

Ensino de Filosofia

Anais do XX Encontro da ANPOF

Elisabete Cristina Echer, Fábio Borges-Rosario,
Roberto Schmitz Nitsche & Rommel Luz Figueira Barbosa
(Organizadores)

COLEÇÃO
ANPOF
XX
ENCONTRO



Ao longo de sua trajetória, a ANPOF tem desempenhado um papel fundamental na consolidação da pós-graduação em Filosofia no Brasil, promovendo o intercâmbio acadêmico, fomentando pesquisas inovadoras e abrindo espaços para reflexões que dialogam com os desafios do presente. Em sintonia com esse compromisso, esta edição do encontro trouxe uma importante mudança na organização das apresentações: a transição das Sessões Temáticas (STs) para os Eixos Temáticos (ETs). Essa nova estrutura busca ampliar a interlocução entre diferentes perspectivas e consolidar debates que, muitas vezes, ficavam dispersos em sessões isoladas.

Ensino de Filosofia
Anais do XX Encontro da ANPOF

Editora Responsável

Solange Costa

Comitê Científico

Ana Paula Martins de Souza (PUCPR)

Chaiane Faria (USP)

Carolina Antoniazzi (USP)

Elisabete Cristina Echer (UFSM)

Fábio Borges-Rosario (UFRJ)

Gilson Carreira Junior (UNISINOS)

Ialley Lopes da Silva (UFPE)

Luiz Marcos da Silva Filho (UFU)

Renata Adrian Ribeiro Santos Ramos (UNEB)

Roberto Schmitz Nitsche

Rommel Luz Figueira Barbosa (CPIL)

Solange Costa (UESPI)

Revisão

Elisabete Cristina Echer

Fábio Borges-Rosario

Roberto Schmitz Nitsche

Rommel Luz Figueira Barbosa

Ensino de Filosofia

Anais do XX Encontro da ANPOF

Elisabete Cristina Echer

Fábio Borges-Rosario

Roberto Schmitz Nitsche

Rommel Luz Figueira Barbosa

Organizadores



Gerente Editorial

Junior Cunha

Conselho Editorial

Ana Karine Braggio

Gustavo Rohte de Oliveira

Jaqueline Thais de Souza

José Francisco de Assis Dias

Júlio da Silveira Moreira

Pietra Maria Gulak Welter

Reginaldo César Pinheiro

Ronaldo de Oliveira

Produção Editorial

Ammy Lee Vitória

Daniela Valentini

José Luiz G. Mariani

Medéia Lais Reis

Mônica Chiodi

Instituto Quero Saber

www.institutoquerosaber.org

editora@institutoquerosaber.org

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

E59	Ensino e filosofia - Anais do XX encontro da ANPOF / organizadores, Elisabete Cristina Echer, Fábio Borges-Rosario, Roberto Schmitz Nitsche e Rommel Luz Figueira Barbosa. 1.ed. - (e-book)- Toledo, Pr.: Instituto Quero Saber, 2025. 434 p.: il; color. (Coleção do XX Encontro Nacional de Filosofia, da ANPOF) Modo de Acesso: World Wide Web: www.institutoquerosaber.org ISBN: 978-65-5121-192-8 DOI: https://doi.org/10.58942/eqs.183 1. Filosofia.
-----	--

Rosimarizy Linaris Montanhano Astolphi - Bibliotecária CRB/9-1610

Este livro foi editado pelo Instituto Quero Saber em parceria com a ANPOF.
O teor da publicação é de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores.

ANPOF – Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia

Diretoria 2025-2026

Janyne Sattler (UFSC), presidente

Eduardo Vicentini de Medeiros (UFSM), secretário-geral

Wanderson Flor do Nascimento (UnB), secretário-adjunto

Francisca Galiléia Pereira da Silva (UFC), tesoureira-geral

Ester Maria Dreher Heuser (Unioeste), tesoureira-adjunta

Halina Leal (PUCPR), diretora de comunicação

Mariana Claudia Broens (Unesp), diretora editorial

Conselho Fiscal

Érico Andrade (UFPE)

Susana de Castro (UFRJ)

Adriano Correia (UFG)

Diretoria 2023-2024

Érico Andrade Marques de Oliveira (UFPE), presidente

Eduardo Vicentini de Medeiros (UFSM), secretário-geral

Tessa Moura Lacerda (USP), secretária-adjunta

Judikael Castelo Branco (PROF-FILO/UFT), tesoureiro-geral

Francisca Galiléia Pereira da Silva (UFC), tesoureira-adjunta

Georgia Cristina Amitrano (UFU), diretora de comunicação

Solange Aparecida de Campos Costa (UESPI), diretora editorial

Conselho Fiscal

Taís Silva Pereira (PPFEN-CEFET/RJ)

Ester Maria Dreher Heuser (Unioeste)

Castor Bartolomé Ruiz (Unisinos)

Apresentação da Coleção do XX Encontro Nacional de Filosofia da ANPOF – Eixos Temáticos

O XX Encontro de Filosofia da ANPOF ocorreu entre os dias 30 de setembro e 4 de outubro de 2024, na cidade de Recife, Pernambuco. Como um dos principais espaços de encontro da pesquisa filosófica no Brasil, o evento reafirmou o compromisso da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF) com o fortalecimento da Filosofia enquanto campo de investigação crítica e plural.

Ao longo de sua trajetória, a ANPOF tem desempenhado um papel fundamental na consolidação da pós-graduação em Filosofia no Brasil, promovendo o intercâmbio acadêmico, fomentando pesquisas inovadoras e abrindo espaços para reflexões que dialogam com os desafios do presente. Em sintonia com esse compromisso, esta edição do encontro trouxe uma importante mudança na organização das apresentações: a transição das Sessões Temáticas (STs) para os Eixos Temáticos (ETs). Essa nova estrutura busca ampliar a interlocução entre diferentes perspectivas e consolidar debates que, muitas vezes, ficavam dispersos em sessões isoladas.

Os volumes aqui apresentados reúnem os trabalhos dos seguintes Eixos Temáticos:

- História da Filosofia
- Mulheres na Filosofia
- Filosofia e decolonialidade
- Filosofia e povos originários
- Ensino de Filosofia
- Filosofia da deficiência
- Metafísica
- Ética e Política
- Lógica
- Epistemologia
- Filosofia Brasileira
- Estética e Filosofia da Arte
- Filosofia Crítica

Os volumes aqui reunidos refletem essa transformação, apresentando as discussões promovidas nos eixos temáticos. Mais do que um registro dos trabalhos apresentados, essas publicações são parte do esforço contínuo da ANPOF para fortalecer a produção filosófica no Brasil, estimulando o diálogo entre pesquisadores de diferentes áreas e instituições.

Acreditamos que essa nova proposta contribui para uma Filosofia mais integrada e acessível, capaz de enfrentar os desafios teóricos e práticos da contemporaneidade. Esperamos que os textos aqui reunidos inspirem novas investigações e fomentem debates que extrapolem os limites do evento, alcançando leitores e pesquisadoras das mais diversas formações.

Boa leitura!

Solange Costa
Diretora editorial da ANPOF
Biênio 2023-2024

Sumário

Apresentação

**As heranças ameríndias, amefricanas e europeias confluem para a
descolonização e desconstrução do ensino de filosofia 13**

**O Ensino da Filosofia: uma questão da transdisciplinaridade para a
transculturalidade a partir de Byung-Chul Han..... 25**

Aline Araújo de Lima & Gabriel Kafure da Rocha

**A arte como possibilidade de reflexão e expressão no ensino médio
integrado..... 41**

Amauri Carboni Bitencourt

**Onde habita a errância e o erro? O Colóquio Internacional de
Filosofia e Educação (CIFE) e suas potencialidades 65**

Cristiane Fátima Silveira & Mariana Pereira dos Santos

**Reflexões sobre o Ensino de Filosofia e a apropriação crítica das
Novas Tecnologias de Informação e Conhecimento 87**

Diego Felipe Souza Queiroz & Vladimir Lacerda Santafé

**Práticas e pesquisas em Filosofia com crianças na Educação Básica:
diagnóstico e análise em âmbito Nacional 125**

Edson Gianotti Lucena dos Santos & Maria Reilta Dantas Cirino

**Competências socioemocionais e o Ensino de Filosofia:
possibilidades e perspectivas 143**

Emiliano Kelm Duet Chagas

O processo de organização do livro *Jovens Gotas de Sophia* 163

Esperidião Duarte Bahe

**Filosofia e o Pibid Interdisciplinar da UFMG: desafios de um
projeto de ensino prático e plural durante o ensino remoto
emergencial..... 167**

Fernanda A. Galina

O professor como tradutor 177

Jacira de Assis Souza

PIBID Filosofia: um projeto de ensino, pesquisa e extensão, com foco na formação docente – relato de uma história em defesa da Filosofia e seu ensino (de 2012 a 2022)	193
---	------------

João Silva Lima

Possibilidades e contribuições, dos exercícios espirituais de Pierre Hadot para o Ensino de Filosofia, no contexto do Ensino Médio...211	
---	--

Juliano José Alcântara de Oliveira, António Júlio Garcia Freire

& José Teixeira Neto

A genealogia de Nietzsche como procedimento de ensino: uma proposta a partir do currículo de Pernambuco	235
--	------------

Leovan Moraes Rodrigues Neto

É preciso imaginar o estudante-Sísifo feliz: uma análise desde <i>O mito de Sísifo</i> de Albert Camus.....	267
--	------------

Marcelo Martins Barreira

Filosofia Acadêmica é herdeira do divórcio escolástico e filosofia do NEM é órfã de toda filosofia?	275
--	------------

Rafael Batista Lopes de Oliveira

O Ensino de Filosofia em uma perspectiva política a partir de Jacques Rancière	291
---	------------

Raquel Vieira Dias

Improviso e preparo: andanças (im)possíveis de filosofias com crianças na Latino América	301
---	------------

Robson Roberto Martins Lins

O Ensino de Filosofia e a criação de conceitos nas aulas de Filosofia no Ensino Médio.....	315
---	------------

Sérgio da Costa Santos & Flávio de Carvalho

As armadilhas da personalização da informação e fuga da pós-verdade pelo pragmatismo.....	339
--	------------

Thalles Rodrigues de Oliveira

O Ensino de Filosofia e a práxis transformadora.....	349
---	------------

Thiago Oliveira

Autonomia discente através da tertúlia dialógica: uma abordagem para o Ensino de Filosofia	373
---	------------

Vanessa Ribeiro Morelo & Jorge Augusto da Silva Santos

“Nós não é plural de eu”: a contribuição do pensamento ético de Emmanuel Levinas para o Ensino de Filosofia	391
Vitória Jeniffer Gomes da Silva	

Dissertações e teses de doutorado apenas sobre os clássicos (europeus)? Um problema dos programas de pós-graduação em filosofia no Brasil.....	421
Wolfgang Theis	

Apresentação

As heranças ameríndias, amefricanas e europeias confluem para a descolonização e desconstrução do ensino de filosofia

DOI: <https://doi.org/10.58942/eqs.183.00>

Este livro resulta das escutas e falas provocadas pelas pesquisas apresentadas no Eixo Temático Ensino de Filosofia em Recife entre os dias 30 de setembro e 04 de outubro de 2024, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). As pessoas pesquisadoras que responderam ao chamado da Anpof enriqueceram o debate filosófico brasileiro ao exporem artigos e ensaios de altíssima qualidade. Temos, aqui, reunidos uma excelente amostra da atual investigação sobre a descolonização e desconstrução do Ensino de Filosofia no Brasil.

Aline Araujo de Lima e *Gabriel Kafure da Rocha* em **O ensino da Filosofia: uma questão da transdisciplinaridade para a transculturalidade a partir de Byung-Chul Han** abordam a relação entre esses conceitos na formação do indivíduo perante as transformações políticas, culturais e educacionais atuais. A pesquisa destaca que a transdisciplinaridade promove a integração de conhecimentos além das fronteiras disciplinares, enquanto a transculturalidade amplia o entendimento entre diferentes culturas, mantendo a identidade própria. O texto ressalta que o ensino de Filosofia, ao se alinhar com essas abordagens, pode contribuir para uma formação crítica, reflexiva e intercultural, especialmente diante do cenário de avanços e ataques históricos ao

ensino filosófico no Brasil. Como perspectiva, sugere-se que tais abordagens capazes de incluir múltiplos saberes e culturas possam transformar a prática pedagógica, tornando-a mais inclusiva, dinâmica e capaz de formar cidadãos mais conscientes e criticamente engajados.

Amauri Carboni Bitencourt conta em **A arte como possibilidade de reflexão e expressão no ensino médio integrado** experiências expressivo-filosóficas realizadas por estudantes do EMI, do IFC – Campus Rio do Sul, que ocorreram em oito encontros de oficinas de desenho e pintura nos anos de 2023 e 2024. A escrita considerou tanto os integrantes das oficinas que optaram por entregar a atividade escrita quanto os que preferiram falar para o professor o quanto as oficinas de desenho e pintura os estava ajudando no cotidiano escolar e pessoal. E aponta como horizonte ampliar as oficinas para além do EMI da Sede, para a Unidade Urbana, para os demais cursos ofertados no Campus e envolver a comunidade externa.

