção as palavras do cotidiano. Ali estão, disponíveis, costumeiras. Falamos em amor à primeira vista, sem que nos preocupe havermos, assim, atribuído poder mágico aos olhos, poder em que acreditamos se falarmos em mau olhado. (*O Olhar*, 1998, p. 31)

A implicação entre o olhar e o pensamento é intrigante, de algum modo, afeta substancialmente o fenômeno racional de um tal modo que é possível alterar todo um estado de ideias. Sintonizar pontos de vista voltados para um mesmo objeto de estudo na escola acaba por perscrutar o cenário imaginativo do jovem, trilhar suas ideias na esperança da mediação entre o conceito filosófico que se coloca como objeto a ensinar e os sentidos que lançam luz à experiência cognitiva do aluno.

Para além da escola, as pessoas estão treinadas ou habituadas aos processos formativos operados pelos instrumentos tecnológicos de interação com a realidade exterior, consigo mesmo e com os outros. O celular conseguiu reunir em si grande parte dos mecanismos que cuidam da percepção visual humana, televisão, vídeo, animação, jogos, fotos digitais, e toda espécie de produção de imagem. A tela se interpôs entre a visão e visível. Na experiência como fotografia junto aos alunos, a dependência relativa à criatividade no processo de imaginação se apresenta como novo e importante entrave à leitura. Durante a atividade, os alunos têm dificuldade de explorar um olhar humano no lugar da repetição mecânica de uma forma consensual de olhar. O olhar verdadeiro requer autonomia.

Em um estudo de metaescrita, Vilém Flusser faz esclarecimentos que nos interessam, que toca na questão da autonomia do pensamento sobre o olhar, “Antes de ler uma obra escrita, tem-se de saber de código ela fez uso. Tem-se de decodificá-la, em primeiro lugar, antes de pôs a mão na massa a fim de decifrá-la.” (FLUSSER, 2010, p.134). A pergunta norteadora que leva o título do livro causa espanto, “Há futuro para a escrita?,” isto é, os códigos linguísticos hodiernos têm que relação com as cifras que revestem? Objetivamente, nossos aparatos tecnológicos poderão decifrar o conhecimento filosófico, ou a instrumentalização dos processos cognitivos aliena o conhecimento e domestica a razão.

Ao pensarmos no leitor ubíquo, é possível conceber dificuldades de decodificação devidas aos perfis cognitivos distintos em face de determinados códigos linguísticos. Assim como uma gama imensa de alunos não

acessam o saber filosófico, matemático, musical ou artístico. O olhar filosófico não diz respeito, então, à uma formação estética para operar imagens digitais, de modo algum devemos reforçar o dogma de que a filosofia é o conhecimento libertador da alma humana, mas antes o olhar intrínseco ao pensamento pode fazer da razão uma faculdade hábil em instrumentos de conhecimento. A tecnologia não está fora da ordem do saber,

Para corrigir a desordem reinante nos conhecimentos, como reinava no urbanismo e na legislação, é preciso que o intelecto, qual único engenheiro e único legislador, se encarregue de ordená-los segundo um método que produza evidência, idéias claras e distintas conformes ao rigor das demonstrações matemáticas. **É preciso não só a *prima philosophia*, mas também tecnologia**, saber rigoroso das artes mecânicas que lhes antecede o exercício técnico. (CHAUÍ, 1998, p. 54. Grifo nosso.)

O predomínio da domesticação do olhar de nossos alunos apenas diz do estado de insuficiência de reflexão, a vista apurada tecnicamente vê o conhecimento, mas não flerta o saber. Assim como um livro impõe sua tecnologia como salvaguarda de seu conteúdo, o mesmo ocorre com o celular, basta olhar bem para saber.

REFERÊNCIAS

CHAUÍ, Marilena. Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, A. [et. al.]. *O Olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, pp. 31-64.

DEMO, Pedro. *Formação permanente e tecnologias educacionais*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FLUSSER, Vilém. *A escrita: Há futuro para a escrita?* Trad. Murilo Jardelino da Costa. São Paulo: Annablume, 2010.

ILLICH, Ivan. *Sociedade Sem Escolas*. 7ª ed. Trad. Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 1985.

QUEIROZ, Fabrício David de. Upgrade da leitura e reflexão filosófica. In: SUANNO, M. V. R. [et. Al.]. *Veredas Escolares II: Partilhando Experiências Criativas de Ensino*

e Aprendizagem do CEPAE/UFG. Goiânia/GO: Editora Espaço Acadêmico, 2016. pp. 253-266.

RODRIGO, Lídia Maria. *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SANTAELLA, Lucia. “Os jovens como termômetro do Zeitgeist”, in: ROCHA, Cleomar; SANTAELLA, Lucia. (Orgs.) *A onipresença dos jovens nas redes*. Goiânia, GO: FUNAPE: MEDIA LAB/CIAR UFG/ GRÁFICA UFG, 2015. pp. 31-45.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2010.

