



Filosofar e Ensinar a Filosofar

Alessandro Rodrigues Pimenta
Antonio Edmilson Paschoal
Jorge L. Viesenteiner
(Orgs.)



Filosofar e Ensinar a Filosofar

Alessandro Rodrigues Pimenta

Antonio Edmilson Paschoal

Jorge L. Viesenteiner

(Orgs.)



ANPOF - Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia

Diretoria 2019-2020

Adriano Correia Silva (UFG)
Antônio Edmilson Paschoal (UFPR)
Suzana de Castro (UFRJ)
Franciele Bete Petry (UFSC)
Patrícia Del Nero Velasco (UFABC)
Agnaldo Portugal (UNB)
Luiz Felipe Sahd (UFC)
Vilmar Debona (UFMS)
Jorge Viesenteiner (UFES)
Eder Soares Santos (UEL)

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)

Diretoria 2013-2014

Marcelo Carvalho (UNIFESP)
Adriano N. Brito (UNISINOS)
Ethel Rocha (UFRJ)
Gabriel Pancera (UFMG)
Hélder Carvalho (UFPI)
Lia Levy (UFRGS)
Érico Andrade (UFPE)
Delamar V. Dutra (UFSC)

Diretoria 2011-2012

Vinicius de Figueiredo (UFPR)
Edgar da Rocha Marques (UFRJ)
Telma de Souza Birchall (UFMG)
Bento Prado de Almeida Neto (UFSCAR)
Maria Aparecida de Paiva Montenegro (UFC)
Darlei Dall'Agnol (UFSC)
Daniel Omar Perez (PUC/PR)
Marcelo de Carvalho (UNIFESP)

Produção

Antonio Florentino Neto

Editor da coleção ANPOF XVIII Encontro

Jorge Luiz Viesenteiner

Diagramação e produção gráfica

Editora Phi

Capa

Adriano de Andrade

Comitê Científico: Coordenadoras e Coordenadores de GTs e de Programas de Pós-graduação

Admar Almeida da Costa (UFRRJ)
Adriano Correia Silva (UFG)
Affonso Henrique V. da Costa (UFRRJ)
Agemir Bavaresco (PUCRS)
Aldo Dinucci (UFS)
Alessandro B. Duarte (UFRRJ)
Alessandro Rodrigues Pimenta (UFT)
Alfredo Storck (UFRGS)
Amaro de Oliveira Fleck (UFMG)
Ana Rieger Schmidt (UFRGS)
André Cressoni (UFG)
André Leclerc (UnB)
Antonio Carlos dos Santos (UFS)
Antonio Edmilson Paschoal (UFPR)
Antonio Glaudenir Brasil Maia (UVA)
Araceli Rosich Soares Velloso (UFG)
Arthur Araújo (UFES)
Bartolomeu Leite da Silva (UFPB)
Bento Prado Neto (UFSCAR)
Breno Ricardo (UFMT)
Cecilia Cintra C. de Macedo (UNIFESP)
Celso Braidá (UFSC)
Cesar Augusto Battisti (UNIOESE)
Christian Hamm (UFMS)
Christian Lindberg (UFS)
Cicero Cunha Bezerra (UFS)
Clademir Luis Araldi (UFPEL)
Claudemir Roque Tossato (UNIFESP)
Claudinei Freitas da Silva (UNIOESTE)
Cláudio R. C. Leivas (UFPEL)
Clóvis Brondani (UFFS)
Cristiane N. Abbud Ayoub (UFABC)
Cristiano Perius (UEM)
Cristina Foroni (UFPR)
Cristina Viana Meireles (UFAL)
Daniel Omar Perez (UNICAMP)
Daniel Pansarelli (UFABC)
Daniel Peres Coutinho (UFBA)

Dirce Eleonora Nigro Solis (UERJ)
Eder Soares Santos (UEL)
Eduardo Aníbal Pellejero (UFRN)
Emanuel Â. da Rocha Fragoso (UECE)
Enoque Feitosa Sobreira Filho (UFPB)
Ester M. Dreher Heuser (UNIOESTE)
Evaldo Becker (UFS)
Evaldo Sampaio (UnB/Metafísica)
Fátima Évora (UNICAMP)
Fernando Meireles M. Henriques (UFAL)
Filipe Campello (UFPE)
Flamarion Caldeira Ramos (UFABC)
Floriano Jonas Cesar (USJT)
Franciele Bete Petry (UFSC)
Francisco Valdério (UEMA)
Georgia Amitrano (UFU)
Gisele Amaral (UFRN)
Guido Imaguire (UFRJ)
Gustavo Silvano Batista (UFPI)
Helder Buenos A. de Carvalho (UFPI)
Henrique Cairus (UFRJ)
Hugo F. de Araújo (UFC)
Jacira de Freitas (UNIFESP)
Jadir Antunes (UNIOESTE)
Jelson Oliveira (PUCPR)
João Carlos Salles (UFBA)
Jorge Alberto Molina (UERGS)
José Lourenço (UFSM)
Júlia Sichieri Moura (UFSC)
Juvenal Savian Filho (UNIFESP)
Leonardo Alves Vieira (UFMG)
Lívia Guimarães (UFMG)
Luciano Carlos Utteiche (UNIOESTE)
Luciano Donizetti (UFJF)
Ludovic Soutif (PUCRJ)
Luís César G. Oliva (USP)
Luiz Carlos Bombassaro (UFRGS)
Luiz Rohden (UNISINOS)
Manoel Vasconcellos (UFPEL)
Marcela F. de Oliveira (PUCRJ)
Marcelo Esteban Coniglio (UNICAMP)

Márcia Zebina Araújo da Silva (UFG)
Márcio Custódio (UNICAMP)
Marco Antonio Azevedo (UNISINOS)
Marcos H. da Silva Rosa (UERJ)
Maria Cecília Pedreira de Almeida (UnB)
Maria Cristina de Távora Sparano (UFPI)
Maria Cristina Müller (UEL)
Marina Velasco (UFRJ/PPGLM)
Mariana Cláudia Broens (UNESP)
Mariana de Toledo Barbosa (UFF)
Mário Nogueira de Oliveira (UFOP)
Mauro Castelo Branco de Moura (UFBA)
Max R. Vicentini (UEM)
Michela Bordignon (UFABC)
Milton Meira do Nascimento (USP)
Nathalie Bressiani (UFABC)
Nilo César B. Silva (UFCA)
Nilo Ribeiro (FAJE)
Patrícia Coradim Sita (UEM)
Patrícia Kauark (UFMG)
Patrick Pessoa (UFF)
Paulo Afonso de Araújo (UFJF)
Pedro Duarte de Andrade (PUCRJ)
Pedro Leão da Costa Neto (UTP)
Pedro Paulo da Costa Corôa (UFPA)
Peter Pál Pélbart (PUCSP)
Rafael de Almeida Padial (UNICAMP)
Renato Moscateli (UFG)
Ricardo Bazilio Dalla Vecchia (UFG)
Ricardo Pereira de Melo (UFMS)
Roberto Horácio de Sá Pereira (UFRJ)
Roberto Wu (UFSC)
Rodrigo Guimarães Nunes (PUCRJ)
Rodrigo Ribeiro Alves Neto (UNIRIO)
Samir Haddad (UNIRIO)
Sandro M. Moura de Sena (UFPE)
Sertório de A. Silva Neto (UFU)
Silvana de Souza Ramos (USP)
Sofia Inês A. Stein (UNISINOS)
Sônia Campaner (PUCSP)
Tadeu Verza (UFMG)

Tiegue Vieira Rodrigues (UFSM)
Viviane M. Pereira (UECE)
Vivianne de Castilho Moreira (UFPR)
Waldomiro José da Silva Filho (UFBA)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária Juliana Farias Motta CRB7/5880

E79

Filosofar e ensinar a filosofar / Organização Alessandro Rodrigues
Pimenta, Antonio Edmilson Paschoal, Jorge L. Viesenteiner. --
São Paulo: ANPOF, 2019.

314 p.

ISBN: 978-85-88072-72-5

Filosofia – Estudo e ensino. I. Paschoal, Antonio Edmilson
.II. Viesenteiner, Jorge L. III. Título

CDD 107

Índice para catálogo sistemático:

1. Filosofia – Estudo e ensino

Apresentação da Coleção do XVIII Encontro Nacional de Filosofia da ANPOF

O XVIII Encontro Nacional da ANPOF foi realizado em outubro de 2018 na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em Vitória/ES, e contou com mais de 2 mil participantes com suas respectivas apresentações de pesquisa, tanto nos Grupos de Trabalho da ANPOF quanto em Sessões Temáticas. Em acréscimo, o evento também incluiu conjuntamente o IV Encontro Nacional ANPOF Ensino Médio, sob coordenação do Prof. Dr. Christian Lindberg (UFS), cujos esforços não apenas amplia, mas também inclui os debates e pesquisas vinculados à área do Ensino de Filosofia tanto de professores vinculados ao Ensino de Filosofia quanto também de professores e estudantes do Mestrado Profissional em Filosofia, o PROF-FILO.

A ANPOF publica desde 2013 os trabalhos apresentados sob a forma de livro, com o intuito não apenas de tornar públicas as pesquisas de estudantes e professores, mas também de fomentar o debate filosófico da área, especialmente por ser uma ocasião de congregar uma significativa presença de colegas do Brasil inteiro, interconectando pesquisas e regiões que nem sempre estão em contato. Assim, a Coleção ANPOF sintetiza o estado da pesquisa filosófica naquele determinado momento, reunindo pesquisas apresentadas em Grupos de Trabalho e Sessões Temáticas. O total de textos submetidos, avaliados e aprovados à publicação na atual Coleção ANPOF do XVIII Encontro conta com mais de 650 artigos da comunidade em geral.

É importante registrar nesta “Apresentação” a dinâmica utilizada no processo de organização dos 22 volumes que são agora publicados, cuja concepção geral consistiu em estruturar o processo da maneira mais amplamente colegiada possível, envolvendo no processo de avaliação dos textos submetidos todas as coordenações dos Grupos de Trabalho e dos Programas de Pós-graduação (PPGs) em Filosofia, bem como uma comissão de avaliação específica para os trabalhos que não foram avaliados por algumas coordenações de PPGs. Em termos práticos, o processo seguiu três etapas: 1. cada pesquisador(a) teve um período para submissão dos seus trabalhos; 2. Período de avaliação, adequação e reavaliação dos textos por parte das coordenações de GTs e PPGs; 3. Editoração dos textos aprovados pelas coordenações de GT e PPGs.

Nessa atual edição da Coleção ANPOF, figuraram na co-organização dos volumes não apenas as coordenações de GTs, mas também de PPGs que estiveram diretamente envolvidos no processo, na medida em que ambas as coordenações realizaram as atividades de avaliação e seleção dos textos desde as inscrições ao evento, até avaliação final dos textos submetidos à publicação, exercendo os mesmos papéis na estruturação das atividades. Nessa medida, a Coleção ANPOF conta com o envolvimento quase integral das coordenações, exprimindo justamente a concepção colegiada na organização – seja diretamente na organização dos volumes, seja sob a forma de comitê científico – de modo que os envolvidos figuram igualmente como co-organizadores(as) da Coleção, cujo ganho é, sem dúvida, em transparência e em engajamento com as atividades. O trabalho de organização da Coleção, portanto, seria impossível sem o envolvimento das coordenações.

Reiteramos nossos os agradecimentos pelos esforços da comunidade acadêmica, tanto no sentido da publicação das pesquisas em filosofia que são realizadas atualmente no Brasil, quanto pela conjugação de esforços para que, apesar do gigantesco trabalho, realizarmos da maneira mais colegiada possível nossas atividades.

Boa leitura!

Diretoria ANPOF

Sumário

A metáfora e a tradução na aprendizagem filosófica <i>Alessandro Pimenta</i>	14
O ensino de filosofia a luz da proposta emancipatória de Jacotot/Rancière <i>Alexon Silva Tavares</i>	20
A aula de filosofia e a pedagogia do distanciamento <i>Aneurisvan Barbosa Célio</i>	28
Na e para além da sala de aula: Filosofia – Uma pra viver. Considerações sobre as contribuições de seu ensino para os processos de subjetivação <i>Angela Zamora Cilento</i>	37
Professora, posso responder com minhas palavras? Atenções, desatenções, e insubordinações do acontecimento escolar a partir da filosofia de Henri Bergson <i>Bárbara Romeika Rodrigues Marques</i>	48
A educação no período da filosofia da <i>physys</i> e do <i>cosmo</i> <i>Bruno Cardoso de Menezes Bahia</i>	57
O pré-filosófico e seu ensino: Platão e o delinear de uma metodologia pelas imagens <i>Daniel Figueiras Alves</i>	66
A criação de narrativa sobre democracia para o ensino de filosofia para crianças Darcísio Natal Muraro <i>Claudiney José de Sousa</i>	74
Reforma do ensino médio: A pedra de Sísifo <i>David Barroso Braga</i>	83
Fórum de Ética <i>Debora Klippel Fofano</i> <i>Percídia Duarte Holanda</i>	92
Os desafios para o ensino de filosofia no século XXI <i>Ediel dos Anjos Araújo</i> <i>Danillo Matos de Deus</i>	101
Qual o sentido contemporâneo do ensino de filosofia escolar? <i>Fabrcio David de Queiroz</i>	111

Michel Foucault e o ensino de Filosofia: A Psicacogia como Educação Filosófica <i>Flávio José de Carvalho</i>	121
Ensinar filosofia: Jogo e hermenêutica <i>Glória Maria Ferreira Ribeiro</i>	129
A escola e a comunidade trazendo reflexões sobre o ensino de filosofia e a lei de 10.639/2003 no município de Japeri-RJ <i>Jacques Kwangala Mboma</i>	138
A defesa de Sócrates e as acusações do escola sem partido <i>Janaina Muniz</i>	147
Filosofia, ensino, democracia e a necessária descolonização dos currículos <i>Joana Tolentino</i>	155
Filosofia, mito e poesia: Possibilidades de abordagem <i>José Benedito de Almeida Júnior</i>	164
Noite dos mascarados <i>José Gilberto da Silva</i>	173
Arendt, política e cidadania: O ensino a distância como possibilidade <i>Juliana Scherdien Amaral</i>	178
Por que estudar Filosofia? Considerações a partir de Dewey <i>Leoni Maria Padilha Henning</i>	185
Filosofia e formação política: O pensar em questão como condição de possibilidade do agir? <i>Luis Lucas Dantas da Silva</i>	194
Filosofia africana e a pluriversalidade do ensino <i>Luís Thiago Freire Dantas</i>	201
O ensino de filosofia no contexto das instituições educacionais modernas <i>Marcelo Senna Guimarães</i>	208
Relato da observação de aulas interativas de filosofia da educação básica em São Luís: Uma breve reflexão <i>Marly Cutrim de Menezes</i> <i>Judite Eugênia Barbosa Costa</i>	215
O equilíbrio reflexivo rawlsiano: Uma metodologia para construção das diretrizes conceituais para filosofia no ensino médio <i>Patrício Oliveira Lima</i>	224

A ética dos afetos na filosofia de Baruch Spinoza: Uma leitura para a educação <i>Paulo Rogério da Rosa Corrêa</i>	231
Possibilidades de contribuição da filosofia para a educação básica <i>Rafael Batista</i>	239
A dimensão estética em Herbert Marcuse e a formação humana crítica <i>Rafael Silva Oliveira</i>	247
Guia para o estudante entender o que é o ensino de filosofia, no ensino médio <i>Renata de Souza Leão</i>	256
“Mi vida, los pueblos americanos”: Ensaio sobre a possibilidade de uma nova filosofia na escola <i>Roberto Rondon</i>	265
Uso do texto filosófico em sala de aula: Uma experiência da livre interpretação do estudante no contexto pedagógico escolar <i>Adailton Pereira de Melo</i> <i>Rosemiro Ferreira de Almeida</i>	273
O ensino de filosofia e a interdisciplinaridade em um contexto de reformas educacionais <i>Silvio Ricardo Gomes Carneiro</i>	281
O lugar da filosofia na educação básica brasileira: Um olhar na formação docente <i>Simey Fernanda Furtado Teixeira</i> <i>Danillo Matos de Deus</i>	290
Itinerários filosóficos <i>Valter Ferreira Rodrigues</i>	299
Ressignificação do ambiente escolar: Reflexões e práticas <i>Vander Matias de Almeida</i>	307

A metáfora e a tradução na aprendizagem filosófica

Alessandro Pimenta¹

Atribui-se a Aristóteles a teorização sobre a metáfora na filosofia. De fato, em *Poética* (1457b 6-9) encontra-se a primeira passagem, ou a mais relevante para a história da filosofia e a passagem que Ricoeur dá primazia em suas reflexões. Nesta, a metáfora é definida como um transporte. Mas qual tipo de transporte? Há a possibilidade de se transportar a palavra para uma nova relação. Este transporte, segundo Aristóteles, dá-se do gênero para a espécie, por uma analogia, ou mesmo da espécie para a espécie.

Certamente, Aristóteles não é o primeiro a pensar a usar metáfora para explicar ou introduzir um conceito filosófico. O Rei-Filósofo de Platão² o atesta. Há inúmeros exemplos de tentativas de utilização da metáfora para expressar um conceito filosófico, apreendê-lo ou transmiti-lo³. Ora, o que nos interessa na discussão entre Ricoeur e Derrida é justamente as possíveis consequências ou aberturas advindas do debate entre a hermenêutica e a desconstrução para o ensino de filosofia. Não se trata de sobrepor uma proposta à outra, ou mesmo tentar uma certa “fusão de horizontes”, como diria Gadamer. Não é o caso, nem seria possível.

O que interessa na investigação sobre a metáfora e, por consequência, sobre a tradução⁴ é a potencialidade destes conceitos para um ensino de filosofia, marginal⁵. A marginalidade que se refere, aqui, é a marginalidade diante de uma hegemonia que durou pelo menos 40 anos no Brasil (GUÉROULT, 1974, p. 07-19). Como já demonstrou Ubirajara Marques, Oswaldo Porchat, Paulo Arantes e Julio Cabera⁶, a proposta estrutural

1 Pós-Doutor em Filosofia pela UFRJ, sob a supervisão do Prof. Dr. Filipe Ceppas. Doutor em Filosofia pela UGF. Professor do PROF FILO/UFT.

2 Cf. Platão. *República*, Livro X.

3 Há vários exemplos de metáforas usadas para expressar conceitos filosóficos. Aqui, explicitam-se dois, O rio de Heráclito para situar o ser no eterno devir e colocar o paradoxo da identidade e da diferença e Descartes, com a árvore da filosofia na *Carta-prefácio à edição francesa aos princípios de filosofia*: “Assim, toda a filosofia é como uma árvore” (AT, VII, 20). Claro que este último exemplo é herdado dos estoicos. É importante notar que, diante dos limites da linguagem, o ser humano cria estratégias para se aproximar de uma expressão conceitual. Uma estratégia que perpassa a história da filosofia é a utilização da metáfora.

4 Cabe notar que há uma discussão sobre a existência de uma unidade na obra de Ricoeur. Onde se situaria esta unidade? Em nossa compressão, esta unidade se dá na maturidade da expressão da obra ricoeriana em torno da tradução. Domenico Jervolino o corrobora em *Para uma leitura unitária de la obra de Paul Ricoeur*, p. 303.

5 A marginalidade pode ser entendida em alguns sentidos, mas um, nota Jolibert (2015), destaca-se, fazendo referência ao trabalho de M. Tozzi, são as conversações filosóficas que podem ser realizadas com sucesso desde a escola primária. É a abertura e o acolhimento que permitem que o ensino de filosofia seja filosófico, ou seja, a escuta, o diálogo, por conseguinte, o viver em conjunto. De modo algum, sugere-se que esta potencialidade do ensino de filosofia não colabore para o “viver-com”, seja a partir de um modo não hegemônico de ensino, mas de categorias de abertura (JOLIBERT, 2005, p. 291-294).

6 É importante a realização de um estudo comparativo das obras de U. Marques. *Formação filosófica no Brasil*, P. Arantes, *Um departamento francês de ultramar*, O. Porchat. *Discurso aos estudantes*. J. Cabrera *diário de um filósofo no Brasil*.

no ensino de filosofia, trouxe um tecnicismo que colaborou para a profissionalização da filosofia, especialmente no ensino superior, mas também, colaborou para uma filosofia distante das discussões do Ensino Médio e da Educação Básica. Não colaborou para se criar uma cultura filosófica no que tange às discussões (Porchat). Enfim, a grandeza de um método não foi exatamente sua aplicação, mas sua aceitação passiva (U. Marques). É diante desta hegemonia que se situam a metáfora e a tradução⁷, como impertinências e marginalidades.

A Palavra, ensino, universidade e compromisso

Há uma relação entre palavra, verdade e trabalho já na primeira grande obra de Ricoeur, *História e verdade*, que é esclarecedora sobre a docência.

A palavra (fala) é meu reino e não tenho vergonha disso; (...) Como universitário, ceio na eficácia da palavra que ensina; como professor de história da filosofia, creio no poder esclarecedor, mesmo para uma política, de uma palavra consagrada a elaborar nossa memória filosófica; como membro da equipe *Esprit*, creio na eficácia da palavra que retoma, reflexivamente, os temas geradores da civilização em marcha; como ouvinte da pregação cristã, creio que a palavra pode mudar o ‘coração’, isto é o núcleo onde brotam nossas preferências e atitudes decisivas (RICOEUR, 1967, p. 13)

Aquilo que perpassa a obra de Ricoeur é a finitude da fala e, ao mesmo tempo, uma noção já do *homo capax*. Não se trata de uma simples teorização da fala, mas de uma **fala ensinante**, uma fala de professor, uma fala que professa. O poder da fala é o poder de construir e desconstruir nossa memória filosófica. Se, mesmo observando a finitude da fala, “como universitário”, mas que acredita na eficácia da palavra que ensina, Ricoeur antecede o incondicional de Derrida na universidade, pois é nessa finitude que se pensa o poder de construir, reconstruir, desconstruir e conviver. Ora, o problema que tanto Ricoeur e Derrida estão de acordo é a materialidade e o exercício dessa fala, à medida que podem existir e, de fato, existem fatores externos ao “reino da fala ensinante” e ao “corpo docente” que podem condicionar a fala, o ensino e, evidentemente, o futuro desta instituição. É importante que ambos se situam no intra-universitário, na “maestria da soberania de seu dentro” (DERRIDA, 2003, p. 81). Não se referem a uma liberdade ou a uma idealização, mesmo individualização sobre a qual o pensador poderia se esquivar. É, em ambos os casos, a situação de um pensador que é professor. Este é um dos pontos de partida.

Eu acredito que nenhuma pesquisa é possível em uma **comunidade** (por exemplo, acadêmica) sem a busca prévia desse **consenso mínimo** (DERRIDA, 1990, p. 269). Grifos nossos.

Segundo Critchley (1999, p. 24) este comunitário é uma comunidade de leitores. Sem este *adequatio* mínimo não é possível a desconstrução. Esta comunidade de leitores com este consenso mínimo é necessária para que se possa ter competência de acesso aos originais de diversos pensadores, bem como informações em múltiplos contextos. Se a

Mesmo pertencendo a vertentes distintas, colabora para uma compreensão crítica da formação filosófica no Brasil.

7 Talvez por questão de espaço, aqui, não cheguemos a tratar a tradução, mas na análise de Jervolino ela é um conceito unificador na obra de Ricoeur e, também, é a continuidade tanto de sua teoria da metáfora quanto de seu diálogo com Derrida (JERVOLINO, 2005, p. 306).

desconstrução é possível, salienta Critchley (1999, p. 25), então há uma pressuposição de uma interpretação dominante do texto em seus comentários.

A sensibilidade de Derrida e de Ricoeur é colocar a filosofia dentro da instituição, sem certos idealismos ou visões de que a filosofia é tão livre que não cabe na universidade. Ao contrário, é um olhar crítico sobre a própria ideia de universidade e de docência que apontam para uma crítica interna cuja filosofia colabora para a realização. A instituição, neste caso, a Universidade, segundo Derrida, possui uma dupla responsabilidade, a saber, guardar a memória e guardar a chance, ou seja, a possibilidade de mudança. Pode-se entender que guardar a memória é guardar um passado vivo e este guardar é condição de possibilidade para uma mudança a partir de seu dentro universitário. Em todo o texto, *A universidade sem condições*, Derrida deixa claro que não é possível dissociar o trabalho de suas condições institucionais. Esta preocupação com a materialidade das condições de ensino aproxima *A Crítica e a Convicção* e *A Universidade sem condições*.

Ao se colocar que o homem é linguagem (como professor) e que esta é finita e permeada de pré-conceitos, ou de aspectos não-filosóficos que interferem no filosofar, a questão que emerge é: de que o homem é capaz? Ainda mais o professor de filosofia? Em um artigo de 1953, *Trabalho e palavra* Ricoeur desloca a investigação mais comum à época, a marxista, para colocar justamente o trabalho docente ligado à fala. O trabalho não pode ser libertador, se não ligado à palavra, mas não se trata de uma palavra universalizante, mas de um mínimo de consenso, sem este não há docente, não há, por conseguinte universidade. A palavra, portanto, precede o gesto (DOSSE, 2017, p. 158)

Linguagem, Metáfora e Aprendizagem

Por que a metáfora no ensino de filosofia? As razões alegadas sobre sua utilização desde o período grego são necessárias, mas não suficientes. Uma primeira tentativa de se pensar a metáfora no ensino de filosofia é aquela já apontada por J-L. Nancy na obra *Le partage des voix*. Nela, fica claro que não se filosofa sem pressupostos e é, justamente isso, que se pode identificar como abertura para a alteridade.

O requisito filosófico da hermenêutica é, então, uma anterioridade da crença, isto é, uma antecipação pré-compreensiva daquilo mesmo que se trata de compreender, ou daquilo mesmo que a compreensão em como finalidade conduzir” (NANCY, 1982, p. 17).

O círculo hermenêutico deixa claro que o pressuposto é inerente ao trabalho do pensar, “mas no horizonte da confiança racional de o poder controlar” (HENRIQUES, 2005, p. 295). A filosofia só pode existir a partir do não-filosófico, do seu outro. Entretanto, diferentemente de um viés derridiano, a via longa de ricoeriana ainda está presa a uma ideia de razão e de controle. Não há ensino de filosofia sem pressupostos. A isso Ricoeur muito bem diz sobre a abordagem do texto e sua possibilidade de utilização em sala de aula. O Estruturalismo, entre tantas coisas que trouxe, trouxe a invisibilidade do “professor universitário” (Ricoeur) ou da “comunidade de consenso” (Derrida). O ato de ensinar não prescinde pressupostos, não prescinde quem que é que fala, de onde fala e o que traz consigo quando fala. Mas sua fala não é uma luta constante para reconstruir um sentido. Por que não ir à margem ou mesmo desconstruir?

Se é possível, rapidamente compreender a separação de Ricoeur e de Derrida no que se trata neste texto, é justamente o entendimento de metáfora. Enquanto Ricoeur busca

recuperar um sentido conceitual, em Derrida não é possível tal acepção. No VIII estudo de *Metáfora viva*, Ricoeur inicia uma discussão com a *Mitologia Branca* de Derrida. Este último texto mencionado afirma que não é possível construir um discurso não metafórico sobre a metáfora. Não sendo possível, segundo Derrida, determinar com exatidão o que é metafórico ou não na filosofia. Para Derrida, o conceito é tão somente, uma metáfora que se esqueceu como metáfora e se estabeleceu sobre sua “usura” (DERRIDA, 1991, p. 265). Se a análise de Derrida está correta, o projeto de *A Metáfora viva* não subsiste. A saída de *A Metáfora viva* procurando rebater Derrida é não assumir o metafórico como originário, mas o trabalho conceitual em torno da metáfora como ação instauradora de sentido original. Segundo Henriques (2005, p. 296) o hiato entre as concepções de Ricoeur e Derrida sobre a metáfora é a concepção de linguagem subjacente a ambos. Em Derrida, a linguagem é um sistema fechado, cuja abertura é o transporte de línguas para outras, como se pode perceber em *Glas*. Em Ricoeur, a linguagem é um sistema aberto sobre uma realidade que a excede e que pede para ser dita, “faz da realidade a categoria última a partir da qual a totalidade da linguagem pode ser pensada, embora não possa ser conhecida, como o ser-dito da realidade” (, RICOEUR, 1975, p. 386). Há, em *A metáfora viva* a potencialidade e a força para se pensar a educação. Na verdade, esta obra de Ricoeur não fala de Educação, nem de educação filosófica, mas o que se pretende aqui e que se defende ser possível é uma apropriação da metáfora (e da discussão com Derrida) para a Educação.

De certa maneira, é uma boa estratégia, pois o ato de ensinar está permeado de pressupostos, mas o ato de ensinar é o de desconstruir visto que, mesmo em Ricoeur, a metáfora não é uma transmissão como em Aristóteles, mas uma significação emergente, uma ampliação de sentido. É uma “transgressão”, um acréscimo de ser. Não se trata de fusão, mas sentido novo. Esta é a impertinência e este é talvez um ponto de aproximação entre os dois pensadores, pois quando se têm “sentido novo” ou “acrécimo de ser”, têm se, claro, desconstrução de sentido. Ainda que se permaneça a crítica de Derrida sobre a impossibilidade de se construir um discurso não metafórico sobre a metáfora, encontra-se na hermenêutica a *impertinência semântica*, acompanhada de inovação que é justamente a significação emergente, a “criação momentânea de sentido” (RICOEUR, 1975, p. 250).

Em 1978, o texto *A retirada da metáfora* no contexto da crítica de Ricoeur à *Mitologia branca*, une ou acredita na crença na unidade de conceitos da metafísica (CRITCHLEY, 1999, p. 73) como queria, na concepção de Derrida, Ricoeur⁸. Derrida, nota Critcheley (1999, p. 87), ao afirmar que o núcleo comum da metafísica se sustenta em um entendimento de que haveria tal núcleo, já criticado por ele e Heidegger, ignora os argumentos de Ricoeur (AMALRIC, 2006)

A discussão contribui para o ensino de filosofia, pois a linguagem como portadora de informação e, no caso a metáfora, abole-se a referência literal, abre-se para um novo referencial visado. Parece ser utópico, mas é a condição não somente de ensinante (transmitidor) mas de quem “professa” de que a abolição da referência literal visada pode ser um caminho para o exercício do ensino de filosofia, então o texto poderá ser parafraseado, mas nunca transportado, de fato. Estaríamos na condição de afirmar um ensino no âmbito da criação e da intraduzibilidade? Se for, Derrida e Ricoeur não seriam tão incomunicáveis e o ensino de filosofia poderia pautar em duas alternativas à concepção estrutural.

8 A mesma perspectiva de Derrida é encontrada em sua entrevista a Kearney em (1984, p. 111)

Uma metáfora do Professor?

A vida, hoje, força uma temporalidade que não é favorável ao ensino de filosofia. Tudo deve ser muito rápido. As pessoas estão sem tempo, o professor fatigado; o professor de filosofia ainda mais⁹. Mas existe um chamado? Arriscaria a dizer que há uma metáfora ao docente (ensinante de filosofia). Este deveria ser um “hôte” (hospedeiro/anfitrião), paciente e dialógico¹⁰. Este, aberto às várias formas de alteridades, limitado em sua condição, já inserido na filosofia pelo não-filosófico e talvez caminhando para fora da filosofia, transforma-se de “estrangeiro de si” a hospedeiro. O termo “hôte” designa tanto da pessoa quanto o acolhimento, identidade e ação. Portanto, uma metáfora, um convite semântico à reciprocidade num âmbito de hospitalidade (Cf.: RICOEUR, 2000, p. 640 e DERRIDA, 2001, 275) universal¹¹.

9 Em muitos estados, onde ainda existe a disciplina filosofia, há somente uma aula por semana. Isso leva o docente a ter em torno de 30 ou 40 diários e, ainda, para completar sua carga horária, fazer deslocamento de escolas a escolas, por vezes, muito distantes.

10 Note-se que na dianoemática de M. Guérout, não há reciprocidade, não há outro, não há eu. Há o texto em sua pura positividade. Tanto a hermenêutica como a desconstrução no ensino de filosofia são subversivas, neste sentido.

11 Cabe notar que após a polêmica de A Metáfora viva, tanto Ricoeur quanto Derrida porcu se citam, mas por outro lado é importante notar que suas preocupações filosóficas, não caminha apenas paralelamente, mas possuem vários pontos de encontro, cuja tradução e a hospitalidades são apenas dois. Nesse sentido, é importante conferir este pondo de encontro em *La Memoire, l'histoire, l'oubli e Papier machine*.

Referências bibliográficas:

- AMALRIC, J-L. *Ricoeur, Derrida: l'enjeu de la métaphore*. Paris: PUF, 2006.
- ARISTÓTELES. *Poétique*. Paris: Gallimard, 1996.
- CRITCHLEY, S. *The ethics of deconstruction: Derrida and Levinas*. Edinburgh: Edinburgh U. Press, 1999.
- DERRIDA, J. Gramatologia. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- _____. Mitologia branca. In.: *Margens da Filosofia*. Campinas: Papirus, 1991.
- _____. *A universidade sem condições*. São Paulo: Estação Liberdade, 2003
- _____. *Papier machine*. Paris: Galilée, 2001.
- _____. *Limited Inc*, 1990
- _____. Retrato de la métaphore. In.: *Psyché. Invention de l'autre*. Paris : Galilée, 1998.
- DESCARTES, R. *Oeuvres Complètes (AT)*. Paris: Vrin, 1996.
- GENDE, C. Lenguaje e interpretación en Paul Ricoeur. Su teoría del texto como crítica a los reduccionismos de Umberto Eco y Jacques Derrida. Buenos Aires: Prometeo, 2005.
- GREISH, J. *Herméneutique et grammatologie*. Paris: CNRS, 1977.
- GUÉROULT, M. *Méthode en histoire de la philosophie*, 1974, p. 07-19. Disponível em: <<http://id.erudit.org/iderudit/203001ar>> Acesso em 24/10/2017.
- HENRIQUES, F. *Filosofia e literatura: um percurso hermenêutico com Paul Ricoeur*. Porto: Afrontamento, 2005.
- _____. O Papel de Kant na intertextualidade de Paul Ricoeur: dois exemplos. *Colóquio Internacional Kant: posteridade e actualidade*. Lisboa: CFUL, 2006
- JERVOLINO, D. Para uma lectura unitaria de la obra de Paul Ricoeur. In. AGÍS VILLAVERDE, M et all. *Actas VII Encuentros intrnacionales de filosofia em el camino de Santiago*. Hermenéutica y responsabilidade – homenaje a Paul Ricoeur. Santiago: 2005
- JOLIBERT, B. Philosopher à l'école primaire? *Revue philophique de la France et de l'étranger*. N. 3, jul/set. Paris: PUF, 2015.
- KEARNEY, R. *Dialogues with contemporary continental thinkers (Paul Ricoeur, Emmanuel Levinas, Herbert Marcuse, Stanislas Breton & Jacques Derrida): the phenomenological heritage*. Manchester: Manchester U. Press, 1984.
- NANCY, J-L. *Le partage des voix*. Paris: Galilée, 1982.
- PLATON. *La République*. Paris: Flammarion, 2002
- RICOEUR, *La Memoire, l'histoire, l'oubli*. Paris. Seuil: 2000.
- _____. *Educación y política*. Buenos Aires: Prometeu, 2009
- _____. *Métaphore vive*. Paris. Seuil, 1975.
- _____. *Histoire et verité*. Paris: Seuil, 1967.

O ensino de filosofia a luz da proposta emancipatória de Jacotot/Rancière

Alexon Silva Tavares¹

Introdução

O presente texto visa esboçar uma proposta para o Ensino de Filosofia, no Ensino Médio, a partir do pensamento de Jacotot/Rancière, colocando este, como problema da própria Filosofia, ao desnaturalizar questões fundamentais sobre o ato de ensinar e de aprender que se encontram institucionalizadas em pedagogias mercadológicas e uma didática reprodutora do mesmo.

Procura-se trazer, como pano de fundo, uma articulação entre as dimensões filosófica e pedagógica para que tenhamos uma compreensão objetiva do que seria, propriamente dito, ensinar filosofia no Ensino Médio.

A necessidade de decidirmos sobre: o que entendemos por Filosofia; como devemos ensiná-la; o que se ensina em nome da Filosofia; em qual conjuntura esse ensino ocorre; e quais recursos devem ser utilizados nessa iniciativa, evidencia que a efetivação do Ensino da Filosofia, em especial no Ensino Médio, não se trata de uma mera preocupação pedagógica. É, antes, uma preocupação filosófica que deve ser sucedida por uma articulação com os saberes pedagógicos.

Assim sendo,

a docência em filosofia convoca os professores e as professoras como pensadores e pensadoras, mais do que como transmissores acríticos de um saber que supostamente dominam, ou como técnicos que aplicam estratégias didáticas ideadas por especialistas para ser empregadas por qualquer um, em qualquer lugar. (CERLETTI, 2009, p. 9).

O que se entende por filosofia deve-se, necessariamente, está vinculada com seu ensino. Logo, o ensinar filosofia não pode estar dissociado do filosofar, da mesma forma que o fazer filosófico não deve estar desvinculado do Ensino da Filosofia.

O ensino de filosofia mostra então suas duas dimensões enlaçadas: a dimensão objetiva, a repetição, e a subjetiva, a criação. Se forçássemos a separação dessas duas dimensões, reconheceríamos sem dificuldade que o assim chamado ensino tradicional esgotou-se na primeira delas. (CERLETTI, 2009, p. 36).

¹ Professor de Filosofia e Sociologia da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro - SEEDUC e Instituto de Pesquisa Educacional-IPE. E-mail: professoralexon@gmail.com

A questão colocada acima, por Cerletti (2009), evidencia que o Ensino da Filosofia, no modelo tradicional, perdeu o veio filosófico (experiência do pensar-emancipado) ao tratar da Filosofia apenas no plano pedagógico (Gallo&Kohan,2000),e que, ao se preocupar exclusivamente com a dimensão objetiva do ensino, descaracterizou-o como eminentemente filosófico, levando-nos a pensar na necessidade de em um Ensino de Filosofia ativo.

Encontrar uma prática de ensino que se aproxime daquilo que é próprio da Filosofia, possibilitando ao aluno uma emancipação intelectual, deve ser umas das tarefas incansáveis do professor que tenha pretensão de mestre emancipador. Assim, para proceder na identificação de qual será o procedimento metodológico mais aplicável ao Ensino de Filosofia, numa proposta emancipatória, é necessário perceber se ocorre a atuação ativa do aluno.

Entretanto, ao sermos levados a considerar em que se funda o filosofar, numa experiência de autonomia do pensamento, num pensar emancipatório, num pensar fora da caixa, como poderíamos conceber a ideia de um procedimento didático para o Ensino da Filosofia?

A resposta a esta questão, inicialmente, nos parece difícil de ser obtida, no entanto, é possível quando pensamos em uma atuação ativa do aluno no processo de apropriação do conhecimento filosófico, e não apenas a de um mero expectador diante de um desfile de personalidades ilustres da História da Filosofia.

Na tentativa de superar os problemas que envolvem as questões de método descritas anteriormente, trazemos para o presente texto duas figuras ilustres, Jacotot (1770-1840) e Rancière (1940), como preconizadores de uma proposta de ensino com perspectiva de emancipação. Estes, desvinculados da tradição escolar perpetuada pela transmissão conteúdos, por meio da lógica da explicação, trazem o princípio da igualdade das inteligências como base de um ensino ativo, que pode ser aplicado a qualquer componente curricular, e aqui, em nosso texto, o Ensino da Filosofia.

Nesse sentido, o presente trabalho se coloca imprescindível, pois pretende apresentar subsídios significativos para construção de uma nova dinâmica pedagógica nas aulas de Filosofia, trazendo caminhos alternativos para a construção do conhecimento filosófico e contribuindo para a realização da passagem de um Ensino de Filosofia centrado na atuação isolada do mestre, para um ensino que contemple a atuação do estudante.

I - Da força emancipadora de uma experiência de ensino

Exilado na Holanda, exercendo o magistério como professor de francês, Joseph Jacotot vive uma experiência em 1818, que o faz se deparar com um grande problema: o de ensinar um idioma que não se conhece. Ele, desconhecedor do holandês, idioma falado por seus alunos, que por sua vez, desconheciam o francês.

Naquela inusitada experiência, assim como muitos professores, Jacotot acreditava que a função do mestre constituía-se em transmitir conhecimentos e que “o ato essencial do mestre é explicar” (RANCIÈRE, 20007, p.19). Porém, diante desta dificuldade de comunicabilidade, como fazer para a concretização da transmissão de conhecimentos? Como ensinar sem a explicação?

Ante a estes dilemas pedagógicos, Jacotot se encontrou na obrigação de buscar nova forma de ensinar, e o resultado dessa experiência o fez repensar não só a sua prática de ensino, mas o seu próprio conceito sobre o que é “ensinar”.

Jacotot, então, utilizando-se de uma edição francês-holandês do *Telêmaco*² para iniciar seus trabalhos, propôs aos seus alunos, por intermédio de um intérprete, que os mesmos lessem o livro e se exercitassem no francês. Ao fim de um período, percebeu que de forma surpreendente os “alunos, abandonados a si mesmos, se haviam saído tão bem dessa difícil situação quanto o fariam muitos franceses!” (RANCIÈRE, 2007, p.18-19).

Surge então, dessa experiência, os primeiros questionamentos, a saber: Como os alunos conseguiram aprender sem o ato explicativo do mestre? Jacotot nos fornece a resposta: “pode-se ensinar o que se ignora, desde que se emancipe o aluno; isso é, que se force o aluno a usar sua própria inteligência” (RANCIÈRE, 2007, p.34).

Nesse momento, Jacotot, através de seu experimento, permite extrair o conceito de emancipação que seria [...] à diferença conhecida e mantida entre as duas relações, o ato de uma inteligência que não obedece senão a ela mesma, ainda que a vontade obedeça a uma outra vontade. (RANCIÈRE, 2007, p. 32).

Nesse sentido, o exercício de emancipar o aluno é “forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento” (RANCIÈRE, 2002, p.11). Na emancipação, não existe a relação de dependência do estudante em relação ao professor, da mesma forma que não existe um atrelamento cognitivo, mas um relacionamento de igualdade, em que (...) “têm que obrigar a quem quer que seja a verificar a igualdade de inteligências” (RANCIÈRE, 2002, p.11).

A experiência vivenciada por Jacotot se assemelha aos problemas enfrentados no Ensino da Filosofia no Ensino Médio, ou seja, o problema de como ensinar. Assim como os alunos ignoravam o francês, no sentido de desconhecimento, a filosofia se constitui como uma linguagem desconhecida e ignorada pelos estudantes.

Da mesma forma, sobre o modelo de ensinar, Jacotot acreditava, assim como muitos professores continuam acreditando, que o melhor método para ensinar seria a explicação, em que o professor fala e o aluno só ouve.

A dificuldade na comunicação levou Jacotot a pensar em outras configurações de ensino, conduzindo-o a uma reflexão radical sobre o “ensinar”, e que da mesma forma somos motivados, de maneira ousada e radical, a pensar sobre a prática do Ensino da Filosofia, entendendo que a dificuldade na compreensão da língua, pelos estudantes de Jacotot, pode ser comparada a dificuldade dos estudantes do Ensino Médio em relação à linguagem filosófica.

Diante da constatação dos limites do ensino tradicional e da necessidade da comunicabilidade com o estudante, levanta-se as seguintes questões: Como ensinar sem explicar? Como ensinar a linguagem filosófica para os estudantes do Ensino Médio? Como o aluno pode aprender, sem que para isso, a Filosofia perca suas especificidades? Como Ensinar Filosofia sem perder o elemento ativo e não cair em uma mera transmissão de conteúdos descontextualizados?

Jacotot, frente as restrições do método tradicional, ao fazer o uso do “livro” como elemento comum, permitiu que os estudantes usassem a própria inteligência: vendo, lendo e escrevendo, logo, exercitando a autonomia, as estes possibilitou a emancipação.

2 Obra que trata das [...] aventuras de *Telêmaco*, foi escrita pelo bispo François Salignac de la Mothe Fénelon (1651-1715), no final do século XVII, com a finalidade de educar o Duque de Borgonha, neto de Luís XIV, segundo nome na linha de sucessão. A ideia básica do texto literário de Fénelon vem do quarto livro da *Odisséia* de Homero: cansado de esperar a volta do pai e preocupado com os perigos que ameaçam sua ilha, *Telêmaco* decide sair ao encontro de *Ulisses*. Brito, Tarsilla Couto de. *As aventuras de Telêmaco: história crítica e releituras*. 2009. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/criacaoocritica/article/view/46770>. Acesso em 25 Mai. 2019.

Percebe-se que, ao motivar os estudantes, criando uma situação de autonomia, Jacotot tornou o aprender livre, porém, não sem a reivindicação de que aprendessem. “Os alunos aprenderam por si, porém, não sem mestre” (RANCIÈRE, 2002, p. 24).

Nesse caso, será que o Ensino de Filosofia não teria esse papel? Emancipar o estudante, entendendo que o mesmo deve ser percebido como sujeito ativo no processo de aprendizagem, desenvolvendo a autonomia reflexiva e consequentemente o pensamento crítico da realidade que o cerca.

Ressalta-se que, somente é possível emancipar se o sujeito que emancipa, também for emancipado, constituindo isto, no reconhecimento de si e do outros como seres de igual inteligência, ou seja, as mesmas capacidades de aprender.

Portanto, o professor só criará condições de emancipação e, consequentemente, emancipará o estudante, se o perceber como sujeito da aprendizagem, com capacidade de pensar, de refletir, de empregar a inteligência no ato de aprender, aptidão que é comum a todo e qualquer ser humano. Pois, ser emancipado é “conhecer-se a si mesmo como viajante do espírito, semelhante a todos os outros viajantes, como sujeito intelectual que participa da potência comum dos seres intelectuais” (RANCIÈRE, 2002, p. 45).

II - Da postura emancipatória do mestre emancipado: insubordinação a um método e a capacidade reconhecida

Ao tratar da capacidade de aprender em ato, que deve fundar toda prática de ensino, o autor do livro “O mestre ignorante” afirma que “não se trata de uma questão de método, no sentido de formas particulares de aprendizagem, trata-se de uma questão propriamente filosófica [...]” (RANCIÈRE, 2007, p. 12). Esta é eminentemente filosófica por questionar o imperativo da explicação, ou seja, se o sentido da lógica explicadora é o de pôr o outro em uma situação de igualdade ou desigualdade. Trata-se, portanto, da atitude do mestre em examinar a si mesmo, pondo em questão a razão e o modo com que ensinamos, podendo, nesse sentido, ser aplicável a qualquer componente curricular, inclusive ao Ensino da Filosofia.

Contudo, precisamos esclarecer que ao tomarmos por base o conceito de igualdade de inteligências, admite-se a igualdade da capacidade de pensar e não o conteúdo pensante, ou seja, o que resulta dessa capacidade em ato.

A grande diferença da perspectiva de Jacotot, em relação a um sistema escolar de massa, é que a prática do ensinar não se dá mais pela explicação, onde o professor transmite seus conhecimentos e verifica se o estudante entendeu. O modelo pedagógico tradicional parte do princípio de que o professor é o detentor e o transmissor do conhecimento. Ele é considerado um ser onipotente que possui o saber e o estudante uma tábula rasa, desprovido de qualquer conteúdo.

Para Jacotot, o método tradicional leva ao embrutecimento e a estupidez. Em oposição, propõe uma prática de emancipação intelectual, em que ele parte do pressuposto que todos os estudantes são iguais. A igualdade não é um objetivo a ser alcançado, mas é o meio para se aprender. Todos possuem uma bagagem cultural e intelectual antes da educação acontecer, formalmente. É a partir desse saber, que o mestre deve iniciar seu trabalho, sendo apenas um mediador da aprendizagem, um facilitador. Segundo Rancière (2003), o mestre ignorante não é aquele que ignora o que o estudante deve aprender, mas que “ignora a desigualdade”.

Se apropriando da experiência de Jacotot, Rancière avança ao propor uma prática de ensino emancipadora. Até então, a prática utilizada pautava-se na explicação e na hierarquia entre professor/aluno, entre quem é instruído e quem não é, revelando um caráter embrutecedor, ao atribuir unicamente ao professor a responsabilidade de ser o detentor do conhecimento, o detentor da autoridade.

A essa prática do embrutecimento, pautada na lógica da explicação, Rancière se opôs ao propor a pedagogia da emancipação, pela lógica da animação da inteligência. Isto é, o mestre que se utiliza de uma determinada ação de alinhamento para estimular o estudante a querer conhecer, não permitindo submissão da emancipação à autoridade de um outro, que nesse momento, é visto como igual ao estudante.

Todavia, Rancière argumenta que no “método de Jacotot”, os alunos não eram dirigidos segundo o princípio da desigualdade ou inferioridade intelectual. Jacotot deixou-os entregues a sua própria inteligência a fim de que se emancipassem e tentassem trilhar seus próprios caminhos. Ele não se valeu de um método específico para conduzir os educandos.

Ele apostou na liberdade de escolha de cada educando. Com esse entendimento, Rancière argumenta que para um professor gerar as condições de emancipação do educando é necessário que ele se posicione como um animador em busca de emancipação e não como alguém detentor de uma formação específica, cujo papel é guiar outra inteligência. Nessa perspectiva, destaca que o papel do mestre é o de oportunizar aos educandos condições e possibilidades que despertem e potencializem a vontade de aprender, para que eles se emancipem intelectualmente. Aprendizagem esta que se torna possível por meio do ensino fundamentado no método universal, pautado no princípio de que todos têm uma inteligência a serviço da vontade.

Sobre essa postura do mestre emancipador, Murta (2010) diz que seu papel

[...] é o de ser um animador da inteligência e um incentivador da aprendizagem e do pensamento. Sua atividade é, então, centrada no acompanhamento e na gestão de aprendizagem. O professor passa a ter o papel de orientador. Por sua vez, o ensino não é centrado no professor e a aprendizagem é centrada no aluno.” (p. 36)

Nessa perspectiva, o mestre não se mantém distante, mas próximo do estudante e a liberdade é o ponto de partida. Ao invés de cultivar apenas a faculdade da memória, se cultiva a inteligência, o gosto e a imaginação. “O aluno deve ver tudo por ele mesmo, comparar incessantemente e sempre responder à tríplice questão: o que vê? O que pensas disso? O que fazes com isso? E, assim, até o infinito” (RANCIÈRE, 2010, p.44). Como observa Rancière (2010, p. 49), “o conhecimento nasce da interrogação: quem desconhece essa simples evidência dificilmente estará em condições de prestar contas daquilo que aprendeu”.

Porém, no método tradicional, situação em que se encontra a Filosofia atualmente na escola básica, o professor é aquele que define como será o processo de aprendizagem do estudante, se manifestando na forma de planejar e na organização das estratégias de determinado conteúdo. Tradicionalmente, o modelo especificado é algo aceito naturalmente nas instituições modernas de ensino e, conseqüentemente, bem aceito pela sociedade.

Tal modelo, só admite que o aluno atinja o resultado esperado através da transmissão dos conteúdos, condicionado pela explicação.

Aquele, contudo, que foi explicado investirá sua inteligência em um trabalho do luto: compreender significa, para ele, compreender que nada compreenderá, a menos que lhe expliquem. [...] O mestre é vigilante e paciente. Ele notará quando a criança já não estiver entendendo, e a recolocará no bom caminho, por meio de uma re-explicação. Assim, a criança adquire uma nova inteligência — a das explicações do mestre (RANCIÈRE, 2002, p. 21).

Evidencia-se que, no ato explicativo, há uma relação de dependência ao tentar promover a compreensão e que, o aprender do estudante, não pode se dar sem a presença do professor explicador. Nesse caso, a explicação é “o mito da pedagogia”, que busca sempre se aperfeiçoar a fim de fazer compreender, promovendo assim a dependência e a incapacidade do aluno, ou seja, “o embrutecimento” (RANCIÈRE, 2002, p. 20).

Embora pareça um paradoxo, o ensino emancipador ocorre por meio de um método, ainda que não adote um método específico, no sentido de não criar um modelo único como medida e procedimento didático para se aprender.

Na obra, “O mestre ignorante”, Rancière chamará de Ensino Universal esse ensino que tem seu fundamento no método do acaso, que coloca o aluno como sujeito ativo na construção do conhecimento. Logo, o aluno pode aprender pelo exercício de sua inteligência, sem explicação, usando sua capacidade de apreensão e juízo, exercitando todo seu potencial racional, nas múltiplas situações de aprendizagem, que pode ser exemplificada quando Rancière cita importantes nomes que se utilizaram desta forma de aprender:

[...] Como Demóstenes, que copiou oito vezes Tucídides, Hoofft, que leu cinquenta e duas vezes Tácito, Sêneca, que recomenda a leitura sempre renovada de um mesmo livro, Haydn, que repetiu indefinidamente seis sonatas de Bach, Miguelangelo, sempre ocupado em refazer o mesmo torsos [...] (RANCIÈRE, 2002, p.37)

Ressalta-se, que mesmo sem a imposição do que se deve aprender pelo estudante, o professor precisa monitorar as situações de aprendizagem como uma prática estimuladora da inteligência que sempre estará presente no questionamento: O que vê aqui? O que pensas disso? Que relações pode se estabelecer com isto? Ou seja, não se deve portar com respostas acabadas, porém, como aquele que exige empenho do aluno na busca de respostas, justificando a utilização da sua capacidade de ser pensante, pois, “toda a prática do Ensino Universal se resume na questão: o que pensas disso? Todo seu poder está na consciência da emancipação que ela atualiza no mestre, e suscita no aluno” (RANCIÈRE, 2020, P. 47).

A postura emancipadora do mestre, ao contrário do método tradicional, não subordina a inteligência do estudante, antes, exige o desenvolvimento e uso de toda a capacidade cognitiva do sujeito que aprende, indo além da mera memorização de conteúdos, pois considera o sentido e a liberdade do aprender.

Nesse sentido, um Ensino da Filosofia que tenha intenção de ser filosófico, potencializador de autonomia reflexiva e um pensar por si, não deve comportar a rigidez de métodos e técnicas de ensino, porque pensar autonomamente não se aprende em um manual de filosofia ou com receitas pedagógicas, ele é estimulado e promovido.

Considerações Finais

O objetivo deste trabalho foi o de apropriar-se das bases educacionais do pensamento de Jacotot e Rancière no intuito de lançar luz a uma proposta de Ensino da Filosofia que pudesse potencializar a autonomia do estudante na Educação Básica, estabelecendo uma relação do Ensino da Filosofia com a emancipação intelectual, partindo-se do conceito da igualdade de inteligências, em contraposição ao método tradicional.

Evidenciou-se nesse estudo, a dificuldade que o professor encontra na tentativa de superar a estranheza que os estudantes da Educação Básica possuem com a linguagem filosófica e as limitações que o método explicativo possui ao lidar com essa dificuldade.

Constatou-se a possibilidade de uma prática de ensino com as especificidades da Filosofia, em que coloca o estudante como sujeito ativo no processo de aprendizagem e supera as limitações que o modelo tradicional encontra na promoção da autonomia, da reflexão e da criticidade.

Identificou-se que a emancipação, entendida como reconhecimento de si e do outro como seres consitutintes de igual inteligência, ou seja, as mesmas capacidades de aprender, se apresenta como prática de ensino que, ao superar a ideia de um método específico, não limita, não determina, não condiciona, em vez disso, estimula e desperta para o saber.

Portanto, o Ensino da Filosofia que tenha intenção de promover no estudante a autonomia no pensar, ou seja, o filosofar, não deve ter sua preocupação em um método em si, mas na forma como se pensa o estudante no processo educativo, visto que um ensino, ao propor autonomia discente, não se deve desconsiderar a capacidade do sujeito que aprende.

Por fim, mesmo que reconheçamos a impossibilidade da institucionalização de um Ensino da Filosofia na perspectiva emancipatória, devido à natureza política, social e histórica que se encontra modelada a educação, acreditamos que um ensino emancipador é possível de ocorrer diante da postura individual do professor numa prática de ensino que permita experiência de aprendizagem entre sujeitos com iguais capacidades.

Referências bibliográficas:

- ARANTES, P. E. A Filosofia e seu ensino. Ed.2, Petrópolis. Vozes, São Paulo: EDUC, 1996.
- CERLETTI, A. O ensino de filosofia como problema filosófico. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.
- GALLO, S.; KOHAN, W. O.; GUIDO, HUMBERTO. Princípios e possibilidades para uma metodologia filosófica do ensino de filosofia: histórias, temas e problemas. In: CARVALHO, M., CORNELLI, G. Ensinar filosofia. Especialização em ensino de filosofia para o ensino médio – UAB, Volume 2, Vários autores, Cuiabá, Central de texto, 2013.
- KOHAN, WALTER, O. Infância. Entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte. Ed. Autêntica, 2003.
- LEOPOLDO E SIVA, F. Por que a Filosofia no segundo grau. In: Diretrizes Curriculares Da Educação Básica, Secretaria da Educação do Paraná, 2008.
- MURTA, Claudia. Metodologia EAD / Claudia Murta. - Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de Educação Aberta e à Distância, 2010.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Pública Estadual do Paraná. Filosofia. Curitiba: Seed/DEB, 2008.
- RANCIÈRE, JACQUES, O mestre Ignorante - Cinco Lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte. Autentica, 2002.
- ROCHA, RONAI, P. A didática na disciplina de filosofia. In: CARVALHO, M., CORNELLI, G. Ensinar filosofia. Especialização em ensino de filosofia para o ensino médio – UAB, Volume 2, Vários autores, Cuiabá, Central de texto, 2013.

A aula de filosofia e a pedagogia do distanciamento

Aneurisvan Barbosa Célio ¹

Introdução

Este texto é parte da dissertação do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) desenvolvido na Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) e procura expor e pensar algumas questões inerentes à prática de ensino de filosofia no ensino médio da escola pública, a qual é realizado um projeto de intervenção que compreende uma parte do mestrado. As questões trabalhadas aqui têm a pretensão de mostrar alguns pontos relativos a prática docente de filosofia que contribuem para um distanciamento, seja para o pensar próprio da filosofia ou no afastamento dessa ação do pensamento.

Serão trabalhados três autores que contribuem para compreender alguns fatores que causam o distanciamento dos professores e dos estudantes com a filosofia em sala de aula.

Para trazer as questões que afetam os envolvidos no contexto de sala de aula, na prática de ensino de filosofia, são trazidas as vozes de Friedrich Nietzsche, de Jacques Rancière e de Paulo Freire. Do primeiro filósofo, encontramos a crítica à educação de seu tempo, a alemã do século XIX, no livro *Terceira Consideração Intempestiva: Schopenhauer educador*, no qual atacou tanto questões existenciais quanto a cultura e o Estado que impedem o homem da filosofia, ou pelo menos da filosofia que merece ser vivida na visão nietzschiana. Do segundo, encontramos um filósofo ainda em atividade, que em seus estudos sobre os movimentos operários do século XIX, na França, fez o resgate de um pedagogo francês que propositadamente foi esquecido, mas que sua proposta educacional pode ser capaz de fazer uma revolução na forma de ensinar. No livro *O mestre ignorante*, Rancière indica um mestre que se oponha ao sábio como meio de ensinar e emancipar o aprendiz. Do terceiro, encontramos um pedagogo brasileiro que contribui para entendermos alguns mecanismos pedagógicos, contidas na obra *Pedagogia do Oprimido*, que podem cooperar na manutenção desse distanciamento da filosofia.

Portanto, três movimentos serão apresentados aqui para demonstrar através da literatura, os pontos que podem ajudar para pensar o afastamento e a construção de um distanciamento dos envolvidos na prática de ensino de filosofia. Para cada denúncia exibida aqui, por sua vez, é uma chance de escape, uma vez identificada os entraves que impedem o professor e o estudante de filosofia na sua prática em sala de aula.

¹ Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES

Um distanciamento para Nietzsche: O ensino enciclopédico

O jovem Friedrich Nietzsche (2008) apresenta na obra *Terceira consideração intempestiva: Schopenhauer educador* o ensino enciclopédico que será tratado aqui. O caminho aqui percorrido tem a ambição de vincular alguns caracteres que contribuem para uma aproximação e/ou um distanciamento da filosofia. No primeiro parágrafo da primeira parte do livro, o jovem filósofo alemão lança dicas de cunho existencial importantes que contribuem para entender, num primeiro movimento, o distanciamento da atividade filosófica, a *preguiça* e o *medo*, ambas encontradas nos homens e, por que não, nos estudantes, seja professor ou aluno. Somente essa identificação não é suficiente para solucionar o problema, apesar de ser um começo.

Nietzsche (2008), não diz que os homens são preguiçosos, mas diz que possuem propensão à preguiça. Existe uma tendência a alimentá-la entre os homens. Que os homens também são medrosos, não é negado, mas que a preguiça supera o medo e o alimenta. Esse postulado pode até ser questionado pela ciência com seus diagnósticos de síndromes e fobias. Mas não poder ser negada, pois a preguiça está entre nós, por todos os lados nos seres humanos.

Nietzsche (2008) deixa claro o grande desprezo que o filósofo tem pela preguiça, que por sua vez é encontrada nos homens por toda parte, e por que não dentro da escola, na sala de aula? É comum ouvir dizer que o professor e/ou a escola formam “opinião”. Se isso estiver acontecendo, será combustível para alimentar a preguiça e contribuir na criação de estudantes padronizados ao gosto daquele que financia a educação. Neste caso, seriam as opiniões, as correntes que prendem os objetos fabricados em série pela sociedade e, portanto, pela escola, pois “se ocorrer que um grande pensador menospreze os homens, é sua preguiça que despreza, é ela que os faz se assemelharem a objetos fabricados em série, indiferentes, indignos de ser instruídos ou incluídos na convivência” (NIETZSCHE, 2008, p. 16).

Ao eleger Schopenhauer como seu educador, Nietzsche (2008) afirma que a mentira é uma qualidade não encontrada em seu mestre. Não importa se sua vida não teve o reconhecimento que deveria ter, mas o filósofo continua fiel a si mesmo, ao pensamento e à vida, até o fim. O mestre pode cometer erros, mas é coerente consigo mesmo. Sua escrita não busca convencer os outros, como os grandes oradores o fazem, com o auxílio da retórica e os aplausos em seguida, holofotes e brilho da mídia. Schopenhauer “é probo porque fala e escreve para si mesmo, dirigindo-se a si mesmo; é alegre porque conquistou pelo pensamento a mais difícil das vitórias; é constante porque não pode não sê-lo” (NIETZSCHE, 2008, p. 30).

Schopenhauer é um verdadeiro mestre e eleito por Nietzsche como um educador digno de ser seguido, porque dava exemplo e era um modelo de vida. Portanto, é preciso ter um mestre que possa contribuir para vir a ser o que si é, para si educar. Conseguiu vencer as seduções modernas do seu tempo e não se rendeu à subserviência do Estado, ele deu a Nietzsche o desejo de solidão própria do filósofo.

Um mestre digno de ser seguido é aquele que coloca o aprendiz no caminho de encontrar consigo mesmo, a solidão passa a ser um caminho possível para esse encontro. Um mestre capaz de ir contra as seduções do Estado, e por este temido. Alguém que mereça ser seguido não pode, para Nietzsche, viver em conformidade com as ingenuidades do tempo presente. Aprendeu que é preciso atacar aquilo que impede o homem de ir além.

Nietzsche (2008) não poupou críticas aos seus contemporâneos, inclusive aos professores universitários de sua época, comparando a filosofia praticada nas universidades com o ofício dos jornalistas, na prática e produção de opiniões. Dependendo de como foi a formação do professor de filosofia na cadeira da universidade, surge aí uma inquietação formativa. Se se levar em consideração que o estudante passa pelo banco da universidade para se tornar professor, existe uma grande chance dele se tornar um professor do senso comum nas aulas de filosofia do ensino médio. Mas também um outro perigo iminente, o de incorporar o Estado como finalidade última, surge aí como declínio desse mesmo homem.

Hoje quase tudo na terra exhibe as mais grosseiras e maléficas forças do egoísmo das classes possuidoras e do despotismo dos militares. O Estado, é verdade, estando nas mãos destes últimos, tenta às vezes, como o egoísmo do proprietários, reorganizar tudo segundo sua própria visão e procura ser a ligação e o peso que mantêm a coesão das forças adversas; dito de outro modo, deseja que os homens lhe prestem o mesmo culto idólatra que prestavam recentemente à Igreja (NIETZSCHE, 2008, p. 49).

O nascimento do filósofo, dentro dessa estrutura, é extremamente dificultado. O Estado se estruturou de tal forma que o surgimento do livre pensador se tornou uma impossibilidade. Os filósofos que serviam ao Estado eram vistos por Nietzsche como sinal de decadência do sistema educacional, como a exemplo de Kant que além de produzir sua filosofia, produziu junto uma filosofia de professores (NIETZSCHE, 2008).

Para que as coisas funcionem como o desejado, o Estado escolhe seus dóceis filósofos, ou seus “servidores filósofos” para a manutenção da ordem e do progresso. O Estado obriga o professor filósofo a ter todos os dias algo para ensinar aos estudantes, em seus locais de ensino com horários e material determinados pelo gestor maior. A “história erudita do passado nunca foi objeto do verdadeiro filósofo, nem na Índia nem na Grécia” (NIETZSCHE, 2008, p. 100).

Sílvio Gallo (2012) resgata em sua teoria educacional, na obra *Metodologia do ensino de filosofia*, a observação e as críticas feitas por Nietzsche à educação alemã do século XIX, uma educação voltada ao modo enciclopédico. Esse modelo educacional não tinha aceitação na visão filosófica nietzschiana primeiro pela primazia concedida às ciências em detrimento do livre pensar, segundo por causar desencanto nos estudantes. O filósofo alemão enxergava no ensino enciclopédico, o fracasso do ensino de filosofia, onde os educandos decoravam os conteúdos e logo em seguida esqueciam, pois, a finalidade era apenas passar nas avaliações. Nesse modelo educacional os estudantes teriam que decorar para serem aprovados em seus exames, suas avaliações. Uma pedagogia a serviço do Estado que promove, na concepção nietzschiana, mais um distanciamento do que uma aproximação, mais ódio que amor, mais tédio que admiração.

Gallo (2012) alerta para a importância da tradição filosófica – não se despreza uma história de aproximadamente 2500 anos de criação filosófica – como ponto de partida para o ato de criação. Para criar o novo como experiência filosófica na prática do pensamento, nesse sentido, a recusa da tradição “só é possível a partir dessa mesma tradição: nada criaremos se não a tomarmos como ponto de partida” (GALLO, 2012, p. 43). É preciso garimpar a produção realizada pelos filósofos ao longo da história para dar um passo a diante rumo a criação.

Enquanto o ensino enciclopédico consiste numa transmissão direta de saberes que serão assimilados pelos educandos, numa espécie de subordinação destes àqueles, do educando em relação ao educador, a proposta é que a aula de filosofia tenha “uma postura que não implique uma submissão daquele que aprende àquele que ensina” (GALLO, 2012, p. 48).

Um distanciamento para Rancière: a sociedade pedagogizada

Rancière (2002) na obra *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*, traz a figura de Joseph Jacotot (1770-1840), um pedagogo que viveu parte de sua vida no século XIX e que propôs um método bem diferente daquele comumente utilizado por seus contemporâneos, demonstrando aos seus interessados as fragilidades dessa inovação pedagógica, pois essa novidade estaria longe da explicação própria do ato pedagógico. Sentiu na pele o potencial criador do método proposto pelo Ensino Universal por ele utilizado quando esteve exilado nos Países Baixos.

Desde Jan Amos Comenius (1592-1641), que pretendia desenvolver uma didática eficiente capaz de ensinar tudo a todos, a *Didactica Magna* (1630), que a busca por um método adequado e seguro no processo de “ensino e aprendizagem” é perseguido (GHIRALDELLI JR, 2006, p. 20). Aliás, foi a própria pedagogia que cunhou esse termo para selecionar, mensurar, controlar aquilo que eventualmente é ensinado e, portanto, aquilo que é aprendido. O pressuposto de que existe uma metodologia segura que dê conta do ensino e da aprendizagem, defendido pela pedagogia, é questionado por Jacques Rancière (2002).

Essa voz solitária, proclamada por Rancière (2002), que ainda é possível ser ouvida, coloca em xeque toda pedagogia que pretenda ser ciência da educação, ciência do ensino e da aprendizagem, ciência do controle, que possa fazer os estudantes pensarem por si mesmos. Que inclusive ficou solitária por causa da instituição pedagógica, que controla, *o quando, o que, e o como* será ensinado. Trazer Jacotot para pensar a prática do ensino de filosofia em sala de aula é buscar uma outra alternativa para “que o ato de ensinar jamais perca inteiramente a consciência dos paradoxos que lhe fornecem sentido” (RANCIÈRE, 2002, p. 09). No ensino e na aprendizagem, a caminhada é sempre imprevisível. Nunca sabemos antecipadamente quais encontros teremos no meio do caminho ou como serão os encontros com aqueles que nos dispusemos a entrar em contato.

Rancière (2002) afirma que a instituição pedagógica surge justamente no momento em que a Revolução Francesa já havia chegado ao fim das febres igualitárias, e passa a uma nova febre ou a uma nova fase, a da ordem e do progresso. A *ordem* enquanto promotora da estabilidade, para não sofrer de crise em crise; e o *progresso*, enquanto promotora da união do povo em busca de um objetivo comum. Ordem e progresso atendendo aos desígnios do Estado, através da mão pedagógica praticada dentro da instituição escolar, que atrai para si a responsabilidade de educar a população.

Ao resgatar o pedagogo Jacotot, Rancière (2002), trouxe também o problema do ensino de filosofia para ser pensado. A façanha realizada por Jacotot foi possível graças a três fatores iniciais: primeiro, a orientação do *mestre ignorante*, pois mesmo sendo ignorante, é aquele que mantém o aprendiz na caminhada, na busca, sempre em retirada; segundo, de *um livro* que na época existia uma edição bilíngue francês-holandês, o *Telêmaco*, como instrumento para aprendizagem da língua francesa, já que era esse o objetivo de cada

estudante; e terceiro, a *vontade* do aprendiz em aprender a língua francesa, poder decifrar a nova língua e se apropriar diretamente de uma outra cultura.

Para Rancière (2002), a sociedade pedagogizada é pautada no pressuposto de que há uma desigualdade de inteligência entre os envolvidos no processo educacional. E ela, a pedagogia, através de sua metodologia, possui o poder de igualar e/ou reduzir a lacuna que separa o fosso que promove a desigualdade de inteligências entre professores e estudantes, e estes com seus colegas.

A redução dessa desigualdade estaria a serviço da construção de uma sociedade mais justa, democrática, republicana e igual. Segundo Gallo (2002), para Rancière, “a sociedade moderna está baseada na ideia de que as inteligências são desiguais e que a construção de uma sociedade democrática, republicana, precisa proceder a uma ‘redução’ dessa desigualdade” (GALLO, 2012, p. 87). A desigualdade econômica não é negada, inclusive é um pressuposto objetivo da pedagogia liberal ou progressista, pois ambas têm em seus discursos o objetivo de reduzi-la.

Aqui existe uma oposição à pedagogia corrente, pois não tem como ponto de partida a desigualdade, que é sua marca registrada neste momento na educação. Uma das dificuldades das pedagogias tradicionais ou modernas em atingirem esse fim está na desigualdade, como contramão da emancipação dos envolvidos na relação em sala de aula, se tomada como objetivo a ser perseguido. A inteligência é uma dimensão livre, não é subserviente a mais ninguém, a não ser a si mesmo. “Chamar-se-á emancipação à diferença conhecida e mantida entre as duas relações, o ato de uma inteligência que não obedece senão a ela mesma, ainda que a vontade obedeça a uma vontade” (RANCIÈRE, 2002, p. 26).

Porque o estudante pode aprender sem um mestre explicador, mas não sem um mestre. O que ocorre é uma subordinação de uma vontade à outra, mas nunca de uma inteligência à outra, esse é o caminho trilhado pelo mestre embrutecedor, pois submete a inteligência do estudante à sua. Como se o estudante precisasse das palavras do mestre para traduzir o conteúdo de um texto. “Há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada à outra inteligência” (RANCIÈRE, 2002, p. 25).

Nessa perspectiva, o professor de filosofia está mais para o mestre ignorante, portanto, emancipador, do que para o mestre sábio, embrutecedor. Todo mestre emancipador surge a partir de um modelo de mestre embrutecedor, é uma passagem, de um mestre a outro, necessária à filosofia em sala de aula. Nessa passagem, exige-se do mestre o cuidado para não cair no embrutecimento. “O embrutecedor [...], é exatamente por ser culto, esclarecido e de boa-fé que ele é mais eficaz. Mais ele é culto, mais se mostra evidente a ele a distância que vai de seu saber à ignorância dos ignorantes” (RANCIÈRE, 2002, p. 20). Se a pretensão do professor é mostrar aos seus estudantes o vasto conhecimento que possui, estará fazendo mais do que isso. É este o sacramento da separação professor e estudante.

Rancière (2002) considera um mito a técnica pedagógica por excelência da explicação. O método da explicação é perverso por ser embrutecedor do conhecimento, pois, “confirma uma incapacidade” (RANCIÈRE, 2002, p.11). Uma incapacidade implantada pelo próprio professor no desempenho de sua docência na relação com os estudantes. Um distanciamento da possibilidade do estudante conseguir sozinho percorrer o caminho do conhecimento sem que um outro tenha de lhe conduzir pela mão. Incapacidade colocada à prova todas as vezes que o aluno pede ao professor para explicar mais uma vez, mais uma

vez e mais uma vez. Esse mito coloca cada um no seu lugar, numa posição hierárquica exercida e mantida em sala de aula.

Rancière (2002) propõe um mestre que esteja aberto e à procura por ser ignorante. Um método universal que leva em consideração que é possível aprender sem mestre explicador, não sem mestre, e tem a igualdade de inteligências como fundamento. Todo ignorante sabe muitas coisas que pode relacionar a outras coisas que serão aprendidas. Pois, o Ensino Universal tem como princípio que “*é preciso aprender qualquer coisa e a isso relacionar todo o resto, segundo esse princípio: todas as inteligências são iguais*” (RANCIÈRE, 2002, p. 107).

Eis o segredo do Ensino Universal: aprender algo, qualquer coisa, e relacionar com o resto. Nesse quesito, todas as inteligências são iguais. Qualquer emancipação possível só é alcançada entre indivíduos, no encontro entre pessoas singulares em suas relações de igualdade, professor e estudante, nunca no plural, sempre no singular, sem submissão da inteligência ou opressão, que em alguns casos está sob a mesma roupagem.

Um distanciamento para Freire: a educação bancária

A obra *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire (1921-1997), escrita em 1967, quando estava exilado no Chile devido ao golpe militar que ocorreu no Brasil em 1964, é importante para entender o período do desmonte da educação humanista que havia sido implantada no governo anterior à ditadura civil-militar instaurada no país. Foi um período da história da educação brasileira em que os governos ditatoriais introduziram em grande escala a educação tecnicista, comprometida com a mão de obra industrial, ou seja, uma educação voltada para recauchutar os setores da economia.

Paulo Freire apresenta na obra supracitada a concepção de “educação bancária”, que contribui para posicionar a pedagogia progressista dentro da educação e compreender o distanciamento dos professores e dos estudantes para uma possível aula filosófica. Apesar de fazer alusão a banco, enquanto instituição financeira, não tem relação com transações mercantis. No entanto, deixa subentendida a crítica ao modelo capitalista de gerir a educação, ou seja, nosso modelo atual. Essa concepção de educação possui uma dimensão de depósito, tal como quando um cliente de uma agência bancária qualquer deposita seu dinheiro em um caixa. Nesse sentido, o educador bancário usaria a cabeça do educando para depositar seus conteúdos programados pelo planejamento escolar. Aqui o professor é o transmissor do conhecimento e aquele que detém o saber necessário a ser levado e entregue aos estudantes, seus educandos que não sabem e passivamente esperam os saberes de seu mestre.

Com uma pedagogia praticada na estrutura estatal que reflete o interesse do Estado, que é dominado por um grupo com interesses bem definidos, então, a “pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes” (FREIRE, 1987, p. 09). No período em que Freire publica sua obra, durante a ditadura civil-militar no Brasil, ocorria o desmonte de educação humanista para implantação de uma educação tecnicista, com criação de cursos técnicos profissionalizantes em todo país.

Nesse sentido de uma educação voltada ao depósito, sem que tenha uma relação de atividade com a vida que apela para a criatividade, mas sim, uma relação de passividade e adaptação, que incapacita o ensino de filosofia como uma atividade de criação conceitual. Freire corrobora neste ponto que a educação exige muito mais dos envolvidos no processo educacional, seja ela direcionada à filosofia especificamente ou não.

A narração é a ferramenta didática central utilizada pelo professor bancário. Através dela, ele transmite aquilo que deseja ser arquivado. O ouvinte é passivo, ele deve escutar com muita atenção as histórias narradas pelo professor. Quem sabe para reproduzi-las em outro momento. “A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador” (FREIRE, 1987, p. 58).

Para essa concepção de educação, o professor será considerado como melhor entre seus colegas na medida que vai conseguindo técnicas cada vez mais eficientes que possibilitem o máximo possível de armazenamento de conteúdos na memória dos seus educandos. “Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será” (FREIRE, 1987, p. 58), mais convicção o professor bancário terá de que trilha o caminho certo no cumprimento da sua tarefa.

Segundo Freire (1987), “a visão ‘bancária’ anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade [...]” (FREIRE, 1987, p. 60), esse tipo de educação tem como base de sustentação a narração daquele que sabe, para o que não sabe, e não há comunicação entre ambos, pois eles não têm a oportunidade de perceber a dimensão da igualdade que há entre seus interlocutores, mas sim comunicados, onde o educador bancário possui o poder da palavra – parte-se de uma relação de desigualdade – e com sua linguagem sofisticada transmite seus saberes, de maneira a “encher os educandos de conteúdos. É o [ato] de fazer depósitos de ‘comunicados’ – um falso saber – que ele considera como verdadeiro saber” (FREIRE, 1987, p. 63).

A narração inibe a criatividade e nessa educação o estudante precisa ouvir e reproduzir com atenção as palavras que o mestre disse, isso numa avaliação qualquer, seja escrita ou oral. Toda forma de criatividade é suprimida, o novo é um problema, não pode ocorrer por sair fora dos cânones educacionais, da meta desejada e planejada pelo professor.

Reflete ao mesmo tempo que contribui para perpetuar a cultura do silêncio, na qual o educador não dá ao educando o direito de pronunciar a sua palavra e com ela o seu mundo. O ensino é centrado na transmissão ministrada pelo educador. O silêncio que Freire expõe na concepção de “cultura do silêncio”, é aquele com o qual a palavra do educando é subtraída. Ocorre o roubo da palavra. Tira-se o direito do educando de dizer sua palavra, silencia-o, seja na palavra falada ou escrita. No processo educacional dentro desse quadro, a palavra tem via única, parte do professor e chega ao estudante, não há retorno. O estudante é silenciado, não pronuncia. O melhor estudante é aquele “mudo”. Como ter uma experiência de pensamento se o educando não pronunciar através das suas palavras aquilo que pensa? Nesse sentido, o silêncio tem a função de ajudar a não pensar. Sua finalidade é suprimir toda forma de pensamento com a reprodução como método.

Considerações Finais

As questões trabalhadas neste artigo não têm a pretensão de esgotar ou dar um ponto final a problemática do distanciamento da filosofia, praticado pelos envolvidos na prática de ensino de filosofia. Mas trazer alguns apontamentos que possa contribuir na tentativa de montar um diagnóstico, e a partir dele, pensar algumas alternativas possíveis para que o ensino de filosofia não caia na banalidade. Os pensadores escolhidos para pensar o problema que envolve a prática de ensino de filosofia traz algumas questões que afetam diretamente o contato com a filosofia, seja como professor ou como estudante.

O desenvolvimento da prática de ensino de filosofia ocorre dentro da estrutura estatal, portanto, tem suas peculiaridades e intenções definidas pelo Estado. Mas até que ponto a prática docente financiada pelo Estado contribui para que a aula de filosofia seja filosófica? Essa questão surge com a leitura dos pensadores escolhidos para nos ajudar a pensar como e porque acontece o distanciamento da filosofia. Contudo, ao mesmo tempo que nossos autores fazem suas denúncias em relação as instituições que dificultam o trabalho do professor de filosofia, também nos ajuda a garimpar novas possibilidades possíveis a criação de uma fenda capaz de sabotar os obstáculos que nos dificultam o pensar filosófico.

O conhecimento dos mecanismos que impedem o surgimento do livre pensador são importantes para nos conhecermos enquanto sujeitos desse processo de ensino e aprendizagem. E a partir deste ponto poder traçar uma linha de fuga desses impedimentos que contribuem para o não pensar.

A educação, com o diagnóstico feito por Nietzsche, Rancière e Freire, no tocante ao ensino de filosofia, na sua prática em sala de aula, fica limitada a *mais do mesmo*, sobretudo se o ensino e a aprendizagem em filosofia não tiverem relação com a vida e não distanciar-se dos métodos convencionais. Os estudantes, nesse cenário, são meros espectadores sem participação; sem pôr a mão na massa, sem se sujar, não há aventura filosófica; tem-se um ensino previsível do início ao fim, sem constrangimentos. O educador tem o controle, sem surpresas.

Referências bibliográficas:

- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 28ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GALLO, Sílvio. Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- GHIRALDELLI JR, Paulo. O que é pedagogia. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- NIETZSCHE, F. Terceira consideração intempestiva: Schopenhauer educador. São Paulo: Escala, 2008.
- RANCIÈRE, Jacques. O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

Na e para além da sala de aula: Filosofia – Uma pra viver. Considerações sobre as contribuições de seu ensino para os processos de subjetivação

Angela Zamora Cilento¹

Introdução

Diante do quadro erosivo dos valores, muitos sentem-se desnorteados, angustiados e impotentes. Outros, no entanto, “prejudicam a comunidade ou que a relegam ao abandono acabam prejudicando a si mesmas, entrando elas próprias em um processo de deteriorização.”(NEGT,2002,p.25). Aquilo que serviu de antagonismo ao capitalismo, serviu, em grande escala, como base de proteção (como os direitos dos trabalhadores), já não existe mais. Segundo Negt, as ‘camadas de proteção e de domesticação do capitalismo’(NEGT,2002, p.20) foram desfeitas, de modo que hoje, com o processo de globalização atingimos a fase do ‘capitalismo predatório’. Em um mundo onde já não há mais oposição, o capitalismo venceu e toma proporções inimagináveis com a política neoliberal. Para que uns tenham muito, os demais já sofrem as consequências catastróficas de sua aplicação: o que importa é o ganho de capital. Muita produção com cada vez menos mão-de-obra (NEGT,2002, p. 20): não mais o repasse dos lucros para setores cruciais da sociedade, não mais investimento, mas especulação crescente para os ganhos do capital. ‘O mundo é uma grande bolsa’ (NEGT, 2002, p. 20), onde poucos ganham e muitos, sem direito algum à cidade e à uma vida digna. Mas esta população tem direitos, “mas o direito é algo que implica em jogo de forças, e há que se lutar pela materialização destes direitos”. (HARVEY, 2001).

Nos perguntamos diariamente – Como? Por onde começar? Pois nos parece que a base para qualquer formação para a cidadania e para qualquer **resistência frente à** essa *ordem do distante*, conforme nos aponta LEFEBVRE (1969), se encontra justamente na mira dos grandes grupos econômicos que viram na educação uma ‘mina de ouro’, um segmento de mercado.

1. Para além da sala de aula: a ‘ordem do distante’ e seus impactos

Se pudermos rememorar um pouco sobre o **histórico do ensino de filosofia no Brasil**, veremos que seu movimento é pendular e circunscrito ao momento histórico do país – quando conveniente, a filosofia é excluída da matriz curricular. Um dos exemplos deste movimento foi a lei 5692\71, implantada durante a ditadura que excluiu filosofia,

1 U.P.M

sociologia e psicologia do ensino médio e retornou com a lei 11684\08 de 2008, em pleno momento democrático. A **Reforma do Ensino Médio** realizada a partir da Medida Provisória 746/2016, sancionada em fevereiro de 2017, tornou-se a lei 13.415 e alterou a LDB 9.394/1996. A legislação ainda não deixou clara sua posição quanto ao ensino de filosofia que aguarda a publicação da BNCC. Apenas o artigo 2 indica que: “§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.”

A Reforma e seus impactos podem ser lidos pelas relações de poder que se tecem **para além da sala de aula** revelam a crescente implantação de um neocolonialismo justificado “pelas formas coloniais de compreensão, associadas de forma complexa e sempre cambiantes com os modos de produção econômica e de distribuição e consumo.” (APPLE, 2002, p.35). Ora, é o mercado internacional quem dita as regras, legitimado pela ‘ordem do distante’, como dirá LEFEBVRE em *O Direito à Cidade*. Deste modo, submetendo-se à ‘ordem do distante’ ou ao mercado internacional, encontra-se o Estado que flerta com a ideia de que a educação ao invés de ser pública, gratuita e de qualidade, deve se tornar um segmento de mercado. Nos valem da trajetória do *Grupo Kroton* para ilustrarmos com exemplo que obteve um lucro líquido de 2,23 bilhões em 2017 com 35,54% deste segmento de mercado. Os números nos revelam o que acontece **Para além da sala de aula**: a filosofia que impera é aquela que está sob os moldes de um capitalismo selvagem que objetiva formar apenas seres humanos forjados para o trabalho. Com tal adoção, os alunos de baixa renda serão subtraídos da escola pública para cursarem escolas privadas, sem que isto demonstre uma verdadeira qualidade de ensino. Em entrevista para a Revista Exame, o professor Fernando Cássio da UFABC afirma que: ‘O esforço da Kroton será tentar tirar matrículas do setor público, investindo em propaganda pra disfarçar a mediocridade pedagógica desses sistemas’.(DESIDERIO,2018). Certamente, o objetivo do nosso trabalho aqui não é ficar descrevendo as ações desta empresa, mas o de ilustrar o quanto esta ‘ordem do distante’ interfere no cotidiano da política nacional pois, sabemos que, enquanto empresa, talvez ela não responda senão aos acionistas. Esta padronização pretendida promoveria o que Nietzsche denomina de ‘nivelamento por baixo’. Há que se propor um ensino decapitado de forças que proporcionariam as reivindicações necessárias dos direitos que todos os homens têm e que estariam garantidos pela Constituição.

2. Entremeios

Qualquer generalização que se faça em relação à escola só pode gerar juízos de valor que não compactuam com certas realidades, embora todas elas sejam afetadas pela ‘ordem do distante’. Ora, como podemos nos desvencilhar deste embate? Não é possível talvez falar de escola, mas de escolas, assim como nos alerta FAVARETTO (nota 1) ao nos sugerir que falemos de ‘filosofias’ ao invés de filosofia. Deste modo, cada unidade escolar deve ser observada à luz de sua própria singularidade pois apresenta por um lado, uma rede de forças que advém dos sujeitos históricos constituintes deste espaço e de outro, o desvelamento da própria ‘maquinaria’ escolar naquilo que este cotidiano tem de opressor ou de libertador.

Evidenciamos que este campo de relações de força que se dá na escola em particular está firmemente associado aos processos de subjetivação que trataremos mais adiante. Assim, nem a escola, nem as salas de aula estão longe de ser um espaço neutro e devemos estar atentos com o que acontece para além das paredes e muros da escola. Não é possível

pensar em processos de subjetivação sem levarmos em conta estas múltiplas dimensões que encerram a vida nas instituições escolares - como cada um atua e se pauta diante dos eventos deste cotidiano e do que acontece no mundo, o que ultrapassa largamente os limites do âmbito instrucional:

Conhecer a Escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia-a-dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados.(ANDRÉ,1992, p. 71)

A profa. Marli André nos oferece, abaixo, algumas categorias de análise muito pertinentes para pensarmos as escolas em três dimensões. A **dimensão institucional\organizacional** nos alerta para a gestão escolar. Também se contempla o relacionamento entre professores, coordenação e direção e funcionários. Ora, a complexidade desta teia de relações de força e de configurações socio-espaciais não é possível de ser abarcada no termo genérico ‘Escola’, antes será preciso tomarmos cada unidade escolar como um espaço singular, pois estas relações só poderão ser compreendidas e analisadas pontualmente. Por seu turno, **a dimensão epistemológica** detecta e investiga os seus valores norteadores: se primam pela formação voltada ao vestibular, à técnica ou ainda à cidadania.

Como podemos perceber não há escola, mas ‘escolas’ com seu intrínseco caráter dinâmico que se reconfiguram diariamente. O desdobramento destas dimensões nos levariam a um trabalho que extrapola o espaço dedicado para este trabalho. Cabe-nos, por hora, esclarecer que estas dimensões perpassam todo o cotidiano escolar e se revelam nas relações de todos os envolvidos direta ou indiretamente na gestão deste espaço e de como as secretarias da educação, os pais e a própria comunidade também interferem.

Mas o que nos interessa aqui de modo especial é a **dimensão instrucional\pedagógica** no que concerne ao ensino de filosofia. Todavia, temos consciência que os adolescentes e jovens necessitam de todas as disciplinas enquanto aporte teórico para sua formação. A filosofia, pode e deve contribuir significativamente. “O ensino de filosofia pode contribuir, portanto, para o ‘plano pessoal-biográfico.’” (MEC, 1999, p.58). Esta categoria de análise atenta para o que acontece **dentro da sala de aula** e de como isso impacta a formação dos discentes. Precisamos levar em conta, portanto, a própria formação deste educador, o que implica diretamente no envolvimento dos alunos. É preciso mencionar a seleção de conteúdos, metodologia utilizada, livros e material didático adotados. “Em suma, a resposta que cada professor de Filosofia do Ensino Médio dá à pergunta (b) ‘que Filosofia?’ decorre, naturalmente, da opção por um modo determinado de filosofar que ele considera justificado.”(PCN,1999, p.48).

Então, a escola não está apartada do contexto ao qual está inserida e que as generalizações podem nos induzir ao erro. Em seguida, como os processos de subjetivação dos alunos sofrem os impactos deste campo de tensões e de sua mútua afecção que trataremos mais adiante. Por fim, que a dimensão pedagógica para a análise do que nos propomos aqui apresenta condicionantes relevantes – as que tocam na formação do professor de filosofia, dos métodos e objetivos e demandas a que estão submetidos estes mesmos professores.

cuidado redobrado com respeito às metodologias e materiais didáticos, levando sempre em conta as competências de que os alunos já dispõem e o que é necessário para introduzi-los significativamente no filosofar. Esse zelo metodológico se justifica na medida em que nem se pode ter a veledade de pretender formar filósofos profissionais e nem se deve banalizar o conhecimento filosófico. Ambos os equívocos esvaziam o sentido e invalidam a pertinência da Filosofia no Ensino Médio. (PCN, 1999, pg.52)(grifos nossos)

3. As aulas de filosofia e processos de subjetivação

Depois de termos avançado sobre a primeira parte do nosso trabalho que objetivou esclarecer a interferência da ‘ordem do distante’ nas unidades escolares, bem como algumas categorias de análise à luz da profa. Marli André, somos impelidos a tratar sobre o conceito de processo de subjetivação e de seus viéses inter e transdisciplinar.

3.1 – O que são processos de subjetivação?

Na filosofia contemporânea, encontramos em Deleuze a ideia de que o **sujeito** é um vir a ser que não se cristaliza em uma forma definitiva, impactado pelo que acontece fora, é afetado por outros corpos e isso desperta sentimentos, respondendo àquilo que lhe acontece incessantemente, de maneira única e particular, enredado pelas malhas das tensões históricas circunscrito à elas. O sujeito não é algo passivo, mas responde a tudo, mesmo que em caráter provisório. “Qualquer tentativa de cristalizar esse movimento das forças, qualquer pretensão de discipliná-las ou mesmo de reprimi-las, faz com que a noção de sujeito ganhe contornos transcendentais.”(MANSANO, 2009, p. 116)

Seguindo os rastros do método genealógico nietzschiano, Deleuze não entende o corpo como uma unidade, antes enquanto uma multiplicidade de células ávidas por domínio, estabelecendo uma cadeia interminável de hierarquias, na tentativa de não anular, mas subjugar todas as outras, o que implica na ideia de que o pensamento consciente é apenas mais um.(nota 2) (NIETZSCHE, 1988, p. 21). Não há possibilidade alguma de separação entre alma e corpo e aquilo que se manifesta revela os sintomas de saúde ou de doença corporal.

O conceito de **subjetividade** tecido por Guattari empreende a ideia de que os sujeitos produzem incessantemente sentidos derivados dos encontros com os outros, com o mundo e tudo o que nele há - a “subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro do social” (MANSANO apud GUATTARI, 2009, p. 111). MANSANO reitera a ideia de que é muito difícil nos descolarmos da nossa tradição filosófica: olhamos o mundo e julgamos as coisas à luz de uma lente legitimada pela história e que determina um certo modo de ser em detrimento de outros:

a subjetividade é por ele compreendida como um processo de produção no qual comparecem e participam múltiplos componentes.(...) são resultantes da apreensão parcial que o humano realiza, permanentemente, de uma heterogeneidade de elementos presentes no contexto social. Nesse sentido, valores, ideias e sentidos ganham um registro singular, tornando-se matéria prima para expressão dos afetos vividos nesses encontros. Essa produção de subjetividades, da qual o sujeito é um efeito provisório, mantém-se em aberto uma vez que cada um, ao mesmo tempo em que acolhe os componentes de subjetivação em circulação, também os

emite, fazendo dessas trocas uma construção coletiva viva. Assim, esses componentes ganham importância coletiva e são atualizados de diferentes maneiras no cotidiano de cada vivente. (MANSANO, 2009, p.111)

Assim, a produção da subjetividade está sempre à merce das forças que a coletividade exerce, na tentativa de conduzir e manter os sujeitos orientados pela mesma direção – a dominante, a da tradição. Trava-se, portanto, uma luta que revela a dimensão política desta produção.

3.2 – *Processos de subjetivação por meio de uma 'estética da existência'*.

Ora, mas para quê, então, a filosofia? Como minorar estes indescritíveis efeitos em uma população carente e que precisa por o pão na mesa diariamente? A filosofia, portanto, terá que se reinventar. Não porque em algum momento da história tivesse deixado de ser importante, mas porque o pouco espaço que lhe é concedido neste momento histórico, não pode ser desperdiçado com a falta de planejamento do professor, nem com sua deficiência formativa (o que também acontece muito em nosso país), nem com temas que não sejam relevantes e significativos para os alunos, dadas as circunstâncias. Neste sentido, a articulação entre os processos de **subjetivação**, o ensino de filosofia e o contexto histórico exigem que os professores não sejam apenas meros reprodutores do *status quo*, nem que promovam a certificação de seus alunos sem que sua aprendizagem tenha, de fato e de direito, sido significativa.

O que pretendemos nesta última parte, levando em conta todos os apontamentos anteriores é que o ensino de filosofia, seja antes de tudo para a Vida e para ação, o que implica na consideração de uma **estética da existência**. Assim, torna-se imprescindível recuperar Nietzsche. A relação entre arte e vida está presente em várias obras. Ao compreender o homem enquanto ser orgânico é movido completamente pelos instintos e pelas paixões. Pontua que, a partir do fenômeno socrático-platônico, o homem deveria extirpar de si suas paixões, o que se revela como um trabalho inglório. “Aniquilar as paixões e desejos para simplesmente se precaver da sua estupidez e das consequências desagradáveis da sua estupidez, revela-se-nos hoje, apenas como uma forma aguda de estupidez.” (NIETZSCHE, 1985, pg 37)(nota 3)

Ora, a estupidez de não considerar as paixões e os desejos como constituintes do ser orgânico homem, inaugurou o dualismo psico-físico. O procedimento genealógico nos revela que os afetos, as paixões vem em primeiro lugar. “Sob cada pensamento habita um afeto”. (WOTLING apud NIETZSCHE, 2003, p.13). Para Nietzsche, até mesmo esta condenação das paixões, esconde no fundo, uma paixão. Por baixo da tentativa de explicar o mundo racionalmente, de modo objetivo, livre das impressões subjetivas, há o reflexo de seu caráter afetivo. Em outros termos, a razão se tornou ‘tirana’ todos os outros instintos, posto que ela não deixa de ser mais um dos instintos, mas em um momento preciso da história da cultura ocidental, ela teve que prevalecer. Sem nos demorarmos demais nesta questão, vale, portanto, ressaltar que não existe uma autonomia do homem em relação às paixões. São elas que determinam os valores, de modo que os afetos são elementos constitutivos do próprio conceito de vontade de potência. Ora, se a vida é vontade de potência - ela própria é uma forma primitiva de afeto. “Que a vontade de potência é uma forma primitiva do afeto; todos os afetos são apenas desenvolvimentos dela.” (WOTLING, 2003, p. 23).

Em Nietzsche, não há a menor possibilidade de dissociar os afetos e afecções do cerne de sua filosofia – a questão dos valores. Os valores são “sintomas de apreciação em relação à vida”. Na investigação genealógica, detectou que não há uma única origem dos valores, mas uma dupla origem – “Gênese recíproca de sua diferença de quantidade, Gênese absoluta de sua qualidade respectiva” (NIETZSCHE, 1988, p. 43). (nota 4). Esta dupla origem remete à uma hierarquia de valores – dos povos que afirmam e dos que negam a vida, desvalorizando-a. Ora, se a Vida é o maior valor, encontramos dois perfis psicológicos oriundos das respectivas apreciações em relação a ela: senhores e escravos. Os primeiros encaram a vida enquanto gratuidade, enquanto que os segundos, enquanto expiação. Entendem sua existência enquanto atividade – ser e agir são indissociáveis. Os escravos, por sua vez, justamente porque não têm forças suficientes para viver a vida na sua integridade, enquanto devir caótico, ressentem-se para com ela. Seus valores, impedem-nos de agir e desta forma, tornam-se ressentidos. Operam uma vingança imaginária, transmutam os valores do Senhor, o repouso toma o lugar da ação – ela aparece passivamente, como “narcose.” (NIETZSCHE, 1998, p. 36). (nota 5).

Ora, se há no processo histórico, a desvalorização deste mundo e desta vida em detrimento de uma ‘outra vida’ que se daria no além. Todas as culturas, por terem por a priori de valores a religião seriam niilistas, o que não é ruim, em tendo em vista que elas são doadoras de sentido para o homem. “Qualquer sentido é melhor que nenhum”. (NIETZSCHE, 1998, p.184)(nota 6). Todavia, ele não estacionou, avança para estágios posteriores. Como os valores não são dados e definitivos, mas um tornar-se, caminha na direção do niilismo reativo e do passivo, provocando a derrocada dos valores superiores e suprimindo o mundo transcendente.

Assim, é mister sermos capazes de criar novos valores a despeito do niilismo, ou seja, retomarmos o resgate do valor da existência, do prazer de viver a vida – vida vivida com intensidade. Implica em valorizar cada minuto que passa: em construir sua vida como obra-de-arte, pois com o desalento da morte de Deus, o ‘médico da civilização’ entende que será necessário inverter a direção do niilismo – torná-lo ativo para a construção destes novos valores do futuro: promover a transmutação dos valores decadentes em novos valores afirmadores da existência.

Então, com a derrocada dos valores transcendentais, encontramos um deslocamento da metafísica de artista tratada em a Origem da Tragédia, para a ideia de uma estética da existência. Na Gaia Ciência, encontramos algumas passagens que nos ajudam a elucidar este deslocamento. “Enquanto fenômeno estético, a existência conserva-se-nos ainda suportável.”(NIETZSCHE,1987,p.128) (nota 7). Tal deslocamento permite-nos pensar a arte de criar a si mesmo. É precisamente “por acreditar na possibilidade de o ser humano ‘tornar-se o que se é’, [que] Nietzsche se põe contra a ideia da imutabilidade do caráter” (DIAS, 2011,p.118). DIAS nos elucidar é que há um processo que está em contínua produção: não há um “é” fixo, imutável, a ser atingido. Nietzsche nos convida a potencializarmos nossa vontade de potência pela arte. “precisamos de toda arte (...) para não perder essa liberdade que nos coloca acima das coisas e que nosso ideal exige de nós.” (NIETZSCHE,1987, p.128) (nota 8). A necessidade de nos tornarmos uma obra de arte, aponta para a ideia de que devemos ser poetas – “a arte de nos encarcerarmos a nós próprios como heróis, (...) a arte de ‘se por cena’ diante de si.” (NIETZSCHE,1987, p.97). (nota 9)

Ora, é preciso apreciar o cotidiano mas também inventar, contemplar as coisas por meio de outras óticas, porque “nós, queremos ser os poetas autores da nossa vida.”(NIETZSCHE, 1987, p. 196) (nota10). Sermos poetas-autores de nossa existência significa não perder a capacidade de criar, mas sobretudo, de criar-se. Portanto, ao tomarmos coragem, somos levados para um caminho único, individual que não cessa de produzir-se, criando uma segunda natureza: artista que cria e recria incessantemente a si mesmo. “(...) paciente exercício e de um trabalho de todos os dias.” (NIETZSCHE,1987, p.188) (nota 11). A segunda é que esta vida escolhida implica em vivê-la intensamente, algo que se aproxime da experiência dionisíaca tão enaltecida nas suas obras. Esta consideração não exclui as advertências realizadas pelo pensador em relação aos instintos – é preciso admití-los enquanto constituintes de nosso ser orgânico, mas não extirpá-los, antes ‘jardiná-los’: embelezá-los.

3.2.3 – *Filosofia como modo de vida ou psicagogia*

Na esteira de Nietzsche, Foucault ao retomar os gregos, percebe que a filosofia estoíca apresenta um modo de vida que consistia numa prática, no exercício constante de tornar-se sereno mesmo diante das vicissitudes da vida, com a finalidade também de torná-la bela, mediada pelo uso da razão. Recorremos a MANSANO mais uma vez:

Foucault argumenta: ‘Na Antiguidade, esta elaboração do si e sua conseqüente austeridade não é imposta ao indivíduo (...) trata-se, ao contrário, de uma escolha (...) para a sua própria existência.(...) Agiam, antes, de modo a conferir a suas vidas certos valores (...). Era uma questão de fazer da vida um objeto para uma espécie de saber, uma técnica, uma arte’. (MANSANO apud FOUCAULT, 2009, p. 113)

Foucault nos conta que nesse processo, o cristianismo tornou essas práticas que até então eram optativas em obrigatórias, de modo a extirpar as fraquezas do ‘eu’, anulando do seio da constituição orgânica do homem, os instintos, associando-os aos juízos morais. Suas investigações tiveram por objetivo conduzi-lo a uma compreensão de como os modos de subjetivação são constituídos e disseminados, sempre compreendidos enquanto processos sempre mutantes. Ora, mas são estes mesmos processos que impõem um certo modo de ser, viver e pensar na coletividade, de modo que os sujeitos são constrangidos a segui-los, o que assinala seu caráter político.

Assim, tomando em consideração a filosofia de Nietzsche de que os valores são um tornar-se, bem como do campo de forças de onde emergem estas construções, Foucault também nos alerta sobre a afecção de nossos corpos com as forças advindas do exterior e do contato com outros corpos. Todavia, o sujeito não é alguém que apenas seria o depósito destas forças, mas procura reagir a elas enfrentando-as, o que implica no caráter complexo do que podemos entender por modo de subjetivação. Dada à emergência das demandas contemporâneas se faz necessário estabelecer uma ruptura contra as formas de dominação, de exploração ou de submissão. Os modos de subjetivação então, podem servir de resistência à sujeição que impõe uma única moral generalizadora.

Aluno de Foucault, HADOT recoloca a filosofia como **psicagogia** – conta com a sabedoria dos antigos, no que concerne ao seu caráter psicagógico – destinada a ‘formar almas’. Não se trata, como bem nos adverte Marilena Chauí em *Convite à filosofia*, de uma mera apropriação do senso comum de uma das vertentes daquilo que se entende

por ‘filosofia’ (CHAUI, 2000, p.14).(nota 11). Antes se trata, com Hadot de pensarmos a filosofia como **terapêutica**, em pleno diálogo com Foucault, embasada na escola dos antigos. As questões pertinentes ao cuidado de si de que falamos a pouco associadas aos ‘exercícios espirituais’ nos remetem à ideia de que os gregos não fizeram uma filosofia para a erudição, para ficarem embalsamadas numa biblioteca, mas como um modo de vida, na intenção de uma vida que leve à praxis, apropriando-se deles de acordo com o seu próprio modo de ser. (HADOT, 2014). A filosofia como modo de vida não é algo que se exercite sozinho, antes deve efetivar-se na comunidade, no coletivo: empreende momentos, como o das refeições, de convivência e de encontros.

Assim, temos a retomada da filosofia enquanto uma terapêutica do cuidado de si. Em outras palavras, retomando às ideias de Nietzsche, em certa medida, de nos conduzirmos nossa vida enquanto obra-de-arte, refinando e embelezando os instintos. Certamente, não podemos nos eximir das críticas que o pensador alemão estabelece a Sócrates, mas se tomarmos a perspectiva adotada por Hadot, encontraremos para além deste ponto - da ‘tirania da razão’, a gestão do lado **caótico e avassalador** da vida, para que não que adoecemos ou tomemos atitudes descabidas: “a filosofia aparece como uma terapêutica dos cuidados, das angústias e da miséria humana.” (HADOT, 2014, p. 154\155). Hadot nos propõe um modo de subjetivação que sabe resistir às adversidades ao mesmo tempo que nos motiva à uma prática individual e coletiva.

À guisa de uma conclusão

Todo o nosso percurso até aqui consistiu em elucidar algumas questões emergentes do mundo contemporâneo: a erosão dos valores que o capitalismo predatório impôs, que se coloca nas palavras de LEFEBVRE como a ‘*ordem do distante*’. Percebemos que tal ordem não está tão distante assim como se apresenta, antes seus efeitos se dão diretamente e afetam a vida cotidiana: esta mesma política neoliberal avança de tal modo a interferir nas políticas educacionais. Tais mudanças não implicam necessariamente na educação de qualidade, já que seu compromisso não é com a formação, mas com o aumento dos lucros e a satisfação dos acionistas, incorrendo em um ‘nivelamento por baixo’, em um ensino de caráter técnico e utilitário, com a finalidade de obtenção mão-de-obra barata, corpos úteis e adaptados ao trabalho com este único fim.

A Reforma do Ensino Médio, caso implantada reduzirá o espaço das artes, da educação física, da filosofia e da sociologia, minorando ainda mais as possibilidades de que os educandos possam se conhecer de modo a potencializarem suas habilidades e competências. O espaço destinado para tais disciplinas ainda é exíguo diante daquilo que pode prometer enquanto teor formativo. Será preciso o enfrentamento acirrado de todos aqueles que se preocupam com a educação para que esta Reforma seja revogada. O ênfase no caráter **interdisciplinar** da filosofia, a mãe de todas as ciências, é fato, mas apenas justapor duas disciplinas para afirmar que há interdisciplinaridade não resolve a questão do teor formativo, além disso, conforme já tratamos, há na sala de aula muitos condicionantes que devem ser considerados, conforme nos aponta Marli André. É preciso garantir o caráter específico da filosofia, o que é de direito, e de fato. O caráter específico da filosofia deve estar garantido, mas avança para além dela à medida em que pode orientar o caráter transdisciplinar do processo formativo, resultado da articulação entre todas as ciências para uma compreensão mais profunda, proporcionando aos estudantes uma bagagem mais ampla do mundo.

A **transdisciplinaridade** se configura como um compartilhamento de ideias, opiniões decorrentes dos modos de subjetivação que abrigam múltiplas esferas. A filosofia, neste sentido, pode tanto contribuir com seu conteúdo específico quanto à sua esfera transdisciplinar, ou seja, da filosofia como um modo de vida, como psicagogia, como 'formadora de almas'. Referendamos a ideia de que a filosofia pode contribuir para uma estética da existência, na tentativa de formarmos não apenas seres passivos, obedientes, aptos ao trabalho, mas sujeitos que podem direcionar a sua existência numa perpétua construção de si mesmos enquanto poetas.

Devemos garantir é que a abrangência do todo pretendido pela proposta do foco transdisciplinar não venha a desqualificar a especificidade de cada componente, reduzindo-os a um discurso superficial. Preservar a singularidade também só acontece se cada componente, paradoxalmente, também se ancorar nos demais. As vertentes inter e transdisciplinar são válidas em sua contribuição para os processos de subjetivação desde a educação básica.