Cristiane Fátima Silveira e Mariana Pereira dos Santos evocam em **Onde habita a errância e o erro? O Colóquio Internacional de Filosofia e Educação (CIFE) e suas potencialidades** Antônio Bispo dos Santos para rememorar que Nego Bispo trazia uma temporalidade baseada em uma ideia de começo, meio e fim, como em um círculo, onde começo e fim não sejam distinguíveis. Assentam os seus passos no ancestral quilombola para descrever como no CIFE, muitas experiências foram vivenciadas e os atravessamentos delas foram profundos, em especial no que diz respeito à experimentação da errância. Na direção de demonstrar como pensar filosofia e educação como territórios “encruzilhados” de experimentação, onde errância e erro se tornam potências criativas para o estudar e para o educar.

Diego Felipe Souza Queiroz e Vladimir Lacerda Santafé em **Reflexões sobre o Ensino de Filosofia e a apropriação crítica das Novas Tecnologias de Informação e Conhecimento** abordam a importância do Ensino de Filosofia na formação dos estudantes da educação básica, destacando seu papel na promoção do pensamento crítico, autonomia

intelectual e participação cidadã. Os autores discutem como as mudanças nas políticas educacionais, particularmente a Reforma do Ensino Médio, têm impactado a presença e o currículo da disciplina, muitas vezes reduzindo sua carga horária ou excluindo-a de forma explícita. Além disso, enfatizam a relevância do desenvolvimento de uma educação crítica e humanizadora diante do avanço das novas tecnologias e das *fake news*, relacionando esse cenário às potencialidades da mídia-educação como estratégia de formação. Os textos analisam a necessidade de resistir às reformas que aprofundam as desigualdades educacionais e defendem uma educação que valorize as humanidades, incluindo Filosofia, como meio de formar sujeitos críticos e atuantes na sociedade contemporânea. Os autores também refletem sobre a luta pelo reconhecimento do valor da disciplina no currículo escolar e sua imprescindibilidade para o exercício da cidadania democrática em tempos de intensas transformações sociais e tecnológicas.

Edson Gianotti dos Santos e Maria Rita Dantas Cirino em **Práticas e pesquisas em filosofia com crianças na Educação Básica: diagnóstico e análise em âmbito nacional** apresentam um panorama das práticas e pesquisas de Filosofia com crianças na Educação Básica no Brasil, destacando a importância de promover diálogos filosóficos desde a infância para fomentar o pensamento crítico, reflexivo e ético. Segundo Cirino e Cantalice, essa aproximação implica em criar ambientes escolares acolhedores e estimulantes, onde a experiência com textos filosóficos, narrativos ou imagéticos possa despertar a curiosidade e o questionamento das crianças, sem dogmas ou imposições. Assim como Lipman defende, a Filosofia na infância deve ser uma prática de investigação coletiva, transformando as salas de aula em comunidades de reflexão, capazes de ampliar o entendimento de si mesmas e do mundo. A pesquisa aponta ainda que, embora essa abordagem esteja em desenvolvimento em várias regiões do Brasil, há desafios relacionados à formação dos professores e à implementação de práticas consistentes, demandando maior reconhecimento e apoio institucional

para fortalecer essa institucionalização. Dessa forma, o estudo evidencia o potencial da Filosofia na Educação Básica para promover uma formação integral, crítica e ética, contribuindo para a construção de uma sociedade mais reflexiva e democrática.

Emiliano Kelm Duet Chagas escuta Pierre Hadot em **Competências socioemocionais e o Ensino de Filosofia: possibilidades e perspectivas** para mostrar a potencialidade da filosofia no sentido de ser uma reflexão cuja radicalidade é capaz de incidir sobre os afetos e, consequentemente, os modos de vida, é uma face da tradição filosófica ocidental que, embora já tenha sido primeva, atualmente é bastante periférica e datada historicamente. Assenta que a atenção à interioridade culmina em um direcionamento da força desejante à integração ao mundo. E vislumbra que o ensino de Filosofia pode se relacionar com as competências socioemocionais, desenvolvendo-as desde uma perspectiva crítica sem, contudo, deixar de afirmar o seu valor.

Espiridião Duarte Bahe em **O processo de organização do livro Jovens Gotas De Sophia** ressalta que o processo de organização do livro *Jovens Gotas De Sophia* nasceu de suas experiências na sala de aula, buscando despertar nos estudantes a compreensão da importância da filosofia na formação cidadã. Através da seleção de textos produzidos pelos próprios alunos, o autor evidencia que a filosofia, muitas vezes considerada inútil, pode ser uma ferramenta de transformação pessoal e social. O projeto enfatiza uma abordagem pedagógica que integra reflexão filosófica com atividades práticas, como entrevistas e peças teatrais, promovendo o desenvolvimento de habilidades como interpretação, criatividade e senso crítico. Assim, o livro revela a filosofia como uma prática acessível e fundamental para o entendimento das relações humanas e a construção de uma sociedade mais justa, reforçando sua relevância na educação básica.

Fernanda Galinda em **Filosofia e o Pibid Interdisciplinar da UFMG: desafios de um projeto de ensino prático e plural durante o ensino remoto emergencial** discute os principais desafios do ensino de

filosofia na educação básica brasileira, especialmente durante o ensino remoto emergencial. Destaca-se que a integração da filosofia com outras disciplinas como Educação Física e História apresentou dificuldades, especialmente na organização de atividades interdisciplinares em diferentes níveis de ensino (infantil, fundamental e médio). Ressalta ainda as limitações impostas pela pandemia, que dificultaram a participação e o engajamento dos estudantes, além de evidenciar a necessidade de adaptar conceitos filosóficos à realidade social, cultural e midiática dos alunos. O texto aponta que o ensino remoto trouxe à tona questões sobre o acesso, participação e a organização didática, além de expor as desconfiças e dificuldades na implementação de projetos interdisciplinares na formação de professores. Conclui que o fortalecimento da pesquisa e da formação de professores na área de filosofia na educação básica é fundamental para superar esses obstáculos e melhorar a prática pedagógica nesse contexto.

Jacira de Assis Souza em **O professor como tradutor** explora o papel do professor como tradutor do conhecimento, abordando a complexidade da tarefa de ensinar sob a perspectiva hermenêutica, especialmente a partir das ideias de Ricoeur. Destaca-se que ensinar é um ato de interpretação e de tradução de conteúdos, que requer sensibilidade para transformar o saber de forma compreensível para os estudantes, levando em consideração suas singularidades e contextos culturais. A abordagem enfatiza que, assim como na tradução linguística, o professor precisa mediar o significado entre o conteúdo e o aluno, reconhecendo a multiplicidade de linguagens e a importância de adaptar a comunicação para tornar o conhecimento acessível. O texto também ressalta o papel do ato de ensinar na construção de identidade e alteridade, evidenciando que a compreensão do outro é fundamental nesse processo de tradução cultural e pedagógica.

João Silva Lima em **PIBID Filosofia: um projeto de ensino, pesquisa e extensão, com foco na formação docente – relato de uma história em defesa da Filosofia e seu ensino (de 2012 a 2022)** destaca

que o programa atua na formação docente de filosofia voltada ao ensino na educação básica, buscando fortalecer a prática pedagógica, a integração entre universidade e escola pública, e promover experiências metodológicas inovadoras. Com uma história que se estende desde 2010 na UFAC, o projeto evidencia que a articulação entre teoria e prática é fundamental para o aprimoramento do ensino de filosofia, especialmente ao envolver os estudantes em vivências didático-pedagógicas nas escolas estaduais de Rio Branco. O texto aponta ainda que, apesar das dificuldades financeiras enfrentadas ao longo dos anos, a ação do PIBID tem contribuído para valorizar o magistério, estimular o diálogo interdisciplinar, e fortalecer a formação dos futuros professores, consolidando o compromisso político e pedagógico de defender a educação pública e o ensino de filosofia diante dos desafios contemporâneos.

Juliano José Alcantara de Oliveira, Antonio Julio Garcia Freire e José Teixeira Neto identificam em **Possibilidades e contribuições, dos exercícios espirituais de Pierre Hadot para o Ensino de Filosofia, no contexto do Ensino Médio** que a adolescência já carrega por natureza esse perfil de conflitos internos, que alguns conseguem lidar com isso e que outros não. Revisitam o Epicurismo e a obra de Hadot para estabelecer que Hadot e Epicuro têm objetos em comum nas suas reflexões, havendo possibilidades para um diálogo mínimo entre eles que se encaixa na ideia de que é preciso exercer uma prática reflexiva a fim de atingir um desenvolvimento do ser em formação. De modo a contribuir, no sentido de ajudar os alunos do ensino médio a lidarem com seus problemas existenciais; suas angústias, dores e inquietações.

Leovan Moraes Rodrigues Neto anota em **A genealogia de Nietzsche como procedimento de ensino: uma proposta a partir do currículo de Pernambuco** como a trajetória da disciplina de filosofia no Brasil tem sido marcada por diversas arenas de disputas, não só voltadas à permanência do ensino de filosofia na educação básica, mas também quanto à forma do ensino da disciplina. Especialmente, no estado

de Pernambuco notou que o documento curricular justifica a presença da disciplina a partir do seu objeto de estudo: a condição da existência humana. E propõe como caminho para atender a demanda curricular que se elabore uma didática a partir do procedimento genealógico que cumpra com o dever de pensar o ensino de filosofia de forma crítica, cumprindo com as noções basilares do currículo para o ensino de filosofia, não se reduzindo, entretanto, aos seus interesses.

Marcelo Martins Barreira em **É preciso imaginar o estudante-Sísifo feliz: uma análise desde *O mito de Sísifo* de Albert Camus** examina o uso da filosofia do absurdo, segundo Albert Camus, para refletir sobre a vida dos estudantes da rede pública, especialmente os de periferia, diante das adversidades sociais, políticas e educacionais atuais. Com base na obra *O mito de Sísifo*, o texto propõe que é possível imaginar os estudantes como protagonistas ativos de suas próprias vidas, enfrentando o absurdo com criatividade, rebeldia e esperança, ao invés de se resignarem ao conformismo ou ao desespero. Destaca-se que a prática filosófica deve promover uma pedagogia que valorize a imaginação e a liberdade, auxiliando os jovens a construir sentidos mesmo em contextos difíceis, e também encoraje os professores a refletirem sobre seu papel de agentes que estimulam a resistência e a felicidade possível, apesar das condições opressoras. Assim, o artigo aponta que a filosofia do absurdo pode ser uma ferramenta potente para fortalecer a autonomia e o enriquecimento da experiência escolar em ambientes desafiadores.

Rafael B. L. de Oliveira em **Filosofia Acadêmica é herdeira do divórcio escolástico e filosofia do NEM é órfã de toda filosofia?** analisa a diferença entre a filosofia antiga como modo de vida e a filosofia acadêmica moderna, destacando que a primeira busca transformar a existência do indivíduo por meio de uma vivência concreta dos princípios filosóficos, enquanto a segunda adota uma perspectiva meramente teórica, focada na sistematização do conhecimento. Baseando-se nas ideias de Pierre Hadot, o texto aponta que a filosofia antiga não se

reduz à elaboração de sistemas conceituais, mas concerne à prática de viver filosoficamente, como exemplificam os cínicos e estóicos, que priorizavam a experiência e a ação. A reflexão também aborda o impacto do divórcio entre discurso e vida na tradição filosófica pós-medieval, especialmente na Filosofia universitária, que substituiu o modo de vida filosófico por uma produção de saber desvinculada da existência. Por fim, o texto critica a insuficiência da abordagem teórica no Ensino Médio, como no NEM, e conclama por uma retomada do sentido original da filosofia como modo de vida, uma prática que visa transformar o ser, além de produzir ideias.

Raquel Vieira Dantas em **O Ensino de Filosofia em uma perspectiva política a partir de Jacques Rancière** analisa como o ensino de filosofia pode ser visto como um exercício de pensamento que questiona as condições institucionais da escola e promove a ideia de igualdade. A autora destaca que, na concepção rancieriana, o ensino de filosofia não se limita à transmissão de conteúdos, mas se revela como uma prática que possibilita uma desobediência às ordens policiais que regulam o saber, abrindo espaço para a participação e a emancipação política e intelectual. Nesse sentido, o professor e o estudante encontram-se em uma relação que desafia hierarquias tradicionais, promovendo uma experiência de abertura, na qual múltiplas interpretações e vozes podem emergir. A escola, então, é entendida como um lugar de igualdade por excelência, onde o exercício do pensamento político e filosófico possibilita a contestação das ordens estabelecidas, assim como a redefinição das relações de ensino. A autora reforça que essa abordagem valoriza a participação do estudante e a produção de novas leituras, incentivando uma educação que seja uma prática emancipatória capaz de transformar as condições institucionais e os modos de pensar o ensino de filosofia.

Robson Roberto Martins Lins em **Improviso e preparo: andanças (im)possíveis de filosofias com crianças na Latino América** narra as experiências de Filosofia com Crianças em diferentes contextos

latino-americanos, destacando como essas práticas questionam e ampliam a compreensão do que significa ensinar e aprender filosofia na infância. Ele reflete sobre a importância do imprevisto como elemento fundamental nesses processos, revelando que o ato de filosofar com crianças exige abertura ao inesperado, ao mesmo tempo em que mobiliza a produção de novos conceitos e possibilidades de pensar o mundo. Neste contexto, o autor reforça que a prática filosófica na infância não se limita à transmissão de saberes, mas promove uma experimentação contínua, concebendo a escola como espaço de encontros, tensões e coexistências, onde o aprender surge na presença do imprevisto e da escuta atenta, transformando o cotidiano escolar em um território de investigações e de criação de sentidos coletivos.