Relato de orientação de pesquisas em filosofia no ensino médio

Thiago Rafael Santin
(PUCRS)

INTRODUÇÃO

Este artigo consiste num relato de experiência em pesquisa em filosofia no ensino médio. Inicialmente é feita uma breve apresentação do panorama teórico sobre a filosofia e a pesquisa no ensino médio, suas condições e relações com o ensino de filosofia e o ensino geral. Logo após, o relato sobre orientação de pesquisas de ensino médio, em 2015, e avaliações de outras pesquisas, em 2016, ambas na Feira de Iniciação à Pesquisa (FIP), da Escola de Aplicação da Universidade Feevale, em Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul.

PANORAMA TEÓRICO

Para pensarmos a possibilidade de pesquisa em filosofia, é primeiro necessário ter clareza sobre qual a concepção que temos do papel da filosofia no Ensino Médio (EM). Não se pretende definir uma concepção como a mais ligada à pesquisa ou escolher uma predileta, mas ter em vista esse debate, que tem influência na própria concepção de pesquisa, como veremos adiante.

Filosofia no Ensino Médio

De maneira ampla podemos elencar algumas perspectivas para o papel da filosofia no EM: cultura geral/erudição, formação para o exercício da cidadania, pensamento crítico e interdisciplinaridade. Essas perspectivas apontam para uma pluralidade da sua identidade já presente na própria questão do que é a filosofia, que marca também a sua posição no ensino.

A ideia de filosofia como cultura geral/erudição provém do senso comum. A ideia costuma estar associada à figura do erudito, ou do intelectual, um estereótipo para pessoas que têm uma gama de conhecimen-

tos superficiais sobre vários assuntos e que, por isso, supostamente, têm condições de opinar sobre qualquer tema que seja tratado. Essa caracterização é bastante exagerada e estereotipada, mas de forma recorrente aparece na fala e nas demandas atribuídas ao professor de filosofia na vida escolar, por colegas de escola de outras áreas, estudantes e equipe diretiva, ainda que de forma mais sutil ou implícita.

A formação para o exercício da cidadania foi uma das atribuições legais atreladas ao ensino de filosofia e sociologia, segundo a legislação brasileira, estabelecida na formulação original da Lei de Diretrizes e Bases da educação (inc. III do § 1º do art. 36, da versão da lei de 1996): “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Esse dispositivo foi revogado em 2008, quando da inclusão da obrigatoriedade do ensino de filosofia e sociologia em todas as séries do EM. Contudo essa concepção não deixou de existir junto com a revogação do dispositivo, permanecendo no discurso público e em alguns documentos. É importante notar que a ligação do ensino de filosofia com o exercício da cidadania, foi definida como uma ligação de necessidade. E, apesar de se manter muitas vezes essa relação, nem sempre se mantém a propriedade de necessidade ao atribuir à filosofia um papel no ensino.

O pensamento crítico pode ter vários significados, dependendo de qual autor tomarmos como referência. Contudo, alguns elementos passam todas as definições, tais como “racionalidade, reflexividade, discernimento e razoabilidade” (VELASCO, 2015, p. 235). Em filosofia, essas são características amplamente trabalhadas, independente do tema ou abordagem. Contudo, para fins de precisão conceitual, seguindo Velasco (2015), podemos entendê-la como “critical thinking”, influência da escola norteamericana surgida no século XX, que tem como foco avaliação argumentativa a partir do contexto específico dos estudantes (e.g.: RAINBOLT, 2010). Essa concepção é fruto de um movimento acadêmico e tem como vantagens o trabalho argumentativo, que é imprescindível para todo trabalho filosófico e crítico, mesmo em outras disciplinas.

A concepção de filosofia com um papel destacado no currículo escolar é tomada a partir de Rocha (2015). Ele utiliza o conceito de “transversalidade pedestre” para combater o que chamou de princípio do presépio. O princípio configura-se na crença de que basta a justaposição das disciplinas escolares, cada qual planejada pelo professor responsável de

forma isolada, para que a árvore do currículo se desenvolva. A fim de superar esse princípio, propõe um papel transversal da filosofia, graças à possibilidade de abordagem das demais ciências por seus métodos e instrumentos. Nesse sentido, coloca-a como “pedestre”, no sentido de que anda lado a lado com as demais disciplinas, descartando interpretações de suposta superioridade, e colocando-a em diálogo com as outras ciências, que podem também utilizá-la como ponte para suas próprios interlocuções.

Pesquisa no Ensino Médio

Para além da discussão sobre o papel da filosofia no ensino médio, cremos que há outra discussão que é fundamental para se falar, planejar e até mesmo executar, práticas de pesquisa no ensino médio: a própria concepção de pesquisa. Novamente, não se pretende eleger uma definição sobre as outras, mas mostrar a necessidade de instrumentar os docentes, a fim de que tenham clareza sobre qual perspectiva estão usando para orientar suas práticas. Isso é necessário na medida em que a avaliação das pesquisas deve ser coerente com sua concepção e seus objetivos, bem como requisito para que se possa saber o lugar da onde se fala ao elaborar um discurso.

Trazemos três definições que cremos serem utilizadas nas práticas docentes: a primeira, de senso comum, de pesquisa enquanto método ou instrumento didático, a segunda da pesquisa como princípio pedagógico, a qual tem como referenciais Freire (1997) e Demo (1996) e, por fim, a que orientou a prática que aqui será relatada, a de experiência acadêmica/científica (FEEVALE, 2007).