Notas:

1. FAVARETTO, Celso. *Notas sobre o Ensino de filosofia*: “Na situação contemporânea, talvez seja mais adequado se falar em ‘filosofias’, pois face à sua dispersão, a Filosofia não mais se apresenta como um corpo de saber e, assim, não se propaga da mesma forma como um saber se transmite; isto é, apenas por aquisição.” (ARANTES et alii, 1993, p. 77)
2. NIETZSCHE, F. GM, I, 2
3. _____. C.I. A Moral como Contra-Natureza, 1.
4. _____. GM I, 13
5. _____. GM I, 10
6. _____. GM III, 28
7. _____. GC, 107
8. _____. GC, 107
9. _____. GC, 78
10. _____. GC, 299
11. _____. GC, 290
12. CHAUI ao tratar das aproximações entre o senso comum e a filosofia, aponta quatro características. A primeira é a “Visão de mundo de um povo, de uma civilização ou de uma cultura. A seguir, enquanto Sabedoria de vida, tratada no texto. A terceira: “Esforço racional para conceber o Universo como uma totalidade ordenada e dotada de sentido. (...) 4. Fundamentação teórica e crítica dos conhecimentos e das práticas.” (CHAUI, 2000, pg.14)

Referências bibliográficas:

- ANDRÉ, Marli. *Questões do Cotidiano na Escola de 1º Grau in Didática e a Escola de 1. Grau*. São Paulo, USP, 1992.
- APPLE, Michel W. ‘Consumindo o outro: branquidade, educação e batatas fritas baratas’ in: COSTA, M.V. (org.) *Escola Básica na virada do século – Cultura, Política e Currículo*. 3 ed. São Paulo, Cortez, 2002.
- ARANTES, Paulo Eduardo et alii. *A Filosofia E Seu Ensino*. São Paulo, EDUC, 1993. Disponível em: <<https://uspcf.files.wordpress.com/2011/11/a-filosofia-e-seu-ensino1.pdf>> acesso ago\2018
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação, Mídia e Tecnologia. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>> Acesso abr\2017.
- CHAUI, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo, Ed. Ática, 2000. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1936981/mod_resource/content/3/aula%20_CHAU%C3%8D%2C%20Marilena.%20Convite%20%C3%A0%20Filosofia.pdf> acesso em ago\2018
- CILENTO, Angela. ‘A deposição do Sujeito Pensante em F. Nietzsche’ in *Subjetividade, Filosofia e Cultura*. São Paulo, LiberArs, 2011.
- DELEUZE, G. *Nietzsche e a Filosofia*. Rio de Janeiro, Col. Semeion, Ed. Rio, 1976.
- DIAS, Rosa Maria. *A Vida Como Obra-De-Arte*. Rio De Janeiro, Civilização Brasileira, 2011
- DESIDÉRIO, Mariana; SALOMÃO, Karin. O que a expansão da Kroton representa para a educação no país. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/negocios/o-que-a-expansao-da-kroton-representa-para-a-educacao-no-pais/>> reportagem de 28.04.2018. acesso em set\2018.

- FRAU, Erica Cristina. *É Proibido Filosofar No Ensino Médio*. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/30171>> acesso em set\2018.
- FOUCAULT, M. *História da Sexualidade*. Vol 3. Rio de Janeiro, Graal, 1985
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. *O método desviante*. Disponível em: <<http://www.revistatropico.com.br/tropico/html/textos/2807,1.shl>> acesso em set\2018.
- HADOT, PIERRE. *Elogio Da Filosofia Antiga*. São Paulo. Edições Loyola, 2012.
- _____. *O Que É A Filosofia Antiga?* São Paulo, Edições Loyola, 2014
- HARVEY, David. *Cidades Rebeldes*. São Paulo, Centauro, 2001.
- LEFEBVRE, Henri. *O Direito à Cidade*. São Paulo, Documentos, 1969.
- MANSANO, Sonia Regina Vargas. 'Sujeito, Subjetividade E Modos De Subjetivação Na Contemporaneidade'. *Revista de Psicologia da UNESP*, 8(2). 2009. Disponível em: <<http://seer.assis.unesp.br/index.php/psicologia/article/view/946>> acesso em set\2018
- NEGT, Oskar. *Espaço Público e Experiência*. Cidade E Cultura. Esfera Pública E Transformação Urbana. São Paulo, Estação Liberdade, 2002.
- NIETZSCHE, F. *Sobre O Futuro De Nossos Estabelecimentos De Ensino*. in *Escritos sobre Educação*. Rio de Janeiro, Ed. PUC-Rio\São Paulo, Loyola, 2003.
- _____. *Genealogia da Moral*. São Paulo, Brasiliense, 1988
- _____. *Crepúsculo dos Ídolos*. Lisboa, Ed. 70, 1985
- _____. *Gaia Ciência*. Lisboa, Guimarães Editores, 1987
- UMPIERES, Rodrigo. *As 6 aquisições que tornaram a Kroton a maior empresa de educação do mundo-InfoMoney*. Disponível em: 22.04.2013. <<https://www.infomoney.com.br/kroton/noticia/2742805/aquisicoes-que-tornaram-kroton-maior-empresa-educacao-mundo>> acesso em set\2018
- WOTLING, Patrick. *As paixões repensadas: Axiologia e afetividade no pensamento de Nietzsche*. São Paulo, GEN, cadernos Nietzsche 15, 2003. Disponível em: <<http://gen.fflch.usp.br/sites/gen.fflch.usp.br/files/u41/CN015.7-30.pdf>> acesso em ago\2018

Professora, posso responder com minhas palavras? Atensões, desatenções, e insubordinações do acontecimento escolar a partir da filosofia de Henri Bergson

Bárbara Romeika Rodrigues Marques¹

Sentava-se, para decorar o chinfrim dos pássaros ou entender o povo passar. Traçava as pernas. Esperar é um à-toa muito ativo.
(ROSA, 2001)

Com esperança em nossa capacidade de errar o conceito puro, e apostando nas possibilidades de evidenciar imagens escondidas no espelho da dedução lógica, buscamos problematizar o tempo espacializado, e os arranjos técnicos que se organizam em torno do acontecimento escolar. Almejamos alfinetar, apenas suavemente, a validação da supremacia da máxima eficiência das quantificações nos contextos escolares do mundo moderno. Afinal, se a capacidade de legar algo novo ao mundo é a principal marca humana, se as relações da consciência com a vida e na vida se expressam de um jeito e também do seu contrário – repetição e invenção, cópia e criação, tradição e inovação – que pode o acontecimento escolar para além do lugar comum da racionalidade lógico-dedutiva? Propomos um caminho que nos conduza em valsa à percepção de que os movimentos particulares do pensar para compreender o mundo também podem estar organizados e dispostos na *distração*: um estar à toa muito ativo para-si, no tempo que é pausa mas não desperdício, que é expressão do movimento na suspensão da linearidade transmissiva. É ao distrair-se que o pensamento se desgarra do conteúdo dado e imprime a marca de sua unicidade, no amparo dialógico do conhecimento. É uma etapa constituinte dos processos da inteligência, mas que se fortalece na insubmissão, na desobediência e fluidez. Interessa perseguir processos outros de assimilação, entendendo que as atenções podem respeitar, assimilar e legitimar o aparato estrito do conteúdo circunscrito na tradição e estar aberta, também, aos caminhos singulares de criatividade e intuição. Alinhado à perspectiva do pensar intuitivo e da *duração* bergsoniana, propomos um exercício reflexivo a partir da hipótese da “*distração para-si*”: a autorrevelação de um *quem* insubordinável à exclusividade da transmissão lógico-dedutiva e o exercício da capacidade humana de iniciar.

A instiga conceitual da filosofia de Henri Bergson circunscreve-se na potência da linguagem em instaurar e propor mundos, caminhos, formatos, com os quais cada educador e educadora irá se valer para criar e recriar suas histórias cotidianas, histórias profissionais e de vida. É a partir da linguagem que a vida se faz multiplicidade e diferença: com ela

¹ Professora de Filosofia no CEFET/RJ – campus Valença

o horizonte de possibilidades permite a abertura para o exercício em si da reflexão, que é pessoal, intransponível, mas que se efetiva a partir da tarefa de compartilhar entendimentos, conceitos e fatos, e experimentar direções e *percepções que duram*, que se manifestam por vias diversas e multiformes.

Acreditamos que um caminho só se faz possível quando legitimamos em suas margens as veredas chegada, de partida ou de puro movimento-percurso. Para tal, três crenças são fundamentais: Uma, na capacidade da linguagem de instaurar, propor e mediar mundos, possibilidades – com o legado da tradição nos inspiramos para a manutenção do movimento, enquanto houver chão e tracejo de caminho. A segunda crença que precisamos é em nossa própria capacidade de tomar o conceito de modo desobediente – aprender para não apenas repetir, conhecer os caminhos para poder, quando necessário, subverter esquemas autorreferenciais e descartar evidências demasiadamente explícitas; Por fim, a terceira crença nos direciona à possibilidade de inventar outros enredos, veredas e direções, dado que as dinâmicas dos caminhos são particulares e universais ao mesmo tempo, singulares e fixas, constituídas com a intuição e a inteligência.

Se estivermos de acordo que uma teoria da educação se alicerça substancialmente em compreensões filosóficas acerca da origem, da natureza e do valor da faculdade de conhecer, formamos, com a filosofia de Henri Bergson, uma parceria. Com ele, aprendemos a considerar a estrutura da aprendizagem e suas relações com a vida, o modo como a consciência absorve os dados sobre o mundo, como se relaciona com o conhecimento para construir e desconstruir conceitos, percepções e inserções valorativas sobre fatos. A partir de então, podemos entrever que as relações causais, referenciais e lineares, não traduzem o que é o espírito, nem podem resumir a potencialidade de marcas que expressam, a partir da intuição, o modo de ser liberdade, criação e vida. As situações em que a inteligência se mostra ativa, os instantes em que percepções estão vivas para a consciência, apresentam e são apresentadas por elaborações de cada modo particular de relação com o mundo. Cada ser se relaciona com a vida com um tempo que é próprio, com um conhecimento que lhe chega de modo particular, para um mundo que também lhe é único. Tais relações se evidenciam – e se escondem – com preenchimentos e também com a mediação dos *vazios*: as múltiplas atividades e inatividades da consciência permitem concordar intervalos e adaptações, arranjos e desajustes, conteúdos e transgressões. Os movimentos que compõem as metamorfoses particulares de assimilação e criação são plurais e singulares: como pode a educação se munir das muitas possibilidades para alcançá-los, para empreender movimentos sempre autênticos e novos, no diálogo com o legado da tradição? Como pode a educação mediar, viabilizar e instigar, também, a aparição do imprevisto, do experimento de si, a energia espiritual que move em cada modo de fazer autêntico, em cada expressão de ineditismo, a mágica inexplicável da vida?

Considerar filosoficamente a educação há de *servir* para *ampliar* as possibilidades *da cabeça* porque, como diz Riobaldo, personagem e narrador de *Grande Sertão: Veredas*, “a cabeça da gente é uma só, e as coisas que há e que estão para haver são demais de muitas, muito maiores diferentes, e a gente tem de necessitar de aumentar a cabeça, para o total” (ROSA, 1985, p. 250). Pensar para aumentar a cabeça: ampliar exercícios cognitivos e possibilidades de relações com o conhecimento em processos educacionais que se manifestem na abertura aos movimentos potencializadores da experimentação, que operem a partir da multiplicidade de práticas discursivas e não-discursivas, relacionados aos diversos saberes constituídos de variáveis humanas – e, portanto, complexas, constituintes e constituídas do devir-criação.

Pensar sentidos e perspectivas educacionais demanda o esforço fenomenológico de compreender os modos de aprendizagem, dos processos cognitivos ou das vias a partir das quais cada sujeito vai construindo seu modo de compor, perceber ou modificar a vida. Considerar que a aprendizagem se dá no campo das singularidades, e que o ser é multiplicidade – racionalidade e espírito, inteligência e intuição – significa também empreender a educação como movimento atrelado à vida, experimento e devir. Consolidar caminhos que instiguem, desenvolvam atenções, sensibilidades e percepções multiformes, para que os sujeitos sejam capazes de compreender o mundo desenvolvendo e amplificando as possibilidades de si.

A relação da consciência com os dados do mundo também compreendem emoção, afeto, abertura para o devir-criação. Quando a atenção da consciência está livre, está distraída do jogo da racionalidade estrita, estabelece uma relação consigo, para-si, na permissão aos acessos da autonomia e singularidade. Ela se distrai do aparato transmissivo do conceito para se fazer experimento, potencializando a dimensão do que se aprende. O pensamento tem as suas anarquias, desacordos, suas rotas de fuga e de irregularidades, mas na inexatidão das imagens e das metáforas, com o mais próximo que a linguagem puder estar do movimento, incorrendo continuamente na tarefa da qual não pode se isentar – de tentar traduzir o que não se pode traduzir, para compreender, criar e recriar sentidos pra vida.

A manutenção da distração *para-si* demanda que o exercício da atenção esteja, em alguma medida, voltado para as dinâmicas particulares de si – aquele que recebe a informação, não apenas com o foco em replicá-las, mas para perceber a capacidade do pensamento de se ampliar em movimentos autênticos, correlacionados à vida, e que direcionam o olhar também para a sensibilidade, criação e reinvenções. Estar atento às questões que tangenciam a sensibilidade e singularidade humana, considerar um lugar para-além do que se pode quantificar, medir ou até mesmo prever significa, em alguma medida, olhar para a temporalidade específica dos processos subjetivos, abrir-se para as múltiplas possibilidades do conhecimento e considerar exercícios de insubordinação ao traçado dado como padrão definitivo e definidor.

O sujeito que se distrai *para-si* arranja espaços da insubordinação e subverte demarcações postas pela tradição da educação conteudista, circunscrita principalmente no mundo moderno. Por tal subversão, na vivência escolar tradicional, o aluno tido como distraído é comumente estigmatizado e sua ação é combatida por representar um impedimento do pleno desenvolvimento dos objetivos almejados. Vigoram as demandas por uma conformidade ordenada e constante, e as vias que não se mantenham na regularidade obediente e moderada representa um desliz, indisciplina a ser reparada. Esse ajuste costuma acontecer com o condicionamento ao *bom comportamento*, alinhando ordenação estática, repetição de parâmetros lógico-dedutivos e alinhamento burocrático – ou, em casos específicos, com a procura pelo aparato médico. Para que a inteligência racional opere na exclusividade do conceito referencial, o percurso de absorção e repetição dos conteúdos é requisitado em plano principal. O cumprimento desses trâmites e o respeito aos processos metodológicos de tais alinhamentos agencia a atenção plena em seus ciclos – quase sempre reduzidos a observação-audição, repetição e transmissão. A recepção-repetição dos conteúdos, lugar da centralidade da inteligência estrita, é a regulação principal do modelo de pertencimento à transmissão conteudista.

O lugar da recepção e transmissão de saberes sacralizados nutre o homem *distraído de si próprio*, porque ele aprendeu que a evolução possível, da qual precisa para se manter no esquema social vigente, está dada, pronta para ser replicada nas bases do conhecimento-cópia. Se tomarmos como exercício de reflexão a perspectiva da *distração de si* como o contraponto e avesso da *distração para-si* compreendemos que aquela reafirma a disposição para a conexão direta com o lugar da transmissão, da recepção e repetição, enquanto esta legitima imersão com movimentos autônomos experimentados por cada singularidade.

Parte das instituições de ensino do mundo moderno confere e reafirma a superioridade e o destaque do homem atencioso, cumpridor da memória-réplica e sabedor das espacialidades temporais. Neste modelo de supremacia da inteligência analítica, o tempo há de ser *bem aproveitado* – esquadrinhado, medido, fragmentado, e a busca pela eficiência da repetição não comporta espaço para a multiplicidade. De preferência, que não aconteçam maiores *desvios*: o caminho já bem demarcado das *peças* cristalizadas precisa de *encaixe* no leque referencial do conhecimento. Assim, distraído de si e atento ao conhecimento cristalizado, o sujeito dos esquemas lógico-dedutivos empreende sua capacidade cognitiva de sintetizar e executar todas as derivações possíveis do bloco inicial de informações que recebe de dados semi-prontos, semi-encaixáveis. No contexto da formação escolar, a distração das dinâmicas particulares do ser constitui a obediência ao conteúdo da transmissão, preparando o sujeito-aluno para atender às demandas da repetição. As avaliações, por essa via, são instituídas a partir das solicitações de respostas pré-formatadas, encaixáveis, com pouca margem de amplificação e criação do conceito. O distraído de-si, que representa o aluno *atento*, tem sua inteligência requerida e reafirmada na vigência da padronização e das sequências do conceito racional. Se a chave de acesso aos saberes institucionais sofre alterações, com a evolução dos processos históricos, ele logo há de buscar adaptar sua atenção para a nova série de decodificações, e à sua inteligência é requisitado um novo domínio de percepções de conteúdos e parâmetros.

A atenção aos processos da educação tradicional mantém o aluno ocupado, principalmente no aspecto quantitativo, uma vez que a posse de conteúdos pela inteligência não se dá sem esforço, empenho, manejo, aplicação, disponibilidade, e muita atenção. A quantidade de tempo que o aluno empreende para se manter atento às relações causais da inteligência acaba por representar a quase totalidade de sua vida escolar e preenche as suas representações mentais de modo a faltar-lhe o manejo com a atenção as suas próprias interferências e meios de dar início a novos processos cognitivos. Assim, o referencial validado pela ciência adota uma linguagem de símbolos matemáticos que, “embora originalmente destinada a abreviar informações anunciadas, contém agora informações que de modo algum podem ser convertidas em palavras” (ARENDDT, 2007, p. 278). A visão mecanicista do mundo é o reflexo da determinação quantitativa da natureza, processo que eliminou a descrição dos fenômenos observáveis para em seu lugar instaurar a matematização das relações de causa e efeito.

A principal via de resistência da ação de se distrair *para-si* é o não contentamento com a espacialização do tempo e, com isso, a busca de outras rotas que desemboquem na abertura à invenção e à legitimação dos movimentos singulares, intuitivos e dinâmicos do pensamento. Imaginamos um caminho-exercício que nos enverede ao encontro da potência de multiformes experiências de aprendizagem, na manifestação da vida em consonância com a pluralidade do mundo. A partir da filosofia de Bergson, compreendemos que a intuição enquanto método-caminho pode instigar, inflamar, suscitar movimentos e relações

com a vida, ativar a potência de cada gerador-pensante, anunciar a não-exclusividade da racionalidade positivista. É como a investigação sobre duração pode conferir a experiência temporal um transcurso não restrito à espacialidade, nem cristalizado, inerte, uniforme, mas o tempo que *dura* em aberto, expresso na singularidade, onde cada expressão possa dizer do mundo dizendo também de si, e que possa de dizer de si compreendendo o mundo.

Ao considerar a intuição e suas relações com os processos formativos, estamos querendo dizer não de métodos educacionais, mas de relações e acessos a um pensar para além do aparato estritamente conteudista. Afinal, “o pensar intuitivo não é acumulação quantitativa, não é mero gerador de informação, ele é o suporte que torna possível a informação. Sua acumulação é qualitativa, acontece na própria experiência e vivência de si.” (BACH JR, p. 139) O pensar intuitivo é inormatizável: Não é caminho demarcado, mas indica veredas. Legar algo de novo ao mundo é o desafio do fazer intuitivo, a partir da espontaneidade do ato do pensar.

O pensar intuitivo se expressa no movimento e não na fixidez. “A intuição diz respeito antes de tudo a duração interior” diz Bergson (2006a, p. 27). Pois, a simpatia com a duração interior não deve ser concebida como uma introspecção, que fecharia o filósofo em si mesmo, mas, ao contrário, como um momento de dilatação de si mesmo. Essa sensibilidade de querer expandir as barreiras de si, não se fecha na exclusividade da inteligência, mas permite a abertura para os desmandos e os improvisos do espírito.

O alcance do que Bergson nomeia como tempo da *duração* atende por aquilo que em cada consciência se faz experiência, sentir e comunicação direta com a realidade. A intuição é o principal modo de acesso à duração. Mas a intuição mesma, nos heterogêneos estados de consciência, na incapacidade de se repetir a mesma sensação, permeada de vir-a-ser, apenas pode ser sugerida, explicada ou comunicada por imagens e conceitos, pois, “simples ou indivisível como a duração, seu objeto, a intuição, é por si mesma inexprimível e inexplicável”. (TREVISAN, p. 63) Assim, “a duração só é dada pela intuição e quando Bergson se coloca no campo da duração, coloca-se ao mesmo tempo no campo da intuição, de tal forma que as duas noções vão se determinando mutuamente em sua obra.” (SANTOS PINTO, p. 10)

O núcleo do pensar se manifesta de modo multiforme e infinito e, como afirma Bergson, “a vida em geral é a própria mobilidade”. (2005, p. 139) A partir do exercício do pensamento dialético, dialógico, prático e do método intuitivo, que abarca *durações, caminhos*, modos distintos de relação com o conhecimento, podemos conceber a realidade do ser que se afirma na própria experiência da vida e considerar “um funcionamento ordinário do pensamento com o intuito de apreender diferentes formas de pensar, determinar suas diferenças e reafirmar a importância de um exercício extraordinário do pensamento.” (ZEPPINI, p. 56) Assim, empreendemos uma aposta na diversificação de elementos possíveis para que o elemento humano de criação-devir e de autenticidade inventiva venha a compor espaços escolares. A legitimidade dessa discussão para a educação se dá com a compreensão de que os aspectos da formação humana são ao mesmo tempo físicos e mentais, abrangendo a vontade e todas as faculdades cognitivas, como a inteligência, a intuição, a emoção e o afeto.

Ao perceber que “na humanidade de que fazemos parte, a intuição é quase completamente sacrificada à inteligência” (2005, p. 290), Bergson buscou analisar o

modo como os saberes estáticos, fragmentários – relacionados à inteligência – dominam o pensamento de maneira hegemônica, anulando outras formas de inserção com o conhecimento. A educação escolar, no modo como dá continuidade e é continuada pelo modelo da cópia, imobilidade e centralização da repetição conceitual, reafirma, lapida e é lapidada pelo *modus operandi* dessa inteligência e compõe perspectivas estritamente racionais vinculadas ao fazer das associações positivistas. A temporalidade de seus processos relaciona bases restritivas e invariáveis que condicionam a formação do conceito fixo, referencial. Como expõe Bergson: “o inerte entra naturalmente nos quadros da inteligência” (idem, p. 216). Os quadros subjetivos e a priori que a explicação idealista promove ao centro da mente humana – replicadas e formadas, também, na esfera educacional – tornam subalterna a capacidade do pensamento de se inserir em potência, sendo parte e tomando parte dos processos naturais da construção do saber.

A crítica que Bergson lança à exclusividade da inteligência positivista se faz em virtude do tanto de fragmentação que desencadeia e o quanto tal formato de inserção na vida condiciona as capacidades humanas ao reduto dos saberes quantitativos, referenciais, numéricos, causais, tais como a aritmética e matemática. Assim, uma vez que “a ordem geométrica não precisa de explicação, sendo pura e simplesmente a supressão da ordem inversa” (idem, *ibidem*, p. 257), quanto de tal decomposição do conhecimento em partes específicas e “domináveis” acaba por acostumar a mente humana à inércia, passividade e automatismo?

Por esta via, podemos compreender que o tempo espacializado é a base para a centralidade e da primazia da inteligência nos processos educacionais, sendo necessário estarmos atentos e dispostos a perceber o tempo da duração como exercício de cada modo singular, de um *quem* que pode se revelar, também, a partir da combinação dos aspectos da intuição e do intelecto. “Bergson destaca a colaboração entre inteligência e intuição, duas funções do espírito humano, buscando fazer uma distinção e uma oposição não excludente entre elas.” (MONTEIRO, p.18) Portanto, não se trata de um ataque ao exercício em si da inteligência, mas problematizar o lugar de exclusividade e centralidade em que ocupa, nos processos educacionais. Sua proposta não se traduz sumariamente em minar as bases da inteligência para em seu lugar estampar o modo da intuição com acesso à duração, à consciência – e os respectivos aportes da mobilidade e liberdade da criação – como alternativa uníssona. O caminho não expressa *uma em detrimento da outra*; mas: *como considerar também outros modos de lidar com o conhecimento? Como considerar a potência da intuição?*

Por meio da experiência integral a vida se aprimora profundamente – no percurso de cada singularidade, nos sentidos que lhes são atribuídos continuamente pelas impressões que *duram* mediante cada particular modo de percepção, os percursos de formação individuais e coletivos se efetivam. Intermediando acessos à duração, movimento, essência e existência das coisas, a escola pode se constituir como espaço da difusão conceitual legado pela tradição, ao mesmo tempo instigando o aperfeiçoamento da personalidade mediada pela liberdade, levando cada sujeito da aprendizagem alcançar o máximo de si – “o máximo do desabrochar de todas as suas potencialidades” (TREVISAN, p.131 e p. 175).

Por este modo de ser abertura que é a intuição, pela manutenção do caráter imprevisível e insubordinável do pensamento, durante o percurso de apreensão, compreensão e relação com os dados do mundo, defendemos a hipótese de que a distração há de ser experimento

da duração nos processos educacionais. A distração não expressa exatamente o que é, para Bergson, o caminho da intuição, mas com este podemos vislumbrar o experimento do pensamento que se mantém insubordinável, que ousa ir além do conceito de bases lógico-dedutivas da transmissão. Ir além do espaço das repetições e da cópia requer uma distração do que aí-está – do legado de predominância racional – para uma atenção ao pensar para-si e por-si. Para que a latência do devir penetre os atos desta percepção, para que o ritmo interno seja assimilado a partir de aportes da liberdade de criação, faz-se percurso, por um lado, a distração dos esquemas dados pela transmissão lógico-dedutiva e, por outro, a atenção aos ritmos interiores – independentes, imprevisíveis, intempestivos. O envolvimento com as impressões sobre o mundo inclui assimilação pura e impura, repetição e criação, percepção e invenção. Em cada indivíduo, a consciência voltada para a duração interior: um devir-fluxo, liberto da exclusividade de justaposição e sucessão dos fatos e abertura para si.

Distrair-se do universo referencial das simbologias da inteligência lógico-referencial e estar para-si nas relações do pensar é o movimento que permite considerar a educação com bases filosóficas, quando o filosofar estiver constituído na busca pela interiorização, no acontecimento que *dura* de diferentes modos em cada consciência. Distrair-se do aparato estritamente formal da palavra é buscar, em alguma medida, encontrar em si próprio as veredas que possam adicionar ao mundo dos conceitos elementos para o aprimoramento das formas de relação do homem com o que pode conhecer, criar, conceber e inventar. Como sugere Bergson,

desçamos então ao interior de nós mesmos: quanto mais profundo for o ponto que tocarmos, mais forte será o impulso que nos reenviará à superfície. A intuição filosófica é este contato, a filosofia é este ela (...) A matéria e a vida que abundam no mundo estão também em nós; as forças que trabalham em todas as coisas, sentimo-las em nós; seja qual for a essência íntima do que é e do que se faz, nós nela estamos. (1994, p. 65)

Pelo viés da criação, da abertura para o novo, em contato com o mundo dos conceitos estabelecidos e difundidos, os seres humanos podem se enveredar pelas trajetórias do devir, a partir do tempo que se legitima na liberdade e que se localizada para-além de determinismos e equivalências dedutivas. Nas situações em que, em alguma medida, encontra-se o ser distraído dos significados quantificáveis, dos reducionismos burocráticos, e consegue empreender, em si, a fuga do condicionamento dos conceitos prontos, o homem distraído pode equacionar o mundo pré-estabelecido, que recebe de herança pela tradição, e um mundo que pode recriar, a partir da própria autonomia de conferir novos sentidos ao que recebe de herança da tradição. “Esta revelação de ‘quem’, em contraposição a ‘o que’ alguém é — os dons, qualidades, talentos e defeitos que alguém pode exibir ou ocultar — está implícita em tudo o que se diz ou faz” (Cf. ARENDT 2007, p. 192).

A validação de um *quem*, com a intuição, é a via da atenção e experimento de-si, no tempo da duração. Somente o homem é capaz de revelar um *quem*, no exercício de um milagre trazido à tona com cada novo ser que viabiliza, consigo, a possibilidade de renovar o mundo, como Guimarães Rosa bem sintetiza: “um menino nasceu – o mundo tornou a começar!” (1985, p. 351) Se, a partir da inserção com o legado da tradição, o mundo começa a cada ser que nasce e se o caráter de ineditismo permeia a potência das ações humanas, as relações educacionais podem trazer à tona vias, possibilidades, caminhos para

que singulares e múltiplas formas de relação com o conhecimento legitimem a aparição não estritamente dos redutos da linguagem dedutiva, mas de um *quem*.

A educação que valide a *distração para-si* como exercício de cada início, intermedeia o milagre de cada duração, de tomar as coisas do mundo com cores que sempre tornam a aparecer diferente, porque sempre começam e renovam e são renovados pelo olhar de quem olha para perceber, para ver além do que se diz. E é com Bergson que nos distraímos, e que aprendemos a perguntar: e se subvertêssemos a ordem exclusiva da inteligência causal e considerássemos adicionado aos processos do intelecto também a abertura para a criação, a partir da consciência e da ação do sujeito que ao trazer o conjunto de mecanismos próprios ao pensar é capaz de extrapolar reducionismos lógico-estruturantes e método? E se pudéssemos responder e propor questões, também, com palavras que são nossas?

Referências bibliográficas:

- ARENDDT, Hannah. *A condição humana*. 10ª. ed. Roberto Raposo (trad.). Rio de Janeiro: Forense Universitaria, 2007.
- BACH JUNIOR, Jonas. O pensar intuitivo como fundamento de uma educação para a liberdade. In: *Educar em Revista*, v.31, n. 56, p. 131-145, abr./jun. 2015.
- DELEUZE, Gilles. *Bergsonismo*. Luiz B. Orlandi (trad.). São Paulo: Editora 34, 1999.
- BERGSON, Henri. *A Evolução Criadora*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- _____. *Duração e simultaneidade: a propósito da teoria de Einstein*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- _____. *O Pensamento e o movente*. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.
- _____. *Matéria e memória*. São Paulo: Martins Fontes, 2006b.
- _____. *A Intuição Filosófica*. Lisboa: Edições Colibri - Universalia, 1994.
- MONTEIRO, Sandrelena da Silva. *Experiências temporais constitutivas do ser professora: uma leitura bergsoniana*. 183f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.
- ROSA, Guimarães. *Grande sertão: veredas*. 19ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- _____. *Tutaméia: terceiras estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001, p. 160.
- SAYEGH, Astrid. *Bergson: o Método Intuitivo – uma Abordagem Positiva do Espírito*. São Paulo: Humanitas, 2008.
- SANTOS PINTO, Tarcísio Jorge. *O método da intuição em Bergson e a sua dimensão ética e pedagógica*. São Paulo: Loyola, 2010.
- TREVISAN, Rubens Murílio. *Bergson e a Educação*. Piracicaba: Editora Unimep, 1995.
- ZEPPINI, Paola Sanfelice. *Por uma Educação Libertadora: Alianças conceituais entre Deleuze e Bergson*. 2017. 220f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

A educação no período da filosofia da *physis* e do *cosmo*

Bruno Cardoso de Menezes Bahia¹

Introdução

Quando recorremos à história da filosofia da educação ocidental, geralmente, localizamos no período socrático as discussões mais relevantes acerca da formação humana. Com o advento dos sofistas e Sócrates, pudemos vislumbrar uma preocupação efetiva entre esses filósofos e a educação, a partir de um desenvolvimento de métodos especificamente pedagógicos.

Assimilamos a impressão de que anteriormente não houve uma preocupação consciente com a educação, como apontou Jaeger (2013), uma vez que aqueles pensadores se ocuparam com outros objetos, como a *physis* e o *cosmo*.

Diferentemente desta percepção, defendemos, como hipótese, que a educação já estava presente desde os tempos homéricos e, por conseguinte, também tangenciaram os filósofos originários. Atribui-se, segundo a tradição, a Pitágoras a origem da palavra *filosofia*, uma vez que somente os deuses poderiam possuir a *Sophia*. Assim, caberia aos homens somente buscá-la e amá-la (Reale, 1993). E, neste sentido, é que podemos denominar *filosofia* aquilo que os pensadores da escola jônica já desenvolviam.

Os jônios, ainda sob a perspectiva de Reale (1993, p.28-29), apresentaram uma “ciência filosófica” a partir de três características básicas: seu conteúdo, seu método e seu escopo. Sobre o conteúdo, essa filosofia germinante procurou explicar a realidade em sua totalidade, ou seja, buscavam a origem de todas as coisas. Em relação ao método, eles almejavam uma explicação racional para aquilo que já tinham por meio dos mitos. Assim, a filosofia nascente vai para além das experiências buscando encontrar o princípio, a causa, as razões da existência. Por fim, o escopo deste pensamento poderia ser definido como a busca da verdade por ela mesma:

[...] os homens filosofaram para libertar-se da ignorância, é evidente que buscavam o conhecimento unicamente em vista do saber e não por alguma utilidade prática. E o modo como as coisas se desenvolveram o demonstra: quando já se possuía praticamente tudo o de que se necessitava para a vida e também para o conforto e para o bem-estar, então se começou a buscar essa forma de conhecimento. É evidente, portanto, que não a buscamos por nenhuma vantagem que lhe seja estranha; e, mais ainda, é evidente que, como chamamos livre o homem que é fim para si mesmo e não está submetido a outros, assim só esta ciência, dentre todas as outras, é chamada livre, pois só ela é fim para si mesma. (ARISTÓTELES, 2002, p. 11-13)

¹ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro / UFRRJ

A filosofia se desenvolveu na liberdade e para a liberdade, por isso afirmamos que é *educativa*, é *pedagógica*. Alheia aos modelos anacrônicos que podemos remontar ao ler esses termos, a liberdade almejada pela educação consciente é oferecida por um conhecimento que também é livre. Neste sentido próprio, atribuído por Aristóteles iluminado pelos filósofos originários, compreendemos que desde o seu nascimento, a filosofia reflete um posicionamento de ensino. Ela não nasce direcionada a pensar o homem e seus problemas éticos e políticos que o circundam, o constituem e o identificam, mas aflora do mais abrangente e metafísico dos objetos – a *physis*.

A *physis* como um problema filosófico

A *filosofia*, como prática do livre pensar, se apoia, em um primeiro momento, nos problemas que já tinham sido vislumbrados pelos poetas²: conhecer a realidade em sua origem, buscando a causa e as razões da existência.

Alguns conceitos gregos se esvaziaram de sentido, principalmente quando foram transpostos para o mundo latino e, posteriormente, incorporados ao pensamento cristão medieval. O que os gregos compreendiam por *physis* não se limitava aquilo que fora traduzido por *natura*, ou puramente para nós como *natureza*. Ora, a *physis* representava a *totalidade do real*.

Se os problemas relacionados à realidade perpassaram o pensamento originário e adentrou o período socrático, imaginemos reparar o sentido dessa *totalidade*. Heidegger (1973) de modo categórico procurou remontar o verdadeiro debate metafísico proposto por Anaximandro, em seu único fragmento que alcançou nossa geração, identificando o objeto primeiro da filosofia, objeto obscurecido, deixado de lado pela tradição – o ser enquanto ser.

A educação e a filosofia se encontram novamente quando os primeiros filósofos despertaram o pensamento, dando uma continuidade a um *logos* que já existia na tragédia. O *logos* se altera. O *logos* se permuta. O *logos* se transforma. O trágico ainda pode ser encontrado no pensamento de Anaximandro, mas a fatalidade do destino, como a mais funesta obra ditada pelos deuses, se encontra encerrada nos livros sagrados do Olimpo para que a racionalidade humana, embebida no néctar divino, venha significar a realidade por ela mesma. E mais: agora a *arché* pode ser inteligível no carrossel do *apeíron*, indo e vindo eternamente.

A *physis* designa aquilo que é primário, fundamental e persistente. E quando os primeiros pensadores se lançaram em seu conhecimento, o fizeram de modo extremamente novo: uma atitude espiritual, um devotamento ao conhecimento, lançados na busca do entendimento dos fenômenos que observavam. Jeager (2013, p. 193) afirmou que “no fundo do pensamento dos antigos jônios não há uma vontade consciente de educar”. Refletindo sobre isso, quando esses primeiros filósofos adquirem uma nova postura frente à realidade – postura consciente – de busca do conhecimento, refletida e crítica da natureza, onde se abrem diálogos e debates frente ao observável, não estamos também frente a um momento educativo? Que é a educação senão essa troca de conhecimentos, exposição e exames de saberes adquiridos com outros que também se interessam pelo mesmo objeto, que neste caso é a *physis*?

Os pensadores originários trazem consigo o embrião do método pedagógico de ensino e aprendizagem. A tradição filosófica localiza em Rousseau (1995) o importante

2 Não entraremos no debate de como a educação ocorria ou era desenvolvida antes dos primeiros filósofos pré-socráticos. Informações e detalhes podem ser encontrados nas obras de Jeager (2013), Marrou (1975) e Vernant (2002).

marco da filosofia da educação, tendo em “Emílio” a obra inaugural da educação, enquanto objeto de reflexão. Mas seguramente, podemos encontrar nestes fragmentos e nas posturas de suas escolas antigas uma forma consciente de se fazer educação. A pedagogia, neste sentido, pode sim se instalar de diversas maneiras nas filosofias do século VI a. C. (sem falarmos naquelas escolas desenvolvidas no oriente e que, certamente, influenciaram de algum modo o pensamento ocidental).

Com Tales de Mileto (c. 624 – 547 a.C.), a *physis* se apresenta sem os véus divinos e se apresenta para nossa consciência de maneira inteligível. Aristóteles (2013, p. 33) afirmou que “outros pensadores dizem que a alma está misturada com a totalidade do universo – daí, provavelmente, Tales ter julgado que tudo está cheio de deuses”. Na verdade, não acreditamos que Tales voltava ao miticismo pretérito com o qual rompia, mas, ao contrário, identificava uma força vital que permitia a *physis* ser por si mesma – as coisas têm alma.

O cosmo como um problema filosófico

Como afirmamos, não há como nos aproximarmos do pensamento originário sem nos debruçarmos, ainda que brevemente sobre esses dois conceitos que são primordiais para tentarmos compreender, sem anacronismos (possivelmente), de onde eles partiam e até onde queriam chegar. Para isso, *physis* e *cosmo* não podem passar como simples conceitos traduzíveis em termos modernos, uma vez que resguardam uma riqueza essencial de significado.

Afirmamos que a *physis* é um princípio inteligente e, a partir dela, chega-se à compreensão da totalidade do real. Neste conceito, encontramos, de modo inseparável, dois problemas que se refletiram neste que aqui, em linhas gerais, trabalharemos – o do *cosmo*. Um primeiro diz respeito à origem, nos remetendo a ir além da experiência sensorial, abstraindo daquilo que encontramos para aquilo que o antecedeu e ainda subsiste nele. O segundo trata da compreensão do que existe atualmente, mas deriva daquela fonte originária.

Esse conjunto de coisas observáveis, apreensíveis, inteligíveis e compreensíveis faz parte de um complexo ordenado, denominado pelos antigos de *cosmo*. Platão (2000, p. 187) refletiu sobre o sentido amplo dessa terminologia:

[...] afirmam os sábios, Calicles, que o céu e a terra, os deuses e os homens são mantidos em harmonia pela amizade, o decoro, a temperança e a justiça, motivo por que, camarada, o universo é denominado cosmo, ou ordem, não desordem nem intemperança. (PLATÃO, 2000, p. 187)

Da mesma forma, Aristóteles (2002) também expressou ideia semelhante em sua *Metafísica* (I, 3, 984b) ao falar sobre a natureza em seu primeiro livro:

Por isso, quanto alguém disse que na natureza, como nos animais, existe uma inteligência que é a causa da ordem e da distribuição harmoniosa de todas as coisas, pareceu ser o único filósofo sensato, enquanto os predecessores pareceram gente que fala por falar. Ora, sabemos com certeza que Anaxágoras raciocinou desse modo, mas afirma-se que Hermótimo de Clazômenas foi o primeiro a falar disso. Em todo caso, os que raciocinaram desse modo puseram a causa do bem e do belo como princípio dos seres e consideraram esse tipo de causa como princípio do qual se origina o movimento dos seres. (ARISTÓTELES, 2002, p. 20)

Não foi de modo estanque que os primeiros pensadores chegaram na ideia de *cosmo*. A *physis* já apresentava um arcabouço considerável para se pensar a realidade, a existência – a totalidade do real. Mas os filósofos originários foram além, pois observaram a existência de uma legislação própria e regular que fazia com que o existente estivesse em si, de forma ordenada.

Neste sentido, não há como pensar a educação na antiguidade sem passar por ambos os conceitos – complexos e de certa forma obscuros entre nós – pois possuem uma extensão e importância que extrapolam uma simples “ciência do alto”.

A cosmologia filosófica, quando se afasta gradativamente da cosmogonia mítica, reflete ainda o sentido e a inteligibilidade de uma compreensão de mundo que apelava por uma autonomia de realidade e totalidade. As cosmogonias também eram inteligíveis e possuíam em si elementos explicativos para a origem, mas gradativamente não satisfaziam os anseios dos primeiros filósofos.

A filosofia é plantada pelos deuses, mas germina na *physis*. E, por isso, Tales e seus companheiros, Pitágoras e seus discípulos, passam a relacionar-se com o *cosmo* de outra maneira: o *logos* mítico foi gradativamente substituído por um *logos* noético. E, dessa forma, a filosofia se constitui como tal, juntamente com um novo modelo educativo de lidar com a compreensão da realidade – bela e harmônica.

O pensamento e os fragmentos pré-socráticos como um problema filosófico

Trabalhar com os textos e fragmentos que resistiram ao tempo e chegaram até nós não é fácil. Além de um trabalho hercúleo por conta da fragmentação de seus pensamentos e reflexões a partir de um contexto totalmente distante do nosso, como encontramos nos conceitos de *physis* e de *cosmo* já explicitados, muitas de suas ideias passaram por olhares e/ou interpretações de filósofos posteriores.

As reflexões de Tales, por exemplo, chegaram até nós pelas lentes de Aristóteles, Aécio, Simplicio, Sêneca e Cícero, além das críticas modernas, como, por exemplo, Nietzsche (2009, p. 43):

A filosofia grega parece começar com uma ideia absurda, com a proposição: a água é a origem e a matriz de todas as coisas. Será mesmo necessário deter-nos nela e levá-la a sério? Sim, e por três razões: em primeiro lugar, porque essa proposição enuncia algo sobre a origem das coisas, em segundo lugar, porque faz sem imagem e fabulação; e enfim, em terceiro lugar, porque nela, embora apenas em estado de crisálida, está contido o pensamento: ‘tudo é um’. A razão citada em primeiro lugar deixa Tales ainda em comunidade de religiosos e supersticiosos, a segunda o tira dessa sociedade e no-lo mostra como investigador da natureza, mas, em virtude da terceira, Tales se torna o primeiro filósofo grego. (NIETZSCHE, 2009, p. 43)

Entre os primeiros filósofos, suas reflexões ainda ao sentido da tragédia. E é dessa forma que encontramos em Anaximandro um sentido trágico do ser. Neste caso, não há uma dissociação clara e evidente entre o *logos* mítico e *logos* noético, mas o desenvolvimento de um *logos* filosófico.

Assim, a educação, imersa nos valores dos relatos homéricos e teogônicos, também inicia um processo que vislumbra uma nova forma de lidar com os saberes. Ela é marcada

pela presença do mito na forma da poesia, de uma consciência política ligada ao sentido humano da tragédia. O jogo dionisíaco permanece presente quando os gregos se lançam na busca da identidade universal das diferenças, pois percebem que a identidade não pode ser concebida como mera igualdade. Mas ainda sim, o *logos* respira através do *mythos*.

Os fragmentos que salvaram a riqueza desses séculos são apenas extratos de volumes muito mais densos – em tamanho e complexidade – dessas reflexões.

As obras antigas não são livros impressos. São *volumina*, no sentido literal do termo, isto é, manuscritos enrolados, de peso e tamanho consideráveis para o manuseio. Cedo se espalhou o costume de substituir os grossos *volumina*, por *compendia*, extratos e resumos, muito mais fáceis de compulsar. Assim, não era necessário ler a obra original. Bastava citar os compêndios, conhecidos desde o tempo de Hípias e produzidos em larga escala depois da fundação de Alexandria. Eram considerados substitutos adequados dos originais. (CARNEIRO LEÃO, 2005, p. 18)

Acrescentamos a essas informações, o sistema cultural de comunicação focado na oralidade, ou seja, vários conhecimentos e saberes também eram reproduzidos e disseminados de forma oral entre os companheiros, mestres e discípulos, estrangeiros e todos aqueles que buscavam de alguma forma o conhecimento.

Os pensadores originários e a educação

Posta a dificuldade de reprodução da ideia exata sobre as reflexões desenvolvidas pelos primeiros filósofos, surge para nós o problema central desse nosso estudo: a relação desses primeiros pensadores com a educação. Tomaremos como base, novamente, o estudo de Jaeger (1994, p. 193) quando o pensador afirma que “no fundo do pensamento dos antigos jônios, não há uma vontade consciente de educar.”

Encontramos na obra de Marrou (1975) alguns elementos importantes para pensarmos a relação que estamos estabelecendo entre a educação e os primeiros filósofos. Como afirmamos, **não caminharemos até os tempos homéricos, pois não é nosso foco** e por ter uma vasta literatura a esse respeito. Nosso intuito é buscar elementos – se há – entre a educação e os primeiros filósofos, ainda que não tenham tido uma vontade consciente de educar.

Neste período, segundo ambos os autores (Jaeger, 1994; Marrou, 1975), a educação ainda estava reservada principalmente aos poetas, o que descarta a passagem estanque de um *mythos* ao *logos*, que historicamente não pode ter ocorrido. Ao mesmo tempo, encontramos elementos de uma educação desenvolvida pelos legisladores e entre os homens de estado. Distinguem-se, portanto, neste período, três tipos de educação, porém com um viés semelhante: uma educação de ordem moral. A literatura desenvolvida pelos legisladores e pelos homens de Estado – *politikós* se distinguia dos poetas – *poietés*.

O pensamento dos filósofos originários, em nosso entender, se conectava mais aos poetas embora, linguisticamente, já estavam sendo escritos em prosa como os outros dois. A conexão com os poetas, com os mitos, com o trágico, estava na forma de lidar com a realidade e na tentativa de sua explicação. Por exemplo, há semelhanças entre o Oceano em Hesíodo e a *arché* de Tales: uma passagem tênue, mas, como vimos em Nietzsche (2009) com um significado próprio que inaugura a filosofia grega, assinalando sua diferença do caráter cosmogônico – “tudo é um”.

A partir daí, a própria educação, instalada nos modelos morais da aristocracia grega, baseada na formação de caráter, de personalidade (que notoriamente os diferenciava dos “outros”), de um modelo de vida próprio, sob a tutoria de um mestre mais velho, começa a tomar corpo frente ao *logos* inaugurado por Tales e que Anaximandro de modo certo encaminhará: a educação não se limita à herança da aristocracia arcaica, primordialmente de ordem moral. Mas os saberes que agora emergem do espírito, em relação à totalidade das coisas – *physis* – podem, e devem fazer parte dos debates inerentes ao homem.

A cosmologia não somente pode ser considerada somente como uma ciência das “coisas do alto”, como a tradição a reduziu. Mas o conhecimento do *cosmo* nos permite inserir-nos na *physis* como entes. E é neste sentido que a filosofia originária se configura como típica atitude espiritual – é um entregar-se à busca do conhecimento, é lançar-se no aprofundamento do ser em si mesmo, por meio de uma atitude crítica.

Anaximandro de Mileto (c. 610 a.C. - 546 a.C.)

De onde pro-vêm as realizações, re-tornam também as desrealizações: pois, de acordo com o vigor da con-signação, elas con-cedem umas às outras articulação e, com isso, também consideração pela des-articulação, de acordo com o estatuto do tempo. (Único fragmento citado por Simplício e também citado em algumas frases de Aristóteles. Tradução de CARNEIRO LEÃO, 2005, p. 39)

Anaximandro procurou corrigir o pensamento de seu mestre formulando a ideia de *ápeiron* como a *arché* (origem, princípio). Por conta da extensão das palavras é difícil precisar exatamente aquilo que o filósofo entendia, pois é complexo, para nós, compreender este princípio uma vez que se constitui na infinidade do tempo (eternidade). Tradicionalmente, o traduzimos como ilimitado. Bornheim (2011, p. 24) acrescenta que “seu fragmento refere-se a uma unidade primordial, da qual nascem todas as coisas e à qual retornam todas as coisas”. Neste sentido, o ilimitado não poderia se resumir a um único elemento, pois se todas as coisas são limitadas, aquele que as teriam principiado, não poderia ter limites, ou mesmo um princípio, e compreenderia tudo, no tempo e no espaço. A partir do ilimitado, tudo poderia ser explicado: a multiplicidade, o movimento, a harmonia, etc. Ele principia as coisas, mas não é principiado. Ele é.

O termo *á-peiron* é aquele ausente de *peras*, ou seja, de limites – internos e externos. Ele é ingênito e imperecível, “espacialmente infinito e qualitativamente indeterminado”, como nos apontou Reale (2012, p. 53).

Este tipo de proposição pouco nos revela sobre alguma ligação, no sentido pedagógico, entre o conhecimento desenvolvido por Anaximandro e a educação. Mas ao atentarmos para o caráter metafísico de sua reflexão e as relações que podem ser estabelecidas a partir daí, mudamos um pouco o foco da análise, pois trataremos o pensamento anaximandriano de modo relacional, principalmente entre os jônios.

Não necessariamente as relações estabelecidas entre Anaximandro e seu mestre Tales foram educativas como entendemos atualmente. O sentido educativo encontrado no filósofo pré-socrático extrapola os limites da educação aristocrática moral, presente desde os tempos homéricos, para um debate relacional de conhecimentos e saberes inseridos em um contexto de aprendizagem.

Quando Anaximandro se apropriou do pensamento de seu mestre e o extrapola, construindo uma nova interpretação para aquilo que eles reconheciam como um problema

filosófico, já se encontra presente um processo pedagógico de ensino e aprendizagem. Entre eles, há uma busca pela norma universal que justifica a ordem da *physis*. Eles buscam o princípio agregador da natureza, uma natureza que se revela como *cosmo* – uma comunidade jurídica das coisas.

A ideia filosófica do *cosmos* representou uma ruptura com as representações religiosas habituais, uma nova forma de observar a *physis* foi apresentada. O *logos* fundamentado a partir daí atravessa a tradição mítica oferecendo uma pluralidade de significados – outros que não mais aqueles costurados pelas moiras ou fadados ao destino. A ordem natural ofereceu elementos para o homem refletir sobre as coisas ao seu redor e sobre si mesmo.

Embora Jaeger (2013, p. 203), por um lado, não tenha acreditado na vontade consciente de educar, por outro, afirmou que “a ideia do *cosmo* mostra, com simbólica evidência, a importância da primitiva filosofia natural para a formação do homem grego”. Essa concepção continha, ainda em germe, “uma futura e nova harmonia entre o ser eterno e o mundo da vida humana com os seus valores”.

Pitágoras de Samos (c. 570 a.C. - 495 a.C.)

Pitágoras sempre foi uma figura conhecida do ocidente, mas pouco “determinada”, ou seja, muito se fala mas pouco se sabe efetivamente sobre ele. Para Jaeger (2013, p. 203) a imagem do mestre Pitágoras foi se alterando com a evolução da cultura grega. Assim, ele nos foi apresentado como “descobridor científico, político, educador, fundador de uma ordem ou de uma religião e como taumaturgo”.

Independente disso, Aristóteles atribuiu a Pitágoras e seus seguidores a fundação de um novo tipo de ciência, diferente dos jônios, denominada *mathémata*, ou seja, “os estudos”.

Pitágoras é um homem universal, que abrange de fato muitas coisas heterogêneas: a doutrina dos números e os elementos da Geometria, os primeiros fundamentos da acústica, a teoria da música e o conhecimento dos tempos dos movimentos das estrelas; a partir daí pode-se atribuir também a Pitágoras o conhecimento da filosofia natural milesiana. (JEAGER, 2013, p. 204)

Além disso, também encontramos em Pitágoras, e nos mais antigos pitagóricos, a doutrina da transmigração da alma, relacionadas aos preceitos morais. Neste sentido, a escola pitagórica exercia uma função pedagógica desenvolvendo uma educação moral, independente dos saberes ali constituídos, ligada à questão religiosa da transmigração. O pitagorismo consegue reunir pela primeira vez as características de uma educação ocidental com as características de ensino: de determinados valores morais e de um novo conhecimento relacionado com a realidade do *cosmo*.

A cosmologia pitagórica se relaciona com a concepção de *cosmo* de Anaximandro. Para Pitágoras, o número como *arché* se relaciona com a simetria geométrica da *physis* prefigurada pelos milésios. É uma forma de conceber as próprias leis naturais presentes na ordem universal.

Mas, para estender o domínio do número a todo o cosmo e à ordem da vida humana, foi necessária uma audaciosa generalização das observações baseada, sem dúvida alguma, na simbologia matemática da filosofia milesiana da natureza. A doutrina pitagórica nada tem a ver com a ciência matemática natural, no sentido atual. Os números têm nela um significado muito mais vasto. Não significam a redução dos fenômenos

naturais a relações quantitativas e calculáveis. A diversidade dos números representa a essência qualitativa de coisas completamente heterogêneas: o céu, o casamento, a justiça, o *kairós* etc. (JEAGER, 2013, p. 205)

A descoberta do número e sua colocação como elemento primordial de tudo o que há, perpetua um pensamento filosófico essencialmente metafísico. A natureza numérica aparece, inclusive como obra-prima da sabedoria e da cultura, segundo Ésquilo, em seu *Prometeu acorrentado*.

Assim como Anaximandro, Pitágoras exerceu um importante papel para pensarmos o caráter educativo das primeiras filosofias e a postura pedagógica dos primeiros filósofos. Pitágoras, quando apresentado como educador, desenvolveu seu *ethos* radicado em um novo conhecimento na nossa tradição, principalmente pelo aspecto normativo de sua investigação e a íntima relação entre a matemática e a música, base de uma primeira teoria de ação educativa.

Algumas possíveis considerações

A partir de nossos estudos, pudemos constatar que o trabalho de análise e interpretação dos textos pré-socráticos é demasiadamente denso e complexo, uma vez que não encontramos nos fragmentos disponíveis, alguma referência de um pensamento contínuo e/ou conectado. Os fragmentos, em sua maioria, passa pelas lentes de outros pensadores que não somente descrevem aquilo que os filósofos originários apresentavam, mas estão sempre acrescidos de comentários e interpretações que nem sempre podem ser fidedignos aos textos originais. As citações não nos oferecem, neste caso, qualquer tipo de certeza sobre os escritos originais.

Encontramos, entre os comentadores desses pensadores, certa tensão nos escritos desenvolvidos no século VI a.C. em relação à linguagem. A linguagem poética, para alguns, perpassa o pensamento originário, não sendo este de cunho puramente filosófico. Para outros, o *logos* mítico atravessa o século VI a.C. e ainda impacta o pensamento no período socrático. Para nós, o pensamento originário é filosófico quando aqueles se dispuseram a refletir sobre a totalidade do real, sem fabulações, buscando o princípio e a unidade da *physis*. Para além, perceberam ainda a existência de uma ordenação natural, uma norma jurídica absoluta e inviolável, pró-posta e posta que garante um estudo racional do *cosmo*.

A percepção de um mundo inteligível fez com que o estado do homem pudesse se expressar pedagogicamente. Embora não haja menções claras de um projeto de formação humana, aproximamo-nos de suas teorias agregando os valores da educação. Ao apresentar os problemas das questões primeiras, provocando o pensamento acerca do mistério que os cercava, ali estava, germinalmente, o princípio pedagógico, onde o pensamento não somente imagina, mas passa a significar, pois pensar é significar.

Anaximandro e Pitágoras, exemplos que tomamos nestes breves apontamentos, convergem em suas descobertas, principalmente naquilo que extraíram a partir das reflexões sobre o mundo: o princípio de um *cosmo* ordenado se articula com sua harmonia necessária, exprimindo a relação das partes com o todo.

Neste sentido, afirmamos que a ideia de harmonia estará presente em diversos debates futuros, abrangendo a arquitetura, a poesia, a música, a retórica, a ética, etc. Para além do conceito do cosmo e da harmonia, a descoberta da “natureza do ser” é essencial para a educação, pois assim extraímos da individualidade de cada um a conjuntura universal do mundo apontando, assim, para a *paideia*.

Referências bibliográficas:

- ARISTÓTELES. *Metafísica* (Tomo II). São Paulo: Loyola, 2002.
- _____. *Sobre a alma*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- BORNHEIM, Gerd A. *Os filósofos pré-socráticos*. São Paulo: Cultrix, 2011.
- CARNEIRO LEÃO, Emanuel (org.). *Os pensadores originários*. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2005.
- DIELS, Hermann. *Die fragmente der Vorsokratiker*. Berlim: Weidmannsche Verlagsbuchhandlung, 1956.
- ÊSQUILO. *Prometeu acorrentado*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- JAEGGER, Werner. *Paideia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- HEIDEGGER, Martin. *A sentença de Anaximandro*. In: SOUZA, José Cavalcanti. *Os pré-socráticos* (Col. Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1973, p. 25-53.
- MARROU, Henri-Irénée. *História da educação na antiguidade*. São Paulo: EPU, 1975.
- MONDOLFO, Rodolfo. *O homem na cultura antiga*. São Paulo: Mestre Jou, 1968.
- _____. *O pensamento antigo* (vol. 1). São Paulo: Mestre Jou, 1964.
- NIETZSCHE, Friedrich. *A filosofia na idade trágica dos gregos*. Lisboa: Edições 70, 2009.
- PLATÃO. *Górgias*. Lisboa: Edições 70, 2000.
- _____. *Timeu - Crítias*. Coimbra: CECH, 2011.
- REALE, Giovanni. *História da filosofia antiga* (vol. 1). São Paulo: Loyola, 1993.
- _____. *História da filosofia grega e romana* (vol. 1 e 2). São Paulo: Loyola, 2012.
- ROUSSEAU. *Emílio ou Da Educação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- SOUZA, José Cavalcanti. *Os pré-socráticos* (Col. Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- VERNANT, Jean-Pierre. *As origens do pensamento grego*. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

O pré-filosófico e seu ensino: Platão e o delinear de uma metodologia pelas imagens

Daniel Figueiras Alves¹

Introdução

Este texto pretende delinear uma espécie de metodologia do ensino de filosofia a partir da seleção e interpretação de alguns diálogos de Platão. Ciente de que não encontraremos nos escritos do filósofo uma resposta precisa e definitiva para o que buscamos investigar, realizaremos um recorte interessado em apontar, nesses escritos, algo que satisfaça as seguintes questões: é possível verificarmos elementos de um ensino de filosofia em Platão? Se sim, em quais diálogos ou passagens? Haveria, ainda, um método ou procedimento de ensino? Nos anteciparemos, aqui, em responder, em partes, tais indagações. Há um sentido lógico e cognitivo do conhecimento e ele caminha em paralelo com uma proposta educativa. Para além disso, uma metodologia de ensino de filosofia (não nos moldes atuais) visando à formação de cidadãos superiores moral e intelectualmente. Poderíamos considerar, dentro do pensamento de Platão, a existência de um percurso educativo que tem início na sensibilidade, ou ainda, no aperfeiçoamento do aparato sensível, com vistas a dotar a alma do discípulo de condições para o prosseguimento nos estudos. Esse momento inicial configura-se como a etapa das imagens - em que as representações, alegorias, metáforas e toda sorte de estímulos do imaginário e do artístico contribuiriam para a edificação das virtudes na alma. Nos debruçaremos na questão das imagens e sua potência pedagógica, isto é, na capacidade ou possibilidade das imagens em antecipar conteúdos racionais necessários para a abstração e o pleno uso da racionalidade - sentido da educação filosófica platônica.

A divisão traçada neste texto é a seguinte: num primeiro momento, esboçaremos o percurso educativo com base no diálogo *A República*, destacando alguns preceitos e orientações para a educação, notadamente a *paideia* filosófica. Essa educação, que almeja a filosofia como finalidade, está disposta em etapas que acompanham e se sustentam numa teoria do conhecimento. Num segundo momento, explorando noções e excertos de outros diálogos - especialmente o *Fedro* - buscaremos apresentar a síntese desse processo de educação pelas imagens, explicitando seu *modus operandi*.

As imagens como etapa inicial do percurso educativo

No diálogo *A República*, Platão propõe procedimentos pedagógicos que se articulam sob a forma de uma espécie de percurso educativo - com início, meio e fim, e que, ao final

¹ Departamento de Metodologia da Educação, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, DME/CE/UFPB

do Livro VI (2001, p. 316), fora delineado segundo o esquema de uma linha segmentada do conhecimento. Segundo sua teoria, o conhecimento estaria organizado de forma hierárquica e sistemática. Seu nível mais elementar, mais baixo na escala cognitiva, compreenderia a contemplação de imagens, enquanto o mais elevado, ocupar-se-ia da ascensão às Ideias. Essa linha imaginária está cortada em duas seções desiguais, respeitando, assim, uma disposição e uma hierarquia entre as etapas do conhecimento: a imaginação (*eikasía*), a crença (*pístis*), o conhecimento discursivo (*diánoia*) e a intuição intelectual (*noésis*), respectivamente. A linha segmentada é uma representação simbólica que Platão utiliza para ilustrar sua teoria do conhecimento e dispõe em pólos opostos sensibilidade e inteligibilidade (PIETRE, 1989, p. 36).

Nesses termos, o ideal educativo de Platão – que, por sua vez, convergia aspirações de sua sociedade e época – vinculava à teoria pedagógica uma teoria do conhecimento. Trata-se, pois, de um percurso que se realiza gradualmente, passo a passo, partindo de um estágio primitivo do conhecimento situado no âmbito das impressões sensíveis, atravessando o campo da moralidade e se deslocando em direção à finalidade última do processo educativo: a plena formação filosófica.

A função pedagógica (metodológica) das imagens, dentro desse esboço traçado até aqui, é a de antecipar, na alma dos discípulos, uma predisposição à filosofia, ou ainda, ao rigor da abstração e da dialética. O início do percurso educativo contempla os aspectos sensoriais (*aísthesis*) e refere-se à percepção pelos sentidos, estando diretamente relacionado aos órgãos sensoriais mais elementares. O conjunto das instruções iniciais não deveria pautar-se pela complexidade, pelo contrário, ser mais simples e elementar possível, pois o percurso formativo deve acompanhar o ritmo das condições de apreensão sensível e acompanhar os limites cognitivos do aprendiz. As imagens demarcam, no interior do percurso educativo, uma disposição lógica, cognitiva e pedagógica. Dão início a um roteiro que conduzirá a formação dos discípulos ao auge dessa *paideia* - a filosofia.

Platão estabelece uma divisão das etapas educativas, considera, por exemplo, que às crianças deveriam ser ministradas disciplinas mais aprazíveis, mediadas por imagens; ao passo que, para o público adulto, tal conteúdo deveria privilegiar o desenvolvimento intelectual. As etapas do conhecimento estariam relacionadas não apenas à faixa etária dos discípulos, perpassando um longo processo pedagógico, mas, ainda, à própria capacidade de assimilar parte desse conhecimento. Em termos gerais, imagens para as crianças e abstração para os adultos. A infância se configura como a fase decisiva na educação do cidadão para a *pólis* - modelo da Cidade ideal desenhada na *República*. Nessa etapa, conforme justifica o Sócrates no diálogo, a alma estaria mais propensa a ser moldada de acordo com o tipo de intenção buscada. Pelas imagens, lhe seriam antecipados elementos da racionalidade juntamente com a infusão de determinadas virtudes. Por isso, uma educação pelas imagens é uma etapa pré-filosófica e não de aprimoramento da razão.

A primeira fase de formação desses aspirantes à filosofia será precedida pela instrução geral ministrada a todas as crianças pela Cidade-Estado (anterior aos sete anos de idade), notadamente pelo uso de imagens. Para Platão, essas imagens são aparências desprovidas de existência real, isto é, são objetos do mundo sensível que não possuem uma essência própria. São cópias de outras cópias, representações sensíveis que a faculdade do conhecimento humano mais primitiva, a imaginação, é capaz de perceber e acreditar.

O período da infância constitui o momento de fundamentação para a construção do caráter moral – notadamente, pela assimilação de valores e concepções políticas relativas à vida em sociedade. Nesse contexto, a educação, em sua fase inicial, visava fomentar na criança suas aptidões naturais para a boa convivência e o respeito às leis da cidade. Ela almeja, dentro de uma concepção mais pragmática, a formação do bom cidadão – apresentase, não obstante, como uma aposta ou condição de possibilidade para a harmonia do corpo social. “É certo que há naturezas mais dispostas que outras para a virtude. Mas também é verdade que uma boa educação pode corrigir uma má natureza e que uma educação inadequada faz estragos nas melhores naturezas” (KOHAN, 2003, p. 17).

Com o passar dos anos, o aparato cognitivo da criança vai se aperfeiçoando e sua capacidade sensitiva reage de forma mais apurada aos estímulos sensíveis. A educação encontra-se, ainda, submetida à *aísthesis* e se dá de acordo com as possibilidades desse indivíduo em perceber o mundo sensível. Após essa primeira fase, infância, seguida por uma etapa da juventude, em que os discípulos deveriam ser moldados pela instrução moral – aprimoramento das virtudes cardeais, chegaria o momento em que efetivamente se visaria a formação do filósofo – uma instrução de caráter intelectual, capaz de desenvolver sua racionalidade a partir de suas bases morais. Essa última etapa é, segundo Platão, o tipo de educação que efetivamente atuaria na alma do discípulo como fator de conversão para a contemplação dos objetos em sua essência. Desse ponto em diante, não haveria mais a necessidade de recorrer à sensibilidade para a apreensão do conhecimento. Trata-se, assim, não da etapa propedêutica – como a música e ginástica na época clássica, mas da *propaideia*, as ciências dos números ou as matemáticas.

A idade recomendada por Platão para os estudos matemáticos se iniciaria aos vinte anos de idade, sendo prolongada por um período de aproximadamente dez anos até o início das atividades dialéticas. A formação matemática pretendia conferir a esses jovens os instrumentos intelectuais necessários para a contemplação dos objetos em sua essência – ou, pelo menos, sua tentativa. Ao longo do percurso, a alma habituar-se-ia, gradualmente, a não depender mais de elementos e estímulos sensíveis para buscar o conhecimento – em sua forma pura e verdadeira. Ela passaria, cada vez mais, a estabelecer relações com as essências de maneira mais direta, dispensando, o quanto possível, o intermédio dos sentidos.

Na etapa da educação dialética, as representações sensíveis, as hipóteses matemáticas e toda a gama de intermédios entre o sujeito e a essência dos objetos, seriam descartadas. O discípulo contaria, unicamente, com a intuição intelectual, a *nóesis*, como guia epistemológico. Para Platão, somente alguns poucos discípulos teriam capacidade de prosseguir nos estudos dialéticos (dos trinta aos trinta e cinco anos de idade), pois mesmo muitos daqueles que obtiveram formação pelas ciências matemáticas não necessariamente estariam habilitados para uma formação puramente abstrata. Será por meio da educação dialética, o coroamento da *paideia* platônica, bem como por meio da prática desse estudo, que o percurso educativo será encerrado.

As imagens como alimentos da alma no *Fedro*

Podemos encontrar no *Fedro* noções e orientações para a compreensão do modelo de educação mediado pelas imagens. Trata-se de tentar explicar o *modus operandi* do procedimento educativo moralizador das imagens, o qual está disperso, de maneira geral, em muitos diálogos. Contudo, sua melhor estruturação pode ser verificada logo na parte final

do mito da parelha alada. O mito, logo após apresentar as quatro modalidades de loucura e de ilustrar a constituição da alma pela parelha de cavalos, discorrerá sobre a alimentação da alma pelas opiniões verdadeiras, ou seja, pela nutrição de segunda categoria. As boas e belas imagens configuram, pois, os conteúdos sensíveis presentes nessa alimentação inferior. O alimento substituto às Formas inteligíveis.

Assumiremos, aqui, a proposição de que a atividade educativa imagética, voltada para a moralização, nada mais é do que um processo de estímulo (ou nutrição) da alma pelas imagens - seus elementos pré-filosóficos. O sentido dessa educação pode ser, de uma maneira geral, compreendido como uma disposição original que a alma possui de incorporar, à sua natureza, por intermédio de imagens, objetos da realidade inteligível. As imagens atuam na mediação entre o sensível e o inteligível, pois estariam situadas num nível ontológico intermediário entre o real e o irreal, o Bem e o mal. Enquanto intermediárias, essas imagens concentram em si mesmas resquícios das Formas ou Ideias e, por isso, sua representação ou cópia sensível também carregaria, mesmo que em menor grau ou quantidade, parte desse conteúdo inteligível. A educação pelas imagens se processaria, pois, como uma espécie de “ingestão” desse alimento sensível, representado pelas opiniões verdadeiras, tal como no mito da parelha alada, quando ilustrado o processo de alimentação inferior dos cavalos.

Se, no *Mênon*, Platão destacou que a educação, num sentido pleno, se dá por reminiscências, no *Fedro*, o filósofo acrescentará que, tais reminiscências advêm do estímulo sensorial. Esse processo, essencialmente pedagógico, se utiliza do caráter sensível e múltiplo da aparência fenomênica dos objetos concretos (imagens) atuando diretamente na parte irracional da alma, resultando, pois, na recuperação de memórias. Tal processo, diferenciase, enquanto autêntica educação, da mera instrução técnica (preparo para as atividades de trabalho, formação do corpo), pois não é um processo de introdução de elementos do mundo sensível na alma, mas o contrário disso, isto é: buscar em suas profundezas o verdadeiro conhecimento das Formas e do Bem. Apesar de não se caracterizar como um tipo de formação intelectual, a educação pelas imagens está amparada nos mesmos princípios ontológicos que a educação filosófica ou dialética. Ela tem como horizonte comum e objeto de interesse da alma o puro conhecimento.

Vimos anteriormente que, na primeira etapa do percurso educativo (*eikasía*), nossa alma ainda não necessitaria tomar contato com toda a carga de conhecimentos apriorísticos, bastando somente a assimilação de parte dele, por meio de imagens. Para esse primeiro estágio de formação humana, a alma deveria buscar apenas o essencial, com vistas à criação de suas bases morais. Essa formação moral, propedêutica e basilar, visa dotar a alma de um saber prático: distinguir a conduta moral correta ou boa da reprovável ou má, dentre outras escolhas. O primeiro estágio educativo não requer dos educandos o intenso exercício mental, mas o empenho em aprender a admitir as virtudes em detrimento da rejeição dos vícios morais.

O percurso educativo, apresentado anteriormente, orienta esse processo. A alma dos discípulos deve ser estimulada por imagens de modo a ser contaminada pela Ideia do Bem, e, assim, excluir de suas vidas práticas tudo o que se oporia a essa virtude normativa. Para Platão, mesmo que ainda não conheçamos a fundo e em essência uma determinada virtude, poderíamos eleger uma vida virtuosa, pois nossa alma já compartilharia (aprioristicamente) de tais valores. As imagens estabeleceriam essa ligação entre a Ideia de Virtude e a vida

virtuosa - despertando na alma reminiscências. O mito da parelha alada, contado ao longo do *Fedro*, é, talvez, a melhor apresentação descritiva desse procedimento educativo. Para Platão, a percepção visual da multiplicidade da Beleza (nas imagens ou nas opiniões verdadeiras) pela alma promoveria, por semelhança e identidade, a rememoração da Beleza em si mesma.

Dessa forma, as opiniões verdadeiras (*alethès dóxa*), inscritas superficialmente nas belas imagens, comportariam vestígios (por semelhança e identidade) dessa Beleza ideal. Remontando a passagem do *Fedro* em que Platão nos apresenta a quarta forma de delírio divino (a reminiscência), podemos visualizar nela o sentido da educação pelas imagens. A reminiscência, como vimos, faz com que a alma se recorde da Beleza verdadeira a partir de belas imagens. Trata-se, pois, de uma dádiva ou benevolência divina. Platão diferencia a *manía* relativa aos humanos – que estaria mais próxima do discurso de Lísias ou, mesmo, do primeiro discurso socrático sobre Eros – da *manía* erótica. A *manía* relativa aos humanos se refere ao amor (divindade) como uma submissão aos prazeres irracionais, tais como a intemperança e toda a sorte de desmedidas. Tal *manía* consistiria, pois, num desejo pelo excesso, numa *hýbris*. A *manía* erótica, por sua vez, consiste num estado de possessão que conduz a alma às recordações da Beleza essencial, tal como ela a contemplou antes de ser aprisionada num corpo sensível (PEÑA, 2009, p. 251). Essa *manía* é aquela que Sócrates, em sua palinódia, ilustrou pelo movimento natural de ascensão da alma, relacionado-a ao fortalecimento das asas da parelha alada.

Para além de um recurso dramatúrgico e de uma retratação religiosa, a palinódia parece validar o caráter divinatório do discurso filosófico. Tendo como origem a revelação de uma divindade, uma benevolência de Eros, a palinódia não se pauta por uma racionalidade lógica, mas por uma dádiva. É um tipo de saber cuja origem (mística) oferece garantias de veracidade. Recordemos que a palavra do poeta, na sociedade grega da época, era tida como um conteúdo plenamente acreditado pelo público em geral, pois era considerada uma inspiração advinda das Musas (HAVELOCK, 1996, p. 164). Nesse aspecto, as reminiscências, enquanto conhecimento dado ou permitido pelos deuses, constituem um canal pelo qual é possível caminhar ou alçar voo em direção às Ideias. Platão considera a *anamnésis* como sendo a melhor das *manías*. É ela quem mais bem esquematiza o sentido desse processo educativo (intermediador) que possibilita alcançar o conhecimento verdadeiro sem fazer uso da dialética. Platão tem em mente a figura divina – o Eros do *Banquete* – quando reconhece, nas reminiscências, uma função mediadora da educação. Para além de divindade, Eros atua como um conceito chave no pensamento platônico. Estaria, inclusive, na compreensão desse conceito, a solução para o problema levantado no diálogo o *Sofista* referente à realidade dos objetos.

A condição intermediadora das imagens (daimônica) permitiria conciliar os extremos ontológicos e, assim, validar as imagens e as opiniões enquanto conhecimentos inferiores, porém, verdadeiros. Entre o Ser e o não-Ser haveria, portanto, uma infinidade de justaposições ontológicas. A *manía* erótica, tal como assumida no texto, é a pedra de toque para a solução desse dilema dos extremos. No espaço entre um extremo e outro, por exemplo, caberiam as opiniões, as imagens e toda a gama de representações estéticas da cultura grega, por isso, o uso das imagens na educação, como um procedimento válido, é admitido na Cidade ideal.

Em relação às imagens (alimento sensível da alma), elas atuariam dentro do procedimento educativo como seu impulso originário irracional. Seriam os objetos de realidade inferior e passíveis de serem assimilados pelas partes não-rationais da alma. As belas imagens, mencionadas no *Fedro*, fazem com que a alma, tomada por uma profusão de instintos, perca o domínio de si mesma. Contudo, não se trata de uma desmedida ou intemperança, mas o contrário disso, ou seja, se trata do momento em que a alma está plenamente liberada de suas amarras corpóreas. As imagens terrenas fazem com que a alma se recorde das realidades celestes. Platão estabelece, assim, um paralelo entre as belas imagens e a Beleza, tal identidade é validada pela condição intermediadora da inspiração erótica.

A alegoria da parelha alada do *Fedro* poderia ser utilizada como ilustração didática desse processo de reminiscência ou do processo relativo à educação imagética. Opiniões e imagens serviriam, assim, como alimentos de segunda classe, inferiores às Formas; porém, suficientes para o fortalecimento dos cavalos alados. A fagulha do desejo, na busca pelo belo, é aquilo que impulsiona esses cavalos. Quando bem alimentados, por opiniões verdadeiras e imagens belas, terão condições de alçar voos cada vez mais altos e, possivelmente, ultrapassar a abóbada celeste, onde está o prado da Verdade. Esse desejo é de caráter erótico, manifestando-se na alma como potência capaz de mobilizá-la para a busca do conhecimento. As imagens, nesse contexto, são eróticas e demoníacas (relativo a *daimonikós*), elas são entrepostos cognitivos e morais que se situam entre a ignorância e o saber divino.

O iniciado de pouco, pelo contrário, que tantas coisas belas já contemplou no céu, quando percebe alguma feição de aspecto divino, feliz imitação da Beleza, ou nalgum corpo a sua forma ideal, de início sente calafrios, por notar que no seu íntimo entram de agitar-se antigos temores. De seguida, fixando a vista no objeto, venera-o como a uma divindade, e se não temesse passar por louco varrido, ofereceria sacrifícios ao seu amado, como o faria a uma imagem sagrada ou a algum dos deuses. À sua vista é acometido de todo o cortejo de calafrios: muda de cor, transpira e sente um calor inusitado. Apenas recebe por intermédio dos olhos eflúvios da Beleza, irrigam-se-lhe as asas e ele volta a inflamar-se (PLATÃO, 1975, p. 72).

A alma, quando tomada pelo furor erótico, deixa-se conduzir pela divindade. Essa permissividade aos designios divinos (como algo desejável e benéfico) é algo que altera, radicalmente, aquilo que Platão apresentou logo no início do *Fedro*, representado pelo discurso de Lísias. A retratação sustenta que Eros não pode ser a causa de nenhum mal: seja naquele endereçado ao amante ou àquele endereçado ao amado. O ponto central da palinódia consistirá na declaração de que os benefícios outorgados à alma pelo deus (fonte de bondade) são da mesma ordem das reminiscências. Sendo Eros (o amor, *philia*) a melhor forma de loucura, tanto quem ama como quem recebe serão beneficiados por essa *manía*, contrariamente ao que o Sócrates havia pronunciado em seu primeiro discurso. Essa *manía* se aproxima daquilo que Platão tratou, na *República*, como um caráter destrutivo do poeta em contaminar a plateia com seu discurso e, no *Ion*, enquanto a qualidade mágica da pedra imantada capaz de alinhar os anéis (PEÑA, 2009, p. 194).

Na busca por suas reminiscências (um longo caminho de ascensão), a alma fará uso das imagens, contaminando-se com o que há de melhor nelas. A própria alma deixa-se conduzir por um impulso não-rationais inerente a sua própria natureza. Para Platão, essa

força advém dos deuses e, apesar de não ser racional, posto que não é uma atividade do intelecto, mas das paixões, não deve ser desconsiderada como fonte de conhecimento. As belas imagens, devido à correspondência direta ou indireta com a Beleza em si mesma, antecipam na alma as qualidades dessa realidade perfeita. Por carregarem muitos dos elementos inteligíveis, emprestam parte deles – sob a forma de beleza sensível intermediária – à parte mais nobre da alma, isto é, ao bom cavalo (do mito da paelha alada). Essa teoria, levantada no *Fedro*, mantém uma íntima relação com a noção de semelhança entre imagem e objeto, tal como Platão apresentou no *Fédon*. Nesse diálogo, é possível verificarmos uma ratificação quanto à posição assumida pelo filósofo em torno da imortalidade da alma, da teoria das reminiscências e, sobretudo, à noção atribuída às imagens como estimulantes da memória.

Tendo por contexto a doutrina da reminiscência da alma, Platão retoma o assunto da simetria, tratado no *Crátilo*, em que a imagem (signo) assumiria determinada posição ontológica dependendo da sua semelhança com o objeto. O *Fédon* nos oferece, como exemplo disso, a representação imagética de Símiias. Segundo o texto, a Ideia de Símiias é o objeto em si mesmo, o Igual ou modelo. Há uma cópia de Símiias, que é o próprio Símiias (indivíduo do mundo sensível) bem como há reproduções imperfeitas dele (sua imagem). Essa relação entre o objeto e as suas variantes (imagens) implica na necessidade de existência prévia desse mesmo objeto, na esfera inteligível, para que seja possível identificá-lo enquanto imagem sensível. Para Platão, conforme já vimos antes, as realidades supra celestes (as Formas imateriais) independem da vontade humana ou da divina, pois são parte do ordenamento do cosmos. Entretanto, dentro desse processo de reminiscência, a existência de um implica a do outro. Para que seja possível o reconhecimento da Forma (do Igual em si mesmo), como um mecanismo mental de verificação de semelhanças, é impreterível a existência do modelo paradigmático e de sua multiplicidade fenomênica.

Considerações finais

O elemento pré-filosófico fora identificado no texto como parte inicial do percurso educativo e está vinculado à imagem, ou ainda, ao papel desempenhado pelas imagens no tocante à moralização e à infusão das virtudes na alma. Dentro do percurso assinalado, essa etapa deve ser cumprida pela imaginação (*eikasía*), princípio da capacidade cognitiva, segundo a linha do conhecimento. Os procedimentos de antecipação ao racional, segundo a própria disposição alegórica presente nos diálogos, levam em consideração não apenas uma lógica interna ao texto filosófico, mas a dramaturgia e a narrativa dos escritos de Platão. Obedecem, não obstante, aos elementos não racionais dos diálogos, especialmente os mitos e cenas em que Sócrates (personagem-filósofo) argumenta por outros meios que não o exclusivamente racional. O próprio mito da paelha alada, utilizado como explicação do *modus operandi* de educação pelas imagens, é exemplo do modo pelo qual o não racional ingressa como suporte ao discurso racional. Por fim, as tentativas de buscar uma metodologia do ensino de filosofia - esboçada - nos diálogos, estão amparadas no exercício de escrita platônico; não, obviamente, em termos de qualidade e originalidade, mas com base no procedimento ali enxergado.

Referências bibliográficas:

HAVELOCK, Eric. *Prefácio a Platão*. Lisboa: Gradiva, 1996.

KOHAN, Walter Omar. Infância e educação em Platão. In: *Educação e Pesquisa*, v. 29, n.1, p. 11-26, jan./jun. 2003.

PEÑA, Ignacio García. *El Jardín del alma: Mito, Eros y escritura en el Fedro de Platón*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2009.

PIETTRE, Bernard. *Platão. A República: livro VII*. Tradução Elza M. Marcelina. Brasília: Universidade de Brasília, 1989.

PLATÃO. *A República*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2001.

_____. *Diálogos. Volumes III–IV. Protágoras, Górgias. O Banquete, Fedão*. Belém: Universidade Federal do Pará, 1980.

_____. *Diálogos. Volume V. Fedro, Cartas, O Primeiro Alcibiades*. Belém: Universidade Federal do Pará, 1975.

_____. *Diálogos. Volume IX. Teeteto, Crátilo*. Belém: Universidade Federal do Pará, 1973.

_____. *Diálogos. Volume X. Sofista, Político, Apócrifos ou Duvidosos*. Belém: Universidade Federal do Pará, 1980.

A criação de narrativa sobre democracia para o ensino de filosofia para crianças

Darcísio Natal Muraro¹
Claudiney José de Sousa²

Introdução

Entendemos o quanto seria desconcertante se Jesus Cristo, tendo feito a opção pelos pobres, procurasse ensiná-los não mediante parábolas, mas através do discurso retórico e hegemônico dos escribas e dos fariseus de seu tempo. Constaríamos logo a contradição na postura de Sócrates se, ao dizer que o papel do mestre é fazer vir à tona, mediante o diálogo, os conhecimentos de que o educando está grávido, estimulasse a mera reprodução da tradição filosófica mediante um método de memorização. Como seria estranho (e triste) ver Paulo Freire difundindo a educação libertadora através do método da educação bancária.

Ficamos chocados ao analisar as supostas contradições dos grandes educadores que citamos acima. No entanto, o que mais choca é uma outra constatação, de que esta incompatibilidade entre o discurso e a prática educativa parece perfeitamente aceitável no cenário atual. Como entender que alguém ensine sobre democracia sendo autoritário, antiético e sem nenhum compromisso com a justiça social? Isso mostra que nenhuma prática educativa é neutra. Todo(a) educador(a) adota um conjunto de valores que referenciam sua atividade docente. Se estes valores são verdadeiramente um modo de vida, e não uma mera “tábua de valores”, então eles incidirão, inevitavelmente, na escolha dos conteúdos a serem trabalhados, em seus compromissos acadêmicos, em seu relacionamento com seus educandos e também na escolha da metodologia que viabilizará o aprendizado.

Estas questões nos desafiam a pensar uma prática pedagógica concebida como um modo de vida em comunidade de investigação. Uma postura sensível aos problemas comuns da vida verdadeiramente democrática e que se constitua num processo dialógico de pensar crítico, criativo e cuidadoso. Por isso, neste trabalho apresentamos uma proposta para o trabalho de filosofia com crianças a partir de narrativas, tomando como conceito fundamental a democracia. Entendendo que a prática filosófica é uma prática educativa o Grupo de Pesquisa “Educação Filosófica e Experiência Democrática” deliberou a criação de um material para a discussão filosófica tomando como referência a concepção de democracia de John Dewey e a proposta de criação de textos filosóficos para as crianças de Mathew Lipman.

1 Departamento de Educação da FEUSP

2 Departamento de Educação (Universidade Estadual de Londrina)

Neste texto apresentamos os desafios de se construir narrativas filosóficas como experiências de comunidade epistêmica, ética e política no universo infantil, desejosos de que esta prática possa contribuir para uma educação cada vez mais emancipatória.

Democracia como modo de vida ético e político na perspectiva de John Dewey

A compreensão democrática como um modo de vida ético e político está ancorada nas teses de Dewey que concebe ser humano como vida complexa que entrelaça as dimensões natural, social e histórica. Estas constituem as condições ambientais contínuas e interativas em virtude das quais acontecem as experiências humanas de viver, aprender, crescer e se desenvolver. O autor entende que o modo de vida democrático é o único que pode efetivamente viabilizar e promover o crescimento das experiências humanas. Na via democrática herdamos, pela educação, o conjunto de experiências de uma sociedade e, em contrapartida, cada pessoa, no exercício de sua liberdade e inteligência, como bens sociais, tem como responsabilidade retribuir socialmente com o desenvolvimento de suas capacidades para o crescimento da própria experiência articulada com a experiência comum que compõe a cultura. Deste pressuposto resulta sua definição de democracia: “Uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, essencialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada” (DEWEY, 1979, p. 93).

Partindo da análise das diferentes formas de vida associada, o autor perscruta um critério que não seja mera criação imaginária nem reprodução da realidade, mas algo que permita julgar os traços desejáveis e indesejáveis da vida social. Este critério é duplo: “[...] a extensão em que os interesses de um grupo são compartilhados por todos os seus componentes e a plenitude e liberdade com que esse grupo colabora com outros grupos.” (DEWEY, 1979, p. 106). Assim, num governo despótico ou numa quadrilha, por exemplo, não há grande número de interesses compartilhados nem ampla colaboração mútua, o que impede a livre reciprocidade de dar e receber. Essa ausência de interesses compartilhados tende a gerar rigidez e institucionalização formal da vida e ideais estáticos e egoístas no interior do grupo. Em contrapartida, em grupos como a família encontramos uma variedade de interesses conscientemente comunicados e compartilhados (materiais, intelectuais, estéticos, afetivos) e liberdade para o contato com outros grupos sociais, o que enriquece a experiência e expande as possibilidades da vida social.

O duplo critério da democracia leva Dewey a criticar ao modelo de sociedade rigidamente organizada em classes. Tomemos o exemplo da atividade rotineira e maquinal dos trabalhadores. Ela resulta de um único interesse imposto de fora. Uma prática que os impede de ver as relações técnicas, intelectuais e sociais naquilo que fazem. Estes interesses alheios impostos pela classe superior à inferior dos trabalhadores geram a divisão social impedindo-as de realizarem o que Dewey chama de endomose social. Neste contexto, o autor critica a perversão dos interesses sociais pela classe privilegiada: “Sua arte torna-se uma ostentação espetaculosa e artificial; sua riqueza se transmuda em luxo; seus conhecimentos superespecializam-se; e seus modos e hábitos se tornam mais artificiais do que humanos.” (DEWEY, 1979, p. 90-91). Esta cultura da elite se transforma num padrão social imposto com vistas à preservação de seu *status quo*. Contrapondo-se ao autoritarismo do interesse da classe dominante, Dewey entende que a vida democrática depende da contínua combinação dos dois critérios criando condições para ampliar a participação no interesse comum, e mudar os hábitos sociais tendo em vista o ajustamento às novas situações criadas a partir dos intercâmbios.

A existência de numerosos e variados interesses compartilhados oferece mais estímulos que permitem ao indivíduo variar seus atos e liberar suas energias para fins sociais. Por isso, a democracia põe como exigência uma contínua luta pela supressão das barreiras que tornam as interações parciais e unilaterais (como a divisão de classes, raça, grupos, gêneros). A democracia é a forma de vida que permite a discussão pública inteligente dos problemas comuns que surgem, em grande parte, do conflito de interesses sociais. Nesta prática, o livre intercâmbio e a comunicação de experiências se fazem necessários para a construção, manutenção e transformação social e política tendo em vista o valor democrático da vida digna para seus membros na comunidade. O voto, por exemplo, como instrumento político, é apenas um efeito de todo esse complexo processo social. Por si só é incapaz de produzir democracia. Se reduzido a seu caráter de dever cívico pode, pelo contrário, até se converter em instrumento antidemocrático.

A democracia como modo de vida é uma prática mais radical, construída historicamente. Os indivíduos devem ser educados para esta atitude. Para tanto, a própria educação precisa se constituir num modo de vida democrático, ou seja, ser condição para o crescimento da liberdade, da formação cultural e da eficiência social. Deve ser uma continuidade da vida da sociedade, aperfeiçoando o modo de vida democrático. É preciso educar para a compreensão do significado moral e ideal da democracia: “[...] temos de ver que democracia significa a crença de que *deve* prevalecer a cultura humanística; devemos ser francos e claros em nosso reconhecimento de que a proposição é uma proposição moral, como qualquer ideia referente a *dever ser*” (DEWEY, 1970, p. 212, grifos do autor). É preciso fazer ver que a democracia é “[...] o único método através do qual o ser humano pode ter sucesso em levar adiante este experimento no qual nós estamos todos engajados, queiramos ou não, o grande experimento da humanidade” (DEWEY, 1946, p. 33). A democracia é, antes de tudo, um princípio ético que, como forma de vida, deve afetar completamente a vida do ser humano (família, escola, indústria, religião etc.) tendo em vista tornar humana a vida.

Dewey entende que a democracia não pode ser reduzida a uma ou outra experiência histórica, mas deve ser vista como um experimento que está em processo de construção. A educação é a esfera social mais profundamente afetada por esta noção de democracia, uma vez que não apenas vive esta transformação como deve ser a portadora e avaliadora desta mudança. É neste sentido que o estudo sobre a democracia gerou a necessidade de encontrar caminhos que permitam uma educação por meio da própria democracia. Os trabalhos de Lipman, referenciados nas teses de Dewey, ofereceram uma base para desenvolver o projeto.

A metafilosofia da filosofia para crianças de Mathew Lipman

Muito se tem discutido a respeito da dificuldade de proporcionarmos às crianças e adolescentes a discussão dos grandes temas da humanidade, dos grandes temas filosóficos. Criança pode discutir a existência de Deus? Pode se perguntar sobre a felicidade? Não seria melhor adiar questões polêmicas como o que é morte, liberdade, violência, poder, justiça, democracia? Seriam questões apenas para adultos? Qual o momento ideal para serem discutidas? Será que as crianças se interessam por discussões filosóficas? Elas gostam de filosofia? Filosofia é difícil? Filosofia é coisa de adulto?

Lipman entende que não existem temas mais ou menos apropriados para crianças, adolescentes e adultos. Existem sim, maneiras mais ou menos apropriadas de se trabalhar

cada um desses temas que são intrigantes para quaisquer pessoas em diferentes contextos existenciais. Diante desta situação, a proposta de Lipman se mostra radical e desafiadora: seu questionamento de fundo é, antes de tudo, a respeito do filosofar do próprio adulto. A filosofia para crianças, ou filosofia com crianças é uma investigação sobre as deficiências da educação filosófica como um todo. Expliquemos isso melhor. Qual a maior dificuldade para garantirmos uma verdadeira inclusão de crianças com deficiência na escola regular? A deficiência de nos julgarmos sem deficiência. A filosofia para crianças, nesse contexto, coloca em pauta uma discussão análoga. Antes de ser uma pergunta sobre a possibilidade de as crianças filosofarem, a proposta é uma pergunta sobre a possibilidade de filosofarmos para além do lugar comum. Neste sentido, a filosofia para crianças de Lipman converte-se numa metafilosofia, que implica numa redefinição e numa reorganização da filosofia e do próprio filosofar.

Para compreendermos o desafio, tentemos recriar, de maneira metafórica, o movimento do pensamento de Lipman. Perguntemos a um velho sábio marceneiro: uma criança é capaz de aprender a construir uma mesa? Ele dirá: sim, perfeitamente. Com boa orientação aprenderá a construir não somente a mesa, mas a mobília de uma casa inteira. Recorrendo às suas experiências, acrescentará que teme apenas que se machuque com as afiadas ferramentas ou que sequer suporte o peso de algumas delas. Mas, (continua ele) se estou realmente comprometido com este propósito aceito o desafio e entendo que, embora seja perfeitamente possível, ensiná-la não será tarefa fácil. Dentre as medidas necessárias, para que obtenha sucesso na construção, está a confecção de ferramentas leves e adequadas que, em muitos casos, não se ajustarão mais às minhas mãos de adulto. Mais do que isso, precisarei abdicar do meu fazer costumeiro e do tempo precioso de trabalho para construí-las.

Todos os ajustes, desde os mais simples até os mais complexos e radicais, caracterizam uma reorganização do trabalho do velho sábio marceneiro. Ele testa cuidadosamente cada uma das pequenas ferramentas à medida que as confecciona e é surpreendido com o fato de que um mundo novo se descortina diante dele. A matéria-prima do seu trabalho, a madeira, continua sendo a mesma, mas as exigências com relação a seu tratamento são outras. Vê a partir de uma nova perspectiva. Percebe que houve um aprendizado; não somente porque agora sabe construir como uma criança, mas porque pode olhar à distância sua antiga e costumeira maneira de construir. Isso parece suficiente para mostrar que a filosofia para crianças de Lipman é “filosofia pra gente grande”, pra gente que é capaz de transbordar, que é capaz de ir além da própria borda. É uma proposta radical porque faz vir à tona a fragilidade, a limitação, a deficiência e a insuficiência do nosso costumeiro filosofar. Privar a criança do bem pensar é apenas uma das muitas maneiras de matar nelas e em si mesmo a possibilidade do novo pensamento, da nova perspectiva, a possibilidade de crescer.

É curioso que os grandes mestres da filosofia e da religião (Sócrates e Jesus Cristo) resolveram falar exatamente através do diálogo e da parábola. Não porque quisessem facilitar as coisas, mas porque foram homens radicais, comprometidos com suas causas. Homens que compreenderam o verdadeiro significado da educação e da postura democrática. Foram, antes de tudo pragmáticos, porque optaram pelas metodologias mais eficazes e compatíveis com suas propostas pedagógicas. O que é o diálogo socrático senão uma arena de debates, uma comunidade de investigação? Sócrates democratiza a discussão filosófica. Adota uma estratégia de ensino, uma metodologia de autorreflexão. Mais do

que isso, o diálogo socrático é democrático porque o educador, o mestre, o sábio, se coloca na posição de aprendiz. Há abertura, desprendimento, troca e, acima de tudo, respeito à perspectiva daquele que aprende. Qual a natureza e o propósito de uma parábola? A parábola é mais do que um “colocar ao lado de” para efeito de comparação, contraste, analogia. A parábola é, no fundo, uma postura e um exemplo de humildade. É um atrativo, um recurso metodológico e profundamente didático. É expressão da sensibilidade daquele que ensina; é um desdobramento do pensamento, uma postura democrática. A parábola torna acessível, palpável, coloca ao alcance do outro.

Ao exigir de nós um olhar a partir de um outro ponto de vista, a filosofia de Lipman, da mesma forma, não só revela a possibilidade do filosofar prematuro, como também a consciência da deficiência gerada pela pretensa sabedoria adulta, o pseudoconhecimento filosófico. O exercício de pensar com a criança é também um exercício de pensar como criança, de reaprender a ver o mundo.

A criação da narrativa filosófica em Lipman

Lipman viu na filosofia uma possibilidade de oferecer às crianças um caminho para criar sentidos às suas experiências sociais por meio da reflexão. Uma maneira de proporcionar um aprendizado significativo e a construção dos sentidos das experiências. Uma criança que não consegue perceber esse significado vive num “mundo estranho, fragmentado, e perturbador” (LIPMAN, M.; OSCANYAN, F.; SHARP, A. M., 1994, p. 24). Essa busca de significados está associada diretamente à dimensão problemática da experiência: “[...] alguns destes problemas são específicos do seu estágio de crescimento pelo qual estão passando no momento. Outros são problemas comuns a todos os seres humanos” (LIPMAN, M.; OSCANYAN, F.; SHARP, A. M. 1994, p. 37). Estes problemas “comuns a todos os seres humanos” são os chamados problemas de fundo da experiência humana. Como trabalhá-los com as crianças? Lipman destaca que uma vez que as crianças relutam em falar sobre seus problemas, o enfrentamento deles pode ser aliviado como parte de uma história de ficção. A literatura é, talvez, a grande possibilidade para as crianças lidarem com seus “problemas filosóficos”.

Para Lipman a literatura se torna uma fonte de significados porque atinge a imaginação da criança e estimula o movimento de indagar e pensar. Isto vem ao encontro de sua necessidade de totalidade e globalidade dos sentidos de suas experiências. Mesmo que envolta no mundo lúdico, a criança também se interessa por aqueles conceitos que permeiam a experiência mais ampla das pessoas e que são objeto de reflexão da filosofia (ex.: justiça, verdade, liberdade, bondade, beleza, mundo, identidade pessoal, personalidade, tempo, amizade, comunidade, etc.). A ligação das temáticas filosóficas com a experiência intriga as crianças e faz com que a filosofia seja uma exigência educacional desde a mais tenra idade.

Mas estariam as crianças realmente preparadas para a discussão destes “grandes temas”? Lipman entende que “[...] pessoas de qualquer idade podem refletir sobre temas filosóficos e discutí-los de modo proveitoso. As crianças ficam tão fascinadas quanto os adultos” (LIPMAN, M.; OSCANYAN, F.; SHARP, A. M. 1994, p. 48-49). O que nos falta é pensar o problema da filosofia no contexto da educação infantil. O que precisa ser considerado é a superação da fragmentação do currículo escolar; fazer com que a filosofia deixe de ser um entrave e se torne uma aliada do professor no processo educacional. Isso não é tarefa tão difícil se considerarmos que criança e filosofia são aliadas naturais; “a principal

contribuição da criança ao processo educacional é seu caráter questionador, [...] a filosofia é caracteristicamente uma disciplina que levanta questões (LIPMAN, M.; OSCANYAN, F.; SHARP, A. M. 1994, p. 50). Então, a filosofia e a criança sempre estiveram em perfeita harmonia. A escola é que insiste em separá-las.

A escola tem valorizado o discurso descritivo como meio mais confiável para a apreensão da verdade acerca do mundo, e colocado em segundo plano a narrativa como mero entretenimento. A justificativa é que crianças “[...] devem aprender a verdade, pois têm que ser preparadas para enfrentar o mundo como realmente ele é, e não serem expostas a uma versão fantasiosa de algum escritor sobre o mundo.” (LIPMAN, 1995, p. 311) Esse pressuposto epistemológico dualista que dá preferência à descrição esconde uma moral puritana que não vê com bons olhos a narrativa. Segundo esta moral “[...] a descrição é sensata; a narrativa é excitante. A descrição é objetiva e reservada; a narrativa é atraente e sedutora. A descrição exercita a mente; a narrativa exercita simplesmente os sentidos e a imaginação.” (LIPMAN, 1995, p. 312). O que talvez assuste é o fato de a narrativa oferecer tantas possibilidades, tantos mundos possíveis, tantas maneiras de ver e interpretar, ou como diz Lipman, o fato de oferecer “[...] modelos que tememos serem sedutores para a mente da criança”. (LIPMAN, 1995, p. 312). Por conta disto a organização curricular é indiferente ou mesmo resistente à utilização textual da narrativa.

A desconsideração da narrativa interfere negativamente no desenvolvimento de um conjunto amplo de capacidades das crianças. No caso da abordagem da filosofia com crianças nota-se que o caráter marcadamente descritivo esbarra na dificuldade de suas explicações conceituais altamente abstratas e técnicas. Uma das alternativas para se minimizar este problema estaria na adoção da narrativa na forma de novela filosófica utilizando termos familiares às crianças para a tematização dos conceitos filosóficos. A ficção é uma possibilidade de dramatizar a filosofia às crianças e construir filosofias alternativas. O mérito da narrativa está no fato de operar de forma cooperativa e complementar com dois componentes do pensar que são a racionalidade e a criatividade: “[...] a racionalidade e a criatividade são simplesmente a urdidura e a trama da estrutura do pensar.” (LIPMAN, 1995, p. 313).

Para entendermos melhor a relação entre racionalidade e criatividade concentremo-nos, por um momento, no que Lipman chama de dimensão filosófico-literária-psicológica da narrativa:

[...] as personagens fictícias precisam estar suficientemente delineadas para que os alunos queiram identificar-se com elas e, no entanto, devem ser suficientemente abstratas e genéricas para que os alunos, em ambientes bastante diferentes, se sintam familiarizados com elas. (LIPMAN, 1995, p. 314-315).

Deduzimos que uma filosofia da infância requer uma narrativa própria, articulada com a tradição filosófica. Um bom exemplo disso é o que ocorre no diálogo filosófico, que se desenrola numa dialética constante entre problemas e argumentos (ex.: encantamento filosófico gerado pelas alegorias e metáforas dos Diálogos de Platão). Assim como nos diálogos platônicos, a proposta das novelas filosóficas é dramatizar a filosofia para as crianças abordando problemáticas relacionadas a conceitos de fundo que permeiam a experiência. Isso nos leva a entender a necessidade de oferecer uma narrativa com modelos de racionalidade e criatividade. Por conta disso, a caracterização dos modelos das

personagens precisa ser feita de modo muito cuidadoso. Devem ser “[...] não-autoritários e não-doutrinadores, [personagens] que respeitam os valores da investigação e do raciocínio [...] o desenvolvimento de modos alternativos de pensamento e imaginação.” (LIPMAN, M.; OSCANYAN, F.; SHARP, A. M. 1994, p. 147).

Como trabalhar pedagogicamente a narrativa? Sabemos que privar as crianças do contato com a diversidade de modelos é desvalorizar o processo de investigação da troca dialógica – fundamental para o filosofar. Lipman propõe, então, que criemos ficcionalmente uma comunidade de investigação que envolva empática e vitalmente os membros num movimento cognitivo. Para tanto é fundamental fazer perguntas, criar e averiguar hipóteses, pedir e dar razões, exemplos e contraexemplos, questionar os pressupostos, fazer inferências e seguir o caminho da investigação. Essa simulação do modo de vida social, dialógico e cooperativo requer dos estudantes a partilha de suas perspectivas, o olhar e a escuta atenta do outro, a percepção de perspectivas novas, a reconstrução das próprias ideias.

Vemos que nesta pedagogia da narrativa a operacionalização dos conhecimentos e informações não se reduz a um trabalho conceitual (estático, mecânico), mas tem muito mais o caráter de esquema (é dinâmico e orgânico). Enquanto o estudo filosófico com conceitos é linear, descritivo, abstrato, técnico e se assemelha a um quebra-cabeças, o estudo filosófico com esquemas é aberto e se assemelha a uma onda, um caminho, uma aventura e, por isso, dá possibilidades para a criação de analogias. No primeiro caso (conceitual) o esforço de concentração requerido tende a exaurir as energias do leitor, fazendo com que o estudante facilmente se desencante com a leitura. Por outro lado, a organização esquemática faz com que cada novo detalhe acrescente algo às demais partes do todo. Diferentemente do conceito, o esquema energiza, fascina e cativa o leitor, envolvendo-o no movimento crescente da narrativa.

A metáfora como esquema imagético

Esta ênfase dada à narrativa e ao esquema de forma alguma desmerece o trabalho conceitual. Na verdade, o objetivo de Lipman é resgatar o equilíbrio interativo entre o narrativo e o descritivo, entre o conceitual e o esquemático, entre o crítico e o criativo. Para compreendermos melhor a importância deste equilíbrio analisemos brevemente a noção de metáfora como esquema imagético a partir da obra *A metáfora viva* de Paul Ricoeur. Nesta obra o autor mostra como na metáfora, a imagem como esquema opera uma articulação do verbal com o não verbal e é a fonte do conceitual: “Tratada como esquema, a imagem apresenta uma dimensão verbal e, antes de ser o lugar dos perceptos desbotados ela o é das significações nascentes.” (RICOUER, 2000, p. 305-306). Neste esquema, a imagem faz ver o semelhante no diferente:

A metáfora surge então como o esquematismo no qual se produz a atribuição metafórica. Tal esquematismo faz da imaginação o lugar da emergência do sentido figurativo no jogo da identidade e da diferença. E a metáfora é o lugar no discurso em que esse esquematismo é visível porque identidade e diferença não são confundidas, mas afrontadas. (RICOUER, 2000, p. 306)

Este afrontamento de semelhanças e diferenças faz ver pela imagem e leva a pensar. A metáfora faz operar o paradoxo da semelhança e da diferença, gerando uma espécie de enigma, na medida em que promove o confronto, mas mantém a identidade dos opostos.

Esse modo de operar da metáfora (na junção do verbal com o não verbal, do literal com o icônico) tem função educativa; amplia o vocabulário, opera com novas situações, permite novas maneiras de sentir, promove a simbolização de diferentes situações, amplia o poder do duplo sentido do cognitivo ao afetivo (RICOUER, 2000, p. 291). A metáfora é entranhada de um elã vital que faz junção do pensar com o sentir, do “ver como” com o “pensar sobre”, do verbal com o não verbal, do mesmo com o diferente. A metáfora se nos apresenta como um caminho para pensar o texto para o filosofar com as crianças.

Influenciado pelas diferentes contribuições destacadas durante este trabalho o Grupo de Pesquisa “Educação Filosófica e Experiência Democrática” buscou elaborar um material que fosse ao mesmo tempo expressão da proposta de pensar a filosofia para crianças através da narrativa e expressão dos desafios, conflitos e fragilidades do modo de vida democrático. A ideia, num primeiro momento, foi criar formas de transcender a atividade acadêmica, marcadamente descritiva, visando proporcionar o acesso à discussão sobre democracia às crianças. Num segundo momento o trabalho do grupo se voltou para o desafio de criar uma metáfora para o conceito de democracia, entendendo que a narrativa é uma forma de superar estes limites do tratamento árido dos conceitos na escola.

Deliberou-se que a narrativa metafórica adotada na elaboração do material teria como estratégia básica de construção o processo comparativo que resgata elementos das experiências comuns (conhecimentos familiares) transportando imaginativamente a outro contexto mais complexo. Assim, chegou-se à conclusão de que uma das experiências mais comuns e mais ricas de que dispomos em sociedade realiza-se no lar e que esta experiência poderia ser traduzida no que chamamos de “vida na casa”. Assim, nossa metáfora foi ganhando corpo em torno do tema “Democracia, a casa do povo”.

Na construção da narrativa a casa passou a ser o ambiente metafórico para a democracia. Este ambiente inspirou a criação de oito personagens que mantêm relações com os campos da reflexão filosófica acerca da democracia e tem um perfil que reflete a função que exercem neste contexto: **Wifala** (linguagem e comunicação); **Economário** (economia e legislação); **Vassourita** (ética); **Lúmina** (epistemologia); **Cristalência** (estética); **Meságora** (antropologia e educação); **Chaverno** (política, governo); **Choncratos** (ontologia, povo, trabalho).

O acontecimento que conduz a discussão é a realização de uma festa para a inauguração da casa da democracia. O problema é que o Choncratos se encontra numa situação de penúria e suas rachaduras anunciam que a casa poderá ruir levando todo o grupo para o abismo, já que ficam sem chão. Se a casa está para o chão, a democracia está para o povo. Para o povo, perder a democracia é como perder o chão, a sua casa. Assim como a casa, a democracia se apresenta como um dos interesses comuns de grande relevância. Desta forma, em diversos episódios são tratados de temas estruturantes desta casa como: democracia, liberdade, justiça, poder, valores, lei, direitos, voto, educação, etc.

A atividade está em andamento e tem caráter experimental. Estamos conscientes de nossas inúmeras limitações quanto à escrita deste gênero, mas convictos de que a metáfora viva poderá produzir transformações cognitivas e afetivas não somente no grupo, mas nos leitores e apreciadores deste trabalho.

Referências bibliográficas:

DEWEY, John. *Democracia e educação*. Trad.: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979b. Atualidades pedagógicas; vol. 21.

_____. *The public and its problems*. 12^a ed. Ohio: Ohio University Press, 1991.

LIPMAN, Mathew. *Thinking in education*. United Kingdom: Cambridge University Press, Second Edition, 2003.

_____. *Em busca do significado*. Manual de instruções de Pimpa. Trad. de Ana Luísa Falcone e Sylvia J. Hamburger Mandel. São Paulo: CBFC, 2004.

_____. OSCANYAN, F.; SHARP, A. M. *Filosofia na sala de aula*. Trad. Ana Luisa F. Falcone. São Paulo: Nova Alexandria, 1998.

RICOEUR, Paul. *A metáfora viva*. Trad. Dion Davi Macedo. São Paulo: Loyola, 2000.

Reforma do ensino médio: A pedra de Sísifo

David Barroso Braga¹

Segundo a narrativa mítica, Sísifo, após agir de maneira astuta, foi condenado pelos deuses a rolar uma grande pedra até o cume de uma montanha. Porém, devido ao peso da pedra e ao cansaço, antes mesmo de chegar ao cimo da montanha, a pedra rolava de volta à sua base, de sorte que o contínuo trabalho de Sísifo não atingia o resultado almejado. Com o tempo, sua expectativa de concluir definitivamente o castigo desvaneceu, pois a solução apresentada, inúmeras vezes testada, ubiquamente malograda, não possibilitava a resolução da tediosa tarefa. Nesse sentido, o castigo impetrado pelos deuses foi arditamente planejado, para que a dedicação, o esforço e mesmo a perseverança de Sísifo fossem transformados, respectivamente, em desinteresse, desesperança e frustração.

Imerso na humilhação de ter sua capacidade limitada a um trabalho árduo e repetitivo, objetivando atingir um resultado que, *a priori* e *a posteriori*, ocasiona apenas a perpetuação de seu suplício, ou seja, de um trabalho infundável e penoso, Sísifo se vê sem saída, totalmente susceptível aos desígnios divinos. Nessa perspectiva, afirma Camus (1942, p.70) que os deuses “tinham pensado, com as suas razões, que não existe punição mais terrível do que o trabalho inútil e sem esperança”.