Sergio da Costa Santos e Flavio de Carvalho narram em **O Ensino de Filosofia e a criação de conceitos nas aulas de Filosofia no Ensino Médio** como buscam compreender em que consiste ensinar e aprender a Filosofia em um território perpassado por lutas políticas que incidem em várias mudanças em um curto espaço de tempo, como se não houvesse clareza do seu lugar na Educação Básica. Entendem que no exercício do filosofar, o filósofo instaura problemas novos que rompem com a continuidade e, ao se relacionar com eles, cria respostas racionais para equacioná-los. Na direção de estimularem a experiência do pensar entre docente e discente no Ensino Médio como o centro da discussão, percorrendo linhas heterogêneas, traçadas pelos/as próprios/as estudantes enquanto singularidades.

Thalles Rodrigues de Oliveira em **As armadilhas da personalização da informação e fuga da pós-verdade pelo pragmatismo** reflete sobre a influência dos algoritmos e das estratégias de personalização das redes sociais na formação das crenças e opiniões dos indivíduos. Destaca-se que as plataformas digitais utilizam dados pessoais obtidos por meio de *cookies*, *beacons* e outros mecanismos de coleta, muitas vezes sem o total conhecimento ou consentimento dos usuários, para oferecer conteúdos sob medida. Essa prática potencializa a criação de

câmaras de eco, onde os indivíduos se envolvem apenas com informações que reforçam suas opiniões, contribuindo para a disseminação de desinformação e a amplificação de emoções como ódio e pertencimento, em detrimento do questionamento racional. Assim, a crescente manipulação do ambiente digital apresenta desafios à transparência e à regulação, exigindo ações governamentais e uma reflexão ética sobre os limites do uso de dados na busca por uma comunicação mais justa e responsável na sociedade hipermoderna.

Thiago Oliveira em **O Ensino de Filosofia e a práxis transformadora** analisa a proposta de ensinar filosofia como uma prática transformadora que integra reflexão e intervenção na realidade social brasileira. Utilizando os cinco momentos da Pedagogia Histórico-Crítica, o autor destaca a importância de estabelecer uma relação dialética entre a prática social, sua problematização, a instrumentalização dos conteúdos filosóficos, a catarse e o retorno à prática social revisitada. O foco central é tornar o ensino de filosofia uma práxis comprometida com a vida concreta dos estudantes, reconhecendo a complexidade de suas realidades sociais, culturais e históricas, e promovendo uma abordagem crítica que impulse a transformação social. Através dessa metodologia, a sala de aula de filosofia se torna um espaço de interpretação, diálogo e ação, visando não apenas a compreensão, mas também a intervenção na sociedade a partir de uma perspectiva filosófica crítica e engajada.

Vanessa Ribeiro Morelo e Jorge Augusto da Silva Santos abordam em **Autonomia discente através da tertúlia dialógica: uma abordagem para o Ensino de Filosofia** como a prática pedagógica da tertúlia dialógica pode promover a autonomia dos estudantes no ensino de filosofia na educação básica. O texto destaca que essa metodologia baseia-se no diálogo aberto, na reflexão crítica e na troca de ideias, incentivando os alunos a atuarem como agentes ativos na construção do conhecimento, ao invés de meros receptores de conteúdo. Foram apresentadas referências aos princípios freirianos, como o diálogo autêntico

e a emancipação, mostrando que a tertúlia possibilita o desenvolvimento da criticidade e da subjetividade, além de fortalecer a participação social dos estudantes. A partir dessa abordagem, propõe-se ampliar a prática para fomentar uma educação libertadora e promover a formação integral do sujeito, ressaltando seu potencial de contribuir para a transformação social e a formação de cidadãos mais críticos e autônomos.

Vitória Jeniffer Gomes da Silva em “Nós não é plural de eu”: **A contribuição do pensamento ético de Emmanuel Levinas para o Ensino de Filosofia** examina a relação entre ética, desejo e atuação educativa na perspectiva do filósofo Emmanuel Levinas, destacando a centralidade da ética como elemento fundamental na formação do ser humano e no processo de ensino. Levinas critica a predominância do racionalismo e do formalismo na modernidade, que reduzem a liberdade ao exercício da razão e à satisfação de desejos egoístas, afastando-se do verdadeiro entendimento da ética enquanto responsabilidade com o outro. Para ele, a ética não é uma invenção da tradição ocidental, mas um valor absoluto que deve orientar as relações humanas e o ato de educar, promovendo a abertura às diferenças e à alteridade. A preocupação central é confinar o desejo e a liberdade na sua verdadeira essência, ou seja, como um desejo metafísico de infinito que deve ser orientado para o cuidado e acolhimento do próximo. Nesse sentido, Levinas propõe que a escola e os educadores provoquem situações que ativem esse desejo ético, reforçando valores como respeito, responsabilidade, acolhimento e cuidado, que contribuem para uma formação cidadã humanizadora. A sua filosofia reforça a ideia de que a prática educativa deve ser pautada na ética da alteridade, promovendo uma pedagogia que valorize a responsabilidade e o compromisso com o outro acima do racionalismo instrumental. Assim, o pensamento de Levinas oferece uma perspectiva de transformação do ensino, centrada na responsabilidade ética como caminho para uma humanidade mais justa e solidária.

Wolfgang Theis em Dissertações e teses de doutorado apenas sobre os clássicos (europeus)? Um problema dos programas de pós-graduação em filosofia no Brasil aborda os limites do ensino de filosofia no Brasil, destacando a concentração excessiva nos clássicos europeus e a negligência em relação aos pensadores nacionais. Wolfgang Theis analisa como os programas de pós-graduação, especialmente na filosofia, priorizam comentários e interpretações de textos clássicos, formando sobretudo comentaristas e críticos, ao invés de pensadores originais. A pesquisa revela que tanto estudantes quanto professores tendem a valorizar o estudo de obras estrangeiras, deixando de lado as produções filosóficas brasileiras, o que contribui para o isolamento e a estagnação do pensamento nacional. Além disso, o artigo aponta que essa dinâmica limita o desenvolvimento de trabalhos originais e a reflexão autônoma, alimentando um ciclo que compromete a renovação e o fortalecimento da filosofia brasileira. Como horizonte, sugere-se uma mudança na formação acadêmica, promovendo maior valorização do pensamento nacional e incentivando a produção de sistematizações filosóficas próprias.

Esperamos que a leitura dos textos, para além de demonstrar o compromisso das pesquisadoras brasileiras com uma sociedade justa, igualitária, equânime, plural e diversa, anime as pessoas leitoras a engajarem-se nessa caminhada.

Elisabete Cristina Echer

Fábio Borges-Rosario

Roberto Schmitz Nitsche

Rommel Luz Figueira Barbosa

Solange Costa

O Ensino da Filosofia: uma questão da transdisciplinaridade para a transculturalidade a partir de Byung-Chul Han

Aline Araújo de Lima¹ & Gabriel Kafure da Rocha²

DOI: <https://doi.org/10.58942/eqs.183.01>

1 Introdução

A transdisciplinaridade é um projeto que visa a unificação das disciplinas de modo que estas sejam vistas de forma não fragmentada, mas como algo que está interligado às vivências e reflexões do que nos cerca, englobando todas as áreas do saber. A transculturalidade, num movimento semelhante, agrega todas as culturas, impulsiona o conhecimento, aprendemos outras culturas sem perder nossas origens, como ressalta o filósofo Byung-Chul Han em seu livro *Hipercultura, cultura e globalização*. O objetivo desta pesquisa é então fazer essa interligação entre transdisciplinaridade, transculturalidade e o Ensino de Filosofia perante as transformações políticas educacionais. Recorreremos a uma metodologia de revisão bibliográfica focando nas obras *Hiperculturalidade Cultura e Globalização* de Byung-Chul Han (2019), *Educação e Transdisciplinaridade* de Agustí Nicolau Coll et al. (2002) entre outras que discutem temas relacionados fazendo uma interlocução que fundamenta nossa pesquisa.

¹ Mestranda em Filosofia pela UECE, professora da Rede Municipal de Fortaleza.

² Professor Dr. IEFPE/SERTÃO e UECE.

2 Filosofia

A Filosofia se limita a uma disciplina? Ao que parece a Filosofia expande os conhecimentos e elucida o pensamento, está alinhada à transdisciplinaridade e à transculturalidade e se constituem em um paradigma epistemológico, porém o ensino de filosofia no Brasil, ao longo dos tempos, sofreu (e sofre) ataques por parte de alguns governos, ora está no currículo de maneira obrigatória, ora de maneira transversal e ainda de forma optativa. Na ditadura militar, por exemplo, a Filosofia foi totalmente banida do currículo escolar, atualmente ela é uma disciplina obrigatória no ensino médio, devido à Lei n.º 11.684/2008 da LDB.

Segundo Oliveira (1990, p. 171):

Se se quiser buscar uma determinação para o ser do homem, ela será, sem dúvida a liberdade transcendental, ou seja, seu caráter de ser a presença do todo, de ser essencialmente relação ao sentido-fundamento de toda a realidade. Ora, a filosofia nada mais pretende ser do que o esclarecimento responsável deste todo, que se faz presente, se desvela no homem. Assim sendo, ela é o próprio homem realizado teoricamente no seu mais alto grau, de tal modo que seu desprezo significa descaso pelo próprio ser do homem.

Sendo assim, a Filosofia eleva o nível de cognição do indivíduo a partir do momento em que ele se percebe como resultado e agente transformador de um processo social ao qual está inserido, tendo uma postura reflexiva e questionadora, levando-o a tomar uma posição crítica diante dos acontecimentos políticos, sociais e culturais, uma vez que ele pensa sobre suas ações. Como nos diz Byung-Chul Han (2017, p. 33): “Os desempenhos culturais da humanidade, dos quais faz parte também a filosofia, devem-se a uma atenção profunda, contemplativa.” A Filosofia vai além de uma disciplina, ela fomenta o raciocínio, a escola tem fundamental importância para despertar a Filosofia em cada aluno.

3 A escola

Tais acontecimentos são abordados no ambiente escolar, pois é o meio comunitário onde os alunos estabelecem relações sociais e desenvolvem habilidades, dentre elas o da aprendizagem. Ainda que exista um déficit em algumas instituições com um aprendizado decorado, perceptível pelo modo que os alunos ficam sentados em suas cadeiras e recebem as instruções de seus professores, este treinamento para tirarem boas notas, passarem para a seriação seguinte, em competições olímpicas e preparados para o ingresso no ensino acadêmico universitário não é em si um aprendizado para a reflexão crítica da vida. Algumas escolas adotam metodologias diferentes das tradicionais, porém ainda a grande maioria continua muito longe de um processo educacional que vise desenvolver por completo não só as habilidades de escolarização, mas também as sociais, culturais, políticas, científicas e emocionais necessárias para o progresso das atividades humanas. Tal como cita Canário (2006, p. 12):

A resposta a este tipo de desafio implica concepções e práticas educativas que valorizem uma função crítica e emancipatória que permita compreender o passado, problematizar o futuro e intervir de modo transformador e lúcido no presente.

Entretanto, a organização escolar do século XXI, no contexto da globalização,³ em algumas escolas, ainda se mostra centrada no ensino mecânico, acabando por usurpar do aluno praticamente toda a faculdade de desenvolvimento intelectual, de raciocinar e a capacidade de se perceber, perceber suas ações e a dos outros como ações recíprocas, transformadoras e formadoras que interferem no bem comum, tirando sua autonomia. Outras perspectivas como o construtivismo visam estimular os alunos na construção autônoma do conhecimento, retirar o

³ “A globalização não significa simplesmente que o ali está conectado com o aqui. Ela cria mais um aqui global na medida em que des-localiza e *dis-tancia* o ali” (Han, 2019).

aluno da passividade, colocando-o na atividade, ou seja, o aluno cada vez mais se torna a referência no processo de ensino aprendizagem. As chamadas metodologias ativas direcionam os estudantes por projetos, salas invertidas, ensino híbrido, aprendizagem cooperativa e gamificação, porém estão acorrentadas ao currículo escolar e não abordam de fato as experiências de vida dos alunos que são diferentes umas das outras e a realidade do grupo social ao qual fazem parte, como ressalta Arroyo (2013, p. 257):

O conhecimento não é uma cópia da realidade, mas é produto do agir sobre ela, de tentar transformá-la e compreender o processo de sua transformação. É a ação-intervenção que estabelece a relação do sujeito com a realidade.

O currículo escolar guia o ensino sob forma de dominação do aprendizado, tornando a relação professor e aluno em uma relação que pode chegar a ser de autoritarismo e centralidade, mesmo que encoberta por uma lógica essencial ao processo de ensino-aprendizagem, seria como um mal necessário, pois direciona a ação docente uma vez que o currículo escolar condiciona o conteúdo a ser visto numa perspectiva focada em um contexto conceitual ao invés de um contexto mais científico e universal.

Sacristán e Gómez (1998, p. 125) entendem que: “Um sistema escolar complexo, frequentado por muitos alunos/as, deve organizar-se e, servindo a interesses sociais com consequências tão decisivas, tende a ser controlado inevitavelmente”. Dessa forma, a organização escolar tradicional bem como um currículo engessado antagoniza o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que amarram os conteúdos levando e trazendo, muitas vezes, saberes sem questionamentos e debates. A escola nesse sentido direciona os estudantes para um caminho ordenado por interesses mercadológicos e políticos, alinhado ao sistema vigente.