A concepção de senso comum de pesquisa talvez seja a mais difundida e realizada, tanto dentro quanto fora das escolas, que é a busca por informações que se desconhece. Nela, ignora-se de forma parcimoniosa o justificativa do pesquisar, a problematização, o contexto e a relação do sujeito com o objeto de pesquisa. É o simples coletar informações sobre um tema, fato ou problema - de um modo geral efetivado, com a modernização, em celulares e computadores através de mecanismos de busca na internet ou em aplicativos mais especializados. Apesar de parecer simplória, é talvez uma das formas mais básicas e fundamentais, realizada não só dentro da escola, mas na vida cotidiana, que pode servir para construir outras perspectivas, além de mero instrumento didático.

É na ação pedagógica com uma atitude problematizadora que o professor efetiva a pesquisa como prática pedagógica. O espírito investigativo, que fomenta a curiosidade e o desejo de aprender nos estudantes, é a marca da ação pedagógica baseada na pesquisa. Trata-se não tanto de realizar procedimentos ou utilizar técnicas de maneira correta, mas muito mais de colocar a relação com o conhecimento através da pesquisa em situações cotidianas e frequentes. A pesquisa deixa de ser um momento especial e à parte da prática de sala de aula e torna-se parte dela: “a pesquisa precisa ser internalizada como atitude cotidiana, não apenas como atividade especial, de gente especial, para momentos e salários especiais” (DEMO, 1996, p 10).

Por fim, trazemos a concepção da própria feira de pesquisa da escola onde foi realizada a prática abaixo relatada. Ela parte da concepção de Demo, na prática cotidiana, mas busca aproximar a realidade escolar com a acadêmica, na medida em que fomenta a institucionalização e a formalização da pesquisa - com vistas a aumentar o rigor e torná-la produção científica nos moldes das comunidades científicas. Podemos seguir o próprio Plano Político-Pedagógica da Escola, ao citar Paulo Freire (1997, p. 37, apud FEEVALE, 2007, p. 18):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazem se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar e constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Nessa senda, a pesquisa é parte do ensino, mas também inovação no conhecimento do estudante-pesquisador e parte da relação dialógica e comunicativa da comunidade escolar.

RELATO DE ORIENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DE PESQUISAS

A Feira de Iniciação à Pesquisa (FIP)

A Feira de Iniciação à Pesquisa (FIP), da Escola de Aplicação da Universidade Feevale, em Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, é um evento anual, nos moldes dos consagrados salões de iniciação científica. A fei-

ra é aberta à comunidade, tanto para visitação, quanto para inscrições de pesquisas de outras escolas. Tem como principal objetivo o fomento da pesquisa científica e a disseminação dos valores cognitivos e sociais relativos à pesquisa, presentes na comunidade acadêmica. Este objetivo concretiza-se através da apresentação de pesquisas realizadas por estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental (EF) e de todo o EM, acerca de temas escolhidos por eles e com orientação dos professores.

O orientador deve acompanhar os estudantes na seleção, leitura e interpretação da bibliografia, produção de instrumentos e experimentos, coleta de dados e registros, bem como na produção de relatório dos resultados. Esse processo onde é formado o grupo, escolhido o tema, o orientador, e realizada efetivamente a pesquisa leva em torno de 2-3 meses e ocorre durante os turnos letivos, em períodos reservados institucionalmente para tal. Na Feevale, em 2015, havia aproximadamente um dia por semana, com dois períodos, de forma alternada, a fim de não se repetirem, para todas as turmas dos anos finais do EF e todo o EM. Os resultados da pesquisa devem ser apresentado na Feira, através de pôster e de apresentação, oral e algumas vezes demonstrativa.

Pesquisas orientadas *em* ou *com* filosofia

A disciplina de filosofia só faz parte do currículo do EM, sendo somente estes estudantes passíveis de escolha do seu professor como orientador. Em 2015 houve 11 projetos, com 27 estudantes, dentre os quais: Gênero e não binários, Vida após a morte e regressão, Crença no horóscopo, Psicopatia e testes psicológicos, Religiões e sua propagação, Bolha econômica, Construção sustentável, “Youtube”, Esportes eletrônicos e o perfil do jogador, Cirurgia plástica e Automação trabalho e sociedade.

Os temas apontam para a extrapolação da disciplina, exigindo abordagens para além da própria filosofia. Conhecimentos de sociologia, psicologia, história, economia, informática, teologia, e outros, foram necessários para o desenvolvimento das pesquisas. Professores de outras disciplinas atuaram como co-orientadores em cinco grupos. Assim, talvez faça mais sentido de falar-se em pesquisas *com* filosofia, do que *em* filosofia, num sentido mais estrito.

Não obstante, houve orientação de pesquisa *em* filosofia também. Uma das pesquisas de 2015, “Automação, trabalho e sociedade”, foi orien-

tada conjuntamente com o professor de sociologia. O estudante buscou desenvolver análise dos efeitos da automação no mundo do trabalho, para a sociedade civil e para o estado – objetivo bastante complexo de análise da economia em relação à política, que se enquadra em uma discussão maior, na realidade da cidade, que tem forte histórico industrial.