Sob esse viés, a reforma do ensino médio, imposta pela Medida Provisória 746/2016, é análoga ao mito de Sísifo, uma vez que ela faz renascer, assim como a pedra de Sísifo que descia ininterruptamente montanha a baixo, o modelo educacional profissionalizante, estabelecido pela Lei 5.692 de 1971, que vigorou durante parte do governo Ditatorial Militar e condenou os estudantes – principalmente os da escola pública – ao trabalho simples, repetitivo e desanimador, tal qual o trabalho de Sísifo. Destarte, a reforma institui a destruição do exercício real da cidadania, do ensino médio enquanto educação básica, da criatividade e da capacidade dos atores da educação, fazendo restar apenas a desesperança e a angústia numa educação que parece mais um castigo – a pedra de Sísifo.

1. A reforma do ensino médio empreendida durante o Regime Militar

O Governo ditatorial militar (1964), por intermédio do Ministério da Educação e Cultura (MEC), firmou vários acordos com a *United States Agency for International Development* (USAID)², integrante do Grupo Banco Mundial³, para receber assistência

1 Universidade Federal do Ceará

2 Doravante, a *United States Agency for International Development* (Agência Americana para o desenvolvimento internacional) será denominada pela sigla USAID.

3 Segundo Coelho (2002 upud PINHEIRO, 2010, p.28-9, o Banco Mundial é na verdade um grupo formado por “5 instituições (...): o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD); a Associação Internacional de Desenvolvimento (AID); A Sociedade Financeira Internacional (IFC); a Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (AMGI) e o Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos (CIADI)”.

técnica e treinamento de pessoal a fim de “modernizar” e expandir o sistema educacional brasileiro. Esses acordos, denominados de acordos MEC-USAID, foram fundamentais para reformular por completo o sistema educacional, adequando-o às necessidades do desenvolvimento econômico (ALVES, 1968).

As orientações da USAID para a educação básica brasileira consubstanciam-se na prática pelo caráter predominante e prioritariamente profissional e, na teoria, pela Lei nº 5.692, publicada no dia 11 de agosto de 1971. Logo no seu primeiro artigo, essa lei que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da educação de 1º e 2º graus⁴ determina o objetivo geral desses níveis de ensino (BRASIL, 1971): “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparação para o exercício consciente da cidadania”.

A partir do que foi dito anteriormente, pode-se depreender que há uma desarmonia proposital entre a prática educacional e sua teoria legal, isto é, o caráter eminentemente profissional da educação (prático) transforma o desenvolvimento das potencialidades dos discentes, bem como sua preparação para o exercício consciente da cidadania (teórico) em meros coadjuvantes, elementos subalternos à qualificação para o trabalho, o que não condiz com o espírito e a letra da lei, a qual preconiza implicitamente um equilíbrio entre as partes essenciais envolvidas em seu objetivo geral.

Com a reforma, a nova lei amplia a obrigatoriedade do ensino fundamental, que passa a ter 8 (oito) anos de duração, num total de 720 horas anuais e perpassando a faixa etária dos 7 (sete) aos 14 (quatorze) anos de idade. Já o ensino médio, *não obrigatório*, constitui-se de cursos de 3 (três) ou 4 (quatro) anos de duração e com carga horária total, respectivamente, de 2200 horas e 2900 horas. Desse modo, o ensino fundamental ficou responsável pela formação básica geral, enquanto o ensino médio ficou com a habilitação profissional. Assim, enquanto o ensino fundamental prioriza o conhecimento básico e comum (denominado de educação geral), embora já sonde as aptidões e inicia para o trabalho (formação especial), o ensino médio enfatiza a formação técnica profissionalizante (denominada de formação especial), mas secundariza o conhecimento básico e comum (educação geral).

Desse modo, como a Lei nº 5.692 prioriza a educação profissionalizante no ensino médio, adequando-o à mentalidade empresarial, os cursos oferecidos por esse nível de ensino devem satisfazer as necessidades do mercado e, de tempos em tempos, renovar-se segundo essas mesmas necessidades. Além disso, os cursos ofertados podem estar vinculados a empresas, a título de cooperação escola-empresa e, assim, os alunos estagiários, remunerados ou não, poderão aprender na prática as habilidades profissionais.

Apesar de reformar o ensino médio e torná-lo obrigatoriamente profissionalizante, o governo não disponibilizou recursos financeiros suficientes para estruturar material e humanamente as escolas, a fim de ofertar os cursos profissionais, o que, segundo Piletti e Piletti (1993, p.240), “estabeleceu um verdadeiro caos” e impulsionou algumas escolas a terem, para não fecharem, dois currículos: um teórico e de acordo com a legislação educacional para apresentar aos órgãos fiscalizadores, outro prático e descumprindo a lei. Outras escolas, com o fito de cumprir a lei, escolhiam os cursos profissionais compatíveis com os recursos que recebiam, embora sem mercado para absorver os educandos concludentes desses cursos.

4 A educação de 1º e 2º graus equivalem, respectivamente ao atual ensino fundamental e médio. Para uma compreensão mais rápida, doravante a educação de 1º grau será chamada de ensino fundamental, enquanto que a de 2º grau será chamada de ensino médio.

A mesma legislação que obriga as escolas a adotar prioritariamente o ensino profissionalizante no nível médio, concede margem para que escolas públicas e, principalmente, particulares não ofereçam o ensino profissionalizante, uma vez que permite, “excepcionalmente”, o aprofundamento de estudos gerais em detrimento da parte especial do currículo (habilitação profissional), sob a justificativa de que essa medida vai possibilitar maior aproveitamento da aptidão específica dos alunos.

Assim esclarece a lei nº 5.692, Art. 5º e parágrafo 3:

Excepcionalmente, a parte especial do currículo poderá assumir, no ensino de 2.º grau, o caráter de aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais, para atender a aptidão específica do estudante, por indicação de professores e orientadores (BRASIL, 1971).

Nesse mesmo sentido, o Parecer 853/71 do Conselho Federal de Educação permite tornar qualquer parte do currículo geral, desde que seja ofertada de maneira *instrumental*, matéria a ser trabalhada no currículo especial. Portanto, a lei possibilita a existência de duas escolas de nível médio distintas: uma voltada para a profissionalização dos alunos, outra, “excepcional”, direcionada ao estudo *academicista* e, assim, focada no vestibular⁵.

Partindo dessa assertiva, a prioridade da formação profissional também é evidente no rol de disciplinas obrigatórias ofertadas no ensino médio. Estas estão organizadas em núcleos e podem ser dispostas da seguinte forma: Núcleo “Comunicação e Expressão”, com a disciplina de Língua Portuguesa, Núcleo “Estudos Sociais”, com as disciplinas de História, Geografia e Organização Social e Política do Brasil, Núcleo “Ciências”, com as disciplinas de Matemática, Ciências Físicas e Biológicas, Núcleo “Práticas Educativas”, com as disciplinas de Educação Física, Educação Artística, Educação Moral e Cívica e Programas de Saúde.

Dessa maneira, a reforma tornava dez disciplinas obrigatórias – excetuando a disciplina de Ensino Religioso que era facultativa ao aluno, sendo incluídas disciplinas inovadoras, de cunho paradoxalmente nacionalistas⁶, como as disciplinas Organização Social e Política do Brasil e Educação Moral e Cívica. Em contrapartida, as disciplinas de Filosofia e Sociologia, que corroborariam ao alcance do objetivo geral da educação básica, quer dizer, ao desenvolvimento das potencialidades dos alunos, pois permitiriam uma reflexão mais elaborada e lógica dos conhecimentos de outras disciplinas, em virtude do caráter interdisciplinar dessas disciplinas, foram suprimidas dessa proposta.

2. A reforma do ensino médio no Governo Temer (Medida Provisória 746/2016)

Pouco tempo depois do complicado e suspeito processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e da posse de seu vice, Michel Temer, o Brasil passou por diversas reformas, entre as quais chama à atenção a Reforma do Ensino Médio, por seu caráter célere, visto que, em menos de um mês de posse definitiva, o Governo Temer anunciou a Medida

5 Essa maneira de conceber a educação de duas maneiras distintas, embora um tanto velada, permite relacioná-la com o pensamento do filósofo e político francês Destutt de Tracy. Segundo esse intelectual, a educação deveria ser formada por dois sistemas distintos: um destinado à classe operária e, portanto, voltado para a formação profissional, outro direcionado à classe erudita e objetivando a formação intelectual. Nesse sentido, a educação serviria para cristalizar as diferenças de classes. Será que era esse o verdadeiro objetivo da reforma do sistema educacional? Ver ARANHA; MARTINS, 2009.

6 Como o leitor pôde perceber, o emprego da expressão “paradoxalmente nacionalistas” refere-se à maneira como a reforma foi planejada, isto é, à concessão da direção da reforma do sistema educacional aos americanos da USAID, em detrimento dos intelectuais e técnicos educacionais brasileiros.

Provisória (MP) 746/2016, convertida posteriormente na Lei 13.415, de fevereiro de 2017, a qual estabelece mudanças profundas e estruturais na educação de nível médio.

Assim sendo, a estratégia de Reformular o Ensino Médio, mediante medida provisória, isto é, impondo alterações drásticas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) sem consultar e possibilitar à população participação efetiva em assunto relevante e de seu total interesse, evidencia o caráter pouco democrático de um governo que não tem pretensões de dialogar com a comunidade escolar – os sujeitos da educação. Prova disso foi o desprezo que o governo outorgou ao resultado da Consulta Pública no site do Senado Federal (2016) a respeito da referida Medida Provisória, na qual 94,17% das pessoas que participaram votaram contra a Reforma, bem como à ocupação de escolas públicas por estudantes secundaristas – movimento que ficou conhecido como “Primavera Secundarista” – os quais ocuparam cerca de 1200 escolas em todo o Brasil, protestando contra a Reforma.

Diante disso, se por um lado os protagonistas da educação não foram ouvidos – alunos, professores, pais ou responsáveis, em suma, a comunidade escolar juntamente com os especialistas em educação – nem convidados a discutir a MP e os rumos da Reforma, a qual influencia diretamente suas vidas, por outro, houve uma enorme cautela do governo em ouvir e acatar sugestões do setor empresarial. Em outras palavras, o processo de transformação da Medida Provisória em Lei mais uma vez menosprezou a opinião dos principais envolvidos na educação e concedeu ênfase e relevância às opiniões oriundas do empresariado, cuja influência pode ser facilmente notada na sintonia que a Lei da Reforma (Lei 13.415/2017) estabelece entre educação e qualificação para o trabalho – educação profissional – bem como na possibilidade da iniciativa privada receber recursos públicos ao ofertar, mediante parceria, a formação técnica e profissional.

Ainda que estivesse presente nas audiências públicas um número expressivo de críticos da MP, suas argumentações não foram ouvidas, conforme atestam o PL de Conversão nº 34/2016 e a Lei nº 13.415/2017. As poucas alterações sofridas pela MP até sua transformação em Lei foram advindas de participantes ligados ao setor privado (FERRETI; SILVA, 2017, p.396).

Nessa tônica, vale destacar que as justificativas para impor a Reforma do Ensino Médio, presentes na Medida Provisória, sinteticamente são: 1) a inconsistência entre as finalidades do Ensino Médio (artigo 35 da LDB) e a educação efetiva recebida pelos jovens; 2) a discrepância entre a maneira como o Ensino Médio está estruturado e o público alvo, uma vez que a composição do currículo por treze (13) disciplinas torna esse nível de ensino amplo e, concomitantemente, superficial, inviabilizando a possibilidade de diversificação do currículo por parte dos sistemas estaduais de ensino; 3) os baixos resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); 4) a redução do grande número de disciplinas adequará o ensino Médio ao crescimento demográfico, possibilitando uma educação atrativa e de qualidade; 5) a Educação de Nível Médio precisa estar relacionada com o mercado de trabalho, “o que alinha as premissas da presente proposta às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef” (BRASIL, 2016); 6) a reforma está embasada no pensamento de Jacques Delors.

Em linhas gerais, as mudanças estruturais que a MP 746/2016 (Lei 13.415) faz à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 93/94 de 1996) são as seguintes:

aumento progressivo da carga horária do Ensino Médio de 800 para 1400 horas anuais, no intuito de estimular as Políticas de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral; restrição do ensino de Arte e Educação Física ao Ensino Infantil e Fundamental e ampliação da obrigatoriedade do ensino de Língua Inglesa, a qual passa a estar presente no currículo desde o sexto ano do Ensino Fundamental até o terceiro ano do Ensino Médio; exclusão das disciplinas de Arte, Educação Física, Filosofia e Sociologia do currículo do Ensino Médio; determinação do currículo do Ensino Médio por meio da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), ressaltando as grandes áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciência da Natureza, Ciência Humanas e Formação Profissional; estabelece que as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática – assim como a de Língua Inglesa – passam a ser as (únicas) disciplinas obrigatórias nos três anos do Ensino Médio; inserção de Profissionais de Notório Saber para lecionar na área de Formação Profissional; flexibilização e diversificação do itinerário do ensino médio, o qual fica a critério do aluno.

Confrontando os resultados das avaliações do IDEB e as finalidades do Ensino Médio, expressos no Artigo 35 da LDB, é possível inferir que há uma profunda lacuna entre teoria e prática, lei e realidade, o que permite compreender a razoabilidade do desejo de se fazer mudanças profundas e estruturais na Educação Básica. Contudo, será que apenas alterar a lei possibilitará ter uma educação básica melhor? Será que os recursos financeiros repassados às escolas são suficientes para propiciar uma educação de qualidade e, assim, tornar possível a exequibilidade da lei?

Isso posto, as medidas tomadas pelo governo Temer visam produzir um “novo” ensino médio a partir de alterações estruturais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), desconsiderando as condições educacionais reais – infraestrutura, biblioteca, professores valorizados, material didático, merenda escolar – e, assim, longe de resolver o problema da distância entre legislação e realidade, faz é aumentar o fosso entre elas. Essa maneira abstrata e unilateral (mediante alterações legais) de tentar “melhorar” a educação fica mais evidente com a Proposta de Emenda Constitucional (PEC 241 ou PEC 55) que congela o investimento na educação e na saúde por 20 anos.

Focada nos índices do IDEB e do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Aluno), que avaliam o ensino médio a partir das disciplinas de português e matemática, a Medida Provisória relaciona o problema da baixa qualidade da educação à quantidade de componentes curriculares, daí asseverar que o modelo de Ensino Médio com 13 disciplinas é “prejudicial” à aprendizagem, como também não é “atrativa” aos jovens, o que a faz determinar a obrigatoriedade de apenas três disciplinas em todo o “novo” Ensino Médio: português, matemática e inglês.

Antes de tudo, convém salientar que vincular *quantidade de disciplinas* com *obstáculo à qualidade da educação* é usar de astúcia para desfocar o verdadeiro problema: a carência de infraestrutura. É o que permite concluir os dados do *censo escolar*, apresentados pelo Ministério da Educação referente ao ano de 2017. Assim, constata-se que 79,7% das escolas de Ensino Médio não possuem infraestrutura adequada. Além disso, é importante frisar que os alunos do ensino médio são provenientes das escolas do Ensino Fundamental, cujos problemas de infraestrutura são ainda mais graves, pois 95,5% delas possuem infraestrutura imprópria. No geral, 95,8% das escolas de Educação Básica no Brasil não possuem infraestrutura apropriada (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017).

Além disso, querer pautar a educação tendo como referência apenas as avaliações em larga escala (IDEB, PISA, entre outras) significa tornar a educação de nível médio simplista e atribuir preponderância aos aspectos quantitativos, mensuráveis, controláveis, em detrimento dos aspectos qualitativos. Na prática, essa medida instiga as escolas a se adequarem à lógica do sistema capitalista neoliberal, portanto, a concentrar tempo e esforços exclusivamente na preparação para tais avaliações, pois são elas que classificam as escolas em melhores ou piores. Nesse contexto, a competitividade entre as escolas aflora, o adestramento para responder a tais avaliações se sobrepõe à própria aprendizagem, os dados estatísticos substituem a realidade e o fracasso ou o sucesso são relacionados ao mérito.

É nesse mesmo sentido que a MP atrela educação e mercado de trabalho, “flexibilizando” e estruturando o ensino médio em itinerários formativos a critério da “escolha” do aluno. Esses itinerários formativos são compostos por grandes áreas do conhecimento, a saber: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, além de resgatar a Lei nº 5.692/71 que introduziu a educação profissional no período ditatorial, Formação Técnica e Profissional, a qual pode ser ministrada por profissionais sem formação, mas possuindo o dúbio notório saber.

Essa maneira de adequar educação de nível médio às exigências do mercado significa torná-la simplista, desfigurada e unilateral. *Simplista* porque restringe a possibilidade dos jovens de ter uma educação integral, capaz de fazê-los desenvolver todas as suas potencialidades. *Desfigurada* porque está reduzida, dilacerada, fragmentada e, assim, não correspondendo a uma educação básica, de formação ampla e diversificada. *Unilateral* porque objetiva exclusivamente preparar para o mercado de trabalho, desprezando a formação integral e para a cidadania. Nesse sentido, educar é sinônimo de qualificar para o trabalho, de formar mão de obra para incrementar o mercado.

Não obstante, como a educação de nível médio imposta pela Medida Provisória é simplista, desfigurada e unilateral, ela não consegue sequer formar profissionais para trabalhos complexos, os quais exigem domínio e profundidade sobre determinados conhecimentos tecnológicos. Portanto, esse modelo educacional restringe a capacidade de aprendizagem dos jovens brasileiros a uma formação pragmática rasteira, a qual possibilita que eles ocupem, no máximo, postos de trabalho de baixa remuneração e situados na base da pirâmide social.

Nesses termos, a submissão da educação brasileira ao capitalismo neoliberal reflete os anseios do Banco Mundial e de instituições ligadas à Organização das Nações Unidas (UNICEF, UNESCO) para a educação nos países periféricos, isto é, seus projetos para propagar os ideais do mercado e administrar os possíveis conflitos oriundos da desigualdade social, cujos efeitos podem colocar em risco as instituições e o sistema econômico. Assim, a medida central, preconizada por esses órgãos, é o investimento em capital humano, daí a relevância de introduzir no ensino médio o itinerário formativo técnico e profissional.

Defender a Reforma do Ensino Médio que consta na Medida Provisória 746/2016 é estar em consonância com as recomendações das instituições multilaterais (Grupo Banco Mundial, UNESCO, UNICEF) e, concomitantemente, apoiar uma educação simplista, desfigurada e unilateral que em nada contribui para o país, senão para perpetuar o subdesenvolvimento e a dependência econômica, uma vez que ela propicia a formação

de um exército de trabalhadores com baixa qualificação e remuneração (mão de obra abundante e barata), o que é excelente para atrair investimento das indústrias estrangeiras, mas profundamente ruim para um país que almeja o desenvolvimento e a independência em relação ao capital internacional (ROMANELLI, 1983, p.199).

3. As semelhanças entre a Lei 5.692/71 e a Medida Provisória 746/2016

Quando se compara a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus (ensino fundamental e médio) imposta durante o Regime Ditatorial Militar (Lei nº 5.692) com a Medida Provisória 746/2016 que determina de maneira arbitrária a reforma do ensino médio, percebe-se nitidamente a semelhança entre seus principais elementos. Essas semelhanças envolvem desde a justificativa para alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) até o desejo de tornar a educação de nível médio profissionalizante, permitindo inferir que o “novo ensino médio” instituído pela MP não é nada mais que uma versão moderna da malograda educação profissionalizante que vigorou no período ditatorial (Lei nº 5.692/71).

No intuito de facilitar a compreensão da analogia entre as razões e os conteúdos da Lei nº 5.692/71 e da Medida Provisória 746/2016, apresentados separadamente acima, segue resumidamente os pontos de convergência: 1) A justificativa de modernização da educação e seu alinhamento com a economia, isto é, com a introdução da mentalidade empresarial e com a transformação da educação de nível médio num suporte para o desenvolvimento do setor econômico – formação de mão de obra abundante e barata; 2) A influência de um ou mais órgãos multilaterais para determinar os rumos da reforma educacional de acordo com os interesses do capital internacional; 3) A transformação da educação de nível médio em formação profissional e técnica, mesmo sem destinar recursos suficientes para implantar tal tipo de educação; 4) A retirada das disciplinas de Filosofia e de Sociologia da grade curricular obrigatória a fim de cercear o pensamento crítico e impedir o exercício real e consciente da cidadania; 5) O desprezo à participação da comunidade escolar e dos especialistas em educação na reforma do ensino médio (no caso da Lei nº 5.692/71, a reforma integral do sistema educacional), evidenciando o caráter antidemocrático desses governos; 6) A condenação da economia brasileira a um papel subalterno no mercado internacional; 7) A “crença” de que a alteração radical da LDB proporcionará uma educação de qualidade e o desenvolvimento da nação; 8) A priorização da formação profissional objetivando o desvio de grande parte dos concludentes do nível médio, principalmente da escola pública, do ensino superior; 9) A existência de duas escolas distintas de nível médio; 10) A censura aos atores da educação que não poderão manifestar-se politicamente em ambiente escolar (Decreto-Lei nº 477/69 e Projeto Escola Sem Partido).

Diante do que foi apresentado, pode-se inferir que a similaridade entre a Lei nº 5.692/71 e a Medida Provisória 746/2016 – bem como outras reformas no sistema educacional brasileiro, que não puderam ser citadas para não estender em demasia esta pesquisa – representam o movimento de luta do empresariado nacional e internacional para resguardar seus interesses, mesmo a custo de fragilizar a democracia, de destruir a educação de nível médio e frustrar o tão sonhado desenvolvimento econômico.

4. Considerações finais

O infindável desmonte da educação e seu eterno retorno à profissionalização parece ser o castigo que os deuses do mercado impuseram à sociedade brasileira, incluindo-a no sistema capitalista internacional sempre como coadjuvante. Nessa perspectiva, o produto

que o Brasil pode oferecer ao mercado é de baixo valor e qualidade: a força de trabalho simples e repetitiva. Daí se poder afirmar que a ponte que pretensamente conduziria o país ao “futuro”, na verdade, faz é retroagir a nação diretamente ao passado mais obscuro, transmutando, assim, o sonho do Brasil se tornar uma potência mundial no antigo pesadelo.

Fazendo a analogia do mito de Sísifo com a Medida Provisória 746/2016 (ou mesmo com a Lei 5.692/71), pode-se identificar que: 1) assim como os deuses condenaram arbitrariamente Sísifo, a Medida Provisória, imposta pelo Governo Temer, condena alunos, professores, comunidade escolar, enfim, a sociedade brasileira em geral a ajoelhar-se diante de uma educação simplista, trabalhosa e improficua, direcionada à formação de mão-de-obra barata e em larga escala; 2) semelhante à pedra de Sísifo, a educação no Brasil, a meio caminho de atingir seu objetivo, reiteradamente volta ao ponto inicial, como se tivesse andando lentamente em círculo; 3) tal qual Sísifo, os sujeitos da educação veem-se obrigados a executar um trabalho cansativo, repetitivo e sem esperança, pois sabem que a maneira como a educação é tratada no Brasil não possibilita vislumbrar dias melhores.

Para não concluir, convém lembrar que o castigo de Sísifo deve-se ao fato dele, já no Hades, não se conformar com a morte e tentar obstinadamente vencê-la. Sísifo não é o herói comum que salva uma ou várias pessoas, mas, nas ponderações de Camus (1942, p.70), configura-se como “o herói absurdo (...) tanto por suas paixões como por seu tormento. O desprezo pelos deuses, o ódio à morte e a paixão pela vida”. De maneira simbólica, o mito de Sísifo transmite uma grande lição: é preciso recusar a todo custo o determinismo e a vida apequenada, administrada por outrem e reduzida à mesmice; é imperativo sacudir o jugo da heteronomia e assumir a responsabilidade pela própria vida, pela escrita da própria história.

É nesse sentido de indignação e inconformismo com uma educação simplista, desfigurada, unilateral, sucateada e abandonada que os atores da educação – professores, alunos, enfim, comunidade escolar em geral – devem assumir seus papéis de protagonista e rejeitar a reforma do ensino médio (Medida Provisória 746/2016), a qual condena a sociedade brasileira a uma vida sem esperança, como se os deuses a tivessem conduzindo inexoravelmente, como se fosse um grande castigo. Portanto, é fundamental repudiar a subtração da dignidade, bem como é imprescindível resistir a um castigo imerecido. Assim, é mister lutar contra a injustiça, é imperativo ousar construir um futuro melhor.

Referências bibliográficas:

- ALVES, M. Beabá dos Mec-Usaid. Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1968.
- ARANHA, M.; MARTINS, M. Filosofando: Introdução à Filosofia. 4ª Edição. São Paulo: Editora Moderna, 2009.
- CAMUS, A. O Mito de Sísifo – Ensaio Sobre o Absurdo. Exilado dos livros – Le livros. pdf. Disponível em: <<http://lelivros.love/book/baixar-livro-o-mito-de-sisifo-albert-camus-em-pdf-epub-e-mobi/>>. Acesso em 10/09/2018.
- BRASIL. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Brasília, 11 ago. 1971. Dispõe Sobre A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1º e 2º graus. Disponível em: << <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>>. Acesso em: 07/12/2018.
- BRASIL. Medida Provisória MPV 746/2016. Brasília, 22 set. 2016a. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/sdleggetter/ocumento?dm=2517992&cts=1528899904729&disposition=inline&cts=1528899904729>>. Acesso em: 16/08/2018.
- FERRETI, C.; SILVA, M. Reforma do Ensino Médio no Contexto da Medida Provisória 746/2016: Estado, Currículo e Disputas por Hegemonia. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Censo Escolar 2017. Disponível em <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/7-aprendizado-adequado-fluxo-adequado/estrategias/7-18-infraestrutura>>. Acesso em 22/08/2018.
- PILETTI, C.; PILETTI, N. Filosofia e História da Educação. 10ª Edição. São Paulo: Editora Ática, 1993.
- PINHEIRO, P. O Banco Mundial e a Educação no Brasil: Estudo Realizado a Partir das Teses Defendidas na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) no Período de 1995 a 2007. 2010. Dissertação de Mestrado – Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo – São Paulo, 2010.
- ROMANELLI, O. História da Educação no Brasil. 4ª edição. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1983.
- SENADO FEDERAL. Consulta Pública Sobre a Medida Provisória 746/2016. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=126992>>. Acesso em 10/08/2018.

Fórum de Ética

Debora Klippel Fofano¹
Percídia Duarte Holanda²

A relação entre ética e estética

O mundo está abarrotado das mais diversas expressões éticas, estéticas, miméticas, criativas, inusitadas, imaginativas, cosméticas, engenhosas e finalmente reflexivas. Na maioria dos casos quem tem acesso a experiência estética, gosta, apura e cada vez se aproxima mais dessas experiências. A reflexão filosófica através das conexões feitas pela estética deixa seu habitat intangível das universidades, e vai para ruas, seja nas manifestações de cunho político e social ou na sua chegada tardia, mas não por isso menos aguardada, às escolas³.

Hoje a filosofia está consolidada como disciplina obrigatória no ensino médio da educação básica, no entanto, cabe lembrar que sua obrigatoriedade não contempla, em sua totalidade, um debate filosófico dentro da sala de aula. Sabemos dos esforços que os professores arduamente determinados ao ensino realizam, mas em geral as dificuldades para consolidar o saber são imensas, visto que, os obstáculos do ensino de filosofia não estão restritos aos materiais pedagógicos ou a falta de perfil dos professores⁴. A dificuldades se somam à carência de interesse de parte dos alunos, uma vez que alguns não identificam relevância na compreensão das questões filosóficas.

1 Universidade Federal do Ceará

2 Universidade Estadual do Ceará

3 Em dezembro de 1996, foi aprovada a Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: número 9394/96. Brasília: 1996) A qual determina que os estudantes do ensino médio devam ter acesso aos “conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Mas a lei não afirmava que esses conhecimentos deveriam estar disciplinarmente inseridos no currículo. De algum modo, o dispositivo legal responde aos debates da década de 1980 no Brasil: afirmar a importância da Filosofia na formação cidadã é responder à demanda por uma formação crítica; e não a afirmar como disciplina significa ressaltar seu caráter interdisciplinar. Porém, o Conselho Nacional de Educação aprovou posteriormente uma Resolução que determina que no prazo de um ano as escolas que operam com currículos disciplinares deverão introduzir disciplinas de Filosofia e Sociologia. Porém, essa história sofre reveses com a chegada recente e ainda não totalmente consolidada reforma do ensino médio.

4 É prática comum nas escolas que professores não formados em filosofia ministrem essa disciplina. Tal fato acontece por diversas ocasiões, primeiramente a falta de disposições dos gestores em contratar professor com formação adequada para ministrar essas aulas, que tem uma carga horária pequena. Devido a isso, se torna mais cômodo colocar professores já contratados para ministrar filosofia, e ainda, a disciplina é usada para complementar a carga horária de professores já contratados. (isso também acontece com as disciplinas de sociologia e artes). Tal fato suscita pouco rendimento nas disciplinas por duas questões óbvias: a falta de conteúdo filosófico do professor não formados na área, e o pior, uma certa “má vontade” dos professores que não gostariam de dar aquela disciplina, mas que para manter seu emprego se sujeita a situação.

Em *Schopenhauer como Educador*, (texto de 1874) de Nietzsche, podemos observar uma questão interessante; o filósofo alemão denuncia o ensino de Filosofia na escola, e também nos cursos universitários. Para Nietzsche este ensino seria o exercício de um desprezo pela Filosofia. No final do século XIX, ensinavam uma filosofia completamente afastada da vida dos jovens estudantes. Por isso, ele criticava veementemente o ensino “enciclopédico”: os jovens aprendiam uma série de sistemas filosóficos, seus princípios doutrinários e as críticas a esses sistemas. E depois tinham que fazer uma prova em que demonstrassem o aprendizado adquirido. O resultado era que os estudantes decoravam os sistemas e suas refutações às vésperas do exame, faziam a prova e esqueciam tudo em seguida. Esse era o desprezo pela Filosofia: algo que se decora para passar num exame e esquecer em seguida. Sem nenhuma surpresa vemos a crítica articulada por Nietzsche em sua época se efetivar também hoje, nas escolas brasileiras.

A experiência cotidiana da sala de aula e dos espaços outros que a filosofia permeia, demonstra que a compreensão e interesse pela filosofia é muito maior e mais apreciada quando tem por via da filosofia prática. A capacidade que a filosofia tem de mobilizar as mentes e os debates das questões mais profundas parecem estar intimamente ligados à vida particular e cotidiana do sujeito experienciador de conhecimento. No caso, o estudante de ensino médio.

Ampliar o entendimento de uma abordagem estética no tocante a filosofia se torna a partir dessa crítica um problema ético. Uma vez que temos um lugar consolidado para filosofia e precisamos desenvolver capacidade de o ocupamos adequadamente. É necessário usar essa ponte já edificada da filosofia com a sociedade e procurar alargar, ampliar essa conexão, buscar uma via possível de real efetivação da condição de reflexividade na sociedade principalmente através da escola. Sociedade em parte, representada também, por jovens recém-saídos do ensino fundamental com a cabeça cheia de questionamentos e muitas vezes dispostos a pensar e refletir sobre questões substanciais da sua vida. Precisamos empregar essa curiosidade inerente ao jovem em favor da filosofia. A ponte que liga a filosofia ao amplo público já está lá, agora necessitamos caminhar efetivamente por ela.

A arte que de maneira geral e em cada um de seus aspectos específicos quando produzida autenticamente, demonstra todo aquele conteúdo sensível intransmissível em relações lógicas. A arte transpõe os obstáculos das relações dadas, possibilitando desta forma a expressão mais profunda da psique humana, funcionando como um processo de mediação catártica do conhecimento, o sujeito constrói através de um procedimento artístico sua própria relação com a realidade.

Quando estimulado adequadamente para tudo isso, perdemos o vazio em falar de arte que muitas vezes preponderamos nas relações do jovem com uma disciplina regulada em moldes acadêmicos. Sendo assim, reiteramos que o estímulo adequado para tudo isso é necessário para não cair em divagações. Por que obviamente, mesmo fugindo de um padrão lógico a arte também depende de uma compreensão.

Como o Fórum de Ética aconteceu

De acordo dessa exposição inicial, que foi pensado e realizado o Fórum de Ética. Trata-se uma atividade realizada anualmente na Escola de Ensino Fundamental e Médio Dom Helder Câmara, na cidade de Fortaleza - Ce. A ideia surgiu em sala de aula, quando na ocasião de estudar Ética percebemos uma grande dificuldade. Determinados conceitos da ética pareciam para os estudantes extremamente teóricos, abstratos, em suma, distantes da

realidade do jovem, não fazendo sentido no seu mundo, uma vez que em sua vida cotidiana vive experiências diversa do que se está falando em sala de aula. A partir disso, observamos a necessidade de conectar o conhecimento da vida comum à transmissão de saber possível que a filosofia busca, e é exatamente isto que a experiência ética e estética manifestada no Fórum de Ética pode contemplar.

A dicotomia entre teoria e prática buscou ser ultrapassada. Para isso, os conceitos filosóficos da ética eram estudados ao longo do ano e então debates sobre conjunturas cotidianas começaram a ocorrer em sala de aula. Como muitos temas se mostraram polêmicos e impossíveis de se esgotar em uma aula de 50 minutos, os debates passaram a extrapolar o espaço da sala de aula e despertaram cada vez mais o interesse dos alunos. Inúmeros temas éticos relevantes foram estudados e fortemente levantados argumentos, em temas que a princípio versavam sobre: descriminalização do aborto; uso medicinal ou recreativo da maconha; pena de morte; menor idade penal dentre tanto outros temas. Logo essas informações se complexificaram e dada as circunstâncias fomos obrigados a organizar na forma de debates previamente preparados. E assim surgiu o primeiro Fórum de Ética, que na época de 2012 ainda era uma experimentação e estava se constituindo como importante espaço para debate e reflexão.

Mais recentemente, o tema geral do Fórum de Ética de 2017 foi Direitos Humanos e o de 2018 Violência. Em todas as edições, a logística passou a ser: os alunos do segundo ano do ensino médio fazem vasta pesquisa sobre os subtemas escolhidos, em 2018 os alunos elencaram: violência contra Mulher, violência contra pessoas portadoras de necessidades especiais, violência contra criança, violência contra idoso, violência contra homossexuais, violência contra povos tradicionais, violência sexual, violência e exploração no trabalho, violência contra si - suicídio e brincadeiras perigosas, violência escolar, violência esportiva, violência policial, violência social, violência religiosa, violência ideológica, violência psicológica, mapa da violência, violência contra animais, espetacularização da violência, histórico da violência, violência na mídia, violência obstétrica, violência étnica, violência doméstica, violência nas guerras, violência nos estádios.

O fundamento conceitual para o Fórum de Ética 2018

A base filosófica que destacamos para compreender as questões da violência no fórum de 2018 foi o filósofo esloveno Slavoj Žižek, em sua obra intitulada Violência. Ele delinea três dimensões principais para a Violência: simbólica, objetiva (sistêmica) e subjetiva. A violência simbólica é abertamente ligada a linguagem e seu registro que envolve os significantes mestres e os significantes do saber. É peça imperativa à dinâmica contemporânea, já que apoia dispositivos normativos, midiáticos, burocrático-institucionais, tecnológicos de controle ideológico-político, culturais e claramente também se manifesta na educação⁵. Já a violência objetiva ou sistêmica é um tipo de violência que é aparentemente menos visível do que a violência simbólica, mas se apresenta de maneira contundente nas complexas configurações da violência. Ela é estrutural, como um estado de normalidade das coisas. Esse tipo de violência sofreu um processo de naturalização, então é menos percebida, e por isso é mais exercida. A violência sistêmica consiste, segundo Žižek, “nas consequências muitas vezes catastróficas do funcionamento homogêneo dos nossos sistemas econômico e político”. (ŽIŽEK, 2009, p. 10)

5 A violência simbólica é aquela que está “encarnada na linguagem e nas suas formas” (ŽIŽEK, 2009, p. 9)

Quando se articula a intrincada relação que envolve as várias dimensões da violência, percebe-se que a subjetiva é a mais aparente delas. “É diretamente visível, exercida por um agente claramente identificável” (ŽIŽEK, 2009, p. 9) Nesse sentido, é apenas resultado do exercício da simbólica e sistêmica. A violência subjetiva nota-se em práticas sociais autoritárias, muitas vezes agressivas, perpetradas com base em aparelhos disciplinares e repressivos, resultando em terror e medo na medida em que são ancorados em motivações violentas, assim como em atos doentios. É nessa perspectiva que Žižek recorre ao conceito de “violência divina” de Walter Benjamin, para fazer referência à violência subjetiva⁶.

Não se pode perder de vista que as três formas básicas de violência são espelho do capitalismo. O desejo ingênuo de opor-se a todas as formas de violência, da física e direta ao extermínio em massa, do terror à violência ideológica, dos racismos à incitação ao ódio, não vai além da preocupação da atitude neoliberal. Em resumo, o autor é enfático ao afirmar que: “A caridade é a máscara humanitária que dissimula o rosto da exploração econômica”. (ŽIŽEK 2014, p. 32) É nesse ponto que a violência toca a política, a *biopolítica* e a *pós-política*⁷, e essas duas noções se sobrepõem, restando a administração da vida, chegando ao nível zero da política. Por isso, a única maneira de introduzir paixão nesse campo e de mobilizar as pessoas, é pelo medo: medo da criminalidade, imigração, depravação, catástrofes, liderança de uma multidão paranoica que se deixa conduzir pela ideia de tolerância e benevolência aparente. Essas relações também se reproduzem na educação, deliberando uma das diversas conexões e diálogos entre os campos da psicanálise e da educação.

Violência e Educação

Na perspectiva lacaniana, o ato de educar na sociedade capitalista acontece através de uma modulação e transmissão do saber vinculado a alguns discursos de dominação. Embora o sujeito esteja atado a linguagem, jamais se encaixa e se ajusta plenamente a ela. A linguagem do sujeito se estrutura e articula em uma lacuna que é a própria condição do registro simbólico, da própria cultura e por consecutivamente da educação. Nesse contexto, não pode haver ingenuidade a serviço de um rompimento na direção do mal-estar na educação, pelo contrário, se compartilha da noção freudiana de que o mal-estar é a condição de criar cultura e civilização. Quesito no qual o psicanalista e educador Voltolini é categórico: “caso o projeto pedagógico ambicione de algum modo, esgotar a tensão entre sujeito e cultura fatalmente irá fracassar” (VOLTOLINI, 2011).

Sem a cultura e nesse sentido, sem a educação, restaria somente a barbárie, o gozo absoluto e destruidor. Mas é justamente um resquício que escapa aos movimentos civilizatórios, e que norteia as possibilidades do mais gozar a serviço da cultura e da educação. Também permite tensionamento para uma violência diferente da simbólica, sistêmica ou subjetiva o que pode abrir a possibilidade de um ato educativo⁸. Um possível rompimento com os

6 “Sob esta perspectiva, a violência divina é um domínio exterior ao poder legal instituído, de modo a funcionar como um excesso pulsional de vida que se manifesta na história. (...)Portanto, o lugar da violência divina é o dos extratos sociais longamente violentados simbólica, objetiva e subjetivamente. Enfim, em seu excesso vital, a violência divina – carregada de expectativas de liberdade e de emancipação – rompe a contrapelo da obscenidade de outro excesso eivado de consequências catastróficas, que é o do poder dominante.” (RECH, 2016.a, p. 56)

7 Tomando por base o filósofo Agamben e o conceito de Homo Sacer, Žižek define o que é essa biopolítica pós-política: “é uma política que afirma deixar para trás os velhos combates ideológicos para se centrar, na gestão e na administração especializadas, enquanto a “biopolítica” designa como seu objetivo principal a regulação da segurança e do bem-estar das vidas humanas.” (ŽIŽEK, 2003 p. 45)

8 Segundo RECH: “Sob este prisma, cabe observar que também o “ato educativo”, operado pela subjetividade, implica: a) a dimensão da linguagem em termos da enunciação e dos enunciados; b) a dimensão do “real impossível” e traumático

modelos ideológicos vigentes, se dá na reestruturação das escolhas e dos jogos no que tangem o ato educativo através de uma violência criadora. Fazer isso, começa ao não assumir uma postura de proteção ideológica, conduzida por aquela ideologia cínica. A leitura de Žižek a respeito do ato político e sua consequência educacional se apoia na negatividade hegeliano-lacaniana. Tal leitura parte da irreducibilidade negativa do inconsciente, que no sujeito é marcado por resistir aos processos de identidade e de autorreflexão.

Nesse sentido, outra questão se torna relevante; falamos na atualidade constantemente em inclusão, inclusão das pessoas portadoras de necessidades especiais, da inclusão étnica, social, sexual, a palavra da moda parece ser inclusão. No entanto, aqui persiste outro problema ético, a experiência demonstra que, em grande parte dos casos, não conseguimos incluir o mais básico na educação: o real acesso ao conhecimento. Na condição de receptor de conhecimento o aluno⁹ não vê em si a sua própria condição ontológica e psicológica de estudante.

Nesse contexto, em determinado nível, torna-se impossível a superação de várias ordens de complexos, pois esses sujeitos não têm outra chance ao que se identificar. Eles assim passam a se submeter aos educadores que regridem para o papel de produtores e massificados da compulsão ao conformismo, contra a qual se dirige os jovens ainda não comprometidos com esse pensamento uniformizado. O estudante é entendido como mero receptáculo e não produtor do conhecimento e por isso não reconhece esse conhecimento com obra sua, mas do outro; portanto nunca possível para ele. Outro detalhe relevante é que, muitas vezes, a escola se mascara como aberta ao deixar o aluno questionar, indagar o professor, mas isso já dentro de uma lógica pré-determinada, caso o aluno fuja a essa lógica, será violentamente reprimido.

Na realidade cotidiana escolar, percebemos a contradição; os sujeitos do conhecimento têm que reprimir seus impulsos afetivos, sua imaginação, suas faculdades estéticas para dar lugar a uma racionalidade repetitiva e capenga, ou seja, a mera decoreba. E a situação tende a ficar mais complexa, caso os professores articulem cognitivamente um discurso crítico-reflexivo, o que em geral acontece, mas reproduzam no seu agir prático um tipo de violência simbólica pedagógica que se expõe na frieza da escola burocrática. O professor expressa sua capacidade crítica, explica, teoriza, mas devido a sua própria condição de trabalhador estranhado não pode romper com as regras impostas pelo sistema burocrático, verticalizado, e que o obriga a também reprimir e violentar não só o aluno como a si mesmo. Como no caso de professores que chegam a ministrar cerca de 40 horas-aulas semanais de sala de aula, ou mais, para poder ter um ganho financeiro um pouco melhor.

É preciso que fuja de uma educação escolar bancária, na qual o professor é o detentor do conhecimento e os alunos receptáculos. O aluno deixa de ser educando e passa a experimentar vivamente o cultivo do conhecimento, fazendo parte em si mesmo como material e meio do seu próprio saber; experimentando o processo e dificuldades de compreender algo. Neste sentido, o processo ensino-aprendizagem deixa de ser verticalizado na figura professor-aluno e passa o sujeito a ser a própria auto-reflexão consciente da realização do conhecimento.

A aplicação prática da relação entre ética e estética no Fórum

A partir da compreensão expressa acima, e da articulação desses conceitos com o dia a dia escolar, durante o fórum de ética os alunos montam nas escolas estandes de apresentações

– que atravessa a dimensão da libido e que, enfim, reveste o desejo de modo entrelaçado com a transmissão do saber; c) a atividade pulsional e do corpo e sua imbricação com o objeto causa do desejo, ou seja, o objeto a; e d) a dimensão da falta no sujeito dividido, com suas cisões internas”. (2012, p. 132)

9 Palavra que em sua condição etimológica quer dizer “sem luz”.

sobre os temas éticos de forma expositiva-dialogada, contextualizada com banners e outros elementos estéticos que julgam adequados. Os alunos também se caracterizam conforme a exposição. Por isso, montam performances, instalações, dançam, representam na forma de teatro. Ainda para fazer dos temas espaço mais interativo e inteligível possível usam e recursos audiovisuais para promover um ambiente propício ao debate.

Ressaltando que as formas de conhecer não podem ser impostas aos estudantes como condição de aprendizagem, mas a exata culminância do processo que envolve o Fórum de Ética depende do estímulo adequado para a criação e imaginação, categorias já tão desgastadas e muitas vezes distantes do ambiente escolar por conta de uma racionalidade capenga e de uma exaltação da sensibilidade enquanto o próprio mal do nosso tempo. Essas produções artísticas e intelectuais devem exatamente mostrar uma capacidade de autenticidade e autonomia que não se impõe, mas se conquista. Enaltecer o senso criador do ser humano e não o aprisionar em formas pré-determinadas de racionalidade.

Nesse sentido que o evento que ocorre na escola é um recurso didático importante que alia teoria e prática trazendo a reboque todos os elementos estéticos e críticos que pautamos. Além disso, estimula a pesquisa filosófica fazendo o aluno se apropriar dos temas que ele mesmo escolhe com sua equipe, desenvolvendo assim a capacidade de articular ideias. Fazer bom uso da oratória e retórica, organizar trabalho em grupo, resolver conflitos e tantas outras competências e habilidades necessárias ao desenvolvimento de uma aprendizagem que envolve o exercício da crítica e reflexão.

Por cumprir papel relevante, o Fórum de Ética vem se consolidando na comunidade escolar como evento de relevância dado o fato da escola se encontrar na periferia da cidade de Fortaleza CE, em uma área vulnerável às mazelas que afligem as pessoas das grandes cidades do Brasil. Os discentes e a comunidade em geral convivem de forma cotidiana com uma trágica realidade de falta de acesso à serviços de qualidade, à cultura, à diversão e tantos outros itens que ultrapassem as necessidades básicas, que, por sua vez, também são atendidas de maneira precária. Nesse sentido, se fortalece o papel da escola como *locus* onde o aluno é inserido em discussões mais elaboradas do ponto de vista cognitivo e capaz de proporcionar um espaço de conhecimentos relevantes. O fórum promove debates que ultrapassam a mera opinião sobre temas complexos da ética visando a enculturação e desenvolvimento de aspectos críticos.

Os professores da escola, estudante universitários de filosofia convidados, a comunidade escolar e alunos dos terceiros anos da escola, passam pelos estandes observando e debatendo sobre os trabalhos. Lembremos que os alunos do segundo ano que apresentam o trabalho, assim os do terceiro ano já passaram pela experiência e adquiriram inúmeros conhecimentos que os levam a crer que são capazes de avaliar e debater com muita propriedade com os colegas do segundo ano. Isso elava e muito o nível do debate que se estende por horas.

Os alunos dos primeiros anos também apreciam os trabalhos e debatem sobre os temas desenvolvendo habilidades e exercício constante de conhecimentos. E assim já antevem na prática o trabalho que irão desenvolver no ano seguinte no Fórum de Ética, mas com outro tema. Nesse sentido que a escola passa a ser cede de um grande debate que envolve estudantes, professores, funcionários e a comunidade em geral tornando o lugar dinâmico e vivo de muitas experiências diferenciadas por meio da estética que proporciona uma capacidade muito atraente de lidar com temática tão árdua.

Cabe salientarmos que não se trata aqui de procurar desenvolver um método capaz de auxiliar ou técnica os conteúdos, habilidades e competências do ensino de filosofia, ou buscar um caminho para a felicidade, liberdade ou qualquer outro conteúdo ingênuo. Chegando ao seu êxito, o Fórum de Ética cumpre também o exercício do ensino, a proposta aqui tem caráter reflexivo em sentido ético e político. Buscando aproximar a filosofia dos interessados através da estética tendo como objetivo sintético, o estímulo para uma reflexão crítica das condições de vida, de saber, de agir, de pensar e de ser, enfim de todos os aspectos da vida humana que possam interessar aos sujeitos de conhecimento de forma prática. Os estudantes, alunos, experienciadores, como se queira chamar, produzem de forma prática, estética, lúdica e livre o seu próprio conhecimento, não só no tocante a filosofia, mas também a ela através da autêntica produção livre do pensar.

Durante o Fórum de Ética procurarmos exatamente aliar todos os elementos apresentados aqui. E através da tradição psicanalítica e Žižek compreendemos que processo do conhecimento é impactado pela dinâmica psíquica, estando marcado pelas pulsões preenchidas pelos apetites do sujeito, sendo o conhecimento, apenas mais um destes. Por isso, um suposto conhecimento organizado e objetivo, nunca é plenamente possível, pois tende a conduzir de modo cerceador o próprio educador, reforçando a sua passividade conformista diante de um saber estático e intangível. Por isso o Fórum de Ética é tão importante, pois o ato do educador tem a função de estabelecer os limites e as obrigações de incitar os sujeitos ao conhecimento. Mas os alunos que se mostram e se desenvolvem. Desencadeando novos dispositivos para que o sujeito tenha autonomia sobre sua aprendizagem e vida, reconhecendo inclusive suas impossibilidades, o que implica uma tensão. Esse processo envolve um conflito fundador de sua própria realidade. Como destaca Žižek (2011, p. 311):

Este ato não só está enraizado em suas condições contingentes, como são essas mesmas condições que fazem dele um ato: o mesmo gesto, realizado num momento errado – cedo ou tarde demais – não é mais um ato. Aqui o paradoxo propriamente dialético é que aquilo que torna o ato “incondicional” é sua própria contingência: se o ato foi necessário, isso significa que foi totalmente determinado pelas condições, e pode ser deduzido a partir delas (como versão ótima a que se chegou pelo raciocínio estratégico, (...)). O vínculo entre a situação e o ato político, portanto, é claro: longe de determinado pela situação (ou de intervir nela a partir de um exterior misterioso), os atos são possíveis em razão do não fechamento ontológico, da incoerência, das lacunas de uma situação.

O ato de educar e tensionar as diferenças se dá numa balança capaz de oxigenar as relações em uma constelação de saberes e de arriscar uma educação radicalmente diferente, o que implica violência também, mas de modo seminal, forte e potente. Žižek abre uma perspectiva de violência, que traz a capacidade de um ato político emancipador. Que mais uma vez tentamos colocar em prática durante o evento. A violência criadora promove um ato educacional que busca retirar da zona de conforto todos envolvidos no processo de aprender/fazer/saber. É nesse sentido que se procura inspiração em movimentos e grupos (de mulheres, artistas, homossexuais e muitos outros) não conformados frente a ideologia violenta que é imposta e assim passam a criar seus próprios sistemas.

A verdadeira alternativa não é aquela na qual se escolhe entre duas opções no interior de um conjunto prévio de coordenadas, mas sim aquela onde posso mudar o conjunto de coordenadas.

Esse ato não pode funcionar dentro de uma perspectiva ingênua, devendo procurar “torcer” e “contorcer” o espectro do real para negatizar uma nova perspectiva, porque ultrapassá-la de maneira ideal não basta. Por isso, a insistência dessa pesquisa em afirmar a existência de uma condição de violência criadora que se altera em ato revolucionário, que seja capaz de romper o ciclo de repetições e suspender a rede de diferenciais que dá forma ao nosso universo simbólico. A respeito disso se pode compreender com Rech (2012, p.152):

O próprio ato educativo deve transformar-se em ato político ousadamente revolucionário, capaz de destravar as obstruções imprimidas pelos dispositivos discursivos do Mestre Capital e apontar para perspectivas claras de emancipação social¹⁰.

10 E ainda sobre esse ato RECH (2016, p. 24): “no referente ao ato político-educacional, dentro da forma como Žižek o compreende, cabe observar que tal ato representa uma ação individual e sócio-política coletiva de ruptura com as coordenadas sistêmicas que sustentam o *status quo* capitalista, abrindo espaços para a instauração de novos “significantes mestres” em termos da subjetividade, em direção a uma sociedade livre e igualitária emancipada.”

Referências bibliográficas:

- BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: número 9394/96. Brasília: 1996
- NIETZSCHE, F. Consideração extemporânea III – Schopenhauer como educador. Escritos sobre educação. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2009.
- RECH, Os discursos do capitalista e do universitário/ciência, o fetichismo da mercadoria-imagem e o ato educativo. In: Emancipação Humana, Práxis Docente, Trabalho e Educação. Campina Grande: Realize, 2012.
- _____. Reflexões sobre a lei e inconsciente, poder e força-violência e conexões com o o ato político-pedagógico de emancipação, com base em Slavoj Žizek. In: Revista Dialectus, Ceará: UFC ano 3, n 9, setembro-dezembro, 2016a.
- _____. Slavoj Žizek: Real, fantasia, objetos sublimes da ideologia, ato político e educação. In: Revista Dialectus, Ceará: UFC ano 1, n 9, janeiro-junho, 2013.
- ROSENFELD, D. Ética e Estética Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- TUPINAMBÁ, Gabriel. “Vers un signifiant nouveau”: nossa tarefa depois de Lacan. In: Analytica Revista de psicanálise, São João del-Rei, v. 4 n. 7 7, 2015.
- VOLTOLINI, Rinaldo. Educação e Psicanálise. Rio de Janeiro, Zahar, 2011.
- ŽIŽEK, Slavoj. A Visão em Paralaxe. São Paulo, Boitempo, 2008.
- _____. Bem-vindo ao Deserto do Real. São Paulo, Boitempo, 2003.
- _____. Em Defesa das Causas Perdidas. São Paulo: Boitempo, 2011.
- _____. Interrogando o Real. Belo Horizonte: Autêntica, 2017
- _____. Violência: Seis notas à margem. Lisboa: Relógio D’Água, 2009.
- _____. Violência: Seis reflexões laterais. São Paulo: Boitempo, 2014.
- _____. Vivendo no fim dos tempos. São Paulo: Boitempo, 2012.

Os desafios para o ensino de filosofia no século XXI

Ediel dos Anjos Araújo¹
Danillo Matos de Deus²

Introdução

O presente trabalho visa apresentar um panorama sobre as dificuldades enfrentadas no ensino de filosofia, a partir das experiências de professores-pesquisadores da educação básica. Temos como objetivo analisar a relação de ensino-aprendizagem através de diversas perspectivas, tais como o reconhecimento dos professores e sua condição de educadores, assim como, a utilização de meios tecnológicos como motivadores da autonomia discente. Se faz necessário discutirmos, a partir de algumas perspectivas, como a da formação inicial de professores, da educação para o pensar, das relações interpessoais dos discentes e das novas metodologias de ensino.

Sendo assim, a formação inicial dos professores de filosofia é fundamental no desdobramento de sua prática, pois, como reflete Cerletti (2009), o professor de filosofia é construído dentro de uma academia e sob o processo de uma vida acadêmica, e é essa formação que, inicialmente, será o motor para a vivência em sala de aula, e não um fantasma a assombrá-lo, se a teoria for divorciada de sua prática, como pontua Ulhôa (1988).

No que se refere à educação para o pensar, tomamos como base o pensamento de Arendt (2016), que nos revela o seu olhar sobre a educação, considerando que o desenvolvimento da capacidade de pensar nas escolas nos previne de práticas humanas catastróficas. Segundo a filósofa, muitas crianças encontram-se abandonadas no mundo pelos adultos. Para ela, os seres humanos participam de uma modernidade que não possibilita qualquer tipo de segurança para com os mais jovens na sociedade, já que muitos adultos, principalmente os professores, não assumiram de fato a responsabilidade pelo cuidado dos mais novos.

Diversas crianças não possuem sequer segurança para ir à escola, parecem estar abandonadas no planeta pelos adultos. Para a filósofa, a educação na modernidade não cumpre o papel de proteger os novos e inseri-los no espaço público, lugar daqueles que já se encontram educados.

Neste trabalho, lançamos mão de algumas categorias, das quais podemos destacar a formação, ensino, motivação e autonomia. Para haver motivação é necessário que haja

1 Vinculado ao programa de mestrado profissional – PROF/FILO – UFMA

2 Vinculado ao programa de mestrado profissional – PROF/FILO – UFMA

a necessidade, a vontade e o querer fazer. Já que pensar em autonomia, como é apontado por Kant (2002), seria dar liberdade ao outro para que este possa deixar de ser tutelado por outrem e passe a agir por si mesmo.

As dificuldades do ensino de filosofia começam na formação inicial

Os centros de formação de professores são articuladores entre a formação inicial e a prática docente dos licenciados em filosofia? A formação docente ganhou, nos últimos anos, um espaço de relevância nas discussões político-educacionais, pois é a partir da construção nesses centros formadores, que emergirá a figura do profissional que irá atuar nas salas de aula, já que o educador “conjuga o saber teórico com a prática da educação” (ULHÔA, 1998, p. 188).

Assim, a formação inicial dos professores de filosofia é fundamental no desdobramento de sua prática pois, como reflete Cerletti (2009), o professor de filosofia é construído dentro de uma academia e sob o processo de uma vida acadêmica, e é essa formação que, inicialmente, será o motor para a vivência em sala de aula, e não um fantasma a assombrá-lo, se a teoria for divorciada de sua prática, como pontua Ulhôa (1988).

A formação docente é um processo e, como tal, é uma sequência que deve ser organizada para uma vivência, e não como uma desarticulação entre o apreendido e o ensinável. “O professor novato sente-se desarmado e desajustado ao constatar que a prática real do ensino não corresponde aos esquemas ideais em que obteve a sua formação” (ESTEVE, 1999, p. 109). Só há professor de filosofia se houver intenção ao ato de ensinar e para o ensinar, já que ser professor de filosofia é tecer os acúmulos de saberes apropriados e transformá-los em saberes-ação.

Ensinar é compromisso. Parece-nos que essa afirmação nos é internalizada em toda vida acadêmica como fazendo parte de nossa essência profissional quando escolhemos a licenciatura, que a dimensão para pensá-la não se faz tão necessária, aparentemente. Entretanto, qual é o nosso compromisso questionador quando estamos mergulhados nas práticas cotidianas em nossas aulas semanais?

O ensino de filosofia deve provocar o desejo do saber. Lançar um olhar questionador no ambiente na qual se efetiva o ensino filosófico é fundamental e, conseqüentemente, salienta a sua prática inerente, assim, é de veras que “o perguntar filosófico é, então, o elemento constitutivo fundamental do filosofar e, portanto, do ensinar filosofia” (CERLETTI, 2009, p. 20 – 21). O mister de ensinar filosofia não pode desvincular-se do próprio exercício original do fazer-se pensamento filosófico e urge aos professores perceberem-se ativos nesse processo. As aulas precisam ser uma troca de olhares mais atentos e minuciosos aos paradigmas, não apenas com o intuito de um descarte ou sobreposição de ideia postulada, mas também para dimensionar como essas ideias podem participar do presente e/ou pertencerem ao futuro enquanto relação com o mundo.

A formação cidadã a partir do desenvolvimento do pensar

As informações que serviram de estrutura para a história da humanidade passaram por perdas, que resultaram em crises neste mundo em que fomos inseridos através do nascimento. A falta de acesso às informações do passado criou relações problemáticas de convivência entre os homens, resultando em atitudes descuidadas no espaço comum, do qual todas as pessoas fazem parte e no qual desejam ter o seu bem-estar zelado.

Os seres humanos participantes do espaço público deveriam enriquecer esse ambiente com pensamentos e atitudes que possam promover o bem-estar coletivo. É notório saber que a proposta de educar os estudantes, muitas vezes, perde o seu significado na modernidade, uma vez que não temos um ensino comprometido com a formação daqueles que futuramente irão estar presentes em um espaço que deva ser compartilhado mutuamente por todos, contribuindo, assim, para que a responsabilidade a ser assumida por cada um diante do mundo não venha a ser manifestada.

O pensamento de Arendt (2016) é traçado a partir de suas próprias críticas sobre a modernidade, onde as falas educacionais, ao se posicionarem ao redor de finalidades como a “ampliação de competências”, a produção de “capital humano” ou a busca de uma “educação individualizada” diminuem o preparo educacional. A educação seria a compra de uma posição mais elevada na sociedade se transformando em um valor privado. Assim, Carvalho (2007) comenta que a aquisição desta pressupõe:

[...] um meio circulante mediante o qual se compra uma posição mais elevada na sociedade ou se adquire um grau mais alto de autoestima. Nesse processo, a educação se transforma em um valor privado, que, como outro valor qualquer, não passa de um valor de troca. Assim concebida, ela acaba por perder uma faculdade que era originalmente peculiar: a de iniciar os novos em mundo comum e público de heranças simbólicas e realizações materiais (CARVALHO, 2007, p. 17).

Nesse sentido, é indispensável compreender o valor de ensinar os educandos para que possam fazer parte da esfera pública, concretizando as modificações imprescindíveis no mundo através da capacidade de pensar. Através do pensamento, os estudantes podem distanciar-se de atos violentos, que têm afligido várias escolas, entre eles o desrespeito, as intimidações e as agressões físicas e verbais. A utilização da capacidade de pensar de maneira aprimorada pelos jovens, possibilita que evitemos desordens que possam pôr em risco a convivência daqueles que algum dia irão participar do espaço público. Assim, como escreve Correia (2007), é possível compreender que:

(...) os maiores malfeitores são aqueles que não lembram porque nunca pensaram a questão, e, sem lembranças, nada consegue detê-los (...). O maior mal não é radical, não possui raízes, não tem limitações, pode chegar a extremos impensáveis e dominar o mundo todo. Ainda assim, podemos aprender com Sócrates que um modo de experimentar o pensamento, como uma atividade reflexiva, pode ter alguma relevância para considerarmos a possibilidade de algo que possa evitar o mal (CORREIA in apud Arendt, 2007, p. 50).

Segundo Arendt, não é adequado falarmos em seres políticos na atualidade se perdemos o verdadeiro significado da palavra política no mundo. O pensamento de Arendt nos revelam o seu olhar sobre a educação, considerando que o desenvolvimento da capacidade de pensar nas escolas nos previne de práticas humanas catastróficas. Segundo a filósofa, muitas crianças encontram-se abandonadas no mundo pelos adultos. Para ela, os seres humanos participam de uma modernidade que não possibilita qualquer tipo de segurança para com os mais jovens na sociedade, já que muitos, principalmente os professores, como já citado, não assumiram de fato a responsabilidade pelo cuidado dos educandos devido não terem tido anteriormente uma formação adequada.

Diversas crianças não possuem sequer segurança para ir à escola, parecem estar abandonadas no planeta pelos adultos. Para Arendt, a educação na modernidade não cumpre o papel de proteger os novos e inseri-los no espaço público, lugar daqueles que já se encontram educados. Como comenta Arendt:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDDT, 2016, p. 247).

Para Arendt, uma educação que não busque preparar os recém-chegados no planeta e desenvolver uma identidade de cuidado e transformação da realidade, possibilita danos ao espaço público, pois o cuidado que deveria ser assumido pela humanidade não se torna visível, fazendo com que deixemos a nossa morada comum em risco. Percebemos então que a falta de comprometimento em guiar os novos no mundo se dá pelo fato dos adultos não terem sido ensinados de maneira apropriada pelas gerações anteriores. Logo, inexistente para eles uma responsabilidade pelo mundo do qual fazem parte.

[...] quando o homem aparece em sua condição de recém-nascido, com a possibilidade de dar início a algo totalmente novo, já encontra um mundo baseado na autoridade do adulto e repleto de significações (SILVA apud in Arendt, 2006, p.166).

O governo deve cuidar da esfera pública e da esfera privada, pois a educação possui extrema importância para o desenvolvimento do pensar e do agir dos seres humanos, uma vez que influencia na formação daqueles que serão futuros cidadãos. Os jovens necessitam saber qual postura deverão assumir ao participarem das duas esferas (pública e privada), sendo a escola a ponte que possibilita aos educandos serem instruídos para viverem no espaço público, sem deixar de ensinar, também, a importância da vida privada e como vivê-la.

Existem crianças que, na própria escola, encontram-se em situações desconfortáveis em relação às outras crianças. Isso é resultado do conflito entre o lar (espaço privado) e a escola (espaço público), entre o preconceito familiar e a posição da escola. Devido a discriminação não se encontrar escondida no campo social, provocando a eliminação da autoridade dos pais e professores, troca-se a autoridade dos mais velhos pelo julgamento público dos estudantes “(...), que não têm nem a capacidade nem o direito de estabelecer uma opinião pública própria” (ARENDDT, 2004, p. 281).

O desenvolvimento da capacidade de pensar tem que ser realizada dentro das escolas. Os professores precisam entender que é através do contato e da valorização dos conhecimentos do passado que poderemos educar cidadãos para a reconciliação com a sua morada (que é o mundo), que está marcada por inúmeras tragédias, derivadas da carência do pensar entre os seus vários habitantes. No que diz respeito à responsabilidade assumida pelo professor para com o mundo temos:

Na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade. A autoridade do educador e as qualificações do professor não são a mesma coisa. Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face a criança, é como se ela fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: - Isso é o mundo (ARENDDT, 2016, p. 239).

A nossa morada precisa ser restaurada e conservada para que tenhamos um ambiente seguro e hospitaleiro para os recém-chegados no mundo, distanciando-nos das anormalidades emergentes na modernidade e nos proporcionando o alcance do “Amor Mundi”, o cuidado com o mundo, que necessita ser preservado e renovado para as futuras gerações.

O agir e o pensar são essenciais para que tenhamos acesso à experiência política que marcou no passado a história da humanidade e que agora, por causa da crise da tradição, parece ter abandonado seu verdadeiro sentido, dando espaço para a eliminação do homem político moderno, uma vez que os seres humanos não têm mais incorporado à sua vida diária o significado tradicional da palavra “política”, que foi de grande relevância na Grécia Antiga.

A tradição, numa das imagens pelas quais Arendt a apresenta, é o testamento que acompanha o tesouro legado pelo passado ao futuro. Cabe a um testamento selecionar os valores a transmitir, transmiti-los propriamente aos herdeiros – ou impedir que se percam por falta de quem os preserve, e ainda dizer porque se trata de valores preciosos. Tais são precisamente as funções que nossa autora atribui a tradição. Esta seleciona nas experiências de cada geração o que há de mais precioso a ser preservado, salva-o da ruína do esquecimento, conferindo-lhe inteligibilidade – e transmitindo-o ao futuro (FRANCISCO, 2007, p. 34).

A escola necessita resgatar o valor dos conhecimentos existentes na tradição, buscando fazer com que os estudantes desenvolvam a inclinação para o pensar, a partir do contato com os mais variados tipos de informações, para que, no futuro, possam ingressar no espaço público dotados de atitudes que proporcionem o bem-estar de todos.

“Tempos Sombrios” é a expressão moderna referente à ausência de diálogo e de desmoralização entre todos aqueles que deveriam cuidar do mundo. Tal crise nos mostra acerca da necessidade de renovação do mundo para que as futuras gerações possam viver, integralmente, em um ambiente onde o “Amor Mundi” foi alcançado por seus antecessores. Educar para o pensar torna-se, nesta conjuntura, um comprometimento a ser defendido por todos os indivíduos.

Ressalta-se sobre a importância do papel do professor como profissional socializador dos conhecimentos no ambiente criado pelos homens para que possam ser educados. Distanciando-se, assim, aqueles que forem bem-educados, de práticas que os separem de seus iguais, como o desrespeito ou qualquer tipo de violência praticada por crianças e jovens em idade escolar e que não obtiveram a capacidade de pensar desenvolvida.

Ensino de Filosofia: avanços a partir da inserção das TIC

Apesar de todo o exposto, não temos apenas dificuldades, mas também avanços no ensino, como as novas metodologias motivadoras para o ensino de filosofia. É nesse sentido que nos propomos a usar as TIC. Com o propósito de refletirmos sobre as possibilidades de uma aproximação pedagógica sobre o ensino de Filosofia e o uso das TIC, neste trabalho lançamos mão de duas categorias que compreendemos ser importantes: a motivação e a autonomia. Ou seja, para que o processo de ensino se caracterize como uma atividade de aprendizagem é necessário que as ações pedagógicas propostas despertem a necessidade dos alunos, a partir do seu contexto social e existencial.

Entendemos que inserir as TIC nas aulas de filosofia na educação básica, em especial no ensino médio, possibilita ao docente organizar as ações pedagógicas, de forma que elas permitam um espaço para que diferentes caminhos possam ser trilhados pelos discentes, já que um dos grandes fatores de motivação dos adolescentes, na atualidade, se encontra nas chamadas redes de relações sociais, no *ciberespaço*. Tendo-se em vista que, no contexto das relações sociais modernas, a internet é, ou se torna, uma importante ferramenta na construção dessas novas vivências. As redes sociais midiáticas passam a constituir um espaço mediador para o processo de ensino e aprendizagem, tornando as aulas de filosofia mais dinâmicas e motivadoras para despertar a autonomia discente. Na mesma linha de raciocínio, Kant (1999) pensa o processo de educação.

Traçando um paralelo com a nossa realidade, tais ideias podem ser atualizadas no sentido de pensar a cidadania, afinal, precisamos, pôr em prática a questão disciplinar para não nos tornarmos animais. O filósofo de Königsberg propõe que a educação está diretamente ligada à cultura. Assim, quem não tem cultura de nenhuma espécie é um bruto; quem não é disciplinado ou educado é um selvagem. Ele caminha em uma direção em que o processo de educação acaba passando por processos de evolução.

Talvez a educação se torne sempre melhor e cada uma das gerações futuras dê um passo a mais em direção a um aperfeiçoamento da humanidade, uma vez que o grande segredo da perfeição da natureza humana se esconde no próprio problema da educação (KANT, 1999, p. 16).

Kant entende que a educação é uma arte que precisa ser aperfeiçoada de uma geração para outra. Desse modo, podemos ver a possibilidade de inserção das tecnologias de informação e comunicação como esse caminho para o aperfeiçoamento do ensino. A arte da educação ou da pedagogia deve, portanto, ser raciocinada. Kant comenta:

A educação é uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações. De posse dos conhecimentos das gerações precedentes está sempre melhor aparelhada para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais na justa proporção e de conformidade com a finalidade daqueles, e, assim, guie toda a humana espécie a seu destino (KANT, 1999, p. 19).

Como é apontado por Kant (2002), pensar autonomia seria dar liberdade ao outro para que este possa deixar de ser tutelado por outrem e passe a agir por si mesmo. No âmbito desse trabalho, compreendemos que as TIC, em especial as redes sociais midiáticas, dariam essa possibilidade para o professor pensar sua prática pedagógica.

Ademais, com uma mudança de paradigma na educação, sendo trazido para a contemporaneidade um ensino centrado no aluno, caracteriza-se uma metodologia que se coaduna com a forma de utilização pelos estudantes das chamadas redes sociais. Nessa direção, podemos destacar como possibilidades o uso da metodologia *Web Quest* como uma algo que poderá permitir a construção dessas atividades colaborativas, a exemplo da produção de vídeos, fóruns.

Por meio dessas ferramentas, os estudantes criam uma rede de contatos e de partilha de informações e de conhecimentos, que têm foco em seu perfil e são ampliados conforme surgem as necessidades de comunicação e de desenvolvimento social (MIRANDA et al, 2011). De acordo com a visão da Unesco:

Os departamentos de filosofia estão cada vez mais usando a internet e a intranet como recursos para facilitar os estudos dos alunos. Essa prática ainda não se generalizou, mas 18 relatórios recebidos (44%) discutiram positivamente a utilização desses recursos. E em três relatórios recomenda-se que os departamentos deem mais importância para o desenvolvimento de recursos da internet para o ensino (UNESCO, 2011, p. 109).

Considerações Finais

Em suma, ultrapassar a metodologia e contextualizar a realidade fazem parte da dinâmica da sala de aula ao se ensinar filosofia. Os professores de filosofia não podem colocar-se na posição de mero explicadores. É essencial para ele que se repense o contexto que cerca o ambiente da sala de aula, assim como a dimensão diagnóstica do “para quem vou ensinar”, como filtro do “como poderei ensinar”, proporcionando, desta forma, uma construção coletiva de aprendizado e alicerçando a ação categórica de quão filosófica precisam ser as aulas de filosofia, pois “a responsabilidade do professor é conseguir que esse breve momento de contato com a filosofia seja significativo na vida escolar de um aluno” (CERLETTI, *Ibid.*, p. 80).

As aulas de filosofia não devem aceitar submeter-se a toda finalidade técnico-econômica atual, do mesmo modo que não devem deixar de possuir uma unidade própria e específica da disciplina dentro das escolas. Cabe então a cada professor ser consciente de sua identidade, a partir do próprio ideal de filosofia que conhece, possibilitando aos alunos a oportunidade de poderem filosofar através de um diálogo orquestrado pela intencionalidade a qual deseja transmitir. Vale destacar que a tradição não deve servir como meio para doutrinar os indivíduos que pertencem às mais diferentes realidades, tendo em vista que o pensamento deve ser livre para o surgimento das mais diferentes ideias, ou seja, a descolonização do pensar deve ser real. Sendo que o “descolonizar” não exclui a importância do contato com a história da filosofia.

Os estudantes, ao serem convidados para a leitura das narrativas filosóficas, poderão se aproximar dos personagens presentes no livro de tal modo que, através desse encontro, poderão surgir pensamentos e sentimentos idênticos ou diferentes daqueles que foram sentidos pelos personagens principais. Esse tipo de experiência sensível é algo relevante para que tenhamos um instrumento de ensino cujo contato seja atrativo e que possibilite a reflexão e a compreensão dos leitores.

Segundo Ramos (2010), os homens ao fazerem uso da narrativa expressam aquilo que imaginam e, para que possamos imaginar, buscamos visualizar narrativas que outros homens imaginaram. A leitura sobre os filósofos e os seus pensamentos nos permite entender as questões ou problemas que serviram para a tomada de seus posicionamentos em meio ao tempo que estiveram inseridos, uma vez que “[...] o filósofo não inventa as suas questões ou seus problemas do nada. Antes, poderíamos dizer, que ele é um re-criador de problemas. A filosofia é filha de seu tempo e de suas circunstâncias” (CERLETTI, 2009, p.25).

Apartir das reflexões feitas pelos autores apresentadas nesse trabalho, compreendemos também que o uso das TIC é uma outra possibilidade para que o ensino de filosofia que remete ao uso das redes sociais midiáticas como canal de comunicação entre os alunos e que se concretize a ideia de uma ágora virtual, conforme pressupõem Lemgruber e Torres:

O computador/internet torna-se uma nova praça pública, que, através de seus diversos programas de relacionamentos, constitui-se num lugar comum para o embate de ideias, reflexões e exposição das diferentes opiniões (LEMGRUBER; TORRES, 2010, p. 3).

Desse modo, entendemos que as TIC podem trazer novas perspectivas ao ensino de filosofia, uma vez que podem propiciar um espaço para a discussão filosófica com características semelhantes às suas raízes gregas. Consideramos que os ambientes constitutivos da virtualidade podem sofrer comparação com outros lugares de mediação, participação, democracia e inclusão, a exemplo da ágora grega. A condição de professor exige um novo momento da educação escolar, em que as TIC poderão contribuir com o aluno e o professor como um instrumento para o diálogo, como um *locus* para o conhecimento científico e artístico, mas, especialmente, como “um ponto de partida para o saber, o encontro e a reflexão filosófica, que formam e transforma o homem.” (LEMGRUBER; TORRES, 2009, p. 9).

É nessa perspectiva que indicamos a metodologia *Web Quest* como algo que poderá auxiliar na busca da autonomia e motivação, onde existe a possibilidade de os alunos produzirem vídeos, músicas, fotografias, textos (ideias) e postarem suas produções para que sejam curtidas, comentadas e discutidas entre os membros da sala. Entendemos que desta forma o professor se torna o estopim para a produção de conhecimentos, aquele que vai possibilitar a motivação, levando os discentes à autonomia produtiva. Despertando, assim, os seus alunos de seus “sonos dogmáticos” e levando-os à *maioridade racional*.

A convergência entre os dois pontos apresentados, o isolamento do homem de sua humanidade, numa crise antropológica-ética e a crise de identidade que a Filosofia sofre no ensino, nos leva a refletir sobre uma solução para o Ensino da Filosofia como um itinerário para a Empatia, de forma a apontar a direção e levar o aluno a percorrer, paulatinamente, um caminho intelectual que o torne capaz de se religar à essência humana, à sua natureza social e por fim, ao amor ao Outro, apesar de suas divergências constituintes.

Referências bibliográficas:

- ARENDRT, Hannah. Entre o passado e o futuro. Tradução de Mauro W. Barbosa. 8ª edição. São Paulo: Ed. Perspectiva S.A, 2016.
- _____. Reflexões sobre Little Rock. In: Responsabilidade e julgamento. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras. 2004.
- BARROS, D.M.V.; HENRIQUES, S. Introdução. In: BARROS, D.M.V.et al. (Org). Educação e tecnologias: reflexão, inovação e práticas. Intaead: Lisboa, 2011.
- BELLUZZO, R. C. B.; FERRES, G.G. Tecnologias e a formação de leitores: desafios na sociedade contemporânea. Intaead: Lisboa, 2011.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03?leis?19394.htm>. Acesso em: 16 dez. 2015.
- CARVALHO, José Sergio Fonseca de. A crise na educação como crise da modernidade. In: Rev. Educação: Hannah Arendt pensa a educação. São Paulo: Segmento, 2007.
- CASTELLS, M. A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- CERLETTI, Alejandro. O ensino de Filosofia como problema filosófico [tradução Ingrid Muller Xavier]. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- CORREIA, Adriano. O pensamento pode evitar o mal? In: Rev. Educação: Hannah Arendt pensa a educação. São Paulo: Segmento, 2007.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. O que é a filosofia? Tradução de Bento Prado Jr. Alberto Alonso Munoz. Rio de Janeiro: 2007. Coleção Trans.
- ESTEVE, José M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, António. Profissão Professor. Porto Editora, toda, 1999.
- FRANCISCO, Maria de Fátima Simões. Preservar e renovar o mundo. In: Rev. Educação: Hannah Arendt pensa a educação. São Paulo: Segmento, 2007.
- GELAMO, R.P. O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de Filosofia? São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009).
- GHIRALDELLI JUNIOR, P. História essencial da filosofia. São Paulo: Universo dos Livros, 2009, v. 2.
- GOULÃO, M. DE F. Ensinar a aprender na sociedade do conhecimento: o que significa ser professor? Intaead: Lisboa, 2011.
- JANZ, B. A filosofia como se o lugar importasse: a situação da filosofia africana. In: CAREL, H.; GAMEZ, D. Filosofia contemporânea em ação. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.105-116.
- KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é o esclarecimento? In: Textos Seletos. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. 4. Ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- KANT, Immanuel (1724 – 1804), Sobre a pedagogia. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 2ª ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.
- KANT, Immanuel. Textos seletos. Tradução de Raimundo Vier e Floriano de Sousa Fernandes. 2ª Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1985.
- KOLB, A.; ESTERBAUER, R.; RUCKENBAUER, H-W. (org.) Ciberética: responsabilidade em um mundo interligado pela rede digital. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- LÉVY, P. Filosofia World: o mercado, o ciberespaço, a consciência. Tradução de Maria Lúcia Homem e Ronaldo Entler. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

- LEMGRUBER, M.S.; TORRES, L.T. O blog como ambiente de reflexão filosófica na escola: a nova ágora virtual. In: SIMPÓSIO HIPERTEXTOS E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 2010, Recife. Anais... Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2010.
- MIRANDA, L.M. et al. Redes sociais na aprendizagem. In: BARROS, D.M. V. et al. Educação e tecnologias: reflexão, inovação e práticas. Intaead: Lisboa, 2011.
- MOREIRA, W. Os colégios virtuais e a nova configuração da comunicação científica. *Ciência da Informação*, Brasília, v.34, n.1, p. 57-63, jan./abr. 2005.
- RAMOS, Fábio Pestana. História, narrativa e linguagens: uma filosofia da história. Para entender a história. 2010: disponível em: <<http://fabiopestanaramos.blogspot.com.br/2010/09/historia-narrativa-e-linguagens-uma.html>> Acesso em: jul. 2017.
- RANCIÈRE, Jacques. O mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Valle – 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- SILVA, Cacilda Bonfim e. A implicação ética do conceito de banalidade do mal em Hannah Arendt. In: *Anais de Filosofia*. São Luís, 2007.
- TORRES, L. Ágora virtual: novos rumos – primeiro ano do ensino médio. 11 mar. 2011. Disponível em: <http://agoravirtual2.blogspot.com.br>. Acesso em: outubro de 2014.
- ULHÔA, Joel Pimenta de. O professor e sua prática. *Educação e Filosofia*, Centro de Ciências Humanas e Artes. Volume 12, n. 24, jul/dez 1998.

Qual o sentido contemporâneo do ensino de filosofia escolar?

Fabício David de Queiroz¹

Introdução

A controversa presença da disciplina de filosofia na educação formal escolarizada evidencia o contraste entre a experiência subjetiva da formação filosófica e o sentido da sociedade contemporânea e da cultura juvenil. É o caso de se buscar o sentido do ensino de filosofia em vista das condições da instituição escolar em determinada sociedade e cultura. A abordagem educacional para a formação adota neste trabalho a perspectiva desde o *locus* da escola até a juventude, assim, a propositura reflexiva que apresento coloca em questão o ensino da filosofia na formação escolar hodierna.

De modo geral, a educação no Brasil depara-se com uma problemática diversidade de questões: sociais, culturais, pedagógicas e, sem dúvida, filosóficas; um panorama perenemente crítico onde se pode suspeitar de análises que tendem a panaceias, principalmente no contemporâneo, pela ótica de Giorgio Agamben, uma época de *fraturas*. Outrossim, a disciplina de filosofia não está isenta das mesmas suspeitas, sua imersão no contexto da sociedade do capitalismo tardio, da escola pública de massas e da cultura digital evidencia o contraste entre sua gênese moderna classicista e a contemporaneidade. Terry Eagleton nos ajuda a esclarecer tal contraste, pois questiona a relação entre a tradição e uma nova interpretação da história. Por quanto, justificam o questionamento que se faz neste artigo: i) a experiência com a filosofia no ensino implicada pelo contexto crítico onde se insere a escola; ii) o paradoxo cultural entre a tradição da filosofia e a condição humana na contemporaneidade.

Diante do cenário da educação pública brasileira, onde a cultura escolar padece sob a batuta da sociedade contemporânea, considero que uma avaliação crítica sensata deve levar em consideração que “[...] a verdadeira riqueza intelectual do indivíduo depende inteiramente da riqueza de suas relações reais” (MARX, 1998, p. 34). Não é o caso da filosofia e seu ensino estarem adstritos à dinâmica e contingências da história, mas desvelar que relações ela estabelece com a formação humana e a educação escolar, e seus percalços vários que orbitam entorno do fracasso escolar. A disciplina de filosofia não está livre das panaceias, tende-se a problematizar sua metodologia, o que ressoa as leituras críticas ao caráter controlador que o ensino tende a assumir, quando, pelo contrário, “[...] um dos sentidos principais de se praticar filosofia na escola é colocar em questão a própria instituição escolar e os dispositivos de subjetivação que ela afirma” (KOHAN, 2005, p.

¹ Professor do Departamento de Filosofia no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação / Universidade Federal de Goiás

103). Sobretudo, na contemporaneidade, importa ao professor e pesquisador no ensino de filosofia tomar conhecimento do contraste entre o legado da tradição filosófica e a cultura juvenil marcada pelo paradoxo e o lúdico.

A discussão que aqui se desenha encontra na escola o ponto alto da tensão entre a cultura escrita e a cultura visual, isto é, entre a subjetividade do homem moderno das luzes e a subjetividade juvenil da civilização da imagem na era digital. Neste sentido, “O que se esgotou foi o paradigma sob o qual, durante quase um século, pensamos os fenômenos de significação e a produção de subjetividade” (COREA *apud* SIBILIA, 2012, p. 64). Nota-se que a disciplina de filosofia que se restringe à tradição tende para uma subjetividade anacrônica, enquanto se volta para a cultura juvenil hodierna tende à subjetividade tecnostésica própria do regime de visualidade das TDIC’s². Com o objetivo fundamental de pensar na condição humana para a formação filosófica juvenil tomo como hipótese de trabalho a investigação de Johan Huizinga (2017) sobre as formas lúdicas da filosofia, sob este aspecto, acreditamos vislumbrar o sentido do ensino de filosofia de acordo com os paradoxos da juventude que, premiada entre o clássico e o novo, não é alijada da história quando se encontra apta à transformação. Espera-se discutir sobre o contraste entre a efemeridade da condição humana flagrada na juventude contemporânea e uma concepção tradicional da formação filosófica no afã de indicar um sentido para o ensino de filosofia escolar.

A escola como *locus* de fratura

Assume-se como ponto de partida uma proposta de leitura de temporalidades singulares inerentes ao espaço da escola e da juventude, das determinações sócio-históricas e ideológicas e as indeterminações paradoxais da condição humana.

Contemporâneo é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro. [...] Pode-se dizer contemporâneo apenas quem não se deixa cegar pelas luzes do século e consegue entrever nessas a parte da sombra, a sua íntima obscuridade (AGAMBEN, 2009, p. 62-64).

A inferência que o filósofo italiano faz sobre o contemporâneo contrasta a relação entre um mundo messiânico e um profano, desvela o embate de forças de conservação e mudança que abala a sustentação da cronologia e pode engendrar um tempo outro, e em nosso caso, pode-se discutir o contraste entre a cultura escolar e juvenil. Olhar para o escuro é uma atitude intempestiva que coloca em questão as luzes que positivam a história. Para dizer com clareza a que se dirige o atributo ‘fratura’, Agamben apresenta um poema russo de 1923, escrito por Osip Mandel’stam, que se refere ao *século* (ou à época), cujo significado se refere ao tempo da vida do indivíduo e ao tempo histórico coletivo. Neste ínterim, deve-se perguntar: “De quem e do que somos contemporâneos?” (AGAMBEN, 2009, p. 59).

Os liames e rupturas devem ganhar contornos precisos se colocarmos a questão da contemporaneidade para a escola e a juventude. No decurso de existência da escola como instituição social moderna certamente se consolidou uma dualidade:

Além disso, ainda hoje a escola procura o prumo entre as duas orientações de educação para o trabalho e a educação humanista, que

2 Tecnologia digitais da informação e comunicação.

têm configurado o dualismo escolar, responsável pela perpetuação da desigual repartição dos saberes. Ou, ao contrário, diante de uma sociedade tecnocrática, a escola é mantida como prisioneira do objetivo de preparação para o mercado de trabalho, descuidando-se da formação integral e da consciência crítica (ARANHA, 2006, p. 245).

A educação para o trabalho corresponde a organização da escola consoante à marcha civilizatória da modernização das forças de produção capitalista, tem por marco a 1ª revolução industrial, no século XVIII, que engendra mudanças substanciais na sociedade e na cultura, sobretudo, sob a tutela da técnica. Não obstante, a escola trouxe consigo a herança de sua gênese iluminista, no limite, a cizânia entre o erudito e o popular, a liberdade individual e o compromisso cívico, o intelectual e o técnico, a elite e as massas. A lente com a qual observamos a discronia da escola não mostra apenas os contrastes que evidenciam a escuridão dos intervalos históricos, sobretudo, testemunha o próprio paradigma moderno quando ocorre sua ruptura com o medievo: o método.

A despeito da análise dos sucessivos movimentos epistêmico-culturais desde o Renascimento, a divisão que Descartes (1996, p. 38) opera entre a *res cogitans* e a *res extensa*³ inaugura o paradigma do conhecimento – científico e filosófico – que vigerá no panorama educacional da modernidade. A abordagem à subjetividade é emblemática, importa no *locus* escolar a relação que se estabelece entre o indivíduo e o coletivo segundo o projeto de emancipação da subjetividade instituída pelo Iluminismo. No plano sócio-histórico, a alternância entre o *Ancien Régime* e a nova ordem social burguesa refletiu-se sobre as instituições de educação pela divisão entre uma escola para o povo e outra para os burgueses.

O cógito cartesiano pode corroborar a inferência da escola como *locus* de fratura. A mudança de estatuto entre a metafísica medieval e a metafísica moderna sob o espectro da emancipação da subjetividade desvela paulatinamente o sujeito na história, o deslocamento de sua imanência pelo domínio técnico-científico de sua existência e do mundo onde vive. Neste sentido, a constituição do ser humano não é dada, saber e fazer podem ser ditos os fios antagonísticos da mesma navalha, isto é, o progresso civilizatório não prescinde da novidade que cada indivíduo traz ao mundo pela experimentação, assim como nenhum ser está fora do devir, ele é parte da história que se produz. O embate agonístico entre as criaturas ‘século-fera’ e ‘século neonato’, apresentado por Agamben (2009, pp. 59-62) na poesia outrora referida, ajuda-nos a ilustrar a condição humana, suas vértebras são quebradas por precisar contemplar as próprias pegadas se quiser prosseguir sua trajetória. Então, Terry Eagleton pode contribuir com a explicação deste dilema:

O que o pós-modernismo recusa não é história mas a História — a idéia de que existe uma entidade chamada História, dotada de propósito e sentido imanentes, que se vai desdobrando furtivamente à nossa volta até quando falamos. Mas decretar o fim dessa entidade revela-se um tanto paradoxal, visto que, ao fazê-lo, não há como evitar de abraçar a lógica que se recusa (1996, p. 27).

O tempo secular é paradoxal. Dispõe na escola a temporalidade da vida individual, que pode desvirtuar a História porque é uma substância que pensa (*res cogitans*), no âmbito da subjetividade provoca ruptura com o saber e a cultura e toma posição às sombras de sua imanência existencial. Dispõe também a temporalidade da vida coletiva, que pode constituir

3 Leia-se, “a substância pensante” e “a substância material, com corpo”.

os liames que fazem do indivíduo parte da História comum da humanidade, pelos saberes e culturas, a subjetividade toma posição às luzes da transcendência do conhecimento de uma existência que foge às contingências do indivíduo. A escola passa a ser o espaço onde o sujeito se constitui no preciso lugar da fratura, se estabelecem liames para a extensão do tempo secular, conserva saberes e cultura, reproduz conhecimentos, todavia, se estabelece rupturas interrompe o tempo secular para inaugurar novos conhecimentos e fomentar sua existência dando sentido aos saberes e à cultura.

Juventude contemporânea, o limiar de uma subjetividade paradoxal

A abordagem à cultura juvenil nos coloca diante um cenário desafiador, para o qual a chave de leitura sociológica aponta para uma imprecisão que nos chamou atenção:

Quer isto dizer que a teoria sociológica se vê cada vez mais confrontada com a necessidade de estabelecer rupturas com as representações correntes da juventude, isto é, de estabelecer rupturas com a doxa dominante, tentando, em contrapartida, desenvolver, em relação à realidade socialmente construída que é a juventude, outra doxa mais firme que a espontânea, sem que hesite —é mesmo uma necessidade— em tornar-se paradoxal (PAIS, 1990, p. 139).

As leituras que frequentemente impingem ao alunado da escola pública diagnósticos catastróficos que podem variar desde o de uma juventude moral e socialmente transviada nos primórdios do capitalismo tardio⁴ até as gerações mais recentes de usuários compulsórios da internet, redes sociais, jogos eletrônicos e das mídias, relegados às patologias do vício e distúrbios de ordem psíquica e intelectual. Sob a ótica de José Machado Pais, tomamos as representações dominantes sobre a juventude contemporânea como uma questão a ser enfrentada para compreender a subjetividade juvenil na escola. Neste sentido, confronta-se com aquele diagnóstico o projeto emancipador do sujeito atribuído à educação escolar moderna, para o qual devemos fazer a reflexão crítica decorrente da fratura paradoxal do tempo secular, isto é, deve-se emancipar em relação a quais forças de domínio?

Nossa inquietação no que diz respeito à juventude se traduz pela indicação trazida por Marília Pontes Sposito, “Trata-se de compreender o que o jovem faz com o que fazem dele” (2009, p. 39). Explícito, assim, a imprecisão quanto a contemporaneidade da juventude, entre sua socialização – particularmente pela educação pública – e sua cultura. Aliado à investigação de Sposito, estão algumas concepções sócio-históricas que pendulam entre a normatização e o funcionalismo da concepção de juventude. De forma sintética, tomo a constatação de Michele Perrot para explicitar a postura que predomina na relação da escola com o jovem: “A criança, talvez, reine, mas o rapaz é negado. Amam-se as crianças, teme-se o rapaz. Até sua maioridade, ele só tem de obedecer e se calar” (1988, p. 328). Deve-se desconfiar, portanto, de uma flagrante oposição entre escola e juventude, principalmente sob a imprecisão de aparentes liames e rupturas da subjetividade juvenil em relação à proposta de emancipação da subjetividade engendrada nas escolas.

No capitalismo tardio, a advertência de Frigotto aponta para uma constatação importante:

⁴ Conceito neomarxista que define a “era de ouro” do capitalismo, expressão usada após a crise de 1929, alcançando meados da década de 1970.

O sujeito dos processos educativos aqui é o homem e suas múltiplas e históricas necessidades (materiais, biológicas, psíquicas, afetivas, estéticas e lúdicas). A luta é justamente para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade (2010, p. 34).

O trabalho é o nó górdio que enreda a existência humana, segundo a organização social que o capitalismo conduziu ao longo de seus sucessivos desenvolvimentos, as leis de mercado se arraigaram na contemporaneidade, apesar de seus próprios limites esbarrarem na precarização do emprego, no desemprego e no excesso de produção. Assim como, no âmbito da cultura deve-se ter em conta que “A natureza produza cultura que altera a natureza [...]. Se a natureza é sempre, de alguma forma, cultural, então as culturas são construídas a partir do tráfego incessante com a natureza que chamamos trabalho” (EAGLETON, 2003, p. 11; 12). Em dado contexto, ressaltado na contemporaneidade o alinhamento do trabalho com a cultura, que implica o contraste de paradigmas para a subjetividade juvenil:

O ponto da virada, portanto, é dado pela informação visual. Tal virada começa com a chegada da televisão. [...] é justamente a televisão que, antes de mais nada, vai modificar, e essencialmente, a própria natureza da comunicação, deslocando-a do contexto da palavra (seja impressa ou transmitida pelo rádio) para o contexto da imagem (SARTORI, 2001, p. 21, grifo do autor).

A informação visual televisionada confere à imagem outro estatuto na cultura, na esteira do modo de produção capitalista ocorre o encontro da industrialização com o regime visual engendrado pela televisão. As gerações de jovens a partir do século XX experimentam de forma tão profunda os efeitos da emergência das mídias no cotidiano, ao ponto de alcançarem a condição de nativos digitais⁵. A juventude contemporânea se mostra intimamente envolvida do sem-número de aparatos tecnológicos mais desenvolvidos, por excelência é o público consumidor da internet, redes sociais, jogos eletrônicos etc. Neste sentido, nota-se a constituição da subjetividade juvenil segundo as demandas de mercado para o consumo e entretenimento, assim como a capacitação técnica para o trabalho produtivo conforme as tecnologias mais avançadas da atualidade. A hegemonia da racionalidade técnica a que se submete o sujeito contemporâneo, em especial sob o regime de visualidade ditado pelas TDIC⁶, tende a subsumir a juventude ao tempo cronológico da modernização social empregada pelo capitalismo, nossas relações reais mediadas pelas *imagens técnicas* refletem a subjetividade instrumental da tecnociência. Sem sombra de dúvida, a *doxa* dominante do mercado se sobrepõe a *doxa* juvenil.

Não é o caso de cindir leituras entre “apocalípticos e integrados”⁷, atentos ao alerta de Umberto Eco, mas precisar a subjetividade juvenil emergente da fratura onde se inocula o sujeito para uma formação filosófica escolar. Na escola, os esforços por contemporizar a educação para a juventude se dividem entre a incorporação dos aparatos tecnológicos ao cotidiano escolar e a manutenção do paradigma da cultura escrita como predominante na proposta de emancipação da subjetividade juvenil contemporânea. O que se deve colocar em questão aqui é a aparente dualidade entre os paradigmas da cultura escrita e visual no *locus* da escola. Acredito que Walter Kohan nos indica um critério para a resposta a tal questão:

5 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.

6 Tecnologias digitais de informação e comunicação.

7 O termo se refere ao título de um livro de 1964, do filósofo italiano.

Não desconheço que haja uma dimensão do pensar que tenha a ver com a técnica, a habilidade, a mecânica. Mas não é essa dimensão que sustenta o pensar como experiência de filosofia. A experiência é algo do qual se sai **transformado**, algo que não pode ser transferido ou universalizado. É sempre “experiência de” uma subjetividade (2005, p. 107, grifo nosso).

Fere-se de morte o sujeito contemporâneo por uma emancipação demente, porque falta sentido para a subjetividade paradoxal da juventude. Contudo, diante das demandas existenciais que as condições reais impõem, a juventude “faz algo com o que fazem dela”, isto é, a constituição da cultura juvenil em seus modos próprios de pensar e agir dizem da experiência que fazem do seu tempo. Lucia Santaella (2015, p. 45) traz uma importante leitura para nossa abordagem da juventude contemporânea, para ela, são os jovens que detêm a cifra do presente mesmo sem perceberem. Buscar a contemporaneidade da juventude é explicitar sua subjetividade paradoxal, é perceber a sombra do leitor ubíquo sobre o clássico leitor contemplativo, a comunicação por fluxo no lugar da transmissão, a arte da apresentação no lugar da representação, o trabalho automatizado no lugar do mecanizado, a administração social no lugar da disciplina. O que é emancipatório neste presente contexto?

Formação filosófica clássica *versus* transformação lúdica

Talvez um estudo para investigar o Estado da Arte da disciplina e do ensino de filosofia na escola, apesar de sua presença controversa na educação pública brasileira, possa dar conta da ressonância que o projeto emancipador iluminista pode ter na formação filosófica contemporânea, como colocamos em questão neste trabalho. A despeito de uma investigação dessa natureza, optamos seguir nesta empreita a constatação de Lídia Maria Rodrigo:

Ainda assim, não resta dúvida de que o ideal iluminista, embora submetido a toda sorte de avaliação crítica, nunca foi, a rigor, abandonado. Ao contrário, nos últimos tempos tem sido cada vez mais frequente sua recuperação e atualização nos discursos sobre o vir-a-ser da educação, especialmente no que se refere ao ensino de filosofia (2009, p. 19).

Se assumimos o cógito cartesiano como paradigma científico-filosófico da modernidade, isto implica que o classicismo atribuído à formação filosófica escolar passa pela inflexão da subjetividade à mediação de ideias claras e distintas para o saber. Ao submetermos a necessidade do esclarecimento no contexto do Iluminismo às condições sócio-históricas da cultura contemporânea, verifica-se a rigor o liame com a subjetividade moderna que mantém o sujeito sob o tempo da vida daquela época.

Mais precisamente, a querela que pode pairar sobre o caráter arcaico dos clássicos, neste caso, do que se consolidou no pensamento dos filósofos referente às questões ainda vigentes, não impele os esforços aqui empreendidos para a negação da filosofia moderna em nome da filosofia contemporânea, tampouco no fim da filosofia. Neste sentido, Huizinga esclarece:

Há fenômenos que a geração mais nova considera parte do “passado” e que para os mais velhos continua fazendo parte de “nosso tempo”, não só porque os mais velhos ainda recordam pessoalmente esses fenômenos mas sobretudo porque eles ainda fazem parte de sua cultura. Esta

diferença quanto ao sentido do tempo depende menos da geração a que se pertence do que do conhecimento que se possui das coisas antigas novas. Um espírito de formação histórica incluirá em sua ideia do que é “moderno” e “contemporâneo” uma parte do passado muito maior do que fará um espírito que miovemente considera apenas o momento que passa (2017, p. 217).

No amplo espectro de emergência cultural europeu deste período, sob o foco da subjetividade, destaca-se no campo da filosofia a predominância do pensamento mediado pelas ideias na forma escrita. Portanto, a formação filosófica clássica a que me refiro diz respeito ao legado racionalista do Iluminismo, a partir da experiência subjetiva mediada pelo texto filosófico.

Desta monta, a ruptura entre o Medieval e a Modernidade passa pela mudança da cultura oral para a cultura escrita, sob diferentes regimes de autoridade narrativa do uso público da palavra, aquele inerente ao mundo objetivo teocêntrico enquanto este ao mundo subjetivo antropocêntrico. É neste sentido que a formação filosófica pode atuar para a emancipação do sujeito, o dualismo cartesiano infere o método racionalista que pode propiciar a independência da subjetividade (*res cogitans*) em relação à objetividade (*res extensa*). Todavia, ocorre uma ambiguidade que é importante assinalar:

O problematizar filosófico é histórico, como a subjetividade que o gere e acolhe. Os problemas filosóficos também o são. Eles mudam constantemente e a filosofia não pode ser localizada num corpo abstrato de ideias “complexas”, “genéricas” [...] (KOHAN, 2005, p. 106).

Notadamente, a inflexão da subjetividade ao pensamento filosófico mediado pela palavra escrita pode atuar como *pharmakon*⁸, isto é, ao tempo que emancipa o sujeito da imanência da realidade objetiva (histórica, social ou cultural) limita-o paradoxalmente a esta mesma realidade.

A perspectiva trabalhada por Walter Kohan, permite-nos colocar em questão o classicismo da filosofia, sua tendência em reforçar os liames de uma época se restrita à experiência subjetiva da palavra em vista da formação.

A escrita dá origem ao esquecimento e ao descuido da memória; faz homens presunçosos, com aparência de sabedoria; reduz a liberdade do falante; ao falar, se elege com quem fazê-lo; ao escrever, é o leitor que elege a quem ler; ademais, o escrito diz uma coisa, sempre a mesma e somente responde com o silêncio a eventuais perguntas (KOHAN, 2005, p. 151).

A pergunta que permeia este trabalho requer da formação filosófica clássica o sentido para o sujeito da cultura juvenil contemporânea, de modo que a formação não seja limitada pela negação do momento que passa, pela sobreposição do passado no presente. Poder olhar para a escuridão confere à subjetividade a oportunidade de conservação tanto quanto de mudança, neste aspecto, é dado ao sujeito a condição de negar a luz, seja pela crítica ou reflexão, e também a condição de acender novas luzes, não necessariamente sob o mesmo paradigma.

A crítica ao classicismo que aqui se faz ressoa o estudo realizado por Johan Huizinga a respeito da ludicidade na cultura, inclusive figurando a filosofia como objeto de análise. Pela ótica do historiador holandês se observa a crítica à

8 Termo grego que pode significar tanto remédio quanto veneno.

[...] estreiteza de espírito das Escolas, que simplesmente se limitam a trabalhar sobre o material que lhes foi deixado por seus predecessores, e nas diversas controvérsias recusam tomar em consideração todo ponto de vista que não esteja de acordo com suas posições habituais (HUIZINGA, 2017, p. 174).

É bastante clara a crítica contra uma tendência conservadora que tende a dispor as gerações mais novas em contradição com as mais velhas, ou mesmo a sugerir o perigo que a cultura juvenil representa ao saber.

Em busca de esclarecer a ludicidade na experiência subjetiva inerente à filosofia, Huizinga observa na relação da juventude com a filosofia em seus primórdios uma imprecisão que desvela o ponto principal para pensar no ensino de filosofia escolar: “Assim, os próprios pensadores que lançaram os imperecíveis fundamentos da filosofia e da ciência consideravam sua atividade uma distração da juventude” (2017, p. 168). Referindo-se à seriedade da crítica de Platão e Aristóteles aos sofistas, Huizinga (*Ibidem*, p. 169) nos convida a perguntar se a filosofia algum dia poderá se afastar da esfera lúdica arcaica. Seu raciocínio sugere que a tensão entre a juventude e a filosofia não conduz necessariamente à negação do caráter lúdico presente no pensamento filosófico.

Ao trazer a figura do *homo ludens* nesta empreita acerca da subjetividade, segundo a ótica de Huizinga, não temos apenas em vista o sujeito da cultura juvenil, mas também aquele da subjetividade moderna sob o paradigma filosófico-científico que predomina na educação escolar. Em face da hipostasia da razão em detrimento da atividade humana como “jogo”, atribui-se ao sujeito a condição precária decorrente da dualidade cartesiana entre saber e fazer, ou como mencionado no prefácio do texto de Huizinga, entre o *homo sapiens* e o *homo faber*. Nossa tarefa foi a de destacar um aspecto da cultura humana que tem sido negligenciado na educação e na formação escolar, para indicar o sentido contemporâneo do ensino de filosofia.

Considerações finais

É na escola que temos condições precisas para lançar um olhar *outro* para a juventude. A cultura escolar, apesar dos esforços diversos e contínuos de adaptação à sociedade contemporânea, ainda está arraigada sobre o solo firme da cultura moderna. A digressão à constituição da subjetividade no *cogito* cartesiano se dirige ao dilema dualista da instituição escolar, evidencia a fratura que não se interrompe nos muros da escola, alcança a vida comum da sociedade com seus liames e rupturas que merecem um rigoroso estudo estratégico e pedagógico. A visão que discorri ao longo deste trabalho oferece a imagem caduca de uma escola do século XXI e uma imagem pueril da escola clássica.

Alertamos para a urgência de um olhar profundo para a juventude contemporânea, mais precisamente para o escamoteamento da subjetividade paradoxal sob sua tutela. O comprometimento com uma formação juvenil plena e efetiva deve transcender a normatização e funcionalismo social e cultural, arriscar-se no *locus* e no *tempo* afirmativo da juventude requer disposição suficiente para a transformação individual e coletiva. Desvelar e legitimar a juventude como cifra do presente, assim como dar condições para a passagem do cetro de luz, como nos diz Santaella, indicam um caminho para a busca do sentido contemporâneo do ensino de filosofia.

O alinhamento que busquei com o trabalho de Huizinga traz minhas experiências em sala de aula como professor de filosofia por oito anos, as quais refletem as relações entre filosofia e ensino de filosofia sob a leitura de referenciais teóricos das ciências sociais e humanas e a observação imprescindível do mundo onde eu e os estudantes compartilham de uma vida comum. Tais olhares podem nos levar a perceber que

Toda forma de conhecimento, incluindo, evidentemente, a filosofia, é por natureza profundamente polêmica, e é impossível compreender qualquer polêmica a não ser em termos agonísticos. As épocas em que a humanidade fez as descobertas culturais mais importantes foram geralmente marcadas pelas mais violentas controvérsias (HUIZINGA, 2017, p. 174).

Ora, se o que vivemos neste último processo eleitoral no Brasil é uma profunda contradição moral e política, onde a corrupção e a violência, a justiça e o humanismo, estabelecem controvérsias profundas entre a História que nos sombreia com o fascismo e as histórias agonísticas que “iluminam” o que está por vir, devemos ter em conta o que nos aponta o professor Franklin Leopoldo e Silva: O conhecimento e o exercício da razão podem servir tanto para *justificar* quanto para *transformar* e *superar* a realidade histórica e social” (2018, p. 10, Grifo nosso). O que há de mais paradoxal nesta perspectiva é dizer sobre o futuro: ele não.

Referências bibliográficas:

- AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*. Trad. Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia: Geral e do Brasil*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- DESCARTES, René. *O Discurso do Método*. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- EAGLETON, Terry. *As ilusões do Pós-modernismo*. Trad. Elisabeth Barbosa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1998.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a Crise do Capitalismo Real*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. Trad. João Paulo Monteiro. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- KOHAN, Walter O. *Infância. Entre Educação e Filosofia*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- MARX, K. ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. Trad. Luís Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- PAIS, J. M. *A construção sociológica da juventude: alguns contributos*. *Análise Social*, vol. XXV (105-106), 1990. pp. 139-165.
- PERROT, M. Na França da Belle Époque, os “Apaches”, primeiros bandos de jovens. In: _____. *Os excluídos da história: operários, mulheres, prisioneiros*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- RODRIGO, Lídia Maria. *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- SARTORI, Giovanni. *Homo videns: Televisão e pós-pensamento*. Trad. De Antonio Angonese. Bauru, SP: EDUSC, 2001.
- 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.
- SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes: A escola em tempos de dispersão*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- SILVA, Franklin Leopoldo e. Limites e possibilidades do ensino de filosofia. *Estudos Avançados*. São Paulo, v. 32, n. 93. pp. 7-12, 2018.
- SPOSITO, M. P. A pesquisa sobre Jovens na Pós-Graduação: um balanço da produção discente em Educação, Serviço Social e Ciências Sociais (1999-2006). In: _____. *O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira*. Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006), Vol. 2. Belo Horizonte, MG: Ed. Argumentvm, 2009.

Michel Foucault e o ensino de Filosofia: A Psicagogia como Educação Filosófica

Flávio José de Carvalho¹

Introdução

1. Do problema e do conceito: O artigo possui o objetivo de abordar a Psicagogia em vista de analisar a possibilidade de lhe atribuir, convenientemente, um lugar epistêmico e pedagógico no processo de ensino-aprendizagem de Filosofia. Compreendemos que a psicagogia por um lado manifesta um movimento de questionamento seja da verdade seja dos métodos de busca ou construção da verdade e dos discursos. Por outro lado a psicagogia problematiza a questão do aprendizado dividindo-se entre questões de apreensão de conhecimento mas, sobretudo de questões de formação de si, de cuidado com a alma, cuidado de si.

2. Nesta discussão reafirmamos nossa postura que reconhece e adota o Ensino de Filosofia como Educação Filosófica, na qual buscamos oportunizar a experiência do filosofar nas aulas de Filosofia no Ensino Médio (e igualmente no Ensino Superior), estimulando o pensar filosófico questionador da naturalidade da existência individual e social. Não se trata de negar o movimento de filosofar no Ensino de Filosofia, mas de colocar em relevo a construção de uma postura filosófica mais do que o acúmulo de informações acerca da história da filosofia.

3. Na condução desta investigação e respectiva discussão nos apropriamos dos três últimos cursos ministrados por Michel Foucault no Collège de France (1982 – A Hermenêutica do Sujeito, 1983 – O Governo de Si e dos Outros, 1984 – A Coragem da Verdade), respectivamente, aula de 10 de março de 1982, aula 2 de março de 1983, 1º de fevereiro de 1984.

4. Da metodologia de investigação – Convém esclarecer que o exercício filosófico que realizamos, o movimento de apropriação, representa o nosso olhar e nossa atividade de professor de Filosofia e de orientador de futuros professores de Filosofia, discussão que se constrói a partir do discurso foucaultiano. Nos cursos citados Foucault não trata de questões especificamente relacionadas com o ensino de Filosofia.