O currículo educacional poderia ser mais flexível, mas tradicionalmente ele é pautado nas normas de controle do que deve ser ensinado e avaliado nos âmbitos educacionais, o que se aprende é parte dessa normatização, por isso o currículo educativo atrofia as perspectivas de um ensino mais complexo e torna as ações pedagógicas uma atividade tensionada à obediência curricular, como nos diz Arroyo (2013, p. 15):

A formação pedagógica e docente gira toda para conformar o protótipo de profissional fiel ao currículo, tradutor, e transmissor dedicado e competente de como ensinar-aprender os conteúdos definidos nas diretrizes do currículo e avaliados nas provas oficiais. Não apenas o sistema escolar, mas a escola, a sala de aula, a organização do trabalho docente, giram nesse território. Estão amarradas ao ordenamento curricular.

Ao longo dos anos, de fato, poucas foram as mudanças no sistema educacional e no processo de ensino aprendizagem, as aulas dadas passaram do quadro negro em que os professores escreviam com giz, depois passaram para o quadro branco cujos discentes ministram suas aulas escrevendo com pincéis para quadro branco, chegando à projeção de conteúdos em *data show* pelos quais são possíveis apresentações mais lúdicas. As informações ou conteúdos tendem a ser apenas repassadas, embora de forma diferente, não necessariamente refletida criticamente. O sistema educacional precisa romper com a ideologia arcaica e precarizada de que o saber deve ser repassado e não construído. Segundo Canário (2006, p. 43):

Superar essa situação só é possível se as escolas puderem estabelecer rupturas com sua matriz organizacional histórica, evoluindo de sistemas de repetição de informações para sistemas de produção de saberes.

Os conteúdos escolares são divisões e subdivisões da aprendizagem definidos conforme a seriação e etapas dispostas durante o ano

letivo, estas são determinantes ao que deve ser aprendido e dão ao professor subsídios para a avaliação, além disso, são dispositivos de ramificação do saber, como menciona Sacristán e Gómez (1998, p. 150): “O que se ensina, se sugere ou se obriga a aprender, expressa os valores e funções que a escola difunde num contexto social e histórico concreto”. Daí a dificuldade em emancipar a educação e torná-la universal, ampliar de forma completa e consciente a estruturação de um saber pautado no *logos*.

Nas universidades o sistema não muda muito, a maioria delas tendem a nivelar seus alunos para um mercado de trabalho mais específico, optado pelos mesmos, o importante é a diplomação e não a produção do conhecimento que nesse caso passa a ser mais técnico com a fragmentação do saber em disciplinas objetivando a formação de profissionais aptos a desempenharem funções mais especializadas perdendo um pouco seu caráter científico, como comenta Japiassu (1976, p. 111):

A instituição universitária torna-se um fim em si mesma. Suas regras passam na frente de suas atividades funcionais. Ao mesmo tempo, as atividades produtoras de pesquisa fogem das universidades e emigram para o setor da produção.

A aquisição do conhecimento deve ser plena transcendendo as experiências e não fragmentada, compartimentada limitando a construção do saber.

4 Fragmentação

O mundo se apresenta de forma complexa, a mente humana, para compreendê-lo melhor, fragmentou cada vez mais os saberes na dinâmica plural dos acontecimentos naturais e sociais, essa compartimentação se estagnou e hoje não conseguimos compreendê-lo em sua

totalidade⁴ relacionando as ciências com as diferentes realidades existentes, nos fechando em um mundo pequeno e de características peculiares, como nos diz Moraes (2010, p. 37):

Se permanecemos construindo o conhecimento a partir de um único e mesmo nível de realidade, presos por uma única explicação ou leitura da realidade, nós estamos fracionando não apenas o saber construído, mas também o ser humano, a vida e a realidade.

A fragmentação dos saberes apoiadas no ensino tradicional específica o conhecimento, deixa de abranger questões relevantes como a evolução das competências educacionais que envolvem os conhecimentos, habilidades e atitudes e de promover a transdisciplinaridade, um método de ensino que visa a unificação das disciplinas de modo que estas sejam vistas de forma não segmentada, mas como algo que está interligado às vivências e reflexões do que nos cerca englobando as áreas do saber como menciona Arnt (2010, p. 111):

Entendo a transdisciplinaridade como uma postura perante o conhecimento, indo além da disciplina, articulando ciência, Artes, Filosofia tradições, reconhecendo a multidimensionalidade humana e os múltiplos níveis de realidade, permitindo ao ser a interconexão com a natureza, com o outro, consigo mesmo, alicerçando a ética, ampliando as suas possibilidades humanas, na busca do bem comum.

Para Sacristán (2005), a fragmentação curricular afasta o sentido de integração das ciências humanas, para haver um agrupamento é necessário ligar a vida dos educandos às áreas do saber e que esse processo depende de uma formação interdisciplinar de docentes contrariamente às universidades que especializam as titulações e atendem aos interesses de controle social.

⁴ “Hoje surge uma nova forma de alienação. Não se trata mais da alienação do mundo ou do trabalho, mas sim de uma autoalienação destrutiva; a saber, a *alienação de si mesmo*” (Han, 2022).

Já Nicolescu (2002) nos diz que a fragmentação do saber é uma espécie de conhecimento *in vitro*, está direcionada a um objeto, ou seja, há uma especificidade na construção do saber, a aprendizagem se torna limitada enquanto a transdisciplinaridade como afirma o autor corresponde à construção do conhecimento *in vivo*, pois abrange a dinâmica do que nos cerca e nossa intersubjetividade.

5 Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade

A interdisciplinaridade é o primeiro passo para a transdisciplinaridade, ela vai além de uma disciplina em aplicação à outra, ou seja, estão interligadas por conteúdos aplicáveis em duas ou mais disciplinas para uma melhor compreensão do assunto abordado, uma vez que a interdisciplinaridade se trabalhada como deve ser rompe com o conhecimento fragmentado, focado em si próprio, ela ramifica o saber, faz conexões e estimula o raciocínio. Os professores são, em parte, responsáveis pelo desenvolvimento intelectual dos educandos, portanto se faz necessário que se trabalhe com uma metodologia na qual se fomente o raciocínio, a curiosidade e o anseio em descobrir e reformular conceitos, uma metodologia em que seja possível um aprendizado em que o aprendente possa se descobrir e se conscientizar do seu devir na sociedade e no mundo ao invés de mastigá-los e apresentá-los já prontos como se faz na pedagogia tradicional, um ensino repetitivo e decorado sem questionamentos e hipóteses levantadas, um ensino fatídico e mecânico, como ressalta Piaget *apud* Japiassu (1976, p. 75):

Enfim, à etapa das relações interdisciplinares, podemos esperar que se suceda uma etapa superior, que não se contentaria em atingir interações ou reciprocidade entre pesquisas especializadas, mas que situaria essas ligações no interior de um sistema total, sem fronteiras estabelecidas entre as disciplinas.

A etapa seguinte à interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade, é inovadora e renovadora para o desenvolvimento intelectual e pessoal, assim como também no ensino de Filosofia tem o caráter emancipador da composição crítica, reflexiva da realidade em um contexto global, como nos diz Nicolescu (1999, p. 16, grifos do autor):

A transdisciplinaridade como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento.

Uma abordagem de caráter transdisciplinar seja, possivelmente, o método capaz de reverter o quadro atual pelo qual a internet é responsável, uma vez que a digitalização do mundo transforma muitas vezes a informação em desinformação, nesse espaço a transdisciplinaridade e a transculturalidade perdem o foco e são diluídas no excesso de informações que circulam de forma rápida e efêmera o que faz com que a capacidade analítica seja atrofiada e percamos o sentido do que é essencial, como nos diz Byung-Chul Han (2018, p. 35):

A mídia digital é uma mídia da presença. A sua temporalidade é o presente imediato. A comunicação digital se caracteriza pelo fato de que informações são produzidas, enviadas e recebidas sem mediação por meio de intermediários. Elas não são dirigidas e filtradas por meio de mediadores.

A comunicação digital, muitas vezes deturpa o verdadeiro sentido da essência comunicativa.

6 Transculturalidade

Para compreendermos a transculturalidade⁵, precisamos ressaltar a notoriedade da cultura como referencial da construção do que é próprio de cada sociedade. Para tanto, Nicolescu (2002) nos diz que existem dois tipos de cultura, a científica e a humanista, elas eram umas no começo dos tempos, sua separação se deu a partir do século XVII com o surgimento da ciência moderna e atualmente são totalmente desassociadas. Para ele a transdisciplinaridade seria o elo que uniria novamente as duas culturas, ampliando nosso nível de entendimento e aprendizado.

Roque de Barros Laraia (2017) nos diz que o termo cultura que hoje utilizamos procede da palavra inglesa *culture* criada por Edward Tylor (1832-1917) ao unir o termo germânico *Kultur* e o francês *civilisation*. Tylor *apud* Laraia (1986, p. 25), na definição de cultura, ele diz:

[...] tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade.

Kant (2005, p. 34) *apud* Sacristán sobre a cultura acrescenta que:

Um segundo sentido da cultura, de origem alemã, utilizado pela primeira vez por Kant e que faria sucesso no século XIX, é que se refere a ela como o conjunto da experiência, tradições, modos de vida, de expressão, de saber fazer e formas de ser de um povo ou comunidade com as que se identifica de fora e com as que os indivíduos se identificam como seres que lhes unam a outros e são da mesma cultura.

⁵ “E em toda dinâmica a hipercultura baseia-se em uma justa posição densa de diferentes representações, signos, símbolos, imagens e sons. É um tipo de texto hipercultural. A transculturalidade não contém justamente essa dimensão do hiper. Não o vasto espaço do trans, mas a proximidade da justaposição espaçotemporal é o que caracteriza a cultura atual” (Han, 2019).

Sendo assim, podemos observar que a cultura, é de extrema importância para a formação da identidade de um povo, caracterizando-o pelas manifestações histórico-culturais e modos de organização social-política, vivenciadas ao longo dos tempos e aprendidas nas unidades de ensino, no seio familiar e no cotidiano com outras pessoas, ela se limita à região a qual está sendo constituída e a uma realidade específica de cada sociedade, espanejadas pelo globo terrestre e que se estabelecem de forma peculiar, revestidas de tradições, rituais e outras simbologias que autenticam os costumes e forma o cidadão em seu caráter cultural.

A cultura então se faz um dispositivo não formal para um aprendizado mais complexo, por inteiro, como ressalta Souza; Rocha; Santos (2024, p. 730):

A educação não formal ocorre em diversos espaços, como família e igrejas, sendo mais subjetiva e complexa em comparação com a educação formal. Seu objetivo é perceber o ser humano em sua totalidade, trabalhando de maneira holística. São desenvolvidas atividades que abrangem cultura, lazer, esportes, artes, música, política, direitos sociais e individuais, danças, entre outras.

Assim, a formação humana se dá através das vivências internalizadas, seja ela dentro ou fora da escola, porém é na escola que aprimoramos essas vivências compreendendo conceitos históricos e políticos. A cultura que carrego comigo, ou seja, a interculturalidade, se opõe à hiperculturalidade que nos transforma em turistas de camisas havaianas citado por Han (2019), esse turista vivencia outras culturas sem conhecer suas origens, não associa manifestações culturais ao seu caráter histórico e político-social, permeando nele a superficialidade de significados insignificantes à sua ideologia, possamos assim relacionar esse personagem aos alunos nas salas de aulas que adquirem conhecimentos sem conhecer seus fundamentos, sem questionamentos, debates e visão crítica do conhecimento imposto e camuflado por metodologias que pintam, mas não coloreem a educação.

O processo de globalização nesse sentido difundiu a ludicidade das culturas, o tempo e espaço são os mesmos, a comunicação digital reproduz de forma acelerada informações que com o tempo se distanciam de sua originalidade, são absorvidas no espaço midiático que a transforma em hipercultura, definida por Byung-Chul Han (2019, p. 24) como:

Em certo aspecto, hipercultura significa mais cultura. Cultura se torna, assim, genuinamente algo cultural, hipercultural, uma vez que é desnaturalizada, que é libertada seja da “flor” seja também do “chão”, ou seja, dos códigos biológicos da terra. A des-naturalização intensifica a culturalização. Se o lugar constituir a faticidade de uma cultura, então a hiperculturalização significa uma desfactização da cultura.

Assim surge a hipercultura, através da comunicação digital, uma cultura desenraizada, sem origens, refletida nas mídias digitais, são passageiras e superficiais, não há nela nenhum pertencimento e sim uma hegemonização, uma cultura sem referências, como nos diz Byung-Chul Han (2019, p. 102): “Em oposição à transculturalidade, a hiperculturalidade não conhece a ênfase no ultrapassamento de fronteiras e limites. Hipercultural é a justaposição proxêmica de diferentes formas culturais.” Na globalização do mundo o sufixo *hiper* está em ascensão, acumulando, homogeneizando e transformando também a cultura.

Sacristán (2005) nos diz que a globalização dada pelos meios de comunicação atuais aglutina as sociedades pelo mundo, aproximando a política, a economia e a cultura, as quais, além de se relacionarem criam uma nova forma de realidade conforme as informações recebidas e repassadas. Para ele a globalização agrega e também desagrega a cultura, criando certa dependência a partir das trocas principalmente de bens e produtos. Por tanto se faz necessário conhecermos o conceito de hiperculturalidade para destacar a transculturalidade.