Em filosofia, foi recomendada a leitura de excertos de algumas obras: A república, de Platão, O leviatã, de Hobbes, e O contrato social, de Rousseau. A orientação focou-se em estabelecer a compreensão dos conceitos políticos para fundamentar as noções de estado e sociedade civil na qual o fenômeno econômico da automação toma parte. Em sociologia, o professor recomendou a leitura de O ócio criativo, de Domenico De Masi, O manifesto do partido comunista, de Karl Marx, e Vigiar e punir, de Michel Foucault. As leituras visavam trazer conceitos para fundamentar a relação entre economia e política.

Avaliação de pesquisas de outras disciplinas

A experiência de avaliação, tanto em 2015, quanto em 2016, foi similar. A escola distribui algumas pesquisas aleatoriamente entre os professores envolvidos, em quantidade conforme sua carga horária de trabalho. Em 2015 foram avaliadas oito pesquisas, em 2016, seis. A avaliação deve seguir um protocolo, de observação do estande, audição da apresentação oral ou demonstração, e preenchimento de uma ficha de avaliação padrão, a ser entregue ao final para a organização.

Na ficha padrão constam alguns critérios linguísticos, lógicos e metodológicos: Clareza e coerência, Formulação e consecução de objetivos [de pesquisa], Delimitação do tema, problema e hipóteses. Para cada critério, há alguns subcritérios, totalizando seis itens. Para avaliá-los há uma escala de três pontos: ruim, regular ou bom, sendo que é necessário justificar argumentativamente na própria ficha a avaliação feita na escala. Há espaço para comentários e observações gerais, bem como para indicação para destaque, com a exigência da devida indicação.

A maior dificuldade percebida foi na problematização dos temas, bem como no levantamento de hipóteses. Opondo-se à facilidade de levantamento de informações, filtragem e agrupamento, estudantes mostraram não conseguir realizar questionamentos para além do senso comum e da pura descrição dos temas escolhidos. Uma investigação mais

rigorosa poderia identificar as causas dessa falta, bem como sua relação com o ensino de filosofia.

DISCUSSÃO

De um modo geral, a filosofia serviu para dar distanciamento do objeto de pesquisa, conseguindo um olhar crítico que diferenciou a pesquisa de abordagem empírica descritiva, qualitativa ou quantitativa. Pensamos, assim, que a filosofia pode ter papel integrador em relação às demais disciplinas, ao ter abrangência mais vasta e, por conseguinte, maior possibilidade de interação e diálogo com áreas de conhecimento muito distintas entre si. A escolha da filosofia também indica a percepção pelos estudantes da capacidade da disciplina em lidar com problemas e temas do cotidiano, que podem ser trabalhados com a reflexão crítica, conjuntamente com saberes disciplinares específicos.

O exercício de argumentação a partir de questionamentos trazidos pelo orientador mostrou-se frutífero, ainda que dependente da iniciativa do professor na maior parte dos grupos orientados. Isso também pode indicar uma falha na formação como um todo, enquanto a pesquisa realizada cotidianamente pode ser distinta da pesquisa realizada para a feira.

PERSPECTIVAS

Algumas das perspectivas a partir da experiência já realizada, dizem respeito ao desenvolvimento da pesquisa no ensino médio em uma escola pública da rede municipal de Porto Alegre, a Escola Emílio Meyer. Pretende-se efetivar a inserção de projetos de pesquisa, inicialmente dentro da disciplina, com temática livre, a fim de buscar contribuições da abordagem filosófica à pesquisa em diferentes áreas. Conjunta, ou posteriormente, pretende-se realizar articulação dessas pesquisas com outras disciplinas, conforme a disponibilidade, e, se houver interesse por parte de estudantes, realizar também pesquisas disciplinares na própria filosofia - iniciativas que podem vir a ser tema de outros relatos e investigações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. 1996.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 1996.

FEEVALE. *Plano Político-Pedagógico: Escola de Educação Básica - Escola de Aplicação Feevale*. 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

RAINBOLT, George. *Pensamento crítico*. Fundamento. V. 1, N. 1, Set.-Dez. 2010.

ROCHA, Ronai Pires da. *Ensino de Filosofia e Currículo*. 2ª ed. Santa Maria: Editora da UFSM, 2015.

VELASCO, Patrícia Del Nero. Argumentação, Pensamento Crítico e Ensino de Filosofia: (im)precisões conceituais. In: *Filosofia e ensinar filosofia*. Orgs.: CARVALHO, Marcelo; ALMEIDA JÚNIOR, José Benedito de; GONTIJO, Pedro. São Paulo: ANPOF, 2015. (Coleção XVI Encontro ANPOF).

Metodologias ativas e tecnologias móveis no ensino de Filosofia Política

Carolina Violante Peres
(UNICAMP)

“A Filosofia da práxis não busca manter os simples na sua filosofia primitiva de senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior”

(Antonio Gramsci, *Cadernos do Cárcere*, volume 11, p. 103).