5. Da vinculação com o ensino de filosofia - Este movimento de apropriação constrói liames de problematizações e de proposituras entre a educação filosófica e vários conceitos tratados por Foucault nos cursos mencionados, dos quais, na presente exposição sumária, destacamos o Cuidado de Si e a Parrhesía. Neste sentido, entendemos que em vista de

1 Doutor em filosofia na Universidade Federal de Campina Grande

pensar o ensino de filosofia como exercício psicagógico implica o autogerenciamento da construção do saber e da compreensão da realidade e implica também a fala franca, a fala problematizadora e de resistência.

6. Em vista da psicagogia: cuidado de si e parresia

O Cuidado de Si implica um conjunto de ocupações que o indivíduo assume consigo próprio e consecutivamente com os demais indivíduos. Cuidar de si implica em trabalho com objetivos e procedimentos, exige tempo cronológico dedicado ao exercício de ler, escrever e falar a partir de si e por si. Quem cuida de si fala de modo franco, quem cuida de si torna-se um parresiasta, cria discursos que se relacionarão e se confrontarão com outros discursos não-verdadeiros e com outros também verdadeiros (parresiastas).

Mediante este exercício de filosofar a partir dos conceitos supracitados reconhecemos que a postura e a atividade de pensar por si próprio, de agir por si próprio, de deslocar, de desterritorializar e de criar a própria existência individual e social, que são elementos constitutivos de uma Psicagogia, podem compor o campo epistemológico e procedimental de uma educação filosófica. Esclarecemos que não se trata apenas de formação intelectual, de fornecimento e acumulação de informações sobre a Filosofia, não se trata de formulação de estratégias pedagógicas para melhor “fixação de conteúdos”. O Cuidado de Si implica um conjunto de ocupações que o indivíduo assume consigo próprio e consecutivamente com os demais indivíduos. Cuidar de si implica em trabalho com objetivos e procedimentos, exige tempo cronológico dedicado ao exercício de ler, escrever e falar a partir de si e por si. Quem cuida de si fala de modo franco, quem cuida de si torna-se um parresiasta, cria discursos que se relacionarão e se confrontarão com outros discursos não-verdadeiros e com outros também verdadeiros (parresiastas). Para o âmbito da educação filosófica estas compreensões podem contribuir no sentido de oferecer uma visão de ensino-aprendizagem de Filosofia no qual professores e estudantes assumem o exercício de filosofar em sala de aula e, igualmente fora dela, como movimento simultaneamente intelectual e existencial, os conteúdos filosóficos devem reverberar em suas construções de visões de mundo e de suas posturas sociais e políticas. Assim, estudar Filosofia e construir a própria existência se vinculam.

Convém destacar que durante os dias que estive ouvindo nesta sala diversos discursos, que manifestam a postura de muitas filósofas e filósofos, é possível reconhecer em sua maioria elementos do discurso parresiástico. Não nomearei a quem me refiro, deixando-lhes como exercício de mirada e de auto-mirada a partir dos elementos que aqui indicarei.

7. Mediante este exercício de filosofar a partir dos conceitos supracitados reconhecemos que a postura e a atividade de pensar por si próprio, de agir por si próprio, de criar a própria existência individual e social, que são elementos constitutivos de uma Psicagogia, podem compor o campo epistemológico e procedimental de uma educação filosófica. Esclarecemos que não se trata apenas de formação intelectual, de fornecimento e acumulação de informações sobre a Filosofia, não se trata de formulação de estratégias pedagógicas para melhor “fixação de conteúdos”.

8. Para o âmbito da educação filosófica estas compreensões podem contribuir no sentido de oferecer uma visão de ensino-aprendizagem de Filosofia no qual professores e estudantes assumem o exercício de filosofar em sala de aula e, igualmente fora dela, como movimento simultaneamente intelectual e existencial, os conteúdos filosóficos devem reverberar em suas construções de visões de mundo e de suas posturas sociais e políticas.

9. Assim, estudar Filosofia e construir a própria existência se vinculam. Neste sentido, compreendemos que toda discussão de caráter educacional, que não se limite a elementos metodológicos, então, comporta ou viabiliza duas outras discussões, uma no âmbito da epistemologia, da construção dos saberes, e outra no âmbito da ontologia e mesmo na ética, “É, neste sentido, por esta razão que a psicagogia antiga está tão próxima da pedagogia. Ela também é experimentada como uma *paideía*”. (HSU) Implica também na compreensão dos sujeitos e seus processos de constituição, sujeição e contraconduta das subjetividades.

10. Discutindo o cuidado de si

Entre os diversos conceitos importantes encontrados nas obras, foucaultinas supracitadas, para este primeiro texto recortamos as noções de *Epiméleia heautoû* (o cuidado de si mesmo), parrhesía (fala franca) e psicagogia (a conduta da alma). Em um segundo texto, desenvolvemos uma discussão acerca da aleturgia e dos jogos parresiástico. Reconhecemos que todas estas noções comportam elementos significativos para o procedimento de elaboração compreensiva sobre a educação filosófica (debate teórico) e também oportuniza um movimento de apropriação e propõe modos possíveis de execução e vivência (debate metodológico).

Vamos ao primeiro conceito: cuidado de si.

Para Foucault, “o termo epimeleia não designa simplesmente uma preocupação, mas todo um conjunto de ocupações” (HSU, p.55), ou também, uma ocupação regrada, um trabalho com procedimentos e objetivos. O cuidado de si portanto “implica um labor” que exige tempo para praticá-lo em um exercício de si mesmo. Foucault depõe que em toda a filosofia antiga o cuidado de si foi considerado dever e técnica, contendo um grau de obrigação fundamental. Estes preceitos fizeram ao longo dos tempos a base do fundamento moral. Nesta démarche histórica, esta noção foi paulatinamente sendo transferida e modificada para o interior de uma ética cristã, sendo vinculada a certa obrigação de renunciar a si, ou seja, sob uma forma moderna de obrigação com os outros, isto é, de comprometimento e quase submissão o outro.

O cuidado de si não está ligado a uma função, como por exemplo, a um privilégio político, econômico e social, não se trata nem depende de posição estatutária ou etária. Portanto, o cuidado de si é um exercício que todos os indivíduos podem vivenciar, como podemos ver no seguinte trecho de inspiração epicurista:

“Que ninguém hesite em se dedicar à filosofia enquanto jovem, nem se canse de fazê-lo depois de velho, porque ninguém jamais é demasiado jovem ou demasiado velho para alcançar a saúde do espírito. Quem afirma que a hora de se dedicar à filosofia ainda não chegou, ou que ela já passou, é como se dissesse que ainda não chegou ou que já passou a hora de ser feliz. Desse modo, a filosofia é útil tanto ao jovem quanto ao velho: para quem está envelhecendo sentir-se rejuvenescer através da grata recordação das coisas que já se foram, e para o jovem poder envelhecer sem sentir medo das coisas que estão por vir.” (HSU, p.61)

Por isso, o cuidado de si torna-se uma atividade para formar o indivíduo para que possa suportar como convém, todos os eventuais acidentes, todos os infortúnios possíveis, todas as desgraças e todos os reveses que possam atingi-lo, vemos assim, o cuidado de si como armadura, equipamento (*paraskeuê*), isto é, prepara os indivíduos para os acontecimentos.

O cuidar de si durante toda a vida, caracteriza-se como um princípio de formação do sujeito, durante a juventude para preparar-se para a vida adulta e na velhice para rejuvenescer. Neste contexto, Foucault expõe que para o ser humano ser livre, para que possa conduzir sua vida de forma saudável e para que se sinta inserido na sociedade, não deve estar preso a certos ditames biológicos ou sociais. O cuidado de si, portanto, ainda que possua uma raiz eminentemente ética, produz movimentos de deslocamento no âmbito da epistemologia, sobre a dinâmica da produção de saberes que prescrevem as fronteiras do corpo em vista de limitar os movimentos da alma.

Diante do exposto, compreendemos a sacada de Foucault que nos indica a importância de se fazer a história do pensamento, a entendendo como experiência de construção social, dos poderes que visam os corpos, do controle destes pelos Estados, uma biopolítica. Nos quais se articulam uns sobre os outros, são três elementos: primeiro, as formas de um saber possível; segundo, as matrizes normativas de comportamento para os indivíduos; e enfim os modos de existência virtuais para sujeitos possíveis, que forma o *foco de experiência*.

11 . Discutindo a psicagogia

Pensar por si próprio, agir por si próprio, criar a própria existência. Estas são as preposições que tecem a *psicagogia*, compreendida como a ação que não parte de um mero sujeito do conhecimento, mas, de um indivíduo ocupado com a arte de pensar por si próprio, criando a sua própria existência além de que qualquer significado oriundo de crenças religiosas, de lei moral, de saberes científicos, surgindo a partir do que seja experimentado, do que seja sentido, das relações, dos afectos. Não se trata de pedagogia, uma vez que esta se vincula e pensa o sujeito a partir da construção de conhecimentos. Não obstante esta diferença de foco, entendemos que no âmbito da pedagogia pode ser introduzida a dinâmica da psicagogia.

A psicagogia se movimenta em torno de uma função existencial e atitudinal, subjetivas portanto. Desse modo o sujeito pensa e fala como faz, e o que o indivíduo faz congrui para o que ele pensa e faz. Assim, cria-se a sua própria existência a partir do que é experimentado, do que se sente, das relações e dos afectos que se dão de maneira mútua com a relação com o outro, pois o outro mostra os caminhos já experimentado por ele próprio, com o objetivo de que se conheça a realidade dele que o sustenta.

Diferença entre parresia, demonstração, ensino técnico e persuasão: “As diferentes maneiras de dizer a verdade podem aparecer como formas, seja de uma estratégia da demonstração, seja de uma estratégia da persuasão, seja de uma estratégia do ensino, seja de uma estratégia da discussão. Faz a *parresía* parte de uma dessas estratégias, é a *parresía* uma maneira de demonstrar, é uma maneira de persuadir, é uma maneira de ensinar, é uma maneira de discutir?” (GSO, 52).

Lugar do professor de filosofia: “É sobre [ele], sobre o emissor ou o transmissor do discurso verdadeiro que pesa o essencial destas obrigações, destas tarefas e destes comprometimentos. Na medida em que é sobre o lado do mestre, do conselheiro, do guia, que incide o essencial das obrigações de verdade, creio que podemos dizer que a relação de psicagogia está, na Antiguidade, muito próxima, ou relativamente próxima, da relação de pedagogia. Pois, na pedagogia, o mestre [é mestre] enquanto detém a verdade, formula a verdade, formula-a como convém e segundo regras que são intrínsecas ao discurso

verdadeiro que ele transmite. A verdade e as obrigações quanto à verdade estão do lado do mestre. Isto vale em toda a pedagogia.” (HSU, p. 494). DIFERENÇA ENTRE O PROFESSOR TÉCNICO, O PROFETA E SOFISTA. (CV, 25).

Lugar do estudante de filosofia: adesão, experiência e “Praticar o cuidado de si, ou ainda uma escola de filosofia que constitui, na realidade, um dispensário da alma; é um lugar onde se vai porque se quer, onde se envia os amigos, etc. Vai-se por algum tempo a fim de se fazer cuidar dos males e das paixões de que sofremos. É exatamente isto que o próprio Epicteto diz a propósito de sua escola de filosofia. Concebe-a como um hospital da alma, um dispensário da alma. Vejamos o colóquio 21 do livro 11, em que **ele censura vivamente seus alunos por terem vindo somente** para aprender, como diríamos, “filosofia”, para aprender a discutir, para aprender a arte dos silogismos, etc.⁶²: viestes **para isto, não para** obter vossa **cura, com o espírito de vos fazer** cuidar (*therapeuthesómeneoi*)⁶³; não foi para isto que viestes; **ora, é isto o que deveríeis fazer; deveríeis vos lembrar** que estais aqui essencialmente para a cura; portanto, antes de vos lançardes a aprender os silogismos, “**curai vossas feridas, estancai o fluxo de vossos humores, acalmai vosso espírito**” (HSU, 122)

Lugar da escola como lugar para praticar: O que é uma escola de filosofia? Uma escola de filosofia é um *iatrefon* (um dispensário). Quando se sai da escola de filosofia não se deve ter aprendido o prazer, mas ter sofrido. Pois não freqüentais a escola de filosofia porque e quando estais em boa saúde. Este chega com o ombro deslocado, aquele com um abscesso, o terceiro com uma fístula, outro com dores de cabeça”•

12. Discutindo a parresia (ou a teoria como prática): Desta forma, a nossa prática individual se torna real, é executada, uma nova experiência que surge apoiada nas nossas experiências anteriores, havendo pontos próprios, além do que foi transmitido, e assim, para julgamos se uma coisa é boa ou não. A psicagogia possui valor estético, valor de criar aquilo que nos agrada, que nos chama atenção que nos atrai, e não é uma postura relativa de modo sintético, uma vez que vai atingir o sujeito que se identifica, e requer um posicionamento diante dos fatos.

Diante disso, a formação de si exige pôr em jogo processos que permitam a um sujeito qualquer adquirir, de um lado, discursos verdadeiros de que se tem necessidade em determinadas circunstâncias da vida e, por outro, fazer de *si mesmo* um sujeito ativo desses discursos, seja ele, um lavrador, um homem ou uma mulher que uma frequentou uma escola, estes têm a vivência e até mesmo um cientista quântico.

É interessante percebemos que, há metodologias para ensinar, mas não há metodologia para aprender assim, na psicagogia se aprende com a arte da existência, de modo que o dizer-verdadeiro *parresía* se relaciona com psicagógica, ou seja, como um modo de condução do intelecto e do corpo, por meio da ação dos discursos, pois o que falamos sai por uma boca, até então podemos ser mudos, e a originalidade é fazer falar, conferir o pensamento, fazer aparecer. Pois, pode-se habitar um deserto e mesmo assim ele continuar deserto, podemos fazer essa analogia ao pensamento, de modo que, se eu não me coloco para fora, não me transbordo, não me revisto do que penso, se eu não me aproprio ele continuará deserto. E então aparece, as formas de expressa-lo, de fazer senti-lo. Por isso, a psicagogia, nos possibilita instrumentos necessários para que os sujeitos possam operar a distinção entre os discursos falsos e os verdadeiros.

Quando, o sujeito deixa de expor as multiplicidades de pensamentos por medo, esconde-se, coloca-se um véu sobre no que existe. Desse modo, percebe-se a importância política, social do ensino de Filosofia que é analisar os discursos que são produzidos nos sujeitos, na medida em que ficam sem vestimentas diante do que o sustenta. Contudo, não temos controle da prática de si, não há garantias de que, o que vai ser passado no discurso pode influenciar ou determinar o modo de ser do sujeito.

O medo está justamente neste ponto, o mesmo ocorre com o ensino sobre gênero e sexualidade nas escolas. Logo, a psicagogia, conduz a um processo de singularização do sujeito colocando em cheque mate as próprias instituições políticas e os poderes vigentes em jogo, por isso um dos grandes problemas de discutir o “ensino religioso”, visto que até o próprio termo deve ter mudado ou deve-se ser mudado. Diante disto, a psicagogia é uma forma de ouvir a si mesmo e ao outro, isto significa, desenvolver o olhar sensível.

13. Aleturgia como investigação, descoberta e construção da verdade: “A peça de Sófocles que eu gostaria de aproximar da peça de Eurípides é uma peça em que também se trata, é claro, do deus de Delfos, que diz e que oculta a verdade. É uma peça em que se trata também de pais que enjeitam seus filhos, uma peça em que se trata de uma criança que desaparece, é dada por morta e reaparece. Nem é preciso dizer que a peça em que inevitavelmente, acredito, *lon* faz pensar é *Édipo*. *Édipo* que também é uma peça do dizer-a-verdade, do desvendamento da verdade, da dramaturgia do dizer-a-verdade ou, se vocês preferirem, da aleturgia.” (GSO, p. 77)

Assim, o exercício psicagógico, se dirige a um sujeito em transformação, agindo como uma forma uma força de afetação sensível dos sujeitos. Ela não tem a função de dotar o sujeito de aptidões, mas de experimentar os efeitos em que o discurso tem em si mesmo. O cuidado de si mesmo, é se transformar e acontece por meio de nossa vontade e experiência própria, seja eu uma tecelã, agricultor, monge, mecânico, estilista, isto é, daquilo que de que eu fui institucionalizado, seja no conceito de família, religioso, acadêmico, fazendo com que nós mesmos sejamos sujeitos destes saberes e se transformando. Se não houvessem condução de nossa própria formação, as compreensões paravam, se não houvesse ressignificação das formas de experiência de si, não existia criação. Isto é, estudar filosofia, ser acadêmica no curso de filosofia, se tem oportunidade de conhecer diferentes formas de pensamentos, que foram introduzidos, modificados, recortados de acordo com cada filósofo, a sua maneira, com seu estilo, e quando somos afetados com o questionamento o que é filosofia? Somos levados a pensar por exemplo, nas mulheres da idade média que foram pensadoras, mas que até hoje há uma resistência de pensar elas enquanto filósofas. Desta forma, podemos ressignificar o termo, e criar novas concepções, temos essa oportunidade quando há a afetação, e daí a importância da psicagogia. É isto, é uma experiência do que vivemos, institucionalmente, que nos leva à inquietação, ao incomodo, ao desconforto, que nos faz refletir sobre nosso papel e sobre nossas posturas.

Assim, a psicagogia, possibilita que se conduza a própria formação do sujeito, e que este não se apegue apenas aos saberes prontos estruturados, como já foi dito no início. Portanto, existir praticando o cuidado de si, o exercício da *parresía* e da arte da psicagogia, é tirar essa segurança dos modos pelos quais ainda pensamos os sujeitos e os seus processos de formação, articulando sobre formas de vivências. E por isso, fazer da vida, da sua vida uma obra de arte, como um quadro que sempre está em estado de aperfeiçoamento.

14. Proposituras para uma aula de filosofia:

Uma aula de Filosofia que é orientada pela psicagogia:

- precisa oportunizar a fala do estudante que é silenciado e descontextualizado, uma vez que, não lhe é permitido aplicar aspectos de sua vivência em sala;
- precisa fazer com que o sujeito se importa e tome para si as coisas externas a ele;
- o professor de filosofia precisa criar um ambiente que põe o estudante em um jogo, estabelecendo orientações para uma dinâmica e aos poucos o estudante vai criando uma capacidade de distinguir as relações que agem sobre ele;
- precisa fazer com que o estudante de filosofia cuide de si;
- precisa se criar um hábito em se perguntar em relação à realidade na qual o estudante vive e isto parte de um movimento que se inicia no sujeito, assim, o estudante percebe as particularidades e individualidades do outro;
- uma aula de filosofia que é orientada pela psicagogia, precisa problematizar as relações entre o que o estudante fala e ao que relaciona, apropriação;
- precisa mostrar outras formas de conhecer e criar;
- precisa promover outras possibilidades, ângulos que até então era desconhecido;
- uma aula de Filosofia que é orientada pela psicagogia permite ao estudante se sentir à vontade, confortável, seguro, e potente;
- os próprios estudantes se reconhecem pelo o que são, isto significa dizer que têm um saber, um saber que deve ser reconhecido, protagonistas e autores em potência;
- precisa oportunizar aos sujeitos pedagógicos ser sinceros, ser corajosos, isto é, não ter medo de assumir o que se é, necessidade de assumir o que estão a dizer.

Considerações finais

O cuidado de si, a parresia e a psicagogia compreende esta dinâmica que não cabe, não se limita a um plano metodológico, trata-se de uma postura radicalmente ontológica, que se manifesta em postura ética e política, que se apresenta em relações capilares, microrrelações de poder vinculadas com a vivência/emergência/insurgência de saberes.

Referências bibliográficas:

FOUCAULT, Michel. *A Hermenêutica do Sujeito*. Trad. Márcio Alves da Fonseca, Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. *O Governo de Si e dos Outros*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. *A Coragem da Verdade: O Governo de Si e dos Outros II*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

Ensinar filosofia: Jogo e hermenêutica

Glória Maria Ferreira Ribeiro¹

Introdução

Devido ao próprio histórico do ensino de Filosofia no Brasil, tanto o ensino universitário quanto o ensino básico, encontram-se “fragilizados”. Segundo as “Orientações Curriculares para o Ensino Médio do ano de 2006, a Filosofia “Tendo deixado de ser obrigatória em 1961 (Lei nº 4.024/61) e sendo em 1971 (Lei nº 5.692/71) excluída do currículo escolar oficial, criou-se um hiato em termos de seu amadurecimento como disciplina”. (2006, p. 16). Ao longo de sua história dentro do cenário da Educação Brasileira, a Filosofia passa a ser obrigatória pela força da lei nº 11.684 de junho de 2008 que altera o art. 36 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. O item IV, do artigo supracitado, dispõe: “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio” (publicada no Diário Oficial da União em 03/06/08). Contudo, segundo Lídia Maria Rodrigo, a Filosofia ao entrar de forma obrigatória no ensino médio em 2008, encontrou nas Escolas Públicas uma situação totalmente diversa da que ocupava nos anos 60-70, nas quais o ensino médio se desenvolvia “em uma escola secundária elitizada”. Posteriormente, a Escola passou por um processo de transformação e

[...] o ensino médio passou por um processo de massificação crescente, incorporando estratos sociais menos privilegiados, que antes não tinham acesso a ele, uma clientela muito diferente da anterior: em sua maior parte encontra-se em escolas públicas com precária qualidade de ensino, sendo portadora de graves deficiências educativas, tanto do ponto de vista linguístico como em relação a referências culturais de caráter mais amplo” (RODRIGO, 2009, p. 35)

Ainda hoje esse quadro é recorrente na maioria das Escolas Públicas do ensino médio, o que dificulta a ação do professor – seja ele professor de Filosofia, de Matemática, Literatura, Ciências etc. Atualmente, além do despreparo dos estudantes e a dificuldade encontrada pelos professores para trabalhar os conteúdos de maneira a superar as dificuldades linguísticas e a “falta de referências culturais mais amplas”, o ensino de Filosofia no ensino médio defronta-se com mais um desafio: a nova proposta do Governo com a sua Base Nacional Comum Curricular que (se encontra em análise) visa uma formação geral do estudante ao integrar as disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Com

1 Professora Titular do Departamento de Filosofia e Métodos da Universidade Federal de São João del Rei.

essa proposta, a Filosofia corre o risco de perder de vez a sua identidade. Por isso, impõe-se a necessidade de pensar o modo de ensiná-la, seja nos cursos de graduação, seja no ensino Médio de forma a mantê-la referida aquilo que a constitui e, desse modo, fortalecer ainda mais a sua identidade não apenas como disciplina, mas como uma dimensão da existência humana.

Os desafios são inúmeros: além das atuais propostas do governo, temos ainda que lidar com a velocidade com que as informações atualmente são veiculadas pelas novas mídias e meios de comunicação (face book, WhatsApp) através dos quais os estudantes entram em contato com diferentes realidades (diferentes daquela da sala de aula); os diferentes grupos sociais que formam a clientela desse tipo de escola (muitas vezes oriundos de situação de grave risco social); e, talvez, o maior desafio de todos: o fato dos estudantes estarem na adolescência. Por isso é necessário que a Filosofia seja tratada como algo vivo, pulsante: como vida da qual esses estudantes são parte integrante! Gallo em seu artigo *A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade*, alude a três passos fundamentais para ensinar Filosofia como coisa “viva”, são eles:

O primeiro para seria: “Atenção ao filosofar como ato/processo’ (2006, p.18). No ensino de Filosofia é necessário que o professor esteja alinhado com o próprio ato de filosofar que implica sempre um processo (2006, p.18), um caminho no qual já sempre se impõe um diálogo pensante (ou, por que não, um *agon*, uma disputa) com o que nos foi legado pela tradição. Nesse processo/caminho perfeito de diálogo e disputa há vida! Segundo Gallo

Se a filosofia continua viva e ativa, é porque tem sido transmitido às novas gerações também o *processo* da produção filosófica, de modo que há sempre filósofos novos, produzindo um novo pensamento, dando continuidade a essa história. Assim, ensinar filosofia é ensinar o ato, o processo do filosofar. (2006, p. 18)

O segundo passo para o nosso autor seria: “Atenção à história da filosofia” (2006, p.18): trata-se de enfatizar que os temas e problemas com os quais nos deparamos em nosso dia a dia, compõe a narrativa da história humana. São temas e problemas legados pela nossa própria condição humana e que já foram tratados em diferentes épocas históricas, por diferentes filósofos. Por isso, segundo Gallo, é preciso que os estudantes “tenham acesso ao conhecimento historicamente produzido, aos modos de produção de Filosofia que os vários filósofos foram inventando. Assim, ensinar Filosofia é *também* ensinar história da Filosofia. (2006, p. 18). Contudo, ensinar o percurso histórico da Filosofia não implica em ensinar Filosofia através da metodologia própria da história, mas implica um confronto com o texto produzido pelos filósofos.

O terceiro e último passo aludido por Gallo é: “Atenção à criatividade” (2006, p.18). Como a filosofia, em seu ato/processo e percurso histórico, é algo vivo e pulsante, é necessário que o professor de Filosofia enfatize a criatividade inerente ao ato de filosofar. No diálogo pensante com a tradição filosófica está sempre em jogo uma “ruptura”/ uma “recusa” dessa mesma tradição. Segundo Gallo

se precisamos estar atentos à história, é necessária, porém uma recusa da tradição para a emergência do novo. Stéphane Douaillier defende que o ensino de filosofia é uma espécie de “poder de começo, isto é, qualquer um que se dedica de fato à filosofia, ao filosofar, recomeça a filosofia à sua maneira. (2006, p. 18)

Contudo, esses três passos propostos por Gallo esbarram no que ele chama de os dois “cantos da sereia” (2006, p.19), muito enfatizados pelas políticas públicas de ensino de Filosofia no ensino médio, quais sejam: o desenvolvimento de habilidades e competências e o ensino dos conteúdos ligados à história da Filosofia. (É bem verdade, que hoje, final de 2018, o destino do ensino de filosofia se mostra incerto e, talvez esses cantos se calem!). É necessário pensar como, no ensino de Filosofia, habilidades, competências e conteúdos possam se integrar e se transubstanciar no próprio ato criativo e sempre nascente de filosofar – no qual a natureza do humano está sempre em questão.

Na tentativa de pensar a Filosofia como esse ato criador, é que nesse trabalho nos dispomos a pensar o jogo como método de ensino de Filosofia. E, como esse método, ou na fala de Gallo, esse ato/processo se mostra como um elemento visceral da própria condição humana. Ou seja, trata-se de pensar o jogo, não como uma estratégia a mais para se ensinar Filosofia, mas como método desde o qual se torne possível propiciar a experiência imprescindível ao fazer filosófico, qual seja, a experiência hermenêutica. Para tal, o fenômeno do jogo deverá ser pensado na sua relação com o tempo, a história e a linguagem evidenciando a natureza hermenêutica do próprio pensamento humano.

Tempo e hermenêutica

Em *Ser e Tempo* publicado em 1927, a hermenêutica é pensada a partir das estruturas constitutivas da existência humana, e se impõe a cada vez que o homem se posiciona nas suas possibilidades de ser. Estar assim posicionado, implica em uma visão (perspectiva) que se abre a partir dessa situação e que norteiam as ações humanas em direção a realização dessas mesmas possibilidades. Ações que, ao serem realizadas, explicitam concepções/conceitos sobre o que seria a própria existência do homem sobre a terra. Nesse sentido, o homem, em sua existência histórica, já se encontraria sempre em um exercício de “interpretação de si mesmo”: um exercício de dizer-se, de auto interpretação. O que Heidegger chamou de Hermenêutica da facticidade. Contudo, convém lembrar que para esse autor, o existente humano, compreendido como aquele que, sendo capaz de pôr para si mesmo a questão do seu próprio ser, jamais deve ser compreendido como um **eu**, em que se traduziria o núcleo do pensamento racional - tal como foi pretendido pelo pensamento de Descartes. A concepção de homem, que Heidegger tem em mente, refere-se ao existente para o qual está em jogo as suas possibilidades de ser e, nesse sentido, o homem existe sempre no exercício de si mesmo, no qual ele joga com a própria morte. Ou seja, joga com o tempo, no qual se realiza a sua história. Contudo, a concepção de tempo e de história apresentada pelo pensamento heideggeriano, difere por completo da história e do tempo compreendidos como a linha cronológica na qual os fatos e feitos dos homens transcorrem. O tempo emerge como uma unidade extática na qual o passado permanece vigindo nas atualizações do presente, de forma a abrir novas possibilidades que, ao serem novamente realizadas/atualizadas, o lançam no porvir que inaugura um novo ato de ser e existir. Na dimensão dessa temporalidade, a morte se impõe como o horizonte mais próximo e intransponível enquanto se está vivo. Nesse jogo com a morte, instaura-se o caráter finito da existência humana porque as possibilidades que o constitui se destinam a um fim iminente. É a esse ser finito, sempre em débito em relação a si mesmo, porque sempre em exercício de fazer-se no mundo, que Heidegger denomina *Dasein*. Nessa discussão apresentada por Heidegger, a questão da hermenêutica e do tempo encontra-se no cerne do jogo que constitui a própria existência humana. Nesse jogo que o tempo joga com a morte, abre-se para o homem a

possibilidade de interpretar a si mesmo e ao mundo, em cada ato de sua existência. Ora, o lugar em que essa natureza do homem se expressa de forma autêntica é o exercício filosófico: exercício hermenêutico por excelência, no qual se impõe uma concepção do mundo – concepção dirigente de uma época da história do pensamento humano.

A pergunta que se impõe é: qual a relação entre esse jogo histórico e o fenômeno do jogo propriamente dito?

Jogo, tempo e hermenêutica: a questão da Filosofia

Em seu escrito intitulado *Homo Ludens* Huizinga objetiva ‘integrar o conceito de jogo no de cultura’ (207, P.03) emergindo como um fenômeno constitutivo da própria natureza do homem em suas diferentes manifestações culturais, inclusive na Filosofia. O autor evidencia a proximidade entre a constituição da dinâmica do jogo e a constituição da própria existência humana. Ao cotejarmos esse escrito de Huizinga com as reflexões de Heidegger sobre o fenômeno da hermenêutica, observa-se que o tempo que regula as partidas do jogo, no qual se define a existência do homem, pressupõe uma relação de interdependência (ou, na fala de Heidegger, uma unidade extática) entre as dimensões temporais do passado, do presente e do futuro. Transpondo essa concepção de tempo e da hermenêutica para o fenômeno do jogo teríamos que no presente de uma partida (na atualidade na qual o jogador encontra-se “**posicionado**”), encontra-se já sempre o passado (vigorando na forma de uma compreensão que, previamente permite ao jogador “**ver**” o jogo dessa ou daquela forma, através das regras já estabelecidas), contudo, esse passado jamais será repetido tal e qual, porque esse “ver” prévio (compreender) trazido pela presença/atualidade do passado, irá produzir uma nova **concepção** da situação na qual o jogador encontra-se atualmente lançado. Sendo assim, a cada lance da partida se abrirá para aquilo que ainda está por vir a ser realizado. Observa-se que a temporalidade própria do jogo, abre o próprio processo hermenêutico no qual o homem realiza/interpreta a si mesmo. Essa interpretação, regulada pelo tempo, implica necessariamente no **combate** entre o que se encontra previamente estabelecido (as regras ou no caso da Filosofia, o saber da tradição) e aquilo, que nesse saber ainda deve ser trazido à tona: **exibido**, mostrado. Nesse sentido, embora o tempo que regula o jogo, viabilizar a própria existência do homem, essa existência é pensada “**fora**” do cotidiano. Segundo Huizinga, “o espaço do jogo não pode ser formalmente distinguido do lugar sagrado” (1980, p. 13) porque gera uma nova ordem (o mundo, o *cosmo*) que retira o homem da esfera do seu cotidiano, e o faz aparecer para si como outro, de si mesmo – transformando-o em interprete de suas próprias ações. No jogo de futebol, por exemplo, o homem aparecerá quer como goleiro, ou meio de campo, ou como zagueiro. O papel que é imposto pela nova ordem (cosmo/mundo) gerada pelo jogo, deverá ser assumido por aquele que dessa nova ordem participa. Não se trata simplesmente de “decorar” as regras que dizem, por exemplo, como se deve comportar um zagueiro. Trata-se antes de se dispor, de se abrir para este papel a partir da própria experiência da partida. Um bom zagueiro é, precisamente, o que ele não pode decorar. O que determina o modo de ser do homem que se vê lançado no jogo, o que determina a sua ação e decisão, é a tensão entre as dimensões temporais do passado, presente e futuro que gera uma nova ordem na qual se estabelece a partida a ser disputada. Sendo assim, o nosso zagueiro muito embora saiba previamente que papel deverá desempenhar na partida, ele se confronta com o perigo e a insegurança de ter de assumir (durante a partida) esse papel como sendo seu. Não se trata simplesmente de decorá-lo, mas de vivenciá-lo. Durante a partida o zagueiro

deverá realizar as possibilidades que se mantêm latentes (e ainda desconhecidas) nessas regras já instituídas e conhecidas. Na realização dessas possibilidades, o que se põe em jogo é a própria constituição da sua identidade. Assim, no jogo, o homem deve assumir radicalmente essa identidade, esse papel, mas deve assumi-lo somente durante o tempo regulador da partida disputada. Por isso, afirma Huizinga, “se pensarmos a constituição do jogo de forma rigorosa, podemos dizer que no jogo não existem ‘propriamente’ jogadores (1980, p. 13). O homem, no seu modo de ser mais próprio é o que está em jogo no jogo, onde saboreia, o caráter efêmero do seu ser. Por sua vez, esse saber/sabor (de si), não se confunde com nenhum tipo de atividade reflexiva, mas se constitui numa comemoração conjunta do tempo do começo, no qual o fenômeno da possibilidade, estruturador da existência é rememorado. Por isso, segundo o autor, o jogo possui o caráter de festa, justamente por esse seu caráter de comemoração. Devido esse seu “ar festivo” comumente se atribui ao jogo um sentido de não seriedade. Contudo à festa, à comemoração do jogo não falta seriedade. O que é abolido é o peso da gravidade trazido pela estrutura da necessidade.

Desde essa compreensão do jogo não existe palavra convencional capaz de definir o que nele se põe. Ou melhor, a palavra que nasce desde o espaço do jogo, não se confunde com nenhum símbolo convencional – tampouco, com o conceito nascido da razão. Mas é antes a palavra que fala desde o silêncio no qual se reúne num sentido comum, tudo aquilo que se mostra desde a partida disputada. Para Huizinga, essa linguagem é poesia que, consoante Heidegger, expressa “o dizer projectante (...) que, na preparação do dizível, faz ao mesmo tempo advir, enquanto tal, o indizível do mundo” (1990, p.59). Dizer que, ao trazer à tona “o indizível do mundo”, acaba por transformá-lo em ação e, desse modo acaba por produzir sentido/significado para o mundo. Para a Filosofia esse dizer expressa as palavras inaugurais do pensamento (physis, logos, ideia etc.) que, ao serem pronunciadas pelos filósofos, inauguram um caminho (um método/um processo) dirigente/norteador de uma época histórica.

Ao aplicarmos essa experiência de temporalidade, presente no fenômeno do jogo, ao ensino de Filosofia, caberia perguntar: O que constitui o jogo histórico no qual a Filosofia acontece? O que deve ser ensinado?

Jogo e hermenêutica: a questão da História e da Filosofia

Esse jogo histórico, segundo Ortega Y Gasset, deve fazer o passado retornar à vida, e não se manter como coisa morta, guardada entre as páginas de um livro. Pensar a Filosofia em sua história (em seu tempo de acontecimento) significa projetar-se na fonte originária da qual essa mesma Filosofia nasce, brota. É certo que existe a História da Filosofia, contudo, essa história é escrita, na maioria das vezes, por historiadores e não por filósofos. Os historiadores tomam como ponto de partida os monumentos e os documentos (que, consoante Le Goff, serão sempre uma “escolha” do historiador). Ainda segundo o autor: “O *monumentum* é um sinal do passado. Atendendo às suas origens filológicas, o monumento é tudo aquilo que pode evocar o passado, perpetuar a recordação, por exemplo, os atos escritos” (LE GOFF, 2003, 526). E, ainda, segundo Carvalho:

A historicidade apresenta-se, pois, como condição categorial do pensamento historiográfico, e foi à luz deste descobrimento fundamental que pôde ver-se com nitidez a existência de épocas cegas para o objecto próprio da indagação histórico-filosófica, cuja cegueira aliás ainda afecta contemporâneos nossos que creem historiar filosoficamente quando

acarretam materiais biográficos e bibliográficos, imprescindíveis, sem dúvida, mas cujo acima designamos de protohistória da História da Filosofia, caracterizam-se, pois, pela inapreensão do objecto histórico-filosófico, assentam no pressuposto ahistórico da existência de verdades filosóficas atópicas e acrônicas, e exprimem a atitude historizante, isto é, o apelo ou a compreensão do passado, pelo comentário glosante de um texto ou pelo registro das variações das opiniões, e em particular dos erros e deturpações da verdade (1988, p. 8-9).

Quando, por exemplo, um historiador da Filosofia leva em consideração apenas o documento e o contexto político e social da época em que viveram os pensadores, sem levar em conta o objeto próprio da Filosofia, acaba por se manter aquém desse objeto fixando-se, conforme aponta Carvalho, em “o apelo ou a compreensão do passado, pelo comentário glosante de um texto ou pelo registro das variações das opiniões, e em particular dos erros e deturpações da verdade” (1988, p. 8-9). Esse tipo de situação é apontada por Raven, para quem as interpretações dos fragmentos dos pré-socráticos, notadamente os fragmentos de Heráclito, que tomam como fonte as opiniões de Platão e Aristóteles, geram dificuldades de interpretação. Por exemplo, Raven aponta para o caráter anacrônico das considerações de Aristóteles sobre Heráclito ao interpretá-lo “em função dos seus próprios padrões lógicos” (1982, p. 188). Contudo, segundo o Professor Emmanuel Carneiro Leão, as afirmações de Aristóteles “Constituem um esforço de pensar, nas doutrinas antigas, o que elas têm de idêntico nas diferenças entre pensamento filosófico e pensamento originário” (1980, p. 12). Assim, mais do que procurar a autenticidade dos testemunhos de Aristóteles sobre a doutrina de Heráclito ou dos demais pré-socráticos, é preciso estar atento para aquilo que aí, nesses pensadores, Aristóteles busca encontrar. Trata-se de um diálogo/ um **combate** pensante com a tradição, em que o que deve estar sempre de novo em jogo é o próprio ato de pensar – ato que, como afirma Gallo, implica sempre uma recusa da tradição. Ato, em si mesmo, histórico.

Aristóteles nunca faz história sem Filosofia da história, mesmo quando fala dos filósofos que o precederam. Não pergunta pelas ideias que determinado filósofo tinha na cabeça. Isso não tem importância. Tal investigação é sempre e somente filosófica. Assim, quando a tradição lhe diz que, para Tales, a água é o princípio de todas as coisas, mas não se pergunta qual a ideia de água e princípio, podia ter tido Tales só se interessado pelo sentido filosófico da afirmação.” (LEÃO, 1980, p. 12)

As críticas² que Aristóteles faz ao pensamento que o precedeu (não apenas ao pensamento pré-socrático, mas também ao pensamento de Platão) referem-se muito mais as teses que ele, Aristóteles quer sustentar em sua Filosofia, do que um exercício de busca e fundamentação teórica das obras desses pensadores. Esse tipo de “interpretação”, que encontramos nas obras dos filósofos incide no próprio exercício filosófico, ou seja, na hermenêutica.

Por outro lado, seguindo o viés do historiador da Filosofia, os escritos dos filósofos (associados à uma análise do conjunto das épocas históricas nas quais eles viveram, mediadas por um método previamente estabelecido) servirá como “fio condutor” para que ele se debruce sobre a obra filosófica. Nesse sentido, o historiador acaba sempre encontrando “respaldo” prévio para as suas análises no texto escrito. Segundo Bornheim

Não se respeita nela a distinção entre comportamento filosófico e o comportamento do historiador da Filosofia (...) Sem dúvida, a análise histórica é imprescindível; é ela que nos permite aceder ao condicionamento possibilitador de certa etapa do desenvolvimento da Filosofia. Contudo, embora reconheçamos a necessidade de tal tipo de análise, importa salientar aqui a sua radical insuficiência. O fato forçoso de haver a Filosofia surgido em um determinado momento da cultura ocidental não é suficiente para considerar a explicação desse fato com a atitude inicial do filosofar. Na verdade, o problema colocado dentro da moldura da origem histórica da Filosofia – mesmo se deixarmos de lado o caráter de particularidade inerente a tal tipo de elucidação – contribui muito menos do que à primeira vista parece para a temática do filosofar. (2009, p. 33)

A História da Filosofia que mantém como suporte de memória as obras produzidas pelos Filósofos, é necessária, como aponta o autor, contudo insuficiente porque o que está em pauta no exercício filosófico (ou nas palavras de Bornheim, no “comportamento filosófico”) ultrapassa, em larga escala, as obras desses pensadores e os respectivos contextos sociais, econômicos e políticos nos quais tais obras se acham inseridas. Isto porque a memória e o tempo que regulam a Filosofia, são de uma natureza distinta do tempo e da memória que regulam a História. Por isso Bornheim afirma, referindo-se as pesquisas históricas sobre o começo da Filosofia no Ocidente:

Por mais que se busquem causas históricas para explicar a gênese do pensamento filosófico, por mais ricas que sejam as conclusões alcançadas nesse domínio, sempre sobrar um resíduo irreduzível e por assim dizer, refratário à explicação causal: sempre cairemos na necessidade de aludir “ao milagre grego”. (2009, p. 33)

Platão, no seu Diálogo” no *Menôn* (2015) alude ao tipo de memória própria do filosofar cujo único suporte é a alma. O Diálogo trata do problema de se a virtude pode ou não ser ensinada. Quando Sócrates interroga o escravo de Menôn sobre problemas de Geometria, o escravo é “conduzido” pelas perguntas de Sócrates até a experiência da própria Geometria. Isso porque como escravo, que não fora “educado” em tal arte, ele não poderia ter retido na memória (compreendida como a ação de reter fatos e posteriormente lembrá-los) tal conhecimento. Ao ser conduzido pelas perguntas de Sócrates, o escravo responde com acerto aos questionamentos. A tese de Platão baseia-se na afirmação da imortalidade da alma e da característica que essa imortalidade lhe atribuí (de ser ingerada e incorruptível)

Sendo então a alma imortal e tendo nascido muitas vezes, e tendo visto tanto as coisas que estão aqui quanto as que estão no Hades, enfim todas as coisas, não há o que não tenho aprendido; de modo que não é nada de admirar, tanto com respeito à virtude quanto as demais, ser possível a ela rememorar aquelas coisas justamente que já antes conhecia. Pois sendo a natureza toda congênere e tendo a alma apreendido todas as coisas, nada impede que, tendo alguém rememorando uma só coisa - fato esse precisamente que os homens chamam aprendizado -, essa pessoa descubra todas as outras coisas, se for corajosa e não cansar de procurar. Pois, pelo visto, o procurar e o aprender são, no seu total, uma rememoração. (PLATÃO, 2015, p-p. 45 e 47)

Nesse sentido, a memória não se confunde com o que comumente se compreende pelo termo que, segundo Abagnano implica em

A explicação do processo inteiro da Memória seja como retentiva, seja como lembrança, é, segundo Aristóteles, inteiramente física: a retentiva está confiada a um movimento como a produção da marca e é um movimento que produz a lembrança, diferentemente da retentiva, é uma espécie de dedução (silogismo) já que ‘quem lembra deduz que já escutou seja como for, percebeu aquilo de que se lembra e isto é uma espécie de procura’ (Ibd. 453 a 11). (1987, p. 630)

No Diálogo de Platão observa-se que o processo de memória/recordação não se confunde com o processo no qual a memória guarda aquilo que percebeu através de uma experiência para, posteriormente, lembrar isso que assim ficou resguardado nesse tipo de memória – que é aquele com o qual, geralmente, o historiador lida. Memória que se encontra resguardado em determinados suportes (o monumento e o documento). No caso da Filosofia, especialmente na de Platão, o processo de recordação não se refere a experiências e percepções que se fazem objetos de uma lembrança. Trata-se de uma rememoração, não de uma experiência que ocorreu em um tempo cronológico linear, mas de algo que, precisamente se encontra aquém desse tipo de tempo. Por isso, o que é assim lembrado não pode ser objeto de percepções sensíveis, mas só pode ser apreendido pela alma – que é imortal e, nesse sentido, não se encontra sob a tutela do tempo cronológico-linear. Pois bem, a Filosofia é sempre o exercício de busca disso que nos faz humanos e, que estranhamente parece ultrapassar, transcender a nossa própria humanidade.

Essa busca, intentada pela Filosofia, não pode ser explicada pelos processos da História porque, em sua busca, ela (Filosofia) visa apreender (ou, conforme Platão, rememorar) a dimensão puramente inteligível que permite ao ser humano compreender a realidade da qual ele, enquanto existente, faz parte. Dimensão que não se reduz à perspectiva desse ou daquele indivíduo, mas se reporta àquilo que pertence ao ser humano enquanto tal. Por isso, o simples estudo da História da Filosofia não é suficiente para que o estudante apreenda, o que está em jogo na Filosofia.

Ao enfatizarmos a diferença entre História e Filosofia visamos, sobretudo, evidenciar o âmbito no qual se desenvolve o exercício filosófico, observamos que, diferentemente do historiador da Filosofia, o comportamento filosófico exige daqueles que se exercitam no ato de filosofar, um comportamento que não se restringe a leitura e interpretação das obras dos filósofos com o simples objetivo de dar conta de conceitos. Tampouco, se limita ao estudo da História da Filosofia na qual os historiadores buscam compreender os temas e problemas (através de uma metodologia que é própria da História) que unem diferentes pensadores vindo a configurar uma “época” histórica. Observamos que a Filosofia, ao longo de seu processo de constituição, esteve e está em um constante diálogo com a sua própria tradição. Cada época do pensamento filosófico se configura como uma retomada de problemas que lhe foram legados e que incidem, sobretudo, sobre o modo como o homem compreende a si mesmo. Por isso, é preciso ler, estudar as obras dos filósofos buscando compreender como nessas obras o pensamento está sempre em diálogo com a sua tradição. Contudo, não se trata de ensinar Filosofia de forma erudita ou livresca. O ensino dessa disciplina no ensino médio deve levar o estudante a um constante exercício de si mesmo. Ao exercício do jogo hermenêutico!

Referências bibliográficas:

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- ARISTÓTELES. *Metafísica de Aristóteles*. Madrid: Editorial Gredos, 1987.
- BORNHEIM, Gerd, A. *Introdução ao Filosofar*. São Paulo: Globo, 2009.
- CARVALHO, Joaquim de. Prefácio à Introdução à História da Filosofia. IN: HEGEL, G.W.F. *Introdução à História da Filosofia* de Col. Stvdivm. Coimbra: Arménio Amado Sucessor, 1988.
- CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. *De Psicologismos, Pedagogismos e Educação*. Disponível em: < <http://www.hottopos.com/harvard2/zeserg.htm> > Acesso em: 11 maio 2012.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método I: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- GALLO, S. *ETHICA RIO DE JANEIRO*, V.13, N.1, P.17-35, 2006
- RIBEIRO, Glória Maria Ferreira. *O que está em Jogo no Jogo da Filosofia?* Disponível em: <http://www.filoeduc.org/anais/anais.php?ano=2012#>
- HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo*. Petrópolis: Editora Vozes, 1988.
- _____. *Ontologia (Hermenêutica da Facticidade)*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura*. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- LEÃO, E. C. Introdução. In: *Fragmentos de Heráclito*. Coleção Diagrama. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1980.
- LE GOFF, Jaques. Memória. In: *História e memória*. Campinas: Unicamp, 2003
- ORTEGA Y GASSET, José. *Em torno a Galileu – esquema das crises*. Petrópolis: Vozes, 1989.
- PLATÃO. Menôn. In *Coleção Folha Nomes do Pensamento*. São Paulo: Folha de São Paulo, 2015.
- RAVEN, J. E, *Os Filósofos Pré-socráticos*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1982.
- RODRIGO, Lídia Maria. *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio*. São Paulo: Autores Associados, 2009.

A escola e a comunidade trazendo reflexões sobre o ensino de filosofia e a lei de 10.639/2003 no município de Japeri-RJ

Jacques Kwangala Mboma¹

1. Introdução

A importância de refletir juntos sobre a liberdade dos afro-brasileiros é levar em conta conhecer sua história, sua luta e opressão, suas tristezas e alegrias. Em prol dessa liberdade, as iniciativas dos movimentos negros brasileiros suscitaram uma mudança radical no país e conseguiram, junto ao governo federal, aprovar a lei federal nº 10.639 de 2003 que tornou obrigatório o ensino da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas de ensino fundamental e médio de todo o território nacional.

A verdadeira história e cultura africana e afro-brasileira, sua filosofia e cosmovisão do mundo serão realmente conhecidas a partir do momento em que começarmos a discutir, juntos, sobre a liberdade dos negros no Brasil, que entendemos por condição favorável de uma vida digna em sociedade. Uma das principais ações em direção a essa discussão foi sancionar a Lei 10.639/03, o que estabelece novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a inserção das relações étnico-raciais na educação brasileira. Tal ação fortalece a luta contra o racismo trazendo políticas concretas de igualdade racial, atualiza o currículo escolar, contemplando a filosofia africana e outras áreas de conhecimento, o que possibilita a inclusão do maior número de alunos negros no âmbito escolar. Enfim, essa lei oferece as pistas para a luta contra o racismo e a discriminação racial por meio da valorização da história africana e afro-brasileira.

A grande preocupação é entender que a filosofia africana foi construída por meio da oralidade, mito, contos e poesia, mas isto não significa que não existe uma filosofia africana, pois na filosofia antiga Sócrates não deixou os escritos e, atualmente, sua filosofia revolucionou a visão do mundo e contribuiu como inspiração para Platão e Aristóteles e a outros muitos a fazer uma filosofia antiga no mundo grego. Esta filosofia é conhecida pela maioria de nós. Então, negar a existência de uma filosofia africana por causa de sua elaboração baseada nos mitos, contos e oralidade é uma questão controversa de opinião.

Dessa forma, a história dos afrodescendentes nos faz lembrar seus aspectos históricos e presentes. Os problemas levantados neste trabalho ajudarão a desconstruir uma imagem negativa que os alunos têm sobre a filosofia africana, ou seja, uma visão que o mundo eurocêntrico apresenta sobre a África, sua filosofia e história.

1 Mestrando na diocese de Nova Iguaçu

2. A formação do povo brasileiro e a lei 10.639/03

O Brasil, um país multiétnico, com características próprias e bem peculiares, surge a partir da mescla do colorido dos indígenas aqui viventes e dos negros trazidos da África, que sofreram duras penas para se adaptar às novas condições de vida, com a genética dos europeus que aqui aportaram, tornando-o um lugar de singular qualidade, graças a miscigenação desses povos.

Os primeiros negros a serem trazidos às terras tupiniquins, grosso modo, pertenciam a dois grupos étnicos: os bantos, oriundos do Congo, da Angola e de Moçambique e os sudaneses, da Nigéria, Daomé e Costa do Marfim e algumas das mazelas que sofriam os negros escravizados foram a saudade de sua terra natal (banzo) e o descontentamento com as condições de vida impostas pelos senhores de engenho, o que provocavam as fugas, revoltas e até mesmo os suicídios dos negros. Os senhores de engenho designavam seus feitores para punir todo ato de rebeldia com torturas das mais diversas formas, desde chicotadas até o castigo no tronco, quando seus ferimentos eram salgados para aumentar as dores. No entanto, em meio a essa perseguição, os negros conservavam a sua cultura nas congadas, no maracatu, no jongo e no samba.

Este tema nos convida a escrever a nossa própria filosofia a partir da realidade em que vivem os alunos e professores em vista de trazer a herança filosófica e cultural de matriz africana para uma formação multicultural e acadêmica que valoriza a inclusão de todas as culturas. Costa (2002) nos apresenta a questão da identidade nacional brasileira em perspectiva sociológica, demonstrando que o conceito de raça construído no Brasil implicou as desigualdades sociais que podem ser definidas em dois grandes grupos sociais da população brasileira; brancos e negros. Ainda segundo o autor, esta divisão dos grupos foi feita por meio de um critério social, e não necessariamente biológico. O conceito de raça no Brasil foi concebido numa categoria social e política. Neste sentido, é real perceber os grupos mais privilegiados e os desfavorecidos da sociedade.

Os muitos conflitos étnicos vividos no Brasil são considerados insignificantes, se comparados a outros países que vivenciaram um processo de colonização aproximado. A questão étnica brasileira vai além de uma simples etnia porque o país se constitui de um povo-nação, que vive seu próprio território, buscando configurar seu próprio destino.

O povo-nação não surge no Brasil da evolução de formas anteriores de sociabilidade, em que grupos humanos se estruturam em classes opostas, mas se conjugam para atender às suas necessidades de sobrevivência e progresso. Surge, isto sim, da concentração de uma força de trabalho escrava, recrutada para servir a propósitos mer-cantis alheios a ela, através de processos tão violentos de ordenação e repressão que constituíram, de fato, um continuado genocídio e um etnocídio implacável. (RIBEIRO, 1995, p. 23)

3. A Lei 10.639 e o ensino de filosofia africana nas comunidades (escolares)

A Lei 10.639/2003 foi instituída com a participação da resolução n. 1 de 17 junho de 2004, sancionada pelo Conselho Nacional da educação. Essa lei veio atualizar as Diretrizes curriculares escolares nacionais (LDB) em matéria da educação relacionada às Relações Étnico-Raciais, o reconhecimento de uma sociedade multicultural e em favor dos direitos

dos grupos mais vulneráveis da sociedade, de modo especial, os negros e índios, com a Lei 11.645/08 sobre a cultura indígena. A proposta da Lei 10.639 nos leva a fundamentar a nossa filosofia para servir como base no ensino fundamental e médio.

A história do Egito com toda sua riqueza filosófica, religiosa, cultural e política, das contribuições das fantásticas arquiteturas e pirâmides, inclusive da Etiópia que é menor, mas rica em arquitetura, constroem a memória do povo africano.

O estudo histórico do continente africano compreende enorme complexidade de temas do período pré-colonial, como arqueologia; grupos humanos; civilizações antigas do Sudão, do sul e do norte da África; o Egito como processo de civilização africana a partir das migrações internas. Essa complexidade milenar é de extrema relevância como fator de informação e de formação voltada para a valorização dos descendentes daqueles povos. (PCN, 1997, p. 130-131)

O conceito de filosofia foi atribuído à Pitágoras pelo mundo ocidental como sendo o primeiro pensador a usar a palavra filosofia que significa “amor à *sabedoria*”. Porém, a permanência de Pitágoras no Egito já nos mostra que não foi o primeiro a usar esta palavra tendo em vista os primeiros escritos filosóficos anteriores a ele e aprovados academicamente pelos pensadores africanos, como Cheikh Anta Diop.

Em relação às primeiras descobertas da filosofia no Egito, Benedicto (2015) nos mostra que ilustres filósofos gregos como Pitágoras (consagrado pela tradição como criador do termo filosofia), Tales de Mileto e Platão tiveram grande influência da cultura africana por terem estudado no Egito.

O filósofo neoplatônico Jâmblico (245-325 d. C.) também confirma que Tales e Pitágoras foram educados no Egito. Sobre Pitágoras ele escreve: “permaneceu vinte e dois anos no Egito, nos centros sagrados estudando astronomia e geometria e iniciando-se – não por um repentino impulso nem por casualidade – em todos os rituais dos deuses, até que preso pelas tropas de Cambises, foi levado para a Babilônia (JÂMBLICO, 2003, p.36 apud BENEDICTO, 2015, p.27).

Placides Tempels (1906-1977), missionário franciscano, nascido na Bélgica que foi enviado para as missões na República Democrática do Congo em pleno período da colonização, foi um dos primeiros europeus a desenvolver uma filosofia africana e escreveu o livro intitulado “*Philosophie Bantoue. Présence Africaine, 1949*”. Nesse livro, ele apresenta uma cosmovisão dos bantos da qual define o *Muntu* (pessoa) como força vital. Para ele, todo negro possui uma força vital que o torna capaz de relacionar-se com todas as outras espécies humanas, os vivos e mortos, os visíveis e os invisíveis.

Hegel, no seu livro *Leçon sur la Philosophie de l'histoire* (Lição sobre a filosofia da história), afirma que a África não possui uma história, mas essa ideia é contradita por Tempels que desconstrói essa imagem e defende a existência da filosofia africana por meio de ritual, as práticas dos negros, assim como as crenças sobrenaturais e mágicas.

A filosofia de Tempels é uma análise da ancestralidade africana em prol da integração dos negros, a adesão ao cristianismo. Porém, os filósofos que pertencem à corrente crítica e positivista, como Marcien Towa, Hountondji, Njoh Moelle e Eboussi Boulaga, que criticam a obra de Tempels, demonstram que sua obra era uma tentativa de preservar o

passado histórico dos negros, os costumes e as tradições africanas; como consequência, sua obra foi qualificada como uma etnologia banto e não como uma filosofia.

Apesar de tudo, o pensamento de Tempels segue atuante para entender a cosmovisão banto e sua filosofia acabou sendo reconhecida como a primeira no período da colonização, enquanto Cheikh Anta-Diop, autor do livro *“Nations nègres et cultures: Présence Africaine (1955)”*, mostra que os primeiros egípcios da antiguidade eram negros cuja filosofia mais tradicional e antiga teve a sua origem neles, a partir do primeiro homem que marcou a nova era da humanidade, isto é, o *homo sapiens*. Nesse sentido, o livro de Cheikh defende o homocentrismo.

A maior parte dos ensinamentos aprendidos na escola de Alexandria era de carácter filosófico, ou seja, tinha relação com os aspectos da filosofia política denominada de *“Ptah-hotep”* (o conceito Ptah-hotep foi tirado do livro de: Jacq, Christian *“Les maximes de Ptah-Hotep: l’enseignement d’un sage au temps des pyramides*. Fuveau: La Maison de Vie (2004)”, tendo como conteúdo a instrução para a vida ética, moral, religiosa e sobre as relações humanas.

3.1 A visão contemporânea da filosofia

Molefi Kete Asante defende uma visão filosófica Afrocêntrica publicada na sua obra *“Afrocentric Manifesto. Toward an African Renaissance*, Cambridge: Polity Press (2007)” que apoia a ideologia do povo Negro como centro do seu próprio protagonismo. Argumenta que o negro, através de sua filosofia, deve inventar o seu mundo possível e criar uma autonomia para a sobrevivência e luta contra a opressão e o racismo. Ele defende a ideia de que o povo negro africano ou da diáspora jamais alcançará a união se não tiver consciência da sua situação sociopolítica e cultural. Essa visão leva em consideração que na medida em que os negros começam a ter consciência da sua própria história e cultura estariam realizando a filosofia Afrocêntrica.

A Filosofia africana no contexto da contemporaneidade trabalha com vários elementos como a política e a ética. Na política, os filósofos africanos chamados nacionalistas fundamentam sua ideologia em função da verdadeira independência, pela democracia efetiva e participativa, propõem um sistema de Organização da União Africana (OUA) pela luta contra o pós-colonialismo nos países africanos. Com relação à questão da ética é muito provável que seja relacionada com a questão ecológica, o cuidado com a natureza e o meio ambiente que é sagrado para os africanos. Essa filosofia ética conhecida como “Ubuntu” é fundamentada numa visão “biocêntrica”, ou seja, para os africanos, não existe uma concepção dualista, em outras palavras, uma separação entre o mundo sagrado e o profano. Tudo está interconectado e nesse mundo deve-se viver em harmonia com todas espécies que existem no planeta.

Uma vez que o mundo acadêmico brasileiro descobre essa riqueza pode começar a valorizar as políticas públicas voltadas para essa população afro, pois sabemos que as desigualdades são consequência da má distribuição da renda e de um sistema que privilegia apenas a classe burguesa, excluindo os pobres; e em um país desigual não se pode ter justiça. Nesse sentido, intervém um discurso crítico sobre a cosmovisão dos afro-brasileiros no mundo atual. Ainda que consideramos o famoso livro de Gilberto Freyre, *“Casa Grande & Senzala”* como modelo para o processo de identidade nacional brasileira, fica ainda a dúvida sobre a questão do não racismo no Brasil.

Todo brasileiro, mesmo o alvo, de cabelo louro, traz na alma, quando não na alma e no corpo- há muita gente de jenipapo ou mancha mongólica pelo Brasil- a sombra, ou pelo menos a pinta, do indígena ou do negro. No litoral, do Maranhão ao Rio Grande do Sul, e em Minas Gerais, principalmente do negro. A influência direta, ou vaga e remota, do africano. (FREYRE, 2006, p. 281)

Sem dúvida, o autor apoia a ideia de que no Brasil, não existe branco ou negro ou ainda índio. Porque o negro tem alma do branco e o branco tem alma do negro, o índio também, tem alma do branco, então, não tem como distinguir se existe branco ou negro ou ainda índio no Brasil, então, todos são brasileiros. Essa ideia veio reforçar o racismo no Brasil. Freyre sustenta a ideia da tolerância racial onde ele mostra que as relações étnico-raciais no Brasil são harmoniosas, que não há conflitos. Pelo contrário, comparando os dados do IBGE, veremos uma situação bem diferente daquilo que ele afirmou em sua obra. Atualmente, as segregações continuam sendo nos espaços sociais, econômicos, de alguns setores do mercado do trabalho onde os negros não têm ainda acesso. A segregação continua de uma forma diferenciada, pois os espaços acadêmicos são ainda restritos aos negros, já que a população branca ocupa a maior porcentagem.

Nos anos 70 começaram a surgir as iniciativas dos movimentos negros unificados (MNU) e da Pastoral Afro-brasileira que desempenharam o papel importante pela luta contra o racismo para a esfera civil. Conforme o Documento de Aparecida (2007),

[...] a história dos afro-americanos tem sido atravessada por uma exclusão social, econômica, política e sobretudo racial, onde a identidade étnica é fator de subordinação social. Atualmente, são discriminados na inserção do trabalho, na qualidade e conteúdo da formação escolar, nas relações cotidianas e, além disso, existe um processo de ocultamento sistemático de seus valores, história, cultura expressões religiosas”. Para consequência, a aceitação da cultura afro será o motivo de incômodo para muitos causando um controverso em diversos contextos tanto na educação como no social, este será o assunto que veremos adiante. (CELAM, 2007, p.47)

A Lei 10.639/2003 sobre a História africana e Afro-brasileira incomoda a instituição e os corpos docentes devem se sentir todos responsáveis e se comprometer com sua implementação e atualização. Não é apenas a tarefa de alguns professores, todos devem colaborar para sua implementação em prol de uma educação mais democrática e igualitária.

Os negros da África não possuem, por natureza, nenhum sentimento que se eleve acima do ridículo. O senhor Hume desafia qualquer um a citar um único exemplo em que um Negro tenha mostrado talentos, e afirma: dentre os milhões de pretos que foram deportados de seus países, não obstante muitos deles terem sido postos em liberdade, não se encontrou um único sequer que apresentasse algo grandioso na arte ou na ciência, ou em qualquer outra aptidão; já entre os brancos, constantemente arrojam-se aqueles que, saídos da plebe mais baixa, adquirem no mundo certo prestígio, por força de dons excelentes. Tão essencial é a diferença entre essas duas raças humanas, que parece ser tão grande em relação às capacidades mentais quanto à diferença de cores. (KANT, 1993, p. 75-76 apud NOGUERA, 2014, p.11).

Vale a pena registrar também, o caso dos filósofos Hegel e Voltaire que, sem dúvida, não deixam de reafirmar esse eurocentrismo como base de sua afirmação racial e cultural. Nogueira nos mostra que as ideias deles se apresentam de maneira equivocada.

[...] a principal característica dos negros é que sua consciência ainda não atingiu a intuição de qualquer objetividade fixa, como Deus, como leis [...] negro representa, como já foi dito o homem natural, selvagem e indomável [...]. Neles, nada evoca a ideia do caráter humano [...]. Entre os negros, os sentimentos morais são totalmente fracos – ou, para ser mais exato inexistentes. (HEGEL, 1999, p. 83-86 apud NOGUERA, p.11-12).

Voltaire, considerado como defensor da liberdade, ofende a identidade negra pelo racismo, apoiando o pensamento negativo em relação à vida dos negros. O autor afirma que ao examinar um filhote de negro de seis meses e outros animais, o ser negro é provido de um pouco mais de ideias, tendo esse aprendido a expressar-se de maneira mais articulada, não se fazendo tão diferente dos demais animais analisados.

As culturas africanas e afro-americanas foram consideradas inferiores e incapazes de produzir um pensamento crítico e filosófico. Isso se justifica pela imagem desses pensadores reconhecidos no mundo acadêmico como iniciadores do estereótipo sobre a cultura negra. A realidade da escola não é tão diferente em relação ao racismo acadêmico, o ambiente escolar onde a questão da negritude não é bem trabalhada, inclusive por falta de condições financeiras, as políticas públicas voltadas para as famílias negras e pobres, interferem muito na aprendizagem dos alunos negros e negras.

3.2 A concepção pedagógica do Educandário Senhor do Bonfim

Situado na baixada fluminense, o município de Japeri tem uma população bastante carente, se comparado com os demais municípios de estado. Uma grande parte dessa população não tem instrução ou apenas cursou o ensino fundamental incompleto. A escola está localizada no bairro Engenheiro Pedreira, um dos que possui maior população do município, e oferta atendimento na unidade 1 (Ensino Fundamental II e Médio) no período matutino, na unidade 2 (Fundamental I e 6º Ano) no período vespertino, além de cursos técnicos, e atende a um total de mil e cem alunos, sendo desse total mil alunos em processo de inclusão.

A proposta educacional do Educandário Senhor do Bonfim busca promover o ensino igualitário voltado para a formação cidadã de seus alunos. O professor assume o papel de mediador do conhecimento, atuando intensamente no processo de ensino/aprendizagem, e deixa de ser um mero transmissor do conhecimento.

A escola tem um papel crucial a desempenhar nesse processo. Em primeiro lugar, porque é o espaço em que pode se dar a convivência entre crianças de origens e nível socioeconômico diferentes, com costumes e dogmas religiosos diferentes daqueles que cada uma conhece, com visões de mundo diversas daquela que compartilha em família. [...] Em segundo, porque é um dos lugares onde são ensinadas as regras do espaço público para o convívio democrático com a diferença. Em terceiro lugar, porque a escola apresenta à criança conhecimentos sistematizados sobre o País e o mundo, e aí a realidade plural de um país como o Brasil fornece subsídios para debates e discussões em torno de questões sociais. A criança na escola convive com a diversidade e poderá aprender com ela. (PCN, 1997, p. 123)

Buscando conhecer o verdadeiro ambiente escolar, maior integração teórico-prática entre a equipe pedagógica e os alunos, durante o estágio foram trabalhados temas como docência, análise da situação escolar e apresentação de propostas de melhorias, levando em conta a compreensão do mundo escolar de caráter interdisciplinar envolvendo áreas dos diferentes cursos.

Alguns aspectos dos profissionais, sobre o Ensino de Filosofia no colégio, são apresentados da seguinte maneira: manter sempre o diálogo com os alunos, as suas dúvidas devem ser imediatamente respondidas, embora talvez nem todas sejam respondidas ou satisfatórias. O papel do professor de filosofia na escola é o de formar a consciência humana dos alunos, por meio das críticas e levantamentos das situações sociais e políticas a fim de buscar as respostas aos problemas existenciais.

Na sala de aula, com o professor de filosofia, vários assuntos foram tratados para identificar e selecionar os mecanismos que constroem as diversidades socioculturais no ambiente escolar, mostrando a escola não apenas como o espaço de transmissão do conhecimento, mas como o ambiente plural de aprendizagem e de trocas de experiências entre a equipe docente e sociedade.

Durante a aula, verifica-se a necessidade de conhecer os alunos, suas maneiras de interagir, etc. A escola tem uma atividade chamada “Feira pedagógica”, durante a qual participei com os alunos e trabalhamos juntos, construímos as barracas e fizemos exposições sobre diversos temas, como a intolerância religiosa, a depressão, o mal, a violência, a discriminação e racismo.

No decorrer do estágio, puderam-se enumerar alguns temas como política, o papel da família no ambiente escolar, cultura e Direitos Humanos. A família foi um dos temas mais debatidos pelos alunos projetando-o sobre a própria imagem que eles têm sobre o conceito de família. Nesse sentido, o trabalho educacional não deve se limitar ao ambiente escolar, mas ir além da escola, buscando sempre o desenvolvimento integral junto com as famílias, fornecendo condições para que esses alunos sejam capazes de assumir no futuro as responsabilidades dentro da sociedade. Esta compreensão da escola e da família ajudarão os alunos a se comunicarem, efetivamente, a fim de compreender o ambiente escolar como parte integrante da vida de todo ser humano. Para tanto, é preciso que a escola reconheça e valorize a sua cultura, ou seja, é preciso que ela vá além dos pressupostos de escola inclusiva e se reorganize na direção de uma escola que valoriza a diversidade racial e a inclusão dos grupos menos favorecidos.

Como há uma parceria entre o educandário e a comunidade, uma das atividades propostas durante o estágio foi a reflexão sobre a imagem do negro no filme brasileiro Cidade de Deus (2002), juntamente com a análise da música Dia de Graça (Candeia – 1978), aberta à comunidade dos moradores onde se localiza o Educandário. Essa atividade foi realizada de forma aberta para que houvesse participação da maior parte possível da comunidade. O destaque da proposta foi verificar se no meio da comunidade negra, assim como no âmbito escolar, existe um interesse de trocas de experiências na educação para diversidade Étnico-Racial. A problematização do tema foi gerada através das seguintes questões: A sociedade brasileira tem uma ideia do que é a história dos afro-brasileiros, suas raízes culturais e resistência? Como ela chegou ao nosso país? Qual é a influência da filosofia africana na cultura afro-brasileira? O desenvolvimento dos afro-brasileiros em termos socioeconômicos é igual aos brancos brasileiros? Por fim, o que significa hoje viver em liberdade para o povo afro-brasileiro?

Baseando-nos em autores como Appiah (1997), Noguera (2014) e em documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2008) e a própria Lei 10.639/2003, propusemos um longo debate entre os participantes que se dividiram em pequenos grupos e deixamos um momento livre para que eles pudessem colocar suas dúvidas ou apresentar problemas ou ainda as suas colocações.

O tempo total de aplicação da atividade pode variar de acordo com o decorrer do debate, mas não deve ultrapassar 120 minutos e o tempo de cada uma das demais atividades específicas foi de aproximadamente 15 minutos. Cada grupo foi constituído por, no máximo, 10 participantes e ao final cada participante teve que elaborar uma imagem ou símbolo em forma de representação da Filosofia africana e sua influência na cultura afro-brasileira, em seguida, cada um teve que apresentar o resultado final de sua experiência. Depois de cada apresentação, houve um espaço de comentários e perguntas ou esclarecimentos, quando cada grupo teve que escolher a melhor imagem ou símbolo que o representem. Cada grupo teve que escolher um secretário e um coordenador para poder apresentar o resultado final.

Como resultado da atividade proposta podemos perceber que a escola é um lugar apropriado para trabalhar com a questão da diversidade cultural e racial, para refletir sobre as realidades sociais evidentes em que vivem os alunos, tais como a família, o desemprego, o saneamento básico precário, a violência, a baixa renda, as desigualdades sociais e a falta de efetivação de políticas públicas voltadas à população pobre, porém, não é lugar para resolver esta questão, já que é necessária a participação efetiva de toda a comunidade e do poder público.

Conclusões

A conscientização precisa ser trabalhada com as iniciativas voltadas para a inclusão da população negra, por exemplo, nas escolas, nas comunidades, movimentos sociais, inclusive a Pastoral Afro-brasileira.

O ambiente escolar é apropriado para ensinar a diversidade cultural e os valores éticos, já que um trabalho filosófico neste espaço escolar remete não só aos alunos, mas também a toda a comunidade, desde que todos sejam levados a questionar e a buscar as respostas sobre as questões de sua vida; o social, a política e religião que constituem o cerne central da filosofia.

A grande preocupação do discurso eurocêntrico é provar a não existência de uma filosofia africana no mundo que foi sempre planejado pelo modelo dominante. Muitos pensadores gregos se inspiraram da filosofia africana, Pitágoras se inspirou na filosofia egípcia, ao descobrir que o mundo se dá por meio de teorema, na verdade, essa teoria já tinha sido descoberta pelos egípcios quando construíram as pirâmides. Vale a pena, dizer que, assim como Sócrates, Platão e Aristóteles ao voltarem para a Grécia foram perseguidos por terem incorporado o pensamento filosófico africano ao mundo grego.

Como podemos ver, a realidade social em que vivem os afro-brasileiros, especialmente no município de Japeri é de exclusão, como desemprego, moradia precária, baixa renda. Isto se reflete entre os jovens por meio de violência que gera a insegurança nas comunidades e esses fatores tornam cada vez mais agudo o racismo. Por isso, se deve pensar de uma forma diferente para tornar a escola não somente um espaço de aprendizagem, mas também de discussão sobre esses assuntos pertinentes que muitas vezes se deixam debaixo do tapete.

Referências bibliográficas:

- BENEDICTO, R. C. *Afrocentricidade, Educação e Poder: Uma Crítica Afrocêntrica ao Eurocentrismo no Pensamento Educacional Brasileiro*. Tese de Doutorado, São Paulo, FE - USP, 2016.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural*. Brasília: MEC/SEF, 1997. 165p.
- COSTA, Sérgio. *Formas e dilemas do anti-racismo no Brasil*. In: SILVA, J.; SANTOS, M e RODRIGUES, I. (orgs.). *Crítica contemporânea*. São Paulo: Anablume, 2002b.
- _____. *A construção sociológica da raça no Brasil*. In: Revista Estudos Afro-Asiáticos, ano 24, n. 1, 2002. p. 35-61.
- CELAM. Documento de Aparecida. *Texto concluído da V Conferência do Episcopado Latino-Americano e do Caribe*. São Paulo: CNBB, Paulus, Paulinas. 2007.
- FREYRE, Gilberto. *Casa Grande & Senzala*. 51. ed. Global Editora: São Paulo, 2006.
- JACQ, Christian. *Les maximes de Ptah-Hotep: l'enseignement d'un sage au temps des pyramides*. Fuveau: La Maison de Vie, 2004.
- NOGUERA, Renato. *Ensino de Filosofia e a Lei 10.639*. 1. Ed. Rio de Janeiro. Pallas: Biblioteca Nacional, 2014.
- PEREIRA, Maria De Fátima Rodrigues. *Trabalho e Educação: Uma perspectiva histórica*. Curitiba: Intersaberes, 1ed., 2012.
- RIBEIRO, Darcy. *O Povo Brasileiro: A formação e o sentido do Brasil*. Companhia das Letras. São Paulo. Segunda edição. 1995.
- SODRÉ, Muniz. *A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil*. 2. ed. Petrópolis/RJ: Livraria Francisco Alves Editora S.A, 1988.
- TEMPELS, Placides. *La Philosophie bantou*. Présence Africaine, 1949.

A defesa de Sócrates e as acusações do escola sem partido

Janaina Muniz¹

“Ficai, porém, certos de que é verdade o que eu dizia há pouco, que muita gente me ficou querendo muito mal. O que me vai condenar, se eu for condenado, não é Meleto, nem Ânito, mas a calúnia e o rancor de tanta gente...”

(Platão, Apol., 28b)

Introdução

Durante sua defesa, no tribunal de Atenas em 399 a.C., Sócrates separa seus acusadores em dois grupos, o grupo dos antigos e o grupo dos recentes acusadores. O que pode parecer apenas uma estratégia de defesa, revela-se uma constatação de sua trajetória de vida, e de como ele foi conduzido até ali. Isso porque Sócrates conhece os artifícios utilizados por aqueles que o levaram ao tribunal, o que será revelado por ele de forma clara e didática, no decorrer de sua defesa. Inicialmente, Sócrates nos faz entender que seus atuais acusadores se apropriaram de boatos depreciativos, que lhe renderam uma má reputação, o que poderia influenciar a decisão dos juízes. Ele aponta os antigos acusadores como os mais difíceis de combater, pois estes se espalharam junto com os boatos. Além disso, os antigos acusadores foram aqueles que contribuíram para educar a geração que se encontrava no tribunal, incluindo os juízes. Para o filósofo, era como combater contra sombras, pois eles, os antigos acusadores, sempre estiveram nos espaços impenetráveis da cidade, não têm um nome, não têm um rosto, pode ser qualquer um que tenha acreditado nas mentiras sobre ele, e passado adiante. Ou ainda, pode ser qualquer um que, mesmo sem acreditar nas calúnias, as transmitiam como verdade, por inveja ou maldade (*Apol. 18d*). Ele aponta como exceção desse anonimato o comediógrafo Aristófanes, que escreveu a comédia *As Nuvens*, cujo personagem de nome Sócrates fora carregado em estigmas e estereótipos, o que contribuiu para que associassem as condutas do personagem às suas condutas. Contudo, o filósofo considera que a criação do comediógrafo não se fundamenta e nem se assemelha com a realidade, por isso, aqueles que deram credibilidade ao imaginário de Aristófanes, o fizeram por livre escolha, pois nunca o viram praticar aquelas ações descritas na comédia aristofânica (*Apol., 19d*). Sócrates afirma temer mais os antigos acusadores que os recentes, tanto que sua defesa se concentra em desfazer o que disseram dele durante anos. Para Sócrates, os acusadores recentes estariam se aproveitando das consequências do mal que já vinha sendo praticado contra ele, pelos antigos acusadores.

1 (PPFEN - CEFET - RJ)

O destaque proposto nesta análise, tem em vista as circunstâncias que envolveram o julgamento e a condenação de Sócrates, as quais são partes das obras de Platão, Diógenes Laértios e Xenofonte, sobretudo, porque Sócrates foi o primeiro filósofo condenado à pena capital, fato ocorrido logo após a retomada da democracia em Atenas do século IV a.C. Consideramos ainda, para esta análise, o posicionamento crítico ao regime democrático adotado pelo filósofo ateniense. Ressaltamos que o advento da democracia, embora se constitua no maior legado que herdamos do mundo grego, conserva em sua essência certo grau de fragilidade, advinda do constante tensionamento de forças que disputam o poder de governar os povos. O objetivo ao qual nos lançamos consiste em examinar e localizar, dentre as fontes primárias e secundárias, elementos que pudessem contribuir para as investigações acerca das motivações que deram origem as acusações dirigidas à Sócrates. Em princípio foi analisado o contexto político-social em que se localizam os três autores do processo movido contra Sócrates.

As acusações e os acusadores de Sócrates

O biógrafo Diógenes Laértios relata que, a acusação original contra Sócrates, foi publicada no Pórtico do Rei com a seguinte redação: “Esta acusação e declaração é jurada por Mêletos, filho de Mêletos de Pilos, contra Sócrates, filho de Sofroniscos de Alopece: Sócrates é culpado de recusar-se a reconhecer os deuses reconhecidos pelo Estado, e de introduzir divindades novas, e é também culpado de corromper a juventude. Pena pedida: a morte” (II, 40).

Meleto tornou-se uma figura histórica devido a sua participação no julgamento de Sócrates, por esse motivo está presente nas obras que tratam desse episódio. No diálogo *Eutífron*, escrito por Platão, Sócrates relata ao amigo Eutífron que um jovem pouco conhecido o levava ao tribunal, acusando-o de corromper os jovens. Sócrates diz não saber de quem se trata, ironizando o teor da denúncia como sendo de autoria de um sábio, já que seu autor, além de conhecer o modo possível de corromper os jovens, também sabe quem é capaz de fazê-lo (*Eutífron*, 1c). Sócrates demonstra admiração pela atitude de Meleto, por ele preocupar-se primeiramente com os jovens, por isso o compara a um agricultor que cuida primeiro das plantas mais jovens, pois são as mais promissoras de bons frutos. E afirma que, no campo político, o melhor caminho a seguir é afastar quem possa corromper os jovens, para somente mais tarde cuidar dos mais velhos (*Eutífron*, 1d). Eutífron alerta o amigo, dizendo que uma acusação injusta contra ele pode ser um golpe na base do Estado, visto que a solidez democrática decorre da validade da Justiça. A denúncia contra Sócrates é chamada juridicamente em Atenas como *graphé asebeias*, isto é, ação pública por impiedade. Eutífron supõe que seja por conta do *daemon* (ou *daimon*) que Sócrates diz ouvir às vezes, contudo acha que este tema quando mal interpretado pode irritar facilmente a população (*Eutífron*, 2c). É possível que Platão, através de Eutífron, estivesse se referindo ao que ocorreu com Anaxágoras, na ocasião em que, como conselheiro e mestre de Péricles, foi acusado de impiedade, por volta do primeiro ano da guerra do Peloponeso, quando Atenas se encontrava enfraquecida devido às derrotas nas batalhas iniciais. Péricles sofria ataques da oligarquia que queria tomar o poder, por isso, seus aliados sofreram as mais diversas perseguições, Anaxágoras foi um deles. Diógenes Laértios (II, 12) aborda algumas versões para o ocorrido com Anaxágoras, mas todas confirmam que este sofreu uma *graphé asebeias*, pois essa acusação era facilmente acatada pelos populares, enfurecendo-os ao se perceberem atingidos em sua religiosidade. Nesse contexto, a preocupação trazida por Eutífron fazia

sentido. Antonio Tovar diz que os diversos registros históricos, dos processos movidos por *asebeias* em Atenas, têm em comum períodos de instabilidade política e religiosa, como por exemplo a partir de 404 a.C., com o fim da Guerra do Peloponeso e a tomada pela Tirania dos Trinta (TOVAR, 1984, p.354).

Meleto era filho de um poeta trágico de mesmo nome e, por ter um pai poeta, ele também se apresentava como poeta. Contudo, se assim o era, possuía pouca expressividade, a julgar pela inexistência de preservação de alguma obra de sua autoria. Sua atuação diante de Sócrates, descrita por Platão na *Apologia* (24b), revela um jovem inexperiente, com pouca desenvoltura para falar em público. Sócrates não só refuta Meleto, como também o confronta, fazendo com que seus próprios argumentos o conduzam ao ridículo. Para se defender da acusação de impiedade, o filósofo interroga Meleto até que fique claro que sua acusação é contraditória, na medida em que afirma que Sócrates é ateu e crê em outros deuses ao mesmo tempo. Sua estratégia, revelada por Sócrates, é fazer os juízes acreditarem que Sócrates compartilhava das mesmas ideias de Anaxágoras (*Apol.*, 26e). Para Sócrates, Meleto nada sabe sobre o que pode corromper a juventude, tampouco sobre a educação dos jovens. Pois, segundo o filósofo, o desconhecimento revelado acerca do que seja bom para os jovens, evidencia a falta de interesse pelo tema, destacando que seu principal propósito é depreciá-lo junto aos juízes (*Apol.*, 25c). Diógenes Laértios relata que após a morte de Sócrates, os atenienses se arrependeram de tê-lo condenado e, além de mandarem fechar os ginásios atléticos e as palestras, condenaram Meleto à morte (LAËRTIOS, II, 43).

Meleto é, dentre os acusadores, quem assinou o processo contra Sócrates, porém segundo algumas fontes destacadas por Diógenes Laértios (II, 38), foi Ânito quem exerceu grande influência junto aos juízes e, possivelmente, foi o maior articulador dos votos para a condenação de Sócrates. Ânito representava a classe dos artesãos e políticos, pois era um artesão rico, proprietário de um curtume, e que também gozava de grande prestígio político na *pólis*. Tovar (1984, p.356) descreve que Ânito era dono de uma fortuna herdada de seu pai, o rico Antemion, que também foi o responsável por sua primorosa educação. Ânito entrou para o meio político e exerceu um cargo de estrategista em 409 a.C., mas cometeu erros contra a segurança do Estado. Segundo Aristóteles, no texto *A Constituição de Atenas* (XXVI), os erros cometidos por Ânito o conduziram a um processo, do qual conseguiu se desvencilhar graças às amizades que possuía com membros do conselho, o que quer dizer que, recorreu à corrupção comprando juízes, inaugurando tal prática em Atenas.

Ânito foi um ferrenho defensor do regime democrático, exilou-se durante a Tirania dos Trinta, para em seguida se unir a Trasíbulo compondo o grupo de populares e exilados que lutou e expulsou os tiranos de Atenas em 403 a.C. Mondolfo afirma que a retomada da democracia por Trasíbulo, trouxe de volta a Atenas a euforia da participação popular nas decisões, que envolvem os interesses de todos. Os tiranos foram anistiados e afastados da *pólis*. Sócrates manteve suas críticas, pois acreditava que o verdadeiro renascimento político deveria vir acompanhado de uma renovação moral, que se daria pelo acesso ao conhecimento (MONDOLFO, 1967, p.8).

Ânito aparece no diálogo *Mênon*, escrito por Platão, como um homem que tem grande apreço pelos costumes conservadores, mostrando-se intolerante com os novos hábitos trazidos por outros povos e assumindo uma postura arrogante diante da presença dos sofistas na *pólis*. Durante o diálogo, Ânito é um dos interlocutores de Sócrates, autoproclamado representante dos homens de bem da cidade. Defende que a educação

dos jovens deve ser aplicada por todos aqueles que são homens de bem da cidade, e que os sofistas jamais deveriam ser aceitos nessa tarefa. Em certo momento, quando indagado por Sócrates se considera como loucos, aqueles que afirmam ser os homens mais sábios, Ânito responde:

Estão longe de ser loucos, Sócrates; muito mais loucos são, sim, aqueles dos jovens que lhes dão dinheiro, e, ainda mais que esses aqueles que lhes permitem isso, seus parentes; mas muito mais que todos, <loucos são> as cidades que permitem que eles adentrem, ao invés de expulsá-los, quer seja um estrangeiro quer seja um cidadão que empreenda fazer tal coisa. (Mênon 92a-b)

Para Ânito todos os homens de bem da cidade estariam aptos para ensinar as virtudes aos próprios filhos (*Mênon*, 92e), pois estes aprenderam com seus antepassados, os quais eram também homens de bem (*Mênon*, 93a). Sócrates, porém, não se convence disso e, sem citar o próprio Ânito, elenca nomes de homens próximos a ele, cujos filhos não se tornaram virtuosos como os pais, mencionando que, para as artes que podem ser ensinadas, todos foram bem-sucedidos, mas para as virtudes não. Ânito, mostra-se aborrecido e vai embora, mas antes de ir, diz para Sócrates tomar cuidado ao falar mal das pessoas, pois aquela é uma cidade diferente das outras (*Mênon*, 94e). Possivelmente, Platão imprime nesta fala de Ânito um indicativo de ameaça a Sócrates por meio das leis da cidade, ameaça essa que seria cumprida mais tarde.

Na *Apologia de Sócrates*, escrita por Xenofonte, há uma passagem em que Sócrates relata que havia prevenido Ânito sobre a educação de seu filho, pois este, por ser fraco de caráter, não teria inclinação para seguir os negócios do pai, mas poderia seguir outra carreira se recebesse boa orientação. Ânito não deu atenção aos conselhos de Sócrates e pouco tempo se passou para que seu filho se entregasse ao vício da bebida, acabando “incapacitado de fazer o que quer que fosse de útil à pátria, aos amigos e a si mesmo” (XENOFONTE, *Apol.*31). Esse pode ter sido um dos motivos de Ânito acusar Sócrates de corromper a juventude, uma vez que o filósofo teve a companhia do filho de Ânito durante um período, até expor seu parecer sobre o jovem. Ânito também pagou caro por esta acusação, pois, segundo Diógenes Laértios, após a morte de Sócrates, a população arrependida por tê-lo condenado, expulsou Ânito da cidade (LAËRTIOS, II, 43). Diógenes Laértios afirma que Antístenes liderou o movimento popular para a execução de Meleto e a expulsão de Ânito da cidade (VI, 9).

O terceiro acusador foi Lícon, descrito por Diógenes Laértios como um demagogo, representante dos retóricos (II, 38). Encontramos em Tovar alguns apontamentos sobre Lícon, quais sejam: 1) Exerceu a dupla função de político e artesão, mas possivelmente, sua atuação política era dar suporte aos grandes políticos na função de orador. 2) Teve o filho morto de forma violenta por ocasião da ocupação espartana, quando Autólico se posicionou contrário às alianças estabelecidas entre membros da oligarquia ateniense e os lacedemônios (TOVAR, 1984, p.355). Encontramos também, no *Banquete* de Xenofonte, uma personagem de nome Lícon, pai do aclamado atleta ateniense, Autólico. Sobre essa personagem, Ana Pinheiro, uma das tradutoras dessa obra, faz a seguinte observação:

“Julga-se, habitualmente, embora sem certeza (Brisson, 2001: 74, n. 16), que possa corresponder ao Lícon acusador de Sócrates, referido por Platão, na *Apologia*, 23e, e do qual pouco se sabe, para além de que

seria um orador relativamente afamado em Atenas. Em *Vespas 1310*, Aristófanes satiriza a mulher de um Lícon, que não sabemos se será o mesmo. A corresponder este Lícon ao acusador de que fala Platão, os seus motivos poderiam estar relacionados com esta ligação do filho a Cálías, que frequentava o círculo de Sócrates, ou com a suposta associação do filósofo aos oligarcas de 401, que, segundo Lísias (*Apologia*, 15), teriam sido responsáveis pela morte de Autólico” (PINHEIRO, 2008, p.15)

A união de Meleto, Ânito e Lícon, para moverem o processo por impiedade e corrupção da juventude contra Sócrates, ocorre no momento em que a democracia é retomada em Atenas e, Ânito se destaca entre os poderosos. Sócrates apesar de ser uma figura controversa, não ocupava cargo público e nem possuía riquezas, mas ainda assim provocava a ira dos poderosos, sendo considerado um perigo social. Em sua defesa, Sócrates declara que os jovens o seguem de forma espontânea e que sabe que eles o imitam quando refutam seus interlocutores, porém nada fazem a mais que ele, senão dizer, a quem por eles são examinados, que estes nada sabem. Como reação, aqueles que são refutados pelos jovens se voltam contra Sócrates, acusando-o de tê-los corrompido. Os que acusam Sócrates não sabem dizer por quais ensinamentos ele corrompe a juventude, limitam-se a dirigir a ele as mesmas acusações utilizadas para todos os outros filósofos, a saber, a descrença nos deuses, a prevalência da razão mais fraca sobre a mais forte, ou as investigações dos fenômenos celestes (*Apologia*, 23c-d). Sócrates também esclarece que não age como os sofistas, visto que não promete ensinamentos e nem cobra para ter a companhia de alguém, além disso não há fundamentos na acusação de corrupção da juventude, pois entre aqueles que o seguem, estão homens da sua idade (*Apologia*, 33b).

Muitos jovens que acompanhavam Sócrates, pertenciam as famílias ricas da pólis, incluindo o filho de Ânito, ainda que tenha sido por pouco tempo. Contudo, Sócrates sempre afirmou que nada era cobrado de nenhum de seus seguidores, nem ricos, nem pobres. Isso imprimiu uma identidade plural e diversificada para aquele grupo, pois todos que ali estavam, independente da classe social ou econômica a qual pertenciam, partilhavam das mesmas conversas e recebiam de Sócrates a mesma atenção. Com os sofistas isso não ocorria, pois, uma das características desse grupo era justamente a cobrança de altos valores em troca dos conhecimentos que ofereciam. Essa diferença, entre Sócrates e os sofistas, pode ter sido o ponto fulcral da ira que Sócrates despertou nos poderosos da pólis, pois esses não podiam controlar, pelo viés econômico, o acesso ao filósofo que questionava a falta de conhecimento de quem se achava apto a decidir o destino da pólis. O acesso aos sofistas passava pelo viés econômico, pois somente as famílias mais ricas podiam pagá-los. Porém, isso não significa que eles fossem aceitos por todas as famílias ricas, e um exemplo disso é a crítica que Ânito faz para a falta de qualidade na educação oferecida pelos sofistas, quando afirma que os mais capacitados para tornar os jovens virtuosos, seriam seus próprios pais (*Mênon*, 92e-94e). Portanto, os altos valores cobrados pelos sofistas só eram aceitos por famílias que, além de ricas estivessem de acordo com o que eles tinham para oferecer. Na maioria das vezes, o interesse dessas famílias estava voltado para as técnicas da retórica, uma vez que o objetivo era preparar seus herdeiros para a vida política, assumindo cargos públicos. Os sofistas tiveram livre acesso na pólis, especialmente durante o governo de Péricles, mas circulavam somente entre os ricos. Os jovens de origem pobre, em sua maioria seguiam as profissões de seus pais, não necessitando de outros preceptores além dos que já possuíam em casa. Para aqueles que se interessavam pela política como profissão,

a gratuidade para estar na companhia de Sócrates, pode ter sido de grande valia. Ainda que Sócrates não promettesse ensinar algo específico, como faziam os sofistas, ele era conhecido por todos por participar de grandes embates discursivos com os sofistas, levando-os a exaustão e o abandono da discussão. O mesmo ocorria entre os discípulos de Sócrates com os discípulos dos sofistas, e é nesse ponto que a atenção da elite ateniense se volta para Sócrates e sobre o que ele representa. Sócrates não é como os sofistas, porque além de apresentar mais habilidade discursiva, ele é capaz de transmitir essa habilidade para seus discípulos, que se revelam preparados para atuarem politicamente na *pólis*, se assim o desejarem. Para completar, Sócrates faz isso de graça, o que significa que ricos e pobres que aprendessem com ele, estariam igualmente preparados. É a percepção dessa igualdade, promovida por Sócrates, que mobiliza a classe política de Atenas, culminando no processo que pede a morte de Sócrates.

Sendo assim, há que se considerar a possibilidade dos autores do processo contra Sócrates não terem agido exclusivamente por motivações pessoais, mas também em atendimento aos interesses de um grupo, que se viu ameaçado pelas práticas do filósofo. Este grupo possuía entre seus membros os três indivíduos que se dispuseram a assinar as acusações. Prova disso é que a acusação de corromper a juventude não se sustentou no tribunal, diante da confrontação de Meleto, mas ainda assim, a maior parte dos juízes decidiu pela condenação.

Outra observação que fazemos é que a acusação por impiedade contou com a presença de um apelo religioso muito forte naquela sociedade, visto os incontáveis templos erguidos em homenagem aos deuses. Além disso, a educação de crianças e jovens sempre foi pautada pelas narrativas homéricas, cujos deuses determinavam as condutas humanas (JAEGER, 1989, p.55). Portanto, um modo eficaz de fomentar o sentimento de revolta e indignação do júri consistia em convencê-lo de que alguém duvidava de suas crenças, ou ainda, não acreditava em intervenções divinas nas questões humanas. Esse tipo de acusação causou o banimento de algumas figuras importantes na *pólis* ateniense, dentre eles Anaxágoras e Protágoras de Abdera (LAËRTIOS, II, 12 e IX, 52). Logo, para convencer os juízes da culpabilidade de Sócrates bastava acusá-lo de um crime condenável para a população, associando suas ações com as ações daqueles que já haviam sido condenados pelo mesmo motivo. Por isso, não foi necessário apresentarem provas, pois apostaram na própria convicção dos juízes, de que Sócrates seria igual aos que foram condenados anteriormente pelas mesmas acusações.

O contexto político-educacional em que se insere o julgamento de Sócrates é marcado pela tentativa de controlar as práticas educacionais do filósofo, por meio da interpretação das leis que foram estabelecidas pela organização política daquela sociedade. Sócrates foi condenado injustamente, uma vez que seus acusadores não apresentaram provas de que ele havia cometido os crimes a ele atribuídos. A análise dos fatos que compõem seu julgamento e sua condenação, em concomitância com a análise das ideias do Projeto Escola sem Partido², sobre a prática docente, permite-nos perceber que, a qualquer

2 Criado em 2004 pelo advogado Miguel Nagib, o Movimento Escola sem Partido atua no campo educacional propagando o texto de autoria de Nagib, o qual embasa o Projeto de Lei 'Escola sem Partido', que atualmente conta com mais de 60 projetos de lei tramitando em diversas câmaras do país. (<http://www.deolhonosplanos.org.br/projetos-lei-escola-sem-partido/> - consulta em 03/08/2017).

Tal movimento pretende lutar contra o que denomina de "doutrinação política e ideológica esquerdista" que, segundo o mesmo, ocorre nas escolas. Os autores do projeto anunciam em página da internet, criada para promoção do mesmo, que "professores de todos os níveis vêm utilizando o tempo precioso de suas aulas para "fazer a cabeça" dos alunos sobre questões de natureza político-partidária, ideológica e moral".

tempo, aquele que se dedica a criar possibilidades para a emancipação do pensamento, estará constantemente em risco de sofrer perseguições, por parte daqueles que pretendem controlar a multidão limitando seu pensamento. Por isso, ainda que sob novos contextos que envolvam outros personagens, a atividade que conduz ao conhecimento da própria realidade estará de volta ao banco dos réus, sempre que um grupo se sinta ameaçado pela produção do pensamento crítico.

O Projeto de Lei utilizado como referência nesse texto foi o PL 193/2016 de autoria do então Senador, Magno Malta. Este PL encontrava-se em tramitação no Senado Federal por ocasião do início desta pesquisa. Porém, após alguns meses o PL tramitou, com emissão do relatório da Comissão de Educação, Cultura e Esporte, tendo como relator o Senador Cristóvam Buarque, o qual optou pela rejeição deste PL, enviando para a pauta da reunião realizada em 21/11/2017. No entanto, no dia anterior a reunião no Senado, que daria visibilidade para a rejeição ao PL 193/2016, seu autor, Magno Malta, solicitou a retirada definitiva da matéria, encerrando esta discussão no Senado Federal (<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/matéria/125666>). Contudo, os projetos continuam tramitando em outras câmaras parlamentares do Brasil, utilizando o mesmo texto deste PL. Acrescenta-se que no sítio eletrônico do Programa Escola sem Partido está disponível o modelo do projeto para as esferas municipal, estadual e federal, como sugestão para parlamentares de todas essas esferas copiarem e apresentarem o projeto em suas câmaras de atuação política (Disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org/> Consulta em: 15/11/2017).

Referências bibliográficas:

- ALVES, Dalton José. A filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições na LDB. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.
- COLEÇÃO OS PENSADORES. Sócrates. 4ªed. São Paulo. Nova cultural.1987.
- COLOMBANI, Maria Cecília. Homero. *Ilíada: uma introducción crítica*. Buenos Aires: Santiago Arcos editor, 2005.
- DIÓGENES LAËRTIOS. *Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres*. Tradução, Mário da Gama. Brasília: Ed.UNB, 2014.
- ESCOLA SEM PARTIDO. Disponível em: < <https://www.programaescolasempartido.org/>>. Acesso em: 08 agosto de 2017.
- GOBRY, Ivan. *Vocabulário grego da filosofia*. Tradução, Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- GUTHRIE, W. K. C. *Os Sofistas*. Tradução, João Rezende Costa. São Paulo: Paulus, 1995.
- JAEGER, W. *Paideia, A formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- KERFERD, G.B. *O Movimento Sofista*. Tradução, Margarida Oliva. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- KOHAN, Walter O. *Sócrates e a Educação: o enigma da filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- MARROU, H.I. *História da Educação na Antiguidade*. São Paulo: EPU, 1966.
- MCCOY, Marina. *Platão e a Retórica de Filósofos e Sofistas*. Tradução, Livia Oushiro. São Paulo: Madras, 2010.
- MONDOLFO, R. *Sócrates*. Tradução, Lycurgo G. da Motta. São Paulo: Mestre Jou, 1967.
- MOSSÉ, Claude. *O processo de Sócrates*. Tradução, Arnaldo Marques. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1987.
- PLATÃO. *Eutífron*. Tradução, Maria Luíza Roque. Brasília: Ed. Thesaurus, 2001.
- _____. *Mênnon*. Tradução, Maura Iglésias. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; Loyola, 2001.
- PROJETO DE LEI DO SENADO N° 193, de 2016. Disponível em: < <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>>. Acesso em: 22 nov.2017.
- QUASE 60 PROJETOS DE LEI RELACIONADOS AO ESCOLA SEM PARTIDO TRAMITAM EM TODO O PAÍS. Disponível em: <http://www.deolhonosplanos.org.br/projetos-lei-escola-sem-partido/>. Acesso em: 03 agosto 2017.
- SANTIBÁÑEZ GUERRERO, Daniel. *El problema socrático: una aproximación histórico-filosófica al pensamiento ético de Sócrates*. Ho Legon. Universidade de Santiago do Chile. nº13. p.7-20. 2013.
- SCHLEIERMACHER, Friedrich D. E. *Introdução aos diálogos de Platão*. Tradução, Georg Otte. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.
- TOVAR, Antonio. *Vida de Sócrates*. Madrid: Alianza Editorial, 1986.

Filosofia, ensino, democracia e a necessária descolonização dos currículos

Joana Tolentino¹

Introdução

Neste escrito refletiremos sobre alguns efeitos da presença da filosofia na escola e na universidade brasileiras nesta última década (2008-2018), após a instituição nacional da obrigatoriedade do ensino de filosofia na educação básica. Avaliaremos o entrelaçamento dessa inserção no ensino médio com a ampliação da presença da filosofia no ensino superior, em especial na formação de professores, mas também na pós-graduação, que se expandiu para outras regiões do Brasil, atuando em novos territórios. No viés de valorização do ensino de filosofia, houve a abertura do mestrado profissionalizante em rede, focado no debate e investigação sobre o ensino de filosofia, principalmente na educação básica, o Prof-Filosofia, com pólos em estados de diversas regiões da federação. Interessa-nos investigar também a relação dessa ampliação do espaço da filosofia na educação brasileira com a democracia que vinha se estruturando em nosso território, ainda que de modo incipiente e até mesmo tímido.

Nos últimos trinta anos de hiato democrático (para inserir em termos históricos), vínhamos esboçando um projeto democrático, de estado de bem-estar social, que se consolidava nas últimas décadas. Parecia-nos que nesse período lográramos construir instituições democráticas que pareciam fortes o suficiente até mesmo para vivenciar problemas de partidos políticos, de governos, sem perder o rumo e os princípios democráticos, prezando pelos direitos conquistados, liberdades individuais, garantindo a diversidade. Interessa-nos questionar o quanto estes dois fenômenos sociais estão imbricados – um micropolítico, na área da educação, e outro macropolítico, qual sejam: a ampliação da presença das discussões filosóficas, através da garantia universal da oferta de seu ensino no nível médio da educação básica, e a experiência política democrática compartilhada. A hipótese que pretendo sustentar é que a filosofia, em sua atitude filosófica, nas suas características mais originárias – livre pensar, busca por saber, criticidade, apreço pela dúvida, base dialógica, necessidade de fundamentação, abertura para a contra-argumentação – compactua dos mesmos princípios que sustentam toda convivência democrática. Dito de outro modo, a democracia se fundamenta pelos mesmos pilares que fundamentam o fazer filosófico. E assim ratificar a importância da presença da filosofia e de seu ensino na educação básica para atingirmos a importante meta de uma educação que fomente a vida democrática,

¹ Joana Tolentino é licenciada, mestre e doutora em filosofia pela UFRJ e docente do departamento de Filosofia do Colégio Pedro II

que dissemine os valores da democracia, tais como o respeito, a valorização das diferenças, o diálogo, a escuta, a fala fundamentada. Mas para atingir efetivamente tal plenitude ontológica e epistêmica, de criticidade e livre pensar, a filosofia, enquanto área de saber e toda a tradição filosófica no Brasil necessita tensionar o cânone filosófico historiográfico, eurocentrado, branco, heteropatriarcal, que tem propiciado a elaboração de currículos de filosofia sob a égide da colonialidade dos saberes.

Filosofia e decolonialidade

A colonização dos saberes, a qual estamos submetidas através da violência do cânone filosófico, opera no campo da epistemologia através do genocídio epistêmico de populações, povos, gêneros, grupos com identidades territoriais, sexuais, todos legados a habitar a margem, a zona (existencial?) do não-ser. Isso ocorre através do apagamento e da total invisibilização de diversas epistemes que não se identificam com o projeto hegemônico norte-centrado, produtor de um modelo de ser humano universal, padronizado. Este modelo padrão silencia lugares de fala e desqualifica as produções de todos os que são classificados como *outro*: outras epistemes, outras subjetividades, outros corpos não hegemônicos. Os discursos que se engendram na denúncia e no combate a essas práticas acadêmicas fundamentam-se na “origem e no transcurso violento da filosofia ocidental; [e evidenciam] a condição colonial da filosofia a partir do ‘Descobrimento de América’” (BONILLA, Alcira, 2010). O *outro* historicamente subalternizado, marginalizado. Nessa perspectiva, ainda que não compactuemos com esses valores genocidas, é necessário colocarmos nossa prática filosófica no foco da análise crítica, tão cara à filosofia. E, assim, nos questionarmos, de modo tão crítico quanto criticamos as ciências, as artes, a moral, refletindo com franqueza, inquirindo até onde possível: até que ponto as práticas de pesquisa e ensino, os recortes bibliográficos e temáticos que operamos em nosso fazer filosófico institucional cotidiano, potencializam a convivência democrática, ou, ao contrário, fomentam as opressões de gênero, raça, classe, sexualidade (para citar apenas algumas)?

O que pretendemos é romper com o círculo vicioso retroalimentado da violência da tradição filosófica excludente, sendo mais propositivos na oferta de bibliografia intercultural, fazendo circular, por exemplo, as produções filosóficas das mulheres filósofas, em especial latinoamericanas, africanas, asiáticas – sem negar o legado europeu que também nos constitui. Fazer circular textos de filosofia africana, oriental, latinoamericana – por exemplo, sobre filosofia da libertação, ética ubuntu, direito reparativo – ter acesso a traduções de textos canônicos dessas áreas de pesquisa, ou mesmo destes lugares geográficos. Isso porque nesse jogo entre geosaberes e geopoderes podemos considerar como uma política de ações afirmativas oferecer esses textos descolados das áreas de pesquisa nas quais se inserem, em disciplinas específicas, quer tematizem a área da ética, da filosofia política, da linguagem, assim como não perdem sua marca temporal que os faz modernos, antigos, contemporâneos, podendo assim ser agrupados. Diante da maior dificuldade de incluir esses conteúdos nas ementas das disciplinas obrigatórias de ética, metafísica, estética, tais conteúdos constituem-se como o currículo ausente (BACH, Ana Maria, 2015) dos cursos de licenciatura em filosofia (onde são formados os docentes que lecionarão na educação básica). No entanto, acreditamos atuar estrategicamente quando colocamos foco em algumas teorias, propostas, apostas, sistemas, criações advindas da multiplicidade que é o ser humano, ratificando a diversidade cultural. É assim buscamos equilibrar os geo saberes e poderes, pluralizando o acesso a diferentes matrizes filosóficas, como as matrizes latinoamericanas, africanas,

orientais, ainda tão pouco estudadas e ensinadas, em especial na área da filosofia. Partimos aqui da compreensão de que ações como essas, que potencializam a descolonização, nutrindo propostas libertárias de educação, são capazes de fomentar convivências mais democráticas, por nutrir a importância das diferenças, empoderar corpos historicamente subalternizados, valorizar a diversidade epistêmica, democratizar o acesso à pluralidade de saberes, reconhecendo saberes tradicionais ou inovadores, por ex, também como saberes válidos e relevantes. Investigaremos o quanto esses traços característicos que constituem a filosofia e o filosofar coadunam com os princípios decoloniais e o imperativo decolonial, que evidencia a urgência no presente de emprendermos essa tarefa de descolonização epistêmica, política, ontológica. Desse modo, pretendemos evidenciar que o próprio fazer filosófico se vê mutilado em suas características constitutivas pelos processos perversos da colonialidade, que se perpetua para além do período específico da colonização, agindo epistemologicamente, em nossa área, através da violência do cânone filosófico, que opera silenciamentos, apagamentos, desontologizações.

Traços originários da filosofia, do filosofar e experiência democrática

A filosofia, em suas características mais originárias, identifica-se com a busca pelo saber e abertura para outras e múltiplas possibilidades. Pensamos se seria possível desenhar quais seriam os traços próprios, inerentes a todo filosofar, a toda atitude filosófica? Sem pretensão de esgotar o tema, descobrir qual é a mágica que nos leva a filosofar, enredando tudo no questionamento e na busca pelo conhecimento? O *livre pensar* é pressuposto de todo filosofar, enquanto liberdade de associação mental, liberdade de criação de novas possibilidades de mundo, de pensar, vir a ser, abertura para novos processos de subjetivação, na enunciação e instauração de discursos outros e diversos, plurais, alicerçados na diversidade de modos de existir.

Também identificamos a *busca por saber* como um traço do filosofar e sua atitude filosófica, constituindo-se marca da filosofia a busca incessante por conhecimentos e métodos, não se acomodando com respostas simples, com as primeiras impressões. Eros consta no imaginário simbólico da filosofia, como deus grego do amor, no caso da filosofia esse amor é à sabedoria, estando ligado à origem etimológica da palavra filosofia. Entidade que traça elos, liga, comunica, Eros se constitui como elemento de ligação entre a escassez e a abundância, entre os opostos, visando assim alcançar uma certa economia do todo. Desse modo, Eros e o erótico que este mobiliza também fazem parte do simbólico da filosofia e do filosofar.

A *críticidade* é amplamente reconhecida como marca distintiva do fazer filosófico, presente em documentos oficiais, salientadas nas diretrizes para o ensino da filosofia e constitui-se como texto recorrente nos livros didáticos de filosofia. Ainda que se possa afirmar que outras disciplinas fomentam o espírito crítico, especialmente as disciplinas da área de humanidades, a filosofia tem isso enquanto sua especificidade, posto que dialoga, em seu criticismo, inclusive com outras áreas dos saberes, como as artes, ciências, morais, religiões. Ainda que, vale pontuar, filosofar não se restrinja a criticar, envolvendo também criação conceitual, categorial, instauração de leituras de mundo.