A transculturalidade traz aspectos culturais complexos sem demarcações, conhecemos outras culturas de acordo com diferentes

realidades, porém não nos apropriamos dela nem nos desenraizamos da nossa. O diálogo entre as diferentes manifestações culturais amplia o conhecimento de forma universal, desperta a curiosidade, estimula a pesquisa, facilita a nossa compreensão acerca dos fatos históricos e organização de determinada sociedade, segundo Reimann apud Han (2019, p. 101):

[...] a transculturalidade acentua o aspecto do ultrapassamento de fronteiras e limites: na comunicação transcultural, o processo de ultrapassamento de fronteiras de uma unidade cultural para outra em primeiro plano na observação.

A transculturalidade é uma viagem profunda ao entendimento da cultura própria de cada lugar sem nos desprendermos da nossa, é entender o modo de vida do outro para compreender o nosso.

7 Considerações finais

Como podemos perceber, não devemos dissociar a transculturalidade da transdisciplinaridade, pois elas estão ligadas ao aspecto de ampliação integral do conhecimento em suas multidimensionalidades, assim como a Filosofia, são semelhantes nesse processo, uma vez que todas têm esse caráter dinâmico de ser o fio condutor para a formação do indivíduo em aspectos gerais e englobam diversos temas que ultrapassam os limites territoriais, étnicos e sociais transcendendo as formas de dominação impostas por um sistema capitalista.

Uma educação voltada à mediação, ao levantamento de hipóteses, pesquisas, interação com o próximo, com que o cerca de forma tangível e intangível, bem como o autoconhecimento, fomentam a estrutura de um aprendizado multidimensional, que pode até estar distante de um futuro próximo, porém não é impossível, pois assim como o tempo e o espaço são infinitos, as possibilidades também são. A

Transdisciplinaridade, a transculturalidade e a filosofia são as engrenagens que movimentam o motor na construção de um conhecimento amplo.

Referências

- ARNT, Rosamaria de M. Formação de professores e didática transdisciplinar: aproximações em foco. In: MORAES, Maria C; NAVAS, Juan Miguel B (Org.). *Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação: Teoria e prática docente*. Rio de Janeiro: Wak, 2010.
- ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Trad. Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2017.
- HAN, Byung-Chul. *No enxame: perspectivas do digital*. Trad. Lucas Machado. Petrópolis: Vozes, 2018.
- HAN, Byung-Chul. *Hiperculturalidade: cultura e globalização*. Trad. Gabriel Salvi. Petrópolis: Vozes, 2019.
- HAN, Byung-Chul. *A expulsão do outro: sociedade, percepção e comunicação hoje*. Trad. Lucas Machado. Petrópolis: Vozes, 2022.
- CANÁRIO, Rui. *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- LARAIA, Roque de B. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- SACRISTÁN, José Gimeno. *A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação*. Trad. Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- SACRISTÁN, José Gimeno; GOMÉZ, A I Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- MORAES, Maria Cândida. Ambientes de aprendizagem como expressão de convivência e transformação. In: MORAES, Maria C; NAVAS, Juan Miguel B. (Org.). *Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação: Teoria e prática docente*. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

- NICOLESCU, Basarab. Fundamentos Metodológicos para o Estudo Transcultural e Transreligioso. In: SOMMERMAN, Américo; MELLO, Maria F de; BARROS, Vitória M de. *Educação e Transdisciplinaridade II*. Trad. Judith Vero; et al. São Paulo: Triom, 2002.
- OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. *A Filosofia na crise da modernidade*. São Paulo: Edições Loyola, 1990.
- SOUZA, Francisca A de; Rocha, Gabriel K; Santos, Debora M dos. A educação não formal e sua contribuição para a comunicação e formação social do sujeito. *Boletim da Conjuntura*, Boa Vista, n. 49, ano VI, p. 730, 2024.

A arte como possibilidade de reflexão e expressão no ensino médio integrado¹

Amauri Carboni Bitencourt²

DOI: <https://doi.org/10.58942/eqs.183.02>

A vida insiste em ser mais que sobrevivência.

Byung-Chul Han

1 Introdução

No período em que vivenciam o Ensino Médio, os estudantes passam por inúmeras transformações e descobertas pessoais. A reflexão e o autoconhecimento, de si e de como estar e viver no mundo, é algo ao mesmo tempo instigante e angustiante. Eles se defrontam com um turbilhão de emoções, imposição de valores sociais e buscas por encontrar um espaço no mundo, fazendo escolhas que terão impactos e consequências em suas trajetórias futuras. O sonho em ter uma profissão, que permita ao adolescente uma boa colocação no mercado de trabalho, faz com que muitos procurem estudar em Institutos Federais.

Com uma qualidade educacional diferenciada, especialmente por proporcionar uma formação técnica-profissional juntamente com o

¹ Embora tivessem ocorrido algumas oficinas de desenho e pintura anteriores à pandemia do Coronavírus, este texto foi elaborado pensando nos encontros realizados a partir do ano de 2022.

² Doutor em Filosofia (UFSC); Pós-doutorando em Filosofia (Unioeste – Toledo/PR); Professor de Filosofia no Instituto Federal Catarinense – Campus Rio do Sul.

Email: artesamauri@hotmail.com

Ensino Médio, os cursos ofertados pelo Instituto Federal Catarinense (IFC) – Campus Rio do Sul possibilitam ao estudante o desenvolvimento de competências essenciais para o trabalho profissional, para aqueles que pretendem trabalhar como técnico, e uma boa preparação educacional geral, para os queiram continuar seus estudos. As matrizes curriculares são construídas unindo uma pedagogia centrada na teoria e na prática, fato que o diferencia de outras propostas seja da rede particular ou da rede estadual de ensino. Sendo uma referência na educação da região, com laboratórios bem equipados e servidores qualificados, além dos componentes curriculares obrigatórios, o IFC proporciona atividades extracurriculares, Projetos de Pesquisa, Projetos de Ensino e Projetos de Extensão, preparando os estudantes com habilidades essenciais tanto para o mercado de trabalho quanto para a vida.

Sendo professor de Filosofia, com formação em Artes Visuais e pela experiência como artista plástico é que desenvolvi as oficinas de desenho e pintura. Esta ação teve bastante envolvimento dos estudantes, principalmente por aqueles que estudavam em regime de internato. Os encontros propostos foram marcados por reflexões e expressões, os quais serão descritos ao longo deste texto.

Foi com o objetivo de possibilitar uma relação direta e dinâmica com o mundo ao seu redor, por meio da ação expressiva e reflexiva, deixando o mundo falar e refletir sobre sua existência que as oficinas de desenho e pintura foram preparadas. Os frequentadores desses encontros eram oriundos de várias cidades de Santa Catarina e estudavam em tempo integral (manhã e tarde), ficando com a noite livre para a participação em jogos, projetos culturais, estudos, descanso, ou outras ações propostas pela instituição.

Ao residirem em alojamentos, os estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI) enfrentam dificuldades que podem abalar seu desempenho escolar, bem como afetar seu bem-estar emocional. Adaptar-se a nova rotina, distante da família e as responsabilidades dos novos desafios da educação técnica e profissional, tem potencial capacidade de

causar alguns problemas e gerar ansiedade, estresse e até depressão. A frequência aos encontros propostos pelo projeto proporcionou vivências significativas e interativas entre os participantes.

O objetivo desse texto é relatar experiências expressivo-filosóficas realizadas por estudantes do EMI, do IFC – Campus Rio do Sul. Ao final de oito encontros de oficinas de desenho e pintura, no ano de 2023, e quatro em 2024, os participantes responderam a seguinte pergunta: “A experiência de pintar, e do expressar-se, por meio de oficinas de desenho e pintura, possibilitaram uma melhoria em algum aspecto da sua vida escolar e/ou pessoal?” O objetivo será, pois, descrever essas oficinas realizadas e também apresentar a manifestação narrativa desenvolvida pelos estudantes, que ao participarem dessas atividades, refletiram sobre os momentos vivenciados e, conseqüentemente, sobre si mesmos. O aporte teórico para a elaboração do texto é a filosofia de Maurice Merleau-Ponty. Este pensador francês concebe a expressão como a maneira do ser humano fazer-se presente no mundo, tendo a pintura como um dos gestos de percepção criativa. Em suma, à luz de Merleau-Ponty, apresentarei alguns aspectos em que a experimentação da criação artística possibilitou um “meditar” sobre a existência, levando-os a reaprender a ver o mundo, e a ampliar os conteúdos aprendidos no componente curricular de Filosofia acerca desse assunto.

2 Ensino Médio integrado no Instituto Federal Catarinense em Rio do Sul³ e Filosofia

Em Santa Catarina, há o Instituto Federal Catarinense (IFC) e o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Equiparados às Universi-

³ Os dados extraídos para escrever o presente texto foram baseados no site: <https://www.ifc-riodosul.edu.br/site/noticias/2020/10/14/comunicado-do-instituto-federal-catarinense-campus-rio-do-sul/>

dades Federais, esses dois Institutos Federais são vinculados ao Ministério da Educação que são:

[...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (Brasil, 2008).

Com a Reitoria no Município de Blumenau, o IFC possui atualmente 15 campi: Abelardo Luz, Araquari, Blumenau, Brusque, Camboriú, Concórdia, Fraiburgo, Ibirama, Luzerna, Rio do Sul, Santa Rosa do Sul, São Bento do Sul, São Francisco do Sul, Sombrio e Videira, e a Reitoria, instalada na cidade de Blumenau.

Com atividades letivas iniciadas em 1995, a Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul passou a se chamar IFC – Campus Rio do Sul, por meio da lei federal 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Atualmente são ofertados os cursos de: a) Nível Médio Integrado: Agroecologia, Agropecuária e Informática para Internet; b) Subsequente ao Ensino Médio: Agrimensura e Agropecuária; c) Cursos Superiores: Pedagogia, Licenciatura em Física, Licenciatura em Matemática, Agronomia, Ciências da Computação e Mecatrônica.

Dos aproximadamente 1.900 estudantes do IFC – Campus Rio do Sul, mais de 300 estudam em regime de internato. O internato do Campus fica na Unidade Sede e é destinado exclusivamente para estudantes do Ensino Médio Integrado.

Ao longo de três anos letivos, os estudantes têm que dar conta de inúmeros componentes curriculares, nos períodos matutino e vespertino, deixando-os, muitas vezes, ansiosos, estressados e cansados. Sobretudo, após a pandemia do coronavírus, e do consequente isolamento social, a questão da saúde mental tem preocupado as escolas, intensificando-se a cada ano que passa. A falta de interação social foi algo marcante e muitos recorreram ao meio digital, tanto para estudar,

com as angustiantes aulas remotas, quanto para manter contato com os outros. Foi notório a solidão causada nessa época, fator que afetou o bem-estar social dos estudantes.

Atualmente, pais e educadores têm o desafio, juntamente com o adolescente, de encontrar maneiras de manter o foco, a concentração e o interesse nos estudos. A metodologia utilizada na maioria das aulas é ainda a de exposição teórica em que os alunos mantêm uma escuta passiva. Sendo importante e necessário o conhecimento dos conteúdos — previstos nos Planos Pedagógicos dos Cursos —, e não vem ao caso, aqui, abrir esta discussão, nota-se que há, no final do dia, uma necessidade de novas “práticas” e vivências que proporcionam momentos de relaxamento. Assim, muitos recorrem ao esporte, à dança, a escutar música ou qualquer outra atividade que eles tenham acesso.

Em sala de aula, há muito esforço para superar esses problemas contemporâneos. Os conteúdos estudados em Filosofia, por exemplo, componente curricular de 120h⁴ nos cursos do EMI, distribuídos ao longo de dois anos letivos, são importantes na construção e desenvolvimento de um pensamento crítico, reflexivo e Ético nos estudantes. Além disso, estimula o pensamento lógico, abstrato, estético, político e contribui na compreensão de temas universais do saber humano, bem como na busca pelo sentido da existência e na formação da cidadania. A Filosofia, assim, auxilia os estudantes a se tornarem indivíduos mais conscientes de si e do mundo ao seu redor, capacitando-os a enfrentarem os desafios que a vida apresenta.

Integrando a arte e a filosofia a partir das experiências refletidas nas aulas foi que comecei a elaborar as oficinas. Sendo Merleau-Ponty um pensador que vê a arte como uma das melhores maneiras

⁴ Na matriz curricular do curso de Agropecuária, o componente curricular de Filosofia está distribuído nos dois primeiros anos, sendo 60h no primeiro e 60h no segundo; no curso de Informática para Internet, são 60h no segundo e 60h no terceiro ano; no curso de Agroecologia, 30h no segundo e 60h no terceiro. Neste, há na matriz curricular o “componente integrador” em que há a participação da área de Filosofia.

expressão, na interação entre o sujeito e o mundo, e eu tendo estudado as teorias deste autor durante a graduação, mestrado e doutorado é que o elegi como aporte teórico — como pano de fundo — para o desenvolvimento das atividades.