I-INTRODUÇÃO

Apresentamos aqui uma sequência didática para o ensino de Filosofia Política, desenvolvida com salas do 1º ano do Ensino Médio da E.E. Adalberto Prado e Silva, de Campinas, São Paulo, durante o 3º e o 4º bimestre do ano de 2015. Partimos da ideia, intuída por nós a partir de nossa própria prática de ensino, de que o uso de múltiplas metodologias para o ensino de Filosofia é favorável à “aprendizagem significativa” dos estudantes, permitindo ao estudante vincular os conteúdos aprendidos na escola à sua realidade e construir o conhecimento.

Os fundamentos teóricos dessa sequência didática foram: a ideia defendida por Severino (2015, pp. 1-2), de que o professor não é um transmissor de informações a serem armazenadas em um receptáculo passivo, mas sim um mediador na construção do conhecimento, responsável por estimular a “realização de pesquisas” e o “trabalho em grupo”; e a ideia de Hoffmann (2015, p. 1), de um método de aprendizagem chamado “metodologia ativa”, segundo o qual o foco das aulas de Filosofia deve ser a construção do conhecimento pelo estudante. Apostamos ainda na “pedagogia de projetos”, que envolve atividades que vão para além da sala de aula e permite, segundo Moura (2010, p. 3), abordar o conhecimento vinculando os conteúdos escolares com “conhecimentos e saberes produzidos no contexto social e cultural, assim como com problemas que dele emergem”. O foco de toda a sequência didática foi levar o estudante

não apenas à compreensão de conceitos sobre a política, como também educá-lo para se tornar um indivíduo capaz de praticar a política, através da compreensão dos problemas políticos reais, e do envolvimento com esses problemas.

A sequência didática aqui abordada obedeceu as seguintes etapas: sondagem sobre o tema, utilizando questões introdutórias; leitura dirigida de texto elaborado pelo professor; aula expositiva sobre o texto anterior; pesquisa em grupo, no laboratório de informática, de textos sobre formas de governo e regimes políticos; confecção de cartazes, nos quais os textos pesquisados são representados apenas por imagens (recortes, desenhos); apresentação oral dos grupos sobre as formas de governo e regimes políticos pesquisados, com tentativa da classe adivinhar a qual cartaz corresponde a forma de governo apresentada; desenvolvimento de um projeto de participação política com os estudantes. O projeto de participação política, denominado “projeto democracia”, englobou as seguintes atividades: participação em oficina de edição de vídeo e produção de roteiro, pesquisas na internet, envolvimento com a realidade do bairro, entrevistas, trabalho em equipe, produção de vídeos ou minidocumentários utilizando celulares, máquinas fotográficas e filmadoras, e concurso de melhor vídeo. O projeto contemplou as seguintes frentes: meio ambiente, saúde, saúde dos idosos e dos animais, lazer, cultura e arte, esportes, segurança.

A seguir apresentaremos a fundamentação teórico-filosófica de nosso trabalho, para então expormos a sequência didática para o ensino de Filosofia Política que desenvolvemos visando a concretização dos ideais filosóficos que embasam nossa prática de ensino na escola pública do Estado de São Paulo.

II- DESENVOLVIMENTO

A. Fundamentação teórico-filosófica

É muito comum que o estudante de graduação em Filosofia, em certo momento do seu curso, atravesse uma crise em relação ao sentido do estudo da Filosofia para a vida. É muito comum que se produza no estudante de graduação em Filosofia uma sensação de que ele vive em dois mundos, o da teoria e o da prática, mundos estes separados um do outro por um profundo “abismo”. Os cursos de Filosofia produzem nos estudan-

tes de graduação a sensação de que a Filosofia existe dentro de uma grande bolha de sabão, e flutua sobre o mundo. Essa bolha é absurdamente frágil, e no menor contato com a realidade, pode estourar, deixando no indivíduo que foi educado dentro dela uma sensação de desolamento, ou de ter vivido uma grande ilusão.

Quando estudante de Filosofia, éramos avessos à ideia de lecionar no Ensino Médio, ao qual associávamos uma imagem de fracasso – imagem esta que é muito difundida no meio acadêmico. Mas nossa desilusão com a Filosofia acadêmica, sobretudo com o seu descolamento em relação à realidade, somada ao desemprego, acabaram nos levando à escola pública, pela qual, inesperadamente, terminamos por nos apaixonar perdidamente (e a paixão sempre contempla elementos de amor e de ódio...). O ensino de Filosofia na escola pública nos mostrou um novo sentido para o filosofar, ao possibilitar a aplicação prática dos conhecimentos filosóficos, os quais através da escola se mostraram capazes de serem convertidos em instrumento de “transformação da realidade” e de elevação dos grupos sociais a um “grau superior de civilização” (a expressão é de Antonio Gramsci)

Nossa constatação de que a escola é um espaço privilegiado de conversão da teoria em prática se confirmou com a leitura dos “Cadernos do Cárcere”, de Antonio Gramsci (volumes 11 e 12), onde ele afirma que a Escola e a Igreja são as duas organizações culturais que movimentam o mundo ideológico de um país. Igreja e escola, para Antonio Gramsci, são os dois mecanismos pelos quais as verdades já descobertas pela humanidade podem ser transformadas em “base de ações vitais”, ou em “elemento de ordem moral”. A reforma moral e intelectual da humanidade deve ser determinada e organizada, segundo Gramsci, pelos intelectuais, que podem se aproximar dos “simples”, do povo, através da instituição escolar (GRAMSCI, 2006, p. 126).