Seguindo o mesmo caminho, destacamos o *apreço pela dúvida*, como elemento de destaque para a caracterização da filosofia enquanto saber que se constitui sem medo de duvidar, ao contrário, trazendo a dúvida como parceira. O campo filosófico, em geral, opera instaurando bases dialógicas, nas quais atua evidenciando a necessidade de fundamentação,

abertura à contra-argumentação, baseando-se na dialogicidade. A dúvida desempenhou desde sempre um papel tão importante na história da filosofia, que ela já foi até mesmo entendida como medida para avaliar o quão filosófico um texto ou um autor seria.

Tal como discurramos acima, o filosofar e o ensinar a filosofar compactuam, em seus traços originários, dos mesmos princípios que sustentam a convivência democrática e, nesse sentido, encontram-se mais do que habilitados para fazer a (auto)crítica de sua própria tradição canônica, sendo capazes de realizar sobre a tradição da filosofia e de seu ensino no Brasil um giro decolonial. Giro inspirado no movimento modernidade/colonialidade e no giro decolonial que este tem operado aqui e ali na América Latina, reverberando para além desta, fissurando, tensionando a colonialidade de poderes, dos saberes e, em última instância, do próprio ser. “Giro decolonial’ é um termo (...) que basicamente significa o movimento der resistência, teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade.” (BALLESTRIN, Luciana, 2013). É urgente que operemos uma descolonização dos currículos e práticas de ensino em filosofia na escola, na universidade e na academia brasileiras, sob pena de, caso não o façamos, neutralizar a filosofia, jogando-a para longe dos problemas que afligem o ser humano hoje e que nos impelem a filosofar. Em especial no contexto social e político que temos vivido, o fomento de valores democráticos, tais como os disseminados pela prática filosófica, tem se mostrado ação ainda mais relevante e necessária.

Educação, contexto social e democracia

A última década pode ser identificada com o período que se seguiu à institucionalização da filosofia enquanto disciplina presente nacionalmente, em todas as escolas do Brasil, no ensino médio, o que ocorreu através da lei nº 11.684/08, que alterou o art. 36 da lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), tornando obrigatório o ensino de Filosofia e Sociologia nas três séries finais da educação básica, que constituem o ensino médio. Isso possibilitou toda uma expansão da filosofia e de seu ensino, que vieram a reboque de sua presença no ensino médio. Percebo que a maioria de nós, que fizemos da filosofia escolha profissional e de vida, em nossas práticas de participação política via voto, vida sindical, manifestações coletivas, militância e ativismo social, não nos identificamos e, ao contrário, até mesmo nos assustamos com a re-ascensão de projetos excludentes e violentos em nossa comunidade. Suas ações perversas afetam até mesmo a filosofia institucionalizada e seu ensino, censurando ementas universitárias, restringindo a presença da filosofia na educação básica, perseguindo educadores com projetos tendenciosos, como o escola sem partido, citado na seção anterior.

Resta-nos questionar o quanto combatemos os pilares destes processos violentos e excludentes de colonialidade ou, na medida em que nos abstermos ou negamos, reforçamos a reificação de uma filosofia eurocentrada e elitista, que exclui a maior parte dos interlocutores? Tradição canônica que, para começar, exclui a nós mesmos, segundo o discurso racista que professam, invisibilizando e desqualificando nossos corpos *chincanos*, de mulheres e homens mestiços, latinoamericanos, plenos de heranças comportamentais e biológicas dos povos selvagens das Américas ou de africanos que para cá vieram, em processos assustadores de tráfico de seres humanos, que constituíram-se por muito tempo como a principal atividade econômica brasileira. Precisamos tensionar esse cânone violento e excludente que, enquanto substrato epistemológico, legitima a desontologização de inúmeros corpos ao longo de nossa história de país, de continente. Infelizmente, tal prática

enraizada se mantém até os dias de hoje, na repetição de discursos e práticas racistas, sexistas, regionalistas, que pensávamos estarem em vias de extinção. O quanto somos, cada um de nós, cúmplices dessas práticas de colonialidade dos saberes, poderes e dos seres, e dos discursos e métodos que as legitimam? Ainda que o façamos sem consciência, por alienação ou inércia, por não termos tido acesso a uma formação diferenciada. Aliás, o quanto nos parece bem pouco filosófico, chegando a ser contraditório, pensarmos em produção de conhecimentos alienada e/ou alienante, em especial na filosofia e no filosofar.

Mais uma vez o regime democrático brasileiro foi suspenso por um golpe na presidência do Brasil, órgão máximo governamental, com o impeachment fraudulento da primeira mulher eleita e reeleita presidenta pelo povo brasileiro, através do voto direto, Dilma Rousseff. O governo provisório e ilegítimo que se instaurou usurpando o poder alçou à presidência o vice de uma chapa pluripartidária, que não compactuava do mesmo projeto de governo e acabou pondo em prática um projeto de país que foi rechaçado, ainda que com uma pequena margem de diferença percentual de votos, o projeto que não fora eleito. Essa tomada de poder ilegítima, posto que por nenhum crime a presidenta fora imputada, visou retomar políticas econômicas e sociais de dependência nacional a outros países e, mais do que isso, hoje em dia, isso significa dependência do capital multinacional privado, sem autonomia decisória, vivendo sob ingerência externa. Tais políticas, adotadas em tão pouco tempo, têm principalmente visado esfacelar alicerces democráticos consolidados, através de profundas alterações na constituição cidadã de 1988, em vários itens, tais como: i) o congelamento dos investimentos públicos em áreas sociais e centrais, como a saúde, a educação, a segurança, estrangulando os gastos públicos, o que inviabiliza o estado social de direito que há pouco mais de uma década vinha se instaurando no Brasil; ii) a perda de direitos trabalhistas, excluindo a CLT como conjunto normatizador das relações de trabalho no Brasil, desregulamentando quase que totalmente as relações de contrato, emprego e remuneração pelo trabalho assalariado em nosso território, estimulando o desemprego e institucionalizando o sub-emprego; e, por fim, mas não menos importante, iii) a decapitação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional), tornando-a acéfala, ao reformar (através da lei 13.415/2017) o ensino médio, fase final da educação básica, de modo a desregulamentar a oferta de educação pública diversa, plural, gratuita, para todos, com qualidade, presencial para jovens e adultos do país. Estes agora poderão, ainda muito precocemente, encaminhar-se para um exclusivo e determinado percurso formativo, restringindo o acesso aos diferentes saberes, percurso este que pode nem ser o de sua escolha, se pensarmos que mais da metade dos municípios brasileiros possuem apenas uma escola de ensino médio. Que direito real de escolha a/o estudante vai ter?

Assim parece ter se tornado meta desde 2016 inviabilizar o Sistema Único de Saúde (SUS), projeto de estado brasileiro, cujas ações já foram reiteradamente premiadas por organismos internacionais e copiadas em outros países, muitos destes denominados como ‘desenvolvidos’. Além disso tornou-se imperioso aprovar a reforma trabalhista citada acima, que rasgou a CLT e seus direitos, como se direito pudesse se confundir com prêmio ou gasto, quando deveria ser visto, ainda que de uma ótica econômica-empresarial, como investimento em material humano. Através do sucateamento do Ministério da Educação (MEC), esse (des)governo provisório focou sua parcela de contribuição para o desmonte da democracia brasileira através de mudanças voltadas para a educação básica, em especial no ensino médio, como citado acima, alterando completamente o projeto de educação em curso, aprovado pela maioria da população – não só via voto direto, como também via metas

do PNE (Plano de Desenvolvimento da Educação), proposto e votado colegiadamente em conferências e congressos. Mais uma vez o ensino da filosofia e sua presença na educação básica são postos em xeque pelo esvaziamento do projeto de uma educação para todos, que sendo construído e agora estava no enfrentamento do desafio de ampliar sua qualidade. Agora, a partir da lei 13.415/2017, está regulamentado que nem precisa mais oferecer a qualidade mínima necessária para atender de maneira equânime a todos, uma vez que a reforma do Ensino Médio o estruturou em itinerários formativos excludentes, culminando com a aprovação de uma Base Comum Curricular (BNCC) para o ensino Médio que privilegia um ensino pragmático, da instrução para o mercado de trabalho – mundo este ilusório, de um trabalho cada vez mais precarizado.

Ainda que críticas pudessem ser feitas às atuações governamentais anteriores em outras esferas, a educação e a saúde eram eixos centrais de um projeto de governo que se alinhava à esquerda, entre outras características, pela atenção a essas áreas cruciais. Porém isso vinha constituindo-se enquanto projeto de Estado, de país, e não apenas como projeto provisório de um governo, suscetível a um fácil esfacelamento. Essas áreas sociais são estratégicas no combate à desigualdade que, se acirrada, como em nosso país, inviabiliza qualquer tentativa de implementação efetiva de uma vivência democrática. Por fim, é preciso pontuar que, mais recentemente na história tanto local quanto mundial, tem sido possível identificar, em vários elementos de análise, o avanço de um projeto de estado fascista. Elencaremos alguns desses elementos a seguir: tentativas de criminalização dos movimentos sociais, extermínio da população negra (principalmente moradora de favelas); ampliação do aparato militar estatal e a crescente militarização do Estado (se por um lado há o sucateamento do SUS, por outro há a criação do SUSP – Sistema Único de Segurança Pública); judicialização da existência, com excesso de ações no sistema judiciário e o deslocamento para a esfera jurídica de temas sabidamente políticos, tratados anteriormente nessa esfera; máxima exploração do trabalhador e perda de direitos trabalhistas; elevados índices de feminicídio e crescente lgbtfofia, com aumento da violência a indivíduos e pequenos grupos nas ruas, supostamente justificadas por ideologias fascistas de extermínio. No entanto, há um suposto movimento de combate ao que denominam como ideologias raciais, de esquerda, de gênero, na escola, na universidade, no ensino em geral, identificando uma suposta doutrinação ideológica com sequestro intelectual e afetivo. A partir disso houve mais recentemente o fenômeno de expansão e visibilidade do movimento Escola Sem Partido (ESP), que sustenta a desqualificação de certos setores sociais, tais como professoras e professores, trabalhadores da educação, que historicamente estiveram, em outras épocas, associados a um simbólico positivo em nossa sociedade. Agora, de forma inédita, estas corporalidade citadas aparecem associadas a manipuladores de mentes e opiniões. Isso desrespeita completamente a liberdade de cátedra, como também, desse modo, se legitima uma determinada ideologia moral, associada a religiões, que vem se constituindo como a maior justificativa para o aniquilamento da diferença: “o inferno são os outros” – já afirmava Jean Paul Sartre.

Questionamentos filosóficos: colonialidade de currículos e matrizes epistêmicas

Após todo o exposto compreendemos a urgência de desenharmos outras propostas curriculares e estratégias didáticas para o ensino da filosofia, isso se quisermos nos distanciar do risco de tornarmo-nos co-partícipes ou cúmplices da desqualificação da docência, da escola, da universidade, dos valores democráticos, tal como temos presenciado em nossa

sociedade. Agora que estamos mais cientes dos processos de colonialidade nos quais estamos inseridos percebemos que primeiramente precisamos apontar o questionamento para nós mesmos e nossas aulas, perguntando-nos, por ex: quantos filósofos e filósofas latinoamericanas trabalhamos em nossos cursos nos últimos anos? Quantas mulheres filósofas você já citou ou incluiu em suas referências de pesquisa, na bibliografia de suas publicações, em suas aulas e programas de curso? Em um país cuja maioria da população é composta por mulheres, mas que, no entanto, apresenta elevados índices de feminicídio, com alta violência doméstica, nas mais variadas classes sociais, que mantém até hoje a prática de mercado de diferenciação salarial sexista para as mesmas funções: o quanto ensinar um saber que parece interdito às mulheres, pois não as apresenta enquanto interlocutoras, reforça a objetificação das mulheres? O quanto isso provoca a auto-alienação das alunas ao se esforçarem por se identificar com um saber, com a prática filosófica que, no entanto, exclui seus próprios corpos enquanto possíveis produtores desse mesmo saber?

Enquanto existirem saberes escolares interditos às mulheres, às populações afrodiáspóricas, indígenas, lgbt, posto que suas epistemes não são reconhecidas como válidas, a escola e a educação básica não estarão cumprindo integralmente o seu papel de ensinar e fazer aprender visando uma educação para a diversidade, a democracia, libertária, de modo a fomentar a convivência entre as diferenças. O que temos percebido, ao contrário, é o reforço às opressões que acaba sendo, na maioria das vezes, o papel histórico da escola na formação das novas gerações. Nossas políticas públicas, tanto na educação como em outras áreas, datam do período colonial e carregam até hoje marcas fortes da colonização portuguesa, bem diferente da colonização espanhola em muitos quesitos. Esta última, apesar de sempre construir uma igreja na praça central de cada nova cidade, instalava também uma escola, um local para a produção e a troca de saberes, mesmo que isso significasse uma forte estratégia de cooptação. Outra diferença profunda no interior da própria colonização ibérica nas Américas: enquanto a América portuguesa estava abrindo suas primeiras universidades no Brasil, em pleno século XX, que datam hoje de cem anos, a Argentina estava fazendo a sua primeira reforma universitária, a partir de instituições já consolidadas, ainda que fossem autênticas réplicas dos modelos europeus, em especial franceses.

Se o conhecimento que deveria libertar, emancipar, é usado para colonizar, subalternizar, para criar mais hegemonia e desigualdade, o que precisamos fazer com ele não é demonizá-lo pelos erros de sua implementação, muito mais associados às políticas e às gestões públicas em educação do que à escola ou à universidade em si. Estas são o espaço aberto às potencialidades do encontro dos corpos, em suas diferenças, em especial num regime de organização social democrático, em que esses espaços, públicos, evidenciam a diversidade que lhes é constitutiva. Aqui o recurso da interseccionalidade nos auxilia a ir além do foco no eixo de gênero, com o qual estamos trabalhando, pontuando a existência de outros eixos de opressão, tais como os eixos étnico-racial, social, sexual, para citar apenas alguns. Evidencia-se assim situações de múltipla invisibilização, pois além do apagamento sexista, de gênero, que temos aqui salientado, há também a invisibilização que segue critérios racistas, classistas, lgbtfóbicos. Tudo isso só reforça péssimos estereótipos sociais, como o de desqualificação da mulher, sempre enxergada como objeto. Desse modo contribuí-se para a desqualificação de inúmeras interlocutoras, uma vez que as mulheres mantêm elevados índices estatísticos que atestam sua ampla presença nas salas de aula, tanto de instituições de nível básico, quanto superior.

Atuamos em espaços voltados para estudantes brasileiros, cuja matriz étnica é diversa, mas especialmente negra, indígena, européia e cada vez mais temos conquistado ter salas de aula cada vez mais representativas dessa diversidade étnica que nos é constitutiva. Porém quantos filósofos e filósofas afro-diaspóricos ou indígenas apresentamos em nossos projetos de curso nos últimos semestres? O quanto as epistemologias tem sido capazes de acompanhar a abertura à diversidade do acesso às instituições públicas de ensino? O quanto a Filosofia e seu ensino, sob a égide do cânone filosófico excludente, têm sido capazes de fomentar a construção cotidiana de sociedades democráticas? Ou nossos ensinamentos acabam por contradizer a pluralidade e o dissenso, posto que excluem a diversidade de matrizes epistêmicas? Desse modo, o quanto nossas aulas, quer estejamos conscientes ou não, reforçam estereótipos machistas, misóginos, racistas, classistas, geopoliticamente excludentes?

Considerações finais

Justamente por acreditarmos na filosofia enquanto um saber imbricado, por princípio, com os valores democráticos, libertários, tal como evidenciamos neste texto, pensamos ser possível fazer dela, não veículo subordinado à democratização de um país, atrelada a um território, mas um saber consciente e comprometido com o mundo à sua volta, militante e ativista, situado, engajado, em diálogo com o que a cerca. A idéia é que, se seguirmos os princípios constitutivos que fundamentam a filosofia e o filosofar estaremos, concomitantemente, no caminho de uma educação libertária, capaz de fomentar a democracia e as relações e instituições democráticas.

Referências bibliográficas:

- BACH, Ana Maria. Para una didáctica con perspectiva de género. Buenos Aires: UNSAM EDITA; Miño y D'Ávila, 2015.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117.
- BONILLA, Alcira. "Filosofía y violencia". Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy, no.38, San Salvador de Jujuy.ene./jul.2010. (ISSN1668-8104).
- CERLETTI, Alejandro. Ensino de filosofia como problema filosófico. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- DANTAS, Rodrigo. "Da colonização e da emancipação do pensamento". In: KOHAN, W. (org.). Políticas do ensino de filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p.119-144.
- GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: *Ciências Sociais Hoje*, Revista da Anpocs, São Paulo, n.2, pp. 223-244, 1983.
- _____. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: *Revista Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 92/93, pp. 69-82, jan./jun.1988.
- KOHAN, Walter. Filosofia: o paradoxo de ensinar e aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- LUGONES, María. Colonialidad y género. In: *Tabula Rasa: revista de humanidades de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca/Colombia*, Bogotá, n.9, pp.73-101, jul-dec. 2008.
- MALDONADO-TORRES, N. "A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade". In: SANTOS, Boaventura; MENESES, M.P. *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010.
- NOGUERA, Renato. O ensino de filosofia e a lei 10.639. Rio de Janeiro: Palas, 2014.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010, p.84-130.
- RANCIÈRE, Jacques. O desentendimento. São Paulo: Editora 34, 1996.
- _____. A partilha do sensível. São Paulo: EXO experimental org.; Ed. 34, 2005.
- _____. O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2010(a).
- _____. O ódio à democracia. São Paulo: Boitempo, 2014.
- SANTOS, Boaventura; MENESES, M.P. *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010.
- SHIVA, Vandana. Monoculturas da mente. São Paulo: Gaia, 2003.

Filosofia, mito e poesia: Possibilidades de abordagem

José Benedito de Almeida Júnior¹

Introdução

Este trabalho nasceu da percepção do grande interesse de discentes do ensino superior e do ensino médio em mitologia. Porém, quando vamos aproximar as narrativas mitológicas do discurso filosófico notamos que há uma hierarquização que tende a desvalorizar os mitos como se fossem inferiores à filosofia. O mesmo se dá em relação às poesias as quais podem até expressar conteúdos de interesse para a filosofia, mas acabam sendo consideradas, do mesmo modo, inferiores. O resultado destes trabalhos foi a percepção do fenômeno do **empobrecimento ontológico** que a filosofia ocidental, em geral, e os livros didáticos, em específico, promovem quando abordam as relações entre a filosofia e outras formas narrativas ou de uso da linguagem como a mitologia e a poesia.

Para dar início a este trabalho analisei alguns dos livros didáticos aprovados no PNL D em relação ao conteúdo sobre a origem da filosofia. Este tema, por si mesmo, promove um outro debate que não iremos desenvolver aqui, mas sobre o qual vale a pena deixar uma nota como um preâmbulo a este trabalho. Observamos que a expressão origem da filosofia, via de regra, nos remete à origem da filosofia grega e não da filosofia em geral, pois há filosofias desenvolvidas por outros povos de modo independente - como as filosofias indianas, chinesas, egípcia, mesopotâmica - e outras que, mesmo sendo derivadas desta tradição grega, apresentam um caráter muito autônomo, como as é o caso da filosofia norte-americana, das filosofias latino-americanas e africanas.

Consideramos, portanto que a filosofia é um fenômeno humano, assim como a literatura, a música, as artes em geral, as técnicas, a economia etc. por isso ela, a filosofia, o pensar conceitual, também se manifesta em todos os povos. O pensar conceitual não é privilégio dos gregos, em particular, nem dos europeus em geral.

Mitologia e filosofia

Sobre as relações entre mitologia e filosofia nós analisamos dois livros aprovados no PNL D e constatamos que eles mantêm a mesma perspectiva, isto é: que a filosofia substituiu a mitologia no processo de explicação dos fenômenos naturais, humanos e sociais. Assim, a cosmogonia, o surgimento de uma planta, de uma espécie animal, da antropogonia, das instituições sociais deixariam de ser explicados fantasiosamente pela mitologia, para serem

¹ Professor do Instituto de Filosofia, Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia; e do PROF-FILO Universidade Estadual de Montes Claros

explicados racionalmente pela filosofia. Todos aqueles debates sobre as supostas passagens da mitologia para a filosofia (Conford, Burnet, Vernant, Jaegger) remetem à mesma ideia de passagem, com um inevitável tom de um processo evolutivo do menor para o maior; do inferior para o superior; do obscuro para o claro.

Na tradição ocidental e, por reflexo, nos livros didáticos, as narrativas mitológicas são tomadas como: fantasias, fabulações, lendas. Afirmam que filosofia, por sua vez, não admite nada disso, em consequência, supera as explicações mitológicas. Ora, ocorre que esta interpretação das narrativas mitológicas é equivocada, porque não considera as peculiaridades das narrativas míticas e poéticas. Sem dúvida alguma, Hegel foi o filósofo que fundamentou esta percepção preconceituosa em relação à mitologia. No trecho abaixo observamos como ele concebe uma hierarquização entre a mitologia e a filosofia:

Ora a história universal representa a gradação do desenvolvimento do espírito cujo conteúdo é a consciência da liberdade. Semelhante desenvolvimento tem graus porque aqui não existe a imediatidade do espírito, mas sim em geral a mediação, embora seja uma mediação de si consigo mesmo; semelhante desenvolvimento é em si diferenciado, porque é partição e diferenciação do espírito em si mesmo. [...] primeira fase, enquanto fase imediata, cai dentro da já mencionada submersão do espírito na naturalidade, em que ele existe apenas em individualidade sem liberdade. Mas a segunda é o seu êxodo para a consciência da sua liberdade. Esta primeira libertação é, porém imperfeita e parcial (são livres alguns), porquanto promana da naturalidade mediata. [...] a terceira fase é a elevação desta liberdade ainda particular à sua pura universalidade (o homem é livre enquanto homem) à autoconsciência e ao sentimento de si próprio da essência da espiritualidade. A primeira época em que consideramos o espírito é comparável, portanto, ao espírito infantil. Reina aqui a chamada unidade do espírito com a natureza, que encontramos no mundo oriental. (1995, p. 132 – 133)

Para fundamentar este tema Fernandes e Cotrin utilizam a concepção de Grimal, que demonstra uma concepção semelhante a de Hegel, a saber, que a consciência mítica seria algo inferior à consciência filosófica e que o ideal tanto dos indivíduos, quanto da sociedade seria evoluir da primeira para a segunda. As explicações sobre o mundo deveriam deixar de ser feitas pela perspectiva do mito em favor das explicações filosóficas ou científicas:

O mito se opõe ao *logos* como a fantasia à razão, como a palavra que narra à palavra que demonstra. *Logos* e mito são duas metades da linguagem, duas funções igualmente fundamentais da vida do espírito. O *logos*, sendo uma argumentação, pretende convencer. O *logos* é verdadeiro, no caso de ser justo e conforme à “lógica”; é falso quando dissimula alguma burla secreta (sofisma). Mas o mito tem por finalidade apenas a si mesmo. Acredita-se ou não nele, conforme a própria vontade, mediante um ato de fé, caso pareça “belo” ou verossímil, ou simplesmente porque se quer acreditar. O mito, assim, atrai em torno de si toda a parcela do irracional existente no pensamento humano; por sua própria natureza, é aparentado à arte, em todas as suas criações. (1985, p. 89)

Os livros didáticos analisados adotam esta mesma visão do significado da mitologia e apresentam, portanto, uma visão de que as explicações filosóficas e científicas sobre o

mundo são superiores às explicações mitológicas. De fato, como veremos mais adiante, no que se refere ao mundo da técnica, da política, da ética etc. é melhor adotar as visões filosóficas, contudo, se nos perguntarmos porque a consciência mítica continua viva em nossos tempos veremos que ela faz parte do nosso modo de ser no mundo e que as mensagens dos mitos não se encontram no mesmo estatuto ontológico das mensagens da filosofia e da poesia. Antes de adentrarmos, porém, neste aspecto, apresentemos um pouco da concepção de mitologia presente nos livros abaixo.

Na obra *Filosofando* (2016) reproduzem a ideia de que há uma passagem da consciência mítica para a filosofia, contudo o que se entende, nesta obra por consciência mítica? As autoras associam, corretamente, os mitos às crenças, logo estariam ligados ao desejo humano de afugentar os perigos, a morte, o desconhecido. Ora, esta compreensão dos mitos já está impregnada, por sua vez, daquela concepção hegeliana de um espírito humano ainda em estágio infantil. Mais adiante afirmam:

Examinando racionalmente os mitos, tendemos a concluir que não passam de lendas, histórias fantasiosas, portanto inverossímeis. No entanto, para os gregos antigos, os povos indígenas e outras comunidades tradicionais, trata-se da maneira como se responde às perguntas sobre a origem dos deuses e do mundo. Podemos dizer que o mito vivido é uma *verdade*. Não na concepção atual do que é verdade, mas como relato que não necessita de comprovações, porque o critério de adesão ao mito é a crença, a fé.” (p. 22)

Na obra de Cotrim (2017) encontramos dois aspectos interessantes. O primeiro é que o autor considera que a filosofia nasceu na Grécia em relação à história do pensamento ocidental, evitando, assim, o eurocentrismo. O segundo aspecto, neste caso seguindo a perspectiva de Grimal que a filosofia substitui a mitologia.

Na história do pensamento ocidental, a filosofia nasceu na Grécia entre os séculos VII e VI a.C., promovendo a passagem do **saber mítico** (alegórico) ao **pensamento racional** (*logos*). [...] A força da mensagem dos mitos reside, portanto, na capacidade que eles tem de sensibilizar estruturas profundas, inconscientes, do psiquismo humano. (p. 205)

Ora, então, ao concordarmos com a última afirmativa entendemos que estas estruturas profundas do inconsciente são tão presentes no ser humano de hoje quanto eram no ser humano de milênios atrás. Logo, o mito não se dirige à razão, assim como a arte, mas a estas estruturas profundas que fazem parte constitutiva do nosso ser, por isso, não se trata de uma passagem do mito ao logos, mas entender que mito e logos possuem diferentes funções em nossa vida. De fato, por exemplo, as cosmogonias míticas não devem servir como parâmetro para a cosmologia, por outro lado, estas não devem servir como substitutas para a mensagem que as cosmogonias míticas trazem.

Tanto o livro didático *Filosofando* quanto o *Fundamentos de Filosofia* trazem alguma referência à noção de mito derivada das obras de Eliade e de Jung como uma tentativa de incorporar na filosofia as contribuições dos mitólogos. Tal tentativa ainda está muito mitigada e, no final das contas, retornam à noção de uma superioridade da filosofia em relação à mitologia. No *Filosofando* (2016), como vimos mais acima, as autoras afirmam: “Podemos dizer que o mito vivido é uma *verdade*. Não na concepção atual do que é verdade, mas como relato que não necessita de comprovações, porque o critério de adesão ao mito é a crença, a fé.” (p. 22).

A questão central aqui não é o período ao qual tentamos designar o termo verdade, se em períodos arcaicos da existência humana ou se em nossos tempos, mas o estatuto do termo verdade. Na história da filosofia temos exemplos sobre o conceito de verdade, mas todos eles no sentido denotativo. Na arte, especificamente na poesia, podemos citar o poema *Autopsicografia* de Fernando Pessoa: “O poeta é um fingidor, finge tão completamente que chega a fingir que é dor, a dor que deveras sente.” A noção de verdade, portanto, ganha um sentido conotativo. Por fim, na mitologia, a noção de verdade ganha uma outra dimensão, a qual é mais profunda do que os sentimentos dos poetas e se remete aos sentimentos de fé. Neste sentido, entendemos perfeitamente a ideia de que as narrativas míticas contam sempre uma verdade somente aquilo que realmente aconteceu.

Esta ideia de que os mitos sobrevivem em formas mitigadas e que podem ser escolhidos ou não pela razão é uma das explicações que encontramos no *Filosofando* sobre esta relação:

Vimos que o mito faz parte da vida humana desde seus primórdios, mas ainda persiste no nosso cotidiano como uma experiência possível do existir, expressa por meio de crenças, temores e desejos que nos mobilizam. Hoje, porém, os mitos não predominam nem emergem com a mesma força que se impuseram nas sociedades antigas ou tradicionais, porque o exercício da crítica racional nos permite legitimá-los ou rejeitá-los quando nos desumanizam. (2016, p. 24)

Encerrando esta parte da análise propondo uma crítica a estas noções, observamos que as palavras de Grimal denotam claramente a ideia de que nós escolhemos uma fé, uma crença ou um mito como um ato de vontade da razão. Outrossim, nas palavras do *Filosofando* vemos a ideia de que podemos legitimar ou rejeitar um mito por uma decisão racional. Estas concepções filosóficas deixam o ser humano à mercê, portanto, das decisões racionais e isto é um empobrecimento ontológico, uma noção de antropologia filosófica que nos torna apenas uma subjetividade flutuante, como aquelas esculturas de anjinhos em igrejas que têm asas na cabeça e não tem corpo.

As mensagens dos mitos e das poesias

É preciso entender as mensagens dos mitos e da arte em geral, mas neste trabalho nos restringiremos às poesias. Em ambos os casos estas narrativas não se dirigem à razão como uma sequência de conceitos, argumentos e demonstrações. É um erro muito grande querer trazer as narrativas míticas e poéticas para o mesmo estatuto das narrativas filosóficas. Contudo, elas também não estão no mesmo campo. Alguns autores acreditam que o ser humano possui uma *função fabuladora* responsável por produzir estas duas narrativas, mas também isto é limitação ontológica. A arte em geral, e a poesia em particular, utilizam figuras de linguagem como a metáfora, a alegoria, a parábola, mas os mitos são compostos de símbolos² o que é bem diferente destes outros campos.

Para entendermos a poesia devemos nos dobrar às fabulações que elas criam, a lógica comum da filosofia e da ciência não possui elementos para traduzir suas mensagens. Na canção *Metáfora* (1982) Gilberto Gil expõe de modo absolutamente claro este limite: não há contradições na poesia:

² A noção de símbolo, com a qual trabalhamos é a conceituada por Carl G. Jung, especialmente na obra citada nas referências, *Vida Simbólica* (2008).

Uma lata existe para conter algo, mas quando o poeta diz “lata”, pode estar querendo dizer, o incontível... Uma meta existe para ser um alvo, mas quando o poeta diz, “meta”, pode estar querendo dizer o inatingível [...] Deixe a lata do poeta, não discuta, deixe a sua meta fora da disputa. Meta dentro e fora, lata absoluta, deixe-a simplesmente meta-fora”.

Com a mitologia se passa o mesmo, porém de modo ainda mais profundo, pois são **narrativas simbólicas**, que ultrapassam em muito as possibilidades da razão compreendê-la, se não deixar seus paradigmas e aceitar os símbolos como os elementos fundantes destas narrativas. Por mais absurdas ou fantasiosas que pareçam, há uma mensagem das mitologias que não fala somente à razão, mas à nossa existência como um todo. Por exemplo, como a razão poderia impor seu universo para o mito sumeriano de Marduk? Quando ele mata a Serpente, faz com metade dela o céu e, com a outra metade, a terra; ao plantar os dentes da serpente no solo criou os seres humanos.

Afinal de contas, o que expressam e como se expressam cada um destes campos do ser humano?

A razão – expressa raciocínios, argumentos e a filosofia, especificamente, expressa. Para tanto, utiliza a linguagem proposicional, que não deve ser confundida com a lógica proposicional.

A arte – expressa sentimentos e pensamentos difusos que se encontram no campo da consciência - Para tanto utiliza as linguagens artísticas: a poesia, as pinturas, as esculturas, a dança, a música etc.

A mitologia – expressa conteúdos do inconsciente individual, principalmente os sonhos; e das manifestações coletivas, como as religiões e seus ritos. Sua linguagem é simbólica, seja ela escrita, imagética ou gestual, que é o caso específico dos ritos.

Portanto, a razão não poderá nunca compreender completamente o que a arte expressa e muito menos ainda o que a linguagem simbólica dos mitos expressa. No entanto, é claro que os estudos sobre mitologia, artes - e da própria razão - são um papel da razão, contudo, ela deve ser humilde o suficiente para compreender suas limitações. Além disso, e o que é mais importante, em termos de existência no mundo da vida, a razão, a arte e a mitologia tem igual importância, sendo que o papel de cada uma, bem como a relação entre elas, será definida pelas diferentes situações existenciais que vivemos. Para definir estas diferenças entre o homem moderno e o *homo religiosus* Eliade afirma: “Tentemos compreender a situação existencial daquele para quem todas essas correspondências são experiências *vividas* e não simplesmente *ideias*. (2001, p. 136)

As lendas e contos de fada podem trazer importantes lições morais, mas não estão orientam ritos, são portanto do campo das metáforas, do poético, mas não do simbólico. Os mitos narram, de forma simbólica as ações dos deuses ou entidades que criaram uma realidade e não de modo alegórico, mas real, por isso, conforme Eliade: “O mito fala apenas do que *realmente* ocorreu, do que se manifestou plenamente” (2007, p. 11)

Os mitos ligados à plantação em geral apresentam a seguinte estrutura: escassez de alimento; encontro com o sagrado; sacrifício para que a planta germine e alimente a todos. Portanto, quando os povos que vivem seus mitos iniciam suas atividades de plantação e colheita, realizam rituais que lembram esta história sagrada (o que o mito narra). Tal ligação entre o que se narra e o que se faz no rito não é técnica, não é um metáfora, mas

simbólica e, somente por isso, pode emprestar um significado emocional que dá sentido à ação ou, se quisermos, ao trabalho. O homem contemporâneo, por exemplo, não possui mitos que narrem a origem do seu trabalho, ele não tem significado senão de status e dinheiro.

Esta narrativa tem por objetivo dar um lugar para quem age – e para sua ação – no mistério cósmico ou no mistério da vida. Quando experienciamos, por meio dos ritos, aquilo que os mitos narrem, nós agimos como os deuses, logo nos tornamos criadores de realidades. Em síntese: a razão nos oferece reflexões sobre o que vivemos; a arte nos proporciona uma experiência sentimental da existência, por meio da qual participamos de uma catarse. Os mitos e os ritos nos proporcionam uma experiência catártica muito mais profunda que a arte, uma experiência vívida de criar significados para as existências existenciais pelas quais passamos.

As mensagens

Em *O Banquete* Platão discorre sobre várias concepções sobre o que é o amor, sendo que a de Sócrates é a mais correta. Destacamos o aspecto no qual Diotima leva Sócrates a concluir que o amor é uma ausência: “Pois bem, tu admitiste que o Amor, pela carência das coisas boas e belas, desejava essas mesmas coisas de que carecia.” (1980, p. 74) Assim, leva o filósofo a concluir que o Amor não é um Deus, nem um mortal. Mas um gênio, isto é, um mensageiro entre os deuses e os homens. Tal concepção será bastante útil em suas aplicações éticas, sobre a amizade, e política, sobre o destino da Polis. Assim, por mais que estas concepções de Platão pareçam poéticas, pela linguagem, ou mitológicas, pelo conteúdo, trata-se de filosofia, porque servirão de suporte para o esclarecimento da razão e se constituem em demonstrações que criam conceitos.

Luís Vaz de Camões (1954), no soneto abaixo, apresenta sua concepção de amor, contudo, é evidente que não se trata de uma conceituação do amor, mas uma descrição dos sentimentos opostos – apresentados a partir de antíteses - que ele provoca nas pessoas que o sentem. A poesia pode expressar sentimentos e pensamentos que estão difusos na consciência, mas não o faz por meio de uma linguagem proposicional e sim por meio da linguagem poética e é esta linguagem que permite a ligação entre o poema o leitor identificar os próprios sentimentos na descrição do poema. Não se trata, portanto, de descrever por meio deste poema uma ideia ou um conceito de amor, mas de descrever os sentimentos.

Amor é fogo que arde sem se ver;

É ferida que dói e não se sente;
É um contentamento descontente;
É dor que desatina sem doer;

É um não querer mais que bem querer;
É solitário andar por entre a gente;
É nunca contentar-se de contente;
É cuidar que se ganha em se perder;

É querer estar preso por vontade;
É servir a quem vence, o vencedor;
É ter com quem nos mata lealdade.

Mas como causar pode seu favor
 Nos corações humanos amizade,
 Se tão contrário a si é o mesmo Amor?

Quanto à mitologia ela expressa conteúdos da profundidade do inconsciente, estes conteúdos podem ser chamados de arquétipos. A expressão dos arquétipos se dá por meio da linguagem simbólica que nunca poderá ser completamente interpretada pela razão, cuja linguagem proposicional é limitada para a interpretação das narrativas míticas. Um grande risco de interpretamos os mitos é mitiga-los ao ponto de se tornarem meras lendas, isto é, como se guardassem uma lição moral para a vida, quando – com base nos autores que fundamentam este trabalho – os mitos estão muito além do bem e do mal, sua função não é conformar o indivíduo à sociedade, nem regular esta por meio de critérios de justiça, equidade, sumo bem etc.

Mitos não são lendas, nem contos de fada, porque estão ligados aos ritos. Os mitos são as narrativas de alguma origem e quando se participa de um rito, o que se faz, é viver aquela experiência que criadora que deu origem há alguma realidade. Pois bem, vimos com Grimal e outros autores a ideia de que se adere, por vontade, a uma crença ou fé e nada mais falso do que isso. Esta aderência se dá por meio de impulsos mais profundos do que os sentimentos e, portanto, muito mais profundos do que qualquer decisão da razão. De certa forma, não somos nós quem acreditamos em um mito, é ele que se faz ou não acreditar. Quanto aos ritos, do mesmo modo. Quando uma pessoa participa de ritos que lhes são psicologicamente significativos permite um canal, composto por símbolos, pelo qual as pulsões do inconsciente fluem. Quando não se tem este tipo de vivência simbólica o que ocorre é que os impulsos se manifestam de forma autônoma, isto equivale a dizer que os transtornos são ritos involuntários, como bem nos expõe Lacan em seu texto *O mito individual de um neurótico* (2008).

Não faremos uma síntese do mito de Eros e Psique por conta do breve espaço deste trabalho. Observamos, também que, nossa breve apresentação do mito não terá como tema a questão de gênero, pois via de regra, em análises mais antigas procurava-se delinear o mito a partir do masculino e do feminino e acabava-se, vez por outra, esbarrando em definições culturais do papel de cada gênero. Por isso, deixaremos de lado esta abordagem aqui e proporemos uma abordagem que entende Eros como o símbolo do desejo e Psique o símbolo da mente consciente de si ou ego, o termo razão nem de longe pode ser usado para designar o papel de Psique neste mito. Um dos grandes dramas da existência humana é sempre este relacionamento tenso entre os desejos e a mente.

Mente e desejo se apaixonam e vivem um relacionamento intenso. Porém, há um tabu: a mente não pode conhecer a natureza do desejo ou o desejo mesmo, deve fruir de sua companhia sem querer traze-lo à luz. Ora, pressionada por seu meio social a mente resolve iluminar o desejo, com medo de estar sendo enganada; temendo que ele fosse monstruoso, para seu maior espanto, descobre que ele é belo. Ao se ver descoberto o desejo se afugenta e ambos sofrem com esta separação imposta pela quebra do tabu. Não adianta a mente submeter-se aos mais duros sacrifícios impostos pela “mãe do desejo”, isto não irá trazê-lo de volta, para reatar o elo foi perdido. Somente quando a razão se mortifica é que o desejo pode voltar para a hierogamia e um fruir do convívio do outro. O desejo se torna adulto quando casado com a mente e esta pode fruir do prazer que não encontra sozinha. A mente desfruta da vivência dos desejos, mas instigada a conhece-los o afugenta. Não

adianta submeter se a sacrifícios, só quando a mente se anula é que pode voltar a gozar do hierogamos com o desejo, isto é, no momento de vivenciar o desejo.

Conclusão

A filosofia ocidental tendeu a supervalorizar a razão, tornando-se um racionalismo desmedido que invade outros campos da existência e os empobrece levando o homem contemporâneo às crises existenciais da nossa sociedade. Muitos filósofos destacaram em suas obras a importância da arte para a vida, demonstrando que esta não pode estar submetida ao campo da razão, pois são áreas diferentes. Nossa proposta é que a mitologia receba um estatuto semelhante ao das áreas da razão e das artes, pois ela é inerente ao ser humano enquanto existente no mundo da vida, seja como indivíduo, seja como sociedade. Cremos que tal abertura para a mitologia poderá enriquecer a formação das pessoas no Ensino Médio e no Ensino Superior.

Portanto, a concepção de que a Filosofia superou os mitos, ou que há uma passagem da mitologia à filosofia, é uma ideia que empobrece ontologicamente o ser humano, porque considera que a razão deve ser o principal elemento psíquico para a compreensão e explicação sobre os fenômenos do mundo da vida. Muitos foram os filósofos que perceberam a importância das artes para a vida! Propomos, aqui, destacar a importância da mitologia.

Somos mais complexos do que o limitado jogo entre *logos* e *mythos*. O ser humano percebe o mundo de diferentes formas e expressa estas percepções de diferentes modos. Neste trabalho destacamos três, a saber: o modo racional, o modo poético ou artístico e o modo mitológico. São diferentes formas de percepção e narrativas, todas vivas e presentes na humanidade há milhares de anos. Quando adotamos a ideia de que a filosofia substitui a mitologia estamos tentando eliminar uma parte da nossa psique ou, no melhor dos casos, reduzir sua importância para nós.

Muitos filósofos reconhecem que a mitologia está presente em nossa sociedade, mas lamentam por isso, pois consideram-na como irracionaisismos que insistem em permanecer. Ora, a permanência da mitologia na psique individual e no coletivo das sociedades, que se autodenominam civilizadas, ocorre não porque se trata de um irracionismo renitente, mas de um aspecto da nossa forma de ser no mundo que não deixará de se manifestar. Apesar de a mitologia poder ser classificada como irracional, não se pode tomá-la por isso, como um erro, um equívoco ou mera ilusão destinada a ter um fim. É justamente este o empobrecimento ontológico que supõe ser somente as manifestações da razão dignas do ser humano, sendo as outras formas, menores ou mesmo indesejáveis.

Referências bibliográficas:

- APULEIO, Lucius. *O asno de ouro*. Tradução: Francisco António de Campos. Lisboa: Europa-América, 1990.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda e MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: introdução à filosofia*. São Paulo: Moderna, 2016.
- BRANDÃO, Junito de Souza. *Mitologia Grega*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- CAMÕES, Luís Vaz de. *Obras completas*. Lisboa: Sá da Costa, 1954.
- CAMPBELL, Joseph. *O poder do mito*. Tradução: Betty S. Flowers. São Paulo: Ed. Palas Athena, 2008.
- COTRIM, Gilberto e FERNANDES, Mirna. *Fundamentos de Filosofia*. São Paulo: Saraiva, 2017.
- ELIADE, Mircea. *Mito e realidade*. Tradução: Pola Civelli. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- _____. *O sagrado e o profano: a essência das religiões*. Tradução: Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- GIL, Gilberto. *Um banda um*. Rio de Janeiro: WEA Discos, 1982.
- GRIMAL, P. *A mitologia grega*. Tradução: Carlos N. Coutinho. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- HEGEL, G. W. *A Razão na história*. Tradução: Artur Morão. Lisboa, Ed. 70, 1995.
- JUNG, C. G. *A vida simbólica: outros escritos*. Tradução: Araceli Elman. Petrópolis: Vozes, 2008.
- LACAN, Jacques. *O mito individual de um neurótico*. Tradução: Claudia Berliner.
- PLATÃO. *Um Banquete*. Tradução: Jaime Bruna. São Paulo: Cultrix, 1980.
- PESSOA, Fernando. *Obra Poética – Mensagem*. São Paulo: L&PM, 2008.

Noite dos mascarados

José Gilberto da Silva¹

As práticas e vivências foram pensadas, para atender uma série de necessidades que ao longo da prática docente, precisariam ser vistas, para que o processo ensino/aprendizagem acontecesse.

Em primeiro lugar, as escolas integrais e em especial as técnicas, da qual desenvolvem uma rotina diária de nove horas aulas integrando os componentes curriculares técnicas e das compreendidas regulares. Esse ritmo, pela própria estrutura já se torna cansativa e quando os encontros de Filosofia, aconteciam, muitas vezes encontravam os educandos exaustos.

Em segundo lugar, para que haja uma reflexão produtiva os educandos precisam ser protagonistas do próprio processo, uma saída para isso acontecer é tornar aulas participativas de forma que a construção do conhecimento e da formação aconteça da maneira mais atraente e interessante.

Outro problema, que o educador encontrou para que as propostas de ensino fossem construídas era, quanto a linguagem. Entenda-se linguagem, aqui, todo processo de comunicação, tomando como referência a cultura, a geração, os elementos presentes, que na visão do educador tonavam-se cada vez mais abissais.

Pondo-se estas questões para serem analisadas, e, apoiadas nas reflexões advindas da metodologia interdimensional, onde o jovem precisam responder as necessidades de cidadania, autonomia e competência, que as práticas e vivência foram entendidas como uma resposta, que pudesse minimizar as dificuldades de aprendizagem.

Sempre apoiadas em outras linguagens e outros componentes curriculares, as práticas e vivência buscam explorar o máximo dos recursos que eles, as linguagens e os componentes podem oferecer na perspectiva de explorar não só a pesquisa, mas, e, principalmente a reflexão, a partir dos produtos ofertados na culminância de cada prática.

Apresenta-se a seguir uma das práticas, intitulada, NOITE DOS MASCARADOS, de mesmo título, de uma das músicas utilizadas para compor a prática.

As práticas e vivências compõem requisito – intervenção – que é exigência para a conclusão do mestrado em Ensino de Filosofia – PROF-FILO, pela UFPE.

Justificativa: A partir da questão, ‘Quem é o homem afinal?’, refletir sobre os estereótipos e valores arquetípos construídos acerca da diversidade humana, na perspectiva de refletir

¹ Escola Técnica Estadual Cícero Dias

sobre a formação da identidade, como processo inacabado e não definitivo. Romper com os modelos definidores do humano, para que o jovem enxergue as possibilidades de *ser* e consequentemente *conviver* com o outro.

Objetivos:

Refletir sobre a formação da identidade humana, não como algo absoluto, mas processual

Pesquisar e analisar as várias dimensões humanas que contribuem para compreensão do ser singular que é e ao mesmo tempo o ser singular que é o outro;

Converter as análises feitas a partir de pesquisa embasadoras, em outras linguagens que expandem a reflexão e crítica;

Organizar as possibilidades humanas, quando conseguem e quando não conseguem ser desenvolvidas.

Público-alvo

Faixa etária: 14/15 anos - 1º ano do Ensino Médio

Número de estudantes: 45 estudantes

Ciclo/ano: 1º ano do ensino médio

Outras informações: O processo de execução precisa oferecer elementos artístico, visual e literário que contribuam com a reflexão (poesias, pinturas, música)

Recursos materiais e humanos para execução da prática:

- Computador / projetor / som - para projetar e reproduzir músicas, poesias e quadros:

Músicas: “noite dos mascarados” (Chico Buarque) / Ciranda da bailarina (Chico Buarque) /

Poesias: O Homem (DRUMMOND)

O único animal (VERÍSSIMO)

Imagem: As sapatilhas da bailarina - pé enfaixado e pé nu /

que sejam o ponto de partida para pesquisa sobre as dimensões humanas;

Textos:

- O homem, quem é ele, afinal? (SOUZA)

- “A Condição Humana” de Hannah Arendt (BRAGA)

- Textos que reflitam sobre o significado de natureza e cultura

Natureza e Cultura (ARANHA E MARTINS)

- Textos que ajudem a refletir sobre condição ou natureza humana

- A Águia e a Galinha (BOFF)

- Lâminas ou projeções, sobre ditados populares ou expressões que formatam o ser humano (quanto mais regional, melhor)

- Espaço para apresentação e discussão das pesquisas

- biblioteca/ internet - que propiciem a pesquisa

-Confecção de máscaras

Papelão

Tinta;

Cola;

Papel Machê - (descrever os materiais para a técnica)

Bexiga.

- Espaço para apresentação/exposição das máscaras

Área do Conhecimento

Humanas e suas Tecnologias

Metodologia:

Etapa 1: Executar a música “noite dos mascarados” (Chico Buarque), refletir sobre o significado da personalidade - origem persona (máscara)

Duração: 1 aula

Etapa 2: Usar imagens (como a bailarina - pé enfaixado e pé nu) e música “ciranda da bailarina de Chico Buarque - para visualizar os desafios de estigmatizar pessoas e não reconhecer os elementos constitutivos de cada um (sua história)

Duração: 1 aula

Etapa 3: Refletir sobre a ideia de natureza e cultura - analisar frases feitas como (o baiano é preguiçoso, homem não chora... etc.).

Duração: 1 aula

Etapa 4: Convidar os estudantes para se organizarem em grupos de 5 estudantes e escolher uma entre a faceta humana (materialidade; racionalidade; psiquê; práxis; sociabilidade e politicidade; liberdade; ética; estética; infinitude, perfectibilidade e inacababilidade); Pesquisar, compreender, refletir sobre seu significado e sua banalidade

Duração: 2 a 4 aulas

Etapa 5: Promover oficina de máscaras ou como traduzir sentimento em performance (exemplos).

A oficina de máscaras deve ser fruto da integração com a disciplina de arte/teatro, com foco na linguagem artística.

Dica: Os grupos devem ser acompanhados ao longo do processo de compreensão e de representação. As estratégias de acompanhamentos podem variar de acordo com a disponibilidade física e de recursos.

Duração: 2 aulas

Etapa 6: Oficina performance artística.

Convidar um professor de teatro para orientar o processo de representação na linguagem corporal.

Duração: 1 aula

Etapa 7: Promover o momento de reflexão das pesquisas (mesa redonda - roda de diálogo - apresentações em forma de seminário)

Duração: 2 aulas

Etapa 8: Promover momento festivo para apresentação das máscaras (palco, música, iluminação).

Duração: 2 aulas

Etapa 9: Retomar a reflexão a partir da experiência vivida pelas equipes e individualmente

Duração: durante a etapa 7 ou 8

Tempo de aula: tirar

12 horas/aula

Critérios de avaliação:

Três momentos básicos de avaliação:

1º - no processo, como a compreensão de si e do outro vão se revelando nos desafios de compreensão de cada dimensão humana - observação das dúvidas e discussões.

2º nas apresentações, tanto no resultado das pesquisas, como no desafio que é traduzir as reflexões em performances e máscaras - Análise da coerência entre os textos apresentados e os tipos de pertences.

3 - Integração - no grupo e entre os grupos sobre, principalmente no momento de socialização.

Resultados:

Além de desenvolver o espírito pesquisador, reflexivo e crítico, promoveu o relacionamento com a arte e as várias linguagens que acrescentam na compreensão de mundo. No caso, a reflexão sobre a formação da identidade como processo, repercute na compreensão do outro e dessa forma, desenvolve-se a relação consigo e com outro mais ativa (autonomia e alteridade). Foi perceptível a mudança na postura dos estudantes no que se refere a saída de si ao encontro com o outro - que outras verdades precisam ser verificadas..

Conclusões:

O processo viabilizou a reflexão sobre a natureza humana, não como elemento absoluto, mas a partir da formação da identidade; gerando um diálogo mais próximo com os desafios do ser e conviver consigo e com o outro

Referências bibliográficas:

SOUZA, Sonia Maria Ribeiro de. UM OUTRO OLHAR - Filosofia. São Paulo, FTD, 1995.p. 21-34

BRAGA, Thiago Rodrigues. A Condição Humana” de Hannah Arendt. Disponível em: http://www.institutosapientia.com.br/site/index.php?option=com_content&view=article&id=1157:qa-condicao-humanaq-de-hannah-arendt&catid=31:geral&Itemid=110.

NOITE DOS MASCARADOS: <https://www.youtube.com/watch?v=nzu5k8uA7Rs>

Ciranda da bailarina: <https://www.youtube.com/watch?v=9QrNESnMsZQ>

Imagem: As sapatilhas da bailarina:

http://img1.br.ndsstatic.com/ballet/as-sapatilhas-das-bailarinas-classicas-e-seus-pes-machucados_6073_w620.jpg

ANDRADE, C. Drummond de. *Poesia e prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1988. p. 176-8

VERÍSSIMO, Luís Fernando. *O marido do Doutor Pompeu*. Porto Alegre: L&PM, 1987.

BOFF, Leonardo. *A Águia e a Galinha - Uma metáfora da condição Humana*. 40 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

Mini Bibliografia:

Educador de filosofia desde a fundação da Escola Estadual Cícero Dias. Formação inicial - Ciências Sociais - especialista em ensino de ciências humanas - educador do Estado de Pernambuco há 24 anos. Integrante do Mestrado Profissional de Filosofia pela UFPE

Arendt, política e cidadania: O ensino a distância como possibilidade

Juliana Scherdien Amaral¹

A proposta deste texto é a de vincular os conceitos tratados por Hannah Arendt (1906-1975) em suas obras sobre política, cidadania e educação, e a partir da minha experiência no Ensino a distância na graduação de Filosofia. Primeiramente, como tutora e, há dois anos, como professora, o que me possibilita analisar de forma positiva que a Graduação a distância em Filosofia, a partir da Universidade de Pelotas, realiza seu papel social, no sentido de aproximar a academia e a educação de pessoas que não teriam acesso a um Curso de Graduação. E isso é ocasionado por vários motivos: carga horária de trabalho extensa, família, recursos econômicos para transporte, hospedagem, entre outros.

A Graduação na modalidade a distância permite que o acadêmico realize o curso em seu município, e no horário em que melhor se ajustar às suas necessidades, tornando a carga horária, que deve ser dedicada aos estudos, mais flexível. Dessa forma, pode-se pensar que a Instituição adquire um papel fundamental dentro das comunidades em que ela está inserida. Pensando essa experiência a partir do viés conceitual (político) arendtiano, ou seja, a política como sendo a organização das questões que interessam a um grupo humano, sem o uso da coerção e do uso de violência. Arendt, em suas obras, tem como preocupação articular questões elementares da vida humana, sendo a política o tema basilar de seu pensamento.

Nas palavras de Arendt (2013b, p. 201),

Se entendermos [...] o político no sentido de *polis*, sua finalidade ou *raison d'être* seria estabelecer e manter em existência um espaço em que a liberdade, enquanto virtuosismo, pudesse aparecer. É este o âmbito em que a liberdade constitui uma realidade concreta, tangível em palavras que podemos escutar, em feitos que podem ser vistos e em eventos que são comentados, lembrados e transformados em histórias [...]. Tudo o que acontece nesse espaço de aparecimentos é político por definição.

Em sua obra *Entre o Passado e o Futuro*, encontra-se temas que perpassam seu pensamento, como: a política, a cidadania (a qual permite ao ser humano pertencer a uma comunidade política, e nela é possível a vivência da liberdade, da justiça, permitindo o ter direitos, assim como deveres para com a comunidade e seus participantes) e a educação (sendo ela responsável por tornar o jovem um ser humano autônomo, o qual passa a responder por seus atos sem o auxílio de outro, isto é, passa a servir-se de seu próprio entendimento, como

1 Universidade Federal de Pelotas-UFPel. Participante do Grupo de Estudo Hannah Arendt (GEHAr-UFPel), o qual agradeço a orientação e sugestões a mim ofertadas pela coordenadora do grupo Prof^ª. Dr^ª. Sônia Maria Schio.

apregooou Kant², por exemplo. Nessa obra, encontrasse um artigo cujo título é *A Crise na Educação*, e é por meio da reflexão sobre esse texto que se pode inquirir de que forma Arendt compreende a importância da educação para a preparação de jovens para a cidadania, isto é, de seres aptos a conviver em comunidade (em pluralidade), enquanto seres ativos politicamente.

Com a política está inclusa a questão da cidadania, da liberdade³, da igualdade⁴, a preocupação com os assuntos referentes ao grupo, ou seja, à comunidade. Em outros termos, às questões referentes ao convívio humano: tanto à resolução de conflitos como a necessidade de decidir assuntos pertinentes ao grupo, como por exemplo: a iluminação de uma praça, a unidade de saúde que necessita de mais profissionais, pois há uma demanda para tal, a necessidade de criar locais de convívio, de recreação, de cultura, entre outras. Para Arendt, o ser político é aquele que se compreende numa comunidade de iguais, que possuem interesses em comum, agindo em prol do bem comum, sem perder sua singularidade⁵, ao estar na pluralidade⁶. Nessa conjuntura, o ser político passa a responsabilizar-se pela comunidade, pelas pessoas que nela habitam, pelo mundo e com tudo aquilo que o compõe.

O agir político propõe a concordância dos participantes por meio do diálogo, sem conflitos agressivos ou violentos, ou que estes possam ser solucionados pela persuasão, consentindo com o agir em conjunto. Pois, a igualdade em política, baseia-se na diferença de seus participantes (singularidade), e estes tendem a possuir interesses variados, o que pode gerar conflitos pessoais, os quais Arendt acredita que possam ser superados, pois a política possui problemas que ultrapassam a questão pessoal, como: a manutenção do grupo, a preservação do mundo e de seu entorno, assim como de seus habitantes. Arendt não nega que haja discordância entre os cidadãos, mas acredita que tais querelas devam ser contornadas, em prol dos assuntos relevantes ao grupo.

Quando homens e mulheres encontram-se em um espaço público, e se reconhecem como cidadãos, e assim se comportam, discutindo, decidindo e agindo em grupo, se tem o aparecimento da política. A igualdade, na política, requer a participação do cidadão, no debate público, na exposição e na discussão de opiniões, tendo a possibilidade de se expressar, de emitir sua percepção de mundo, e de agir livremente. Fora do âmbito público, o ser humano afasta-se do convívio entre iguais e também da capacidade de distinguir o verdadeiro do falso, o certo do errado. É isso possibilita a ocorrência da mentira, da violência, enfim, o fim da vida política.

A vida na comunidade é formada por um conjunto de seres humanos unidos por objetivos e propósitos semelhantes. A comunidade é o local onde o sujeito, enquanto ser participativo exerce a cidadania, ao tornado-se cidadão, o sujeito deve saber conviver com seus semelhantes no espaço público mesmo que este pense, ou, aja, diferentemente dele.

2 Nas palavras de Kant (KANT, 1988, p. 7) “Iluminismo é a saída do homem da sua menoridade de que ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem.”.

3 A liberdade que aqui é enfatizada é a liberdade política. Para Arendt, a liberdade é entendida como uma atividade executada pelos homens por meio do convívio entre eles, sendo a liberdade política uma atividade estritamente da vida público-política. A liberdade corresponde à possibilidade de agir, ou seja, a forma de relacionar-se com o mundo, de constituir relações com os outros e de compartilhar os assuntos comuns.

4 A igualdade que aqui exponho, é a igualdade quanto “ser humano”, participe de uma comunidade, de um mundo, qual junto aos seus semelhantes deve cuidar, preservar e contribuir para sua continuidade.

5 É por meio da ação política e do discurso que o agente revela sua singularidade, ou seja, o que diferencia do outro, mas não no sentido biológico, mas humano: caráter, interesses, desejos. A singularidade revela a identidade do sujeito, em contraposição a sua existência corpórea. É a forma como o indivíduo aparece aos outros no espaço público enquanto único, irrepitível, insubstituível.

6 A pluralidade refere-se ao homem viver e conviver entre homens, pois não é o homem, mas os homens que habitam o mundo. Para Arendt, a pluralidade é requisito substancial - ou seja, faz parte da condição humana - para que haja a ação e o discurso, a pluralidade é indispensável: o homem pode instituir o mundo em que vive, e também em conjunto decidir e agir em prol de um bem viver, ou seja, uma vida digna parar todos (SCHIO, 2012, p. 169 -176).

A cidadania, na perspectiva arendtiana, inicia na infância, na preparação do ser para a vida público-política⁷, momento em que os responsáveis preparam esse ser para a cidadania, e será na escola, pertencente à esfera pré-política que esse ser em preparação irá ensaiar sua vida pública, e ter a compreensão da importância de se perceber, quando adulto, preparado para se exercer a cidadania. Peixoto (2013, p. 59) explica que

A condição de possibilidade para o exercício da cidadania, para Arendt, e que vai ao encontro de sua preocupação em prevenir que se repita a situação extrema engendrada pelos Totalitarismos – em especial o Nazista –, está [...] calcada na responsabilidade e preservação/permanência do mundo. Sob esta perspectiva, o homem precisa estar capacitado para ocupar o espaço público, e isso apenas pode ser propiciado pelos pais ou responsáveis, a partir do nascimento, e ocorre em instâncias pré-políticas, como a escola, durante o desenvolvimento da aprendizagem formal. Ao enfatizar a necessidade de proteger o mundo para as gerações futuras, deve-se compreendê-lo como um todo abarcado pela natureza e pelo artifício humano, os quais devem ser preservados por meio de uma responsabilidade gestada a partir da infância do futuro cidadão.

Arendt teoriza um tipo ideal de cidadão: aquele que observa, que avalia, que sabe distinguir, e que faz escolhas, ou seja, ele julga e age. O cidadão ideal consegue se colocar no lugar do outro, e também retomar o passado, em pensamento, para que o que ocorreu sirva de exemplo, tanto bom, para seguir, quanto ruim, para evitar. O cidadão é aquele que não toma decisões sozinho quando o assunto se refere ao grupo em que ele está inserido: ele decide junto aos outros. Para ele, a opinião (*doxa*) é sempre relevante, porque pode impedir a persuasão ou obtê-la: ela representa aquilo que cada ser humano entende por verdadeiro, é a diversidade de posições. E é por meio do discurso que o homem pode opinar conforme sua própria opinião (*doxa*), isto é, emitir sua apreciação livremente. Viver em conjunto requer que os assuntos de interesse do grupo sejam discutidos e revistos, por todos os interessados.

Do contrário, as decisões partiriam de um pequeno grupo ou de uma pessoa, alguém que decide sem ouvir os outros, de forma autoritária, não aceitando que os outros tenham e exponham suas opiniões. A cidadania, então, implica em preocupar-se com os assuntos que são de interesse comum, pois ela é a possibilidade de relacionamento entre aqueles que vivem juntos em forma de uma comunidade (do menor grupo até a global), agindo, ouvindo, sendo regulamentados por leis. Arendt utiliza o termo cidadão para referir-se ao “nós”, e este ocorre quando o conjunto de homens, mulheres, crianças (cidadãos em potencial), idosos, vivem e convivem em conjunto, partilhando da mesma realidade. A cidadania permite ao homem pertencer a uma comunidade política, e nela é possível a vivência da liberdade, da justiça, permitindo o ter direitos, assim como deveres para com a comunidade e seus participantes.

7 A esfera pública é o âmbito em que ocorre o encontro entre iguais, onde ocorre a prática da política, é o lugar onde se desenvolve a vida público-política de uma comunidade, pois nela são discutidos e resolvidos os problemas de interesse do grupo. Nascimento (2008, p. 56) comenta que a esfera pública “procura desenhar a forma como os homens coordenam e direcionam os seus interesses para o centro das decisões políticas, onde tais decisões ganham legitimidade”. Arendt entende a esfera público-política como sendo espaço da visibilidade, da exposição, da revelação que expõe quem cada um é, enquanto cidadão.

A esfera privada é entendida por Arendt, como sendo o âmbito da vida familiar, é o lar, a casa, a família, aquilo que é próprio do homem. É o local de tranquilidade, é onde os humanos, no final da jornada de trabalho, retiram-se para o descanso, suprimindo suas necessidades básicas e físicas. A esfera privada é o espaço da afetividade, no qual os pais (ou responsáveis) têm em vista o bem estar de seus filhos, transmitindo costumes, valores. Também é o local de proteção: onde a família preserva seus membros da insegurança do mundo.

A reunião dos cidadãos, segundo Arendt, gera o poder político. O cidadão, então, quando agente ativo, ocupa e mantém a esfera pública. Ele, a partir do discurso, busca por meio da palavra argumentar sobre suas necessidades, mas também consegue pensar e se empenhar pelos interesses comuns ao grupo. Ele pode buscar compreender e se entender com seus semelhantes, e encontrar a melhor maneira de convívio entre eles, sem coação, sem imposição, com persuasão e não convencimento forçado.

O poder político surge, segundo Arendt, quando ocorre a reunião dos cidadãos no espaço público. O poder não necessita de justificação, mas de legitimidade, e essa é o resultado do agir em conjunto dos cidadãos. Nesse contexto, o poder é distinto de opressão e de coerção: ele é uma inclinação para viver na pluralidade. A violência, ao contrário do poder, necessita de justificação. Ela restringe a vida humana às preocupações básicas, como por exemplo, a integridade física. Na violência há autoritarismo, e no poder, há autoridade. Sendo a força um dos mecanismos utilizado pela violência.

Segundo Arendt, para a cidadania ser efetiva, ela necessita de regras que a amparem. Ela acredita, por exemplo, em uma proteção internacional ao direito de pertencer à uma comunidade. A autora o denomina de “direito a ter direitos” (ARENDR, 1989, p. 330) significando que os homens são possuidores de direitos assim como de deveres, garantidos pelo pertencimento à humanidade, em sentido amplo, e à uma comunidade humana especificamente tratando. Dessa forma, há uma maior garantia que “todos” sejam protegidos. Arendt (1989, p. 330) afirma:

Só conseguimos perceber a existência de um direito de ter direitos (e isto significa viver numa estrutura onde se é julgado pelas ações e opiniões) e de um direito de pertencer a algum tipo de comunidade organizada, quando surgiram milhões de pessoas que haviam perdido esses direitos e não podiam recuperá-los devido à nova situação política global. O problema não é que essa calamidade tenha surgido não de alguma falta de civilização, atraso ou simples tirania, mas sim que ela não pudesse ser separada, porque já não há qualquer lugar “incivilizado” na Terra, pois queiramos ou não, já começamos realmente a viver num Mundo Único.

Para Arendt, é pelo pertencimento à humanidade que os seres humanos se unem em uma comunidade política, e nela resguardam e preservam seus direitos por meio do conjunto de leis (o aparato legal ou ordenamento jurídico). As normas jurídicas estabilizam a vida humana, pois contém critérios que devem limitar certas ações tanto da população, quanto de seus governantes. Já que muitas vezes, o interesse do grupo é substituído por interesses particulares, para isso não ocorra se faz necessária a existência de instituições e de leis que tenham como objetivo organizar regras para o convívio. Então, para se ter o “direito a ter direitos” é necessário o pertencimento em uma comunidade de iguais, isto é, uma comunidade política.

Segundo a autora, há um momento em que o cidadão não age, pois ele ocupa um lugar de observador, atuando como um juiz, avaliando o que é dito, e o que se faz na vida pública, tanto por ele como pelos outros. Porém aquele que não age, nem observa, isto é, aquele que prefere não participar da vida política, Arendt o reconhece como sendo um “não-cidadão”, pois, segundo a mesma, tal homem não assume seu lugar no mundo, e nem se responsabiliza por esse *lôcus*.

A participação na vida política é uma forma de resistência ao automatismo, pois este paralisa a interação do homem, ou subordina a atividade aos comportamentos previamente

determinados. O exercício do pensamento político traz consigo a possibilidade de agir, de se reconhecer como cidadãos, de discutir e decidir em grupo o que for melhor para a comunidade em que tal grupo está inserido.

Arendt entende que entre a esfera privada e a pública há a esfera pré-política: a escola é o exemplo mais significativo dela. A educação, para ela, é um processo por meio do qual é iniciada a inserção de cada ser humano no mundo político. Ela ainda enfatiza, em seu ensaio *A Crise na Educação*, que a escola jamais deve ser entendida como pertencendo ao domínio da política, e também, que tal separação não deve ser entendida como tendo caráter apolítico. Lembrando que os problemas referentes à escola podem se tornar problemas políticos: por exemplo, na escola quando a Base Nacional Curricular Comum quer eliminar conteúdos da Idade Antiga e Medieval, da disciplina História, causando divergência entre professores e alunos, ou quando o município implanta a “Escola sem partido”, que diz ser contra a “doutrinação nas escolas”, que limita a atuação dos professores.

A criança adentra na escola, e este é um momento essencial para a vida dela. A escola é a segunda instância que recebe este novo ser que adentrou na comunidade humana pelo nascimento. A escola é, assim, o local de preparo, de transição da esfera privada para a público-político: ela é a esfera pré-política (outra é a do trabalho - *work*). É na escola que ela passa a vivenciar e a experimentar em conjunto, um “ensaio” para a vida pública. Nas palavras de Schio (2012, p.176. Grifos da autora.), “a esfera pública é o espaço do aparecimento dos homens; é o local no qual se efetiva a identidade do *eu*, e também a do *eu* no mundo”, ou seja, é na escola que a criança vai começar a conhecer o mundo, do qual passará a fazer parte quando estiver apta para isso. Não se pode tratar da formação das crianças e dos jovens sem a escola, em especial quando se trata do Brasil. É nela que a criança irá se conhecer e reconhecer, assim como ser reconhecida como “sujeito” pelos seus semelhantes, os quais também estão sendo preparados para adentrar na esfera pública e política, isto é, para serem cidadãos.

A esfera pré-política faz parte de um espaço intermediário entre o âmbito privado e o público. Para Arendt, a educação escolar, formal, é imprescindível. Porém, a escola não é o mundo, mas é a instituição que é interposta (pela Família e pelo Estado, principalmente) com o objetivo de realizar a transição entre as esferas. Em outros termos, é na escola que a criança realiza suas primeiras experimentações, ensaiando sua inserção na esfera pública, isto é no convívio com os colegas, que vêm de famílias diferentes.

Nesse contexto, o ensino a distância pode contribuir para superação da situação atual, onde há uma crescente desvalorização da política entendida na perspectiva arendtiana, assim como uma massificação das relações humanas, ou seja, o sujeito não se percebe como um cidadão. A partir dessa constatação, percebe-se o quão é importante é a formação de vínculos, a partir do convívio, entre os humanos. Sendo a Graduação a distância uma maneira efetiva de resistência desse processo de individualização e do comportamento pré-determinado. Ela possibilita a renovação dos vínculos entre as pessoas, reativando o diálogo e a preocupação pelo outro: pessoas, natureza, animais, comunidade, mundo. Dessa maneira o sujeito pode tornar-se um cidadão responsável politicamente.

Partindo desse pressuposto, os educadores, tem a responsabilidade pela preparação de jovens, sendo a educação um meio, e o “Ensino a distância” uma possibilidade tangível para a formação acadêmica, conscientizando de forma crítica os acadêmicos. Podendo ampliar os conhecimentos, a auto-estima, o sentimento de pertencimento (porque não estão esquecidos pelo estado) pela comunidade, pois irão atuar nela, mas em outro patamar: de

mais saber e de mais responsabilidade. Tais acadêmicos no futuro serão a próxima geração de educadores, realizando um ciclo contínuo, de formação e preparação de cidadãos ativos na comunidade e por consequência de seres responsáveis pelo Mundo.

O Ensino a distância possibilitou a mim, por meio de vivência como docente, experienciar (como nos molde de Arendt), a dupla função de responsabilidade, a saber: a responsabilidade como educador, e a responsabilidade pelo mundo. O curso de Filosofia, na modalidade a distância, oportunizou aos acadêmicos a reflexão sobre a prática docente, sobre a organização de situações de aprendizagem, de problematização da realidade e de (re) aproximar os saberes. Tais situações proporcionam que os sujeitos sejam vistos e ouvidos, pois a academia seja presencial seja a distância proporciona um local de discussão, de fala, de formação de opinião em que os acadêmicos podem decidir e agir em conjunto e em consenso.

A formação de profissionais da área de Filosofia por meio do curso a distância na Universidade de Pelotas/RS, nos revelou que a academia é um local de troca de experiências, e que essa parceria, o contato, seja virtual ou presencial, pode criar e fortalecer laços entre os sujeitos, e dessa forma ser uma fonte de pensamento e inspiração para o agir político. Possibilitando o sujeito a tornar-se um cidadão, pois a cidadania é fortalecida pelo conhecimento, pelo convívio, pela possibilidade de mudar, de aperfeiçoar-se (liberdade subjetiva), aprimorando a *humanitas* e o *amor mundi* (Cícero) - em outros termos, propiciando esperança nas pessoas e no futuro, em pessoas que de outra forma não teriam acesso ao saber, à melhoria da qualidade de vida própria, da família, da comunidade.

Referências bibliográficas:

- ARENDT, Hannah. *A Condição Humana*. Tradução: Roberto Raposo, revisão técnica: Adriano Correia, 11ª Ed., 4ª reimp. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013a.
- _____. *Entre o Passado e o Futuro*. 7ª Ed. 1ª reimp. São Paulo, Perspectiva, 2013b.
- _____. *Origens do Totalitarismo*. São Paulo, Companhia as Letras, 1989.
- NASCIMENTO, Mariângela M. *A Esfera Pública na Democracia Brasileira: Uma Reflexão Arendtiana*. In CORREIA, Adriano; NASCIMENTO, Mariângela M. (org). *Hannah Arendt: Entre o Passado e o Presente*. Juiz de Fora, UFJF, 2008. 53-72.
- PEIXOTO, Cláudia Carneiro; LOBATO, Anderson O. C. *Pensar a cidadania em Hannah Arendt: Direitos a ter direitos*. In: LODERO, Josirene Candido; BIRNFELD, Carlos, André Hüning (org). *DIRETOS SOCIAIS FUNDAMENTAIS: Contributo interdisciplinar para a redefinição das garantias de efetividade*. Rio Grande: Editora da FURG, 2013. p.51-69 Disponível em: <http://repositori.furg.br/handle/1/5389> Acesso em: 23/09/2018.
- KANT, Immanuel. “Resposta à questão: que é iluminismo?” (1784). In: *A paz perpétua e outros opúsculos*. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1988. Disponível em: http://www.lusosofia.net/textos/kant_o_iluminismo_1784.pdf Acesso em: 23/09/2018.
- SCHIO, Sônia Maria. *Hannah Arendt: Estética e a Política (do juízo estético ao juízo político)*. Tese de Doutorado. Porto Alegre, 2008. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/14684/000666812.pdf?sequence=1>> Acesso em: 23/09/2018.
- _____. *Hannah Arendt: História e Liberdade: da Ação à Reflexão*. 2ª ed, Porto Alegre, RS: Clarinete, 2012.

Por que estudar Filosofia? Considerações a partir de Dewey

Leoni Maria Padilha Henning¹

Introdução - Parece que na atualidade a aguerrida força e interesse na busca por argumentos convincentes sobre a importância da Filosofia como disciplina formativa tem se arrefecido diante dos ataques à sua presença no currículo das escolas, junto a outras disciplinas questionadas sobre sua real importância para fazer valer o espaço que ocupam no conjunto das atividades escolares. A problemática de *como ensinar* a disciplina e quais os recursos possíveis de fazê-lo ainda permanecem, evidentemente, como questões a serem desvendadas pelos profissionais da área, os quais desejam instrumentalizar-se ao máximo para garantir o espaço, que se encontra atualmente em gradual declínio. Algumas pessoas sugerem que, principalmente, no caso do ensino de Filosofia para os mais jovens, esse trabalho possa ser enriquecido com vídeos, filmes, literatura e poesia, por exemplo, uma vez que a História da Filosofia contida na maioria dos manuais didáticos significa frequentemente um território muito árido aos iniciantes, merecendo assim a associação necessária desses saberes a outros recursos pedagógicos. Acredita-se que a Filosofia apresenta potencialidade formativa na Educação do jovem, oferecendo possibilidades grandiosas ao aprimoramento de sua criticidade e das qualidades necessárias à participação efetiva na sociedade, constituindo-se num elemento importante para a conquista de uma consciência esclarecida e autônoma, liberta dos engodos ideológicos, enganos conceituais e ilusões próprias às mentes ingênuas.

Vivendo a ambientação favorável à hipervalorização da Ciência, Dewey elabora muitos dos seus escritos, dentre os quais o *Reconstruction in Philosophy* de 1920, em que sugere à própria disciplina inspirar-se no modelo científico para ser revigorada e ter revisados os seus princípios, uma vez que a época do pós-guerra apresentava ao homem novas crises recheadas de novos problemas, o que não mais condizia com as fórmulas arcaicas e estagnadas da Filosofia tradicional. Isso porque, para o autor, o trabalho filosófico deve sempre partir dos problemas humanos concretos que emergem do contexto em que os homens realmente vivem, não devendo ser, como antes ocorria, exclusivamente iluminados pelos modelos absolutos e universais consagrados pelo passado. Dewey nos traz o conceito de experiência como central na articulação do pensamento, quer de artistas como dos cientistas e filósofos. Contudo, o pensamento reflexivo exige a consideração da continuidade da experiência, em cujo princípio se sustenta a indispensabilidade da História da Filosofia. Em seu pequeno texto de 1893, *Por que estudar Filosofia*, o autor evidencia a presença marcante e necessária da Filosofia na construção humana, mas incentiva que cada um de nós nos esforcemos para nos tornarmos filósofos, evitando sermos subsumidos pelas ideias alheias.

¹ Docente e pesquisadora na Universidade Estadual de Londrina (Departamento de Educação; Área: Filosofia e Educação).

O autor defende a Filosofia como âmbito epistemológico necessário ao enfrentamento do obscurantismo no qual podemos estar mergulhados, propiciando assim a busca pela autonomia e pelo avanço de um tipo de pensamento mais elaborado e aprimorado. Suas ideias nos desafiam a valorizar a História da Filosofia ao mesmo tempo em que exige que o ensino da disciplina não tolha as iniciativas para a conquista do pensamento livre. Dewey se notabilizou nas áreas de Filosofia, Filosofia da Educação e Pedagogia, o que nos levou a situar a questão que enseja o texto, no âmbito dessas áreas, o que permitiu estabelecermos relações do ensino de Filosofia num contexto formativo mais amplo, valorizando dessa forma, as ricas contribuições do autor ao entendimento do fenômeno filosófico-educacional.

Entendo que toda essa discussão encontra na Filosofia da Educação um contexto profícuo para o seu aprofundamento, já que *disciplinaridade e formação* se constituem em problemática consoante aos interesses dessa área também referida como Filosofia e Educação. Esta denominação sustenta *o encontro* das duas esferas da atividade humana. Quando considerada em seu interesse central, a saber, voltar-se ao homem na situação de seu processo formativo contínuo, essa disciplina busca a contribuição e o diálogo íntimo com os campos filosóficos *per se* (Antropologia, Epistemologia, História da Filosofia, etc.). Trata-se de uma área marcada pela busca filosófica do entendimento sobre o campo educacional no qual se situa o homem, tanto no que diz respeito à instituição escolar como nas várias esferas formativas de interação e comunicação social. Ademais a disciplina considera que quando formalizada em instituições escolares, a formação explícita coordenadas que nos permitem compreender a *educabilidade humana* imbricada em situações concretas da escola enfatizando vários elementos muito importantes como: formação e atuação docente, fenômenos do ensinar e do aprender, relações do conteúdo específico da disciplina com as teorias pedagógicas adotadas ou não por uma determinada instituição, enfim, o sentido que de tudo isso possa ser apreendido pelos atores envolvidos no processo educativo. Com efeito, quanto se trata especificamente da disciplina de Filosofia presente nas escolas, tentamos apreender as possíveis consequências do trabalho docente não somente em relação aos objetivos da própria disciplina, mas também, aqueles relativos ao âmbito da própria instituição e mesmo desta com relação à sociedade, uma vez que expressam em primeiro lugar as escolhas feitas pelos agentes educativos em base dos valores firmados e tomados pelo conjunto das disciplinas escolares e do projeto político-pedagógico em geral, sendo tudo isso, muitas vezes, simplesmente imputados aos professores, sem que todos tenham suficiente clareza.

Entendemos ser importante o resgate do que pensaram os filósofos em outras épocas e lugares sobre as relações da disciplina de Filosofia com/no universo da escola tornando-se um procedimento enriquecedor para avançarmos no debate. Trazemos assim o filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952) que se notabilizou pelo seu trabalho dedicado à Educação escolar, entendendo-a como um campo produtivo, mesmo indispensável, ao aprimoramento do pensamento reflexivo, conquista necessária para a construção da democracia representando o que haveria de melhor aposta em relação a efetivação desse desejo. Grosso modo, percebeu no modelo científico o caminho epistemológico a ser seguido para que tais metas pudessem ser realizadas já que conformadas a uma nova e progressiva mentalidade conquistada no processo. Essa perspectiva coloca no centro teórico a experiência, firmando-se como uma Filosofia denominada pelo autor de naturalismo empírico, empirismo ou humanismo naturalista (DEWEY, 1974, p. 161), fazendo frente a

uma tradição metafísica tradicional escolástica e gestora de uma escola de perfil autoritário e dogmático. Para o autor, um dos elementos provocadores desta última visão é o fato de entender experiência e natureza de modo separado, cujo nefasto dualismo imperante na cultura filosófica, dentre outros, impregnou as demais esferas humanas, interpretando a primeira como sendo um véu colocado na segunda, algo nela superposto, devendo, portanto transcendê-la; do outro lado oposto, há aqueles que desejam diante dessa separação proteger os valores nobres e ideais da experiência, vista da perspectiva do subjetivismo, da pessoalidade, da abstração cara à apreensão das noções absolutas e universais, distantes do real, da natureza.

No *Reconstruction in Philosophy* (1957) Dewey sugere à própria disciplina a utilização do *modelo científico* para ser revigorada e ter revisados os seus princípios, uma vez que a época do pós-guerra apresentava ao homem novas crises recheadas de novos problemas a serem enfrentados, o que não mais condizia, segundo o autor, com as fórmulas arcaicas e estagnadas da Filosofia tradicional. Isso porque, para Dewey, o trabalho filosófico deve sempre partir dos problemas humanos concretos que emergem do contexto em que os homens realmente vivem, não devendo simplesmente ser entendidos desde os modelos absolutos e universais. Daí a razão do imperativo de que tais problemas sejam estudados e compreendidos à luz do presente, já que variam conforme os diferentes tempos e espaços. O autor enfatiza que a vida da comunidade humana se desenvolve segundo um movimento de mudanças e de crises, o que motiva novos problemas para a Filosofia se ocupar. De nada bastaria o insistente modelo de racionalidade cristalizado pela Filosofia do passado com suas verdades absolutas e princípios inalteráveis em vista da efetivação desse enfrentamento. Para ele, a experiência requer a consideração ao princípio de continuidade, uma vez que nossas ações se movimentam em razão das consequências que produzem, devendo ainda ser guiadas pelo respeito ao contexto na relação ao ambiente do qual emergem, mas isso não de modo determinado, inflexível, dogmático. Dessa maneira, seria preciso um novo modelo de inteligência mais versátil, pautado numa investigação guiada pelo pensamento reflexivo, atento ao controle pelas consequências que produz, para que a solução dos novos problemas possa ser alcançada.

O presente trabalho pretende explorar a compreensão do autor sobre o efetivo papel da Filosofia na formação do jovem da nova sociedade sonhada pelo filósofo, esforçando-se por entender essa visão e, a partir dela, apreender o âmbito desse conhecimento. Observamos que a Filosofia permite relações estreitas com outros saberes de que o homem se vale para a sua lida com a realidade, como por exemplo, a arte, diante da qual o autor não vê qualquer incompatibilidade. Contudo, esse assunto seria tema a ser tratado numa outra oportunidade.

Preocupado com a vulnerabilidade humana diante das ideias alheias, Dewey, em seu *Por que estudar Filosofia?*², vê nesta disciplina um expediente necessário para a construção da nossa visão sobre a realidade, incentivando que nos tornemos filósofos cada um de nós, para não sermos subsumidos pelo pensamento de outrem. Alargando a sua inspiração em Berkeley (1685-1753), Dewey entende que as ideias vêm sendo continuamente espalhadas no mundo, desde o início da Filosofia e, querendo ou não querendo, somos afetados por elas como se fossem “[...] poeiras que nos jogam aos olhos” (DEWEY, 1971, p. 62). Isso porque na visão do filósofo anglo-irlandês, os próprios filósofos produzem tal poeira que os afeta a si mesmos, pois a jogam em seus próprios olhos, embora frequentemente reclamem por

2 Todas as traduções inglês-português presentes neste trabalho são de responsabilidade desta autora, a exceção daquelas obras cujos tradutores são indicados nas Referências.

não estarem vendo claramente. Assim, durante todo o período da existência da Filosofia há muitas nuvens (outra referência ao fenômeno) que são espalhadas na realidade e que foram produzidas pelos filósofos, as quais penetram a atmosfera da nossa existência, o que pode dominar a nossa condição de ver o mundo. A alegação que Dewey toma a partir de Berkeley é que o longo trabalho dos filósofos tem produzido tais nuvens que dificultam o seu próprio olhar e o dos outros, fazendo com que até os conhecimentos tomados como os mais “puros” se mostrem envolvidos em vestígios dessa poeira. Assim, afirma: “É a única forma de se ter imunidade contra esta poeira [a Filosofia], de se ver aguda e claramente, *é saber suficientemente sobre sua origem e antecedentes, seus métodos de trabalho, reconhecendo sua presença e permitindo os distúrbios que ela introduz*” (DEWEY, 1971, p. 62, grifos e acréscimos nossos). Eis uma afirmação importante dotada de forte argumento defensor do ensino de Filosofia ou da sua necessária prática.

Alerta o autor que os filósofos afetam profundamente o seu tempo ao jogarem suas ideias, seus problemas e soluções aos outros, se lançando a novos campos de conhecimento. Suas ideias nunca se tornam somente suas. Sendo um ser social como qualquer outro, vivendo numa rede de relações, o filósofo interpreta a realidade, comunica as ideias que produz, testa as suas verdades nos outros, influencia as suas ações, possibilitando que os outros as usem e por elas sejam influenciados. Contudo, são nessas ocasiões que os mais incautos ou os mais distraídos e atrapalhados pela visão já empoeirada, se debatem com as dificuldades e conclusões a eles apresentadas, enquanto na sequência, os filósofos já se encontram numa outra situação e com novas preocupações. Ou seja, nesse processo, enquanto os primeiros pugnam com a problemática a eles apresentada, os segundos largam e abandonam as ideias anteriores para tomarem para si outros problemas, seguindo assim continuamente. O que de fato ocorre, no entanto, é que as ideias vão sendo *incorporadas* pelo sistema educacional, pelos códigos e dogmas, pelas leis que legislam as ações numa dada época e lugar, pela linguagem, etc. oferecendo soluções e explicações que acabam sendo preservadas por um grupo social. Em suas próprias palavras: “Morrendo como filosofia, as ideias passam a viver como uma parte da vida intelectual comum e inconsciente dos homens em geral”, tornando-se ferramentas do pensamento e ação, tomando, portanto, posse das pessoas, uma vez que são filtradas pela Educação, Religião, Leis e pela Ciência. “A menos que sejamos dominados por elas, devemos dominá-las.” (DEWEY, 1971, p. 63). A saída é pelo estudo da Filosofia, a saber, um esforço de trazer à tona o que está escondido, uma revisão deliberada e reflexiva. Nesse sentido, a História da Filosofia é um recurso promissor, pois nos ajuda a fazer essa dragagem das ideias, permite a apreensão da sua coerência lógica, suas circunstâncias e origens. Consequentemente, possibilita-nos nos livrarmos do seu domínio ardiloso, tornar conscientes os objetos que, de outra forma, seriam preconceitualizados pela herança recebida ou mesmo por vias pessoais.

Quais, então, seriam as reais contribuições da atitude em favor da História da Filosofia em palavras mais claras?

Primeiramente, não seria aquela atitude de depreciação do passado como sendo um amontoado de coisas inúteis. Ao contrário, ele defende que sejam retomadas as ferramentas jogadas nesse conjunto, tornando-as itens para novos usos, podendo ser readaptadas ao presente. Inventariar intelectualmente o passado seria uma atitude para nós nos percebermos num certo lugar no mundo; saber quais são os recursos disponíveis, nossa responsabilidade e suscetibilidade no presente em relação ao que antecedeu, possibilitando-nos controlar o nosso passado e não o contrário.

Para Dewey, o uso mais importante da Filosofia é nos habilitar na aquisição do domínio consciente, utilizando as ferramentas de investigação e ação, ou seja, um uso com criticismo frente ao mundo, este que é dotado de diferentes tonalidades, possibilidades, aspectos diversos, significados superficiais e profundos. A Filosofia nos conduz aos segredos das atitudes e ideias originadas no passado pelo gênio criador dos filósofos, ao mesmo tempo em que nos incentiva a reutilizá-las para um mais adequado uso no presente. A Filosofia diz respeito à discussão sobre os significados da experiência para o homem, enquanto à Ciência caberia a dedicação acerca da verificabilidade das ideias humanas, podendo ser consideradas verdadeiras ou não junto ao sistema mais geral do conhecimento científico. Ocorre que os saberes parecem estar muito distantes dos nossos interesses imediatos, dos problemas reais, das experiências escolares, queixa-se o filósofo.

O autor aponta uma forte razão, dentre outras, para estudar Filosofia, a saber, o desafio do momento, o instante que inexoravelmente nos atrai, justamente porque uma mente maravilhada encontrou-se com o mundo maravilhoso. Assim, ao afirmar que a Filosofia siga o modelo do método científico significa que ela não deva se reduzir a um artificialismo de ideias construídas num patamar de especialidades abstratas com ganância pela Verdade, daí a considerar a sua Filosofia um empirismo naturalista, um saber que se vincula ao contexto experiencial humano, ao processo temporal da vida.

Outra observação destacada pelo autor diz respeito à viciada dicotomia do teórico e prático. Para ele, percebemos um maior número de pessoas mais atraídas pelos assuntos práticos, contudo,

A educação não tem em mira destruir o poder de pensar de modo prático para transpor obstáculos, utilizar recursos, conseguir fins; nem pretende substituí-lo pela reflexão abstrata. O pensamento teórico não é de espécie mais elevada que o pensamento prático. Mas a pessoa que disponha de ambos os tipos de pensamento é superior àquela que possua um só. Os métodos que, ao desenvolver as aptidões intelectuais abstratas, enfraquecem os hábitos de reflexão prática ou concreta, são tão alheios ao ideal educativo, como os métodos que, ao cultivarem a capacidade de planejar, combinar ou prever, deixam de garantir um certo prazer de pensar, independentemente das consequências práticas (DEWEY, 1959, p. 224-225, grifos nossos)

Vejo nesta afirmativa uma perspectiva positiva para o trabalho da Filosofia em sala de aula como algo complementar e indispensável à formação humana. Porém, defende que essa disciplina se coloque não como um saber de modalidade superior àqueles de perfil mais prático (os engenheiros, os médicos, os comerciantes, os advogados, etc.), os quais, para ele, são mais numerosos. Mas observa com preocupação que essa cisão, entre concretos ou práticos e abstratos ou teóricos, tenha sido erroneamente aproveitada pelas escolas no decurso da História da Educação. De um lado, houve a utilização de alguns recursos mais forçados em vista ao favorecimento de um tipo mais abstrato, intelectualista de pensamento; de outro, uma defesa de uma espécie de pensadores técnicos, exageradamente especializados, para atender os ideais da Educação liberal, voltada à ação. O ideal, defende o autor, seria uma Educação que privilegiasse os dois tipos de atitude mental, não atrofiando os traços característicos do indivíduo segundo o perfil que manifeste com mais força, mas evitando que tal se torne prejudicado por possuir uma visão exclusivamente estreita, atrofiada ou paralisante. Para ele, “Todo ser humano possui as duas aptidões, e mais eficiente e feliz será

se ambas lhe forem desenvolvidas numa fluente e íntima interação mútua. Se assim não for, o abstrato se identificará com o acadêmico e pedante” (DEWEY, 1959, p. 226).

A real importância da Filosofia para Dewey - Estudar Filosofia, primeiramente, corresponde a uma exigência para que não sejamos arrastados pelas ideias instituídas e cristalizadas. Seria mesmo um imperativo, se quisermos construir uma sociedade democrática constituída por indivíduos com visão clara sobre os problemas comuns que os ligam entre si.

Em vista disso, o autor nos indica um procedimento substancial, a saber, esforçarmos a captar as origens e construção das ideias que povoam a nossa cultura, e que estão presentes na História da Filosofia -, as quais usamos como instrumentos para lidarmos com os nossos problemas. Com efeito, as ideias são absorvidas pela sociedade e impregnam a visão de mundo das pessoas, muitas vezes sem que estas tenham maiores preocupações em relação ao processo construtor do seu significado, desde as suas origens, e que se instalaram a partir da sua produção por seus gestores filósofos. Assim, além da História da Filosofia, as outras disciplinas do campo filosófico nos são imensamente úteis, como a Lógica - enquanto campo indispensável ao esclarecimento do nosso próprio pensamento, uma vez que envolvidos com esse trabalho captamos as credenciais das ideias que nos povoam e que, enfim, nos permitem tomá-las por válidas. Dewey desenvolve crítica ao modo formal de a Lógica clássica propor rigidamente a veracidade do pensamento. Para ele, o tratamento formal de pensar é importante na medida em que, tal qual um mapa, oferece *forma* a todas as viagens para todos os viajantes, oferecendo-lhes – se souberem lê-lo – posição, lugar, guia para os movimentos. A esse aspecto da Lógica, Dewey considera como *produto* ao qual se acrescenta o *processo* de pensar que se faz no seu uso, desencadeado por desejos, planos, considerando o lugar de onde se parte, quais suas metas, e assim por diante. Assim, o produto ou a *forma* seria onde se lança “[...] o resultado do *ato real de pensar* [propriamente dito], para que se possa julgar quanto vale este” (DEWEY, 1959, p. 81, grifos e acréscimos nossos).

[...] essas formas não se aplicam ao processo de alcançar conclusões, de chegar a uma crença e a um conhecimento, mas a maneira mais eficaz de expor o que já foi concluído, para convencer outros [...] da validade do resultado.

[...] Entretanto, no decurso da reflexão, emergem conclusões parciais: há pontos de parada, desembarcadouros provisórios do pensamento decorrido, que são também estações de partida do pensamento subsequente. Não atingimos a conclusão de um salto só. Em cada nível de parada, convém retrazar os processos percorridos e medir, para nós mesmos, quanto, ou quão pouco, do material previamente pensado, na realidade fundamenta a conclusão obtida e como fundamenta. Assim, premissas e conclusões são formuladas ao mesmo tempo, em relação mútua definida, e as formas pertencem a tais formulações (DEWEY, 1959, p. 82-83, grifos do autor).

Ademais, a Educação é considerada pelos seus aspectos intelectuais, mas também, pela formação de atitudes práticas eficientes, disposições morais e apreciação estética. Todos esses aspectos humanos possuem pensamento. “Sem este, a atividade prática torna-se mecânica e rotineira, a moral, cega e arbitrária, a apreciação estética, um sentimento derramado” (DEWEY, 1959, p. 85-86).

Seguindo a linha de argumentação do autor, nos perguntamos se podemos perceber um avanço na defesa sobre a importância da disciplina na formação dos jovens. Ou, se ainda estamos batalhando para convencer os interessados na disciplina sobre a sua importância, no sentido de demonstrarmos que, a partir dela, podemos avançar na construção da autonomia dos cidadãos, pautados na crença de que assim os estaríamos ajudando a se tornarem mais esclarecidos diante de suas próprias ideias. O que vimos até aqui abre mais uma brecha para o favorecimento da disciplina de Filosofia, no sentido de o autor defender o cultivo do pensar reflexivo pela Educação, reconhecendo a necessária penetração do *pensar bem* em todas as esferas humanas para o aprimoramento de sua formação.

Dewey não foi tão original ao insistir na necessária conquista do esclarecimento, da autonomia, do espírito crítico, da consciência emancipada, via Filosofia. Todavia, ele defende que através da apreensão dos ensinamentos veiculados nas instituições escolares e democráticas seria possível a obtenção de tais conquistas, mas, se e somente o conhecimento for progressivo e crítico, a saber, vinculado necessariamente ao passado, ao presente e ao futuro, cujo processo é facilitado pela apreensão das consequências das experiências antevistas à luz do pensamento reflexivo. Ademais, temos que reconhecer o aprofundamento e amplitude do problema que o autor instaurou no conjunto de sua obra, vislumbrando uma nova sociedade mais coetânea com os tempos em que viveu, justamente por se ter iniciado a construção de uma escola diferente (a escola progressiva), garantidora de um trabalho sério no tocante ao desenvolvimento da inteligência e do pensamento. É isto pelas seguintes razões: primeiramente, “[...] o pensamento reflexivo nos emancipa das atividades meramente impulsivas e rotineiras” (DEWEY, 1964b, p. 212) nos tornando capazes de operarmos conscientemente nas relações que são estabelecidas pelas ações presentes com aquelas planejadas, em vista de fins futuros, fazendo com que tenhamos o controle necessário para a obtenção daquilo que queremos alcançar, imaginando quais seriam as consequências das nossas ações vistas em diferentes planos. Todos esses elementos encadeados concorrem para que tenhamos, de fato, uma ação inteligente e possamos apreender o significado da nossa experiência. Nesse sentido, um dos seus mais destacados livros é, sem dúvida, o *How we think*, originalmente publicado em 1910, onde o autor afirma que o pensamento precisa de um direcionamento educacional cuidadoso e atento, pois pode, dentre tantos perigos, encaminhar-se erroneamente, pautar-se em falsas crenças e deixar-se afinal a mercê das *poeiras* que dificultam o olhar claro da realidade. Não podemos negar que as tarefas acima aludidas ainda estejam na ordem do dia, pelo menos entre os profissionais mais afeitos à disciplina, ressurgindo com vigor nas discussões sobre o trabalho filosófico nos bancos escolares! Pelo exposto, parece-nos patente que tais problemáticas ainda careçam de um melhor enfrentamento e exploração realizados por aqueles que problematizam a Educação e que precisam desenhar os seus argumentos e questionamentos com maior determinação, embora isso esteja sendo feito através de pesquisas e eventos científicos que envolvem Filosofia e Educação.

Entendemos que a Filosofia da Educação se torna um solo fértil para essa discussão e uma aliada promissora para a formação dos professores de Filosofia, estes que efetivamente enfrentam a maratona do seu trabalho de ensinar Filosofia, mesmo que a disciplina se torne, conforme as Reformas atuais na Educação, um conteúdo incluso num conjunto de saberes sob outra denominação. Tal esforço, entretanto, requer torná-la acessível às crianças e adolescentes, ao mesmo tempo em que, o profissional deve se comprometer em

desenvolver um trabalho que evidentemente garanta o campo em que o professor atua segundo ideais da própria disciplina. Mas, *por que estudar Filosofia* e como ensiná-la com conteúdos próximos à realidade e ao mundo das pessoas? São preocupações que residem no dia a dia dos professores de Filosofia, cujo enfrentamento embora dificultoso não deva ser por eles abandonado.

Com efeito, diante da pergunta *por que estudar Filosofia e como fazê-lo* a Filosofia da Educação ocorre em auxílio. É do seu *métier* as preocupações que cercam o homem em situação de formação, de crescimento humano, de emancipação, de esclarecimento, e por aí vai. Para Dewey, é curioso que a Filosofia da Educação seja vista como alçada que trata a Educação pelo o que ela *deveria ser* e como tem acontecido ou ainda, um conhecimento que mostra modelos de Educação em contraste. Na verdade, para ele, a Filosofia da Educação

[...] é o esforço em descobrir o que a educação *é* e como ela ocorre. Somente quando nós identificamos a educação com a escolarização, parece ser uma coisa simples falarmos o que a educação realmente é, e então, uma ideia clara do que ela *é* nos oferece o único critério para julgar e direcionar o que ocorre nas escolas [com o nome de “educação”] (DEWEY, 1964a, p. 03, grifos do autor, acréscimos nossos).

O autor chama a atenção sobre a ideia errônea de se entender a Filosofia da Educação enquanto um saber preocupado essencial e unicamente com o que a Educação *deveria ser*, buscando noções absolutas. Mas, adverte: “[...] o único caminho para decidirmos o que a educação deveria ser, pelo menos, o único modo que não nos conduz às nuvens, é a descoberta sobre o que realmente acontece quando a educação efetivamente ocorre” (DEWEY, 1964a, p. 03). Nesse sentido, a Filosofia da Educação, conforme sugerido em suas palavras, não deve deixar de se voltar atentamente para a efetiva realidade escolar. Contrariamente, devemos focalizar a escola enquanto o lugar onde o ensino em geral e o ensino de Filosofia em particular realmente acontecem. Assim, a partir dessa compreensão, nossos esforços seriam apreender, promover e reforçar o real sentido da Educação para então, julgarmos e sugerirmos direcionamentos – o que nos parece constituir-se numa ideia, pelo menos, original.

Considerações Finais - Conforme o entendimento em torno da experiência aqui apresentado, observamos que a Filosofia também se distanciou da experiência comum dos homens, tornando-a uma disciplina muitas vezes soberba e indiferente às questões que afetam o dia a dia da escola. Entendemos que as lições oferecidas pelo autor, aqui em destaque, nos servem de alerta para os problemas que podem vicejar do campo filosófico quando a disciplina se enclausura ou se isola das demais atividades e produções humanas. *Por que estudar Filosofia?* Para facilitar a realização do processo do viver natural, social e cultural, antes de tudo. Nada mais simples *prima facie*, mas também, nada menos complexo e problemático para a Filosofia se ocupar, especialmente, quando se propõe a educar - considerando a problemática exigentemente aqui apresentada, suas vastas possibilidades, mas, sobretudo, os limites do seu trabalho.

Referências bibliográficas:

- DEWEY, J. *Reconstruction in philosophy*. Enlarged edition. Boston: Beacon Press, 1957.
- _____. *Como pensamos*. Trad. e notas de Haydée de Camargo Campos. 3ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- _____. The need for a philosophy of education. In: ARCHAMBAULT, R. D. (ed.) *John Dewey on education – selected writings*. New York: The modern library, 1964a, p. 03-14.
- _____. Why reflective thinking must be an educational aim. In: ARCHAMBAULT, R. D. (ed.) *John Dewey on education – selected writings*. New York: The modern library, 1964b, p. 212-228.
- _____. Why study philosophy. In: *The early works, 1882-1898*, vol. 4. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press; London and Amsterdam: Feffer & Simmons, Inc., 1971. p. 62-65.
- _____. Experiência e natureza. Trad. Murilo Otávio R. P. Leme. In: JAMES, DEWEY, VEBLER. *Col. Os Pensadores*, v. 43. São Paulo: Editora Cultural e Industrial, 1974, p. 159-186.
- _____. *How we think*. New Delhi: Cosmo Publications, 2004.
- _____. *Arte como experiência*. Trad. Vera Ribeiro. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Filosofia e formação política: O pensar em questão como condição de possibilidade do agir?

Luis Lucas Dantas da Silva¹

Numa época de revisão geral, em que valores são contestados, reavaliados, substituídos e muitas vezes recriados, a crítica tem papel preponderante. Entretanto, ninguém foi tão longe, nesse aspecto, quanto Kant, que colocou a própria razão sob julgamento (ABRÃO, 2004: 303-304). Para além da Modernidade, os filósofos posteriores, como Hannah Arendt, Martin Heidegger, Karl Jaspers dentre outros também deram suas contribuições. A todo instante, categorias tais como sujeito, natureza, objeto, fenômenos, relação se tornam enigmas a medida que se aproximam ou se confrontam teoricamente. Cabe-se ainda um questionamento da relação entre tais elementos da mesma forma que também em relação aos indivíduos que interagem seja do ponto de vista conceitual, seja do ponto de vista pragmático.

Mas, qual o lugar da Política discutida nos limites da vontade, da liberdade e da ação e quem é este ser que existe a que damos o nome de homem como sujeito político? Seria pertinente conceber a política como uma seara onde (r)existem as formas de se conceber o espaço de decisão sobre o que é comum? Nessa perspectiva é possível considerar que:

Política e Filosofia nasceram na mesma época. Por serem contemporâneas, diz-se que 'a Filosofia é filha da pólis' e muito dos primeiros filósofos (os chamados pré-socráticos) foram chefes políticos e legisladores de suas cidades. Por sua origem, a Filosofia não cessou de refletir sobre o fenômeno político, elaborando teorias para explicar sua origem, sua finalidade e suas formas (CHAUÍ, 1999: 379).

O pensamento de Chauí evidencia a genealogia da Filosofia, mas, sobretudo, a responsabilidade que esta possui no tocante a pensar os problemas de cada tempo: um pensamento sem contextualização é um esforço leviano de um mero entendimento sobre algo. Assim, a filosofia em sua relação com a formação política é uma forma explícita de (re) pensar o engajamento humano em sociedade, os princípios que regem a organização social bem como o pensar e o agir como imbricados em uma esfera dialógica que necessariamente causa e consequência.

Parece-nos que a contribuição filosófica apresenta uma sensível participação no processo de pensamento e no discurso sobre a condição humana. Diga-se isto pelo teor filosófico que imbrica o homem no pensar de si mesmo e no pensar sobre si no mundo, produzindo conhecimentos externos a ele e sobre ele próprio. Sendo assim, o terreno da

1 IFPE – *Campus* Vitória de Santo Antão

Política enquanto campo propício para se pensar a condição humana é uma problemática que apesar de permear o curso histórico da humanidade, nunca deixa de ser atual.

De repente aqui, não se busque definir as perspectivas ou o melhor paradigma, mas de apresentar a possibilidade da existência destas para a leitura sobre Filosofia Política enquanto chave de compreensão da relação estabelecida entre vontade, liberdade e ação no terreno da subjetividade. Também não se busque por conceitos totalizantes, mas por ideias que sejam capazes de dialogar com a multiplicidade de sentido, de valores, de saberes, de teorias e fundamentos práticos da Filosofia.

Percebe-se que o homem é um ser de relação e dependente de um processo formativo de si mesmo e do mundo: “os homens são interdependentes não apenas em suas necessidades e cuidados, mas em sua mais alta faculdade, o espírito humano, que não funcionaria fora da sociedade humana” (ARENDDT, 1993: 18). Os esforços até aqui empreendidos não foram o bastante para defini-lo, nem tão pouco caracterizar na conjuntura o mundo que o cerca. É ser em relação com o mundo e consigo mesmo: “o mundo deve aqui ser compreendido como qualquer coisa de mais amplo ainda que o espaço no qual as coisas se tornam públicas: como o espaço que habito e que deve mostrar um rosto decente” (ARENDDT, 2001: 37).

Diante do exposto, cabe-nos uma reflexão (im)pertinente acerca da relação Filosofia e Formação Política, sobretudo, porque a autonomia do pensar e as questões epistemológicas que a cercam já eram um convite em tempos iluministas e no tempo hodierno torna-se uma necessidade pela sobrevivência, por resistência e com insistência de darmos uma atenção aos fundamentos da relação evidenciada. Neste intuito, o esforço desta reflexão enfatiza o pensamento como problema em um primeiro momento, o qual se expõe além da distinção do pensar e do conhecer, a função social que envolve a atividade do pensamento. Por conseguinte, a ação e sua relação com o pensar, no qual se evidencia a condição humana enquanto relação política e por fim, as contribuições do engajamento político como contribuição para se pensar a Filosofia ou o filosofar enquanto interesse público.

O pensamento como problema

Já é uma perspectiva o pensar como problema enquanto um voltar-se para a condição humana. Quando escreve *A vida do Espírito*, Hannah Arendt discute o pensar como participante de uma tríade composta também pelo querer e pelo julgar. Em sua dedicação sobre o pensar, por sua vez, reflete a respeito da aparência, das atividades espirituais, do que nos faz pensar e de onde estamos quando pensamos. Ora, da aparência até onde estamos quando pensamos, percorremos um itinerário de construção deste ser do ponto de vista social e, conseqüentemente, político. Daí, justificar o pensar como condição humana. Neste sentido, “pensar é agir” (ARENDDT, 2017: 110).

É válido ressaltar que o pensamento como problema em Hannah Arendt não se trata de uma reflexão restrita ao crivo da epistemologia enquanto definição sobre conhecimento e dos modos de conhecer; porém, de uma abrangência social. Ora, pensamento e conhecimento não são sinônimos nesta seara: não somente Immanuel Kant já os distinguia – quando esclarecia os verbos *vernunft* e *verstand* – mas, a própria Hannah Arendt também compartilhava que “o pensar possui como finalidade a busca do significado e é um atributo da razão. O conhecer tem como objetivo a razão” (LAFER, 2003: 78).

Ainda na obra *A vida do Espírito*, Hannah Arendt situa o pensamento como problema na discussão a qual também está situada a aparência. Não se busca estabelecer uma axiologia entre ambos, mas tornar evidente o papel de cada elemento no processo de formação humana, especificamente, político. Para a filósofa, “o que aparece no mundo externo além dos sinais físicos é apenas o que deles fazemos por meio do pensamento. (...) Eu decido o que deve aparecer” (ARENDDT, 2017: 48). Em tal afirmação, Arendt nos esclarece a importância da manifestação. Ao se decidir sobre o que se deve aparecer, se estabelece o espaço entre pensamento e discurso. Aparecer, pensar e discursar formam um conjunto de ações que consolidam o valor social para além do conceito que sobrevive em cada uma dessas categorias. Sendo assim,

Não é a atividade de pensar que gera a unidade de quem pensa, mas sim o mundo exterior que, ao se impor ao pensador, interrompe o diálogo do eu consigo mesmo, convertendo o “dois em um” numa unidade: a do eu que é chamado de volta pelo seu nome ao mundo das aparências. O pensar é uma atividade solitária, mas o seu estado não é o da solidão, pois trata-se de uma situação em que eu me faço companhia” (LAFER, 2003: 82).

Dialogando com esta perspectiva:

Para Arendt, o pensar, por mais que requeira certo alheamento, um distanciamento das evidências, das aparências, é sempre uma atividade temporária, não podendo nunca significar a “morte”, o afastamento completo do mundo, haja vista que o pensar está sempre ancorado nos acontecimentos (TORRES, 2013: 27).