Figura 1 – IFC – Rio do Sul – Unidade Sede



Fonte: <https://www.ifc-riodosul.edu.br/site/conheca-o-campus/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

Figura 2, 3 e 4 – IFC – Rio do Sul – Respectivamente: Unidade Sede, Unidade Urbana e Unidade Tecnológica



<https://www.ifc-riodosul.edu.br/site/noticias/2020/10/14/comunicado-do-instituto-federal-catarinense-campus-rio-do-sul/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

3 A expressão como maneira de estar e ser no mundo

A expressão é um tema central na filosofia de Merleau-Ponty. Expressar-se é mais do que uma simples representação de ideias ou sentimentos — é estar e ser no mundo. É uma maneira de o ser humano habitar e pertencer ao mundo que o rodeia. De que forma isso ocorre? Pode ser escrevendo, pintando, dançando, tocando um instrumento musical ou jogando uma partida de futebol. O meio pode ser diverso e depende das afinidades de cada um. Assim, expressar-se por meio da pintura, por exemplo, não é apenas a representação de algo — externo

— tampouco a cristalização de um saber ou emoção interna, do próprio sujeito, mas uma interação entre corpo, percepção e espaço. Entendamos isso.

Em suas obras de Juventude, Cézanne procurava pintar em primeiro lugar a expressão, e era por isso que ele a perdia. Ele aprendeu pouco a pouco que a expressão é a linguagem da coisa mesma e nasce de sua configuração. Sua pintura é uma tentativa de encontrar a fisionomia das coisas e dos rostos pela restituição integral de sua configuração sensível, é isso que a cada momento a natureza faz seu esforço. E é por isso que as paisagens de Cézanne são “aquelas de um pré-mundo onde ainda não havia homens” (Merleau-Ponty, 1999, p. 432).

As obras de arte, bem como a concepção de criação dos artistas, após Cézanne não almejam mais por um espectador passivo, mas

alguém que se entrelace com elas, com seu corpo, percebendo-as de modo diferente, e tornando-se diferente após essa interação.

Ao contrário de uma representação do mundo, em que as obras são pensadas para que o espectador as contemple, sem a necessidade de uma interação para com elas, a expressão artística deve abarcar a experiência do mundo vivido (Bitencourt, 2015, p. 102).

De acordo com Merleau-Ponty, as experiências corporais são importantes na interação entre o sujeito e o mundo. A atividade artística, por exemplo, pode ser uma vivência em que o estudante, por meio do seu corpo, transcende a intelectualização e interaja com o meio em que vive. Isso permite uma compreensão melhor de si e do mundo em que habita. Essa interconexão, entre sujeito e mundo, faz com que ele ultrapasse o conhecimento conteudista da sala de aula, tornando-se uma excelente maneira de formação do ser humano integral.

Mas o que é o mundo do qual Merleau-Ponty fala constantemente? Em seu texto *Fenomenologia da Percepção* (1999, p. 440), ele afirma que:

Não temos outra maneira de saber o que é o mundo senão retomando essa afirmação que a cada instante se faz em nós, e qualquer definição do mundo seria apenas uma caracterização abstrata que nada nos diria se já não tivéssemos acesso ao definido, se nós não os conhecêssemos pelo único fato de que somos.

Em outro trecho reflete que:

A coisa e o mundo só existem vividos por mim ou por sujeitos tais como eu, já que eles são o encadeamento de nossas perspectivas, mas transcendem todas as perspectivas porque esse encadeamento é temporal e inacabado (Merleau-Ponty, 1999, p. 446).

Sendo temporal e inacabado, o mundo só encontra sentido por meio de nossas interações e experiências. As nossas vivências se dão no mundo, com as coisas, no momento em que o gesto inicia um fenômeno

da expressão. Imprimindo cores, linhas, formas e texturas, a ação do pintor (e do espectador) é ao mesmo tempo instigante e enigmático. O ato artístico instiga o artista a ir além, em uma tentativa de fazer algo com os dados de sua vida, que não tem um sentido imediato e claro, mas vai se constituindo à medida em que vai se expressando. É enigmático, pois é novo a cada instante, não sendo claro e distinto como a filosofia moderna acreditava. Merleau-Ponty cita o pintor como um exemplo de quem percebe o mundo como que pela raiz, que vê as coisas como que pela primeira vez. É sempre inaugural. Diz ainda que, “qualquer percepção, qualquer ação que a suponha, em suma qualquer uso humano do corpo já é expressão primordial” (Merleau-Ponty, 1991, p. 99). Ou seja, não é uma experiência apenas do pintor, mas de todo aquele que reaprende a ver o mundo constantemente. No prefácio da *Fenomenologia da percepção* ele afirma que “a verdadeira filosofia é reaprender a ver o mundo” (Merleau-Ponty, 1999, p. 19).

Nessa tarefa de reaprender a ver o mundo, em uma relação entre o corpo, a percepção e a realidade, Merleau-Ponty chama a atenção para a experiência da visão. Pintar ou ver não é um ato de entender ou imprimir imagens, mas um momento em que há a interação da corporeidade do sujeito com a realidade do mundo. O exercício de reaprender a ver significa reaprender a pensar (pensar não é apenas uma ação do intelecto, mas de todo o corpo). Estamos acostumados a conceber o pensamento como algo intelectual e puro, mas o filósofo francês adverte que é muito mais do que isso: é complexo e enigmático. Por utilizar o método fenomenológico, em que não se separa o corpo do espírito como se fossem distintos um do outro, mas coexistem em uma mesma unidade, em um mesmo fenômeno, convida-nos a mudarmos a maneira de vivermos. Assim, torna-se uma experiência vivida, cuja percepção está se refazendo continuamente.

Ademais, “o mundo está já constituído, mas também não está nunca completamente constituído sob o primeiro aspecto somos solicitados sob o segundo somos abertos a uma infinidade de possíveis”

(Merleau-Ponty, 1999, p. 608). A prática artística nos mostra esta infinidade de possíveis que podemos vivenciar a todo momento, em toda obra nova, fazendo com que nossa vida seja uma vida criativa.

Na experiência da expressão,

[...] o olho vê o mundo, e o que falta ao mundo para ser quadro, e o que falta ao quadro para ser ele próprio, e, na paleta, a cor que o quadro espera; e vê, uma vez feito, o quadro que responde a todas essas faltas, e vê os quadros dos outros, as respostas outras a outras faltas (Merleau-Ponty, 2004b, p. 19).

Esse instante da expressão vivenciada pelo artista é correlativo à experiência dos estudantes participantes das oficinas de desenho e pintura. “Em todas suas formas e em todas as partes, a expressão é sempre uma operação criadora e o expresso é sempre inseparável de um processo de criação” (Müller, 2001, p. 221). Ao defrontar-se com uma tela em branco, é sempre angustiante ter que escolher uma cor, uma forma ou uma ideia para começar a exprimir-se. Normalmente, o senso comum, gosta de avaliar o uso da cor, por exemplo, como sendo a manifestação de uma emoção particular do artista. Assim, se ele emprega no trabalho tons escuros, julga-lhe a obra como sendo de um depressivo ou de um indivíduo tomado pela tristeza. Contudo, Merleau-Ponty, no texto *A dúvida de Cézanne* (2004a) assevera que não podemos reduzir o artista a sua obra, tampouco julgar a obra como sendo um resumo da sua vida. Obviamente que uma entrelaça-se com a outra, afinal, não temos como suspender a vida para podermos pintar, mas uma está em relação com a outra.

Não apenas existe uma interação entre o artista e a obra, mas a pintura acontece no instante em que o pintor se deixa levar pelo ato. Assim, toda nova ação pictural é um movimento de ineditismo. Geralmente o artista, tem alguma ideia do que vai expressar, mas isso vai alterando conforme vai se exprimindo. Van Gogh, em uma carta endereçada a Paul Gauguin relata: “pois não sei, com frequência, o que

estou fazendo, já que trabalho quase como um sonâmbulo” (Van Gogh, 1999, p. 39).

É de pintura em pintura que o processo criativo vai acontecendo. O que se fala aqui da pintura é também extensivo a toda manifestação expressiva-corporal. Os estudantes do EMI do IFC – Campus Rio do Sul tiveram a oportunidade de poderem desenhar e pintar por meio das oficinas de desenho e pintura, as quais descrevo a seguir.

4 A experiência das oficinas de desenho e pintura

Figura 5 – Pintura *Os Jogadores de Cartas*, Paul Cézanne
(com inserção de texto pelo autor)



Fonte: <https://nobresartes.blogspot.com/2017/08/os-jogadores-de-cartas-paul-cezanne.html>. Acesso em: 10 jan. 2025.

4.1 Pressupostos da oferta das oficinas

Os estudantes do EMI tinham aulas nos períodos matutino e vespertino e, tendo, por isso disponibilidade para outras atividades extracurriculares no período noturno. Outro fator importante para o interesse nas oficinas é o fato de que havia a necessidade de concluírem 100 horas de atividades complementares. Previstas no Plano Pedagógico.

gico do Curso de Agropecuária⁵, as atividades complementares compõem um rol de possibilidades obrigatórias e de livre escolha, de maneira a garantir uma formação integral dos estudantes, para além das atividades previstas na matriz curricular. Desta forma, eles podiam escolher disciplinas optativas, jogos e projetos esportivos, grupos de danças, eventos acadêmico-científicos, ações sociais, representação em colegiado do curso e/ou entidade estudantil, vivência/experiência profissional na área de atuação do curso, colaboração na criação de produto ou processo tecnológico com propriedade intelectual registrada e envolvimento em eventos literários, artísticos e culturais.

Sendo um ou outro fator motivador, houve bastante interesse dos estudantes. A visitação das turmas à exposição de pinturas de Tato Carboni⁶ — *COLORIR-SE* — na Galeria de Artes Arno Georg, na Fundação Cultural de Rio do Sul, no ano de 2022, inspirou alguns estudantes a quererem se expressar através da arte. Foi possível verificar a real vontade pela quantidade expressiva das assinaturas das pré-inscrições. No entanto, havia algumas dificuldades iniciais a serem superadas, as quais enumero a seguir, inserindo a solução encontrada:

a) Um professor para a área de Filosofia: com aulas em muitas turmas para lecionar (em alguns semestres tive mais de 15 turmas⁷), tive que limitar o número de encontros das oficinas para não prejudicar a minha atividade docente. O que contribuiu para a efetivação e

⁵ As atividades diversificadas estão previstas nos cursos de Agropecuária e Informática para Internet. No curso de Agroecologia a formação integral foi pensada por meio do “componente integrador”. O componente integrador é concebido como uma maneira de integrar os conteúdos das disciplinas do trimestre letivo.

⁶ Tato Carboni é o nome artístico com que assino as minhas obras.

⁷ No Campus Rio do Sul há a Unidade Sede, a Unidade Urbana e a Unidade Tecnológica. Com a limitação de tempo docente, houve apenas um encontro na Unidade Urbana — os demais foram feitos na Unidade Sede. Esta decisão foi tomada em função de alguns fatores: na Unidade Sede há os estudantes em regime de internato (coisa que não acontece na Unidade Urbana — na Unidade Tecnológica não há cursos de Ensino Médio Integrado), o material ficava guardado em um armário na sala de desenho técnico na Sede.

execução das atividades foi a reorganização dos Planos Pedagógicos dos Cursos do EMI com a concentração de mais carga horária em menos turmas e a previsão de contratação, via concurso público, de outro professor para a área de Filosofia. Tornei-me também membro da Comissão de Cultura Artística do Campus, havendo, assim, previsão de carga horária para a execução das oficinas.

b) Busca por um local adequado: apesar de não ter um espaço específico para atividades artísticas, com mesas e cavaletes para pintura, no IFC – Campus Rio do Sul há uma sala de desenho técnico em que é possível a participação de 32 estudantes. Foi este o espaço escolhido para os encontros expressivos.

c) Aquisição de materiais – parceria com a Associação de Pais e Professores do Campus (APP): Ao ouvirem sobre as oficinas de desenho e pintura, os representantes da APP do Campus mostraram bastante interesse em contribuir na compra de tintas e pinceis para que as atividades fossem desenvolvidas. Outra contribuição da Associação foi na aquisição de telas para os primeiros encontros e para a pintura coletiva⁸ das turmas. O IFC – Campus Rio do Sul forneceu os materiais do almoxarifado (lápiz, borracha, régua, papel toalha, ...)

d) Contrapartida dos estudantes: Nos primeiros encontros (primeiro ano de execução), a APP forneceu as telas (suporte) para as atividades. A partir do segundo ano, os participantes deveriam levar a tela (ou outros suportes tais como papel ou madeira) para a elaboração da ação artística.

Com as dificuldades iniciais superadas, as oficinas de desenho e pintura começaram a acontecer nas noites de quinta-feira. Inseri algumas imagens na sequência. Para finalizar esta parte, transcrevo um pequeno trecho da tese de doutorado sobre o processo criativo em que estudei Merleau-Ponty:

⁸ No subitem 4.2 será descrita a pintura coletiva das turmas.

Fazendo-nos ver para além do visível e do invisível, a obra de arte surge como um ser que abre poros em nosso corpo, modifica nossos pensamentos e ações, a ponto de termos que reelaborar e atualizar nossos dados, de forma diferente a outros objetos do mundo cultural. Movemo-nos na pintura como movimentamo-nos no mundo: não se muda de mundo, entretanto, a vida percebida à maneira dos pintores acaba sendo mais intensa e profunda (Bitencourt, 2015, p. 165).