É dentro do espírito dessa concepção de filosofia, como “filosofia da práxis” (que se elabora no contato cultural com os simples e renova o senso comum) (GRAMSCI, 2006, p. 103), e da concepção do intelectual como “intelectual orgânico”, articulado ao corpo social, que concebemos o exercício da docência, e particularmente do ensino de Filosofia, na escola pública. Ser professor de filosofia no ensino médio é se tornar um “filósofo prático”, em certo sentido moralizador, politizador, e criador de mundos.

Um problema se coloca, entretanto, ao Filósofo, se ele quer se aproximar das massas e converter a Filosofia em vida: trata-se do problema da tradução da linguagem filosófica complexa para a linguagem mais simples do senso comum. Levar a Filosofia ao homem comum e promover uma “elevação cultural das massas” supõe a realização de um esforço de tradução do saber elitizado em uma linguagem mais acessível às massas. Além disso, a forma como esses conhecimentos serão abordados pelo filósofo na escola deve permitir uma vinculação deles com a vida dos estudantes, de modo a promover a transformação da sua realidade. Foi pensando neste problema, de conversão da Filosofia em instrumental de elevação cultural e transformação social, que desenvolvemos a sequência didática para o ensino de Filosofia Política que apresentaremos neste artigo.

A grande questão que se coloca ao filósofo orgânico que está articulado às massas através do aparelho institucional da escola, é: “como” ensinar filosofia, de modo a promover a elevação cultural das massas? No caso do ensino de Filosofia Política, a partir dessa orientação gramsciana, a questão maior seria: como formar as massas para a competência do exercício de uma cidadania crítica, através da qual os governados também se tornam governantes? Essa questão sobre “como” ensinar filosofia “organicamente” pode ser posta nos seguintes termos: que tipos de “mediações didáticas” são necessárias para converter a teoria em realidade, aproximando o senso comum do pensamento intelectual mais elaborado? As mediações didáticas configuram estratégias para a tradução da linguagem sofisticada da filosofia para a linguagem do senso comum. A sequência didática que exporei para vocês se configura como uma entre as muitas respostas possíveis a esta questão. Nela, elementos teóricos são materializados em atividades práticas, e a teoria se faz vida.

Cabe ainda afirmar aqui que a preocupação com a busca por mediações didáticas tem a ver com o deslocamento do foco do ensino. O professor tradicional se preocupa sobretudo com os conteúdos. Já para o professor da escola massificada, o foco não são os conteúdos, mas ensinar habilidades, métodos, atitudes de pesquisa e modelos de racionalidade, junto com a transmissão desses conteúdos. Junto com os conteúdos filosóficos, o professor de Filosofia do Ensino Médio deve investir na aquisição, pelos estudantes, de certos requisitos para o pensar filosófico e o

agir democrático, requisitos estes que nossos estudantes não possuem no geral (Stefanno Martini, apud RODRIGO, 2013, p. 22).

Apresentaremos a seguir uma sequência didática para o ensino de Filosofia Política, desenvolvida com salas do 1º ano do Ensino Médio da E.E. Adalberto Prado e Silva, de Campinas, São Paulo e aplicada durante o segundo semestre do ano letivo de 2015. Essa sequência explora procedimentos diferenciados para o trabalho com conteúdos filosóficos, como pesquisa, seminários, trabalho com imagens, produção de documentário, utilização de textos produzidos pelo professor com linguagem simplificada, entre outros. A variação dos procedimentos permite atingir o público estudantil – que também é caracterizado por indivíduos com diferentes estilos de aprendizagem – de modo mais amplo do que com a utilização de apenas uma metodologia de ensino.

B. Uma sequência didática para o ensino de Filosofia Política

A sequência didática desenvolvida por nós para o ensino de Filosofia Política, utilizando múltiplas metodologias de ensino e tecnologias móveis, contemplou as seguintes etapas:

1. Sondagem sobre o tema: aula utilizando a metodologia de perguntas e respostas, que consiste em interpelar a classe com questões, visando obter um panorama do entendimento dos estudantes sobre o assunto. Foram feitas perguntas como: “Você gosta de política?”, “A política é boa ou má?” (esta pergunta foi feita na forma de uma pesquisa de opinião, em que foram anotados na lousa os “votos” a favor ou contra a política), “O que é um político?”, “Você se considera um político?”. A partir dessa sondagem, o professor já foi introduzindo alguns elementos teóricos, como frases de filósofos sobre a política, e explorando com o aluno a ideia de que existem diferentes sentidos da política. O objetivo da aula foi quebrar um pouco a imagem negativa que se tem da política e dos políticos. Aula baseada no Jornal do Aluno, produzido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em 2008.
2. Leitura dirigida de texto produzido pelo professor, sobre regimes políticos e formas de participação política. A leitura é feita com o uso de dicionários, sendo que o estudante é orientado a

grifar as palavras principais do texto e a anotar o significado das palavras desconhecidas no caderno. Num segundo momento, uma nova leitura do texto é feita, orientada por questionário produzido pelo professor.