Percebe-se, pois, que a atividade do pensar não está alheia ao contexto social que a gera ou mesmo que resguarda sua gestação. Neste sentido, há uma condição social que interpela e dá sentido às ações provenientes do pensamento: a própria filósofa expõe que “os princípios pelos quais agimos e os critérios pelos quais julgamos e conduzimos nossas vidas dependem, em última instância, da vida do espírito” (ARENDDT, 2017: 88).

Importante observar que o pensar possui uma dimensão temporal e relacional, mesmo quando se mantém numa relação consigo mesmo. Consequentemente, esta atividade relacional produz um efeito social à medida que quer pelas circunstâncias apresentadas pelo mundo exterior ou mesmo pelo distanciamento das evidências, a experiência do pensar ou o fruto do pensamento nunca é vazio; mas, uma dimensão de presentificar algo ou alguém. Pode-se dizer que esta dimensão é uma força proveniente da atividade do pensar.

Não se pode negar a força que o pensamento produz, sobretudo, do pensamento político. Para além de um dinamismo entre dominado e dominante, o pensamento torna possível a pluralidade e nesta a sociabilidade. Para Arendt, “existe algo como uma vivência básica da pluralidade, e isso é o pensar que, no homem, se passa como consciência-razão; é o socrático dois-em-um” (ARENDDT, 2017b: 166). No entendimento destes conceitos é possível compreender a vida humana no seu conjunto bem como a formação política em permanente construção.

A construção da formação política mediante o pensamento diz respeito à própria atividade espiritual, que para Arendt é capaz de produzir transformação. A filósofa nos explica que “nenhum ato do espírito – muito menos o de pensar – contenta-se com o seu

objeto tal como lhe é dado” (ARENDDT, 2017: 92). Neste sentido, justifica-se diante de um elemento apresentado seja este do ponto de vista epistemológico ou mesmo fenomênico o descontentamento e a passividade. Deste modo, mesmo o ato de concordância possibilita uma reflexão e análise ao indivíduo e, como consequência, possibilita um amparo deste frente ao seu modo de ser e estar no mundo. Daí nos é favorável a reflexão também da ação em relação com o pensar. Esta relação não existe como fruto necessariamente de uma relação causa-efeito, mas, como processo inter-humano das atividades do espírito. Haveremos de destacar o efeito social, sobretudo, que as ações provenientes do pensamento proporcionam bem como a própria ênfase da atividade política em sua relação de formação junto ao indivíduo.

A ação como consequência do pensar?

“Todo pensar exige um pare-e-pense” (ARENDDT, 2017: 97).

A epígrafe arendtiana chama-nos atenção ao exercício do pensar e das necessárias condições que o interpele. Parar e pensar devem ser atividades valorizadas para além de um mero exercício pragmático: numa sociedade onde velocidade e produtividade são supervalorizadas, a filósofa evidencia esta epígrafe em um contexto no qual o pensamento conduz a uma busca de significado. Por sua vez, os significados refletem um estar no mundo, um engajamento social e problematiza cada vez mais a condição humana.

É válido salientar que as coisas pensantes revelam algo, mas a revelação conduz ao ser das coisas e não propriamente ao que elas possuem. Considerando o pensamento como atividade da razão é também possível evidenciá-la como imperativa não por acaso, mas porque apresenta ao homem em sua condição sensível, o dever. Na *Antropologia de um ponto de vista pragmático*, por exemplo, Kant (2009) recorda que: “O que o homem quer, ele pode? Ela não passa de uma sonora tautologia, pois o que ele quer por ordem de sua razão moral-imperativa, ele deve fazer, e, por conseguinte, também pode fazer (pois a razão não lhe ordenará o impossível)”. Para Arendt (2017b: 102), em *O que é a filosofia política de Kant?* “o verdadeiro bem político na filosofia de Kant não é a razão legisladora, mas sim o discernimento do qual é próprio conseguir não se importar com as condições subjetivas do juízo”.

É preciso cautela ao expor ação e pensamento, sobretudo, porque não são atividades eminentemente consecutivas, mesmo sendo próximas. Ao mencionar Immanuel Kant, nos cabe recordar que nem toda ação demandada pela vontade possui uma natureza boa, sendo boa somente a ação cuja vontade era proveniente da razão e que fosse por obediência à lei, ou seja, o dever. Nesta linha de raciocínio, também não será necessariamente uma atividade do pensamento existir como “incubador de ações”. Por isso, não se pode perder de vistas o que significa o pensar:

Pensar significa desligar-se provisoriamente do mundo das aparências para chegar a uma conclusão sobre o sentido das coisas, diante de uma dificuldade. É o parar para pensar. Não pensar protege as pessoas dos perigos deste exame, e é por isso que elas se apegam à posse das normas a serem aplicadas aos casos concretos, o que não exige a problematização do seu conteúdo (LAFER, 2003: 80).

No contexto abordado por Celso Lafer, há um pensamento da filósofa que expõe como significado do pensar o seguinte: “pensar significa uma sequência de raciocínio que eleva aquele que pensa a um ponto de vista exterior ao mundo das aparências e à sua própria vida” (ARENDDT, 2017: 182). O pensar, pois, é uma categoria cara para filosofia arendtiana, sobretudo, quando o mesmo possui imbricações políticas. Para Arendt, já é do nosso conhecimento, que as atividades do Espírito perpassam o pensar, o querer e o julgar. Não à toa, “a relação que Arendt estabeleceu entre a atividade de pensar e a atividade de julgar é dada pelo vento do pensamento e pelo pensar fundado na pluralidade humana: no *sensus communis* kantiano (WAGNER, 2006: 248).

É preciso, então, estabelecer uma relação entre pensamento e ação. Esta relação pode ser o entendimento do Espírito tal como o raciocínio já explora na seara arendtiana: a ação nada mais é senão a própria essência do espírito (ARENDDT, 2017: 109). A ação de pensar é autosuficiente – o pensamento é a única atividade no mundo que não precisa de nada além de si mesmo para seu exercício (ARENDDT, 2017: 184) – mas os efeitos que produz no mundo são dependentes de uma pluralidade.

Essa pluralidade é ímpar e esclarece-nos que a ação não pode ser mera consequência do pensar. Seria um reducionismo da nossa parte transformar Porém, pelo caráter inovador que possui o gênero humano – o devir kantiano ou o que ele já havia apresentado como liberdade transcendental, isto é, a capacidade de iniciar por si mesmo uma atividade – Arendt, por sua vez, a afirma como liberdade: ser livre e agir é o mesmo (WAGNER, 2006: 267). Sendo assim, “a ação é um nós e nesse sentido não depende nem do intelecto nem da vontade, pois é condição da ação livre não ser movida por motivos ou objetivos; transcende os motivos e objetivos particulares” (WAGNER, 2006: 274).

Uma vez que a pluralidade e a liberdade tornam-se pilares de relação, é possível restituir o princípio da ação humana e da dignidade que lhe é cabível. Da mesma forma que o pensar exige um pare-e-pense, a ação requer a liberdade para existir. A condição de ser um com, seja com o outro ou consigo mesmo, provoca na Humanidade uma resposta às circunstancialidades apresentadas a cada instante. Ao homem, cabe o pensar. Já o agir cabe à esfera da sociabilidade a qual este homem se percebe sensível desde que obedeça o crivo da liberdade. De modo inevitável, o Mundo torna-se não somente espaço de realização do inter-humano, mas ganha sentido quando esta relação se consolida e ganha corpo e vida (social). Afinal, nisto se justifica o engajamento político como fruto da relação pensamento-ação.

O engajamento político como fruto da relação pensamento-ação

O ponto de partida arendtiano é a pluralidade humana – a paradoxal pluralidade de seres singulares que faz da liberdade a razão de ser da política (WAGNER, 2006: 298).

Refletir acerca de um engajamento político, na seara arendtiana, é dar especial atenção a condição humana. Lembremo-nos que ao contrário de Kant, não é na razão pura e também não é na razão prática que a política se situa. Para Arendt: “a política se insere num outro contexto e o seu campo é o do pensamento no plural”, já nos recorda Celso Lafer (2003: 59). Já evidenciamos que quando Arendt pensa o espírito, pensa como aquilo que faz de si e a si, ou seja, como verbo (ação). Por tal razão, justifica-se que o pensamento pressuponha ação. Este raciocínio atribui liberdade e, sobretudo, responsabilidade ao Ser

que pensa. Por sua vez, o engajamento político como fruto da relação pensamento-ação nada mais é senão o reconhecimento do espírito frente ao discurso que se estabelece no seio social.

O seio do esforço conceitual compreendido pela filósofa é a compreensão do ser e dos elementos que constituem o “entre” dos indivíduos organizados em sociedade. Esta esfera não se restringe ao espaço geográfico; porém, antológico em sua filosofia política: o “entre” pressupõe convivência, pluralidade, criação comunitária. O “entre” é a gênese da subjetividade que constitui a filosofia política de Hannah Arendt: nisto há a possibilidade de se estabelecer a reflexão política com base na tríade opinião–juízo–liberdade. Este tripé, como fundamento político, parece-nos pertinente ao pensamento arendtiano à medida que põe em evidência a necessidade de se estabelecer parâmetros para o pensar, o julgar e o agir.

Quando escreve *Sobre a Violência* (1994: 59), a filósofa, por sua vez, exorta que “o que faz do homem um ser político é sua faculdade para a ação”. Percebe-se que a inclinação para o agir advém da vontade e, conseqüentemente, da consciência no ato. Neste sentido, se percebe a concordância com Kant na *Fundamentação* (2009b) que provoca a análise da ação moral como aquela que advém de uma vontade boa porque isenta de paixões, assim é por ser produto objetivo, livre à medida que a razão legisla e sobressai perante as condições sensíveis do querer. Assim, a filosofia política em Hannah Arendt nada mais é senão o fruto da relação do pensamento com a ação: “segundo Hannah Arendt, a garantia do espaço público-político é a garantia para a sobrevivência da ação, e, portanto, da liberdade” (BITTAR, 2011: 275).

É fundamental perceber que Arendt chama atenção para a responsabilidade que possui a faculdade de julgar perante a ação a ser efetivada: uma vez negligenciada ou ignorada, o pensar e o agir deixam de estabelecer relação e, conseqüentemente, perdem a função política que possuem – “ser livre e agir são uma mesma coisa” (Arendt, *Entre o passado e o futuro*, In: BITTAR, 2011: 274). Por sua vez, o princípio da dignidade também é evidenciado: Em *Compreensão e política e outros ensaios*, Arendt (2001: 92), recorda que “a destruição por Kant do conceito antigo do ser visava estabelecer a autonomia do homem, aquilo a que o próprio Kant chamava a dignidade do homem”.

Ser político é, pois, reconhecer a dignidade humana por ser um fim em si mesmo, em Arendt, pois em Kant este ser político assumiria a condição do ser autônomo, e saber reconhecer a necessidade da consciência da lei moral (respeito) e do agir mediante a lei enquanto necessitação (dever). Por fim, ser autônomo é ser incluso na condição de agir objetiva e universalmente (nos moldes kantianos), que inspiram Arendt a pensar o conceito de dignidade como a permanente relação do pensar com a ação, isto porque a ação consciente é politicamente emancipada, do ponto de vista tanto da subjetividade, bem como do bem social.

Referências bibliográficas:

- BITTAR, Eduardo. *Curso de filosofia política*. São Paulo: Atlas, 2011.
- ARENDT, Hannah. *A vida do espírito*. Trad. Carlos Augusto de Almeida (*et. al.*). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.
- _____. *O que é política*. Trad. Reinaldo Guarany. 12ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017b.
- _____. *A condição humana*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.
- _____. *Compreensão e política e outros ensaios*. Lisboa-Portugal: 2001.
- _____. *Crises da república*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- _____. *Lições sobre a filosofia política de Kant*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.
- LAFER, Celso. *Hannah Arendt: pensamento, persuasão e poder*. 2ª ed. rev. ampl. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- TORRES, Ana Paula Repolês. *Direito e política em Hannah Arendt*. São Paulo: Editora Loyola, 2013.
- WAGNER, Eugênia Sales. *Hannah Arendt: ética e política*. Cotia – SP: Ateliê Editorial, 2006.

Filosofia africana e a pluriversalidade do ensino

Luís Thiago Freire Dantas¹

A nossa cultura se movimenta através de noções prévias que pretendem regular os desvios e projetar um sentido para nossas ações. Nesse caminho a produção filosófica contém algumas noções que caracteriza e legitima quem a produz. Podemos citar três como as mais proeminentes: sistemática, racional e lógica. E essas três estão atreladas à universalidade, por justamente legitimar argumentações como válidas sejam em qualquer tempo e localidade. Com isso um pensador de séculos passados e localizado em um continente europeu, para esse tipo de produção filosófica, contribui invariavelmente para indagações contemporâneas feitas por pensadoras/es brasileiras, indianas, nigerianas ou filipinas. Essa contribuição é sustentada pela idealização do cânone, ou seja, a repetição de um determinado pensamento através de períodos diferentes.

Por outro lado, essa imediata contribuição é recebida com ressalvas quando quem a faz são pensadoras/es de locais compreendidos como subalternos. Entretanto, pela presença da subalternidade que recorrentemente urge indagações acerca da relevância de um saber e se ele possuiria características suficientes para ser caracterizado como filosófico. Tal condição aparece como importante quando se coloca como referencial teórico, por exemplo, uma produção filosófica africana. No mesmo instante aparecem inquietações do tipo que o termo “filosofia” seria um neocolonialismo imposto a saberes africanos, ou que um termo africano por ser construído por uma linguagem não familiar ao nosso ambiente possuiria uma difícil compreensão. Essas inquietações são invalidadas pelo fato de ocultar a característica fundamental da filosofia: ela é uma produção humana. Isso é uma das queixas que o filósofo Alassane Ndaw estabelece ao ser questionado sobre o que seria “filosofar em África hoje?”: “filosofar em África, é compreender que não há um monopólio da filosofia e que não tem um sentido em falar de ‘origem da filosofia’ ou dos ‘primeiros inventores da filosofia’. Antes gregas, antes egípcias, as questões filosóficas são sempre humanas” (NDAW, 2011, p. 625).

Concordando com esta ideia, aqui a nossa pretensão é problematizar as características basilares de um pensamento filosófico. Para isso, primeiramente, aqui se pretende analisar o motivo de caracterizar a filosofia como um pensamento sistemático, racional e lógico da filosofia fundamentado na universalidade e, em seguida, expor como a transgressão seria um exercício contínuo para ratificar a pluriversalidade da filosofia africana. Transgressão que revelaria o modo de uma filósofa/o africana/o posicionar-se no mundo a partir das próprias experiências.

1 Doutor em Filosofia no Instituto Federal do Espírito Santo

A produção de assimetrias

A construção do pensamento filosófico inicia no Ocidente como maneira de opor-se a outro tipo de pensamento, o mítico. Nessa oposição inventa-se uma ascese que se confunde como afirmação livre do ato de pensar. Nessa liberdade encaminha um senso de organização que busca entender a multiplicidade como extensão de um Todo, assim há uma sistematização das ideias para destacar a Unidade. Essa sistematização opõe-se efetivamente ao mítico pelo fato de distanciar-se de qualquer regulação sobrenatural, enquanto se enfatiza o exercício de um caráter lógico que fornece sentido às expressões humanas. E, por consequência, tende à normatização que evidencia a própria racionalidade como ferramenta para definir o humano. Por isso, a ênfase, o destaque e a evidência são meios que explicam as assimetrias na produção do conhecimento.

O antropólogo Márcio Goldman – ao comentar como nós, ocidentais, movimentamos-nos através do “Grande Divisor” – explica a dificuldade de afastarmos-nos dos discursos do pensamento da divisão entre “nós” e “eles”. Principalmente pelo fato de na tentativa de atenuar essa divisão há uma recorrência para, por exemplo, movimentar-se na distinção entre a oralidade e a escritura ou ainda através das noções de tempo linear e cíclico. Com isso esse movimento ainda permanece atrelado à “grande divisão” que continuamente reproduz a separação epistêmica entre aqueles que são semelhantes a “nós” e “eles” que são nossos dessemelhantes. Desse modo essa dificuldade apresenta a tentativa de não pensar em termos de grandes divisores, pois qualquer partilha produz uma hierarquia e por efeito a separação de grupos humanos, como acontece no racismo:

A partilha é como o racismo. O fato de sermos contra, de sequer vermos pertinência na noção de raças humanas, nem assegura que o racismo não exista nem que algo em nossa conduta não possa exprimi-lo. É preciso admitir que a partilha é uma realidade de fato, produzida por uma longa e sangrenta história, e que não poderia ser estudada adequadamente sem se levar em conta os discursos que a própria antropologia produziu (GOLDMAN, 1999, p. 73).

Se Goldman alerta para os discursos divisores que se acometem na antropologia, então como isso ocorre também na filosofia ocidental? E de que maneira implica na deslegitimação de outras vozes da Filosofia? Mais especificamente, a filosofia africana apresenta outras possibilidades contrapostas à “Grande Divisão”? Tais questões de início evoca um retorno à filosofia platônica, uma vez que as características de um pensamento dicotômico têm o platonismo como seu princípio. Princípio estabelecido pela teoria da participação em que o múltiplo participa necessariamente do Uno como maneira de relacionar uma identidade consigo mesmo:

Que queres dizer com isso, Zenão? Que, se os seres são múltiplos, então é preciso que eles sejam tanto semelhantes quanto dessemelhantes, mas que isso é impossível, pois nem as coisas dessemelhantes podem ser semelhantes nem as semelhantes, dessemelhantes? Não é isso que queres dizer?

É isso mesmo, disse Zenão.

Então, se é impossível as coisas dessemelhantes serem semelhantes, dessemelhantes, é também impossível haver múltiplas coisas, não é? Pois, se houvesse múltiplas coisas, seriam afetadas pelo que é impossível [serem tanto semelhantes quanto dessemelhantes] (PLATÃO, 2003, p. 25).

Esse excerto tem importância por justamente construir um argumento que retira a possibilidade de existência do dessemelhante, pois em um plano que haja dessemelhanças há uma contingência que acompanha todas as coisas. Isso se deve pelas coisas carregarem aquilo organizado tanto na ordem positiva do “ser” quanto da ordem negativa do “não-ser”. Por isso há graus de semelhança entre duas coisas diferentes, mas a identidade permanece sempre a mesma por aproximar-se da perfeição. Com isso o grau maior de semelhança seria aquele próximo ao da identidade da coisa. E ao transpor tal raciocínio para o âmbito humano pode-se tratar “o platonismo como o horizonte de todo essencialismo” (TOWA, 2011, p. 126). Um horizonte no qual problematiza o modo de ser do outro, do dessemelhante, já que através dele que surge toda a contradição: “se o sensível é rejeitado ou em todo caso considerado como inessencial, é porque é o domínio do múltiplo e também da contradição” (TOWA, 2011, p. 126).

E com a influência do platonismo para melhor especificar as distinções do que é essencial ao humano para aquilo que não é, podemos observar que a partir do renascimento europeu, com as “grandes navegações”, organizou-se um imaginário orientado para aquilo que estaria na ordem do ser (positivo) em contraposição àquilo que estaria na do não-ser (negativo). Essa organização fundamentou uma epistemologia que se caracterizou pela expressão da capacidade crítica do pensamento, de maneira que o humano seria desde esse momento o sujeito que possui independência diante daquilo que deseja saber: o objeto de conhecimento. E quando não há um distanciamento do objeto então teria uma humanidade não completa. Isso seria um raciocínio aproveitado pelo colonialismo de maneira que categorizou o pensamento explicitado pelo seguinte quadro como aquilo que estaria na ordem do ser e do não-ser:

SER	NÃO-SER
Cultura	Natureza
Civilização	Barbárie
Metrópole	Colônia
Razão	Misticismo
Humanidade	Animalidade

Quadro 1: Atribuição colonial da ordem do ser e do não-ser

Fonte organização do autor

Nessa ordem há uma segregação que busca justamente delimitar a própria humanidade, pois há uma compreensão daquilo que está na ordem do não-ser como o dessemelhante e, por consequência, não se enquadra no aspecto normativo do pronome *eu*: *eu* sou a humanidade. Mogobe Ramose (2011) aprofunda essa problemática quando destaca que a definição aristotélica de animal racional promoveu uma base avaliativa de forma que racionalidade igualou-se a humanidade:

O colonizador encontrou no colonizado uma impressionante semelhança em certos traços fisiológicos. Ao mesmo tempo, teria diferenças físicas discerníveis. Estas foram usadas como motivo para excluir o colonizado da categoria de humano. Afirmou-se que o colonizado não foi e nunca tinha sido um ser humano porque carecia de racionalidade. Nem a razão nem a racionalidade formavam parte de sua natureza, embora se exibisse

como humano na aparência. O selo do racismo, portanto, é a afirmação de que outros animais de aparência humana não são verdadeiramente e plenamente humanos (RAMOSE, 2011, p. 4).

E para certificar essa base necessitou-se de inventar uma origem diante da qual poderia formular uma linguagem. Tanto mais pelo fato de que “falar é estar em condições de empregar certa sintaxe, possuir a morfologia de tal ou qual língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização” (FANON, 2008, p. 33). Com isso, a filosofia ocidental ao inventar uma origem grega para todo e qualquer pensamento filosófico procura não somente deslegitimar outras filosofias, mas certifica que por mais que haja certo grau de semelhanças entre os dessemelhantes, a identidade do pensamento filosófico permanece a mesma: *racional, sistemático e universal*. Não gratuitamente que Ocidente constrói um monólogo alimentado por seus respectivos pensadores que impõe a ideia colonial de que “as essências permanecem eternas, a despeito de todos os erros imputáveis aos homens” e, por efeito, “o colonizado aceita a justeza dessas ideias e podia-se descobrir, num recanto do seu cérebro, uma sentinela vigilante encarregada de defender o pedestal greco-latino” (FANON, 2013, p. 64).

Uma vigilância que tem sua eficiência por causa de que as normas não seriam atribuídas integralmente pelo colonizador, mas com o passar do tempo o próprio colonizado compreende que esse “pedestal” certifica a produção de uma filosofia:

Não ignoro as contribuições das culturas ameríndia e africana na modelagem da que justamente se considera a maior ‘democracia racial’ do planeta, mas tais influências, malgrado a pretensão de certos ‘africanistas’, não são de molde a afastar-nos das linhas mestras do pensamento oriundo das fontes greco-latinas (REALE, 1961, p. 117).

Contudo, essa reação “vigilante” aparece a cada instante com sua força pois busca ocultar a particularidade da visão filosófica, já que quando se concretiza um pensamento local, valores proclamados como universais perdem o próprio brio e manifestam opacidade: “Todos esses discursos aparecem como reuniões de palavras mortas. Esses valores, que pareciam enobrecer a alma se revelam inutilizáveis, porque não dizem respeito ao combate no qual o povo se engajou” (FANON, 2013, p. 64). Então, como construir uma filosofia que escape dessa “vigilância” uma vez que estamos inseridos em um contexto colonizado? Uma via que seguiremos neste texto é discutir uma transgressão conceitual de filosofia.

Transgredir o conceito

A transgressão discutida aqui tem o propósito de apreender os conceitos filosóficos a partir da localidade de quem os produzem, sempre avaliando as aplicabilidades e os limites geográficos de cada conceito. Por essa maneira toda filosofia é local, as/os respectivos filósofos/os dialogam com o contexto em que estão inseridas/os e articuladas/os com o seu tempo e o seu espaço. Desse modo, possibilita um maior caráter dialógico entre diversas culturas através do compartilhamento de conceitos. Por conseguinte a universalidade revela-se como uma pretensão de colonizar o outro por meio de categorias prévias a qualquer compreensão e o discurso de racionalidade como modo de homogeneizar as produções de conhecimento. Diante de tal aspecto a proposição de uma filosofia africana transforma-se não em um mero reprodutor de ideias, mas uma exigência para que os modos de vida projetem múltiplas formas de construções de conceitos.

Com isso, de início, pode-se indicar que fazer filosofia africana é um engajamento que “deve investigar as razões históricas, culturais e sociais que estão na base da nossa fraqueza existencial e as maneiras concretas de combatê-la” (NGOENHA, 2011, p. 44). Em seguida o campo profícuo dessa filosofia estaria na educação, pois como explica bell hooks (2013) a educação é uma prática da liberdade por nos permitir “encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar as fronteiras, transgredir” (HOOKS, 2013, p. 273). E transgressão simboliza liberdade e como tal comprometimento com o dessemelhante para em decorrência não o reduzir em uma identidade, mas fomentar uma relação de diferenças.

Essa relação pretende escapar de qualquer objetificação, pois como escrito anteriormente, houve um entendimento de que o objeto é aquilo diante do qual não se pode ter contato, ou proximidade. No entanto se prevalece uma ausência de objetos, então todos são sujeitos e como tal há uma comunicação entres diversos grupos humanos, entre os humanos e os demais seres vivos, como também entre humanos e divindades. Com isso, a horizontalidade situa-se como eixo principal para o pensamento filosófico africano e como tal é necessário afastar-se de uma das cisões primordiais do Ocidente a de corpo-alma. Como observa hooks essa cisão promoveu e apoiou a ideia de compartimentalização que funciona “estimulando os professores e os alunos a não ver ligação nenhuma entre as práticas de vida, os hábitos de ser e os papéis professorais” (HOOKS, 2013, p. 29). Tal apoio vincula-se com a separação do público com o privado, a/o funcionária/o ideal seria aquela/e que apesar das vicissitudes corporais a mente continuaria funcionando de maneira eficiente e calculadora: “estava implícito que o *eu* desaparecia no momento em que entrávamos na sala, deixando somente a mente objetiva – livre de experiências e parcialidades” (HOOKS, 2013, p. 29, grifo nossos).

Outro aspecto da transgressão do conceito filosófico se trata da compreensão de “africana”. Se a atribuição de uma essência original que venha regular todas as particulares emana um cerco territorial que retroalimenta todo o pensamento, então ao adjetivar a filosofia como “africana” não implica a imagem continental de África, mas uma cosmo-sensação que singulariza seus agentes e aproxima os dessemelhantes. Contudo essa aproximação não aconteceria através da concórdia que postula uma “capacidade para a conquista do verdadeiro” (SODRÉ, 2015, p. 17), antes de embates que estabelece “unidade consensual com o sagrado” (SODRÉ, 2015, p. 195). E esse sagrado é o próprio mundo caracterizado pela comunicação do visível com o invisível e, em consequência há uma produção de outra linguagem para que categorias africanas sejam postas sem que haja caracterização de falta de racionalidade. Tanto mais, a razão não tem a capacidade de lidar com a variação linguística que a africanidade produz quando inserida nas línguas colonizadoras. Tal incapacidade acontece por justamente promover uma contralíngua que cria uma cultura de resistência e uma fala íntima que ultrapassa as fronteiras permitidas pela linguagem colonizadora:

O poder dessa fala não é simplesmente o de possibilitar a resistência à supremacia branca, mas também o de forjar um espaço para a produção cultural alternativa e para epistemologias alternativas – diferentes maneiras de pensar e saber que foram cruciais para a criação de uma visão de mundo contra-hegemônica. (HOOKS, 2013, p. 228).

Portanto é tomando esse pensar e saber contra-hegemônico oriundo da linguagem do subalternizado que a transgressão do conceito inicia uma discussão para observar que a ação de deslegitimar a existência de filosofia africana possui como fim último inferiorizar o modo de ser africano. Contudo, a transgressão aparece como um meio de subverter não somente a atividade filosófica, por descolonizar nossos atos e nossa língua que nomeamos o mundo, mas por afirmar que a nossa identidade só possui sentido quando deparamos com o dessemelhante.

Referências bibliográficas:

- FANON, Frantz. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.
- _____. *Condenados da Terra. Juiz de Fora*: Ed. UFJF, 2013.
- GOLDMAN, Marcio. *Alguma Antropologia*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999.
- HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como pratica da liberdade*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.
- NDAW, Alassana. “Philosopher en Afrique, c’est comprende que nul n’a la monopole de la philosophie”. *Critique : philosophe en Afrique*. Paris : 2011.
- NGOENHA, Severino. *Por um pensamento engajado. Pensamento engajado: ensaios sobre Filosofia Africana, Educação e Cultura Política*. Maputo: editora educar, 2011.
- PLATÃO. *Parmênides*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio ; São Paulo: Ed. Loyola, 2013.
- RAMOSE, Mogobe. *An African Perspective on Justice and Race*. Polylog, Forum for Intercultural Philosophy (3). 2011. Disponível em: <them.polylog.org/3/frm-en.html> Acesso em: 20/09/2014.
- REALE, Miguel. *A filosofia como autoconsciência de um povo*. Revista da Faculdade de Filosofia do Direito, p. 104-125. São Paulo: Edusp, 1961.
- SODRÉ, Muniz. *Claros e Escuros: identidade, povo, mídia e cotas no Brasil*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2015.
- TOWA, Marcien. *Identité et Transcendence*. Yaoundé: L’Hartmann, 2011.

O ensino de filosofia no contexto das instituições educacionais modernas

Marcelo Senna Guimarães¹

Para pensar o ensino de filosofia diante de um recorte tão amplo, como o das instituições educacionais modernas, tentaremos nos situar num espaço específico de uma questão que é muito mais abrangente. Por isso, procuraremos nos referir especialmente à situação brasileira recente, no que diz respeito ao ensino de filosofia, envolvendo, em primeiro lugar, o contexto político e educacional desde 1988, com a promulgação da Constituição Federal, chamada “Constituição Cidadã” (BRASIL, 1988), e desde 1996, com o estabelecimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, lei 9394/1996 (BRASIL, 1996). Alguma referência ao período anterior, desde aproximadamente a década de 1970, será necessária, pois alguns temas presentes no período da ditadura civil-militar retornam hoje em dia. Dentro desse contexto histórico, abordaremos especialmente a questão da formação para a cidadania como um dos objetivos educacionais, procurando entender seu sentido no texto da lei e suas consequências para o ensino de filosofia.

Podemos pensar nas mudanças recentes na educação brasileira em perspectiva. Inicialmente, se pensamos no período pós-LDB, desde 1996, podemos identificar, no que tange ao currículo do ensino médio, uma constante, que é a divisão do currículo por áreas, e uma variável, que é o modo dos componentes curriculares participarem dessas áreas, ou como disciplinas ou como temas transversais. Num primeiro período, que durou até 2008, em particular com relação às disciplinas de filosofia e sociologia, tínhamos a determinação de que o currículo de ensino médio deveria incluir “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996, art. 36). Nesse período diversos sistemas de ensino estaduais incluíam a disciplina filosofia como parte de seus currículos no ensino médio. Também as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999a) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1999b), publicados no final da década de 1990, incluíam a disciplina filosofia como uma das disciplinas da área de “Ciências Humanas e suas Tecnologias”. Essa inclusão, porém, não era garantia da presença significativa da disciplina nos cotidianos escolares, pois na maior parte dos estados a carga horária mantinha-se muito pequena, de apenas uma hora semanal e em apenas uma série. Também não eram garantia da existência de concursos e de contratação de professores licenciados na disciplina.

Um segundo momento se estendeu de 2008 até 2016, quando esteve em vigência o inciso que determinava a inclusão das disciplinas Filosofia e Sociologia em todas as séries do ensino médio (BRASIL, 2008). Nesse período pôde-se observar a expansão da presença da

1 Departamento de Filosofia/UNIRIO

disciplina e da contratação de professores, embora feitas de modo gradativo e diferenciado conforme as regiões do país e as escolas em geral. A contratação de professores licenciados aumentou, mas não deixaram de existir situações em que professores com formação distinta assumissem as disciplinas, nem que o mesmo professor fosse levado a lecioná-las, embora estando habilitado apenas em uma delas. A inclusão das disciplinas como componentes obrigatórios do currículo ocorreu junto com a presença progressiva de questões do ENEM que faziam referência a autores, temas e textos de filosofia e de sociologia. Especificações sobre as disciplinas, porém, não chegaram a fazer parte da matriz de competências do ENEM (CARNEIRO, 2015). A inclusão das disciplinas no PNLD também contribuiu para a produção de livros didáticos que foram adotados nas escolas públicas, distribuídos de forma massiva e com a orientação de que o livro didático de filosofia e de sociologia deveriam tornar-se propriedade dos alunos. Diversos sistemas estaduais reformularam seus currículos, de modo a indicar de modo mais detalhado os programas das disciplinas nas três séries.

Finalmente, desde setembro de 2016 parece iniciar-se um novo ciclo, no qual a obrigatoriedade das disciplinas nas três séries foi revogada. A lei 13.415/2017, aprovada como consequência da MP 746/2016, determina que estudos e práticas de filosofia, sociologia, educação física e artes devem fazer parte da BNCC do ensino médio, e que o currículo do ensino médio será composto da BNCC e dos itinerários pedagógicos em uma ou mais das cinco áreas de conhecimento redefinidas: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional (BRASIL, 2017). Dadas essas novas determinações legais, já se nota entre professores e licenciandos um temor com relação às suas condições de trabalho, presentes e futuras. Esse período é marcado pela atuação do que se tem chamado de “reformadores empresariais em educação”, atuando por meio de fundações privadas na discussão educacional.

As variações entre as determinações curriculares caminham da proposição de uma pedagogia das competências e uma certa flexibilização curricular, para depois uma maior determinação dos conteúdos curriculares e a busca de maior integração entre a formação para o trabalho e a formação geral, retornando novamente a uma situação de maior flexibilidade curricular e retomada do vocabulário das competências e habilidades. A orientação maior que guia os formuladores de políticas encontra-se na avaliação externa do desempenho dos estudantes, em particular o PISA, do qual se extrai a ênfase no aprendizado da língua e da matemática como tarefas da escola.

O pano de fundo dessa discussão curricular, com enraizamentos históricos que retrocedem aos séculos anteriores, contrapõe uma escola mais técnico-científica, voltada para a formação de trabalhadores para o mercado de trabalho, e uma escola de formação geral, com conteúdos clássicos e humanistas, voltada para a continuidade de estudos em nível superior e para o desenvolvimento integral do educando. Ao mesmo tempo, em particular na história da educação brasileira, há a divisão entre a escola dos pobres, mais precária e voltada para uma formação elementar do trabalhador, e a escola dos ricos, com condições de promover uma formação mais ampla. Entre esses extremos há escolas particulares e públicas que atendem às classes médias e costumam oferecer a possibilidade de sucesso nos exames vestibulares para acesso ao ensino superior como seu principal produto.

Essa configuração não mudou muito desde a década de 1980, embora deva-se registrar o movimento em direção à universalização do acesso à escola, que sofre flutuações

ao longo do tempo. Em particular, destacaremos uma trajetória do ensino de filosofia, desde seu lugar nas décadas de 1950 e 1960 numa formação clássica, reservada porém a uma parcela limitada da sociedade, tornando-se depois uma disciplina indesejada dentro de um currículo tecnicista e de caráter doutrinador, com suas disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil. Ao final e após a ditadura civil-militar, a Filosofia aos poucos ganha espaço nos currículos estaduais, ainda que de maneira controlada em suas experiências ou com bastante pouca carga horária, limitando o alcance e os efeitos de seu trabalho. Ao retornar aos documentos federais, primeiro na LDB, depois como uma das disciplinas da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, a presença de Filosofia e Sociologia indicava uma maneira de se conceber a formação para a cidadania. Não só por sua ligação explícita como conhecimentos necessários ao exercício da cidadania, mas por refletir uma compreensão ampla da cidadania e do papel da educação no seu desenvolvimento que estava presente na Constituição Federal de 1988.

Na constituição federal, a cidadania é estabelecida como um dos cinco fundamentos da república federativa do Brasil, constituída como estado de direito. Não há, porém, definição legal extensiva da cidadania. Como entender o sentido de cidadania expresso na constituição federal e no ordenamento jurídico brasileiro? Como entender o papel da filosofia no currículo da educação básica?

Não é à toa que a constituição de 1988 foi chamada de constituição cidadã. Pode-se perceber nela uma compreensão ampla da cidadania, para além de uma concepção mais estreita que a entende apenas como direito de votar e de ser votado. A cidadania está colocada, no Art. 1º da Constituição Federal, ao lado da soberania popular, da democracia, da dignidade da pessoa humana, dos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e do pluralismo político, como um dos fundamentos da república federativa do Brasil, constituída como Estado democrático de direito. A expressão “cidadania” aparece na Constituição em diversos momentos, relativos à sua proteção por mandado de injunção, ao seu requisito para uso da ação popular e para proposição de leis complementares e ordinárias, à gratuidade dos atos necessários ao seu exercício, à competência privativa da União para legislar sobre ela, entre outros. Mas é no artigo 205 que ela é vinculada à educação:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Uma análise da presença da cidadania no texto constitucional mostra que, como escreve José Afonso da Silva,

A cidadania está aqui num sentido mais amplo do que o de titular de direitos políticos. Qualifica os participantes da vida do Estado, o reconhecimento do indivíduo como pessoa integrada na sociedade estatal (art. 5º, LXVII). Significa aí, também, que o funcionamento do Estado estará submetido à vontade popular. E aí o termo conexiona-se com o conceito de *soberania popular* (parágrafo único do art. 1º), com os direitos políticos (art. 14) e com o conceito de *dignidade da pessoa humana* (art. 1º, inciso III), com os objetivos da educação (art. 205), como base e meta essencial do regime democrático. [REZENDE & BREGA FILHO, 2015, p. 209. grifos do autor]

A cidadania, portanto, não significa apenas um direito formal de votar e ser votado, mas está relacionada a toda uma concepção do Estado, de sua relação com a vontade, a soberania, a dignidade e os direitos políticos das pessoas que compõem o povo. Enfim, e não com menor valor, a cidadania está relacionada aos objetivos da educação, “como base e meta essencial do regime democrático”. Isso significa que a educação é, ao mesmo tempo, base do regime democrático e também sua meta, seu objetivo. A formação para a cidadania, portanto, deve ser considerada como base da construção das relações democráticas e de direito entre o Estado e o povo. A mesma formação é também o objetivo a ser alcançado, pressupondo-se uma espécie de círculo virtuoso que a educação pode gerar em relação à democratização progressiva e ampliada da sociedade. A cidadania assume aí o papel de princípio norteador de todo o sistema jurídico, direcionando e condicionando toda a atividade estatal e exprimindo um valor essencial para a sociedade brasileira, a democracia. O direito à educação é compreendido como uma finalidade do estado que é um pré-requisito para a realização plena de seus fundamentos, e portanto para a realização plena dos direitos e garantias fundamentais enunciados na Constituição. [REZENDE & BREGA FILHO, p. 209-210]

Além da importância que a cidadania ganha na estrutura interna da Constituição, ela assume também um sentido mais amplo como conceito. Sendo fundamento e princípio, para além de indicar apenas um *status* formal de cidadão, aponta-se para uma ideia de cidadania ativa, aberta e de caráter global:

A cidadania, compreendida não estritamente como o *status* de ser cidadão, portanto, de ter reconhecido e assegurado um vínculo jurídico com determinada ordem estatal e de fruir direitos em relação à mesma, inclusive e especialmente de direitos políticos, mas compreendida como fundamento e princípio, indica *que o Estado Democrático é fundado e mesmo pressupõe a noção de cidadania*, o que não significa que a cidadania, numa perspectiva atual e mais ampla, possa ser confundida com a noção de democracia, especialmente se esta for tomada em sentido apenas formal, mas aponta para uma *concepção de cidadania ativa e responsável, em sintonia com a dignidade da pessoa humana e de democracia material* e cada vez menos restrita ao ambiente fechado do território nacional, de modo a se transformar numa espécie de cidadania aberta, inclusive e tendencialmente global. [SARLET; MARINONI & MITIDIERO, 2017, p. 718-719]

Essa apreciação parte da definição de Hannah Arendt de que a cidadania assume a condição de um direito a ter direitos, e a partir daí:

“alcança uma dimensão ampliada pelo fato de que o indivíduo não mais é titular de direitos apenas na esfera do Estado do qual é cidadão (em sentido estrito), mas também é titular de um conjunto de direitos humanos que são (ou pelo menos aspiram a ser) direitos de todos em todos os lugares.” [SARLET; MARINONI & MITIDIERO, 2017, p. 719]

Essa breve análise da cidadania na constituição federal nos permite tirar três conclusões: 1. A cidadania é um princípio da república e está vinculada à educação, esta entendida como base e objetivo do Estado; a educação tem, portanto, constitucionalmente, o dever de promover a cidadania. 2. a cidadania não é compreendida apenas como o direito de votar e ser votado, mas envolve a formação necessária para exercer o direito de votar e

ser votado da forma mais consciente, ou mais bem informada e com melhores condições de realizar julgamentos e tomar decisões, que for possível. 3. Esse conceito amplo de cidadania aponta para uma cidadania global, para além de uma cidadania apenas nacional.

Com estas conclusões, ainda que provisórias, podemos voltar à nossa questão: em que medida o ensino de filosofia na educação básica está relacionado com a formação para a cidadania?

Em primeiro lugar, podemos notar que é uma tarefa da educação como um todo, e não apenas da disciplina Filosofia (ou da área de Ciências Humanas), a responsabilidade pela formação cidadã. Com isso, essa responsabilidade cabe ao Estado e às famílias. No caso do Estado, podemos dizer que cabe à escola como um todo. A formação para a cidadania não se faz apenas dentro da sala de aula de uma ou outra disciplina, mas deve permear toda a relação da escola com os estudantes.

Ainda assim, podemos observar que a área de Ciências Humanas mantém uma relação especial com a formação para a cidadania. Essa relação não é exclusiva, já que o aprendizado das linguagens, da matemática e das ciências naturais também tem seu papel na formação cidadã. Para dizer muito brevemente: para o pleno exercício da cidadania são requeridas as capacidades de ler e escrever, de se comunicar adequadamente em sociedade, de compreender as diversas linguagens presentes no convívio social (incluindo as linguagens artísticas), de compreender os fundamentos da matemática e das ciências naturais que são relevantes para a discussão e a decisão sobre os assuntos relevantes para a vida em comum. Por que, então, a área de Ciências Humanas teria uma relação especial com a formação cidadã? Além de podermos supor que os conhecimentos da História, da Geografia, da Filosofia e da Sociologia também são necessários à convivência em sociedade e à participação no governo, podemos tentar especificar um pouco mais essa resposta. No caso da Filosofia, em particular, podemos dizer que são objetos de reflexão dessa disciplina as concepções de ser humano desenvolvidas ao longo da história do pensamento, assim como as concepções éticas e políticas que fazem parte do debate público. A própria ideia de debate público, de esfera pública, é um dos objetos dessa disciplina, ao lado da Sociologia. E as condições em que se realiza um debate público adequado também, envolvendo inclusive as pressuposições lógicas, ontológicas e epistemológicas de tal debate.

Um ponto a ser esclarecido é o seguinte: a Filosofia na escola está submetida à tarefa de defender uma concepção política específica, aquela que está de algum modo consubstanciada nos artigos da constituição? Parece-me que a resposta mais adequada seria que a tarefa da Filosofia na escola é fornecer aos estudantes uma formação filosófica ampla, que os possibilite participar nos debates em que se envolvam com conhecimento dos pressupostos filosóficos envolvidos, na medida adequada à formação de nível médio ou secundário. Esse conhecimento amplo da Filosofia significa necessariamente um conhecimento amplo das filosofias políticas presentes em nosso debate público, tanto as que tendem a afirmar o valor da democracia e da constituição, quanto as que as questionem. Nesse sentido, não se trata de fazer uma doutrinação em filosofias políticas de caráter democrático, mas de introduzir os estudantes na discussão político-filosófica do modo mais amplo, mais aprofundado e com mais condições de avaliar as diversas perspectivas presentes. A Filosofia participa da formação cidadã não apenas apresentando uma concepção que defenda o Estado atual, mas encaminhando para uma compreensão ampla dos fundamentos e das críticas ao nosso pensamento e a nossa realidade política. O ensino

de Filosofia participa da formação cidadã, portanto, sendo o melhor ensino de Filosofia possível, e não sendo um ensino de uma Filosofia específica, apenas, em detrimento de outras.

Compreender a amplitude da noção de cidadania presente na Constituição também faz parte dessa formação. A escola como um todo deve agir para garanti-la e promovê-la, obedecendo às determinações legais, mas o professor de Filosofia faz isso não apenas ensinando uma doutrina que defenda o que está disposto na lei, mas fortalecendo as ferramentas críticas disponíveis aos estudantes para compreender e avaliar a lei, assim como a questão da obediência à lei.

Com isso, deveria ficar claro que a presença da Filosofia nos currículos de educação básica é fundamentalmente diferente do que foi a presença de disciplinas como Educação Moral e Cívica no tempo da ditadura civil-militar. Essa disciplina tinha como objetivo promover um tipo específico de concepção moral e política, marcada por relações hierárquicas e autoritárias do Estado e seus representantes em relação aos cidadãos. Já a Filosofia contribui para a formação para a cidadania democrática sendo, o mais possível, fiel a si mesma, sendo Filosofia.

Mencionamos rapidamente a questão da doutrinação. É claro que não o fazemos no mesmo sentido enviesado em que tal questão aparece nos movimentos políticos atuais que acusam as escolas de promoverem doutrinação de esquerda entre os estudantes. Já tem sido demonstrado por vários professores e pesquisadores que tais acusações, em primeiro lugar, são falsas, ou extremamente parciais e falaciosas: tal doutrinação de esquerda não existe, e se há alguma tendência de alguns professores em promover suas visões políticas, isso tende a se diluir ao se confrontar com outras posições de outros professores e com a postura da escola como um todo. Se ainda resta um movimento doutrinador, mesmo dadas essas condições, ele pode, de modo geral, ser tratado no âmbito das coordenações pedagógicas de cada escola. Mas, em segundo lugar, o que fica evidente é que tais acusações e incentivo ao clima de denúncia e perseguição aos professores é que esse movimento não faz mais que tentar ocultar a vontade de impor uma outra doutrinação, que consiste em restringir e constranger a formação crítica nas escolas. Às vezes de modo mais explícito, às vezes menos, pretende-se afirmar uma concepção fixa, estreita, unilateral de família e de valores familiares, uma concepção fixa, estreita, unilateral sobre a organização da sociedade e dos processos políticos, e uma concepção de mesmo tipo sobre a história, em particular sobre o período da ditadura civil-militar, mas também sobre a história do capitalismo e do socialismo. Isso quando não se chega ao extremo de questionar a própria teoria da evolução das espécies e se tentar equipará-la, em valor científico, a uma suposta teoria criacionista. Esses pontos são importantes de serem discutidos com mais vagar, dada a conjuntura política que enfrentamos no Brasil e em outros países, mas não é o caso de fazê-lo nesse artigo.

Referências bibliográficas:

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988;

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996, p. 27.833. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm > Acesso em: fevereiro de 2013.

BRASIL. Lei Nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/L11684.htm > Acesso em 20/12/2018.

BRASIL. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm > Acesso em 20/12/2018.

BRASIL – MEC/SEMTEC. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999a.

BRASIL – MEC/SEMTEC. Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999b.

CARNEIRO, Silvio Ricardo Gomes. O ENEM e a leitura de textos filosóficos: análise de alguns parâmetros para a sala de aula. In: Revista do NESEF, v. 6, N. 6 (2015), UFPR. REZENDE, Raíza; BREGA FILHO, Vladimir. Educação para a cidadania: o aspecto democrático do direito à educação. In: Argumenta Journal Law, Jacarezinho/PR, Brasil, n. 22, janeiro-julho 2015, p. 201-229. Disponível em: < http://seer.uenp.edu.br/index.php/argumenta/article/view/496/pdf_87 > Acesso em 20/12/2018.

SARLET, Ingo Wolfgang; MARINONI, Luiz Guilherme; MITIDIERO, Daniel. Curso de Direito Constitucional. São Paulo: Saraiva, 2017 (6ª edição).

Relato da observação de aulas interativas de filosofia da educação básica em São Luís: Uma breve reflexão

Marly Cutrim de Menezes¹
Judite Eugênia Barbosa Costa²

1. Introdução

Historicamente, o debate acerca da Filosofia, no Brasil e em outros países, esteve envolvido em polêmicas, seja porque foi suprimido dos currículos, seja pelo seu retorno. Seguramente, até os dias atuais, ainda vemos sombras pairando no emaranhado desses questionamentos acerca do papel filosófico e o seu fazer pedagógico como matéria de ensino, sua história e, sobretudo, as questões metodológicas nos diferentes níveis, tanto no ensino superior, quanto na educação básica.

Esses debates que giram em torno dessa problemática, uma questão recente tem tomado volume, principalmente com a “obrigatoriedade” da inclusão da Filosofia no currículo: imprimiu-se a necessidade da reflexão acerca da formação do “futuro professor”, com vistas a apontar as preocupações oriundas da temática acerca dos saberes docentes e a formação profissional dos agentes sociais envolvidos, isto é, o professor de Filosofia.

Decorre que, o dialogar com a prática vivenciada é extremamente fecundo na medida em que o estudante é incentivado a atuar como um investigador atento, além de buscar construir um perfil sólido de professor de Filosofia, mediante as discussões e teorias filosóficas, histórico e cultural, em suas mais variadas expressões. Para tanto, justifica-se lançarmos um olhar interrogativo aos dispositivos relacionados à chamada “transposição didática”, em razão de outras exigências, dentre elas lidar com a dificuldade, diante da inércia daquele que, muitas vezes, não está disponível ou desejoso de se imbricar em questões filosóficas.

Nesse sentido, deve haver uma preocupação com a formação específica na área dos profissionais de Filosofia, uma vez que, esses, supostamente, irão ter uma maior responsabilidade, isto porque é fala comum apontar o professor (a) de filosofia como aquele (a) que deve ser o formador de consciência crítica para uma ação mais cidadã.

A partir destas considerações, a reflexão sobre a prática pedagógica de formação de professores (as) passa por uma formação inicial ofertada pelos cursos de licenciatura nas universidades. Nesta, temos os formadores de futuros professores que estão implicados diretamente na relação formação e saberes docentes, tendo grandes desafios e um dos mais

1 Prof^ª Dra do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Maranhão. E-mail: marlycutrim@hotmail.com

2 Prof^ª doutoranda do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Maranhão. E-mail: jeafrodite@gmail.com

essenciais tem a ver com o desenvolvimento, junto aos alunos, do despertar pela reflexão, gerando os debates filosóficos não somente para fazê-los reproduzir o saber pelo saber, mas, sobretudo, instigá-los a ensinar os jovens a refletir filosoficamente, ajudando-os numa formação profissional com autonomia.

Convém destacar que há tempos temos procurado ampliar no Maranhão as discussões que envolvem o ensino de Filosofia, metodologias e novas tecnologias de aprendizagem, no sentido de propiciar melhores condições para o exercício da docência. Por outro lado, devemos desenvolver atividades de cunho didático-metodológico, que possam nortear melhor as ações da formação do licenciado, elevando substancialmente a qualidade do ensino.

É importante acrescentar ainda que, ao avaliarmos a situação da Filosofia como disciplina na Educação Básica, verificamos os grandes riscos do chamado ensino de Filosofia e o paradoxo entre ensinar Filosofia e levar a filosofar, bem como as condições de possibilidade do ensino dessa disciplina. As principais questões que se colocam nesse cenário são: É possível ensinar Filosofia? Como não reduzir o ensino de Filosofia ao ensino da História da Filosofia? Em que medida pode a Filosofia cumprir as expectativas e os objetivos preconizados nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nos Parâmetros Curriculares Nacionais? E agora, mais recentemente nas “orientações” da Base Nacional Curricular Comum? Como conduzir a disciplina de Filosofia na sala de aula e dentro da comunidade pedagógica das escolas? É assim que se pretende discutir o método de ensino da Filosofia, uma vez que os conteúdos estão definidos pelo Sistema de Ensino? E o que fazer ou que atitude tomar diante de tantos conteúdos, muitas vezes já previamente selecionados, sem ao menos considerar realidades tão diversas dentro do mesmo Brasil?

Assim sendo, entendemos que a disciplina Estágio de Docência esta fundamentada, por um lado nos mais diversos estudos feitos nas disciplinas de “Cunho Teórico”, e, por outro lado nas fundamentações de natureza didático - pedagógica na perspectiva de uma educação emancipadora.

Além disso, há de se considerar uma reflexão sobre o papel do estágio e da prática docente como componente curricular no processo de formação inicial dos professores (as), porquanto, a organização curricular do curso de Filosofia na modalidade de Licenciatura está estruturada a partir “de eixos formativos de caráter científico, filosófico, cultural e de experiências educativas fundamentais para a construção de uma prática filosófica-pedagógica, destinados à aquisição de competências e habilidades necessários ao exercício profissional”. (497/2006. CONSEPE).

Desse modo, a disciplina Estágio de Docência I no ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano) no curso de Filosofia está centrada no eixo formativo filosófico-pedagógico, tendo como objetivo preparar os futuros professores, bem como contribuir para a formação do cidadão, dando-lhe subsídios teóricos vinculados ao seu contexto sociocultural, que lhe permita construir um horizonte com valores, respeitando a diversidade cultural, a justiça, a igualdade e a liberdade.

Têm-se, de acordo com a Resolução 684 CONSEPE, de 7 de maio de 2009, da Universidade Federal do Maranhão, o estágio era desenvolvido no último período do curso destinado para o ensino médio, e a partir da referida resolução, o estágio foi desenvolvido em dois períodos: Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Além disso, o currículo anterior do curso de Filosofia de Licenciatura da Universidade Federal do Maranhão, de modo geral, voltava-se para o Ensino Médio, sem nenhum vínculo com o Ensino Fundamental. No entanto, a partir de 2009, foi implantado o Estágio de Docência I, dando início à experiência do estágio com o ensino fundamental (do 6º ao 9º ano).

Partindo dos argumentos supracitados, a pesquisa tem o objetivo de explicar a experiência vivenciada no campo de estágio de uma escola da rede pública de São Luís - MA no ensino fundamental com a finalidade de enfatizar o ensino da Filosofia nas séries finais da educação básica. Par tanto, apresentam-se os resultados do trabalho desenvolvido no Componente Curricular Estágio de Docência I, em Filosofia da UFMA, que objetivou lançar um olhar mais aprofundado sobre o modo como a capacidade de analisar, discutir, interpretar, esclarecer, questionar, torna-se componente importante para a promoção e crescimento de um cidadão crítico e autônomo.

2. Filosofia no ensino fundamental no município de São Luis

Certamente, educação engloba os processos de ensinar e aprender, de ajuste e adaptação. É um fenômeno observado em qualquer sociedade e nos grupos constitutivos destas, responsável pela sua manutenção e perpetuação a partir da transposição, às gerações que se seguem, dos modos culturais de ser, estar e agir, necessários à convivência e ao ajustamento de um membro no seu grupo ou sociedade.

Na esteira dessas considerações, somos impelidos necessariamente, a ter consciência do quanto é imprescindível pensar na importância da formação docente, dos processos formativos de educadores, bem como da qualidade dessa formação.

Do mesmo modo, com relação ao ensino de Filosofia no Ensino Fundamental, o sistema municipal da cidade de São Luís incluiu o ensino de Filosofia na estrutura curricular por meio da Lei Municipal 4.153/2003. Em nível estadual, a Assembleia Legislativa aprovou o Projeto de Lei de nº 189/2003, que exige o oferecimento da disciplina Filosofia no Ensino Médio e Fundamental das escolas públicas e particulares.

Assim, os PCN's colocam a Filosofia como ferramenta primordial para o processo de aprimoramento do educando quanto à sua formação cidadã, motivo pelo qual não deve ser trabalhado simplesmente como tema transversal, mas como eixo principal do conteúdo programático (BRASIL, 1998).

Nos últimos anos, a Filosofia ganhou um significativo espaço no campo pedagógico, o que se deu em face dos muitos problemas que incidem sobre a educação, os quais dizem respeito à falta de motivação dos alunos para cumprirem suas tarefas educacionais corriqueiras. Certamente, uma das grandes dificuldades com a qual se deparam os alunos na escola está associada ao modo como os conteúdos lhes são apresentados, muitas vezes descontextualizados e com pouco ou quase nenhuma relação com a realidade.

O programa de Filosofia para crianças, criado por Mathew Lipman³, aporta no Brasil na década de 1980, trazido pela norte-americana naturalizada brasileira, Catherine

3 Matthew Lipman nasceu em Vineland, Nova Jersey, a 24 de agosto de 1922, e faleceu em West Orange, Nova Jersey, o 26 de dezembro de 2010. Foi um filósofo americano, reconhecido como fundador da filosofia para crianças. A sua decisão de trazer a filosofia para os jovens decorreu da sua experiência como professor na Columbia University, onde Lipman constatou a dificuldade dos seus alunos para raciocinar. Assim, procurou desenvolver-lhes a habilidade de raciocínio, particularmente pelo ensino da lógica. A crença de que as crianças têm a capacidade de pensar abstratamente desde muito cedo levou-o à convicção de que incluir a lógica na educação infantil ajudaria a melhorar a sua habilidade de raciocinar. Disponível em: <http://pgl.gal/matthew-lipman-e-a-filosofia-para-criancas-com-documentarios-sobre-a-sua-pedagogia/>. Acesso em: 24.06.2018.

Young Silva (1943-1993). Como professora de Filosofia, seu entusiasmo pela temática provocou uma série de receio e expectativas. Então, para se habilitar, foi cursar o Mestrado em Filosofia para Crianças na Montclair State University, entre 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 como um desafio para os diversos atores do contexto escolar. No seu retorno, fundou o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, com sede em São Paulo e difundido nos estados brasileiros.

O programa tem como objetivos principais a busca e o cultivo do raciocínio filosófico e o desenvolvimento da capacidade de pensar, de julgar e instigar o desenvolvimento das habilidades cognitivas de crianças e jovens a partir das investigações filosóficas.

Diz Lipman: “A filosofia oferece um *forum* no qual as crianças podem descobrir, por si mesmas, a relevância, para suas vidas, dos ideais que norteiam a vida de todas as pessoas”. (LIPMAN, 1990, p. 13). A educação para o pensar bem é a proposta idealizada e deve ser iniciada desde cedo, uma vez que a formação de pessoas deve primar pelo respeito mútuo, sabendo ouvir, dialogar, emitir opiniões, julgamentos, sem desconsiderar pontos de vista diferentes.

O estudante que aprende apenas os resultados da investigação não se torna um investigador, mas apenas um estudante instruído. Esta alusão aponta para um dos propósitos educacionais da filosofia: todo estudante deve tornar-se (ou continuar a ser) um investigador. Para a realização desta meta não há melhor preparo que o que é dado pela filosofia. A filosofia é investigação conceitual, que é a investigação na sua forma mais pura e essencial (LIPMAN, 1990, p. 58)

Se um dos propósitos da educação filosófica é tornar o aluno (a) um investigador, para que tal meta seja realizada se faz necessário que o condutor do processo, nesse caso o professor (a), tenha uma sólida formação acadêmica, possibilitando-o de atuar de forma mais consistente no cenário educacional contemporâneo. Logo, a prática docente deve estar em sincronia.

Lipman, citado por Sanchez (2009, p. 147), enfatiza 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 [...]”. Na perspectiva de Lipman (1990, p.61) a Filosofia

[...] Se converte em uma comunidade de investigação, onde estudantes e professores possam dialogar como pessoas e membros da mesma comunidade; possam ler juntos, apoderar-se das ideias dos outros; possam pensar independentemente, possam procurar razões para seus pontos de vista e trazer para suas vidas uma nova percepção de o que é descobrir, inventar, interpretar e criticar.

Desse modo, o desenvolvimento da Filosofia com crianças e adolescentes 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.

O desenvolvimento da Filosofia com crianças, como espaço de construção plural, multidisciplinar e de reflexão constante, atravessa as reflexões do texto, rastreando e, conseqüentemente ponderando 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 (1990) propôs o ensino de Filosofia a partir das séries iniciais do ensino básico, justamente por acreditar que ela oferece um espaço onde os valores vigentes podem ser submetidos à crítica. Para o autor, tal ensino propicia o desenvolvimento do “pensar bem”, por certo 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, 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.

Ademais, as habilidades cognitivas relacionadas à reflexão e a práxis filosófica 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, onde a forma de educar apresenta-se mais humanizada, e o objetivo é desenvolver no aluno o senso crítico reflexivo. Daí a iniciação de algumas escolas em trabalhar Filosofia no Ensino Fundamental.

Dessa forma, a investigação filosófica começa no questionamento, mas não se encerra nele. Sobre esse aspecto,

O modo socrático de perguntar marca o espaço do professor proposto por Lipman. A Filosofia é entendida, aqui e lá, como busca, um exame, um caminho, e o professor de filosofia como alguém cuja função primordial é promover e facilitar essa busca gerando as condições para que o outro aprenda a percorrer um caminho de perguntar e perguntar-se. (KOHAN, 1998, p.101)

A maiêutica socrática tem por objetivo perceber a sabedoria como movimento constante, visto que estimula o pensar e visa levar o indivíduo à elaboração de inferências por meio das quais é possível construir o próprio conhecimento de forma autônoma.

Diante dessa panorâmica, o Estado do Maranhão inicia seus primeiros contatos com o método de Lipman em finais da década de 1980, para início de 1990, a partir daí, houve toda uma dinâmica, junto a diversas escolas, para que se pudesse apresentar o método filosófico como ferramenta. O trabalho com os conteúdos propostos pelo programa de Lipman vai encontrar solo fértil no chão das escolas privadas (Reino Infantil, Pitágoras, Colégio Batista, Colégio Maristas, Educator, Upaon Açú, Colégio Santa Terezinha, Colégio Pindorama, Escola Crescimento, CEI-COC dentre outros), e posteriormente na rede pública, por meio das legislações e documentos oficiais que darão norte para a inserção do ensino de Filosofia em São Luís. Entretanto, muito embora essa

metodologia venha se alargando, ainda temos muito a fazer no sentido de expandi-la ainda mais.

Contudo, esse investimento só poderia ser feito por parte das escolas que já havia implantando a disciplina. Muito embora, a disciplina de filosofia no ensino fundamental continuasse a ganhar espaço, efetivamente não houve uma conversa mais profícua entre o centro e a Ufma, mas o programa foi inserido como parte dos conteúdos da disciplina de Metodologia do Ensino da Filosofia (do 6º ao 9º ano) e aplicados no exercício da docência nas escolas campo onde o estágio se desenvolve.

Desde então, procurou-se, por intermédio de Estágio de Docência I trabalhar de forma mais detalhada a proposta (não esquecendo que o mesmo é alvo de muitas críticas) em conformidade com a legislação, as normas de estágio e as atividades docentes nas quais estão definidos os critérios básicos para o desenvolvimento de todas as atividades, estando divididas em quatro dimensões básicas: 1. Na UFMA: planejamento, execução, avaliação das atividades de regência, a avaliação final e as considerações das experiências; 2. As atividades preparatórias: orientação dos alunos na execução das aulas, planos de aula e materiais de apoio, análise do PPP da escola-campo, proposta Curricular de Filosofia da Prefeitura de São Luís; 3. As atividades de orientação pelo professor regente e o supervisor docente; 4. Elaboração do relatório final, a socialização dos (as) alunas.

3. Estágio e docência no fundamental

A disciplina de Estágio de Docência I desenvolve com as atividades de orientação e sistematização da Prática de Ensino da Filosofia no Ensino, conhecimento dos dados sobre a comunidade da escola-campo, observação e participação nas atividades de sala de aula, treinamento em micro aulas e, ao final, o aluno é encaminhado para a escola-campo e assume a direção de sala de aula, momento fundamental para o processo formativo dos estagiários, pelo fato de ser uma atividade que envolve ensino, pesquisa e extensão. Além disso, possibilita que eles revejam e ampliem sua visão acerca do exercício da docência no cotidiano escolar, apontada na ideia da docência de qualidade.

Os objetivos do ensino de Filosofia referindo ao estágio é desenvolvido no sentido de provocar os alunos/as para que reflitam sobre o significado uma sociedade justa, o bem público e privado, liberdade e equidade, além de trabalhar temáticas que digam respeito ao que é o ser humano e aquilo que se pode considerar como características especificamente humanas.

As Orientações Metodológicas dão ênfase às aulas dialogadas, pois o ensino da Filosofia no Ensino Fundamental requer uma metodologia própria, que atenda as características da faixa etária, bem como o universo social e cultural dos alunos, com um ambiente de sala de aula aberto para poder ocorrer discussões reflexivas.

Por outro lado, o desenvolvimento da Filosofia com aluno (a) como espaço de construção plural, multidisciplinar e de reflexão constante, ou numa melhor configuração, fizemos uso da noção de transversalidade pedestre proposta por Rocha (1992), isto é, conforme o autor, vai depender de como será feita a apresentação da disciplina de Filosofia, que embora tenha a sua legitimidade em diversas questões, não pode receber respostas que são dadas no interior das outras disciplinas. Sua ênfase é o adentrar no universo dos motivos para ação, ou seja, pressupõe uma ação para uma prática no âmbito pedagógico que respeite o aluno (a) na sua essência e vá preparando-o em direção a um pensar crítico e autônomo.

A transversalidade pedestre depende de sua apresentação da disciplina de Filosofia como a portadora legítima das questões que não recebem, nem podem receber, respostas adequadas no interior das outras disciplinas. Essas respostas, como bem aponta o autor, não podem ser relegadas ao segundo plano, na medida em que constituem fundamentalmente o escopo dos direitos de aprendizagem dos jovens, já que fazem parte daquele conjunto de curiosidades fundamentais dos seres humanos. A Filosofia, correspondendo a uma dimensão específica da realidade humana, a das curiosidades que tocam nossas mais densas convenções, assume um lugar *sui generis* no currículo escolar. (ROCHA, 1992, p. 76)

Segundo o referido autor, há o pressuposto de que é preciso reconhecer o “lugar” e o “modo” como se dá a curiosidade humana, para então reorientar a apropriação dos discursos científicos, tal como se dá no processo ensino-aprendizagem. Ele propõe a caracterização da interdisciplinaridade filosófica a partir do objeto (reconhecimento de conteúdos filosóficos, nos próprios discursos científicos) e a interdisciplinaridade filosófica a partir do sujeito (reagrupamento desses discursos científicos em função da “correspondência” para o tipo específico de curiosidade). Nessa perspectiva, o lugar do sentido se torna evidente a partir do mundo da vida.

4. Considerações finais

Com este trabalho, busca-se repensar o papel e a função do ensino da Filosofia no contexto educacional do ensino fundamental seu foco, sua finalidade, seus valores e necessidades para aplicação no ambiente escolar, contribuindo, assim, para formação de uma sociedade democrática.

O objetivo do curso de Filosofia da Universidade Federal do Maranhão é assegurar uma formação de professores, como profissionais do ensino, constituindo desse modo, novas práticas formativas, priorizando um processo educacional consistente e de qualidade na formação humanística dos alunos do ensino fundamental, para que esses sejam éticos, críticos e protagonistas.

Podemos perceber a importância da pesquisa, no sentido de enriquecer as práticas de ensino da Filosofia, oportunizando um maior conhecimento e construção de um espaço de troca entre os discentes docentes, pois ensinar Filosofia é um propósito que deve ser buscado e aprimorado a cada dia por professores que almejam um verdadeiro ensino filosófico, considerando que ela não só auxilia no desenvolvimento de um pensar crítico e criativo voltado para uma educação para o pensar, como também estimula o raciocínio e o diálogo, propiciando, deste modo, a construção do conhecimento, levando os jovens a terem uma visão mais ampla e reflexiva da sociedade em que estão inseridos, possibilitando desenvolvimento de habilidades cognitivas no sentido de construir significados sociais e culturais, refletindo sobre eles, com um olhar de crítico do conhecimento e, ao mesmo tempo, construir. Para que essas habilidades cognitivas sejam utilizadas é necessário o auxílio da Filosofia, com sua capacidade reflexiva, questionadora e investigadora, que nos leva a criar conceitos.

O panorama do ensino da Filosofia na atualidade é melhor que anos atrás e ficou evidente quando observamos uma proposta de trabalho de forma investigativa e dialógica a respeito de questões relativas a temas ou conteúdos, no qual as habilidades de pensamento são sempre necessárias, com profissionais conhecedores das habilidades, identificando sua utilização por parte dos educandos, e, simultaneamente avaliando o seu desempenho e

estimulando o seu uso. A nossa maior preocupação é com a formação dos estagiários, para que sejam profissionais com prática metodológica em Filosofia, com vistas a intenção de proporcionar uma reflexão na escola, pelo fato desta ser um lugar propício para desenvolver as capacidades dos jovens no sentido de uma análise crítica, desenvolvendo habilidades que contribuem para emancipação de seu pensamento e que possam executar a prática docente no sentido de preparar os jovens quanto ao uso da razão de forma crítica e organizada, entendendo a Filosofia como uma busca, um caminho, tendo o professor a primordial função de promover e facilitar essa busca, gerando condições para que o outro aprenda a percorrer um caminho de perguntas e investigações, pois a educação e a filosofia são formas de investigações e práticas corretivas, nas quais professores e alunos conversam de maneira articulada, num diálogo investigativo, aprendendo a respeitar os outros para a organização da vida em sociedade, objetivando que esses alunos não sejam meros espectadores, mas sim ativos, produtores e criadores.

Durante a pesquisa, percebemos o envolvimento dos estagiários com a escola e alunos (as) como também a autonomia e a criatividade para desenvolver estratégias pedagógicas que visem à formação, de tal forma que o estágio ajude a fortalecer o desenvolvimento profissional do estagiário para a transformação, numa perspectiva emancipatória, promovendo uma aprendizagem conjunta e uma experiência compartilhada, admitindo a escola como espaço do pensamento do aluno. O ensino aprendizagem não é possível apenas pela transmissão de conteúdos e sim por um processo de troca, de diálogo, dando condições de um pensar crítico e criativo, com objetivo de formar autênticos cidadãos. Mas para isso, é necessária a presença da Filosofia, com a finalidade de proporcionar o desenvolvimento de habilidades que irão contribuir para a emancipação do seu pensamento.

Referências bibliográficas:

ASPIS, Renata Lima; GALLO, Sílvio. Ensinar filosofia: um livro para professores. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <[Http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conheca](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conheca).> Acesso em 01.02.2016.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB nacional [recurso eletrônico]: Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 11. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. – (Série legislação; n. 159).

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS). Introdução ao ensino fundamental. Brasília. MEC/ SEF, 1998.

CUNHA, J. A. Filosofia na educação infantil: fundamentos, métodos e propostas. Campinas: Alínea, 2002.

KOHAN, W. O.; WUESCH, A. M. Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

KOHAN, W.; LEAL, B. (Orgs.). Filosofia para crianças em debate. Volume IV. Petrópolis: Vozes, 2005.

LIPMAN, Matthew. A filosofia vai à escola. Trad. Port. São Paulo: Summus, 1990.

LORIERI Marcos Antônio. Filosofia: fundamentos e métodos. São Paulo. Cortez. 2002

PIMENTA, Selma G, LIMA Maria S. Lucena. Estágio e Docência. São Paulo: Cortez, 2004

RESOLUÇÃO 90/99 – CONSEPE (UFMA)

RESOLUÇÃO No. 12 de 13 de Março de 2002 (Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Filosofia).

O equilíbrio reflexivo rawlsiano: Uma metodologia para construção das diretrizes conceituais para filosofia no ensino médio

Patrício Oliveira Lima¹

Este trabalho é uma sintetização dos resultados alcançados numa pesquisa desenvolvida para o Mestrado Profissional em Filosofia da UFPI, baseada nos estudos do filósofo americano John Rawls, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Elnora Gondim. A pesquisa em questão surgiu com a constatação da necessidade da existência de um arcabouço conceitual mínimo necessário para nortear o trabalho dos professores de filosofia do ensino médio. Analisando os documentos oficiais que regem a educação brasileira, percebemos que estes, além de não trazerem esclarecido este material teórico, delegam ao professor desta cadeira a responsabilidade de construí-lo. Ao aprofundarmos a nossa investigação, encontramos na Legislação, em especial LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira), a tarefa suprema da escola para o ensino médio. No Artigo 2º da LDB, encontramos especificada a finalidade da educação de nível médio: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

No projeto de educação para cidadania exposto na Lei, muito embora esta tenha sido mutilada naquilo que concerne à filosofia, ainda assim, assume papel fundamental para tal projeto. Nossa análise nos conduziu à conclusão de que é dela (filosofia) a responsabilidade de desenvolver nos estudantes a reflexão, a capacidade crítica, a autonomia e, como que numa relação de causa e efeito, a cidadania, apontada como condição essencial para ideia de pleno desenvolvimento do educando. Fazia-se necessário, então, nos perguntamos sobre qual seria a natureza conceitual ou mesmo quais ideias acerca do que seria filosofia, reflexão, cidadania e autonomia.

Ao nos debruçarmos sobre a história da filosofia no ensino secundário, hoje ensino médio, percebemos que a maior parte da discussão sobre o assunto, desde os tempos do Brasil Colônia, versava sobre seu papel dentro de um projeto de educação ou mesmo sua necessidade dentro dele e o mais importante, que praticamente não havia a oportunidade dos professores se posicionarem a respeito das diretrizes conceituais que deveriam nortear o seu trabalho, bastando a eles apenas submeterem-se aos comandos daqueles que pensavam a educação segundo seus interesses que nunca foram os conhecimentos ou mesmo da busca por ele, mas muito mais para construir ou mesmo solidificar as ideologias que ratificassem e justificassem esses interesses. Isso nos faz pensar que a filosofia no ensino médio sempre esteve num papel justificacional de alguma ideologia e, por isso mesmo, sempre pareceu distante dela mesma enquanto busca pelo conhecimento. Analisando documentos oficiais

1 Mestrando em Filosofia – PROF-FILO – UFPI

atuais como os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), constatamos, também, que no formato que temos hoje, mesmo também estando dentro de um projeto de educação a que devem se submeter, os professores de filosofia têm a oportunidade de construir sua prática a partir do arsenal conceitual que ele mesmo deve produzir. Isso ofereceria ao professor de filosofia parâmetros que ele nunca teve antes, isto é, a possibilidade de dar os caminhos para sua tarefa, mesmo considerando a Lei.

Em suma, a resposta de cada professor de Filosofia do Ensino Médio à pergunta “que filosofia?” sempre dependerá da opção por um modo determinado de filosofar que considere justificado. Aliás, é relevante que ele tenha feito uma escolha categorial e axiológica a partir da qual lê o mundo, pensa e ensina. Isso só tende a reforçar sua credibilidade como professor de Filosofia, uma vez que não lhe falta um padrão, um fundamento a partir do qual pode dar início a qualquer esboço de crítica (BRASIL, 2008, p 24).

Esta constatação nos trouxe dois pontos interessantes de análise. O primeiro ponto nos obrigou a pensar sobre como poderia, então, o professor de filosofia executar satisfatoriamente o seu trabalho sem ter esclarecidos esses conceitos. Em outras palavras, como poderia um professor construir um planejamento e fazer do seu trabalho uma ação consciente e mesmo alcançar os objetivos fixados na Lei? No segundo ponto, nos perguntamos sobre como esses conceitos poderiam, então, serem construídos.

Neste quadro de problemática, faz-se necessário menção ao fato de que essas inquietações e a necessidade de sua superação foram como que amparadas pelo formato, ainda em construção, do Mestrado Profissional em Filosofia PROF-FILO, executado na Universidade Federal do Piauí. Por sermos da primeira turma (2017), acabamos por termos que desenvolver uma nova possibilidade para pesquisa em filosofia, não mais limitada ao hábito acadêmico de apenas abordar problemas na perspectiva teórico-bibliográfica, mas, para além disso, provocar modificações na realidade e intervir de maneira positiva; atacando diretamente o problema, apresentando soluções e desenvolvendo-os na prática. Daí surgiu a expressão “Pesquisa de Intervenção Filosófica”.

Qual seria, então, a natureza dessa nova forma de pesquisa filosófica? Entendemos que uma intervenção filosófica jamais poderia se limitar a uma reflexão sobre abordagem de conteúdos filosóficos, pois estaríamos, não no campo da filosofia, mas no campo da pedagogia. Se nossa proposta é intervir filosoficamente, deveríamos nos propor a oferecer estratégias para criar condições para modificar ou mesmo construir novas estruturas de pensamento para orientar a prática profissional do professor de filosofia, pois essa era a nossa problemática. Portanto, por intervenção filosófica, entendemos: ação positiva que vai intervir e modificar diretamente a maneira como as pessoas concebem os princípios e as diretrizes orientadoras de uma prática, de uma ação; no nosso caso, a maneira como o professor de filosofia vai trabalhar sua estratégia de ação para sua disciplina e para o desenvolvimento das mais diversas ideias nela contidas.

Resolvido isso, voltamos à nossa tarefa de construir o referido documento o que nos apresenta, ainda, uma outra preocupação, a de apresentar uma solução metodológica viável para construção desse material. Nossa hipótese, era a de que o equilíbrio reflexivo rawlsiano – método de deliberação cooperativo sobre princípios norteadores de uma sociedade – poderia ser utilizado para este propósito, embora sua descrição original se

aplicasse a questões éticas e políticas, sem menção direta ao seu uso em questões relacionadas à educação. Entretanto, nossa proposta está afinada com a própria descrição de Rawls para sua metodologia, que, antes de qualquer coisa, é uma estratégia de condução do pensamento onde os agentes atuam como sujeitos ao consenso e, embora sejam considerados racionais e razoáveis, não necessariamente propõem conhecimentos definitivos acerca das questões levantadas. Assim como Rawls buscou os princípios para sua sociedade utilizando-se da estratégia deliberativa do equilíbrio reflexivo, tendo como princípio maior a ideia de justiça como equidade, também buscamos desenvolver os princípios ou diretrizes conceituais mínimos necessários para orientar o trabalho do professor de filosofia, usando da mesma estratégia metodológica, buscando, ainda, entender o que viria a ser cidadania, o princípio máximo dado na lei.

Dessa forma, tivemos como objetivo geral para esta pesquisa, promover uma intervenção filosófica junto aos professores de filosofia na 21ª GRE – SEDU – PI, a partir da metodologia do equilíbrio reflexivo amplo dada por John Rawls, objetivando executar uma prática de reflexão verdadeiramente filosófica de onde retiráramos as diretrizes conceituais basilares para orientarmos o nosso trabalho na prática. Aqui vale ressaltar que o pesquisador titular também é professor da referida regional e que é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto deste trabalho.

Para atingirmos tal objetivo, aplicamos o equilíbrio reflexivo respeitando os seus quatro passos estruturantes, os quais elucidado: 1) Desconsiderar todos os juízos não ponderados: os professores elencaram sobre cada conceito, buscado, aquilo que eles poderiam considerar como juízos não ponderados; 2) Identificar os pontos fixos provisórios do seu sistema de crenças: os participantes foram orientados a identificar, junto a tais conceitos, os seus pontos fixos provisórios. Os juízos que temos como certos e não estamos dispostos a rejeitá-los; 3) Buscar considerações gerais que expliquem os pontos fixos: os participantes foram orientados a elencar, para cada conceito, as considerações gerais que expliquem os seus pontos fixos provisórios; 4) Eleger os conceitos sob o status da revisibilidade, fazendo o movimento e ida e volta das crenças aos seus fundamentos até se produzir o consenso necessário para se alcançar o equilíbrio reflexivo amplo. O último momento, portanto, da nossa intervenção foi o de redigirmos, a todas as mãos, os conceitos que construímos, para utilizar a terminologia rawlsiana, em consenso sobreposto.

Quando nos pusemos à aplicação prática do equilíbrio reflexivo amplo junto aos professores, a nossa intervenção filosófica, confirmamos nossa hipótese e observamos que a proposta metodológica de Rawls, o equilíbrio reflexivo amplo, se revelou bastante apropriada para o nosso propósito por vários motivos, os quais passo a ilustrar alguns deles. Primeiro, por ter como ponto de partida uma definição de pessoa - como cidadãos tidos como livres, iguais, racionais, razoáveis e autônomos - que é análoga aos nossos professores, ainda por serem sujeitos ao consenso. Segundo, por sugerir uma estratégia cooperativa e democrática de deliberação acerca daquilo que, para nós, era necessário. Terceiro, por permitir uma reflexão sobre as estruturas básicas daquilo que acreditávamos como verdadeiro, mas que ainda estava no plano da crença e trazer todo esse acervo intelectual pro plano da consciência. Quarto, por ter como característica a revisibilidade. E, quinto, por oferecer um caminho procedimental seguro para conduzir o pensamento coletivamente a fim de alcançar um consenso sobreposto que fosse endossado por todos. Portanto,

Seu objetivo é formular uma concepção política de justiça em que os cidadãos, enquanto pessoas racionais e razoáveis, possam endossar depois de cuidadosa reflexão e, desta forma, chegar a um acordo sobre os problemas constitucionais essenciais e às questões de justiça, assim, satisfazendo os critérios razoáveis da reflexão crítica. Por este motivo, a necessidade do equilíbrio reflexivo surge quando se detecta que os juízos ponderados estão sujeitos às controvérsias e distorções (GONDIM, 2010, p. 144).

O equilíbrio reflexivo amplo não nos serviu apenas como um método procedimental para deliberação sobre princípios. Para além disso, ele nos trouxe como característica aquilo que consideramos de fundamental importância para a reflexão, especialmente quando temos como objeto de investigação o ensino de filosofia: não apresenta uma solução pética, fechada, normativa, mas diretrizes, princípios que podem e devem – porque se assim não forem não se caracterizam como equilíbrio reflexivo. Como nos lembra Coitinho,

Rawls utiliza o procedimento do equilíbrio reflexivo como núcleo central de sua concepção política de justiça, de forma que estabeleça uma teoria normativa da escolha pública (política), de maneira que harmonize os juízos morais particulares com os princípios de justiça (2014, p. 140).

A ideia é que os princípios alcançados devem ser periodicamente revistos e revisados a fim de buscar sempre uma conformidade ou mesmo uma coerência com aquilo que se acredita ser o caminho certo para o ensino de filosofia. O equilíbrio reflexivo rawlsiano tem, ainda, um forte caráter justificacional do nosso sistema de crenças, nos pondo a refletir criticamente sobre aquilo que pensamos estar solidificado em nosso pensamento, buscando sua fundamentação e nos induzindo ou à ratificação ou à revisão e ajuste deste sistema. Além de produzir os princípios, nos possibilita uma apreciação crítica daquilo que acreditamos como verdadeiro. Assim,

A ideia-chave subjacente ao método do equilíbrio reflexivo é que nós “testemos” várias partes de nosso sistema de crenças morais contra outras crenças que possuímos, buscando coerência entre o mais amplo conjunto de critérios morais e não-morais, revisando-os em todos os níveis. (DANIELS, 1995, p. 2). (tradução nossa)

Após a realização do procedimento na prática, fizemos uma minuciosa análise do processo a fim de constatar se o mesmo aconteceu como deveria. Analisando à luz do pensamento do próprio Rawls, observamos que foram respeitados fielmente todos os passos e cada regra procedimental. É importante frisarmos, também, que atingimos com sucesso a proposta da nossa intervenção filosófica ao construirmos as diretrizes conceituais que foram propostas. Ademais, nossa experiência pode servir de referência, inclusive, como estratégia metodológica para orientar o debate acerca muitas outras questões atinentes à educação, como já o fazem em reflexões sobre questões relacionadas à bioética, por exemplo.

Depois de produzido o documento, fizemos uma análise sobre cada diretriz conceitual construída, e pudemos notar que este material é rico e confiável pois, além de terem sido construídos sob a égide da razão, da razoabilidade, da autonomia e da liberdade, cumpria, ainda, critérios de qualidade como rigor, fundamentação e viabilidade. Nossas diretrizes são rigorosas por estarem orientadas pelo rigor da lógica, por um procedimento filosófico determinado e que rejeita contradições; são fundamentadas por trazerem consigo,

a partir do procedimento, um aparato de argumentos que as sustentam como válidas e são viáveis por terem sido demonstradamente executáveis e aplicáveis no propósito de orientar a prática do professor de filosofia.

Além disso, o documento – contendo as cinco diretrizes conceituais – serviu, e servirá, de referência, não só para os professores envolvidos, mas para todos os outros professores que, posteriormente, venham a ocupar a cadeira de filosofia nas escolas da 21ª GRE – SEDUC – PI, sendo que o ideal é que este novo professor entre em equilíbrio reflexivo como fizemos agora. Esse material é útil, dentre outras coisas, para, por exemplo, auxiliar o professor a produzir o Plano Político Pedagógico da escola que pertence naquilo que concerne à disciplina de filosofia. Serve-lhe, também, como referência – não como verdade absoluta – para produção de toda ordem de planejamento e execução das mais diversas atividades filosóficas junto aos próprios alunos, desde uma aula, uma avaliação ou até mesmo seu plano de trabalho anual e a grade curricular que deve ser por ele proposta.

É neste sentido que apresentamos a relevância dos resultados da nossa pesquisa: i) por ser produzida por aqueles que são os verdadeiros artífices do processo de ensino de filosofia; ii) por ser resultado de um esforço democrático, conjunto e cooperativo entre os professores de uma determinada região, sem desconsiderar as necessidades de nenhum professor envolvido; iii) por ter sido gerado no interior de um procedimento de reflexão metodologicamente orientado dando a ele o crivo de reflexão verdadeiramente filosófica; iv) por apresentar uma estratégia de reflexão e resolução de problemas filosóficos relativos à prática do ensino de filosofia; v) por agregar professores em torno da temática de sua tarefa como profissionais da filosofia no ensino médio e vi) por abrir um caminho para reflexão filosófica entre os próprios professores, retirando-os do papel de simples reprodutores de conteúdo e colocando-os construtores intelectuais da sua tarefa.

Podemos dizer, ainda, que uma das maiores conquistas desse trabalho, o seu legado, foi renovar o desejo inerente a todo filósofo de pensar sua própria condição. Sim, somos todos filósofos, pois o que construímos foi resultado de um árduo processo de reflexão metodologicamente orientada com resultados conceituais sólidos, embora não podendo serem apontados como verdades absolutas, insistimos. Sim, somos filósofos, pois esta conclusão corrobora com a noção de filosofia aqui construída – uma busca incessante pela verdade tendo a razão como critério –, demonstrando, mais uma vez, o valor do nosso trabalho ao nos orientar também como sujeitos do conhecimento. Essa disposição para o pensamento autônomo faz dos nós sujeitos livres, autores da nossa própria existência, filósofos de fato. Sobre aqueles que não são livres, Rawls observa:

Estes são, por assim dizer, socialmente mortos: simplesmente não são reconhecidos como pessoa. Esse contraste com a escravidão deixa claro por que conceber os cidadãos como pessoas livres em virtude de suas faculdades morais é inseparável de uma concepção específica de justiça política (2011, p. 39).

Nunca devemos esquecer que, no passado, enquanto professores, não tínhamos a oportunidade de pensarmos as diretrizes para filosofia em nenhum grau de ensino e que, também, não podemos abrir mão dessa tarefa e nos abstermos do pensamento livre, pois se não o fizermos, outros o farão enfiando-nos “goela abaixo” absurdos e mordanças. Em se tratando de educação, é imperativo que aqueles que estão envolvidos em seus processos ajam com consciência, autonomia e planejamento, sendo uma condição para

o outro. Enquanto professores, antes de qualquer coisa, precisamos ter bem esclarecido o plano geral em que estamos envolvidos para que nossa ação educadora não seja alienada e irracional. Não podemos nos “darmos ao luxo” de sermos alienados, exatamente por sermos filósofos. Não é possível se falar em planejamento quando não se sabe onde se quer chegar. Nossa proposta, insistimos nisso também, é de uma ação consciente. Por mais que não seja nossa intenção direta fazer filosofia da educação, certamente estamos fazendo filosofia para educação e jamais “educação” da filosofia.

Referências bibliográficas:

- AUDARD, Catherine. *Cidadania e democracia deliberativa*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCN*. Vol. 3. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2008b.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCN*. Vol. IV Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília – DF: Secretaria de Educação Básica. 2000.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB*. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm > Acesso em: Maio de 2018.
- COITINHO, Denis. *Justiça e coerência: ensaios sobre John Rawls*. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- DANELON, Márcio. *Em torno da especificidade da filosofia: uma leitura das Orientações Curriculares Nacionais de filosofia para o Ensino Médio* (cap. 10). In: *Filosofia* (v.14). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- DANIELS, Norman. *Reflective equilibrium*. Stanford Encyclopedia of Philosophy. First published Mon Apr 28, 2003; substantive revision Fri Oct 14, 2016.
- _____. *Justice and Justification: Reflective Equilibrium in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- FREEMAN, Samuel. *The Cambridge Companion to Rawls*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- GONDIM, Elnôra. *Rawls: o problema da autonomia e o coerentismo*. Ideas y valores. Bogotá, Colombia. Nº 144. Diciembre de 2010, p. 69 – 81.
- RAWLS, John. *Conferências sobre a história da filosofia política*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.
- _____. *Justiça como equidade: uma reformulação*. Martins Fontes, 2003.
- _____. *Justiça e democracia*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. *Liberalismo político*. Trad. Álvaro de Vita. São Paulo: WMF Mantins Fontes, 2011.
- _____. *Uma teoria da justiça*. Trad. Jussara Simões. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

A ética dos afetos na filosofia de Baruch Spinoza: Uma leitura para a educação¹

Paulo Rogério da Rosa Corrêa²

Baruch Spinoza (séc. XVII) não teve a educação como problema central entre suas preocupações, não produziu nenhuma obra de cunho pedagógico. No entanto, sua filosofia, principalmente no que tange a questão dos afetos presente na obra *Ética*, possibilita leituras para a educação e cada vez mais ganha destaque entre os educadores. É nesse entendimento que o objetivo do artigo é partir da ética dos afetos de Spinoza para pensar e problematizar situações educacionais. Dessa forma, é possível perguntar: como fazer da educação e da sala de aula um *locus* privilegiado de encontros que aumentam e potencializam o pensamento e a reflexão? Como mapear e construir situações pedagógicas nas quais a alegria esteja como afeto predominante, haja vista, ser esta capaz de adicionar mais realidade à própria vida?

Visando problematizar as perguntas o estágio pedagógico instrumentalizou situações e atividades, que ao menos minimamente, possibilitassem a construção de uma rede de afetos e potencializasse conexões afetivas. Dessa forma, parte-se do entendimento, bastante caro a Spinoza, de que a razão sozinha é insuficiente para dar conta do conhecimento, tornando-se necessário apostar numa “razão afetiva” (NOVIKOFF; CAVALCANTI, 2017) para que o conhecimento seja mais do que um mero ato de tornar conhecido algo desconhecido, mas esteja, sobretudo, vinculado à experimentação da vida. Na filosofia de Baruch Spinoza razão e emoção, corpo e mente não se encontram numa relação hierárquica, de domínio de um sobre outro, nem numa relação de oposição, mas como complementares e potencializadores um do outro.

Nesse trabalho tomaremos a sala de aula com um local de encontro. Uma aula é um *locus* privilegiado na construção de afetos e de conexões afetivas. O artigo não falará dos empecilhos, das barreiras, do confinamento dos corpos, do cerceamento de liberdade, do rebaixamento da existência, etc. e de uma gama de situações entristecedoras que estão presentes na educação. Por dois motivos: primeiro porque, infelizmente, não há espaço hábil para tal e segundo porque propomos atuar nas fraturas, nas possibilidades, para tencionar a construção de encontros que visam cada vez mais a alegria como afeto preponderante.

Corpo e mente, razão e paixão

Spinoza rompe com uma longa tradição filosófica, iniciada em Platão, passando pelo cristianismo e chegando até Descartes, que separa, do ponto de vista epistemológico, o

1 O artigo busca pensar, refletir e sistematizar as experiências do estágio pedagógico realizado em licenciatura em filosofia no ano de 2017 Pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Durante o estágio a temática trabalhada em sala de aula, para o 3º ano do ensino médio, foi filosofia política e a intersecção entre filosofia política e ética.

2 Mestrando em filosofia na Universidade Federal de pelotas PPG-Fil (UFPel).

corpo da mente, frequentemente os colocando numa relação hierárquica um em relação ao outro. No filósofo holandês tanto o corpo quanto a mente (alma) são atributos diferentes de uma mesma substância: a infinita potência divina. Dessa forma, o corpo, através dos encontros com o mundo, aumenta ou diminui a sua potência interna, a sua vontade de existir. As transformações que o corpo sofre nos encontros com o mundo são perpetuadas na mente que cria ideias a respeito do corpo e a respeito dessas ideias (ideia da ideia). Em Spinoza uma mente que pensa é um corpo que sente, um corpo que sente é uma mente que pensa. Os afetos são, nesse entendimento, as interpretações subjetivas que a mente fornece às modificações (afecções) sofridas pelo corpo. A alegria é um afeto no qual um encontro com o mundo maximiza a potência interna permitindo a conservação da existência bem como a sua expansão. Dessa forma, possuir encontros alegres, aumentar a potência de existir é uma chave importante na ética de Spinoza, pois é a partir daí que é possível desenvolver conhecimentos apropriados tanto a respeito de si mesmo quando do mundo, encontrar a liberdade e sair da servidão. A tristeza, ao contrário da alegria, é o apequenamento dos seres humanos diante do mundo. Diminuí-se, assim, a potência interna e a capacidade de afetar e ser afetado. Tristes, os seres humanos encontram-se enclausurados em si mesmos, reféns de uma exterioridade que não controlam.

A compreensão do edifício teórico proposto por Baruch Spinoza, bem como, da alegria como um afeto potencializador da existência humana, passa pela compreensão de natureza (Deus). A natureza é concebida como uma substância una e infinita em cujo interior se desdobram infinitos atributos. A natureza unifica os atributos, que são as múltiplas realidades diferenciadas, sob a “potência de auto-produção e produção de todas as coisas”. (CHAUI, 2017). É dentro da concepção de substância como portadora de múltiplos atributos que tanto o corpo quanto a mente encontram-se. “pensamento e extensão são atributos de uma única e mesma coisa. Mente e corpo são um só: modificações de uma mesma substância que se mostra ora como mental, ora como material”. (TRINDADE, 2017). Mas como é possível concluir que tanto o corpo quanto a mente são partes da mesma substância? Ora, como atributos da substância estão a matéria (o corpo) e o pensamento (as ideias). Diz Spinoza: “O pensamento é um atributo de Deus, ou seja, Deus é uma coisa pensante” (*E II. Prop 1. p.52*) e mais adiante: “A extensão é um atributo de Deus, ou seja, Deus é uma coisa extensa”. (*E II. Prop 2. p.52*). Os seres humanos são a união do corpo e da mente participantes da substância; são modos finitos partícipes de uma substância infinita e a ela conectados. Ainda que sejam modos diferentes da substância os seres humanos são partes dela e capazes, portanto, de tomar parte na atividade da própria natureza. O corpo e a mente são atributos diferentes de uma mesma e única substância, os seres humanos são modos finitos da substância infinita.³

A posição filosófica de Spinoza enseja rupturas éticas, teológicas e filosóficas incontornáveis em relação às posições predominantes. Nos limites desse artigo nos deteremos apenas às rupturas filosóficas e suas implicações no campo educacional. Diferentemente da tradição filosófica clássica que faz uma separação entre o corpo e a mente, Spinoza os coloca como intrinsecamente conectados e partícipes da mesma substância.

Na filosofia de Platão, nas filosofias cristãs e nas formulações de Descartes, por exemplo, o corpo é visto como sendo a fonte dos instintos e dos desejos, aquilo liga os

3 Atributo e modo são diferentes. Atributo é manifestação da substância mediante a qual exprime uma essência constituinte da substância tornando inteligível a sua existência. O modo são os estados ou afecções da substância. O corpo é o atributo extensão, a mente é o atributo pensamento. Os seres humanos são a união do corpo com a mente, modos partícipes da substância.

seres humanos a uma certa “animalidade”. O corpo é a plataforma por excelência das sensações e sendo falível, perecível, possui uma baixa qualidade para conhecer os objetos e os fenômenos que lhes são exteriores. Em contra-partida, a mente é o *locus* privilegiado da ponderação, das ideias, da razão. É o domínio da racionalidade sobre as emoções e, por conseguinte, aparece como uma plataforma mais segura para o conhecimento. Cabe a mente (as ideias) dominar sobre o corpo indicando-lhes a direção e a correção de suas ações. Em Baruch Spinoza a mente não pode dominar o corpo, não pode estabelecer com ele uma relação de hierarquia e controle, não pode se desconectar dele para alcançar um conhecimento verdadeiro. Corpo e mente são modificações da mesma substância, são partes da potência infinita do ser, exprimem o mesmo ser.

Na visão de Marilena Chauí o corpo humano é uma “unidade estruturada: não é um agregado de partes, mas unidade de conjunto e equilíbrio de ações internas interligadas de órgãos”. (CHAUÍ, 2017.p.3). Por sua vez, a mente é a expressão finita de uma força infinita. “Ideia do corpo e ideia de si mesma. É ideia de seu corpo e ideia dessa ideia, ou ideia de si mesma como ideia de seu corpo” (*Idem; Ibidem.* p.3). Sendo assim, corpo e mente se relacionam porque são expressões finitas determinadas de uma mesma e única substância. São participantes da potência da substância. Spinoza escreve na *Ética*:

Que a mente e o corpo são uma só e mesma coisa, a qual é concebida ora sob o atributo pensamento, ora sob o da extensão. Disso resulta que a ordem ou a concatenação das coisas é uma só, quer se conceba a natureza sob um daqueles atributos, quer sob outro e, conseqüentemente que a ordem das ações e das paixões no nosso corpo é simultânea, em natureza, á ordem das ações e das paixões da mente. (*E III. Prop 2. Esc. p.100*).

Dessa forma, uma ação que é exprimida sobre um corpo repercute na mente criando ideias a respeito dessa transformação. Em educação as ações sobre os corpos não são menos importantes do que aquelas que envolvem a mente. Novikoff e Cavalcanti escrevem que “estudar não começa na mente, começa na pele”. (2017, p.7).

Circuito de afetos e conexões afetivas

A compreensão da relação entre o corpo e a mente em Spinoza passa pela compreensão do conceito de *Conatus* (conceito estruturante da ética spinozana). O *conatus* é o esforço para o *ser* preservar a si próprio; é um esforço de auto preservação, vontade de existência. “Cada coisa esforça-se, tanto quanto está em si, por preservar no seu ser” (*E III. Prop 6. p.105*). O ser humano é *conatus* e como tal possui a capacidade de afetar e ser afetado. Os indivíduos são afetados e afetam porque estão no mundo, são partes moventes em encontro com o mundo. Como Spinoza não separa o corpo da mente nos encontros com o mundo, o ser é afetado por inteiro. Se não há uma relação de hierarquia entre o corpo e a mente como pensava e queria a tradição filosófica clássica o que temos são duas faces de uma mesma moeda intimamente ligadas e atreladas. Todas as ações dos indivíduos sobre o mundo e as ações do mundo sobre os indivíduos afetam o corpo e a mente. As ações movidas pelo corpo repercutem na mente e os pensamentos da mente repercutem sobre os corpos. São nos encontros com o mundo que os afetos acontecem. O afeto é uma interpretação subjetiva que o corpo fornece para as transformações que ele sofre nos encontros com o mundo. Todo encontro com o mundo causa uma variação na potência de existir (*conatus*). A mente interligada com o corpo forma ideias a respeito das afecções corporais. Quando esta variação é a passagem de uma perfeição maior para uma perfeição

menor formam-se afetos tristes. Quando a variação aumenta a perfeição do próprio ser nós temos afetos alegres. Como escreve Spinoza, há uma oscilação no *conatus* dependendo dos encontros com o mundo.

Vemos, assim, que a mente pode padecer grandes mudanças, passando ora a uma perfeição maior, ora a uma menor, paixões essas que nos explicam os afetos de alegria e da tristeza. Assim, por alegria compreenderei, daqui por diante, uma paixão pela qual a mente passa a uma perfeição maior. Por tristeza, em troca, compreenderei uma paixão pela qual a mente passa a uma perfeição menor. Além disso, chamo o afeto da alegria, quando está referido simultaneamente à mente e ao corpo, de excitação ou contentamento; o da tristeza, em troca, chamo de dor ou melancolia. (*E III. Prop 11. Esc. p. 107*).

Os afetos são, portanto, a interpretação que a mente e o corpo fornecem aos encontros com o mundo e podem essencialmente de dois tipos: alegres e tristes. Sendo o corpo relacional, sujeito a afetar e ser afetado de múltiplas formas possíveis, a ética de Spinoza é um esforço para que a quantidade de encontros alegres seja preponderante sobre os encontros tristes. Disso se soma que é preciso conhecer os afetos já que são estes uma interpretação subjetiva dos encontros com o mundo. O papel assumido pela razão na construção de um mapa dos afetos é preponderante, se algo se passa com o corpo pode ser conhecido pela razão. Aquele que não conhece os afetos, portanto, relega uma vida ética e virtuosa fica refém das forças exteriores (servidão). Quanto mais os indivíduos tomarem ciência daquilo que os afeta mais terão possibilidades de gerenciar melhores encontros. Não se trata de suprimir as paixões através de uma razão impositiva e cerceadora, mas de opor paixões alegres à paixões tristes de modo a aumentar a potência de existir. A razão deve balizar os afetos para que eles sejam mediados por causas internas e não fique ao sabor das causas externas. Os afetos mais potentes são os afetos derivados da alegria, superiores aos afetos derivados da tristeza: “O desejo que surge da alegria é, em igualdade de circunstâncias, mais forte que o desejo que surge da tristeza”. (*E IV. Prop 18. p.168*).

Pensamento e experimentação

Se Spinoza não separa o corpo da mente, a razão da emoção, podemos então partir do entendimento de que o conhecimento mais potente não é aquele fornecido por uma razão pura. Podemos pré-supor que o estudante não está *apriori* afeito ao conhecimento. O conhecimento só vai ter algum sentido se estiver relacionado a um afeto, a uma situação concreta, a um “arrebamento” que o conduz ao estudo.

Há sempre uma paixão por um professor, por uma disciplina, por um livro. Estudar não começa na mente, começa na pele. Estudar é enamorar-se, não é uma descoberta por afinidade, nem feita de boa vontade; depende de um encontro com alguma coisa que nos force a pensar, precisa ser produzido, conquistado, desejado em uma sala de aula. Um estudo é uma sala de encontros com matérias, objetos, conteúdos, coisas, ideias, pessoas, mas também de encontros com entidades e movimentos. (NOVIKOFF; CAVALCANTI. 2017. p.101).

Tomar a sala de aula como um local de encontro significa desenvolver atividades que promovam de alguma forma esse “arrebamento” de que chamam a atenção Novikoff e

Cavalcanti a fim de estabelecer mais e melhores conexões afetivas. Foi nesse entendimento que o estágio pedagógico propôs atividades visando dar conta dessa conexão: leitura de poemas, debate sobre filmes, leitura de textos junto a piqueniques, etc. A destacar entre essas, duas atividades: filosofia com chocolate e cinema e filosofia. A primeira atividade visava a diversificação da metodologia de aula. A abordagem, a leitura e a reflexão sobre os textos filosóficos foram acompanhadas por chocolate quente. A ideia inspiradora dessa proposta é a filosofia de Spinoza de que bons encontros aumentam o potencial reflexivo retroalimentando um circuito de afetos na qual a alegria e o conhecimento são esteios norteadores. A segunda atividade esteve ligada ao cinema. Assistiu-se um filme com temática que dialogou com os assuntos abordados em aula e, por posterior, com a sala em formato de mesa redonda, foi feita a discussão e a reflexão entrelaçando o filme com o assunto estudado. Partiu-se da fala dos estudantes sobre o que mais tinha lhes chamado a atenção no filme, foi perguntado como vislumbraram os conteúdos estudados através das imagens e das cenas. A concepção balizadora desta atividade é de que é possível chamar a atenção para problemáticas filosóficas através de outras ferramentas como o cinema, por exemplo.

É uma das tarefas da educação promover encontros que ponham na ordem do dia a alegria como afeto primordial. A alegria é um afeto preferível a outros afetos porque realiza a natureza do *conatus*. Se o *conatus* é energia, é potência de existir, então mapear os encontros que potencializem o *conatus* é estar articulado à natureza e não contra ela. Um encontro alegre é preferível a um encontro triste; é a alegria que aumenta e potencializa o *conatus* desencadeando afetos derivados, ao passo que a tristeza, e os afetos derivados destas, reduzem o *conatus*.

A pergunta pelo bom e pelo útil é uma pergunta essencialmente ética e diferentemente de outras filosofias que responderão que é bom aquilo capaz de fornecer prazer ou utilidade, o bom na ética de Spinoza é aquilo que está articulado com a natureza humana, se o ser humano é *conatus*, se é potência vital, vontade de existência, é bom o encontro que aumenta a potência, estando portanto articulado a natureza do ser e, ao contrário, é mau aquilo que reduz a energia vital. Nada é bom ou mau em si, mas na relação que estabelece; faz-se necessário, portanto, que aprendemos aquilo que convém e gere afetos que tenham na alegria sua relação primordial.⁴ O ser humano triste não apenas reduz seu *conatus*, mas perde seu potencial de expansão, encolhe-se, retrai-se e passa a ver diante de si um mundo ameaçador (ou mais ameaçador do que de fato é).

Para Chauí (2017) aumentar a potência de um indivíduo é expandir seu território de ação no mundo e possibilitar a ele uma maior experimentação tanto do seu corpo quanto de sua mente. Sabendo melhor o que afeta é possível aos indivíduos selecionarem os encontros, não ficando, assim, refém destes (fato que caracteriza o indivíduo reativo, dominado pelas paixões).

Seguindo Spinoza pode-se dizer que pensar é mais do que um mero ato intelectual, pensar requer transformar as categorias do mundo como práticas de experimentação. Experimentar significa por em ação o corpo e a mente e mobilizar novas ideias e novos afetos. Assim, um encontro faz pensar, provoca o pensamento. Se podemos afirmar que não há pensamento e ação sem uma base afetiva pode dizer-se também que um novo pensamento e uma nova ação mobiliza afetos melhores e mais potentes.

4 Bom e mau é diferente de bem e mal. Spinoza nega a existência do bem e do mal como absolutos morais (nega a ordem moral do mundo). O bom é aquilo que aumenta a potencia de agir. É mau aquilo que diminui a potencia de agir.

Inferindo uma leitura pedagógica da tese spinozana é possível colocar o professor como promotor de encontros e mediador de práticas pedagógicas que potencializem a aprendizagem e o conhecimento possibilitando aos estudantes expansão afetiva.

Considerações finais

A filosofia de Baruch Spinoza propõe três grandes rupturas em relação ao pensamento filosófico clássico. A cada ruptura, a cada maneira de pensar “desviante” abrem-se portas e perspectivas incontornáveis dentro da filosofia e, porque não dizer, para outros campos do conhecimento como a pedagogia, por exemplo. A primeira das rupturas esta posta na relação corpo/mente. As vertentes pedagógicas que se desdobraram da concepção clássica que, via de regra, colocou a mente como *locus* preponderante do conhecimento frente ao corpo (*locus* do conhecimento sensível, dos instintos, das paixões, dos desejos, etc.) tomava, como caráter preponderante, a educação como uma atividade do intelecto. Nesse entendimento o docente transmite e o aluno absorve o conteúdo com a avaliação dando-se pela capacidade de memorização e absorção. A proposta filosófica de Spinoza de não separar o corpo da mente nos coloca em condições de pensar a sala de aula como um local de encontro; encontro entre corpos de tal maneira que aquilo que acontece com os corpos engendra maneiras de pensar, afecções, afetos e as maneiras de pensar voltam-se por sua vez ao corpo.

A segunda concepção filosófica que enseja rupturas encontra-se no par dialético razão/paixão e dentro dessa questão os afetos. Os afetos tradicionalmente foram associados ao descontrolo. Estar afetado é estar descontrolado, fora de si, a mercê das paixões, dos instintos, etc. Os afetos aparecem nessa aceção como algo que não pertence à natureza do ser humano, ao contrário, parece perturbá-la. É preciso, portanto, controlar os afetos, maquiá-las, submetê-las ao domínio da razão. Mais uma vez a pedagogia que se desdobrou dessas filosofias punham a predominância na razão sobre a paixão e os sentimentos. Razão significa a capacidade de ponderação, de isenção, de argumentação e, inclusive, a capacidade de abster-se das paixões; não rara entendidas como danosas, como um atrapalho a construção do conhecimento. Em Spinoza a paixão e os sentimentos não são empecilhos, muito ao contrário, são capazes de animar a razão, de arrebatá-la, de chamar a atenção para que esta se desenvolva de maneira mais potente. Não há oposição entre razão e paixão; há uma relação de complementaridade, de embricamento, de entrelaçamento. A razão por si só é insuficiente, é hermética, pasteurizada, asséptica. A paixão sozinha é insuficiente; estar a mercê das paixões sem determinar as causas de seu surgimento é estar refém de uma exterioridade que não se controla, é estar em servidão.

Spinoza diz que a mente se esforça para buscar as causas daquilo que a afeta. Conhecer a causa dos afetos e das paixões é selecionar encontros que cada vez mais potencialize os sentimentos e os pensamentos, é ser causa adequada de si mesmo. Martins fala de um “corpo pensante” (2009), Novikoff e Cavalcanti referem-se a uma “razão afetiva” (2017) para dar conta do embricamento razão/emoção. O afeto da alegria entra nesse entendimento como uma potência do ser, é da natureza do ser possuir um “esforço” para se auto-preservar e expandir a sua influência a outros corpos objetivando cada vez mais e melhores encontros. A alegria é o afeto motriz que coloca corpo e mente num alinhamento com a natureza e a potência infinita do mundo. O que um afeto alegre busca? Se alto preservar e se expandir derivando novos afetos: desejo, felicidade, amor, etc.