Figuras 6, 7, 8, 9 e 10 – Momentos das oficinas de desenho e pintura



Fonte: o autor

Figuras 11, 12, 13 – Visitas de turmas do IFC – Rio do Sul à Exposição Colorir-se do artista Tato Carboni



Visitas à exposição de pinturas COLORIRSE
TATO CARBONI- 2022
(Fundação Cultural de Rio do Sul)
15 turmas do EMI e algumas da Graduação (e
outras escolas)

Fonte: o autor

Figuras 14, 15, 16 – Estudantes da Info 3, de 2023,
fazendo a pintura coletiva da turma



Fonte: o autor

4.2 Oficinas de Desenho e Pintura – funcionamento

Após o orçamento e aquisição dos materiais básicos (tintas, pincéis e telas) feitos pela APP, o importante era motivar os estudantes a participarem dos encontros. Como lecionava em quase todas as turmas do EMI passei uma lista de pré-inscrição. Para minha surpresa mais de 50 estudantes assinaram a lista. Fiquei em dúvidas quanto a seleção dos candidatos e conversando com alguns estudantes, professores, técnicos administrativos educacionais, APP, coordenadores de cursos, assessoria de ensino, coordenação geral de ensino e demais cargos administrativos do Campus, optamos pela participação conforme ordem de chegada e, tendo lugar disponível (mesa de desenho), poderiam sentar e desenvolver a atividade.

As oficinas de desenho e pintura foram pensadas para a livre expressão e reflexão dos estudantes, como já mencionei anteriormente. Desta forma, não eram aulas de pintura em que o professor ensinaria passo a passo de como se faz um desenho ou uma pintura, mas o espaço em que eles pudessem imprimir ideias e sentimentos. Para tanto,

esboçavam inicialmente algo ou encontravam uma imagem que queriam reproduzir. Obviamente que ao tentarem executá-las as dificuldades começavam a surgir. Era nesse momento que entrava a contribuição maior minha. Além de organizar e preparar o local com os materiais adequados, cabia-me a tarefa de auxiliá-los nessa ação.

Alguns estudantes optaram pelo desenho sobre o papel, outros pela pintura sobre papel e outros ainda pela pintura sobre tela. Havia a possibilidade de eles levarem os próprios materiais e alguns assim o fizeram (para se expressarem por meio da aquarela, por exemplo).

Nesses encontros levei minhas pinturas e fotolivros⁹ com o objetivo de mostrar técnicas, pinceladas, texturas, cores e formas. Apesar de não conceber as oficinas como aulas de artes, ou mesmo um passo a passo de como se faz, procurei apresentar técnicas e procedimentos acerca do desenho e da pintura, ao menos o resultado final de algumas que realizei.

Curiosidades percebidas ao longo da execução das oficinas: Alguns estudantes participavam de todos os encontros e outros eram esporádicos (a frequência não era obrigatória); um casal pintaram a mesma tela; um estudante que não conseguia finalizar uma obra; outro que não parava de falar e o outro ainda que colocava o fone de ouvido e não queria “papo”; um que me chamava o tempo todo e outro que não queria a minha interação, expressando-se sozinho; um que pintava para dar o quadro de presente e outro para colocar a tela no seu alojamento (moradia na escola).

O número de encontros era pré-determinado por semestre ou ano letivo: 4 encontros ou 6 encontros. A duração era de 2 horas ou 2h30. Normalmente esses encontros eram das 19 às 21 horas, às quintas-feiras (devido ao meu horário de aulas). Havia registro da frequência e emissão de declaração de participação das atividades.

⁹ Tenho por hábito fazer fotolivros de meus trabalhos picturais que são livros de impressões de fotos de obras que elaborei.

Outra experiência significativa e que vale a pena aqui relatar é a pintura coletiva da(s) turma(s): a APP adquiriu uma tela de 100 x 150 cm para que fosse desenvolvida uma expressão coletiva da turma do terceiro ano do curso de Informática no ano de 2019. Esta foi a primeira experiência. Nem todos os alunos da turma aderiram à atividade, ficando a cargo de alguns mais interessados. No ano de 2022 a pintura coletiva foi estendida para as 5 turmas¹⁰ do terceiro ano do EMI de 2022 (o Campus tem três turmas de terceiro ano do curso de Agropecuária, uma de agroecologia e uma de Informática).

O objetivo central da pintura coletiva da tela era deixar para o Campus um objeto que expressasse as vivências da turma durante o Ensino Médio. Assim, nas paredes na Unidade Urbana, por exemplo, há as telas das turmas de Informática dos anos de 2019, 2022 e 2023. Nos anos de 2020 e 2021 não foi desenvolvida a atividade devido à pandemia do Coronavírus. Na sede, foi somente em 2022 que as turmas realizaram a pintura coletiva da respectiva turma.

4.3 Depoimentos de estudantes participantes das oficinas

“A experiência de pintar, e de expressar-se, por meio de oficinas de desenho e pintura, possibilitaram uma melhoria em algum aspecto da sua vida escolar e/ou pessoal?” Esta foi a pergunta feita aos estudantes participantes das oficinas de desenho e pintura. A atividade reflexiva não era obrigatória e foi postada em uma sala do google *classroom*. Também havia a possibilidade de respondê-la via e-mail para o professor.

O objetivo, nesta seção, é apresentar a própria fala dos estudantes e por conta disso não farei grandes comentários sobre eles.

¹⁰ Dados de 2022. Em 2024 iniciou a entrada de duas turmas de Informática para Internet (alterou o número de turmas e o curso de Informática passou a ser chamado de Informática para Internet). Não houve alterações no número de turmas nos cursos de Agropecuária e Agroecologia.

Tampouco tentar explicá-los. Assim, vamos escutar suas experiências e não as analisar, como propõe o método fenomenológico.

Seguem as respostas dos estudantes que participaram das oficinas em 2023:

I. D.S (Curso de Agroecologia)

“A pintura me fez ver um lado artístico diferente do que eu estava acostumada, adorei a experiência e sair da minha rotina de desenho e experimentar algo novo que antes não tinha feito, no caso a pintura de tela. Aprender outras habilidades é fantástico, e acaba sendo um passatempo relaxante também. No meu ponto de vista é mais pessoal”.

II. G. V. M. (Curso de Agropecuária)

“Acho incrível a oportunidade de termos um momento mais calmo em meio tantas coisas que acontecem na semana de aula, momento de expressar os sentimentos e relaxar. Adorei os encontros da oficina, poderia ter mais vezes!!”

III. I. G. P. (Curso de Agroecologia)

“Foi uma experiência de aprendizagem muito legal para introduzir a pintura, o método que o Prof. fez foi o melhor, nos deixando livre para expressar nosso gosto artístico, valeu foi show participar”.

IV. K. P. T. (Curso de Agropecuária)

“Olá boa tarde, para mim é uma ótima experiência, pois após várias aulas ou de um dia cansativo a pintura me proporciona um momento de expressão, tranquilidade e paz que na minha opinião descansa a mente e me deixa mais tranquilo e disposto para as próximas aulas”.

V. N. L. (Curso de Agropecuária)

“Olá professor, como tá? Gostaria de dizer, que com total sinceridade, eu amei ir na oficina de pintura. Tenho lembranças memoráveis dos dias em que participei das aulas, e os desenhos que fiz. Uma coisa que me motivou cada vez mais a continuar a ir na oficina de pintura, foi a sensação de quando terminei o desenho do gato. Além de fazer

desenhos bons até, foi a primeira vez que pinte com tinta, e quando mostrei o meu desenho para minha prima (que pinta muito bem), ela disse que em um ano eu chegava no nível dela, e espero mais que isso, espero um dia chegar no seu nível professor.

Por tudo que você já fez até hoje, o meu muito obrigado professor”.

Muitos integrantes das oficinas optaram por não entregar a atividade escrita, e outros tantos preferiram falar para o professor o quanto as oficinas de desenho e pintura os estava ajudando no cotidiano escolar e pessoal. De qualquer modo, o retorno deles sobre a atividade desenvolvida me fez querer continuar e ampliar o projeto.

5 Considerações finais

No ambiente escolar, as atividades artísticas permitem aos estudantes experienciar vivências transformadoras. No IFC – Campus Rio do Sul, alguns estudantes do EMI participaram de encontros expressivo-filosóficos por meio de oficinas de desenho e pintura. Ao longo de oito encontros em 2023, seguidos por quatro em 2024, os participantes se engajaram na tarefa de autoconhecimento e reflexão, desenvolvendo, com isso, a prática artística, bem como aprimoraram a formação para além dos conteúdos estudados conforme a matriz curricular prevê em cada curso. Isso amplia não apenas os conhecimentos sobre a arte, mas também os instiga a refletir sobre essa vivência emocional e social.

Ao confrontarem com a tela em branco, ainda por ser pintada, os participantes tiveram que lidar com suas próprias expectativas, medos, angústias, ansiedades e sonhos. Isso levou-os a fazer da vida humana uma vida criativa, cuja expressão foi cristalizada como obra de arte. Com essa atividade também lidaram com questões existenciais, éticas e sociais, possibilitando-os a serem sujeitos mais críticos e conscientes.

As oficinas supracitadas exercem um papel fundamental na saúde mental dos participantes, pois criam espaços de livre expressão e reflexão, desenvolvendo habilidades artísticas, que estimulam a imaginação e melhora da autoestima e autoconfiança. À medida em que veem quadros que eles mesmo criaram sentem-se estimulados a continuarem a participar e a convidarem os colegas. Esses momentos criativos ajudam na construção de relações interpessoais, favorecendo o enfrentamento de alguns males como o isolamento e as angústias vivenciadas pela faixa etária e pela autocobrança excessiva por resultados. Assim, as oficinas de desenho e pintura são espaços fundamentais para a formação integral contribuindo significativamente para o bem-estar dos adolescentes.

Vimos que a filosofia fenomenológica do pensador Merleau-Ponty pode auxiliar os estudantes a perceberem o quanto a experiência expressiva é mais do que a criação de obras, mas uma relação íntima entre o sujeito e o mundo, provocando uma nova maneira de estar e ver esse mundo. Desta maneira, os participantes aprendem a transcender alguns problemas, extravasar emoções, buscando a autossuperação e o desenvolvimento de habilidades pessoais e sociais. Percebemos também que as oficinas podem ser também espaços em que os estudantes queriam apenas relaxar e se expressar.

Inicialmente concebido como um Projeto de extensão, as oficinas de desenho e pintura foram executadas a partir da minha participação como membro da Comissão de Cultura Artística do Campus. A intenção é ampliá-las na quantidade e qualidade, sedimentando-as como um Projeto de Ensino e Extensão, envolvendo outros servidores e possibilitando a participação da comunidade riosulense. Assim, poderemos executar as oficinas em outros espaços tais como sindicato, creches, escolas e Fundação Cultural de Rio do Sul. Outro objetivo é a publicação e socialização dessas experiências em eventos e revistas acadêmico-científicas, como é o caso deste texto.

Salientamos a importância da parceria feita com a APP, bem como com a gestão do Campus para que a ideia de proporcionar esses momentos fosse concretizada. Esperamos que continue nos próximos anos. Lanço uma pergunta: será que podemos pensar um projeto que além da expressão e reflexão também possa ser uma “arteterapia”? — obviamente que precisará de outros profissionais, tais como a psicóloga, pedagogos, professores de arte...

Em suma, as oficinas de desenho e pintura realizadas no IFC – Campus Rio do Sul são essenciais para a melhoria da vida dos estudantes do EMI, pois proporcionaram momentos expressivos onde eles podem lidar com suas emoções e ideias de maneira livre e autêntica. Quiçá possamos ampliá-las para além do EMI da Sede, para a Unidade Urbana, para os demais cursos ofertados no Campus e envolver a comunidade externa.

Referências

- BITENCOURT, Amauri Carboni. A pintura de Tato Carboni: aspectos biográficos de um professor-artista. *Alamedas*, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 30-41, 2024. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/alamedas/article/view/33079>. Acesso em: 10 jan. 2025.
- BITENCOURT, Amauri Carboni. *Olhar e passividade na pintura segundo Merleau-Ponty*. 2015. 276f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.
- BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. *Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, v. 145, n. 253, p. 1, 30 dez., 2008. Seção 1. Disponível em: <https://www.ifc-riodosul.edu.br/site/conheca-o-campus/>. Acesso em: 10 jan. 2025.
- HAN, Byung-Chul. *Vida contemplativa: ou sobre a inatividade*. Trad. Lucas Machado. Petrópoles/RJ: Vozes, 2023.

- INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. *Comunicado do Instituto Federal Catarinense – Campus Rio do Sul*. Disponível em: <https://www.ifc-riodosul.edu.br/site/noticias/2020/10/14/comunicado-do-instituto-federal-catarinense-campus-rio-do-sul/> Acesso em: 10 jan. 2025.
- INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. *Projeto Pedagógico de Curso de Educação Profissional Técnica de Ensino Médio (PPCTM) – Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio*. Disponível em: <https://www.ifc-riodosul.edu.br/site/wp-content/uploads/2021/10/PPC-T-Integrado-Agropecuaria-Rio-do-Sul.pdf> Acesso em: 10 jan. 2025.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. “A dúvida de Cézanne”. In: MERLEAU-PONTY, Maurice. *O olho e o espírito*. Trad. Paulo Neves e Maria E. Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Cosac & Naify, 2004a.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *O olho e o espírito*. Tradução: Paulo Neves e Maria E. Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Cosac & Naify, 2004b.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Signos*. Trad. Maria E. G. Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- MÜLLER, Marcos José. *Merleau-Ponty acerca da expressão*. Porto Alegre: EDI-PUCRS, 2001.
- SILVA, Claudinei A. de Freitas. “O enigma do olhar”. In: GONÇALVES, Anderson, et al (Org.). *Questões de filosofia contemporânea*. São Paulo: Discurso Editorial; Curitiba: Ed. UFPR, 2006.
- VAN GOGH, Vincent. “Excertos de cartas”. In: CHIPPI, H. B. (Org.). *Teorias da arte moderna*. Trad. Antonio de Pádua Danesi e Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Onde habita a errância e o erro? O Colóquio Internacional de Filosofia e Educação (CIFE) e suas potencialidades

Cristiane Fátima Silveira¹ & Mariana Pereira dos Santos²

DOI: <https://doi.org/10.58942/eqs.183.03>

1 Introdução: qual o começo do pensamento?

O pensamento começa?