3. Aula expositiva sobre o texto anterior- nesta aula foi dada ênfase aos graus de liberdade do indivíduo dentro de cada regime político ou forma de governo, e ao regime democrático, com suas diferentes formas de participação política, que vão para além do voto. Foi pedido ainda que os estudantes montassem um gráfico explicitando os graus de liberdade de cada forma de governo.
4. A sala foi então dividida em grupos de 5 a 7 alunos, e cada grupo ficou encarregado de pesquisar, no laboratório de Informática, um texto sobre um regime político ou sobre uma forma de governo (anarquia, democracia, socialismo, comunismo, monarquia, ditadura, imperialismo, república, etc.). O texto pesquisado deveria ser transcrito no caderno e a escolha do texto se faria por sua facilidade em ser representado imageticamente.
5. Os grupos, na próxima aula, ficaram então foram incumbidos da tarefa de transformar os seus textos em imagens (atividade aprendida em orientação técnica oferecida aos professores de Filosofia de Campinas pela Diretoria de Ensino Campinas Leste). Cada grupo montou um cartaz, no qual as ideias do texto pesquisado deveriam ser expressas tão somente recorrendo a imagens, estas recortadas de revistas e jornais, ou também desenhadas. Nenhuma palavra deveria ser colocada no cartaz. Durante esta atividade, o professor caminhou entre os grupos, auxiliando na transposição do texto escrito em imagens. Essa é uma oportunidade para o professor dar um atendimento mais individualizado aos estudantes, na medida em que ele explica um texto para um grupo pequeno. O professor ajuda os estudantes a grifarem as palavras do texto que podem ser transformadas em imagens, ao mesmo tempo em que explicita o sentido dessas palavras e do texto como um todo, ou seja, realiza uma explicação sobre a forma de governo que o grupo pesquisou. O aluno constrói os conceitos do texto ao transpô-los em imagens.
6. Em outra aula, os cartazes produzidos pelos estudantes foram todos colados na lousa. Cada grupo foi convidado a falar sobre a forma de governo ou regime político que expressou em seu car-

taz, sem apontar para qual seria o cartaz produzido pelo grupo. Todos os estudantes do grupo foram motivados a falar. A classe então tentou adivinhar a qual cartaz correspondia aquele regime político. Depois disso, os grupos explicaram como construíram as imagens de seus cartazes. O professor aproveitou a explicação do grupo e as imagens dos cartazes para fornecer mais dados aos estudantes sobre as formas de governo ou regimes políticos abordados pelos grupos (ver figuras 1 e 2 abaixo).



Figs 1 e 2. Estudantes apresentam as ideias dos cartazes em mini-seminários e professor intervém nas apresentações, complementando as explicações.

7. Depois de toda essa preparação teórica dos estudantes, foi proposto a eles um projeto, denominado “Projeto Democracia”, o qual se inseriu no eixo temático da Educação em Direitos Humanos. Esse projeto abarcou pesquisa de campo, envolvimento com a realidade do bairro, entrevistas, pesquisas, trabalho em equipe e produção de vídeos ou minidocumentários contemplando as seguintes frentes: meio ambiente, saúde e saúde dos idosos, lazer, cultura e arte, esportes, violência policial e segurança, e saúde dos animais. As etapas e estratégias do projeto democracia, além de toda a preparação feita a partir das aulas descritas anteriormente, foram as seguintes:
- a) Apresentação do projeto para os alunos e divisão das classes em grupos; apresentação dos temas para os alunos (grupos de idosos, meio ambiente, saneamento e asfalto, cultura e arte, esporte, associação de bairro, segurança e violência policial, saúde e direitos dos animais, segurança e violência policial). Divisão das tarefas entre os alunos (roteiristas, entrevistadores, fotógrafos, filmadores, edição de vídeo, pesquisadores). Num primeiro momento os alunos tiveram que entregar uma pesquisa sobre o tema escolhido pelo grupo, pesquisa esta que contemplaria a realidade nacional e a realidade local. Duração: 2 aulas. Prazo para entrega das pesquisas: 1 semana.
 - b) Oficina de roteiro e edição de vídeo, com Diogo Albuquerque, ex-aluno da Midialogia/Unicamp. Duração: 2 aulas.
 - c) Elaboração de roteiros de filmagem e roteiros de entrevistas pelos alunos. Produção dos vídeos. Duração: 2 semanas.
 - d) Realização dos vídeos. Duração: 2 semanas
 - e) Apresentação dos vídeos (primeira versão) para a classe e ao oficinairo, que ajudou os alunos com sugestões de edição. Duração: 2 aulas.
 - f) Apresentação dos vídeos no pátio da escola, diante de júri composto por alunos de outras classes e professores, que decidiram quais eram os melhores vídeos, os quais foram premiados com medalhas.
 - g) Postagem dos vídeos no *site* da escola (em andamento).
 - h) Montagem de um dossiê, contendo os vídeos, textos produzidos pelos alunos e cartas encaminhadas ao poder público, com os problemas detectados pelos alunos em seu bairro. O dossiê deve