Na ética de Spinoza não há o bem e o mal em si como propriedades exteriores dos objetos, o bom e o mau encontram-se nas possibilidades interpretativas dos encontros com o mundo. O que o filósofo recomenda é que o conhecimento sobre os afetos, através da razão, é um potencializador da existência e das ações humanas. É bom aquilo que aumenta o *conatus*, é mau o que diminui o *conatus*. Estar alegre significa estar em consonância com a natureza humana; significa estar articulado a potência infinita da natureza. A ética spinozana visa, dessa forma, a expansão da potência dos indivíduos por meio de modos de existência imanentes.

A terceira ruptura proposta por Spinoza encontra-se no par transcendência/Imanência. A tradição filosófica clássica quase que de maneira geral buscou um princípio regulador, substantivo da realidade que encontrava-se fora dela: buscou-se o céu, um outro mundo, uma outra sociedade, etc. Spinoza busca afirmar a existência em uma realidade que é intrínseca a ela, não em uma essência fora dela. O que se desdobra dessa tese é uma crítica avassaladora aos idealismos (tomado em sua concepção gnosiológica e epistemológica). O idealismo propõe a redução do objeto do conhecimento à representação ou a ideia. Afirmer a imanência em educação é trabalhar com as questões postas na realidade, buscando tencionar as fraturas e explorar as possibilidades através das condições que são dadas.

A educação pode se desafiar e possuir como tarefa promover, o que Spinoza chama de, um bom encontro. Em síntese, falar de educação é falar de um encontro: encontro entre corpos, entre mentes, entre o docente e os discentes e os demais partícipes do ambiente escolar, entre aprendentes e ensinantes. Um bom encontro com o conhecimento é o caminho para que tanto os docentes quanto os discentes sejam afetados ao máximo por paixões alegres. Estar em educação é estar num universo onde afetar e ser afetado, ensinar e aprender, razão e emoção, corpo e mente encontram-se num universo relacional.

Baruch Spinoza pode, dessa forma, ser de grande valia para que processos educativos sejam pensados e construídos de modo a levar em conta questões que tradicionalmente ficam ao largo da pedagogia: os afetos, a alegria daqueles que cotidianamente se encontram para pensar, problematizar e construir o conhecimento.

Referências bibliográficas:

- CHAUÍ, Marilena. Paixão, ação e liberdade em Espinosa. Disponível: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mas/fs2008200006.htm> Acesso em: 15 set. 2017.
- COSTA-PINTO, Alessandra; RODRIGUES, Lisete. Reflexões sobre a educação em Espinosa: a experiência do encontro como segundo nascimento. Disponível: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635412> Acesso em: 08 out. 2017.
- MARTINS, André. O conhecimento como o maior dos afetos. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=YhDlaVLRWC0> Acesso em: 08 out. 2017.
- _____. (org.) O mais potente dos afetos: Spinoza e Nietzsche. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.
- MARTINS, André (org.); SANTIAGO, Homero; OLIVA, Luis César. As ilusões do eu na modernidade: Spinoza e Nietzsche. Tradução: Daniel Santos da Silva. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2011.
- NOVIKOFF, Cristina; CAVALCANTI, Marcus. Pensar a potencia dos afetos na e pela educação. Disponível: <http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/3442> Acesso em: 04 out. 2017.
- OLIVEIRA, Fernando. O lugar da educação na filosofia de Espinosa. Campinas-SP. Dissertação de mestrado (UNICAMP), 2008. Disponível: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251810> Acesso em: 04 out. 2017.
- SPINOZA. Baruch, Ética. Tradução de Tomaz Tadeu. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- TRINDADE, Rafael. Espinosa: relação mente/corpo. Disponível: <https://razaoinadequada.com/2012/12/29/esboco-para-uma-contr-historia-da-psicologia-espinosa/> Acesso em: 18 jul. 2017.

Possibilidades de contribuição da filosofia para a educação básica

Rafael Batista¹

A filosofia no ensino médio e suas possibilidades

A filosofia como componente curricular da educação básica sempre viveu uma situação desafiadora em nosso país. Entre idas e vindas no currículo oficial da Educação Básica, destacam-se sua eliminação no período pós-1964, em virtude de sua natureza crítica, sendo retirada pela reforma empreendida pela Lei 5.692/71. Em julho de 2006, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CEB nº 38/2006, propondo a inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia. Efetivamente, seu retorno é marcado pela promulgação da lei federal nº 11.684, de 2 de junho de 2008, acrescentando o inciso V ao artigo 36 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases): Serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. Passados alguns anos, um novo cenário de instabilidade paira sobre a presença da disciplina de filosofia na educação básica, agora instituída por meio da obrigatoriedade de 'estudos e práticas' no Ensino Médio, perdendo caracterização de componente curricular obrigatório. Mudança instituída pela Medida Provisória MPV 746/2016. O cenário é incerto, pois a presença e os rumos do trabalho com filosofia no Ensino Médio ainda serão definidos, após a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pelas redes de ensino.

É válido observar que esta crise instaurada no ensino de filosofia no Brasil é efeito de uma crise mundial que se materializa em um projeto restritivo para a área das humanidades.

Tanto no ensino fundamental e médio como no ensino superior, as humanidades e as artes estão sendo eliminadas em quase todos os países do mundo. Consideradas pelos administradores públicos como enfeites inúteis, num momento em que as nações precisam eliminar todos os elementos inúteis para se manterem competitivas no mercado global, elas estão perdendo rapidamente seu lugar nos currículos e, além disso, nas mentes e nos corações dos pais e filhos. (NUSSBAUM, 2015, p. 4)

Diante desse cenário, intensifica-se a necessidade de compreender o papel da filosofia na educação básica e qual sua contribuição para a formação dos jovens e adolescentes. Comumente acredita-se que a filosofia ajuda na emancipação do jovem estudante, construindo um sujeito com autonomia de pensamento. Papel este que não é exclusivo da filosofia, mas que é esperado da sua presença na educação básica. Associada a isso, há a necessidade implícita, nesta etapa do ensino, de que ocorra uma conexão dos conteúdos

1 Mestrando em Filosofia – UFPR

específicos com a vida do estudante, de modo que os conceitos estudados façam sentido e ressignifiquem a experiência e a visão de mundo do jovem.

Dado o presente contexto, é importante refletir sobre o que se espera da filosofia: O ensino de filosofia na educação básica é capaz de promover a autonomia de pensamento e estabelecer conexões da vida com os conceitos filosóficos?

O que se quer com esse trabalho é esboçar algumas possibilidades de contribuição do ensino de filosofia para a formação na educação básica. Partindo disso, pensar estratégias e práticas que estejam alinhadas com essas possibilidades.

Educação como autonomia em Kant

Para o presente trabalho é válida uma reflexão de Kant sobre a educação, a partir de ideias que contribuíram para o estabelecimento da educação na sociedade moderna. Buscar-se-á uma análise de sua obra *Sobre a pedagogia*, que possibilitou o entendimento da educação como uma prática da liberdade, objetivando a autonomia das crianças.

A obra foi organizada em três partes. Na introdução é feita uma análise da disciplina desde a infância, visando um desenvolvimento para a maturidade, sendo necessária para a formação humana. A segunda parte trata ‘Sobre a educação física’, que aborda os cuidados com o corpo e a saúde. Por fim, a terceira parte, ‘Sobre a educação prática’, dá contribuições voltadas para a moral e para a formação cultural, essenciais para uma convivência harmoniosa em sociedade.

A questão da educação permeia o pensamento de Kant, que a entende como o “processo inicial do esclarecimento da razão, que culmina obrigando o homem a ver-se como humanidade” (PINHEIRO, 2007, p. 13). Para o filósofo, existem vários obstáculos no desenvolvimento do homem e da humanidade, fazendo com que a educação seja necessária, somente por ela o indivíduo torna-se plenamente responsável. “O homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz. Note-se que ele só pode receber a educação de outros homens, os quais a receberam igualmente de outros” (KANT, 1999, p.15).

Mas o que é o homem? Há aqui um duplo aspecto, entre um ser biológico e um ser racional, entre a natureza e a humanidade, sendo o segundo aspecto sempre uma espécie de resultado produzido pela educação. Nesse sentido, a educação está relacionada com uma ideia de progresso, que carrega consigo um ideal de perfeição do homem, em vista de seu ingresso na humanidade. “Não se deve educar as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a ideia de humanidade e de sua inteira destinação” (KANT, 1999, p. 22). Percebe-se que o autor busca uma teoria da educação em que a ideia de humanidade é a orientadora do progresso. Esse progresso seria como que impulsionado pelos obstáculos, dando início à reflexão. A partir disso ocorreria a passagem do homem natural para a humanidade racional. A humanidade, para Kant se encontraria no campo de uma natureza racional. É preciso deixar claro que tal conceito não está relacionado a uma natureza humana, mas sim à racionalidade que faz com que o homem dê um princípio de ação e seja levado a agir a partir de tal princípio.

Esse duplo aspecto que constitui o ser humano é expresso em dois âmbitos: o fenomênico e o numênico. “O primeiro é representado pela condição de cidadania do indivíduo na sociedade, e o segundo pela liberdade desse indivíduo, agora sujeito moral”

(PINHEIRO, 2007, p. 38). O papel da educação diante dessa perspectiva é estabelecer a ligação possível entre esses dois mundos, dando sua contribuição para o progresso citado anteriormente. Vale ressaltar que o homem é uma unidade, mas que só podemos observar cada face separadamente.

Percebe-se que a educação é um problema para o homem. Analisando o célebre texto kantiano *Resposta à Pergunta “O que é Esclarecimento?”* (*Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?*) conclui-se que a saída da menoridade, necessária para o esclarecimento, depende da educação. Assim, remete-se a questão da possibilidade de passagem da sensibilidade ao entendimento, superando as adversidades impostas pela natureza e levando o homem a sua mais alta destinação. “Não cabe ao indivíduo a tarefa de conseguir atingir o fim supremo, mas à humanidade” (PINHEIRO, 2007, p. 61).

Acima foi dito que a educação em Kant se daria em uma prática da liberdade, mas de que forma? Como ensinar a liberdade? A liberdade deve ser pensada sempre visando a humanidade

Kant nos ensina, na *Crítica da razão pura*, que o objeto desejado, quer seja todo o fenômeno, ou a prova da liberdade, é inacessível ao indivíduo, por ele não ser objeto do conhecimento, mas, quando muito, de fé. Ora, a dificuldade sobre a questão da possibilidade de ensinar liberdade vai além dos limites do individualismo. Apenas quando se leva em conta a humanidade é possível pensar nas condições de possibilidade de ensino da liberdade (PINHEIRO, 2007, p. 72).

Pode-se perceber que a educação visa o alcance da humanidade e o estabelecimento de uma racionalidade que faça com que os seres humanos sejam levados a agir. Esta seria a meta final da espécie, que, para Kant, é a realização de uma constituição política perfeita. Neste sentido, política e educação são indissociáveis.

Até agora se analisou um entendimento sobre o processo de educação em Kant. Mas o que seria, então, a pedagogia? Em que situação fica a filosofia perante essa problemática? O filósofo entende que a educação se constitui em um processo filosófico e a pedagogia se caracteriza como uma ciência da educação. Então a educação ocupa-se de fundamentar o que é o homem e qual sua tarefa no mundo, enquanto a pedagogia deve fazer com que essa destinação seja efetivada.

No âmbito desse trabalho, deve-se pensar em alternativas para que a filosofia no ensino básico cumpra com essa destinação, que é a promoção da autonomia do pensamento. Um dos possíveis caminhos para a realização desse projeto é o entendimento do que Kant propõe:

No cultivo da razão é preciso praticar o método de Sócrates. [...] Contudo, devemos proceder de tal modo que busquem por si proceder de forma a perseguir por si mesmas esses conhecimentos, ao invés de inculcar-lhos. O método socrático deveria constituir a regra do método catequético (KANT, 1999, p. 70).

O método socrático se daria através da apresentação de uma série de problemas e, a partir desses, fazer com que os estudantes efetuem um julgamento. Esse procedimento, para Kant, se diferiria de um método mecânico de ensino. Através do método socrático o ser humano pode atingir o uso pleno da razão, em termos kantianos.

Desta forma, a tarefa fundamental da educação é dar mecanismos para que o homem se torne moral. Mas isso só ocorrerá se ele puder pensar por si mesmo, sendo autônomo, capaz de dar a si mesmo leis que possam ser universais.

É, portanto, nesse ponto que a filosofia na educação básica se faz necessária e pode auxiliar no desenvolvimento de um pensamento autônomo. O que se quer é pensar em possibilidades do ensino de filosofia na educação básica como o desenvolvimento da autonomia do pensamento.

Dewey e a educação para a vida

O pensamento de John Dewey dialoga com o pensamento kantiano, no sentido de que a educação contribui para o desenvolvimento da sociedade. A análise de seu pensamento para a educação se dá a partir das obras *Vida e educação* (1978), *Como pensamos* (1959) e *Democracia e educação* (1959). Pretende-se analisar a problemática da pesquisa agregando a análise de Dewey do papel da experiência e da vida para a educação, juntamente com o desenvolvimento da autonomia proposto por Kant.

Pode-se abordar a educação em Dewey como uma reconstrução da experiência. A experiência pode ser definida como uma ação sobre outro corpo e sofrer dele uma reação. Nesse sentido a experiência não é exclusividade humana. Delimitando para o campo humano, esse agir e reagir não fica preso somente ao plano biológico, mas perpassa à reflexão, o conhecimento e uma reconstrução da experiência. Assim, experiência pode ser definida como “a relação que se processa entre dois elementos do cosmos, alterando-lhes, até certo ponto, a realidade” (TEIXEIRA, 1978, p. 14).

O pensador entende que a vida, a experiência e a aprendizagem não podem se separar, pois são processos simultâneos e imbricados na educação. Mas o que seria educação? “Processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras” (TEIXEIRA, 1978, p. 17). Desta forma, a educação está intrinsecamente ligada à vida, sendo um fenômeno direto dela. No momento em que o ser humano reflete e reorganiza a experiência, lhe é possibilitado um conhecimento para ele oriente suas experiências futuras. Assim, o fim da educação se identifica com seus meios, seria semelhante a dizer que a educação é resultado e processo de forma simultânea.

Entender o processo educativo em Dewey é conceber o indivíduo como um ser social; a educação deve libertar o indivíduo das forças e impulsos existentes, libertação que pode ocorrer na forma de direção desses impulsos. Nisso se pode pensar o papel da escola, que para Dewey não deve ser um lugar de preparação isolada, mas uma situação real de vida, em que indivíduo e sociedade se inter-relacionem.

Todo o pensamento de Dewey sobre a educação fundamenta-se numa premissa democrática, em que as sociedades não busquem somente a preservação dos seus costumes, mas uma renovação e revisão. O que se tem é a possibilidade de pensar a educação relacionada a uma experiência de vida, no sentido de que o processo educativo possa ressignificar a vida do estudante. “O pensamento faz-nos capazes de dirigir nossas atividades com previsão e de planejar de acordo com fins em vista ou propósitos de que somos conscientes” (DEWEY, 1959, p. 26).

A relação do autor com a problemática desse artigo se dá no entendimento de uma educação ligada à vida. Sendo assim, a filosofia na educação básica pode ser pensada através

do estabelecimento de uma relação dos conceitos filosóficos com a vida do estudante, possibilitando entendimento de alguns aspectos de sua experiência anterior e possibilitando orientar as futuras.

Deleuze e a criação de conceitos

Para pensar alternativas de como o trabalho com filosofia no ensino básico pode ser realizado, foi escolhido Gilles Deleuze e Félix Guattari no entendimento que os mesmos têm da filosofia enquanto “arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos” (DELEUZE, GUATTARI, 2010, p. 8). Contudo, há de se tomar cuidado para não cair na ingenuidade de pensar que, a partir do contato com a filosofia no ensino médio, os adolescentes irão possuir habilidades para a criação de conceitos no sentido deleuziano,

É importante ressaltar que o entendimento do processo filosófico em Deleuze dá-se de forma diferente dos filósofos analisados anteriormente. Para ele, fazer filosofia é muito mais do que repetir ou repensar o que os filósofos disseram, sem querer aqui dizer que os outros filósofos abordados só repetem ou repensam os demais.

Quando Deleuze diz que o filósofo é criador e não reflexivo, o que pretende é se insurgir contra a caracterização da filosofia como metadiscorso, metalinguagem, uma tendência da filosofia moderna que, desde Kant, tem por objetivo formular ou explicitar critérios de legitimidade ou de justificação. Insurgindo-se contra essa tendência, ele reivindica para a filosofia a produção de conhecimento, ou, mais propriamente, a criação de pensamento. (MACHADO, 2009, p. 12)

Mas para Deleuze o que é um conceito? “O conceito é uma heterogênesse, isto é, uma ordenação de seus componentes por zonas de vizinhança” (DELEUZE, GUATTARI, 2010, p. 28), que organizam campos de solução para problemas. Pode-se pensar a filosofia de Deleuze como um sistema de relações entre elementos heterogêneos. Como são criados os conceitos de sua filosofia?

Em primeiro lugar, há conceitos oriundos ou extraídos da própria filosofia, mais precisamente de alguns filósofos por ele privilegiados. [...] Em segundo lugar, há conceitos suscitados ou sugeridos pela relação entre conceitos filosóficos e elementos não conceituais provenientes de domínios exteriores à filosofia: por exemplo o que faz Proust com meios cinematográficos [...] serão importantes para a filosofia deleuziana. (MACHADO, 2009, p. 18)

A filosofia é precisamente o lugar dos conceitos, então pensar o que é externo a filosofia é uma forma de estabelecer encontros, conexões e articulações, que, quando são integrados a filosofia, tornam-se conceitos. Interessante observar esse ponto para o trabalho com filosofia no ensino médio, visto que se pode fazer um trabalho de articulação da filosofia com o que é externo a ela.

Dada a caracterização da filosofia em Deleuze, cabe abordar como que o trabalho com filosofia na educação básica pode ser realizado a partir do entendimento da filosofia como criação de conceitos. “Nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende” (DELEUZE, 2003, p. 21). Como foi dito anteriormente, há uma preocupação para que não se entenda a aula de filosofia, nesta etapa, como uma criação de conceitos no sentido deleuziano, pois sabe-se de

todas as dificuldades de manejo conceitual desses estudantes. Assim, é feito um recorte que possibilita um entendimento de como os estudantes possam trabalhar com os conceitos e ressignificá-los. Esse trabalho conceitual, no Ensino Médio, pode ser entendido através a dinâmica do movimento do pensamento; saindo de um território (desterritorialização) e indo em direção a um outro território (reterritorialização).

A partir desse entendimento, este artigo quer pensar o ensino de filosofia no ensino médio a partir da análise de conceitos. O território seria o campo conceitual já estabelecido, por exemplo o conceito de justiça em John Rawls, esse conceito já está criado e devidamente estabelecido na filosofia, pertencendo a um território. Quando se aborda esse conceito em sala de aula e se está pensando sobre ele, esse é o processo de desterritorialização, um processo de entendimento do que já está dado e criado num plano diferente, colocando-o sobre um outro território. Mas esse processo é inseparável da reterritorialização, que é a abertura a novos horizontes, ressignificando esse conceito para a realidade do aluno. Esse processo poderia ser exemplificado pelo entendimento do que o conceito de justiça de John Rawls pode lhe dizer sobre a atualidade, como o estudante pode entender a sua realidade a partir desse conceito. Percebe-se o cuidado para afastar a ideia de que o estudante da educação básica cria conceitos efetivamente, o que se propõe é o entendimento dos conceitos já estabelecidos e uma relação desses com a atualidade, na intenção de ressignificar o hoje.

Pode-se observar uma apropriação de aspectos da filosofia de Deleuze e Guatarri para se pensar o ensino da própria filosofia, os autores em questão não tinham como problema central o ensino de filosofia, mas é possível relacionar os aspectos de suas teorias com a problemática do ensino.

Considerações finais

Por mais que Kant, Dewey, Deleuze e Guatarri pertençam a épocas e regiões bem diferentes, este artigo promove uma espécie de relação das contribuições de suas filosofias para com a educação e, especialmente, para o ensino de filosofia.

Pode-se dizer que há fortes evidências para fundamentar a contribuição da filosofia para a autonomia do pensamento na educação básica. Verifica-se a partir da fundamentação em Kant, de uma educação que contribua para o ideal de humanidade. Essa vocação da filosofia pode se dar ao apresentar e discutir com os estudantes temas importantes para que eles se compreendam como parte da humanidade.

Mas como a filosofia na educação básica pode auxiliar nessa tarefa? Pode-se responder a essa questão a partir de Dewey, no entendimento de uma educação atrelada a vida do estudante e que ressignifique a sua experiência. Surge a possibilidade de o ensino de filosofia na educação básica proporcionar uma ressignificação da experiência do estudante.

Quanto ao trato pedagógico próprio da filosofia e seu ensino na educação básica, sugere-se o entendimento de reterritorialização, sendo um processo em que o estudante ressignifique os conceitos estabelecidos na tradição filosófica numa relação com seu contexto.

Relacionando os três autores e aproximando-os de uma discussão sobre o ensino de filosofia, pode-se pensar em práticas que evidenciem as contribuições da autonomia de pensamento e conceitos relacionados com a vida do estudante. Essas práticas podem ser sobre quaisquer eixos estruturantes a filosofia no ensino médio. A proposta é que o professor

pense em práticas que dialoguem com esses referenciais teóricos e apresentem uma série de problemas para que o estudante faça um julgamento; sempre ligados a uma situação real da vida através do trabalho conceitual na ideia de reterritorialização dos conceitos.

Diante de um momento de instabilidade da presença da filosofia no currículo da Educação Básica, torna-se urgente saber quais as suas contribuições e qual o espaço da experiência filosófica na formação do estudante.

Desta forma, esse artigo estabelece uma proposta para o ensino de filosofia que dialogue com Kant, Dewey, Deleuze e Guatatti no sentido de pensar a filosofia e seu ensino através do desenvolvimento da autonomia de pensamento e estabelecendo conexões da vida com os conceitos filosóficos. Possibilita um diálogo de aspectos conceituais dos autores para que a prática filosófica no Ensino Médio possa ser pensada a partir desse referencial.

Referências bibliográficas:

- DELEUZE, Gilles. Proust e os signos. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 1997.
- DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. O que é a filosofia? 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.
- DEWEY, John. Como pensamos. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- DEWEY, John. Democracia e educação. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- DEWEY, John. Vida e educação. 10. ed. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1978.
- PINHEIRO, Celso de Moraes. Kant e a educação. Caxias do Sul: Educs, 2007.
- KANT, Immanuel. Resposta à Pergunta: 'O Que é Esclarecimento?'. Petrópolis: Vozes, 1974. Tradução de: Floriano de Souza Fernandes.
- KANT, Immanuel. Sobre a pedagogia. 2. ed. Piracicaba: Unimep, 1999.
- MACHADO, Roberto. Deleuze e a filosofia. Rio de Janeiro: Graal, 1990.
- MACHADO, Roberto. Deleuze, a arte e a filosofia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- NUSSBAUM, Martha. Sem fins lucrativos: Por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- TEIXEIRA, Anísio. A pedagogia de Dewey. In: DEWEY, John. Vida e educação. 10. ed. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1978. p. 13-41.

A dimensão estética em Herbert Marcuse e a formação humana crítica

Rafael Silva Oliveira¹

Introdução

Enquanto elaboração conceitual, o pensamento do filósofo Herbert Marcuse (1898-1979) possui um caráter formativo no sentido de estimular a intervenção social pela crítica negativa, que conduziria à luta por emancipação humana no contexto das sociedades repressivas contemporâneas. A vida e a obra desse pensador da Escola de Frankfurt foram marcadas pela busca de espaços não dominados pela lógica capitalista e as contradições geradas pelo sistema, isto é, lacunas por onde a crítica negativa pode confrontar a cultura afirmativa² vigente. Em um processo dialético³, característico da Teoria Crítica, Marcuse tenta viabilizar a negação para uma possível superação, no sentido de elevação, dessa sociedade.

Com enfoque inicial na razão como resistência, a partir dos anos de 1970 passou a refletir com maior ênfase sobre as nuances da estética enquanto esfera de combate ao pensamento e à sociedade unidimensional, a dimensão estética enquanto um espaço de contradição e de liberdade. Em Marcuse, há, de alguma forma, uma utopia em novas formas de libertação da razão e emancipação do ser humano através da arte. Acredita-se que a condição transformadora da arte é capaz de conduzir à transcendência da realidade dada e de gerar resistência e luta por novas formas de existência.

Nesse sentido, o recorte teórico contextualizado nesse trabalho aponta para uma relação de como a dimensão estética pode contribuir com a ideia de emancipação humana no processo de formação educacional, ou seja, como uma educação estética pode contribuir para uma formação humana crítica. Nesse sentido, o texto apresenta a crítica marcuseana às sociedades contemporâneas pelo seu caráter unidimensional e instrumental de racionalidade, que moldam a formação dos indivíduos de acordo com as demandas socialmente úteis ao capitalismo, com o intuito de promover uma reflexão sobre a dimensão estética como possibilidade de formação humana qualitativamente diferente e permeada pela crítica.

A Teoria Crítica da sociedade e a sociedade unidimensional

O debate tem que começar pelos pressupostos metodológicos da filosofia de Marcuse, a fim de entender a sua crítica às sociedades contemporâneas, para depois pensar

1 PROF-FILO/UFT

2 Segundo Wolfgang Leo Maar (1997, p. 26), afirmar que a cultura possui caráter afirmativo é questionar a sua negatividade, sua dimensão emancipatória. Marcuse desvenda a mecânica afirmativa da cultura como o modo de garantir a subordinação do indivíduo ao universal dado, eternizando este último.

3 A dialética é, basicamente, “[...] o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (KONDER, 2006, p. 08).

em uma resistência formativa de acordo com o seu pensamento, que passa necessariamente pela compreensão da importância dada por ele à dimensão estética como possibilidade de emancipação humana dentro desse contexto.

Em uma de suas principais obras, intitulada “A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional⁴”, Marcuse (1973) apresenta uma ampla compreensão sobre as sociedades industriais modernas. Uma crítica que aponta incisivamente para as inúmeras contradições dessas sociedades que, por sua vez, ostentam coerência e que por isso são aceitáveis pela maioria dos indivíduos. Toda a irracionalidade denunciada pelo filósofo é tida como racional no próprio contexto dessas sociedades, problema esse que faz a contradição perder o seu próprio caráter conflitante, inviabilizando qualquer crítica que almeje transformações sociais.

Nessas circunstâncias, a dialética se enfraquece enquanto método de compreensão e transformação social, no mesmo ritmo do crescimento dessa sociedade que depende da repressão das possibilidades reais de emancipação humana para a sua sustentação e perpetuação. A singularidade da atual repressão é a capacidade que essa sociedade desenvolveu de controlar as forças sociais mais pela tecnologia⁵ do que pelo terror. “Essa contenção da transformação é, talvez, a mais singular realização da sociedade industrial desenvolvida” (MARCUSE, 1973, p. 16).

Apontar as contradições geradas e as possíveis alternativas históricas para transformações é parte do objetivo da Teoria Crítica, que “[...] analisa a sociedade à luz de suas aptidões utilizadas e não-utilizadas ou malbaratadas para aprimorar a condição humana” (MARCUSE, 1973, p. 14). A meta dessa teoria é analisar os valores que alicerçam as diferentes propostas de organização social, verificando: 1) se nela a vida humana possui dignidade e vale a pena ser vivida; 2) se nela é possível melhorar a vida a partir dos modos e meios específicos para realizá-la. Cabe avaliar, portanto, se as sociedades dispõem de meios para minimizar a labuta e a miséria, fazendo uso dos recursos materiais e intelectuais para otimizar o desenvolvimento e satisfação das necessidades e faculdades individuais.

O fato de a grande maioria da população aceitar e ser levada a aceitar essa sociedade não a torna menos irracional e repressível, tendo em vista que os indivíduos acabaram introjetando os valores de sua cultura, que os impedem de ter uma livre consciência sobre suas próprias vidas. Para interpretar esse problema Marcuse (1975) faz uso do pensamento freudiano, apontando a existência de um aspecto sociopsicológico que interfere na condição política, dado que os indivíduos internalizaram a ideologia da sociedade, reproduzindo e perpetuando os controles externos exercidos por ela. Os indivíduos não somente se adaptaram a um padrão de vida crescente marcado pela fluidez na distribuição de mercadorias, mas se tornaram veículos dessa cultura. “O que principiou como submissão pela força cedo se converteu em servidão voluntária, colaboração em reproduzir uma sociedade que tornou a servidão cada vez mais compensadora e agradável ao paladar” (MARCUSE, 1975, p. 15). A controversa relação entre liberdade e servidão se tornou natural e um meio para o progresso do capital.

4 Publicado originalmente em 1964, com o título: *One-Dimensional Man: Studies in the Ideology of Advanced Industrial Society*. Produção essa que, segundo Maar (1997, p. 16), corresponde a terceira fase do autor que é a mais centrada na Teoria Crítica da sociedade, iniciada a partir de 1955.

5 Marcuse caracteriza a tecnologia como um processo social, uma forma de organizar e perpetuar (ou modificar) as relações sociais, uma manifestação do pensamento e dos padrões de comportamento dominantes, um instrumento de controle e dominação.

Foi preciso internalizar nos indivíduos os valores da cultura do consumo para implantar gradualmente um processo de administração total da vida. Esses controles sociais foram eficientes a ponto de o protesto individual ter sido afetado em suas raízes, por isso Marcuse (1973) chega a questionar a validade do termo “introjeção” em meio a situação em que o indivíduo se relaciona com a sociedade. Pois, tendo em vista tamanha alteração da individualidade, o exterior que deveria ser antagônico ao interior do indivíduo parece ter perdido esse caráter de oposição. “As conquistas do progresso desafiam tanto a condenação como a justificação ideológica; perante o tribunal dessas conquistas, a ‘falsa consciência’ de sua racionalidade se torna a verdadeira consciência” (MARCUSE, 1973, p 31).

Essas contradições descaracterizadas pela unidimensionalidade dessa sociedade, segundo Douglas Kellner (1999, p. 26), foi resultado da eficiência e do poder da sociedade tecnológica que oprimiu o indivíduo a ponto dele perder os traços característicos de uma racionalidade crítica, isto é, a autonomia, a discordância, o poder de negação etc. Os indivíduos foram presos à uma única dimensão da realidade, surgindo assim o que Marcuse denominou de “homem unidimensional”, que é subproduto de uma racionalidade e sociedade unidimensionais. Diante desse contexto, a Teoria Crítica enfrenta o seu principal problema, a saber, que a crítica negativa não faz sentido e beira a especulação diante da unidimensionalidade, isso porque a negatividade, enquanto antítese, possui um papel fundamental como crítica e forma de evidenciar as contradições para acelerar o movimento dialético em busca de transformações sociais.

Perante essa realidade, os indivíduos precisam perceber que quanto mais se comportam “racionalmente” conforme o sistema, tanto mais sucumbem aos aspectos frustrantes da sua lógica perversa. Os indivíduos foram despidos de suas capacidades críticas pelos condicionamentos da unidimensionalidade sob a qual vivem e agora parecem renunciar às suas próprias liberdades sob os ditames do aparato⁶ que introjetaram. A condição de irracionalidade a que os homens foram reduzidos, agora, é a base de sua sobrevivência.

A finalidade desse trabalho, ora exposto, é se apropriar dessa crítica acerca das sociedades contemporâneas para numa leitura contextualizada apresentar o problema da formação dos indivíduos nessa conjuntura. Assim, compete à próxima seção apresentar o caráter instrumental da razão e, conseqüentemente, da educação, com a finalidade de evidenciar um problema formativo educacional que permita refletir sobre uma possível resistência a esse processo.

2. A razão instrumental e a educação unidimensional

Os frankfurtianos denunciaram como a dinâmica da sociedade contemporânea estava em estreita relação ao exercício de determinado modo de racionalidade, que é instrumental⁷. Por isso, os teóricos críticos não aderiram à razão inocentemente, afinal, perceberam que a razão não emancipava, unicamente, como almejava o projeto iluminista. A história mostrou isso e continua a mostrar, a questão é a dificuldade em se perceber tal

6 O termo aparato designa as instituições, dispositivos e organizações da indústria em sua situação social dominante (MARCUSE, 1999, p. 77).

7 Wiggershaus (2002, p. 376) diz que Horkheimer qualificava essa racionalidade de subjetiva, e por isso mesmo instrumental, a razão predominante na sociedade moderna, porque servia para encontrar os meios apropriados aos fins que, em última análise, visavam à autoconservação do sujeito e do aparato social. Já a razão objetiva, e por isso mesmo autônoma, caracterizava-se pelo fato de conhecer fins mais amplos do que a simples autoconservação e se considerar competente para julgar (crítica) o caráter razoável de tais fins ampliados.

fato, pois, trata-se de uma ideologia altamente eficaz. “[...] todo Aufklärung, até agora, não o era autenticamente e impedia, ao contrário, a realização do verdadeiro Aufklärung” (WIGGERSHAUS, 2002, p. 364).

Para Max Horkheimer (2002), o direcionamento da razão tem servido aos pressupostos do capitalismo, pelo fato dessa racionalidade servir como instrumento de cálculo de probabilidades para coordenar os meios corretos para determinados fins. “Tendo cedido em sua autonomia, a razão tornou-se instrumento. [...] A razão tornou-se algo inteiramente aproveitado no processo social” (HORKHEIMER, 2002, p. 26). Nesse sentido, a ideia de razão crítica tem sofrido transformações que deturpam o próprio conceito de razão à medida que o processo de emancipação é obstruído pela ideologia da racionalidade instrumental.

Evidentemente que pela abrangência do sistema os processos formativos acabam sendo influenciados diretamente pelo seu paradigma racional. Nesse sentido, para entender o papel social das escolas é necessário situá-las dentro dessa compreensão mais ampla de sociedade e de racionalidade, afinal, somente conectando a vida escolar com tendências culturais, políticas, econômicas, psicológicas etc., é que se pode começar a ver como esses ambientes possuem estreita relação com o meio em que estão inseridas. Pode-se afirmar, portanto, que se a razão instrumental é um dos fundamentos da sociedade unidimensional, a educação e as escolas são, do mesmo modo, instrumentais e unidimensionais.

As escolas acabam se transformando em ambientes nos quais não existe senão o indivíduo racional disposto a se instrumentalizar, incorporando competências e habilidades com a finalidade de se integrar e operar na sociedade. As instituições de ensino, nesse sentido, operam como agências de inserção dos indivíduos no processo de autoconservação do sistema. Esse modelo instrumental de educação pode assumir tanto um sentido predominantemente ruim na acepção de teóricos críticos como Marcuse, quanto apropriado para os defensores do modelo socioeconômico vigente, pois na cultura afirmativa, o caráter instrumental da educação está em perfeita sincronia com uma mentalidade tecnicista/utilitarista de meios e fins, dentro de um sistema capitalista.

Segundo Kellner (2011), Marcuse pensa a educação a partir de uma contradição entre Bildung (como um processo formativo integral) e o que ele descreveria como homem e sociedade unidimensional. Pode-se delinear mais claramente a análise dialética da escolarização desse filósofo pelo confronto das possibilidades da escola de promover personalidades presas a uma única dimensão da realidade ou promover seres humanos críticos e multidimensionais.

É através da educação que o pensamento unidimensional se torna uma doença, no sentido de que deixa de ser simplesmente um modo de raciocínio e torna-se doutrinação em todo um modo de vida. Incorporando o consciente, inconsciente e o corpo em um sistema totalizante de administração e dominação. À medida que a educação se torna cada vez mais importante para a economia - que precisa de uma classe instruída de médicos, advogados, cientistas, técnicos -, o lado potencialmente subversivo da educação é concomitantemente controlado, levando a formas crescentes de repressão institucional e individual. Uma consciência feliz é na verdade uma consciência doentia que não reconhece a opressão e destruição da sociedade unidimensional por uma utopia cheia de prazer. (KELLNER, 2011, p. 35, tradução nossa).

Marcuse é contrário a escolarização culturalmente dominada pela lógica unidimensional da sociedade, pois essa se resume a uma prática educativa em que o negativo é substituído pelo positivo e, no nível das disposições comportamentais e psicológicas, a falsa consciência feliz conforma a consciência infeliz. Eis o problema da mecânica do conformismo⁸, que resiste à toda crítica porque sustenta uma suposta harmonia graças ao consumismo compensador, não deixando espaço para a percepção das contradições.

A escolaridade unidimensional é precisamente a ferramenta para perpetuação do sistema, pois essa educação se configura como uma doutrinação que não deixa espaço para outras possibilidades. O conhecimento é reduzido a uma só dimensão e ser educado é ser, na mesma medida, reduzido à conformidade, aos padrões de produção de conhecimento e ajuste social (KELLNER, 2011, p. 48). Contudo, apesar das críticas às instituições educacionais dos países capitalistas, Marcuse, ao contrário de outros pensadores de esquerda da época⁹, via oportunidades para reabilitar o pensamento crítico na educação de dentro dela própria, afinal, enquanto professor ele trabalhava para a educação e contra uma educação. Assim, a importância da denúncia ao pensamento unidimensional se constitui, dialeticamente, como uma possibilidade de oposição.

No texto “Comentários para uma redefinição de cultura¹⁰”, Marcuse (1998) discute sobre uma possível resistência que poderia ser fomentada pelo próprio processo formativo, que se resume na construção de uma razão crítica desenvolvida no contato com os âmbitos do conhecimento em que o pensamento negativo conseguiu sobreviver: a arte e as ciências humanas e teóricas. Ele diz que a importância do restabelecimento de uma razão fundamentada nesses âmbitos se dá porque a cultura foi projetada pela ciência, literatura e filosofia antes de se tornar uma realidade, por isso uma redefinição da cultura deve iniciar, justamente, na transformação de seus pressupostos teóricos, pois, “se a sociedade (com os meios científicos) contribui para a coordenação e a administração total, então a alienação da cultura não-científica converte-se na precondição da oposição e da recusa” (MARCUSE, 1998, p. 171).

A divisão entre ciências exatas e humanas e o desprezo por essas últimas é uma manifestação clara disso. Afinal, quando a expectativa do desenvolvimento econômico é a referência primordial para a estruturação dos currículos, o ideal formativo é instrumentalizado ideologicamente para se orientar pelas demandas econômicas capitalistas. Martha Nussbaum (2015) denuncia tais mudanças na educação, desde o nível fundamental ao superior, que representam a eliminação das humanidades e das artes em virtude da lógica competitiva do mercado global. Para ela, se essa tendência continuar, logo todos os países estarão “produzindo gerações de máquinas lucrativas, em vez de produzirem cidadãos íntegros que possam pensar por si próprios, criticar a tradição e entender o significado dos sofrimentos e das realizações dos outros” (NUSSBAUM, 2015, p. 04).

A educação pública tem servido a esse estado de coisas e correspondido exatamente às exigências de formação para o mercado, fazendo as tensões contraditórias serem anuladas, uma vez que “a civilização tecnológica tende a eliminar os objetivos transcendentais da cultura e elimina ou reduz com isso aqueles fatores e elementos da cultura que, frente às formas dadas da civilização, eram antagônicas” (MARCUSE, 1998, p. 57). Os conteúdos

8 “À medida que o capitalismo e a tecnologia foram se desenvolvendo, a sociedade industrial avançada foi exigindo um ajuste cada vez maior ao aparato econômico e social, além da submissão à crescente dominação e administração totais. Desta forma, uma ‘mecânica do conformismo’ se espalhou pela sociedade” (KELLNER, 1999, p. 26).

9 Kellner (2011, p. 36) cita como exemplo Ivan Illich, que era defensor da desescolarização.

10 Texto publicado pela primeira vez em Inglês, no ano de 1965, com o título: *Remarks on a Redefinition of Culture*.

culturais acabaram se tornando pedagógicos (puramente explicativos) e edificantes, sendo reduzidos a veículos de adaptação.

Pode-se pensar em uma pedagogia multidimensional e radical a partir do pensamento de Marcuse, um modelo formativo com capacidade de resistir ao encanto da sociedade totalmente administrada e condicionada. Kellner (2011) chama de “reescolarização” a crítica de Marcuse à educação, assim como sua proposta de “Grande Recusa¹¹” nesse processo. Uma vez que compete à própria educação acionar os processos formativos que revertam um processo cultural que se apresente com finalidades servis e mantenedoras do estado de sujeição do homem ao aparato técnico, o projeto de Marcuse aponta para um processo formativo que resulte em uma praxis política, numa formação educacional da sensibilidade para a interação crítica e transformadora da realidade social. É a partir dessa relação entre sensibilidade e crítica que se pode pensar no papel da dimensão estética no processo formativo.

3. A dimensão estética e a formação humana crítica

No livro “A dimensão estética”, uma das suas últimas obras que foi publicada no ano de 1977, Marcuse (2013) ressalta o potencial da dimensão estética como possibilidade de desenvolver um pensamento crítico e a capacidade de colocar as realidades existentes em questão e prever alternativas. Em obras anteriores, por mais pessimista que tenha sido suas conclusões sobre o todo repressivo das sociedades administradas contemporâneas, havia uma fissura que representava uma visão, de certa forma, otimista. Enxergava-se na arte possibilidades utópicas de novas formas de libertação da razão e emancipação do ser humano, a arte como resistência.

Para ele, o aprimoramento da percepção estética faz surgir uma nova sensibilidade que possibilita aos sujeitos transcenderem a mera razão instrumental, afinal, a cultura unidimensional só limita e determina a experiência nos âmbitos mais avançados da civilização porque necessita ocultar as alternativas reais de transformação da realidade. A imaginação própria à arte é capaz de fragilizar essa unidimensionalidade da ordem vigente, ao apresentar outras realidades possíveis.

A transcendência da realidade imediata destrói a objetividade reificada das relações sociais estabelecidas e abre uma nova dimensão da experiência: o renascimento de uma nova subjetividade rebelde. Assim, na base da sublimação estética, tem lugar uma dessublimação na percepção dos indivíduos – nos seus sentimentos, juízos, pensamentos; uma invalidação das normas, necessidades e valores dominantes. Com todas as suas características afirmativo-ideológicas, a arte permanece uma força de resistência (MARCUSE, 2013, p. 18).

Marcuse, então, defende que a arte não deve necessariamente descrever a realidade existente como tal, mas, sobretudo transcendê-la e esse movimento se dá pela forma estética, que é o resultado da transformação estética pela qual passa o conteúdo, que são as relações sociais existentes. Ao subverter, pela forma estética, as formas dominantes da percepção e da compreensão do real, a arte acusa a unidimensionalidade a qual as coisas foram reduzidas, lançando ao mesmo tempo uma imagem de libertação dessa condição. A arte apresenta, denuncia e projeta, ao mesmo tempo, uma realidade. Há na arte, portanto,

11 “A Grande Recusa é uma denúncia revolucionária de tudo o que existe e um concomitante compromisso com a libertação política, social, cultural e psíquica utópica” (KELLNER, 2011, p. 48, tradução nossa).

uma relação dialética entre a realidade existente e a imaginação, entre a promessa e a mudança efetiva. “A autonomia da arte contém o imperativo categórico: as coisas têm de mudar” (MARCUSE, 2013, p. 22).

Apesar de atribuir um grande valor à arte enquanto transformadora da experiência, o filósofo não recai em idealismo a respeito da sua função primordial no despertar de uma percepção nova e revolucionária, afinal, a emancipação de fato depende de uma transformação material da realidade existente. Mesmo a arte sendo um reduto do pensamento livre no mundo administrado, essa não pode transformar a materialidade imediata, contudo, pode fazer surgir nos indivíduos a necessidade de mudança e as condições necessárias para a sua efetivação. “A arte não pode mudar o mundo, mas pode contribuir para a mudança da consciência e impulsos dos homens e mulheres, que poderiam mudar o mundo” (MARCUSE, 2013, p. 36).

A situação histórica atual justifica a preocupação com a estética e adverte para a sua importância, já que a arte possibilita a negação dessa sociedade unidimensional, chegando a ser uma recusa da realidade reificada das relações sociais estabelecidas, configurando-se assim como uma força de resistência. “A arte combate a reificação fazendo falar, cantar e talvez dançar o mundo petrificado” (MARCUSE, 2013, p. 66-67).

Essas noções fornecem subsídio para se pensar em uma concepção de educação estética a partir da filosofia de Marcuse, como uma proposta formativa libertadora em relação às amarras dos padrões instrumentais da sociedade contemporânea. Uma educação estética marcuseana constitui, portanto, um processo formativo crítico em relação a tendências destrutivas ou alienantes, para sugerir “imagens” criativas e não alienantes e que por isso representa uma negação a essa sociedade, antecipando assim, possibilidades para uma sociedade futura (KELLNER, 2011, p. 40).

A educação estética é também uma educação política, na medida em que possa libertar a sensibilidade embotada e a imaginação distorcidas pelas condições históricas e materiais do mundo administrado contemporâneo (PISANI; KLEIN, 2011, p. 193). Ressalta-se, no entanto, que não se trata de politizar a educação a partir das reflexões marcuseanas, pois ela já é política, mas sim iniciar uma “contrapolítica”, oposta à estabelecida. Isto é, promover uma formação qualitativamente diferente dos padrões quantitativos atuais.

Então, o que Marcuse sugere, segundo Kellner (2011), é que:

[...] os estudantes desenvolvam coletivamente práticas de descolonização da realidade objetiva internalizada da sociedade unidimensional. Em outras palavras, [...] a educação precisa ser politizada no núcleo psicológico do indivíduo, porque o status quo repressivo e irracional da sociedade unidimensional já politizou o sujeito, sendo a educação oficial um ator-chave nesse processo. Uma psicologia feliz, unidimensional, precisa ser superada através do esforço preocupado de criticar o status quo e resistir à cooptação política (KELLNER, 2011, p. 38, tradução nossa).

Tal compreensão sugere pensar em uma educação em contraposição a um processo formativo de ajustamento dos estudantes as demandas socialmente úteis de um sistema capitalista, que tende a supervalorizar uma racionalidade instrumental. O desprezo e a campanha contra as artes e as humanidades, que é uma tendência mundial, demonstra uma condição alienada dos indivíduos, inclusive dos educadores, que acobertam o atual modelo capitalista de crescimento econômico e suas perversas consequências éticas, políticas,

educativas etc. Para Nussbaum (2015, p. 24), essa atitude não se dá somente pelo fato das pessoas serem indiferentes e/ou desconhecerem as artes e as ciências humanas, mas principalmente, porque elas têm receios em relação a essas áreas do conhecimento, afinal, uma percepção complexa e desenvolvida é um inimigo perigoso da estupidez, e a estupidez é necessária para se perpetuar a lógica de um sistema que sustém condições desumanas de existência.

Diante das condições de repressão das sociedades modernas, Marcuse destaca que o pré-requisito necessário para qualquer transformação social é uma mudança radical da estrutura psíquica dos indivíduos e, para ele, essa seria uma tarefa da educação. Educação essa que intensifica as possibilidades de transformações radicais quando incorpora a dimensão estética ao processo formativo, já que a arte teria a capacidade criar uma outra razão, uma outra sensibilidade, que desafiam a racionalidade e a sensibilidade incorporadas nas instituições dominantes (MARCUSE, 2013, p. 17). Em suma, a educação estética, que é multidimensional, configura-se como uma recusa transformadora, ou seja, é fundamento para uma formação humana crítica.

Considerações Finais

A motivação política contida na Teoria Crítica da sociedade de Marcuse lhe confere atualidade diante da luta, ainda em aberto, contra as sociedades capitalistas contemporâneas. Trata-se de uma crítica que busca provocar uma praxis revolucionária. Nesse sentido, há o esforço por um exame conjunto entre teoria e prática, por isso a importância da compreensão e denúncia dos vários aspectos de uma subjetividade alienada, que impede o indivíduo de romper com uma realidade objetiva. Logo, a dimensão estética assume lugar de destaque nas análises do filósofo porque possibilita uma outra razão e sensibilidade para além da unidimensionalidade e, por causa disso, deve ser reconhecida como um elemento necessário numa praxis futura de libertação.

Essa civilização introjeta uma cultura que se pereniza e se reproduz, por isso Marcuse insiste na necessidade de haver uma redefinição dessa cultura afirmativa, enxergando na educação possibilidades para essa realização. Em contraposição à razão instrumental e a educação unidimensional, propõe-se uma educação multidimensional que permita o restabelecimento de uma racionalidade crítica para evidenciar as contradições sociais, gerando novas e múltiplas percepções do real, ou seja, um processo formativo que possa romper com a paralisia da crítica e que lute por novas formas de existência.

Assim, defende-se nesse trabalho que a compreensão sobre a dimensão estética em Marcuse, contextualizada com uma concepção de educação a partir da sua Teoria Crítica, pode representar um projeto formativo humano e crítico. Isto é, a crítica do filósofo ao fundamentar práticas para a emancipação humana, coloca-se como uma utopia necessária e urgente.

Referências bibliográficas:

- HORKHEIMER, Max. Eclipse da Razão. São Paulo: Centauro, 2002.
- KELLNER, Douglas. Introdução. Tecnologia, guerra e fascismo: Marcuse nos anos 40. In: Tecnologia, guerra e fascismo: coletânea de artigos de Herbert Marcuse. São Paulo: UNESP, 1999.
- _____. On Marcuse: critique, liberation, and reschooling in the radical pedagogy of Herbert Marcuse. *Estud. pesqui. psicol.*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 23-55, abr. 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812011000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 out. 2018.
- KONDER, Leandro. O que é dialética. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- MAAR, Wolfgang Leo. Marcuse: em busca de uma ética materialista. In: Herbert Marcuse. (org.). *Cultura e Sociedade*. v I. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- MARCUSE, Herbert. A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- _____. *Eros e Civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud*. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- _____. *Comentários para uma redefinição de cultura*. In: Herbert Marcuse. (org.). *Cultura e Sociedade*. v II. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- _____. *A dimensão estética*. 1. ed. Lisboa: Edições 70, 2013.
- NUSSBAUM, Martha. *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.
- PISANI, Marília Mello; KLEIN, Stefan Fornos. A educação estética como educação política em Herbert Marcuse. In: RAMOS, P. H. V.; VIEIRA, V. (org.). *Educação estética: de Schiller a Marcuse*. Rio de Janeiro: NAU, 2011.
- WIGGERSHAUS, Rolf. *A Escola de Frankfurt: história, desenvolvimento teórico, significação política*. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

Guia para o estudante entender o que é o ensino de filosofia, no ensino médio

Renata de Souza Leão¹

Introdução

A proposta deste texto é montar um guia para o estudante entender o que é o Ensino de Filosofia, no Ensino Médio. Pensamos que a primeira pergunta que viria neste capítulo, seria quem inventou a filosofia? E, quem inventou a matemática? E, quem inventou o estudo? E, quem inventou a escola? É lógico que muitas dessas perguntas não terão respostas fixas, pois não é o objetivo do texto apontar o culpado dos males dos jovens que estão espalhados nas escolas brasileiras, e muito menos, incentivar a morte do inventor ou inventores, pois poderíamos cair no esquecimento de algum nome e deixar vivo em nossas prateleiras monstros que voltariam as escolas para devorar os cérebros dos nossos jovens e indefesos estudantes.

É preciso primeiramente entender que ao sair do ensino fundamental, para o Ensino Médio, o estudante passa magicamente para uma versão *hard* de si mesmo. Sai da plataforma básica e vai para o período mais decisivo da sua existência, que é: o surgimento de espinhas, ereções involuntárias, risadas excessivas e uma preguiça enorme de se mover. Estão incluídos neste momento o aumento de disciplinas e a expectativa de sair da escola para sempre, como prisioneiros com hora e data marcada para o fim da labuta, profissão – estudante.

Então, voltaremos à pergunta, e, quem inventou a filosofia? Resposta: os garotões de Mileto. Com certeza, uma cidade portuária era a porta de entrada de vários conhecimentos e indagações, e eles (os garotões) prontos para ouvir e repassar. Que resposta mais sexista e segregadora. Resposta errada. Mas, existe resposta certa para essa pergunta? Pensemos! Qualquer manual de filosofia relata o primeiro filósofo como Tales de Mileto, e citamos os autores destes manuais que concordam com a afirmativa, Marilena Chaui (2000), Danilo Marcondes (2007), entre outros. Insisto na pergunta por que a resposta não é tão óbvia assim. Vamos reformular a pergunta pra ver se ela fica mais fácil de responder, pois, quem inventou a filosofia? Não será respondida agora. E, quem inventou a filosofia e a colocou dentro do Ensino Médio? Essa pergunta, sim, possibilitará visualizar a resposta que precisamos para iniciar nosso guia do estudante. Essa pergunta norteará o texto. Agora, vamos à resposta ou as respostas.

Essa resposta só será compreendida a partir das três lições sobre o Ensino de Filosofia, que estará escrito nas linhas abaixo, como um furo que ao ser cavado vai virando

¹ Mestranda em Filosofia pelo Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO/UFPE. Professora Estadual do CEPA/AL. E-mail: rsl.12@hotmail.com

um buraco, no qual, levará este universo a outras indagações. Então, peguem suas pás, que a escavação arqueológica vai começar.

1 Três lições sobre o Ensino de Filosofia

Por que três lições e não duas ou quatro? Porque queremos fazer uma “Ménage à trois”, - nós, vocês (leitores) e os pensadores aqui citados -, uma relação a três, sempre a três. Então, o percurso é proposto e vamos às lições.

1.1 A primeira lição sobre o Ensino de Filosofia é a retórica

Entendendo melhor a palavra retórica, é quando a sua mãe diz: - em casa a gente conversa! Essa frase tem uma intencionalidade reflexiva e argumentativa, ou seja, você tem o percurso do local que você está, até a sua casa, para suplicar clemência a sua mãe. O Ensino de Filosofia é o local de onde você está, até a sua casa e a intencionalidade reflexiva e argumentativa é a retórica, e o ouvido da sua mãe é o órgão da passagem da mensagem, ideia, opinião, dos *fake news*, para o ofício reflexivo, para o pensamento crítico. E, como essa passagem acontece? Essa pergunta é mais rápida de responder. É seguindo os passos dos sofistas. Ou seja, só os professores sofistas não têm medo das perguntas, dos diálogos, dos embates. Como só os estudantes *Power-sofistas*, (o uso do termo em inglês é para dá ênfase a potência que o estudante possui ao aprender), são capazes de entender o que é o pensamento crítico, reflexivo, porque eles perguntam, pensam e conversam, trazem para a sala e para os discursos – a polêmica, o debate e a argumentação, com a proposta de montar um jogo político, um jogo de conhecimento, um jogo de diálogo, como relata Divino José da Silva e Pedro Angelo Pagani:

É nesse contexto que surgem os sofistas, como uma espécie de mestres da arte da Educação do cidadão, por muitos considerados os fundadores da Pedagogia democrática. Eles se apresentam mais como professores de técnicas e métodos de ensinar do que propriamente como filósofos. Não ensinam uma doutrina. O que os sofistas têm em comum, além do ideal educativo baseado na retórica, é o fato de serem mestres da *Areté* política e buscarem alcançá-la por meio da formação espiritual. (2007, p. 22).

Os professores filósofos da sua escola devem ser professores sofistas, porque só eles possuem o poder de transformar os estudantes em *Power-sofistas*. Nisso, vamos a mais uma pergunta, como eu sei se estou com um professor sofista? Antes de responder, não estamos aqui dizendo que existe um modelo ideal de professor para a escola, ou que os professores são sofista, ou que os sofistas são os melhores, aqui falamos de método de ensino. O que se intenciona é mostrar que atitudes tão gregas podem ser usadas, aprendidas e questionadas em nossas salas de aula. Um ponto a mais – as perguntas de: como ensino filosofia? E como ensino o pensamento crítico? Serão respondidas de forma subliminar. Entendeu? Não! A filosofia é uma disciplina como as outras, porém perpassa por outro processo de aprendizagem, o Ensino de Filosofia não é o mesmo que ensinar a fórmula da aceleração que vai da relação da velocidade e do tempo. Silvio Gallo afirma:

O Ensino de Filosofia não pode ser abarcado por uma didática geral, não pode ser equacionado unicamente como uma questão pedagógica, porque há algo de específico na filosofia. Há algo que faz como que a filosofia seja filosofia – e não ciência, religião ou opinião -, e é esse algo que faz com que o Ensino de Filosofia careça também de um tratamento

filosófico, de uma didática específica, para além de toda e qualquer questão estritamente pedagógica (2012, p. 53)

A pedagogia tem que aprender como se ensina filosofia com os professores de filosofia, e não a pedagogia tem que ensinar a dá aula de filosofia. Retornando ao percurso de como saber se são professores sofistas, acreditamos que só os licenciados em filosofia podem ser professores sofistas, pois só eles detêm este conhecimento, como diz Divino José da Silva e Pedro Angelo Pagani:

Ao ter, como ofício, a arte da argumentação, a arte da palavra, os sofistas tornam-se importantes para a democracia ateniense. Basta lembrar que, nos tribunais, cada cidadão assumia pessoalmente a defesa de seus direitos. Por essa razão é que o domínio da arte da retórica ocupa lugar de destaque em Atenas, pois dela dependeria o sucesso perante o tribunal e a assembleia política. Ao ensinar aos indivíduos a habilidade política. Ao ensinar aos indivíduos a habilidade discursiva, ensinava-se a arte de ser cidadão (2007, p. 23)

Então, o Ensino de Filosofia acontecerá com a exigência acadêmica que acontece nas outras disciplinas, com professores especialistas em suas matérias. A sociedade requer que seus conhecimentos sejam repassados, e entendem que a educação tem esta função. “A educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses” (PINTO, 1993, p. 29). E, como detentor deste conhecimento o Filósofo pode ensinar a filosofia. Tornando o Ensino de Filosofia uma prática de conhecimentos, de referências, de diálogo com os filósofos, com conteúdo sistemático de filosofia, com percurso na história da filosofia, com argumentação teórica. E, o maior interesse do professor sofista é o ensino, ou é a aprendizagem dos seus estudantes, para que eles se tornem estudantes *Power*-sofistas. A não formação do professor de filosofia nas salas de aula pode provocar os discursos vagos, uma reflexão desconectada com o conhecimento, e as ideias genéricas da realidade. O primeiro asterisco é a formação do professor do Ensino de Filosofia, claro que só por que o professor de filosofia é licenciado em filosofia, isso o transformaria em um excelente professor de filosofia? Essa premissa é falsa. Mas, sem este mínimo de formação o professor se transforma em aberrações, em monstros com falas perdidas e com manuais de autoajuda suados em seus quadros brancos. Pois só um filósofo tem propriedade para o Ensino de Filosofia. “Não há conceito simples. Todo conceito tem componentes, e se define por eles” (DELEUZE ; GUATTARI, 2013, p. 27). Então, quem pode ensinar o Ensino de Filosofia é o filósofo, ele é que pode entender os caminhos e os conceitos da filosofia.

A retórica é o primeiro caminho para entender o Ensino de Filosofia, no Ensino Médio, traduzindo, o diálogo é o primeiro elemento do Ensino de Filosofia, no Ensino Médio, e isso está ligado ao método que o Ensino de Filosofia exige, por isso, foi feita uma discussão extensa sobre a formação mínima do professor de filosofia. Não se admiti que ao entrar na sala do Ensino Médio, não seja um professor de filosofia credenciado pelo sistema acadêmico. Somente o professor de filosofia é capaz de estimular a diálogo filosófico, o debate filosófico, o ensino filosófico. O Ensino de Filosofia só pode ser passado por um filósofo? Sim. Comungamos da mesma ideia de Alejandro Cerletti:

Isso é, qualquer pessoa poderia fazer-se certo tipo de perguntas filosóficas e tentar, em alguma medida, respondê-las. Obviamente, o

grau de profundidade, de dedicação, de referências a outros problemas, de enquadre teórico, de erudição, etc., que tenha essa atividade será seguramente diferente da de um “especialista” (2009, p.28).

Para isso é necessário o olhar atento do filósofo, pois só ele poderá entender a proposta que o Ensino Médio faz ao introduzir o Ensino de Filosofia, no próprio Ensino Médio. Ainda, sobre a primeira lição que a retórica usada pelos sofistas traz em si, é a preocupação de um olhar abrangente das questões e dos ensinamentos, como Petrônio, na introdução de sua obra *Satiricon*, nada confessional, indaga: “E justamente por isto penso que os jovens nas nossas escolas não são verdadeiramente instruídos” (2018, p.12) O pensamento crítico e a ofício reflexivo, são posturas necessárias que o professor de filosofia tenha e saiba ensinar. A retórica é o caminho desta iniciativa, se não caímos, em meros ditadores de frases soltas e divorciados da razão, do diálogo, da argumentação, cheias de achismos, perdidos nas desconectividades da vida atual. O que precisamos em nossas escolas, com os professores sofistas para os estudantes *Power – sofistas*, é o que Petrônio afirma:

Se, ao contrario, permitissem que os estudos fossem se desenvolvendo ordenadamente, por graus, de maneira que a juventude estudiosa pudesse assimilar leituras sérias, formar o espírito com os preceitos da sabedoria, corrigir o estilo com um critério impiedoso, ouvir longamente os modelos que desejassem imitar, em suma, evitar admirar aquilo que parece belo à infância, - então a grande arte oratória reapareceria em toda a sua majestade. (2018, p.14)

Parece radical a afirmação que o professor de filosofia, no Ensino Médio, tem que ser um licenciado em filosofia, pois ele seria o habilitado para o serviço do ensino. Sem muitas delongas, isto seria o ideal, mas o real é que mesmo sem a habilitação acadêmica, não se deixe de ter aula por isso, o importante é que a disciplina de filosofia esteja dentro dos muros das escolas. Seja com um licenciado ou não. Contraditório? Sim. Estamos só tendo uma argumentação favorável ao Ensino de Filosofia no Ensino Médio, mesmo correndo o risco de ter distorções no Ensino de Filosofia.

Após, essas argumentações sobre a retórica e que o interlocutor do Ensino de Filosofia, no Ensino Médio, seja um professor de filosofia, como um ponto importante para ensinar o pensamento crítico e reflexivo. E, continuando na procura da resposta: de quem inventou o Ensino de Filosofia e o colocou no Ensino Médio? Para responder, iremos fazer um passeio pelo universo dos sentidos, dos significados, dos conteúdos, para isso peguem suas malas e as façam cheias de sabor. Vamos a mais uma lição.

1.2 Segunda lição sobre o Ensino de Filosofia é a leitura

Entendendo melhor a palavra leitura é: quando a sua mãe diz: não fez mais que sua obrigação. É a frase mais desanimadora que sua mãe poderia falar. Mas, ela fala uma verdade, obrigação. E, como toda obrigação o estudo é cansativo e enfadonho, e nem falo da leitura, da análise de um texto, da proposta de compreensão e interpretação, da leitura filosófica. Uma parada. Lembrando da pergunta que incentivou as lições é: E, quem inventou a filosofia e a colocou dentro do Ensino Médio? Ainda, precisamos de mais argumentos para responder com precisão essa pergunta. Voltando. O próximo passo é a leitura, sem ela o estudante perde sua função de alfabetizado. Não entendemos porque os professores relutam tanto, em não passar para o estudante livros, textos, fragmentos. Por quê? Os estudantes não lêem. Por quê? Os “livros didáticos” e os “módulos” existentes no

mercado educacional provocam esse desânimo e quase um abandono dos livros na escola. Manuais cheios de linhas desconectadas e sem utilidades. Textos que falam o que o outro falou, do que o outro disse, que leu do filósofo. Difícil? Impossível! Vamos fazer uma fogueira dos livros escolhidos pelas escolas. Outro ponto, os professores não lêem. Nem manual de impressora. Estamos com dois problemas para os alfabetizados que estão na escola.

Começando pelo começo. Alfabetizados no Ensino Médio. Essa afirmativa não é verdadeira, mas, era pra ser. É a questão do ser é, e do ser não é, essa é uma questão que Parmênides não iria conseguir responder, aqui. No entanto, vamos vê-lo - o estudante do Ensino Médio - como alfabetizado, já que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC ainda não foi oficializada pelo Conselho Nacional de Educação, mas já é discutida como Lei. E, preconiza para o ensino fundamental a alfabetização. Como assim! Confirmam:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (2018, p.55).

Ou seja, ao entrar no Ensino Médio a leitura era para ser uma prática corriqueira, mas, quando eu abro o livro dá sono, então, entendemos que o estudante está abrindo o livro errado, ou de forma errada. Os estudantes precisam discutir a Filosofia Grega, lendo O Banquete, a filosofia Romana lendo Satiricon, a filosofia medieval, lendo Tereza filósofa, e assim, por diante. Não vamos dá roteiros, nem manual de leitura para ser seguido, mas, precisamos pensar como transformar a leitura em um caso a ser revisto e lido. Precisamos lê, e fazer os outros lerem. Não com medo que os livros acabem ou sumam no formato de papel brochado que tanto conhecemos. É imperioso mostrar a leitura como a melhor forma de refletir, de dialogar, de se excitar. Os manuais não trazem a sensação que a leitura a milhões de anos vem provocando em todos: o gozo, o prazer, a excitação, o desejo, o sonho, a expectativa, são características da boa leitura. Precisamos de boas dicas de leitura. Isso escrevemos para o estudante, que está em sala, que estuda o Ensino de Filosofia, no Ensino Médio. No ensino fundamental os professores e estudantes já foram alfabetizados, agora no Ensino Médio é à hora do prazer, do desejo, como vamos discutir a moral, lendo manual? Como vamos discutir e propor aos jovens a ambigüidade, a construção de hipóteses, a argumentação, a reflexão, o pensamento crítico, a retórica, a leitura, lendo manual?

A leitura é essencial para o desenvolvimento do Ensino de Filosofia, vamos tentar começar a leitura lendo o que o filósofo disse, como ele disse, onde e quando, por que ele disse, e isso não tornará a vida de estudante cansativa, enfadonha, na verdade, depende da condução que se terá em sala de aula. Como Junot Matos direciona: “O propósito será discutir uma possibilidade para o Ensino de Filosofia amparada na concepção do que poderá vir a ser em sua atividade de ensino na escola” (2013, p.375)”

Pensar o Ensino de Filosofia, no Ensino Médio, é querer mudanças radicais de como vemos o Ensino de Filosofia, e como vemos o Ensino Médio. É necessário começar uma mudança, ou mudanças de hábitos, nisso concordamos com Junot Matos, de novo: “No sentido de estar na escola e disponível para fazer/refazer a prática escolar queremos entender os desafios e/ou papéis do Ensino de Filosofia” (*Ibid.*, p. 375).

Em linhas gerais, precisamos refazer o que estar feito, ou pelo menos, pensar no que estar feito pra ver se deu certo, queremos um Ensino de Filosofia que ensine a filosofia, ou pelo menos cumpra com o intento que é posto pra o Ensino de Filosofia, no Ensino Médio. Ou não cumpra, o importante é pensar no que se quer no Ensino de Filosofia, para que ele exista como as outras disciplinas existem, sem entrar no questionamento se é necessária, ou não, ela existe por si só. Fazemos as palavras de Junot Matos, as nossas: “É amor contrário a si mesmo, pois não se cansa de especular, de questionar suas crenças, de duvidar de seus achados, de reinventar suas possibilidades” (2013, p. 377). E, por tempo Junot Matos completa: “Filosofia não é por amar o que será, ou quem sabe pela teimosia em ser um amor devenir, muito mais de um ser desejante de amor do que repleto de sua experiência” (*Ibid.*, p. 377). Essa definição é perfeita, “um ser desejante de amor do que repleto de sua experiência.” Isso vale pra vida! Mas, pra educação somos reprodutores do ensino que tivemos, não pensamos outra forma de se aprender, porque aprendemos daquela forma, isso provoca essa inércia, ao se ver o Ensino de Filosofia, esquecemos dos peripatética de Aristóteles, ou os ensinamentos dos sofistas, ou outra escola filosófica que precisa ser vista como forma “filodática” de ensino. “Filodática”, na verdade é a junção da palavra filosofia com a palavra didática, só pra não usar um termo da pedagogia - didática, então vamos chamar de “filodática”, talvez assim, começamos a olhar o Ensino de Filosofia como filósofos e não como estamos programados pela didática da pedagogia.

Para começar a essa discussão de “filodáticos” utilizaremos a pergunta e a resposta de Silvio Gallo: “Para finalizar, algumas palavras sobre o professor de filosofia. Qual o papel nesta perspectiva de um ensino ativo de filosofia, que produza o aprender como experiência filosófica?” (2013, p.20). Resposta: “O professor de filosofia é aquele que faz a mediação de uma primeira relação com a filosofia, que instaura um novo começo, para então sair de cena e deixar que os alunos sigam suas próprias trilhas, os caminhos que inventarem” (2013, p. 20). Isso não acontece com as aulas de professores treinados pela didática, pois a programação didática não requer deixar o outro pensar. Mesmo dentro da academia universitária. Precisamos da “filodática”. E, o que seria a “filodática”? Não sabemos. Ou, sabemos, mas, não vamos entregar o ouro agora. Vamos para a última lição.

1.3 A terceira lição sobre o Ensino de Filosofia é o prazer

Entendendo melhor a palavra prazer, é quando sua mãe diz: se você ficar doente, vai apanhar! Essa frase é torturante, pois, seu corpo pede o contato da chuva em sua pele, o prazer do molhado, e ao mesmo tempo, você sente o peso da mão da sua mãe nas costas. O importante é o conteúdo e o resultado é consequência.

Os conteúdos de aprendizagem só ocorrem se ela é de aprendizagem para quem aprende. Antoni Zabala diz: “Portanto, também serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação, interpessoal e de inserção social” (1998, p. 30). Existe coisa mais significativa para o estudante do Ensino Médio, do que o prazer. O corpo humano esta habilitado pelos sentidos para sentir prazer: a pele, o nariz, o ouvido e a boca são fortes receptores de conhecimento e prazer. Contamos com o significado da palavra filosofia para introduzir o desejo da aprendizagem e de entender a filosofia, no Ensino Médio. “O amante da sabedoria” é o principal argumento para estudar e para aprender. Mas, para a aprendizagem, do Ensino Filosofia, no Ensino Médio é necessário entender que o Ensino de Filosofia é a oportunidade de sentir seus sentidos de forma ampla. Como? Sendo relevante.

Aprofundando o relevante. O Ensino de Filosofia baseado no prazer não é uma mera figura histórica dentro do ensino. O Ensino de Filosofia deve e pode provocar pensamento, opinião, gozo.

Estamos com a problemática do Ensino de Filosofia e o prazer, uma questão filosófica e está associada ao conteúdo do Ensino de Filosofia. Por quê? Porque é a partir do conteúdo que organizamos as aulas, as discussões e os movimentos do pensamento. Local onde a experiência da aprendizagem acontece, e esse acontecimento que é a porta para aquisição do conhecimento, produção de cidadania e de pluralidade. Passamos pela fase de que se pode ensinar filosofia ou filosofar. Estamos no Ensino Médio, vamos ensinar a filosofia como porta para o pensamento, a reflexão e o diálogo, e para isso o conteúdo do Ensino de Filosofia passa por uma gama de conceitos necessários para o desenvolvimento do ser.

Em relação ao prazer vamos nos ater a um filósofo, Junot Matos, que em seu texto, *Fundamentos Filosóficos do Ensino de Filosofia*, (2013, p. 23 - 37), tenciona das mesmas linhas teóricas deste texto aqui, como: “[...] concentra-se em pensar o Ensino de Filosofia como uma questão filosófica (*Ibid.*, p, 31).” Outra questão que fundamenta nossa aliança com o filósofo Matos é: “[...] o Ensino de Filosofia não pode resvalar numa pedagogização da filosofia” (*Ibid.*, p.33). Essas duas premissas foram discutidas ao longo deste guia para o estudante com o intuito de demonstrar a possibilidade de ensinar filosofia no Ensino Médio. “[...] a questão deixa de se A FILOSOFIA (abstratamente) e passa a ser O ENSINO DE FILOSOFIA (contextualizadamente)” É neste cenário que se pode falar na terceira lição: o prazer, o ensino que tem propriedade de querer inserir de forma adequada a filosofia no Ensino de Filosofia:.

Tais indagações levaram-me a reviver, assim, minhas especulações do tempo da juvenil de uma amizade a um não-saber, a um amor que somente é eterno porque tecido na angústia, no espanto, na curiosidade, na incerteza do tempo que se faz, permanentemente, hoje. Uma amor que assim se diz porque não sabe, de si, muito dizer (MATOS, 2013, p. 25).

“[...] do tempo juvenil de uma amizade a um não-saber [...]” acreditamos que será necessário fazer esse resgate de “uma amizade a um não-saber”, e para isso é preciso o Ensino de Filosofia, no Ensino Médio, como preposição de uma possível “amizade a um não-saber”. Acreditamos que achamos nossa resposta a pergunta tão repetida durante o texto. Ou pelo menos, encontramos, ou não, o fio da meada para começar a desenrolar o carretel da educação, da escolarização, no “tecido da angústia”. Pensar o Ensino de Filosofia, no Ensino Médio é pensar nos protagonistas da cena: o professor, o estudante; o enredo: os conteúdos; depois no cenário: o Ensino Médio; no preço do espetáculo: a escola; e por fim, nas críticas: à peça. Seguindo esse roteiro nos deparamos com vários problemas, tais como: a formação do professor, a remuneração do professor, o ambiente físico da escola, o estudante das escolas públicas, a gravidez na adolescência, as drogas, as diversidades, as pluralidades, “no espanto”, “na curiosidade”, “na incerteza do tempo”, “no juvenil”, “no permanentemente, hoje”. São muitas questões envolvendo a escola, o Ensino Médio e o Ensino de Filosofia, o que se passa, agora, é conciliar as três lições para que se possa montar um ensino que provoque PRAZER, que incentive a LEITURA e que proponha a RETÓRICA, como quesito inicial do Ensino de Filosofia.

Sim, e a maldita pergunta que perpassou o artigo inteiro, quem inventou a filosofia e a colocou dentro do Ensino Médio? Não saberemos responder e acreditamos que essa pergunta não é o problema essencial deste texto. O que apresenta este guia é um percurso de como o Ensino de Filosofia pode ser apresentado na sala de aula. E, essa pergunta terá que ser respondida em um outro texto, então passamos essa pergunta a você, caro leitor. - Quem inventou a filosofia e a colocou dentro do Ensino Médio?

Considerações finais

O percurso foi longo e não acabou. Lógico que perguntas foram feitas, e mais questões irão surgir, o guia foi se modificando ao longo do texto, em como o Ensino de Filosofia pode se transformar em um processo de aquisição de conhecimento e a possibilidade de aprendizagem. Claro, que tudo com uma grande intencionalidade gritando em nossos ouvidos, o Ensino Médio e o Ensino de Filosofia não se entendem, isso pode ser bom e pode ser ruim, depende da leitura que está sendo feita. Mas para agora, vamos pensar e refletir sobre como o Ensino de Filosofia pode se encaixar no Ensino Médio sem o modelo tão massacrante de padronização existente na escolarização.

Referências bibliográficas:

CERLETTI, Alejandro. O Ensino de Filosofia como problema filosófico. Trad. de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009.

CHAUI, Marilena. Convite à filosofia. São Paulo: Ed. Ática, 2000. Disponível: <http://home.ufam.edu.br/andersonlfc/Economia_Etica/Convite%20%20Filosofia%20-%20Marilena%20Chai.pdf>

DELEUZE, Gilles ; GUATTARI, Félix. O que é a filosofia? Trad. de Bento Prado Júnior e Alberto Alonso Munoz. São Paulo: Editora 34, 2013. Disponível:< <http://conexoesclinicas.com.br/wp-content/uploads/2015/12/deleuze-gilles-guattari-felix-o-que-e-a-filosofia.pdf>> acessado dia 05/04/2018

GALLO, Sílvio. A filosofia como criação de conceitos. In: Metodologia do Ensino de Filosofia: uma didática para o Ensino Médio. Campinas: Papirus, 2012, p. 53 a 57;

LIMA, Walter Matias. Educação, sujeito e metafísica. In: MATOS, Junot Cornélio ; COSTA, Marcos Roberto Nunes (orgs.). Ensino de Filosofia: questões fundamentais. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2014, p 124 – 137.

MARCONDES, Danilo. Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein. 13 ed. revista e ampliada. 2007. Disponível:< <http://cabana-on.com/Ler/wp-content/uploads/2017/09/Iniciacao-a-Historia-da-Filosof-Danilo-Marcondes.pdf>>

MATOS, Junot Cornélio. Fundamentos filosóficos do Ensino de Filosofia. In: Filosofia: caminhos do ensinar e aprender. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013, p 357 -379.

PINTO, Álvaro Vieira. Sete lições sobre a educação de adultos. 8 ed. São Paulo: Cortez; 1993.

PRETRÔNIO. Satiricon. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B_xg4Qsh7lhEWUxfYzZYUkJ0TDQ/view>, acessado no dia 06/04/2018.

SILVA, Divino José da ; PAGNI, Pedro Angelo. A educação na filosofia de Sócrates. Introdução à filosofia da educação: temas contemporâneos e história/ Pedro Angelo Pagni, Divino José da Silva (organizadores); Claudio Roberto Brocanelli...[et al.]. – São Paulo: Avercamp, 2007, p. 23 - 38

ZABALA, Antoni. A prática educativa como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

“Mi vida, los pueblos americanos”: Ensaio sobre a possibilidade de uma nova filosofia na escola

Roberto Rondon¹

O contexto para a presença da filosofia no ensino básico no momento em que esse texto foi escrito não é dos mais animadores. A aprovação da emenda constitucional 95, das leis 13415 e 13467 de 2017, a publicação das Bases Nacionais Curriculares para o Ensino Médio em 2018, e a incapacidade de resistência efetiva a esses processos por parte dos setores mais organizados da sociedade brasileira, constroem uma perspectiva extremamente preocupante sobre os rumos da Filosofia nos currículos escolares e, para muito além disso, dos próprios rumos dos processos formativos de nossas crianças e jovens nos próximos anos.

Se ampliarmos nossa visão para o quadro mais geral fica mais preocupante ainda quando verificamos que esse processo não se dá apenas em nosso país, mas se trata de um projeto de reconstrução do domínio norteamericano no hemisfério sul de nosso continente depois de quase duas décadas de governos populares de centro esquerda na região. A nosso ver, o que tenho chamado de “Plano Condor 2.0”, como uma metáfora aos processos ocorridos durante as ditaduras civil/militar dos anos 1960 e 70, orquestradas pela CIA e com a participação efetiva de nossas elites, utiliza-se dos mesmos métodos para desestabilizar e tirar do poder os líderes e partidos aliados a um projeto autônomo de construção da América Latina, abrindo as portas para o desmonte das conquistas sociais, políticas e culturais de nossas sociedades.

Partir desse diagnóstico nos leva também a pensar em processos de construção de uma resistência ativa nas diversas esferas de nossa atuação e, especificamente nos propósitos desse encontro, no nosso campo mais restrito de ação enquanto docentes e estudantes de Filosofia.

Portanto, o que pretendemos nesse ensaio é pensar, a partir de alguns autores que buscaram a possibilidade da construção da Pátria Grande como forma de enfrentamento às políticas de domínio do Império, verificando quais seriam as suas potencialidades para a construção de novas formas de se fazer filosofia nas escolas brasileiras e superar esse abismo que nos separam dos autores e experiências latinoamericanas.

Ainda que pontualmente na história tenhamos assistido esses esforços de aproximação seja no campo da cultura, seja no campo político e econômico, como mais recentemente a UNASUL, os riscos do aprofundamento desse abismo entre nós se configura com os discursos e práticas críticas à formação desses blocos e, em contradição, a

1 Universidade Federal da Paraíba

manutenção de nossas relações subalternas no tabuleiro internacional como fornecedores de commodities e mão de obra e importadores dos produtos industrializados, insira-se aí os modelos educacionais e pressupostos filosóficos, dos países centrais. Ou seja, eles fabricam e pensam e nós consumimos.

Mas se a devoção ao Império sempre foi uma marca de nossa cultura, nossa aproximação com nossos “hermanos” latinos sempre foi esporádica durante a nossa longa história até aqui. Mesmo nos outros países latino americanos, divididos entre o nacionalismo e a colonização imperial, a luta pela construção da Pátria Grande sempre foi uma questão problemática. Dos sonhos de Bolívar e San Martín (ambos vencedores contra o Império, mas derrotados pelas elites “criollas”) até os autores que o crítico argentino Noé Jitrik, chama de atípicos, ou que Arturo Jauretche chamava de “malditos”, ou seja,

aqueles escritores condenados ao silêncio e ao esquecimento pela superestrutura da classe dominante. Trata-se dos Quixotes que tiveram a ousadia de levantar sua palavra em riste contra os mitos consagrados, negando-se a cumplicidade com intelectuais, artistas e políticos que logravam fama em troca de ‘lamber a própria corrente que os escravizava. Grandes jornais, revistas, editoras, academias, escolas, universidades, ateneus, suplementos literários, prêmios municipais e nacionais, rádio, cinema, teatro, e ultimamente televisão, tudo lhes foi negado para impedir que com suas idéias concorressem a construir uma cultura nacional que pusesse em questionamento a cultura antinacional estabelecida para reassegurar o colonialismo implantado nos terrenos econômico e político. (Galasso, 1981, p.1)²

Talvez o pioneiro desses esforços, no campo intelectual, tenha sido o colombiano Torres Caicedo, que em 1856 publicou em Paris um poema chamado “Las dos Américas”. Em 1866, ele afirmava num discurso em homenagem a San Martín que, “para mim, colombiano, que amo com entusiasmo minha nobre pátria, existe uma pátria maior – a América Latina.”

Já no final do século XIX surge a geração do primeiro antiimperialismo latinoamericano formado por autores como José Enrique Rodó, Leopoldo Lugones, José Ingenieros, José Santos Chocano, Francisco García Calderón, Rubén Darío, Amado Nervo, e o principal deles, o argentino Manuel Ugarte.

É desse último uma obra central para os estudos do assunto, “El porvenir de la América Latina”, publicada em 1910 e que levaria seu autor a efetuar uma série de palestras e debates por toda a América Latina, despertando admiradores e provocando a perseguição do governo estadunidense por todo o continente.

Nessa obra, Ugarte realiza o esforço de construir uma história e uma análise do desenvolvimento da América Latina, concluindo que

É necessário dizer que partimos da base de que a América Latina não forma, moralmente, apesar da variante do Brasil, mais que uma coletividade única. As pátrias de agora são o resultado de uma primeira ebulição posta a serviço dos caudilhos locais em uma época em que as comunicações eram rudimentares. A medida que se expande o pensamento e se unifica a atmosfera das diferentes repúblicas, à medida que a ilustração se difunde e surgem homens de tendências altas, à

2 As traduções dos textos em espanhol citados nesse artigo texto são do autor.

medida que nos damos conta de nossa situação geral e dos interesses finais, começa a surgir uma alma coletiva, uma consciência continental, que acrescenta um passo na escalada – para além de nossos patriotismos e cria algo assim como um sentimento nacional novo que, elevado por cima dos ódios provinciais, resulta logicamente da identidade de história, língua e origem, quase tanto como da inferioridade em que se encontra separadamente cada um dos Estados diante das possíveis artimanhas do imperialismo. (Ugarte, 1910, p. 67)

O poeta argentino nos alertava, muito antes do estabelecimento da modernização industrial de nosso continente, de que o novo imperialismo não se daria apenas com invasões militares, mas através da imposição de um modo de vida, da cultura, do idioma e “a pólvora mais eficaz parecem ser os produtos de toda espécie que os povos em pleno progresso esparramam sobre os outros, impondo a vassalagem do consumo.”

Essa afirmação é reforçada anos mais tarde pelo também argentino Jorge Abelardo Ramos, que afirmava que:

O influxo cultural do “imperium” nasce de seu próprio poder mundial e da educação do gosto pelo alheio (que é o prestigiado semisagrado) dos grupos privilegiados nas colônias e de certas classes médias submetidas à hipnose do padrão cultural hegemônico. O resultado é sufocar a aparição de uma consciência nacional, ponto de arranque e chave de toda a cultura. (Ramos, 2018, p.4)

Resumindo, a colonização pedagógica/cultural anda em paralelo a colonização pelas armas, mantendo esse processo de balcanização da América, comandado por grande parte de nossas elites ávidas em demarcar seus pedaços de terra, mantendo-se como representante dos interesses das grandes corporações dos países do Norte, além de perpetuar o regime de exploração sobre as camadas mais pobres do continente.

Porém, não foi só dos setores da burguesia que nossos autores enfrentaram críticas, também uma parte dos marxistas atacou-os por realçar o discurso nacionalista em detrimento de um internacionalismo comunista. Em resposta, os defensores da construção da “Indoamérica”, afirmavam que sua perspectiva de nação era muito mais ampliada do que aquela apregoada pelas classes dirigentes, pois se estendia por todas as nações latinoamericanas, e ao fazer isso, rompiam também com um internacionalismo abstrato defendido por setores da esquerda que não levavam em conta a diversidade e as identidades culturais de nosso povo. Ou seja, nem uma idéia totalitária do todo sobre as partes, nem a afirmação de pequenos particularismos que deixavam de lado os traços comuns de unidade entre os povos latinos da América.

Nas palavras de Ugarte:

O que nos tem prejudicado até agora foi a noção que temos da nacionalidade. As fronteiras estão mais longe do que as que somente atendem a manter dominações efêmeras, sem compreender que por sobre os interesses do grupo estão os da pátria e por sobre os da pátria, os da confederação moral que formam os latinoamericanos dentro do continente. (Ugarte, 1910, p.188)

Mas, talvez alguns possam estar se perguntando o que todas essas questões tem a ver com o ensino de Filosofia em nosso meio?

As pessoas que acompanham a produção sobre o ensino de Filosofia no Brasil podem notar uma série de mudanças nos temas, autores e problemas durante o desenvolvimento da área. No entanto, para além dessas mudanças, uma grande permanência persiste, o quase esquecimento da América Latina nessa produção. Conservadores, progressistas, católicos, iluministas, marxistas e pós modernos quase todos têm em comum a fundamentação de suas teorias nos autores do Império. Mesmo outras perspectivas culturais e geográficas, como a filosofia de origem africana ou asiática, só muito recentemente passaram a fazer parte de nossas discussões. Alguém poderia questionar essa idéia afirmando que um dos textos mais lidos pelos nossos pesquisadores e professores do ensino básico é de um argentino, “O ensino de filosofia como problema filosófico”, de Alejandro Cerletti, ou que temos tido um diálogo e um intercâmbio grande entre as pessoas ligadas ao ensino de filosofia em nosso continente. Mas mesmo esses exemplos confirmam nossa hipótese, pois quando verificamos os temas e referenciais teóricos dessas publicações e pesquisas, elas sofrem do mesmo problema que levantamos aqui, qual seja, tem como fundamentação e referências os autores europeus. Faço aqui a exceção dos estudos de Walter Kohan sobre autores como Simon Rodriguez ou os Zapatistas, ou de uns poucos pesquisadores, alguns inclusive presentes nessa mesa. Fora disso paira um grande esquecimento sobre nossos “hermanos”.

Essa mesma realidade aparece nas salas de aula dos diversos níveis de ensino e se refletem na atuação de nossos docentes do ensino básico, seja na estruturação das aulas ou nas suas produções apresentadas em encontros como os da ANPOF-EM ou dos PROFFil. Mesmo que as aulas e as pesquisas incorporem elementos da cultura nacional e/ou regional e popular, como o Cordel, a Capoeira ou o Samba, a grande preocupação de nossos professores continua sendo a de como combinar essas manifestações com a “criação de conceitos”, no sentido deleuziano ou as denúncias sobre a indústria cultural, em regiões em que as pessoas mal acabaram de conseguir comprar sua pequena motocicleta de 50cc. Chegam a ser tragicômicas as tentativas constantes de enquadrar as experiências vividas pelas diversas comunidades escolares de uma pequena cidade de 2 mil habitantes no Cariri paraibano; ou na região de fronteira do Mato Grosso com a Bolívia, dentro das concepções da República de Platão ou dos discursos sobre o esclarecimento de Kant.

Claro que isso tem a ver com uma deformação de base na formação de nossos estudantes de Filosofia que raramente são estimulados a refletir sobre o mundo em que vivem e, mais ainda, se apropriarem dos intérpretes de nossa sociedade para fazer isso. Formamos bons intérpretes do “ser-em-si”, ou das raízes do antisemitismo na Europa, mas que as vezes não são capazes de realizar uma análise de conjuntura nem da própria comunidade escolar em que estão inseridos a partir de uma interpretação própria.

Por mais que busquemos construir interpretações e ações críticas perante os fenômenos sociais ou educacionais presentes no ensinar e aprender Filosofia, permanecemos sempre na tutela da voz desse Outro que nos coloniza. Como afirmava Jorge Abelardo Ramos, esse antinacionalismo desenvolvido em nossa elite intelectual tem uma função clara, fazer dela a “fiel comissária de valores elaborados na Europa e que a Europa manipula em seu próprio benefício”. (RAMOS, 2018, p.10)

Como ironizava Roberto Gomes, nos seus velhos escritos sobre a “razão tupiniquim”, “mergulhado num escafandro greco-romano - embora não seja nem grego nem romano -, o brasileiro foge de sua identidade.” (GOMES, 1990, p. 7)

Numa longa reflexão sobre a Sociologia, um de nossos filósofos mais importantes, Álvaro Vieira Pinto, que também podemos inserir na categoria dos “atípicos” ou malditos citada acima, apresenta algumas considerações que podem nos auxiliar a pensar a nossa condição e por isso a transcrevemos aqui:

Finalmente, cabe dizer que a absoluta supremacia da sociologia metropolitana, por ela mesma decretada, implica a suposição da impossibilidade de ver surgir ao lado dela outra que a suplante em conteúdo e extensão de verdade ou a contradiga. Assim procedendo, o ilusionista das altas esferas, ao dar a impressão de não se sentir ameaçado em seu emprego e rendimento, estipula implicitamente estar colocado no pináculo da história, no único ponto de onde é possível abranger o horizonte inteiro da realidade social e descrever o estado do resto da humanidade. Com este artilheiro veicula a interesseira insinuação de que aos canhestros ensaístas das áreas inferiores só cabe a atitude de ressoar as lições distribuídas do alto, ou, quando muito, esforçarem-se por enquadrar seu trabalho pessoal nos moldes ditados pelos “cientistas” egrégios, únicos dotados de voz no plenário, por decisão dos mandamentos do imperialismo nos conciliábulos internacionais. Deste modo, fica dissipado da consciência dos estudiosos dos países subjugados o projeto de criarem algo que contenha sentido e valor originais, que provirá verdades ainda não enunciadas, mesmo que seja a respeito de seu país, que naturalmente conhecem melhor que outro “sábio” visitante. No máximo, a obra que fariam, dizem os corifeus do pensamento nobre de nascença, teria de convergir para o foco luminoso superior de onde lhe vem a luz que refletiria e sem cujo reconhecimento seria baldado o empenho de pensamento autônomo do intelectual independente. Esta é a mais grave conseqüência da indevida e desorientada hegemonia cultural dos países atualmente avançados. (Pinto, 2008, p.280)

Percebe-se então que essa característica não é um problema exclusivo da filosofia, mas nela ganha uma de suas expressões mais gritantes. Afinal de contas, nas outras áreas do conhecimento, há tempos se consolidaram pesquisas e práticas centradas a partir das realidades nacionais e regionais, ou ainda a procura por novos paradigmas epistemológicos, como, por exemplo, nas etnociências.

Porém, por sua própria condição precária, essa região de fronteira na qual nos situamos, enquanto professores e professoras de Filosofia, entre o “chão da escola” e o imperialismo filosófico, sentados com o “bumbum” nos “sertões”, de costas para nossos vizinhos e com um olhar “vira lata” para o centro do Império, talvez seja um lugar privilegiado da quebra da lógica da dominação da sujeição colonial, por sua própria condição objetiva da vida em nosso cotidiano escolar e pelo lugar de des/valorização epistemológica perante os saberes cultuados pela Filosofia de prestígio.

Ora, isso cobra de nós uma opção e um enfrentamento a diversas tradições constituídas desde a nossa formação e reproduzidas em nossas práticas. Como afirmou, “Pepe” Mujica numa palestra, em fevereiro de 2017: “Nossa geração acreditou que nacionalizando os meios de produção e melhorando a distribuição teríamos o ‘homem novo’. Grave erro! Se não mudamos a cultura, não mudamos nada.”

Longe de querer dar respostas definitivas poderíamos nos aventurar a divagar sobre algumas hipóteses, afinal, como afirmava Ugarte, “quem disserta sobre a sorte de uma nação tem que ter mais de poeta do que de especialista.” (UGARTE, 1910, p. XVI)

Penso que um primeiro ponto seria o de abandonarmos uma pretensa missão da Filosofia, crença ainda impregnada em nossos professores e professoras, de que ela é responsável pelo “despertar da criticidade”, da “formação cidadã”, enfim, de “um projeto civilizatório”, ou de “formação cultural” de acordo com as cartilhas e modelos das sociedades centrais. Como lembrava Darcy Ribeiro:

Com efeito, um verdadeiro pendor etnocida se observa às vezes em lideranças descolonizadoras e até revolucionárias que, em nome do progresso, aceitam o papel de novos agentes de europeização. Seus argumentos sobre as vantagens inegáveis de difundir o uso de uma língua “cultura”, por exemplo, mal disfarçam a esperança de que as línguas tribais desapareçam. Ao programar o “desenvolvimento”, veem nos povos tribais obstáculos intoleráveis a uma modernização que desejam impor urgentemente. Esses sôfregos modernizadores se esquecem de que sobre seus povos já se exerceram todas as brutalidades desenraizadoras, e se exerceram sem peias, apelando tanto para armas biológicas como guerreiras, sociais e ideológicas. Os povos que a elas resistiram e sobreviveram continuarão resistindo, mesmo porque o futuro será provavelmente menos propenso à brutalidade que o passado colonial escravista. (Ribeiro, 2012, p.113)

Isso talvez seja uma pista para auxiliar a compreender o tão lamentado “desinteresse” dos estudantes da escola básica com o nosso nobre saber europeu que tentamos cultivar de todos os modos. Inconscientemente, isso pode revelar um foco de resistência a um saber que nega a experiência dessas pessoas, que vêm em outras manifestações culturais formas mais próximas de expressão de sua palavra, de seu corpo e de sua vida e, portanto, muito mais “interessantes”.

Indo além, seria possível aprofundar uma reforma curricular dos cursos de Filosofia, pelo menos nos componentes ligados ao ensino e a aprendizagem, que partisse da experiência de nossos problemas, da leitura de nossos autores e autoras, de uma humilde abertura ao diálogo com expressões oriundas de outras áreas onde os conhecimentos locais são mais desenvolvidos como as artes, as letras e as ciências humanas, até retomarmos o desenvolvimento de um pensamento filosófico próprio.

Pensar a Política com Manuel Ugarte ou Josué de Castro; a Estética com Manoel de Barros, Graciliano Ramos, Zé Celso ou Violeta Parra; a Filosofia da História, com Jorge Abelardo Ramos ou Euclides da Cunha; a Ética com Pepe Mujica, Eduardo Galeano ou Macunaíma; a Filosofia da Ciência com Álvaro Vieira Pinto; a Epistemologia com David Kopenawa e Darcy Ribeiro; o Existencialismo com Onetti e Clarice Lispector e por aí mundão afora. Alguns poderão considerar absurda essa proposição, mas se olharmos com mais cuidado sobre o que fizeram nossas cultuadas “vacas sagradas” da Filosofia ocidental, talvez essa resistência se desarme. O que seria do pensamento de Adorno sem Beckett e Schoenberg; de Heidegger, sem Holderlin ou Rilke; de Nietzsche sem Wagner e Bizet; de Sartre, sem Genet e John dos Passos; ou de todos eles sem os pais fundadores da Europa na velha Grécia?

Por fim, pensar uma nova versão das práticas escolares, e das aulas de Filosofia, que proponha uma alternativa à lógica do mercado internacional patrocinadores de nossas reformas, escolas e programas educacionais.

No momento em que, como apontamos acima, as reformas e projetos educacionais mais modernos caminham, mais uma vez, para uma escola desigual, centrada no trabalho precarizado, da formação de mão de obra para o setor terciário, através do trancamento de nossas crianças e jovens dentro dos muros escolares fazendo atividades heterônomas 8 horas por dia, isso se coloca como urgente. A escola, sob o argumento da construção de uma sociedade desenvolvida, novamente se coloca como lugar de reforço para a manutenção de uma sociedade desigual.

Como afirmava Darci Ribeiro,

A maior ameaça que pesa hoje sobre a humanidade – ameaça que, felizmente, não é fatal nem inevitável – é, pois, a de mergulhar mais ainda na penúria até a exaustão, numa era de fome e de estupidificação. Tudo isso apenas para que os povos ricos fruam a riqueza acumulada e reativem uma civilização obsoleta, sem causa, sem missão nem apetite senão o de enriquecer. Sua última grandeza será a de endurecer os corações e tapar os ouvidos para assistir, impávida, à humanidade morrer de fome. Essas são, a meu ver, algumas das questões cruciais que a civilização emergente coloca diante do homem. Como as resolverá eu não sei. Sei apenas que a vida dos povos pobres será uma árdua e bela batalha por ideais muito concretos. Aqui, na calota de baixo do planeta, ninguém engordará inútil e nem se suicidará de tédio. (Ribeiro, 2012, p.152)

Queremos então uma Filosofia alegre que aceite o desafio de auxiliar na resistência e na construção de uma escola que incorpore os elementos culturais de nossa América, para além dos pesados fardos impostos pelo imperialismo através de nossas elites. Uma escola que nos aponte a valorização de nossos elementos culturais, que nos ensine mais sobre “as veias abertas da América Latina” e das razões reais de nossa condição. Que desenvolva conhecimentos próprios para uma sociedade autodeterminada, que nos permita ver que a construção de nossas fronteiras são uma construção de nossas elites e que nos estimule a estar muito mais atentos e irmanados aos que partilham a mesma terra e história que a nossa, que ao invés da rigidez militar ou da fábrica, valorize o corpo, a dança, a festa, a “siesta”, enfim, a vida. Afinal, como cantava Violeta Parra, “o cantar tem sentido, entendimento e razão.

Referências bibliográficas:

GALASSO, Norberto. *Manuel Ugarte: Um argentino “maldito”*. Buenos Aires: Pensamento Nacional, 1981.

GOMES, Roberto. *Crítica da razão tupiniquim*. 10ª. edição. São Paulo: FTD, 1990.

PINTO, Álvaro Vieira. *A sociologia dos países subdesenvolvidos*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

RAMOS, Jorge Abelardo. *Introduccion a la America Criolla*. Disponível em: <http://www.labaldrich.com.ar/wp-content/uploads/2013/03/Introducci%C3%B3n-a-la-Am%C3%A9rica-criolla-Jorge-Abelardo-Ramos.pdf>. Acesso em 15 de novembro de 2018.

RIBEIRO, Darcy. *América Latina: A pátria grande*. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2012.

UGARTE, Manoel. *El porvenir de la América Latina*. Valencia: F. Sempere y compañía editores, 1910.

_____. *Mi campaña hispanoamericana*. Barcelona: Editorial Cervantes, 1922.

Roberto Rondon. rondon.roberto@uol.com.br. Bacharel em Filosofia e Doutor em Fundamentos da Educação. Universidade Federal da Paraíba

Uso do texto filosófico em sala de aula: Uma experiência da livre interpretação do estudante no contexto pedagógico escolar

Adailton Pereira de Melo¹
Rosemiro Ferreira de Almeida²

1. Introdução

No desenvolvimento do trabalho pedagógico da disciplina Filosofia, há uma tendência do professor desenvolver um trabalho voltado para a História da Filosofia, acentuando os aspectos relevantes e, de forma rápida, pontuando representantes por períodos, com uma ênfase na filosofia grega clássica. Por outro lado, além do fato de se estabelecer como padrão curricular uma hora aula por semana, se conta também com a dificuldade de se estabelecer um trabalho pedagógico que, mesmo contemplando as temáticas originárias da matriz curricular fornecida pela Secretaria de Educação do Estado, se possa inserir um diálogo filosófico com autores filosóficos modernos e contemporâneos.

A linguagem, em sua expressão mais superficial, ou seja, codificada, se apresenta principalmente como cadeia coerente de enunciados de identidades. A sua interpretação mais fácil e evidente é a identificação, ou seja, a reafirmação da congruência do dito consigo mesmo, a renomeação que se compraz em corresponder exatamente ao que pretende dizer em seu enunciado – o que normalmente se pode chamar precisão conceitual, o que acontece quando “algo” é identificado como “algo”, “isso” é identificado com “isso”, segundo Souza (2000) sob a perspectiva da filosofia de Levinas.

Mas a linguagem é também um sistema de nomes. Na fluência verbal ou temporal da sensação, a denominação designa ou constitui identidades. Através da claridade que a temporalização abre no sensível, ao descobri-lo por seu próprio passado e ao reuni-lo mediante a retenção e a memória.

Em Lévinas, a palavra é nominação tanto quanto denominação ou consagração “disto como isto” ou “disto como aquilo” – dizer que é também entendimento e escuta absorvidos no dito, obediência no seio do querer (“pretendo dizer isto ou aquilo”), kerigma no fundo de um fiat. Antes de toda recepção, um já dito anterior às línguas expõe a experiência ou a significa (propõe e ordena) em todos os sentidos do termo, oferecendo assim às línguas históricas faladas pelos povos um lugar, permitindo-lhes orientar e polarizar a seu gosto a diversidade do tematizado (SOUZA, 2000).

Nesse sentido, a identificação não é o fruto de uma arbitrariedade qualquer, mas a expressão de um instante inconfundível, o momento do acontecimento que se autoconsagra,

1 Mestrando do ProfFilo UFPE. Email: adailtonpmelo@hotmail.com

2 Mestrando do ProfFilo UFPE; Bolsista CAPES/MEC. Email: rosemiroprof@gmail.com

ao consagrar, pela linguagem dita, é também o real percebido, o que faz com que todo dito ou enunciado, antes de ser meramente dito ou enunciado, seja desde sempre já dito, já dado que assume consciência de realidade.

A identificação e compreensão não é conhecimento, mas ganha o status de reconhecimento, conhecimento qualificado pela congruência (identificatória) entre o conceito e o que ele designa em um determinado âmbito de significação, pois “a identificação é kerigmática”.

2. O texto filosófico em sala de aula

O ensino da Filosofia deve promover o contato com os conhecimentos filosóficos na sala de aula do Ensino Médio, para que isso ocorra de modo profícuo, o contato com o texto filosófico torna-se fundamental, o que conduz o estudante a fazer uma experiência filosófica a partir da sua apropriação do texto, ideias, de situações- problemas e de questionamentos críticos.

Um elemento fundamental no ensinar e aprender a filosofar em sala de aula, que, como concorda Matos e Costa (2014) é um desafio permanente na prática pedagógica dos professores de filosofia neste século XXI, se traduz na ausência de conhecimento filosófico nas escolas, ou seja, nas aulas de filosofia. Depreende-se daí alguns aspectos que são pontuados em sala de aula como a ausência de interesse por parte dos estudantes, a simbiose dos conteúdos centralizados em determinados autores clássicos e em discursos anacrônicos, a falta de problematização e os conteúdos de base histórica que não permite aos discentes desenvolverem a sua própria capacidade de compreensão do texto, a partir de referenciais mediados pelo professor, mas não comentados pelos mesmos. O resultado é que o assunto fica tão desinteressante que se perguntam por que e para que estudar filosofia. Acompanha essa dinâmica, o fato do ensino de filosofia ser ministrado por professores que tiveram contato com a disciplina através da Introdução à Filosofia ou Filosofia da Educação, ou mesmo Fundamentos Sócio Filosóficos da Educação, sem um conhecimento profundo do conteúdo filosófico, mesmo que seja apenas sob o enfoque da História da Filosofia. Acresce-se que alguns docentes assumem a tarefa do ensino com formação em outras áreas como História, Geografia, Letras, tendo como referência para o ensino, apenas os conteúdos desenvolvidos nos livros didáticos. Estas características pedagógicas no ensinar e aprender a filosofar é a marca do “professor não presente” em sala de aula, que torna o texto algo distante da realidade em sala de aula, assim destaca Masschelein, “... é a presença, o cuidado, e a dedicação que dão expressão e maestria do professor... ele personifica a matéria...” (2014, p. 49).

Há de se considerar que o ensino de Filosofia no Ensino Básico é uma contribuição à inovação na educação, na possibilidade de melhoria didático pedagógica das condições de aprendizagem não somente na área de Filosofia. Ao se trabalhar a dinâmica da leitura e da interpretação, o estudante passa a desenvolver melhor o hábito da leitura, ao se fazer uma análise de uma situação, lhes é permitido inferir uma análise crítica na literatura. Os conceitos de lógica formal permitem que os mesmos aprimorem a capacidade de refletir com coerência e coesão. De modo geral, a Filosofia contribui para que o olhar do estudante esteja atento ao caráter e dinâmica ideológica que faz com que a escola seja um instrumento de reprodução da ideologia do poder, muito mais que um espaço criativo para a formação cidadã e a produção de conhecimento.

Não se pode prescindir do fato de que a filosofia é “explicitação e discurso” (GOLDSCHMIDT, 1963, P.140), constituindo-se enquanto interpretação como reaprendizagem e, como explicitação, elemento constitutivo e necessário para o desenvolvimento da intuição do estudante.

Entende-se que a leitura e análise do texto filosófico em sala de aula são ponto de partida, meio de se praticar filosofia, considerando que a apreensão dos textos filosóficos contribui significativamente para o desenvolvimento do pensamento, da discussão, da argumentação, contidos nas entrelinhas dos textos e que deve possibilitar a criação e a recriação dos conceitos filosóficos pelos estudantes.

Acrescente-se que o contato com o texto permite o exercício da filosofia e evita a corrupção de uma interpretação ou comentário realizado pelo professor, intérprete ou comentarista de um determinado filósofo, mesmo que não se dispense a possibilidade do seu uso ao final, de modo que seja responsável por uma síntese do trabalho desenvolvido pelos estudantes.

Para entender a função do texto filosófico em sala de aula é importante compreender que primeiro se faz necessário saber qual o texto a ser escolhido como resposta a uma problematização, advinda de uma temática curricular e definida ou eleita pelos estudantes em sala de aula; segundo, o texto deve ser filosófico e conduzir ao diálogo em sala de aula, a partir do confronto com o problema colocado, considerando a dimensão da temática do currículo oficial, mas sem se prender necessariamente a ele, tais como ética, política, estética, filosofia da linguagem, entre outros.

Existe algo atrás da linguagem para ser desvelado, descoberto por nossa consciência? Ou seria ela, também, formadora e parte desse real do qual aparece simplesmente como acessório? Partindo do pressuposto de que a linguagem não é somente um acessório estético, mas se ela forma a compreensão que temos do real, é necessário uma compreensão de como esta se forma e que imbricação ela nos dá nas fontes, em nossos textos e em nosso trabalho, na própria compreensão da realidade, nas relações com o outro.

É possível entender a língua como elemento político, capaz de intervir no mundo social e, ao mesmo tempo, base para a formação e compreensão da maneira como o indivíduo percebe e é compreendido pelos seus contemporâneos. Esta compreensão da linguagem possibilita “... mostrar certo modo de andar pela vida” (KOHAN, 2009, p.31). Aprender e refletir a partir da linguagem é o processo de formação de conceitos, que engendra, necessariamente, o diálogo e que conduz ao eixo de interpretação do signo linguístico e do seu significado no contexto das aprendizagens significativas em sala de aula.

Conduzir os alunos a refletir sobre a dimensão da linguagem como processo linguístico e constructo de sentidos para um diálogo no âmbito da aprendizagem filosófica significa conduzir o discurso para o confronto com o texto, seja ele filosófico ou não, desde que se garanta o seu sentido reflexivo, crítico, na perspectiva da filosofia da linguagem, numa perspectiva querigmática, daí a escolha de Levinas como texto de confronto.

2.1 Apropriando sentidos do texto

A escolha de um texto filosófico a ser trabalhado em sala de aula não pode deixar de considerar uma breve introdução, contextualização da produção filosófica, mas não pode se reduzir à mesma, assim como o professor não pode ser o comentador ou promotor da análise textual, sob o risco de inibir a possível intervenção dos estudantes na apreensão do

texto, na elaboração de conceitos e no confronto de ideias. O texto não pode ser meramente ilustrativo de um período da História da Filosofia, assim como não pode ser reduzido à ilustração temática proposta pela estrutura curricular escolar.

Nossa ideia é que depois de iniciar com a sensibilização ao problema, passando pela fase de problematização, quando as questões já estiverem no poder dos alunos, o próximo passo é o de começar o estudo filosófico para dar conta do problema levantado. E este estudo se dá através dos textos filosóficos” (ASPIS; GALLO, 2009, p.94).

Dois aspectos chamam a atenção, que se faz necessário uma problematização e que o texto filosófico deve ser o fio condutor do discurso e do confronto entre realidade apropriada pelos estudantes e o texto filosófico. Nesse caso, não se pode reduzir a leitura do texto a qualquer texto. O texto deve ter uma relação dialógica com a problematização. Nisto, as questões devem partir dos alunos. (ASPIS; 2004, p. 309,310).

Aspis e Gallo (2009) chama a atenção para o processo de leitura do texto filosófico em relação ao confronto com a problematização colocada como temática ou ponto de partida da aprendizagem filosófica em sala de aula, ou seja, não deve o professor explicar o texto ou comentá-lo, sob o risco de cair em reducionismo ou imposição de uma determinada leitura. “A explicação é um outro texto, é um discurso inventado pelo professor sobre o texto em questão” (ASPIS: GALLO, 2009, p.18).

Ao contrário, mesmo o professor elegendo o texto, ele o faz para que este seja o mediador da reflexão, do confronto, do discurso, da possibilidade de ser explorado, esmiuçado pelos estudantes.

A leitura filosófica é a busca exploratória dos significados e significantes, das relações semânticas, do desvelamento das metáforas e das analogias, de saber que o texto filosófico está falando ou que e a quem está respondendo. Koch e Elias acentuam que:

A leitura é uma atividade de construção de sentidos que pressupõe a interação autor-texto-leitor, é preciso considerar que nessa atividade, além dos pontos de sinalização que o texto oferece, entram em jogo os conhecimentos dos textos (KOCH; ELIAS, 2014, p.37).

O processo de atividade de leitura é, na verdade, um exercício de pensamento que envolve estratégias sócio cognitivos, o que significa, segundo Koch e Elias (2009) a mobilização de tipos de conhecimento armazenados na memória, ao mesmo tempo em que o estudante processa recortes que ajudam a mobilizar hipóteses interpretativas. O significado é o desenvolvimento de conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacional que permitirá a interpretação para a produção do discurso, a compreensão do conceito e a discussão filosófica em sala de aula.

Obviamente, que os termos filosóficos não fazem parte do cotidiano do estudante, mas se pode partir do princípio de que, ao se considerar os termos em sua intensão e extensão se possibilita uma compreensão imediata. “A intensão é definida como sendo o sentido e o significado de um termo, ou seja, a compreensão que um termo tem, ao passo que a extensão de um termo é a classe de todas as entidades às quais se pode aplicar o termo corretamente.” (MARCUSCHI, 2007, p.112). Nesse sentido, no texto filosófico se trabalha com as características remetentes à extensão do termo utilizado e ao mesmo (intensão) e, ao mesmo tempo, se percebe a extensão do texto pela identificação do autor.

2.2 Lévinas em sala de aula

Em sala de aula, o uso do texto filosófico deve ser realizado para a construção de sentidos para o estudante. Não pode ser uma hermenêutica oferecida pelo professor, porque não se situa no âmbito da compreensão histórica do autor e de seu texto. Por outro lado, não se trata apenas de uma ação linguística reduzida à gramática e ao léxico, embora não se possa desprezar esses últimos, haja vista que são “determinantes na construção da coerência e da relevância dos sentidos ativados” (ANTUNES, 2010, p.16).

A análise do texto filosófico consiste em um não reducionismo a um trabalho hermenêutico, muito embora hermenêutica e interpretação tenham a mesma origem grega, conforme define Schmidt (2016). A hermenêutica implica (conforme se percebe em Schleiermach, Gadamer e Dilthey) como a descoberta da decisão seminal do autor e, “compreende como o autor desenvolve seu pensamento sobre este assunto”, bem como, “analisar como o autor expressa suas ideias no texto (SCHMIDT, 2016, p. 43).

Nesse sentido, trabalhar Lévinas (2004; 2008) em sua *Ética da Alteridade* é uma das questões fundamentais no século XXI, haja vista que se experimenta a produção do sujeito como senhor absoluto de sua vida e capaz de não apenas dominar a natureza, mas tomar posse do outro, coisificando-o, dominando-o. Não sem motivo que essa concepção foi trabalhada por Karl Marx a partir das relações de poder, dentro do sistema de produção capitalista. No caso, essa relação de poder se institui no âmbito das relações educativas, na escola, em sala de aula (QUIJANO, 2005).

Isso significa que na organização escolar vigoram tanto poderes instituídos, por quem de direito, como poderes instituintes atualizados pelos atores organizacionais, neste caso, sobretudo os estudantes. O ensino de Filosofia, por sua vez, inserida no contexto de aprendizagem dos estudantes na educação básica, no caso específico do Ensino Médio é um fundamental e importante instrumento de preparação e formação dos jovens e adolescentes para o exercício do espírito crítico, do poder da argumentação, da mesma forma que uma compreensão ampla e abrangente da complexidade da vida humana, sob a perspectiva de uma formação ética (SANCHEZ VAZQUEZ, 2014).

Gallo (2016, p. 336) orienta que a filosofia tem caráter ativo, tem uma finalidade de convidar e estimular os estudantes “para que eles criem seus próprios conceitos, ou ao menos reelaborem criativamente os conceitos com os quais terão contato”. Para o autor o processo de construção do pensamento passa, necessariamente por um processo de sensibilização, seguido depois de uma problematização, da investigação sobre o sentido experimentado na realidade factual e, por fim, o estabelecimento do processo de conceituação que deve ser, ao mesmo tempo, a assimilação da ideia do autor, mas também de uma possibilidade de criação de uma consciência, no caso do texto de Lévinas, de uma consciência ética.

Experimentar o pensamento refazendo percursos do pensamento dos filósofos, sendo capazes de dialogar com os textos, de neles encontrar ferramentas conceituais para enfrentar os problemas que estamos investigando. Essa é a meta da etapa de conceituação, que finaliza os quatro passos didáticos de um aprendizado ativo da filosofia (GALLO, 2016, p.337).

Lévinas em sala de aula conduz, necessariamente, a uma ação educativa que deve promover a criação de um conceito de alteridade, numa perspectiva de fundamentar uma práxis ética que deve ter início nas ações ou práxis dos estudantes entre si e nas relações com todo os Outros que fazem parte do universo escolar.

Dessa forma, a educação filosófica em sala de aula, “adquire no horizonte da ética da alteridade a feição de uma sabedoria que, como tal, interrompe e ultrapassa todo saber ou conhecimento a priori de cunho teórico ou prático que se pretenda a respeito do outro e do que se deve fazer a ele” (RIBEIRO JÚNIOR, 2011).

Assumir o texto como ponto de partida para a construção da alteridade é uma dimensão que conduz ao infinito, presente em cada momento, tempo e espaço nesse mundo (LÉVINAS, 2008), considerando que a primeira fonte da moral, que se refere a uma primeira infância da humanidade: a moral do egoísmo, do si a si, tanto individualista como totalitário. Nesse sentido, a educação escolar deve conduzir, necessariamente, na perspectiva de Lévinas (2004), o reconhecimento e aceitação que o outro, como diferente, provoca no eu e na sua pretensão de tentativa de assimilação do outro, o outro em si mesmo, ouvir o Outro como dizer. A nova humanidade nasce da ética da alteridade, e esta, por sua vez, se erige como nova moralidade que implica em ouvir e viver o Outro como outrem e não como condição egoísta do eu. Ou seja, “... O rosto fala. A manifestação do rosto é já discurso...” (LEVINAS; 2004, p. 53).

Para Antunes (2010, p.18) todo e qualquer texto significa o resultado de elementos característicos e contextuais, o que significa funcionar como parte de um evento comunicativo, ao mesmo tempo em que resulta do conhecimento do mundo (problematização) atuando pelo “conjunto de elementos contextuais e textuais”, ou seja, dá-se numa relação dialógica entre leitor, - texto - problema filosófico, seja ele existencial, circunstancial ou empírico oferecidos pelos estudantes como ponto de partida na sensibilização e apresentação/eleição do problema a ser discutido.

O professor, nesse caso, não pode e não deve ser o explicador do texto, mas deve dialogar com texto, a partir da leitura e reflexão realizada pelos estudantes, sem a intervenção inicial comentada pelo docente. Isso é entendido como o exercício do pensar o texto filosófico pelo texto em si e sob a perspectiva do que ele oferece como condição de um determinado problema apresentado pelos estudantes, como por exemplo, uma questão ética (corrupção no Brasil, dentro da temática curricular de ética ou mesmo de Filosofia Política). Ele precisa ser um mediador socrático, pois “quem emancipa interroga, porque quer escutar uma inteligência desatendida.” (KOHAN; 2009, p. 47).

O pensar é um pressuposto à formação humana, como possibilidade do aprendizado dos modos de olhar, de conceber o mundo, de construir um ponto de vista; é aprender com a Filosofia a alcançar uma perspectiva, capaz de nos encantar na leitura do mundo, situar-nos nele em certa autonomia (MATOS; COSTA, 2014, p. 120).

Nesse caso, observa-se que o texto de Lévinas conduz à textualidade, ou seja, uma característica estrutural das chamadas atividades sócio comunicativas que também são linguísticas e são executadas entre os processos de comunicação, o que significa que “nenhuma ação da linguagem acontece fora da textualidade” (ANTUNES, 2010, p.29), mesmo o texto filosófico.

O texto é a expressão de algum propósito comunicativo e a ele recorre-se como atividade funcional, no sentido de que tem uma finalidade para a qual o leitor recorre, como um objeto específico, no caso do texto filosófico em sala de aula, é o lume do confronto oferecido aos estudantes às suas expectativas, problematizando-os sobre as experiências factuais.

Nesse sentido, a problematização não pode partir do princípio de que o texto já é uma tentativa de se esperar dos discentes uma resposta pela qual o professor a tem como pressuposto.

O texto implica em uma expressão verbal de uma atividade social de comunicação, mesmo que filosófica, que envolve um parceiro, ou seja, o interlocutor, o que implica em certo dialogismo, já pensado e reconhecido por Bakhtin (1995). Segue-se a esse princípio, o fato de que todo texto filosófico deve se caracterizar por uma orientação temática, o que significa que o texto se constrói a partir de um tema, de um tópico, de uma ideia central, de um núcleo semântico que lhes dá condições de continuidade, unidade, comparação e que implica em outros critérios de textualidade tais como a coesão, a coerência, a intencionalidade, a informatividade e a situacionalidade (ANTUNES, 2010; FOLSCHEID; WUNENBURG 2006).

3 Considerações finais

Conclui-se que, a leitura reflexiva ou comprometida é aquela que realiza a análise cuidadosa de textos, na qual sustenta sua consistência, mas anima a apreensão da singularidade de cada filosofia como uma espécie de parceria, incorporando a reflexão e o ponto de vista do estudante, sem passar pela interpretação hermenêutica clássica ou pelos comentários do professor.

Com relação à criticidade diante da leitura e interpretação, verificou-se uma melhoria com relação à disposição para analisar o texto e aprofundar nas observações. Isso porque sempre sugerimos que os discentes promovessem a reescrita, com a reflexão do grupo, suas compreensões e resultados das pesquisas.

Da leitura do texto de Lévinas, segue-se o debate, pois permite a ampliação do olhar dos estudantes para a compreensão do texto, permitindo que criem gosto pela pesquisa e pela leitura, de modo que possam se posicionar de maneira mais efetiva.

Nas atividades de produção textual, os alunos começam a demonstrar maior cuidado com a opinião do grupo, uma vez que perceberam que o texto de Levinas implicava na realização do eu como encontro com o outro, como possibilidade de confronto com a realidade do próprio eu, desprovido de suas facetas egoístas, totalitárias, entre outros. Os trabalhos realizados no ambiente virtual do site, após a análise do texto, permitirão um maior contato com as novas tecnologias, ampliando a interação e a troca de experiências entre os discentes.

No uso do texto filosófico em sala de aula, o estudante é convidado a aprender praticando, experimentando o pensamento em sua fonte. Nesse sentido, a filosofia é o pensar reflexivo do homem sobre o seu cotidiano para compreender os seus atos e seus pensamentos. Contudo, não se trata de qualquer reflexão, mas o refletir sobre próprio pensar, o que pressupõe o contato com o texto, ou seja, pensar o já pensado, voltar para si mesmo e colocar em questão o que já se conhece. Este movimento filosófico, gera vida filosófica incorporada nas realidades do cotidiano do estudante, assim, "... quando filosofia e vida se confundem, não se sabe mais se alguém se debruça sobre a filosofia, porque ela é vida, ou preza a vida, porque ela é filosofia..." (LEVINAS; 2004, p. 23).

Referências bibliográficas:

- ANTUNES, Irandé. Análise de textos. Fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ASPIS, Renata Lima; GALLO, Silvio. Ensinar filosofia. Um livro para professores. São Paulo, 2009.
- _____; O Professor de Filosofia: o ensino de Filosofia no Ensino Médio como experiência filosófica. Caderno Cedes, Vol. 24, n° 64, Campinas: UNICAMP, p. 305 – 320, set/dez, 2004.
- CAMBI, Franco. História da pedagogia brasileira. São Paulo: Unesp, 1999.
- FOLSCHEID, Dominique; WUNENBURG, Jean Jacques. Metodologia filosófica. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2006.
- GALLO, Silvio. Filosofia. Experiência do pensamento. São Paulo: Scipione, 2016.
- GOLDSCHMIDT, Victor. A religião de Platão. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1963.
- KOCH, Ingendore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Ler e compreender. Os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2014.
- KOHAN, Walter Omar. Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009.
- LÉVINAS, Emmanuel. Entre nós. Ensaio sobre a alteridade. Petrópolis-RJ: VOZES, 2004.
- _____. Totalidade e infinito. São Paulo: Edições 70, 2008.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Fenômenos da linguagem. V.1. Rio de Janeiro; Lucerna, 2007.
- MATOS, Junot Cornélio; COSTA, Marcos Roberto N. Ensino de filosofia; questões fundamentais. Recife; Editora Universitária da UFPE, 2014.
- MASSCHELEIN, Jean. Em Defesa da Escola: uma questão pública. 2ª Ed. – Belo Horizonte: Autentica Editora, 2014.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder. Eurocentrismo e América Latina. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- RIBEIRO JÚNIOR, Nilo. Ética e alteridade: a educação como sabedoria da paz. In: CESCÓN, Everaldo; NODARI, Paulo César (org). Filosofia, ética e educação. Por uma cultura de paz. São Paulo, 2011. (p. 73-115).
- SCHMIDT, Lawrence K. Hermenêutica. 3.ed. Petrópolis-RJ: VOZES, 2016.
- SOUZA, R. T. Sentido e Alteridade – Dez ensaios sobre o pensamento de Emmanuel Levinas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

O ensino de filosofia e a interdisciplinaridade em um contexto de reformas educacionais

Silvio Ricardo Gomes Carneiro¹

A intenção desta apresentação é, antes de mais nada, enfrentar questões sobre o ensino de Filosofia no currículo escolar do Ensino Médio. Sobretudo, é uma tentativa de criarmos entre nós um espaço de discussão sobre *o tempo e o lugar da Filosofia* no projeto escolar que se desenha atualmente. É preocupante a dissolução curricular que mapeia os projetos oriundos da atual Reforma do Ensino Médio. Como sabemos, sob a forma de um discurso modernizante de um currículo “menos inchado” e voltado para o “protagonismo juvenil” no Ensino Médio, justifica-se a retirada da obrigatoriedade de um regime disciplinar, com exceção da manutenção da língua portuguesa e da matemática. Existem diversos problemas que estamos compilando em diversos de nossos discursos, conversas com colegas nas universidades e escolas.² O cenário de esvaziamento dos debates em uma vida escolar cada vez mais organizada por busca de aprimoramento de metas enquadradas no desempenho e na aprendizagem embaralha ainda mais os termos de nossa conversa.

A fim de evitar a reprodução de críticas sobre as quais muitos de nós concordamos em torno da Reforma do Ensino de Filosofia, o ponto de vista que gostaria de construir aqui busca avançar nas críticas que nós mesmos desenvolvemos pensando a inserção da Filosofia nos processos escolares como um todo. E, com isso, fazer de nosso debate uma plataforma para uma defesa da escola. Penso que podemos visitar aqui perspectivas várias que anunciam um novo regime de construção de conhecimento, capaz de ultrapassar as dicotomias que a Reforma do Ensino Médio nos apronta. Nesse sentido, como veremos, pensar a escola passa a ser fundamental, ou melhor, fazer da escola um campo fértil que alimenta questões (filosóficas ou não) e repensar os termos que organizam não apenas a vida escolar, mas também o ensino de Filosofia que a ela se integra.

Sendo assim, gostaria de organizar dois caminhos de investigação que vínhamos nos apropriando em debates mais recentes sobre a experiência filosófica nas escolas. De

1 Professor dos cursos de bacharelado e de licenciatura do Centro de Ciências Naturais e Humanas da Universidade Federal do ABC (CCNH/UFABC). Professor do Mestrado Acadêmico em Filosofia e do Mestrado Profissional em Filosofia – Polo UFABC. Pesquisador do Grupo Nexos: Teoria Crítica e Pesquisa Interdisciplinar – Núcleo Sudeste, da Rede Escola Pública e Universidade e do Grupo de Pesquisa “Direito em Educação, Políticas Educacionais e Escola da UFABC (DiEPEE/UFABC). Agradeço aos comentários e sugestões, que procurei adicionar ao texto, em especial às professoras Elisete Tomazetti e Patrícia Vellasco. E-mail: profsilviocarneiroufabc@gmail.com

2 Sobre o tema da BNCC do Ensino Médio e o Ensino de Filosofia, apresentei algumas ideias no artigo “A Filosofia enquanto estudos e práticas” (para a Coluna ANPOF, no link: <http://anpof.org/portal/index.php/en/comunidade/coluna-anpof/1073-a-filosofia-enquanto-estudos-e-praticas> - visitado em 17/12/2018) e “Filosofia de Base: O ensino filosófico em um currículo fragmentado”, capítulo para o livro “Educação é a Base? 24 Educadores discutem a BNCC” (no prelo).

um lado, considero que o discurso filosófico nas escolas enquanto matéria transdisciplinar/interdisciplinar vem ocupando parte de nossas questões. De outro, creio que as pesquisas de ensino de Filosofia vêm avançando, ainda que timidamente, numa reflexão sobre qual tipo de escola nossa Filosofia se espraia. Destes dois caminhos, gostaria de contribuir com o debate, procurando fazer conexões que propiciem enfrentamentos em torno de termos básicos que alimentam os discursos oficiais de reformas da educação, tendo em vista o espaço e o tempo da Filosofia no modelo escolar restritos pela atual Reforma.

O lugar da Filosofia na escola

Em um primeiro lugar, gostaria de levar em consideração certa mudança, ou certo apagamento do sentido da Filosofia na escola. Decerto, sua matriz para o exercício da cidadania vem sendo apagada em nome das concepções de uma educação voltada para o “projeto de vida”. Nesse percurso de apagamento ou desvio da função da Filosofia para o exercício da cidadania, é importante notar que, com o fim da obrigatoriedade disciplinar da Filosofia e da Sociologia, extingue-se também sua relação com a cidadania, ou ao menos tal ponto fica mais disperso. Movimento que convém a um modelo educacional cada vez mais voltado para o desempenho de resultados e a formação de jovens para o mercado de trabalho.

No entanto, embora reconheça a importância da formação cidadã no percurso escolar, acompanho aqui a problematização de Silvio Gallo sobre o sentido de cidadania que se preparava desde a versão da LDB em 1996 (GALLO, 2012). A formação associada ao exercício da cidadania é considerável a indeterminação dessa relação, podendo compreender o sentido de tal exercício de diversos modos: desde a função cívica até preparar para o mercado do trabalho. Além disso, é possível expandir a compreensão desse exercício e notar que a Filosofia e a Sociologia, embora componentes importantes, não têm exclusividade sobre tal formação. Lembremos aqui de Vitor Paro que sugere uma compreensão mais ampla de cidadania, quando afirma:

parece que, em geral, quando se fala que a escola tem que dar cidadania aos educandos, se está pensando apenas em mais conhecimentos e conhecimentos mais adequados aos tempos modernos, com ênfase nos valores. Nada se menciona do direito à cultura integral, essa sim capaz de formar personalidades consentâneas com o conceito de cidadania. (PARO, 2011).

Paro nos auxilia a pensar que o exercício de cidadania não se restringe apenas a uma composição curricular em vistas dos valores contemporâneos dos direitos humanos (a que, cada vez mais, vemos reduzida a Filosofia nos currículos das escolas públicas). Aliado a isso está a necessidade em oferecer as condições de possibilidade para o cálculo de uma matriz matemática, a descrição de um ecossistema, a experiência com os elementos químicos, a compreensão de uma poesia. Enfim, pelo viés da escola, o exercício da cidadania confere a dimensão do direito à cultura integral.

Compreendamos de maneira mais detida tal “direito à cultura integral”. Paro não defende com isso o retorno a um ensino enciclopédico, mas sim, uma escola que ofereça as condições de possibilidade para que a nova geração se aproprie dos mais diversos elementos da cultura e, com isso, produza seus próprios sentidos culturais. Não é, pois, a visão de uma acumulação curricular, ou – em termos mais contemporâneos – uma “acumulação primitiva”

do capital humano, que incide sobre alunos em competição de *rankings*, avaliações de risco de investimentos em habilidades e competências. De modo contrário, trata-se de dispor aos alunos a matéria de estudo e de práticas com o qual envolverão suas experiências sob a tutela docente organizada em um projeto político pedagógico, marca de distinção e de territorialização daquela escola.

A partir dessa compreensão, compartilho aqui uma reflexão sobre o lugar da Filosofia em um território escolar. A Reforma do Ensino Médio, acompanhada pela ferramenta da BNCC, oferece armadilhas perigosas pelo duplo sentido que oferece aos seus termos. Apesar da estrutura fragmentária de uma BNCC que se forma de maneira esquizofrênica entre a diluição das disciplinas por áreas de conhecimento e a defesa disciplinar intransigente da Língua Portuguesa e da Matemática (ao redor das quais, todos os componentes passam a orbitar), é fato que a estrutura curricular disciplinar pode ser questionada como uma estrutura arcaica para especializações precoces, como divisão que impede a perspectiva mais abrangente das áreas de conhecimento. Nesse sentido, a armadilha da Reforma não se apresenta apenas pela finalidade perversa que anuncia tais reformas, mas pela captura do “teor de verdade” presente na ruptura com modelos disciplinares de ensino. Ora, se é notável que a disciplinarização pode levar a uma formação fragmentada de conhecimentos, em que o efeito mais arriscado é a especialização precoce de jovens, isso não implica que o quadro de disciplinas não deva ser mantido. Uma outra ordem das matérias de conhecimento – reconhecidas em sua autonomia – é fundamental. Todavia, ao retirar o espaço autônomo de certas disciplinas (mantendo outras, como Língua Portuguesa e Matemática), a BNCC do Ensino Médio acaba distorcendo a crítica da especialização precoce em prol de um currículo que dilui todas as demais áreas de conhecimento, empobrecidas pelo básico. Mas, o que seria esta outra ordem das matérias de conhecimento que podemos reconhecer nas críticas à especialização precoce?

De modo geral, versa sobre essa crítica ao currículo disciplinar uma ruptura contra o modelo positivista de conhecimento. Defensores do ensino de Filosofia justificam sua presença na formação de jovens pelo traço de abertura intrínseca à natureza mesma do filosofar. Penso aqui em Gallo que compreende deleuzeanamente a matéria da Filosofia como o conceito. Ora, o conceito não é marcado pela “definição”, mas é um pensamento em devir, um “empreendimento de abertura e de relação”. Nesse sentido, o ensino de Filosofia ocupa um lugar diverso cuja matéria de ensino especializada, nunca se fecha em si mesma, mas “abre-se para outrem, busca a relação” (GALLO, 2004).

Em geral, temos aqui a consequência de uma reflexão ainda indeterminada que volta e meia assombra as pesquisas de ensino de Filosofia. Seria a Filosofia um saber sem objeto próprio? Afinal, qual o significado dessa abertura própria a Filosofia? Ora, por essa abertura, justificam-se também aqueles que contrariam a entrada da Filosofia nas escolas: uma vez que não há um objeto “definido”, e que atravessa todas as demais áreas do conhecimento, parece não haver diferença (senão pela ênfase) de uma questão filosófica despertada por outra disciplina. Considerar a Filosofia como “transversal”, embora dispense toda a gramática do ensino disciplinar ou (inter)disciplinar, não elimina a questão que exige uma presença da Filosofia justificada como necessária à formação em nossas escolas. O movimento de abertura transversal, pela qual a Filosofia atravessa as diversas matérias de estudo tanto quanto é atravessada por elas, ainda me parece insuficiente para pensarmos um ponto em que tantos fios provocados entre os conhecimentos exigem o nó filosófico que apenas o olhar disciplinado pela Filosofia pode perceber.

Teoria Crítica e o “nó” do ensino de Filosofia

Vale, pois, observar esse nó filosófico nos processos de ensino e aprendizagem. Daí minha inspiração pela Teoria Crítica de sua primeira geração. Segundo Honneth³, os teóricos críticos defendem um sentido de “interdisciplinaridade” que pode reconstruir os tecidos de relações em aberto provocados pelo contexto escolar e, em especial, pela Filosofia. Decerto, devemos tomar atenção aos aspectos positivistas que o nome “interdisciplinar” carrega consigo. Gallo nos adverte ao observar que o termo se encontra na própria definição de August Comte, para quem a Filosofia, embora incapaz de produzir verdades positivas como as ciências, ainda se reserva “a função interdisciplinar de reunir os conhecimentos parciais produzidos por cada ciência numa visão de conjunto, numa cosmovisão” (GALLO, 2004). Com esta advertência, podemos dizer que, interdisciplinar ou não (indistinção viável, uma vez que os próprios frankfurtianos da primeira geração em seus textos elementares nunca se denominaram como tal), ainda resta para minha exposição uma percepção do que estou chamando “nó filosófico” em meio ao processo de ensino de Filosofia.

À luz da Teoria Crítica, este “nó filosófico” não pode ser reduzido à visão empobrecida de uma dialética totalizante, como a abstração que amarra todos os sentidos que atravessam e são atravessados pela Filosofia, o que poderíamos chamar pelo nome de “síntese”. Mais interessante é pensar este “nó”, junto aos autores da Teoria Crítica, como “ponto de tensão”, como “experiência limite” que promove questões em contextos de relações. A esfera da interdisciplinaridade em que se encontra o “nó filosófico” apresenta uma relação dos saberes de outra ordem.

Nesse sentido, acredito ser importante um recuo a projetos que interseccionam as mais variadas Ciências e Artes com a Filosofia, propiciando o feixe entre os saberes que nos convida a um exercício de produção de conhecimento e crítica. No capítulo da Teoria Crítica, ressalto o discurso inaugural de Horkheimer e sua preocupação em tratar uma nova ordem para a Filosofia Social em vistas da tarefa crítica de seu tempo. Remeto aqui ao discurso inaugural da direção de Horkheimer à frente do Instituto de Pesquisas Sociais, em especial sua reflexão sobre a relação entre a Filosofia e as Ciências sociais empíricas. Segundo o autor:

A relação entre as disciplinas filosóficas e cada disciplina científica individual correspondente não pode ser entendida no sentido de que a filosofia trata os problemas decisivos e constrói teorias não contestáveis pelas ciências experimentais, sendo seus próprios conceitos de realidade sistemas que abarcam a totalidade, enquanto, ao contrário, a pesquisa empírica recolhe seus dados particulares através de um trabalho longo e tedioso, que se fragmenta em milhares de problemas parciais, para não chegar senão ao caos da especialização. (HORKHEIMER, 1999, p. 128).

Seria um exercício interdisciplinar, pois, que não sobrepuja um campo de saber sobre os demais, mas que abre o conjunto de relações apoiado em uma concepção de que não se tem uma realidade única, um sistema total que absorva todas as partes. De outro modo, é o tecido composto por diversas frentes, cada qual com a potência de visitar e revisitado a realidade ali exposta. Qual o reflexo dessa perspectiva para o ensino interdisciplinar?

3 Segundo Honneth, “a base de uma teoria crítica da sociedade pressupunha antes de mais nada a superação dessa fissura entre pesquisa empírica e filosofia. Epistemologicamente, os artigos de Horkheimer e Marcuse estavam voltados para uma crítica sistemática do positivismo; metodologicamente, eles visavam um conceito de pesquisa interdisciplinar” (HONNETH, 1999, p. 508). “Teoria Crítica”. In GIDDENS & TURNER, *Teoria Social Hoje*.

Decerto, não se defende aqui um perspectivismo abstrato em que se insere toda e qualquer experiência imediata de pensamento, algo que na educação podemos denominar como “achismo”. Há uma tensão permanente ao olhar dos frankfurtianos que possibilitam compreender o “nó filosófico” como a primazia de um objeto tensionado entre sua particularidade e o conjunto de conexões possíveis, abertas pelo olhar interessado. A cada realidade objetiva que dispomos em sala de aula, conexões várias são possíveis e cabe ao professor estabelecer as mediações necessárias para que estas ligações não se percam no caos da especialização ou no vapor do perspectivismo. Do ponto de vista de Horkheimer, podemos compreender que cada realidade objetiva disposta carrega consigo a “versão atual de problemas filosóficos muito antigos e importantes” (1999, p. 130), questões que surgem na tensão promovida pelos diversos recortes (científicos, artísticos e filosóficos), revelando esse nó filosófico como uma “constelação de problemas” (1999, p. 130). Constelação que expressa no brilho do pensamento em movimento, da busca por significados e conexões mais concretas que uma relação de saber com o objeto pode despertar. A particularidade de um saber científico não é a única faceta para a construção de saberes. A insuficiência mesmo daquele particular sugere novas aberturas, novas questões e um novo campo de conexões. Do mesmo modo, o ponto de vista de uma totalidade que apresenta a teia de relações em que se localiza determinado objeto exige uma elaboração fina com os demais saberes, evitando assim a absolutização de perspectivas pontuais.

Com isso, é irresponsável pensar a interdisciplinaridade em uma escola que não ofereça os “nós”, sem a capacidade de entrelaçar os conhecimentos. A interdisciplinaridade não resulta na diluição das disciplinas em áreas de conhecimento (como, aliás, propõe a BNCC do Ensino Médio). No limite, a concepção de uma divisão escolar por áreas é mesmo uma contradição ao princípio interdisciplinar. No caso da Filosofia, isso se torna evidente, uma vez que o “nó filosófico” é tensionada por, bem como tensiona, elementos das diversas áreas de conhecimento: das humanidades à linguagem, passando pela matemática e mesmo as técnicas do ensino fundamental. O que a BNCC do Ensino Médio deixa de lado é que o princípio interdisciplinar exige um espaço adequado para que a matéria do conhecimento se espalhe. A estrutura rígida e fragmentada de conhecimentos proposta por este documento acaba reforçando as especializações sem a riqueza de seus aprofundamentos, totalmente voltado a uma perspectiva instrumental e empobrecida da experiência com a língua portuguesa e à matemática.

Espaço de ruínas, portanto. Bem diverso do espaço praticado e proposto pela interdisciplinaridade da Teoria Crítica. Embora com objetivos diversos⁴, a educação é reconhecidamente um capítulo importante para os pensadores desta geração de Frankfurt.⁵ Sob o ponto de vista da organização espacial desta interdisciplinaridade frankfurtiana, é notável que muitos dos diagnósticos deste grupo são marcados por intensas discussões em suas visões (nem sempre harmônicas) sobre a economia política, sobre o papel das ciências e da tecnologia, sobre a racionalidade instrumental (e matemática) na organização social do

4 O programa para uma Filosofia Social de Horkheimer visa uma pesquisa social articulada aos diversos conhecimentos produzidos pela sociedade sob o ponto de vista de seu caráter emancipatório

5 Temos como exemplo dessa preocupação, não apenas as inúmeras referências a um projeto educacional dispersas em obras importantes desses autores, mas também textos voltados diretamente ao tema. No Brasil, temos a tradução de ensaios de Adorno sobre o tema em *Educação e emancipação*. Herbert Marcuse e muitos de seus pesquisadores incidem constantemente no tema da educação, como podemos ver na coletânea “Marcuse’s Challenge to Education”. Benjamin também não fica de fora deste grupo, se considerarmos toda sua preocupação com o terreno da infância e da experiência. De outro modo, as pesquisas em educação também absorvem muitas das perspectivas teórico-críticas, sendo notável sua presença na obra de Paulo Freire, Henry Giroux, bell hooks entre outros e outras.

capitalismo, ou mesmo sobre o caráter emancipatório das ciências e das artes. Contrários a uma divisão arbitrária dos conhecimentos, os frankfurtianos defendem uma “arquitetura social” dos conhecimentos, em que os “nós” levem à tensão que, por um lado, rompe com as reduções especializadas ao mesmo tempo que impeçam as dispersões de uma experiência pobre e fragmentada da Modernidade. Contra isso, os objetos de conhecimento passam a estar dispostos diante dos olhares curiosos, e são debatidos continuamente (profanados, até) por sujeitos de conhecimento e com a sensibilidade em formação diante dos desafios de seu tempo, atravessando a “constelação de problemas”.

Questão em aberto: o tempo da filosofia

Gostaria de encaminhar aqui para o fim da exposição enfrentando possíveis indagações que porventura tenham sido despertadas pelas ideias aqui apresentadas. Creio que a primeira questão versa sobre a possibilidade desta “utopia” educacional. Dada a rotina escolar contemporânea, em que sentido é possível um currículo baseado na “constelação de problemas”?

Pensemos novamente no roteiro apresentado pela Reforma do Ensino Médio e sua implicação para o lugar da Filosofia na escola. Ora, se é verdade que o eixo disciplinar está mudando para um campo interdisciplinar/transversal de conhecimentos, vale pensar que a perspectiva da teoria crítica não esvazia o sentido dessa composição. A abertura dos objetos para uma investigação rica de suas tensões, o que chamei de “nó filosófico”, exige condições de possibilidade, conforme sugere a investigação de Horkheimer. A transversalidade que atravessa e é atravessada pela Filosofia não existe no abstrato e na espontaneidade. Pelo contrário, deve ser provocada de algum modo e, no caso em questão, pelo “primado do objeto”. É ele que é atravessado e que atravessa as conexões que operam a “constelação de problemas”. Ora, para tanto, o objeto deve estar à disposição para um olhar interessado. Acompanho aqui uma última ideia para pensar de maneira mais integrada o modo como esta constelação se dispõe e propicia problemas de investigação. O objeto não surge de maneira espontânea (o que não significa que o exercício não propicie novas perspectivas, novos recortes). Ele deve ser “disposto à mesa” da sala de aula, de modo a ser recortado pelo olhar interessado e curioso do estudioso, do estudante.

Não se trata de um objeto apresentado em função de uma determinada teoria ou de uma determinada prática. Há muito desses dois desvios na composição da BNCC que devemos evitar. Embutido num discurso voltado ao protagonismo juvenil capaz de promover um território da “aprendizagem”, ora encaramos um objeto apresentado por níveis pressupostos de conhecimento (e sempre espelhados nas inúmeras avaliações a que o grupo de estudantes passa a ser submetido), ora um objeto predefinido pelo exercício, um problema a ser resolvido nas metodologias de “resolução de problemas”. Ora, assim apresentado o objeto, em função de uma perspectiva teórica e prática, as tendências de habilidades e competências apenas pioram e afastam o contato com os objetos: reduz a experiência de ensino à maneira ilusória no indivíduo todo o aparato de conhecimento. Isso porque o objeto disposto à mesa de estudos e práticas perde de antemão seu “interesse” (como lembram Masschelein e Simons, sua abertura de relação com os diversos sujeitos que se voltam para ele – *inter-esse*).⁶ Na ilusão da aprendizagem, lembram os autores, o

6 “Enquanto a motivação é uma espécie de caso pessoal, mental, o interesse é sempre algo fora de nós mesmos, algo que nos toca e nos leva a estudar, pensar e praticar. Leva-nos para fora de nós mesmos. A escola se torna um tempo/ espaço do *inter-esse* – do que é compartilhado entre nós, o mundo em si.” (MASSCHELEIN & SIMONS, 2017, p. 52).

objeto é apreendido, capturado, dominado. Não é elemento de estudo, de experimentação, de interesse. Não é aberto e, nesse sentido, é inviável qualquer atravessamento.

Deixo aqui minha última inquietação diante da Reforma do Ensino Médio. Talvez devêssemos levar mais a sério composição do ensino de Filosofia junto aos “estudos e práticas”. Termos vagos e, por isso, propenso à variadas interpretações, sobretudo, aquelas capazes de domar os processos de ensino sob a gramática da aprendizagem (como provocam Jan Masschelein e Maarten Simons). Estudos e práticas são inexistentes na lógica da aprendizagem, cujo modelo de experiência é o reverso do ambiente educativo. Conforme os autores, aprendizagem explícita apenas uma “ampliação do eu já existente”, é o estudo e a prática esvaziado pela pedagogia da aprendizagem das habilidades e competências que o indivíduo acumula para si. Por isso, acompanha nesta gramática a intensa quantidade de testes, o ritmo acelerado de aprendizagem, o infernal ciclo de resolução de problemas apresentados em função da realidade estabelecida, reincidindo em um mundo cujos problemas devem ser sanados, sendo a realidade uma racionalidade impossível de se transformar. Elemento bastante diverso da concepção de formação (*Bildung*), tão central para a crítica de Frankfurt à sociedade administrada e em defesa de uma escola voltada para a atitude crítica de seus e suas jovens. Algo que Masschelein e Simons completa, avançando na crítica à pedagogia da aprendizagem

O processo de aprendizagem continua a ser introvertido – um reforço ou uma extensão do ego, e, portanto, o desenvolvimento da identidade. Na formação, no entanto, esse eu e o mundo da vida do indivíduo são colocados em jogo constante desde o início. A formação envolve, assim, sair constantemente de si mesmo ou transcender a si mesmo – ir além do seu próprio mundo da vida por meio da prática e do estudo. É um movimento extrovertido, o passo que segue uma crise de identidade (2017, p. 52).

Com efeito, “estudos e práticas” nos termos de Masschelein e Simons remetem a uma outra ordem dos objetos. É o tempo da formação (*Bildung*), tão caro para os frankfurtianos (como notaremos em seus estudos de educação como resistência aos elementos neoliberais que apenas se anunciavam nos fins dos anos 1960). Os autores belgas reivindicam aqui novo horizonte de questões para se pensar a escola: a condição de possibilidade para que a interdisciplinaridade de fato ocorra, para que os estudos e práticos se desenvolvam não é outra, senão fazer do objeto o elemento de interesse que envolva professores e seus estudantes.

É preciso, pois, que a escola viva o tempo da escola, para que se configure como tal. Isto é, trata-se de realizar o tempo da escola, da *scholé*, a construção de um tempo livre, expropriado a todo instante pela performance burocrática que acaba reduzindo o processo de ensino ao desempenho de aprendizagem, vistoriado por uma série de exames que reduz o olhar do professor à “profissionalização” de um avaliador. Ritos que impedem a ruptura dos objetos, o livre exercício dos estudos e práticas. Conforme os pensadores belgas: o “estudo e a prática são atividades que já não servem (um meio para) um fim ou um propósito final, mas sim tornam novas conexões possíveis precisamente porque elas são removidas deles” (2017, p. 70) – Estudos e práticas remetem ao exercício filosófico de abertura e conexões, como havíamos descrito desde o início. Exercícios do fazer escolar constituídos pelo tempo fora do tempo estabelecido, tempo da suspensão que releva o objeto em seu primado e possibilita a profanação de seu mundo, ou melhor, a expropriação dos objetos e das relações do mundo posto à espera por novas significações de uma nova geração.

Notamos aqui o quanto ainda temos de reconstituir, mediante os desafios da Reforma do Ensino Médio, sobretudo à luz da necessidade de retomar o significado dos termos escolares. No meio disso, está a Filosofia ressignificada como matéria de estudos e práticas. Se a Filosofia contém consigo o regime de abertura dos objetos, se esta abertura acompanha o tensionamento de suas conexões, então não é o reforço da realidade estabelecida que conduzirá a experiência filosófica para suas tendências mais transformadoras. Desativar a filosofia no tempo da aprendizagem passa a ser fundamental. Há aqui um risco ainda maior para se pensar que o aprendizado não é parte da Filosofia e nem do filosofar. Ao invés da aposta no acúmulo do eu, encerrado no exercício de suas aptidões teóricas e práticas, outro filosofar se faz necessário: um filosofar que se abra com o objeto em uma dinâmica de estudos e práticas, exercícios alimentados pelo tempo livre, aberto, suspenso da *scholé*. Algo que ocorre no subterrâneo das salas de aula, quando ela se desvia dos trilhos da aprendizagem e se alimenta da curiosidade diante da “constelação de problemas”. Temos aqui um nó filosófico: experiência que resiste aos golpes da faca cega da pedagogia da aprendizagem. Seus cortes fragmentam, mas não dispersam a resistência presente na boa investigação filosófica, irmã da curiosidade juvenil e do conhecimento interessado de uma real vivência dos “estudos e práticas”.

Referência bibliográficas:

- ADORNO, T. W. Educação e Emancipação, tradução de Wolfgang Leo Maar, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- CARNEIRO, S. R. G. A Filosofia enquanto estudos e práticas. In: ANPOF, Coluna ANPOF, 2018, <http://anpof.org/portal/index.php/en/comunidade/coluna-anpof/1073-a-filosofia-enquanto-estudos-e-pratica> (visitado em 16/12/2018)
- _____. Filosofia de Base: O ensino filosófico em um currículo fragmentado. In: CÁSSIO, F. et al. Educação é a Base? 24 Educadores discutem a BNCC (no prelo).
- GALLO, S. Governamentalidade democrática e ensino de Filosofia no Brasil contemporâneo. In: Cadernos de Pesquisa, vol. 42, nº 145, jan-abr 2012, p. 48-60.
- _____. A função da filosofia na escola e seu caráter interdisciplinar. In: Revista Sul-Americana de Filosofia e Ensino, nº 2, maio-out. 2004.
- HORKHEIMER, M. A presente situação da filosofia social e as tarefas de um Instituto de Pesquisas Sociais. In: Praga, nº 7, 1999, p. 121-132.
- KELLNER, D. et al. Marcuse's Challenge to Education, London, New York: Routledge, 2009.
- MASSCHELEIN, J. & SIMONS, M. Em defesa da escola: uma questão pública, tradução de Cristina Antunes, Belo Horizonte, Ed. Autêntica, 2017.
- PARO, V. H. O currículo do ensino fundamental como tema de política pública: a cultura como conteúdo central. In: Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas, v. 19, nº 72, jul.-set. 2011, p. 485-508.

O lugar da filosofia na educação básica brasileira: Um olhar na formação docente

Simey Fernanda Furtado Teixeira¹
Danillo Matos de Deus²

Historicamente, o debate acerca da Filosofia no Brasil, e em outros países esteve envolvido em polêmicas, seja porque foi suprimido dos currículos, seja pelo seu retorno³. Seguramente, até os dias atuais, ainda vemos sombras pairando no emaranhado desses questionamentos acerca do papel filosófico, sua história e o seu fazer pedagógico como matéria de ensino, e, sobretudo, as questões teórico-científica, técnico-prática, bem como as metodológicas nos diferentes níveis, seja, na educação básica, seja no ensino superior ou pós-graduação.

A frequência dessas discussões volta-se, ainda, sobre sua identidade, e que espaços devem ser “garantidos” no currículo. Conseqüentemente, ainda há certa desconfiança sobre sua efetividade e na maioria das vezes, pautados por um “paradigma de ensino”, advindas de modelos de escolas além de nossas fronteiras ultramarinas, ainda muito distante das condições atuais do sistema de ensino brasileiro, isto porque este está em constante processo de modificação, tentando atender aos requisitos “impostos” devido ao aumento do conhecimento e da especialização nas sociedades modernas e, sobretudo as exigências de novas aprendizagens, e isto requer uma ajuda intencional, planejada e sistemática.

Para além desses debates que giram em torno dessa problemática, uma questão recente tem tomado volume, principalmente com inclusão da Filosofia⁴ no currículo, isto é, imprimiu-se mais fortemente a necessidade da reflexão acerca da formação do “futuro professor”, bem como, sua relação teoria-prática, sua identidade docente, e mais, quais têm sido as preocupações oriundas da temática acerca dos saberes docente e a formação profissional dos agentes sociais envolvidos, isto é, o professor de Filosofia.

Reafirmando a necessidades desses debates e interferências pontuais de formação de pensamento, surge dentro Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (Anpof) fundada em 1983, a constituição e integração do GT “Filosofar e Ensinar a Filosofar”, que em 2012 teve salto qualitativo que proporcionou à relação da ANPOF com a educação básica, com uma presença massiva e qualificada da “escola na filosofia”, possibilitando

1 Vinculado ao programa de Mestrado Profissional ‘PROF-FILO’

2 Vinculado ao programa de Mestrado Profissional ‘PROF-FILO’

3 Com relação a esse debate temos os trabalhos de Alves (2002); Cartolano (1985); Carminati (1997) Carvalho (2002); Silveira (1991); Souza (1992).

4 Após muitas discussões e em razão de forças políticas em 2 de junho de 2008, José de Alencar, Presidente da República em exercício, sanciona a Lei nº 11.684 que altera o artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, instituindo a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia.

reflexões e diálogos significativos acerca dessa construção do ensino de filosofia e seus agente envolvidos. Bem como, temos atualmente no Pro-filo, a mesma direção do olhar, ou seja articular entre formação e prática de ensino.

Em relação à natureza dos saberes docente (a questão pedagógica e a problemática filosófica) pode-se dizer que, estes se inserem como: conhecimentos, saber-fazer, competências, habilidades, dentre outros. Sendo este trabalho voltado para as competências docente faz-se necessário explicitar o que vem ser competência. Em sentido amplo,

[...] é pensado como conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (isto é, conjunto de capacidades humanas) que justificam um alto desempenho, acreditando-se que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e personalidade das pessoas. (Fleury; 2001, p. 185).

A literatura educacional sobre o tema de formação docente e sua prática pedagógica surge no contexto internacional nas décadas de 1980 e 1990 e diz respeito ao movimento de ensino e suas consequências para interrogar sobre o conhecimento (TARDIF, 2013). No Brasil, o tema sobre os saberes docentes é recente, e as pesquisas na área consideram de suma importância retomar a análise sobre o papel do professor que está, não somente na academia, mas também na educação básica.

Vale destacar o pensamento do sociólogo suíço Perrenoud (2000, p.15) que defende competência como a dinâmica que “designará aqui uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação.”

Mediante a atual era da pós-modernidade, também chamada de sociedade do conhecimento, verificamos que a competência é colocada como a grande perspectiva de inserção ao contexto das práticas sociais e profissionais. Assim, no livro do autor supra, “10 Novas Competências para Ensinar” vamos encontrar as principais grandes famílias para se ensinar bem. Essas competências encontram-se distribuídas da seguinte forma:

- 1- Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
- 2- Administrar a progressão das aprendizagens;
- 3- Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
- 4- Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
- 5- Trabalhar em equipe;
- 6- Participar da administração escolar;
- 7- Informar e envolver os pais;
- 8- Utilizar novas tecnologias;
- 9- Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
- 10- Administrar a própria formação. (PERRENOUD, 2000, p. 14).

Assim, as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Filosofia da Universidade Federal do Maranhão em seu item 2, determinam que as Competências e Habilidades devem favorecer:

- Capacitação para um modo especificamente filosófico de formular e propor soluções a problemas, nos diversos campos do conhecimento;

- Capacidade de desenvolver uma consciência crítica sobre conhecimento, razão e realidade sócio-histórico-política;
- Capacidade para análise, interpretação e comentário de textos teóricos, segundo os mais rigorosos procedimentos de técnica hermenêutica;
- Compreensão da importância das questões acerca do sentido e da significação da própria existência e das produções culturais;
- Percepção da integração necessária entre a filosofia e a produção científica, artística, bem como com o agir pessoal e político;
- Capacidade de relacionar o exercício da crítica filosófica com a promoção integral da cidadania e com o respeito à pessoa, dentro da tradição de defesa dos direitos humanos. Capacidade de leitura e compreensão de textos filosóficos em língua estrangeira.
- Competência na utilização da informática.

Levando em consideração essas premissas, é possível dizer que, o professor de Filosofia além de dominar os conteúdos filosóficos deve estar preparado para desenvolver as competências/habilidades cognitivas e intelectuais. Por outro lado, o professor de Filosofia não deve esquecer-se de suscitar no educando o espírito crítico sobre o conhecimento e ao mesmo tempo aprimorar o seu agir pessoal para as diferentes demandas da sociedade na qual ele se insere.

Neste sentido, Freire (2011, p. 25, grifo do autor) reconhece que

[...] ensinar não é transferir conhecimento, conteúdos nem *formar*, é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam a seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina sempre aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Levando-se em consideração a importância do imbricamento e coerência entre o saber-fazer e o saber-ser pedagógicos, Freire (2011) reforça que ensinar exige: rigorosidade metódica; pesquisa; respeito aos saberes dos educandos; criticidade; estética e ética; a corporeificação das palavras pelo exemplo; risco; aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática; o conhecimento e a assunção da identidade cultural é, sobretudo uma especificidade humana.

Desse modo, alunos em formação do curso de Filosofia, ou aqueles que já estão no exercício da sala de aula ou que adentrarão, vivenciam múltiplas experiências que o ato de ensinar e de aprender proporciona. Decorre que, o dialogar com a prática vivenciada é extremamente fecunda à medida que o estudante é incentivado a atuar como um investigador atento da realidade a qual encontra-se inserido, e também, quando é incentivado a construir um perfil sólido de professor de Filosofia mediante as discussões e teorias filosóficas, histórico e cultural em suas mais variadas expressões.

Segundo a pensadora judia Hannah Arendt a dimensão pública é o espaço onde demonstramos nossa ação e nossa aparência, é o espaço onde todos podem ser vistos através do agir e do falar no espaço que abriga a pluralidade, graças a liberdade que é concebida como um atributo da vida pública, e expressa uma condição política simplesmente reconhecível que é a de cidadão, assim “Livre é o cidadão, que não se submete ao governo de outro, mas governa com seus iguais” (CARVALHO, 2007, p.22).

Nesse sentido, se faz necessário indagar acerca do preparo dos futuros professores de filosofia para que possam atuar tendo em vista a educação dos jovens (que são estranhos em relação ao mundo e capazes de agir dando início a algo novo) e inseri-los na esfera pública que diz respeito aos que já estão educados, para que possam preservar e renovar o mundo, conseguindo assim, alcançar o que Hannah Arendt denomina ser o “Amor Mundi”. Hannah Arendt diz em *A crise na Educação* que “[...] a essência da educação é a natalidade, o fato de que os seres nascem para o mundo” (ARENDR, 2003, p. 223). Nesse sentido, a educação existe em virtude de a criança ser um estrangeiro em um mundo estranho que já existia muito antes dela chegar - “O mundo no qual são introduzidas as crianças [...] é um mundo velho, isto é, um mundo preexistente, construído pelos vivos e pelos mortos, e só é novo para os que acabaram de penetrar nele pela imigração” (ARENDR, 2003, p. 226), logo, o novo ser humano por consequência precisa ser inserido nesse mundo estranho, atividade que somente pode ser realizada pela educação.

Normalmente a criança é introduzida no mundo pela escola. No entanto, a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo; ela é, em vez disso, a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo (ARENDR, 2003, p. 238).

O conceito que começa a se formar aqui é o de responsabilidade. Aos educadores cabe uma dupla responsabilidade: pelos mais jovens e por nossa morada. Responsabilidade pelos recém-chegados na medida em que se não forem inseridos em um mundo, com uma tradição, normas, modelos de comportamento, eles estarão lançados à própria sorte, exilados na própria pátria. Já a responsabilidade pelo mundo se dá porque ele precisa continuar a existir, ou seja, necessita ser preservado. Após a mortandade dos atuais seres humanos quem dará continuidade ao mundo serão as gerações futuras.

Esses recém-chegados, além disso, não se acham acabados, mas em um estado de vir a ser. Assim, a criança, objeto da educação, possui para o educador um duplo aspecto: é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação; é um novo ser humano e é um ser humano em formação [...] corresponde a um duplo relacionamento com o mundo, de lado, e com a vida, de outro (ARENDR, 2003, p. 234 e 235).

De acordo com Hannah Arendt, a crise na educação tem sua raiz em causas gerais que transcendem os limites da educação. Não se trata de uma crise específica de um país ou outro, com causas igualmente particulares. As causas de uma crise na educação se localizam na própria crise do mundo moderno e que, no decorrer do século XX parecem ter tomado uma forma aguda, invadindo inclusive a esfera familiar e educacional. A leitura de Hannah Arendt acerca da modernidade é dramática. Nesse período histórico se dá a derrocada da esfera pública conforme a constituição da sociedade de massa. A sociedade moderna rejeita qualquer separação entre o que é público e privado.

Quanto mais completamente a sociedade moderna rejeita a distinção entre aquilo que é particular e aquilo que é público, entre o que somente pode vicejar encobertamente e aquilo que precisa ser exibido a todos à plena luz do mundo público, ou seja, quanto mais ela introduz entre o privado e o público uma esfera social na qual o privado é transformado em público e vice-versa, mais difíceis torna as coisas para as suas crianças,

que pedem, por natureza, a segurança do ocultamento para que não haja distúrbios em seu amadurecimento.(ARENDR, 2003, p. 238).

Hannah Arendt entende por esfera pública, o mundo comum no qual todos podem ser vistos e ouvidos pelos seus gestos e palavras humanas, cuja duração é determinada pelo tempo mesmo dos discursos e dos feitos humanos. É a única esfera na qual o homem pode realizar-se como ser humano, como animal político, distinguindo-se dos outros animais, que somente se ocupam com necessidades de sobrevivência, com questões particulares. Desse jeito, quando os indivíduos de uma sociedade são massificados, quando a singularidade expressiva de cada um pelos seus feitos públicos deixa de ter sentido, dá-se a falência da esfera pública e a consagração da esfera privada. Indivíduos que somente se ocupam com questões particulares são seres que ao modo de animais apenas cuidam de suas necessidades de sobrevivência.

Para Arendt, os homens são absorvidos em grande parte da sua existência pelos compromissos da *Vita Activa*, e são elas que correspondem e possibilitam nossa existência na Terra. Todavia, o homem tem a necessidade e o dom de buscar significado e sentido para o seu agir e para o resultado de suas atividades. E é para atender a esta requisição que se desenvolverá as atividades espirituais – Pensar, Querer e Julgar, que performam a *Vida Contemplativa* (CRITELLI, 2007, p.79).

Mais uma vez registra-se que, para Hannah Arendt, a crise da modernidade fundamenta a crise na educação. Ora, a educação, cuja essência é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo, fracassa quando é desenvolvida na ausência de uma esfera pública à qual a criança deveria ser gradativamente introduzida, por isso que o problema educacional é um problema político, pois a própria natureza política que surge faz com que ocorra a perda do espaço público. A escola deveria ser o lugar de preparação dos jovens para o espaço público que é pré-existente e é “[...] lugar por excelência da formação do cidadão” (CÉSAR, 2007, p. 37). Por se estabelecer entre o espaço íntimo familiar e o mundo público da prática da cidadania a escola deveria realizar a passagem de um mundo a outro. A educação deve preparar a criança para abandonar a esfera privada, a esfera familiar, e adentrar a esfera pública, na qual o mundo humano é construído e preservado graças a responsabilidade a ser assumida pelos recém-chegados.

[...] os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em continua mudança. Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação (ARENDR, 2003, p. 239).

Isso não significa que não existe saída, que a educação não pode mais desempenhar sua função de introduzir os novos no mundo. Ao contrário, a educação se torna tanto mais fundamental na sociedade e uma tarefa igualmente mais árdua para pais e professores.

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

criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: - Isso é o nosso mundo (ARENDRT, 2003, p. 239).

Vale ressaltar que segundo Hannah Arendt: “A função da escola é ensinar às crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver” (ARENDRT, 2003, p. 246). Os conhecimentos devem ser ensinados, o aprender não pode ser substituído pelo fazer, a educação não pode deixar de ensinar conhecimentos para inculcar habilidades, apesar de na modernidade o que se tem é o oposto, tem-se uma educação sem aprendizagem que propicia a diluição do homem na sociedade graças ao pragmatismo educacional, que visa na segunda metade do século XX não ensinar conhecimentos, mas sim de inculcar uma habilidade como ensinar a dirigir um automóvel ou usar uma máquina de escrever. Hannah Arendt acredita que o aluno deve ser apresentado ao mundo e ser estimulado a mudá-lo.

O problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição. Isso significa, entretanto, que não apenas professores e educadores, porém todos nós, na medida em que vivemos em um mundo junto às nossas crianças e aos jovens, devemos ter em relação a eles uma atitude radicalmente diversa da que guardamos um para com outro. Cumpre divorciarmos decisivamente o âmbito da vida pública e política, para aplicar exclusivamente a ele um conceito de autoridade e uma atitude face ao passado que lhe são apropriados mas não possuem validade geral, não devendo reclamar uma aplicação generalizada no mundo dos adultos (ARENDRT, 2003. p. 245 e 246).

Nesse sentido, a partir do pensamento arendtiano observa-se que deve haver uma preocupação dos docentes formadores do curso de Filosofia das Universidades ou Institutos Superiores de Educação no Brasil, com os saberes de formação profissional, com os saberes de experiência e com os saberes curriculares, isto porque, os alunos serão futuros multiplicadores desses saberes. Essa preocupação deve ser uma constante no fazer pedagógico do professor já que questionamentos críticos são fatores determinantes na formação dos educandos. Se o educando não transita por esse fazer pedagógico acontecerá prejuízos na qualidade do ensino, e conseqüentemente na sua prática individual e social.

Posto isso, pergunta-se: a estrutura atual dessas universidades e Institutos Superiores de Ensino, especificamente os cursos de licenciatura em filosofia, estão voltados a uma articulação entre a formação inicial e a prática docente dos futuros licenciados em filosofia? Para que possamos anunciar algum diálogo, primeiramente precisamos considerar a relevância nos últimos anos de discussões de políticas educacionais sobre a formação docente. É a partir dessa construção nesses centros formadores, que emergirá a figura do profissional que irá atuar nas salas de aula, já que o educador “conjuga o saber teórico com a prática da educação”, como nos aponta Ulhôa (1998, p.188).

A prática docente, pode ser compreendida, como intimamente vinculada e dependente da conduta do professor. É eminentemente um fazer por aquele que sabe fazer, é “uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer” (NÓVOA, 1992, p. 16). A ideia do professor como profissional do saber-fazer, assim é desenvolvida por António Nóvoa na obra *Profissão Professor* (1992), apresentando

a relação do saber para fazer como condição a prática docente. Desta forma, temos um chamado à reflexão dos professores sobre sua própria prática.

Assim, ao pensarmos nos desafios contraditórios entre teoria e prática, na passagem entre ser aluno dentro da academia e subsequente ser professor nos sistemas de ensino é no mínimo tenso. Acreditar-se-á que essa dificuldade da prática conjugada a uma relação sistêmica com a teoria, poderá permeia a vida profissional desse docente, pelo menos em seu início, com mais intensidade.

Alejandro Cerletti (2009), na obra *O ensino de filosofia: como problema filosófico*, convida-nos a galgar à formação segregada e a perceber o quão é fundamental que a formação de um professor de filosofia se constitua como formação concomitante de saberes “pedagógicos” e “conteúdos filosóficos”, já que esse professorado, ainda no pensar de Cerletti, constitui-se dentro de uma academia e sob o processo de uma vida acadêmica. E, é essa formação que inicialmente será o motor original à vivência em sala de aula

Assim, avoca-se também, que os licenciandos em Filosofia precisam perceber que sua formação devem lhes possibilitar uma base e não uma aporia a seu exercício profissional, minimizando, na perspectiva de Ulhoa (1998) que esse futuro professor iniciante não se assombre com o fantasma de uma prática divorciada de sua teoria. E, ainda convoca-se que esses mergulhem o entendimento que só há licenciatura em filosofia se houver intenção ao ato de ensinar e para o ensinar, ao passo que poder-se-á proferir que ser professor de filosofia é tecer os acúmulos de saberes apropriados e transformá-los em ação em seu cotidiano escolar, já que ensinar filosofia é um ato acionário.

Ainda nessa direção pensemos que a formação docente é um processo e como tal é uma sequência que deve ser organizada para uma vivência, e não uma desarticulação entre o apreendido e o ensinável. Esteve (1999, p.109) aponta que “o professor novato sente-se desarmado e desajustado ao constatar que a prática real do ensino não corresponde aos esquemas ideias em que obteve a sua formação”.

Pensemos, que desta forma, a formação inicial, construída com significância aos futuros professores, para muito especialista, é apontada como primordial elemento para uma intervenção real e de qualidade aos nossos sistemas de ensino. Assim, urge que os programas de ensinos superiores não estejam dicotômicos com as políticas educacionais e com o cotidiano escolar, pois “é preciso, portanto, que as agências formadoras de professores percebam a complexidade da formação e a atuação desse profissional” (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008, p.24).

E, o licenciado precisa ser conduzindo a refletir que seu caminho acadêmico, como já citado, mas tornar-se-á ressaltar, o levará pelo caminho natural à escola ou a outro ambiente envolvo ao ensino, assim associado ao processo do ensino-aprendizagem, e que os anos dedicado a essa formação serão constituintes no estabelecimento entre seus saberes pedagógicos e suas práticas de ensino.

A categoria Professor e a categoria Filósofo precisam, dentro do espaço de licenciatura acadêmica se reconhecerem, saindo do estágio de desigualdade identitária à fusão de uma nova categoria, já que é “imprescindível a existência do filosofar docente para que a inquietação, o questionamento, a insatisfação e o espírito de busca, possam permear o ato educativo [...]” (LEAL, 2000, p. 98). E, ainda ressalva-se que esse acadêmico em licenciatura na filosofia precisa requerer e promover significância em sua formação.

Ensinar é compromisso. Parece-nos que essa afirmação nos é internalizada em toda vida acadêmica como fazendo parte de nossa essência profissional. Entretanto, quão é o nosso compromisso questionador quando estamos mergulhados nas práticas cotidianas em nossas aulas semanais? É, fundamental “considerar que a sala de aula é um âmbito em que é possível formular perguntas filosóficas com radicalidade que elas implicam, e não um lugar em que o professor somente oferece respostas e perguntas que seus alunos não formularam (CERLETTI, *ibid*, p. 81)

O ensino de filosofia deve provocar o desejo do saber. Lançar um olhar questionador no ambiente na qual se efetiva o ensino filosófico é fundamental e, conseqüentemente salienta a sua prática inerente, assim deveras que “o perguntar filosófico é, então, o elemento constitutivo fundamental do filosofar e, portanto, do “ensinar filosofia” (CELETTI, 2009, p. 20-21).

Desta forma, aspiração do saber é movida pela intencionalidade filosófica do perguntar, pois ela proporciona a inquietude. Essa característica peculiar nos movimenta o tempo todo enquanto pensamento dinâmico. Essa atitude de suspeita, de questionamento ou de crítica do filosofar é emergida dentro da própria ação do filosofar.

Esse inquietar-se nos caracteriza e ao mesmo tempo nos distinguir enquanto conduta. Os professores de filosofia, portanto, devem se lançar à docência e assumi-la com responsabilidade e inquietação, perante seus alunos, para que as aulas sejam sempre um recomeçar em si do próprio enquanto pensamento filosófico, mas essa característica perpassa um percurso que deve ser apreendido e aprendido no cerne da sua formação acadêmica.

Assim, o mister de ensinar filosofia não pode desvincular-se do próprio exercício original do fazer-se pensamento filosófico, e urge aos professores e professoras perceberem-se ativos nesse processo. As aulas precisam ser uma troca de olhares, olhares mais atento e minucioso aos paradigmas, não só no intuito de um descarte ou sobreposição de ideia postulada, mas dimensionar como essas ideias podem participarem do presente e/ou pertencerem ao futuro enquanto relação com o mundo, pois “os conhecimentos aprendidos na escola, se forem significativos, não serão simplesmente acrescidos, como camadas sobrepostas, havendo um amalgamento ou mescla pela qual eles modificam, reformulam, reconstruem a bagagem cognitiva anterior (Rodrigo, 2009, p.39).

Em suma, esse professor necessita pensar dentro da universidade ou dos Institutos Superiores de ensinos ou serem estimulados a pensarem em sua própria condição ao professorado e como poderão não somente tocar “os saberes pedagógicos” com os saberes filosóficos, mas experimentarem, dentro dessa formação, o cultivo da nova necessidade da prática educativa do ensino de filosofia para esse nova geração pós-moderna.

Referências bibliográficas:

- ARENDRT, Hannah. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Ed. Perspectiva S.A, 2003.
- CARVALHO, José Sergio Fonseca de. A crise na educação como crise da modernidade. In: Rev. Educação: Hannah Arendt pensa a educação. São Paulo: Segmento, 2007.
- CÉSAR, Maria Rita de Assis. A educação num mundo à deriva. In: Rev. Educação: Hannah Arendt pensa a educação. São Paulo: Segmento, 2007.
- CRITELLI, Dulce. O ofício de pensar. In: Rev. Educação: Hannah Arendt pensa a educação. São Paulo: Segmento, 2007.
- ESTEVE, José M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, António. Profissão Professor. Porto Editora, toda, 1999.
- GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de; Leite, Yoshie Ussami Ferrari. Formação de Professores: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.
- FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Tereza. Construindo o conceito de competência. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v5nspe/v5nspea10.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2018.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 2011.
- GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de; Leite, Yoshie Ussami Ferrari. Formação de Professores: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.
- KOHAN, W.O; LEAL, B; RIBEIRO, A. Filosofia na escola pública. Petrópolis, RJ: Vozes. 2000
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9394/96. Legislação Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 15.nov. 2016.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parâmetros Curriculares Nacionais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12598%25> Acesso em: 27. nov. 2016.
- NÓVOA, António (coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote. Instituto de Inovação cultural, 1992.
- PERRENOUD, Phillippe. Dez novas competências para ensinar. Trad. Patrícia Chittoni Ramos; Porto Alegre: Artmed, 2000.
- RODRIGO, Lídia Maria. Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio. Campinas, SP: Autores Associados, 2009
- TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e formação profissional. 15.ed. Petrópolis. RJ: Vozes.2013.
- ULHÔA, Joel Pimenta de. O professor e sua prática. Educação e Filosofia, Centro de Ciências Humanas e Artes. Volume 12, n. 24, jul/dez 1998.

Itinerários filosóficos¹

Valter Ferreira Rodrigues²

Filosofia para não-filósofos

No PROF-FILO, a disciplina “Laboratório de Ensino de Filosofia” visa discutir o ensino de Filosofia como um espaço de experimentação do pensamento e de produção filosófica. Volta-se tanto para o aprofundamento teórico de temas e problemas filosóficos como para a análise crítica e/ou criação de novas práticas. Em 2017, conforme o plano de curso da disciplina, o objetivo era discutir o ensino e aprendizagem da Filosofia, com vistas ao desenvolvimento de práticas e recursos didático-pedagógicos com alto potencial filosófico³, começando pelas experiências pessoais dos próprios mestrandos. Fez parte do conteúdo programático da disciplina a elaboração e realização de iniciativas didáticas para um ensino filosófico, partindo da constatação de que ensinar Filosofia na escola é essencialmente operar com uma filosofia para não-filósofos; e, para tanto, buscamos esboçar um “perfil” inicial de uma filosofia desse tipo, uma filosofia voltada para um público, cuja grande maioria raramente teve, tem e terá contato direto as produções filosóficas.

Grosso modo a filosofia que é apresentada ainda é uma filosofia de tipo acadêmica, universitária, “superior”, cujo acesso demanda, sobretudo uma necessária base escolar rara, na forma de competências de leitura, de interpretação e de escrita, além de conhecimentos prévios, de História e da Geografia. Um dos maiores desafios tratado ao longo da disciplina é o problema do ensino de filosofia mormente adaptado do tipo de ensino ofertado na universidade, ainda centrado na transmissão de conteúdos “filosóficos”, quer sejam temáticos quer sejam históricos e que acaba por dar continuidade àquilo que Foucault chamou de “formalização do pensamento” (1999, p. 480). Um ensino que

1 O presente texto foi organizado em duas partes. Em primeiro lugar é apresentado um breve relato de experiência e uma análise de um conjunto de atividades que foram desenvolvidas em 2017 por professores-mestrandos da turma 01 do PROF-FILO, núcleo de Campina Grande, durante a realização da disciplina de “Laboratório de Ensino de Filosofia”. Atividades que consistiram da elaboração e da realização de três iniciativas didáticas, voltadas preferencialmente para um público de “não-filósofos” e de potencial filosófico. Na segunda parte, ensaio uma breve reflexão sobre o que poderíamos chamar das condições de possibilidade dos chamados “gestos filosóficos” contidos nas iniciativas realizadas e de como esses gestos poderiam servir para demonstrar o alcance filosófico de um ensino da filosofia, com vistas ao filosofar.

2 Professor no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande.

3 O potencial filosófico de uma ação pedagógica corresponde à capacidade que essa ação tem de levar os sujeitos nela envolvidos a fazerem uma autêntica experiência do filosofar. Na perspectiva de um ensino crítico-criativo do filosofar, as práticas pedagógicas envolvidas e as técnicas didáticas a serem aplicadas devem estar ancoradas em teorias educacionais que defendam a ação pedagógica enquanto ato criativo, processual e pessoal, voltada para a centralidade da relação professor-aluno, assim como na função mediadora da escola e do currículo. Considerando que todo fazer pedagógico corresponde a um conjunto de ações que visam a contribuir para os processos de ensino-aprendizagem, no ensino de Filosofia é importante avaliar que teorias e práticas educacionais têm potencial para desenvolver uma experiência filosófica nos estudantes (RODRIGUES, 2012).

não é capaz de promover uma educação filosófica (CARVALHO, 2017), uma vez que paralisa o pensamento, homogeneiza e o mantém fechado e subordinado aos ditames pré-estabelecidos da academia.

Vasconcelos (2005), em um estudo sobre Deleuze e a noção de “imagem do pensamento”, vai falar da necessidade de uma “não-filosofia” que se apresenta como uma linha de fuga frente a uma imagem clássica do pensamento (pensamento representativo). Operando com termos como “educação maior”, “antropofagia”, “sub-versão”, “contraconduta”, Gallo (2008), Ceppas (2010), Aspis (2012), Carvalho (2017) e tantos outros que refletem sobre uma filosofia diferente, ou melhor, uma filosofia só possível desde a diferença. Pessoalmente, entendemos que uma filosofia para não-filósofos se configura como uma filosofia crítico-criativa que ocorre em outros territórios para além da academia e talvez para além da escola de maneira supra-sistemática, multimetódica, polifônica, irreverente, transversal, indisciplinada e existencial.

Visando a criação de iniciativas filosóficas para um público de não-filósofos, a partir de ações didáticas que pudessem ocorrer fora da sala de aula e que, posteriormente pudessem ser adaptadas à escola, durante a preparação, os mestrandos trouxeram uma série de sugestões como: aulas em diversos formatos (aulas públicas, “aulões”), comícios, roda de conversa, realização de eventos artísticos e científicos (cafés filosóficos, sarau poético, instalações de arte, pinturas, show de música, teatro, teatro de rua, cordel, HQs, mostras de cinema) e até a confecção de jogos filosóficos *on line*.

Processos criativos

A análise das atividades se concentrou na em dois quesitos: a “criatividade” e o “potencial filosófico”, uma vez que a relação entre ambos critérios nos parece a que melhor nos ajuda a identificar elementos, sinais ou gestos que possam demonstrar o alcance filosófico das ações realizadas pela promoção de experiências filosóficas.

A principal marca da criatividade é sua abertura para o novo que pode ser reconhecido no outro, na diferença e, em termos pragmáticos, naquilo que não está pronto. Em *Criatividade e processos de criação*, Ostrower afirma que a criatividade,

Em qualquer que seja o campo de atividade, trata-se, nesse “novo”, de novas coerências que se estabelecem para a mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos. O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar. (OSTROWER, 2003, p. 9).

À ideia de criatividade associamos a crítica e o fazemos a partir de dois referenciais teóricos: as abordagens Deleuze e Guattari em *O que é a Filosofia?* (2009) e de outras obras deleuzianas (*Diferença e repetição*, *Proust e os signos*, *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*), e a partir do conceito de práxis criadora do filósofo hispano-mexicano Adolfo Sánchez Vázquez. A criatividade como manifestação do pensamento que de modo rizomático ao instaurar novos planos de imanência e novos problemas, propõe que as experiências do filosofar têm lugar no torvelinho dos acontecimentos e não em um plano pré-estabelecido, preconcebido, pré-calculado da razão. Nesse sentido, o exercício da criatividade é condição para o filosofar, o que não poderia deixar de assim ser, uma vez que filosofar é criar (DELEUZE; GUATTARI, 2009).

Vázquez em *Filosofia da Práxis* (1990), ao refletir sobre a diferença entre o que chamou de práxis reiterativa e práxis revolucionária, caracteriza essa última como a única capaz de criar, isto é, de ser criativa. Diferentemente da práxis reiterativa, também classificada como práxis imitativa, a práxis criadora,

[...] permite que o ser humano enfrente novas necessidades e situações. Embora o ser humano não viva em um estado de constante criação, criar é a primeira e mais vital necessidade humana. A ação criadora se distingue pelo grau de consciência ou de participação consciente do sujeito no processo de transformação. Quanto maior for o grau de consciência que o sujeito tem de sua prática e de si mesmo como ser “prático” e atuante, mais próximo ele estará de uma consciência da *praxis*. [...] Vázquez chama atenção para a importância do desenvolvimento de uma consciência reflexiva da *praxis*, ou seja, do desenvolvimento de uma consciência que se volta sobre si mesma (autoconsciência) e sobre as atividades materiais. Nesse processo, a filosofia enquanto filosofia da *praxis* se constitui como essa reflexão autoconsciente da prática e na forma de uma *praxis reflexiva*, promovendo a superação da prática reiterativa. (RODRIGUES, 2014, p. 68).

A práxis reiterativa se caracteriza como um tipo de ação marcada pela submissão ao que está pré-concebido, a um modelo imutável no qual “o real só justifica seu direito de existir por adequação ao ideal (...). É uma práxis de segunda mão que não produz uma nova realidade, não produz mudança qualitativa na realidade presente, não transforma criadoramente” (VÁZQUEZ, 1990, p. 258). Na vida social, esse tipo de adequação está presente, por exemplo, no burocratismo. Práticas burocratizadas (social, estatal, política, cultural, educativa etc.) representam um tipo de práxis degradada, inautêntica, oposta à práxis criadora. O grau de participação da consciência nesse tipo de atividade imitativa é menor e seu modo de transformar constitui-se como uma imitação daquilo que já foi criado antes. Não há margem para o improvável, para o imprevisível, para a criatividade e, portanto, converte à ação em reprodução. A práxis imitativa é, portanto, uma prática reprodutivista.

Como podemos ver, a crítica é um elemento chave para a noção de criatividade. Portanto, tomamos a criatividade não apenas como um dispositivo operacional para verificar a capacidade das iniciativas desenvolvidas de, na perspectiva das diferenças, instaurarem novos planos de imanência na ordem dos acontecimentos e o acolhimento de novos problemas, ancorada na superação de práxis imitativas ou reprodutivistas por práxis criadoras autoconscientes, mas a tomamos também como uma categoria filosófica, cuja presença na forma de gestos criativos ou ações criativas caracterizariam o que se chama de ensino ou educação filosófica.

Os professores-mestrandos organizaram as seguintes iniciativas: 1) *Empédocles: examinado signos a partir dos quatro elementos* e consistiu da criação de um perfil no *Facebook* com o objetivo de investigar a possibilidade de filosofar a partir de uma perspectiva da filosofia da diferença através da rede social e realizar aquilo que o grupo responsável denominou de “encontros nômades”. A filosofia de referência foram as filosofias da diferença, em especial o pensamento de Deleuze; 2) *Passeio filosófico* que consistiu na construção de uma instalação montada ao longo de uma pista de caminhada, em um dos parques municipais da cidade de Campina Grande. Ao longo de todo um trajeto ocupado

por pessoas que costumam fazer suas caminhadas ao final da tarde, se localizavam “totens filosóficos” que abordavam os diferentes tipos de conhecimento (mítico, religioso, científico e filosófico). Além dos totens (estações) havia alunos da rede pública de uma escola da localidade que conversam com os transeuntes sobre esses tipos de conhecimento, através de perguntas, esclarecendo dúvidas, etc. Tomando como referência a tese de doutorado da Professora Renata Aspis (2012), também de inspiração deleuziana, o objetivo da iniciativa era atrair pela sensibilização o público passante para o conhecimento da Filosofia através da percepção dos contrastes entre diferentes tipos de conhecimento e modos de pensar, com destaque especial para o pensamento filosófico; 3) A terceira atividade desenvolvida chamou-se *Roda de conversa* e foi realizada em um Instituto para Cegos. O principal tema era o da *Felicidade numa abordagem inclusiva e filosófica*, tomando como filosofia de referência o pensamento epicurista, envolvendo a escuta de músicas e leitura (em braile) de excertos filosóficos e poemas. Acompanhamos a realização de todas as atividades observando e registrando cada uma delas. No último dia de aula ocorreu uma partilha dos grupos e a entrega de um relatório final de cada atividade. Posteriormente, cada grupo apresentou um ensaio, a partir das experiências vivenciadas.

Tomando como referência a criatividade e o potencial filosófico foi possível verificar, a partir da observação direta das três atividades realizadas e da análise dos relatórios finais, que duas delas foram mais bem sucedidas nesse quesito: o *Passeio filosófico* e a *Roda de conversa*; ambas atividades realizadas presencialmente, o que demandou uma interação direta entre os realizadores da ação e o público-alvo. O perfil criado no *Facebook* obteve um baixo índice de interações, com pouquíssimo *feedback*. Mesmo na experiência realizada com os cegos, que em grande parte reproduziu o método expositivo tradicional da sala de aula, foi possível verificar momentos de criação do pensamento entre os sujeitos participantes, através de suas partilhas. Assim como em alguns testemunhos que pudemos colher *in lócus* dos que pararam ouvir as explicações que eram dadas nos totens do passeio filosófico no parque, e a partir nos fizemos o seguinte questionamento: é possível afirmar que técnicas ou tecnologias ou estratégias didático-pedagógicas ancoradas na promoção de eventos dialógicos, que propiciam a interação direta entre “filósofos” e “não-filósofos” sejam mais propícias à promoção de experiências crítico-criativas do filosofar? Aparentemente sim. As atividades corroboram o que muitos pesquisadores do ensino de Filosofia no Brasil têm dito a respeito da importância da promoção de dinâmicas dialógicas no ensino filosófico (KOHAN, 2009) e a preferência por abordagens mais interativas quer sejam presenciais quer à distância.

Em seu relatório, o grupo de professores que organizou o Passeio filosófico destacou a importância de ajudar as pessoas a repensarem tudo aquilo que é preconcebido como verdades absolutas, através de experiências de atravessamento que os contrastes de diferentes formas de saber poderiam proporcionar. Essa mesma ideia fundamenta o ensaio que o grupo redigiu, a partir das experiências vivenciadas na atividade. Fazendo uso do lúdico, especialmente na estação dedicada ao estudo da sensibilidade e ao conhecimento empírico, onde pudemos verificar uma grande participação de pessoas que ali se faziam presentes e que brincavam explorando os sentidos, o grupo entendeu que a iniciativa pedagógica “foi uma experiência riquíssima, pois permitiu o encontro da Filosofia com pessoas que não faziam ideia do que ela era, exceto de modo equivocado, como sendo somente aquilo que coloca a religião em xeque”, e destacou ainda que a importância da atividade para romper com certos preconceitos como, por exemplo, um tipo de ideia de inutilidade que mormente se associa à Filosofia.

Embora pessoalmente não vejamos nada de mal na Filosofia suspeitar da religião e de muitas outras coisas, inclusive de si mesma, a percepção geral do grupo é de que as atividades provocaram o pensamento, introduzindo a possibilidade de se criar algo novo, nesse caso a possibilidade de se pensar diferente, mediante o reconhecimento de outras formas de pensar e do questionamento das próprias ideias.

Os professores que estiveram no instituto dos cegos se encontraram com jovens estudantes do ensino médio que ali frequentam. É importante destacar que nos relatos, a experiência de conversar sobre Filosofia com esse público foi particularmente tocante para os professores-mestrandos. Para eles atuar no instituto dos cegos fez com que eles experimentam-se um tipo de “cegueira”, nas partilhas acerca do tema “felicidade” a partir das vivências pessoais dos cegos. Para os jovens do instituto, a clareza e a visão do mundo eram de outra natureza e não do tipo físico, óptico, e seus maiores desafios era o fato de não poderem enxergar, mas não serem vistos pelos que se dizem ver, porque enxergam o mundo desde uma única perspectiva, a própria. O que não pode ser visto por seus olhares, não existe ou permanece na obscuridade. Para esses professores a experiência foi para eles uma oportunidade rara de perguntar: mas, afinal de contas, o que é a cegueira (ou a visão) e o que significa ser cego (ou enxergar)?

O contraste entre visão e cegueira é descrito no ensaio do grupo como algo que lhes

[...] proporcionou uma reflexão sobre as limitações que imperam no nosso cotidiano, mesmo que julguemos ser capazes ou mesmo “normais”, sempre nos falta algo, não somos perfeitos na totalidade e foi partindo de uma experiência real e prática que o grupo se sensibilizou ainda mais com o universo das limitações, ele existe para todos nós. Com isso, percebe-se a urgência de práticas educacionais e sociais mais humanizadoras, que atinja o máximo possível de pessoas, sendo um projeto revolucionário em curso. Nesse sentido, pensamos que, as discussões filosóficas devem está nesse processo como ferramenta principal de uma emancipação, de um “olhar” além daquilo que já está construído ou estabelecido para um todo, combatendo assim a exclusão daqueles que são rotulados como limitados ou portadores de necessidades especiais, ao filosofar.

Embora a atividade desenvolvida, vista superficialmente, tenha reproduzido o ambiente de uma sala de aula, com exceção das cobranças e horários usuais, é possível inferir que houve elementos crítico-criativos e que uma experiência filosófica esteve em curso e que todos, especialmente nos professores que foram por ela afetados.

O ensaio do terceiro grupo que criou um perfil online no Facebook, intitulado Notas francesas acerca do ensino e que opera principalmente com o pensamento de Deleuze em torno da ideia de rizoma, não fez qualquer menção no texto à experiência pedagógica desenvolvida e configura-se como uma reflexão geral sobre temas como educação, interdisciplinaridade, pensamento rizomático etc. No ensaio do grupo não há qualquer menção à atividade realizada ou partilha de experiência ou reflexão sobre isso. Então, a pergunta que nos fizemos foi: qual teria sido o principal motivo de tal “esquecimento”? Nenhum, a não ser o fato de que, segundo o verificamos, não houve qualquer experiência crítico-criativa para ser registrada e muito menos pudesse servir de objeto à reflexão.

A inovação trazida via internet com o uso de perfis sociais online e avatares virtuais, atualmente muito em voga como ferramentas de divulgação de informação (muitas delas

inclusive falsas, como as chamadas *fakenews*) ou espaços de formação, comércio virtual; apesar das mais de três mil visualizações que o perfil teve em um curto espaço de tempo; conforme podemos observar no relatório final e nos prints das postagens feitas, quase não existiu interação. Não havia uma proposta clara e como se diz no jargão publicitário o público não captou a mensagem do grupo de professores. A questão da importância da interação foi apontada pelo grupo ao afirmar ser “possível usar a rede social para filosofar, porém é necessário que haja disponibilidade por parte dos administradores da página para interagir com os internautas”. A escolha aparentemente criativa por fazer uso de um objeto virtual de ensino e aprendizagem, de fato, não produziu experiências críticos-criativas para um pensar filosófico e, por essa razão, não foi possível indicar qual foi o real potencial filosófico da atividade online desenvolvida, por esta não oferecer qualquer elemento. As demais iniciativas parecem confirmar que, em primeiro lugar que cada filosofia produz suas próprias experiências do filosofar⁴, à medida que conseguem fomentar espaços de diálogo e de interação para a livre troca de ideias e debate de opiniões, nos quais o deixar-se afetar pela diferença aparece como peça chave na construção inacabada do próprio ser; indicando que quanto menor for a, o diálogo, o debate, menor é o potencial para o exercício do filosofar, não importa qual seja a filosofia de referência. Em segundo lugar, que o ensino e aprendizagem da filosofia podem se constituir em genuíno exercício filosófico. Aqui fazemos nossas palavras do Professor Sérgio Sardi em Filosofia, formação docente e cidadania:

Em relação à práxis docente, portanto, não há como separar o professor de filosofia e o filósofo, ou melhor, aquele que está em curso de aprender a ser filósofo e que, em seu devir-filosófico, propõe aos demais um exercício filosofante. [...] O trabalho autocrítico de um professor de filosofia sobre o sentido de ensinar-aprender filosofia é também um exercício filosófico, isto é, desenvolve-se como momento de sua idiossincrática compreensão do mundo, de si, do sentido do humano e do conhecimento. (SARDI, 2008, p. 198-199).

A pergunta que propomos então é a seguinte: que gestos filosóficos se acham ou caracterizariam a experiência do filosofar, particularmente no campo da educação da educação filosófica?

Nos rastros de uma filosofia itinerante: práticas cartográfico-rizomáticas (breves considerações)

O filosofar e suas experiências referem-se em grande parte às filosofias da qual partem. No que concerne ao ensino de Filosofia, concordamos com Horn e Araújo quando afirmam que

Uma metodologia eminentemente filosófica *exige uma decisão consciente do professor* acerca do que ele próprio entende por filosofia e se consegue definir a partir de que lugar e referencial teórico fala. Através desse referencial ele lê, entende, interpreta o mundo, pensa, reflete, aprende e ensina. [...] Seja qual for a concepção filosófica do professor, é preciso que ele esteja consciente dela, se responsabilize teórica e praticamente

4 Cf. SARDI (2008, p. 194) que explica que “no âmbito de cada filosofia, a formulação do problema filosófico dos limites e do sentido da filosofia, assim como possíveis resoluções do mesmo, propostas por cada filósofo, delimitam uma posição sobre o ensinar-aprender filosofia. Nesse caso, não há como se manter imparcial quanto à filosofia ou à concepção de filosofia que, implícita ou explicitamente, sustenta e delimita a coerência interna dos pressupostos metodológicos do ensinar-aprender filosofia. Uma concepção acerca do ensinar-aprender filosofia é e deriva, pois, de uma concepção filosófica”.

por ela, e seja rigoroso na exata medida que sua formação cultural assim lhe permitir. Assim, *o mais adequado é tratar de filosofias* e não de filosofia. (HORN; ARAUJO, 2009, p. 32-33, grifo nosso).

A decisão de adotar esta ou aquela filosofia de referência irredutivelmente demanda rigor filosófico e competência pedagógica, cuja dissociação entre esses dois tipos de critérios incorre em amadorismo pedagógico, fator comumente percebido e determinante à educação filosófica, por estar diretamente associado ao potencial para o filosofar das iniciativas didático-pedagógicas (RODRIGUES, LOPES, 2017, p. 83). E se, conforme afirmam ainda Horn e Araújo (op. cit.), que em Filosofia método e conteúdo se confundem, isso não significa dizer que o filósofo, na condição de professor, aprende a sê-lo consubstancialmente. O rigor pedagógico deverá compor também a “formação cultural” (id. ib.) do professor de filosofia. A relação entre conteúdo e método em Filosofia implica na afirmação de que cada filosofia enseja múltiplas possibilidades para o filosofar e que, de tempos em tempos novas trilhas e itinerários são criados.

É por essa razão que a Filosofia não se confunde com sua história, isto é, com sua própria herança reunida nos textos dos filósofos, mas a partir dela a Filosofia se nos apresenta como experiência possível do surgimento de novas formas de compreender e agir sobre a realidade. Se a criação é uma característica inerente ao ato filosofante, inerente à toda e qualquer filosofia, algumas delas trazem a criatividade no cerne do seu discurso e se configuram como filosofias itinerantes, cujas características que mais nos fascinam são a centralidade do processo criador e seu perfil errante. Trata-se de filosofias inconclusas, que não se acham prontas, não possuem morada fixa, nômades no pleno sentido do termo.

A errância caracteriza o pensamento itinerante e atua como condição de novas possibilidades de pensar e de atuar no mundo. Ela está na base de um tipo de metodologia cartográfico-rizomática voltada à construção de novos saberes e práticas. Assim como o pensamento rizomático, tal cartografia possui como princípios a conexão, a heterogeneidade, a multiplicidade, a ruptura (GALLO, 2008) Por ser regida pela conexão, não parte nem estabelece uma unidade das relações, não pressupõe qualquer processo de significação, de hierarquização e se acha sujeita a “linhas de fuga”, aberta a novas possibilidades; pode ser acessada de diversos pontos, a partir de uma “lógica do devir, da exploração, da descoberta de novas facetas” (GALLO, 2008, p. 77).

As atividades realizadas na disciplina de Laboratório de Ensino de Filosofia nos ajudam a perceber que “gestos filosóficos” parecem serem mais propícios em eventos de natureza rizomática, perpassados por um constante movimento de mediação, de intersecção, de *“intermezzo”* (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p. 4), regidos por alianças dialógicas e por deslocamentos transversais próprios de uma filosofia itinerante, de uma “geo-filosofia” (DELEUZE; GUATTARI, 2009, *passim*) que opera por meio de uma cartografia filosófica, a partir de movimentos de desterritorialização, reterritorialização, da instauração de novos planos de imanência no seio dos acontecimentos, do “infinito Agora”, como afirmam Deleuze e Guattari (op.cit. p. 145). Nossa interpretação de tal cartografia é a de que esta se desenvolve no entrelaçamento de perspectivas, linguagens e epistemologias, na promoção da plueriversalidade dos saberes. No nível das relações que os seres humanos estabelecem, as práticas cartográficas se fazem presentes no exercício do encontro e do reconhecimento do outro (alteridade), através do autêntico diálogo, indicando o alcance ético-político de seu alcance.

Referências bibliográficas:

- ASPIS, R. L. Criar saídas e um ensino de filosofia. *Educ. Tem. Dig*, Campinas, vol. 17, n. 1, p. 199-215, jan./jun. 2012.
- _____. Ensino de filosofia e resistência. 2012. 216 f. Tese (Doutorado em Educação, na área de concentração de Filosofia e História da Educação). Campinas, 2012.
- CARVALHO, A. F. O ensino de Filosofia e discernimento no mundo contemporâneo: questões atuais. *Educação. Santa Maria* | v. 40 | n. 1 | p. 89-100 | jan./abr. 2015.
- CARVALHO, F. Educação filosófica como resistência: considerações iniciais sobre a pedagogia da imaginação como contraconduta. In ALENCAR, M. V. et al. *Filosofar e ensinar a filosofar*. São Paulo, ANPOF, 2017.
- CEPAS, F. Anotações sobre a história do ensino de filosofia no Brasil in BRASIL, Filosofia: Ensino Médio. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- CULLEN, C. Reflexiones desde nuestra América. Buenos Aires: La cuarenta, 2017.
- DELEUZE, G. Diferença e repetição. Tradução Luiz Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- _____. Proust e os signos. Tradução Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. Tradução Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2000.
- _____. O que é a filosofia? Tradução Lucia Pereira de Lucena-Guerra; Ana Bustamante. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2009.
- 2016.
- FOUCAULT, M. As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução Salma T. Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- GALLO, S. Deleuze e a educação. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- _____. O aprender filosofia como exercício de si. In. XAVIER, Ingrid Müller; KOHAN, Walter Omar (Org.). *Filosofar: aprender e ensinar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012b.
- HADOT, P. A filosofia como maneira de viver. Entrevistas de Jean Carlier e Arnold I. Davidson. Tradução de Lara Cristina de Malipensa. São Paulo: É Realizações, 2016.
- KOHAN, W. O. Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar. Tradução Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- RANCIÈRE, J. O mestre ignorante. Cinco lições sobre emancipação intelectual. Tradução de Lílían do Valle. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- RODRIGUES, V. F. 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.
- RODRIGUES, V. F.; FERREIRA, M. L. A Filosofia no chão da escola. In ALENCAR, M. V. et al. *Filosofar e ensinar a filosofar*. São Paulo: ANPOF, 2017.
- SARDI, Sérgio Augusto. O ensinar-aprender filosofia como um exercício filosófico. In. KUIAVA, Evaldo Antônio; SANGALLI, Idalgo José.; CARBONARA, Vanderlei. (Org.). *Filosofia, formação docente e cidadania*. Ijuí: Ed. Unijuí: 2008.
- SCHÖPE, R. Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade. São Paulo: Edusp, 2004.
- VASCONCELOS J. A filosofia e seus intercessores: Deleuze e a não-filosofia. *Revista Educação & Sociedade*. Campinas, v. 26, n. 93, p. 1217-1227, set. –dez. 2005.
- VÁZQUEZ, A. S. Filosofia da práxis. 4. ed. Tradução Luiz Fernando Cardoso. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1990.

Ressignificação do ambiente escolar: Reflexões e práticas

Vander Matias de Almeida¹

Fevereiro de 2018 ocorreu o suicídio de um jovem de 19 anos na cidade de Betim, em Minas Gerais. Lamentavelmente, mais um entre centenas que acontecem anualmente em nosso país. Ao receber a notícia, a surpresa: tratava-se de um ex-aluno. Além da indignação, comecei a questionar acerca das possíveis causas que fundamentou essa tragédia e, também, sobre a tamanha insensibilidade e irresponsabilidade das pessoas que aos gritos incentivavam a consumação do fato, isto é, saltar da passarela.

Essa tragédia despertou-me para dois importantes posicionamentos, a saber, a crítica e a autocrítica. Crítica em relação à sociedade que, devido ao individualismo e o egoísmo, a frieza e o distanciamento do outro são sintomas de uma sociedade enferma. Autocrítica acerca do meu papel enquanto cidadão e professor: o que tenho feito ou o que posso fazer, por meio da Filosofia, para despertar em meus alunos a reflexão sobre o valor ontológico da vida?

A desvalorização do ser humano lamentavelmente é uma das marcas da sociedade contemporânea. Tratado como “meio” e não “como fim em si mesmo”, a muitos é negado o direito de viver com dignidade. Negação traduzida em atos de violências que se expressam sobre vários aspectos, como: o autoritarismo, o elitismo, o preconceito, a intolerância, o machismo, a indiferença, a desigualdade social, o incentivo e a divulgação de tragédias entre outros que afetam outrem, provocando, na maioria dos casos, o isolamento, a perda da autoestima, a evasão escolar, a depressão e, até mesmo o suicídio; realidade que durante muitos anos e ainda é tratada como tabu, onde o suicida é entendido como alguém distante de uma divindade e, por isso não valoriza a própria vida enquanto dom ofertado pelo seu criador. Entretanto, na obra “O mundo como Vontade e Representação” (livro IV), Shopenhauer descreve sobre a visão do suicida sobre si mesmo.

[...] O suicida quer a vida; não está descontente senão das contradições em que a vida se lhe oferece. Destruindo o corpo não renuncia ao querer-viver, mas unicamente ao viver”. [...] O próprio querer-viver se encontra de tal modo impedido no fenômeno desse indivíduo isolado que não pode a sua mercê desenvolver nela as suas aspirações. Então toma uma resolução conforme à sua natureza de coisa em si, a qual está fora das categorias do princípio de razão e para a qual o indivíduo é de todo indiferente, pois que ela mesma permanece salva do nascer e do morrer e constitui a essência da vida universal. É nesta certeza íntima e firme que nos permite viver sem temer constantemente a morte, isto é, na certeza de que a vontade não faltará nunca ao fenômeno, apoia-se o ato do suicídio. (p. 83-84)

¹ Secretária Estadual de Educação de Minas Gerais

Compreende-se, então, que o suicídio é o último recurso para aquele que quer aliviar a dor e o sofrimento, e que acredita na continuidade de sua vontade, de sua essência.

Tais expressões são cada vez mais perceptíveis no ambiente escolar. Lugar que, por excelência, e, em parceria com a família, é responsável pela formação integral do discente a fim de prepará-lo para a vida individual e coletiva. O primeiro espaço público, o segundo espaço privado que, mesmo com suas especificidades, têm atribuições em comum. Deveres expressos na LDB - Lei nº 9.394 de 20 de novembro de 1996, Título II que trata “Dos Princípios e Fins da Educação Nacional”.

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

Conforme o Hans Jonas (PR. 2006, 170) duas responsabilidades que se entrelaçam, a primeira “constituída pela natureza”, a segunda construção “artificial”. Natureza e cultura, duas instâncias essenciais para formação do sujeito autônomo. Jonas ressalta que “a educação tem, portanto, um fim determinado como conteúdo: a autonomia do indivíduo, que abrange essencialmente a capacidade de responsabilizar-se. (p.189)

Contudo, nota-se que a comunidade escolar está claudicante no cumprimento desses objetivos. Um dos resultados desse fracasso é a violência. É sabido que a escola, lugar do desenvolvimento integral do indivíduo paulatinamente tornou-se um grande palco, com atores vindos das mais diversas realidades e que apresentam, representam, expõem e impõem os seus dramas, medos, frustrações, traumas, vícios, desejos, preconceitos, ideais, necessidades, objetivos etc., isto é, a própria vida em busca de respostas, segurança e conforto. Novas vidas, novas realidades que geram novos desafios.

A princípio, sem compreender a si mesmo, o outro e o território onde está, o discente pode reproduzir, seja de modo velado ou desvelado a violência que outrora era realidade em outros espaços. Sobretudo, devido a miscelânea de realidades que desafia a Instituição a se atualizar, a refletir e ressignificar a sua visão, o seu discurso e a sua prática. A rever os seus valores, a constituir novos valores sem perder a sua identidade e, conforme Jonas, a sua “*raison d'être*” (Princípio Responsabilidade, p.112). É sabido que a própria estrutura educacional no país, assim como muitos profissionais da educação contribuem significativamente para a ampliação deste quadro.

Tais fatos apontam para a necessidade de construir um espaço humanizado e democrático que possibilite ao discente o seu desenvolvimento integral, que valorize a sua individualidade e concomitantemente o desperte para a importância de saber conviver com a diversidade, pois, é sabido que o ambiente escolar é um espaço imprescindível para a construção do humano.

Deste modo, percebe-se que para superar tais desafios é necessário resgatar de modo efetivo dois dos quatro pilares da educação², a saber, “Aprender a ser e Aprender a conviver”-

2 “A educação ao longo da vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. • Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos.. • Aprender a fazer, a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Aprender a conviver, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz. • Aprender a ser, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar

dimensão qualitativa -, haja vista que, na prática cotidiana, o “Aprender a conhecer” e o “Aprender a fazer” – dimensão quantitativa – são priorizados. Atitude característica de uma educação tecnicista, sendo que o único objetivo é formar mão de obra para o mercado de trabalho. Desprezar essas dimensões é também ato de violência, pois ignora o ser humano em sua totalidade. O discente não é somente cognição e técnica, é também um ser criativo, de relações, de sensibilidade, de múltiplas necessidades e habilidades; um ser que precisa de cuidados. Sobre essa questão assevera Lenildes Ribeiro Silva

O relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, *Educação: um tesouro a descobrir*, traz uma análise considerável a respeito do desenvolvimento da sociedade atual, suas tensões marcadas pelo processo de globalização e modernização, como a convivência com a diferença, a necessidade da convivência pacífica e, relacionada a todas essas questões, a educação. São explicitadas reflexões sobre os rumos da educação na sociedade do século XXI, pistas, recomendações, objetivos e metas. Dentre essas reflexões, ressalta-se a discussão sobre os quatro pilares da educação (*aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos*), o conceito de *educação ao longo de toda a vida* e as articulações que se desenvolvem entre esses e as exigências da sociedade capitalista, em globalização.³

Sendo a violência um fenômeno presente em todas as épocas e culturas, é latente a preocupação dos órgãos internacionais que, compreendem a educação como caminho imprescindível. Em julho de 2017, o Governo de Minas Gerais, promulgou a Lei Nº 22.623, que estabelece medidas de prevenção e combate a agressões e ameaças que possam ocorrer no âmbito das escolas públicas estaduais.

Frente aos desafios apresentados e, amparado pela Lei supracitada, em março de 2018, na E.E. Dr. Orestes Diniz, localizada na região do Citrolândia, na cidade de Betim, em Minas Gerais, iniciou-se a elaboração do projeto⁴ ***“Ressignificação do Ambiente Escolar: reflexões e práticas”*** que, através do diálogo e da reflexão filosófica estabeleceu uma série de sequências didáticas a fim de humanizar a instituição a partir da desconstrução de práticas de violência.

em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal.” Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>> acesso em 12 de out. de 2018.

3 “São pilares que se relacionam ao raciocínio pós-moderno de Lyotard para quem o saber ‘não se entende apenas, é claro, um conjunto de enunciados donativos; a ele misturam-se as ideias de saber-fazer, de saber-viver, de saber-escutar, etc.’ (Lyotard, 1986, p. 36).”

4 Ver anexo.

Referências bibliográficas:

- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. 3.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984. p. 231-232. Disponível em <<https://citacoes.in/citacoes/712568-bertolt-brecht-primeiro-levaram-os-negros-mas-nao-me-importei-com/>> Acesso em 13 out. 2018.
- Disponível em <Referência: <https://citacoes.in/citacoes/712568-bertolt-brecht-primeiro-levaram-os-negros-mas-nao-me-importei-com/>> Acesso em 14 de out. 2018.
- Educação: um tesouro a descobrir. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>> Acesso em 12 out. 2018.
- FOUCAULT in GALLO apud. *Filosofia: experiência do pensamento*, 2016, p.176.
- JONAS, Hans. *O Princípio Responsabilidade: Ensaio de uma ética para a civilização tecnológica*. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-RIO, 2006.
- KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Porto: Porto Editora, 1995.p. 97-99.
- Lei 22.623/2017. Disponível em <<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?num=22623&ano=2017&tipo=LEI>> Acesso em 12 out. 2018.
- Lei nº 9.394 / 1996. Disponível em <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96#art-2>> Acesso em 11 out. 2018.
- SARTRE, Jean P. *O Existencialismo é um Humanismo*. Petrópolis: Editora Vozes, 2012. p.10.
- SHOPENHAUER, Arthur. *O mundo como vontade de representação*. Porto: Rés-editora, s.d.

Anexos

Objetivo geral: construir um espaço humanizado no ambiente escolar que possibilite ao aluno o seu desenvolvimento integral.

b) Objetivos específicos:

Conhecer, analisar e compreender a importância do “aprender a conviver e aprender a ser” - pilares da educação - no processo de desenvolvimento integral do aluno.

Apontar, questionar e desconstruir práticas de violência que ocorram dentro do ambiente escolar.

Dialogar e refletir acerca da relevância dos valores morais na construção de uma sociedade justa, digna e que compreenda o valor da vida.

Democratizar o ambiente escolar a fim de promover a participação dos alunos na edificação e no desenvolvimento pessoal e da coletividade.

Sequências didáticas

1ª aula: Conversa filosófica: O valor ontológico da vida

Texto para reflexão: Não se mate (Carlos Drummond de Andrade)

Carlos, sossegue, o amor
é isso que você está vendo:
hoje beija, amanhã não beija,
depois de amanhã é domingo
e segunda-feira ninguém sabe
o que será.

Inútil você resistir
ou mesmo suicidar-se.
Não se mate, oh não se mate,
Reserve-se todo para
as bodas que ninguém sabe
quando virão,
se é que virão.

O amor, Carlos, você telúrico,
a noite passou em você,
e os recalques se sublimando,
lá dentro um barulho inefável,
rezas,
vitrolas,
santos que se persignam,
anúncios do melhor sabão,
barulho que ninguém sabe
de quê, pra quê.

Entretanto você caminha
melancólico e vertical.
Você é a palmeira, você é o grito
que ninguém ouviu no teatro
e as luzes todas se apagam.
O amor no escuro, não, no claro,
é sempre triste, meu filho, Carlos,
mas não diga nada a ninguém,
ninguém sabe nem saberá.
Não se mate

“Carlos” é o destinatário da mensagem deste poema. Mais uma vez, parece existir uma aproximação entre o autor e o sujeito que reflete e fala consigo mesmo, procurando se aconselhar e apaziguar.

Palavras-chave: Amor; Sofrimento; Vontade de morrer; Esperança.

a) Quais as possíveis causas do suicídio? O que autoriza uma pessoa a incentivar esse ato?

b) Qual o papel da comunidade escolar frente à indiferença que assola a sociedade?

c) “Conheça-te a ti mesmo.” O conhecimento é capaz de apaziguar as angústias e o sofrimento?

2ª aula:

Exibição do curta – metragem: “A galinha que burlou o sistema” (III ano do Cine educação e Direitos Humanos – 2013).

Questões:

“Nostalgia: saudade de uma vida que eu nunca tive?”

“Vale a pena viver uma vida sem sentido?”

c) “É melhor pensarmos a vida como... um processo de desencantamento: uma vez que é suficientemente claro que tudo o que acontece conosco é calculadamente produzido.” (SCHOPENHAUER)

“Será que posso mudar o meu destino?” Ou, minha “existência é programada?”

d) Sartre afirmou: “o homem é tão somente, não apenas como ele se concebe, mas também como ele se quer; como ele se concebe após a existência, como ele se quer após esse impulso para a existência. O homem nada mais é do que aquilo que ele faz de si mesmo.” (SARTRE, Jean P. *O Existencialismo é um Humanismo*. Petrópolis: Editora Vozes, 2012. p.10.)

3ª aula: Aristóteles e a ética como ação para a felicidade

Leitura e reflexão: A felicidade como atividade racional: Aristóteles argumenta em torno da felicidade, mostrando-a como uma atividade racional. “Quem pratica a filosofia é o mais feliz dos homens”.

Questões: As pessoas quando agem em sã consciência almejam, no mínimo, prazer e bem estar, e, como finalidade última a felicidade. A busca da felicidade nos exime da dor e do sofrimento? O que propõe Aristóteles?

“A vida do homem que age de acordo com a virtude será feliz.” (ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. 3.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984. p. 231-232.)

4ª aula: Resposta a pergunta: que é o esclarecimento?

Leitura e reflexão: Kant definiu “o Esclarecimento como a autonomia do indivíduo no uso da própria razão. Quando age de modo racional e autônomo, o indivíduo adquire maturidade, e só assim pode ser efetivamente livre. É preciso saber governar-se a si mesmo, elaborar suas próprias regras, para que seja possível uma ação coletiva.” (KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Porto: Porto Editora, 1995.p. 97-99)

Questões: O que significa “a condição de menoridade auto-imposta”? Quais as suas implicações para o indivíduo e para a coletividade? O que propõe Kant?

5ª aula: Ética e moral

1º momento: trabalhando os conceitos.

2º momento: diálogo acerca das diversas formas de violência na contemporaneidade que reflete especialmente no ambiente escolar.

3º momento: atividade individual: a partir do seu conhecimento prévio, o aluno escolherá 05 valores morais que ele julga necessários para, no mínimo amenizar tal situação. Conceituá-los e explicar o porquê da escolha.

4º momento: atividade em grupo: cada aluno apresentará para o grupo os valores escolhidos, em seguida, uma síntese deverá ser realizada pelo grupo para apresentar para a turma.

6ª aula: Apresentação das atividades e síntese.

1º momento: Os grupos apresentarão os valores escolhidos, os conceitos e os porquês.

2º momento: Serão escolhidos pela turma, através do voto, 06 valores morais.

3º momento: escolha de 02 representantes por turma.

Estratégias: Após a fase preparatória, foi criado o grupo intitulado **Valores Humanos**, cujo objetivo foi reunir os representantes das turmas para refletirem acerca da violência no ambiente escolar, as contribuições da Filosofia e propor ações que as combatam. Encontros quinzenais, no contraturno escolar (17h.45 às 18h.45.)

1º encontro: os representantes das turmas apresentarão as sínteses elaboradas.

2º encontro: escolha dos valores considerados mais relevantes: (**empatia, responsabilidade, respeito, honestidade, compaixão, amor**). (Proposta: confecção de banners: um maior para colocar no pátio da escola, um menor para cada sala de aula).

7ª aula: apresentação dos valores para as respectivas turmas.

Texto motivador:

Primeiro levaram os negros Mas não me importei com isso

Eu não era negro

Em seguida levaram alguns operários Mas não me importei com isso

Eu também não era operário

Depois prenderam os miseráveis Mas não me importei com isso

Porque eu não sou miserável

Depois agarraram uns desempregados Mas como tenho meu emprego

Também não me importei

Agora estão me levando Mas já é tarde.

Como eu não me importei com ninguém

Ninguém se importa comigo.“

Bertolt

Brecht

(Referência: <https://citacoes.in/citacoes/712568-bertolt-brecht-primeiro-levaram-os-negros-mas-nao-me-importei-com/>)

8ª aula: Trabalho em grupo - tema: Um olhar além da imagem: desconstrução de práticas de violência no ambiente escolar.

1. Tempestade de ideias: indicação dos tipos de violências recorrentes em nossa escola.

2. Separação em grupo: cada grupo escolheu um dos temas que foi indicado para trabalhar.

Observação: O trabalho foi dividido em dois momentos, a saber, no primeiro momento: parte teoria: pesquisa, apresentação e discussão sobre os temas; no segundo momento: produção e apresentação de curtas-metragens (de 04 a 10 minutos.)

9ª e 10ª aulas: apresentações e discussões sobre os temas.

11ª e 12ª aulas: exibição dos curtas-metragens e discussões sobre os temas.

13ª aula: Diálogo e aprofundamento sobre os temas abordados.

Trecho para reflexão: “É conhecendo a si mesmo e cuidando de si mesmo que cada uma pode construir sua vida na relação com os outros [...] Quando cada um cuida de si que pode também preocupar-se com o outro, estar em relação com ele, aprender com ele e também lhe ensinar, implicando o crescimento de ambos.” (FOUCAULT in GALLO apud. *Filosofia: experiência do pensamento*, 2016, p.176)

Práticas:

1. Agosto: Exibição e debate acerca dos temas dos curtas - metragens. **Objetivo:** conscientizar sobre práticas que ferem a existência de outrem e que contribuem para a produção e reprodução da violência no ambiente escolar. (alunos do 3º ano)

2. Setembro e outubro:

a) os representantes das turmas desenvolveram dinâmicas direcionadas à valorização pessoal e coletiva.

b) Palestras sobre depressão e suicídio, realizadas por Psicólogos da Faculdade Una e do CERSAM - Centro de Referência em Saúde Mental.

3. Novembro: avaliação do projeto.

“Na oposição entre o Ser e a morte, a afirmação do Ser torna-se enfática. A vida é essa confrontação explícita do Ser com o não-Ser, pois, na sua carência constitucional decorrente das necessidades metabólicas, cuja satisfação pode falhar, a vida abriga em si a possibilidade do não-Ser como uma antítese sempre presente, como ameaça. O modo do seu ser é a manutenção do fazer. O “sim” do esforço é fortalecido pelo “não ao não-Ser.” (JONAS, *PR*. p.152).