ser encaminhado por um grupo de alunos à Câmara dos Vereadores da cidade. Essa última etapa não foi desenvolvida, na medida em que não foi coletado material suficiente para isto. Alguns vídeos fugiram um pouco da temática, que era sobretudo realizar denúncias sobre problemas do bairro relativos à saúde, saúde dos animais, meio ambiente, segurança, etc. Porém, desenvolveremos novamente o projeto com outra escola, e faremos a tentativa de realizar esta etapa, a qual consolidaria uma educação sólida em política para estudantes do Ensino Médio.

C. COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DESENVOLVIDAS COM A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

As competências e habilidades trabalhadas com os alunos durante o desenvolvimento do projeto “Democracia e Participação Política” e a sequência didática sobre política foram as seguintes: competências leitora e escritora, competências de aprender a aprender, de detectar e desenvolver práticas de cidadania, de compreender o conceito de democracia e identificar e discutir problemas do Estado brasileiro; compreender diferentes regimes políticos, questionar a realidade social e planejar ações de intervenção solidária, identificar processos sociais merecedores de crítica, superar desigualdades sociais através da educação, sistematizar informações levantadas em pesquisa e apresentadas pelo professor e pelos colegas. Além disso, o aluno recorreu à linguagem áudio visual para a leitura e transformação de sua realidade social, de modo que o projeto contemplou também as competências leitora e escritora, através do uso e do desenvolvimento de linguagens tecnológicas como o áudio e o vídeo (ver Currículo do Estado de São Paulo, Ciências Humanas e suas tecnologias, pp. 122 e 123).

III- CONCLUSÃO

A conclusão de toda esta sequência didática foi que constatamos a eficácia do uso de estratégias diferenciadas no ensino de Filosofia, como: o uso da metodologia dialética em sala de aula, a pesquisa realizada pelos estudantes no laboratório de informática, o trabalho de campo com a realização de entrevistas e produção de vídeos, o uso da imagem, os

mini-seminários realizados pelos alunos ao exporem as ideias de seus cartazes, o trabalho em grupo e o uso de tecnologias móveis. Essas estratégias permitem não apenas trazer informação ao estudante, como promovem sua efetiva formação, contribuindo para vivificar os conteúdos ou torná-los significativos para o estudante. A sequência didática também promoveu o protagonismo e a autonomia dos estudantes no seu processo de aprendizagem, incentivando o aprender a aprender, que é um dos pilares da educação na atualidade. O desenvolvimento desta sequência didática gerou, também, uma maior participação dos estudantes na vida de suas comunidades de origem e uma conscientização do papel da política e do governo nas suas comunidades. Constatamos a eficácia do uso de múltiplas metodologias, metodologias ativas e de tecnologias móveis no trabalho pedagógico do professor de Filosofia. A exploração de múltiplas metodologias permitiu atingir um público maior com os conteúdos filosóficos, na medida em que contemplou os diferentes estilos de aprendizagem dos estudantes. O uso de múltiplas metodologias e a recorrência à pedagogia de projetos, através do envolvimento dos estudantes com os problemas de suas comunidades de origem, converteram o Filósofo, através da prática de ensino em uma escola pública do Estado de São Paulo, em um “filósofo prático”, no sentido gramsciano do termo.

IV- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (DNEDH)
In: http://www.direitoaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2012/04/Parecer-CNE_educacao%20em-DDHH.pdf. 2012.

FINI, M. I. (Coord. geral) *Proposta Curricular do Estado de São Paulo* (PCESP). São Paulo: SEE, 2008.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Volumes 11 e 12. Edição Carlos Nelson Coutinho com Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2006.

HOFFMANN, G. “Com mudança pedagógica, o celular pode ser o melhor aliado do professor”. In: <http://canaltech.com.br/noticia/educacao/com->

mudanca-pedagogica-o-celular-pode-ser-o-melhor-aliado-do-professor-47961/#ixzz3kP4uWFB. 2015.

MOURA, D. P. "Pedagogia de Projetos: contribuições para uma educação transformadora". In: <http://www.pedagogia.com.br/artigos/pedagogiadeprojetos/index.php?> 2010.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS ENSINO MÉDIO (PCN). *Secretaria da Educação Básica* – Brasília. Ministério da Educação, 2000.

RODRIGO, L.M. *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio*. Coleção Formação de Professores. Editora Autores Associados: Campinas, SP, 2013.

SALLES FILHO, N.A. (indicador do artigo) Fonte: site Educação e Direito à justiça. <http://uepg.vwi.com.br/noticia/66/Diretrizes+Nacionais+para+a+Educacao+em+Direitos+Humanos>). 2012.

SEVERINO, A.J. *A prática de pesquisa no ensino de Filosofia*. Material do Curso de Pós-Graduação em Ensino de Filosofia – DEFi – Didática do Ensino de Filosofia. 2015, UFSCar, São Carlos.