O presente artigo tem um de seus começos no encontro anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF). Dizemos “um de seus começos” porque o nosso convite, desde já, é colocar os pensamentos e experiências em uma lógica temporal diferente da habitualmente vivenciada, linear, onde as coisas têm um início, meio e fim. A proposta aqui é de um olhar próximo ao que Antônio Bispo dos Santos (2024) — Nego Bispo — trazia: uma temporalidade baseada em uma ideia de começo, meio e começo, como em um círculo, onde começo e fim não sejam distinguíveis.

Nesse sentido, foram muitos os começos até a chegada dessa escrita: desde a nossa aproximação à Filosofia, atravessada pela organização do XII Colóquio Internacional de Filosofia e Educação (CIFE), passando pela sua realização, suas reflexões e reverberações, perambu-

¹ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ).

² Graduanda em Filosofia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

lando pelo encontro da ANPOF. Mas, o que o CIFE provoca? O que nos move a pesquisar? O CIFE instiga a filosofar? Pode ele ensinar a filosofar? Quando se filosofa, também se ensina a filosofar? Seria o colóquio um espaço de refletir acerca da possibilidade de ensinar a filosofar? No ato de filosofar, onde habita a errância e o erro?

Não pretendemos com esta escrita responder às perguntas com respostas prontas e fechadas. Mas desejamos alimentar as perguntas com outras, novas, potencializando o exercício de pensamento provocado por elas. Tantas perguntas emergem do encontro entre a Filosofia e a Educação! E apesar deste texto ter a ideia incessante, (quase) incontrolável, de ser uma escrita questionadora, não afirmativa, mais próxima das perguntas e mais longe das respostas, ousamos afirmar que habitar o lugar da errância e do erro é algo cotidiano — ou quase natural — do educador, filósofo, aprendiz cartógrafo, que se dispõe a vivenciar o novo, o inesperado, e que vê nos imprevistos possibilidades de invenção. Da mesma forma, vivenciar o XII Colóquio Internacional de Filosofia e Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CIFE/UERJ) e suas potencialidades despertou nossos olhares para todos os questionamentos anteriores e tantos outros que ainda brotarão nas próximas páginas.

Primeiramente, no que se refere ao ser/estar pensando/vivendo a filosofia e a educação, propomos o estudo da cartografia enquanto inspiração metodológica, por meio da qual a pesquisa não se dá de forma prescritiva, com objetivos pré-estabelecidos e planejamento de resultados generalizáveis. Nosso olhar esteve (durante a preparação e realização do CIFE) e está aberto às potencialidades da errância e do erro a partir de uma investigação que se constroi no próprio caminhar, ao habitar o território, com atenção às novas linhas que se fazem presentes e enriquecem o percurso.

Tendo a vivência prática como errante, na “errância com conhecimento de causa do que não se tem, do que não há certeza, do erro que faz inventar” (Kohan, 2013, p. 14), o (a) educador(a)/filósofo(a) errante

viaja por distintos caminhos até encontrar aquele que mais se aproxima de seus ideais, com a educação, com o pensamento. Ao pensar um Colóquio cujo tema foi o questionamento “Errar?”, foi assumido um lugar filosófico de reconhecimento do “ser” errante, na condição daquele(a) “que não se conforma com um estado de coisas ou alguém para quem as coisas não têm estado fixo, mas que busca interromper e tornar impossível a continuidade do que está sendo” (Kohan, 2013, p. 60).

2 O Colóquio Internacional de Educação e suas potencialidades: o que ele (re)inventa?

O XII Colóquio Internacional de Filosofia e Educação (CIFE) aconteceu, enquanto evento, em maio de 2024 no Rio de Janeiro. Contudo, passado esse tempo *khronos*, o CIFE ainda continua a começar, em cada participante, por meio das potências que semeou e das forças criativas que a partir dele têm germinado. A experimentação de um tempo *aionico*, da intensidade, não poderia limitar-se ao período de cinco dias onde seus(as) participantes e organizadores(as) reuniram-se para pensar juntos os sentidos do Errar.

Organizado e realizado pelo Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (NEFI/UERJ), o evento carrega um extenso histórico, tendo nascido em 2002 e acontecido a cada dois anos desde então. Entretanto, a partir de 2020, o NEFI tem buscado implementar no CIFE alternativas aos modelos tradicionais de eventos acadêmicos, muito marcados pela lógica da transmissão e assimilação de conteúdos, bem como de uma hierarquização que dita quem ouve e quem fala, quem pergunta e quem responde. Nesse sentido, o CIFE vem propondo um pensar, um estudar e um questionar coletivizados que unam a horizontalização da educação a uma prática filosófica marcada pela experimentação de tempos não cronológicos.

Essa experimentação revela o caráter infante que o núcleo carrega desde o seu nome, e que será ruminado algumas páginas abaixo.

Dentro ainda da proposta de se distanciar dos modelos convencionais de evento acadêmico, o CIFE tem expandido seus limites para além da universidade, não só em pensamentos, reflexões e teorizações, mas também no (des)locamento espacial. Embora nesta última edição o Colóquio tenha começado na UERJ, ao longo dos cinco dias de evento os(as) participantes e organizadores(as) ocuparam diversos espaços da cidade do Rio de Janeiro (nos arredores da UERJ, incluindo o estádio Maracanã), Zona Oeste, Zona Norte, Zona Sul e também o município de Duque de Caxias (Baixada Fluminense). Nesses locais, o evento aconteceu em parques, praças, escolas, praias, pontos turísticos, dentre outros, assumindo a postura errante que propunha já em seu tema. O que podem os corpos que habitam de forma extra-cotidiana e coletiva a cidade, a escola, as ruas e a si próprios? O que cria uma educação em deslocamento? O que o deslocamento provoca, filosoficamente?

No título da comunicação deste trabalho no XX Encontro ANPOF — “O (Não) Lugar da Errância” —, levantamos, em diálogo com Michel Certeau (1998), uma discussão que caracteriza a proposta do evento como um todo. O autor aponta a palavra *locus* — também presente em deslocamento — como uma das origens do termo *lugar*, no latim. A partir dessa análise etimológica, Certeau traz o *locus* como um campo de uma estruturação de posições estáveis, fixas, de forças subjetivantes, do ser. Nesse sentido, pode-se pensar o (des)locamento como uma desestruturação do campo do lugar, do *locus* das percepções e do que aparece, onde tudo é dado, estável e definido. A partir dessa observação, o título da comunicação trazia o conceito-tema do XII CIFE na esfera de um (não) lugar, abraçando a ideia da errância e, consequentemente, a abertura para pensar e “defender uma educação que desfaça um *locus*” (Contage, 2022, p. 63), que desestrua as forças estabilizadoras em deslocamentos e perguntas.

Em razão disso, o convite à errância proposto pelo XII CIFE apontou para o objetivo de fazer deslocar o pensamento e o corpo, de modo a possibilitar outras relações com o que cercava e afetava seus(as) participantes, bem como com os mais diversos saberes e com a própria educação, abrindo espaço para novas maneiras de pesquisar, pensar, de estudar e ser. Além disso, a proposta do evento buscou o favorecimento de um campo experimental para que qualquer um(a) dos(as) interessados(as), não importando a idade, a origem ou o nível de escolaridade, pudesse vivenciar seus deslocamentos filosóficos. Nesse sentido, o colóquio radicalizou o acesso às atividades por ele promovidas, bastando o interesse e a curiosidade para que qualquer pessoa pudesse participar dessas experiências.

Para além dos deslocamentos feitos pelo colóquio, uma outra alternativa ao modelo tradicional de evento acadêmico proposta pelo CIFE foi a modificação do formato de apresentação de trabalho. Ao invés de comunicações, palestras e seminários, o XII CIFE deu lugar aos “exercícios errantes”. Por meio deles, pôde-se experimentar uma errância que oportunizou a criação de um tempo e espaço suspensos da vida cotidiana, que desfamiliarizava tanto o mundo quanto às percepções pessoais. Mas, o que seriam “exercícios errantes”?

Todo o colóquio foi realizado com a prática dos exercícios errantes durante o período matutino e vespertino, e “conversas convidadas” no período noturno. Os exercícios foram propostas de experimentação da errância que poderiam ser inventadas pelos participantes ao se inscreverem no evento. Tratando-se de uma ideia nova e ainda desconhecida, para que os objetivos do Colóquio fossem contemplados, os(as) organizadores(as) realizaram reuniões de formação com os(as) interessados(as) em propor um exercício errante, onde eram apresentadas e discutidas algumas sugestões para garantir a errância.

Além disso, o site do evento informava que a proposta de um exercício errante deveria conter alguns itens, tais como: uma pergunta inicial relacionada ao “errar?”, uma breve justificativa de por que essa

pergunta merece ser errantemente exercitada; pelo menos três perguntas coligadas àquela primeira pergunta; um “sensamento” de quem propõe o exercício em relação com essas perguntas; três interlocutores (referências) potentes para pensar essas perguntas e um caminho proposto para coletivamente exercitar essa pergunta com as pessoas que se interessassem em participar do exercício.

Durante o Colóquio, as únicas informações sobre os exercícios que ficavam disponíveis no site eram seus títulos e algumas perguntas às quais cada um deles convidava a pensar. Desse modo, os nomes dos(as) proponentes não foram divulgados, para evitar que isso influenciasse na escolha dos exercícios pelos(as) participantes. A organização fez ainda o convite para que essa escolha fosse feita a partir de temas desconhecidos pelos(as) participantes, acreditando que o contato com o novo, com o estranho e/ou com o diferente potencializaria a errância.

Dessa forma, o evento aconteceu por diversos locais durante o dia e, à noite, ainda nos diferentes espaços da cidade do Rio de Janeiro, os e as participantes reuniam-se nas Conversas Convidadas, para pensar e questionar juntos(as) sobre os exercícios errantes desenvolvidos naquele dia. As Conversas contaram com a participação de professores e professoras que foram convidados(as) a participar dos exercícios durante o dia e, a partir disso, iniciar e potencializar as reflexões à noite. Vale destacar que, nesta edição do Colóquio, tornou-se ainda mais evidente a diversidade presente no evento, pois haviam inscritos dos mais variados continentes, idiomas e formações, compondo uma trama repleta de relações e conexões.

Assim, a prática dos exercícios errantes permitiu (re)pensar outros possíveis cruzamentos entre filosofia e educação, liberando, consequentemente, novas perspectivas para o ensino da filosofia e novas práticas para o filosofar. O que pode o encontro da filosofia com a educação? O que pode um evento que se dispõe a pensar esse encontro? O

que faz de uma filosofia, educativa? O que faz de uma educação filosófica? Pensemos um pouco sobre adiante...

3 O que faz de uma filosofia, educativa? O que faz de uma educação, filosófica?

É por acreditar no encontro entre a Pedagogia e a Filosofia que este texto foi apresentado e escrito. Defendemos a ideia de que esse encontro é possível e enriquece a formação de pessoas das mais diferentes idades. O CIFE, evento que inspira esta escrita, é organizado pelo NEFI, já citado anteriormente, e não por acaso, é um núcleo de estudos que possui em sua nomenclatura as palavras “filosofias” e “infâncias”. Mas o que muda entre a “filosofia” e as “filosofias”? O que difere a “infância” das “infâncias”?

Em relação à variação da palavra “filosofia(s)”, a ideia proposta é de pensar a possibilidade de existência de variações da experimentação filosófica, e não somente defender uma filosofia, única, acessível somente aos filósofos, adultos, com formação na área e/ou vasto conhecimento acerca da história da filosofia, de seus principais pensadores e suas obras. O Núcleo também se “envereda” por outros caminhos, refletindo acerca dos encontros entre a filosofia e as crianças, entre a filosofia e a educação, dentre outros.

Sobre o encontro entre a filosofia e as crianças, o NEFI se dispõe a estudar e desenvolver projetos voltados ao desenvolvimento de experiências de pensamento com crianças, em diferentes regionalidades. Vale destacar que a relação existente entre a filosofia, a educação e as crianças foi proposta, pioneiramente, pelo filósofo norte-americano Matthew Lipman, em seu programa denominado “Filosofia para Crianças (FpC)” e, posteriormente, por Walter Omar Kohan, filósofo argentino, o qual propõe uma composição de experiência conhecida por

“Filosofia com Crianças (FcC). Kohan é criador e coordenador do NEFI, atuando nas práticas com crianças e defendendo esta ideia.

Lipman (1998) afirmava que seus questionamentos iniciais voltavam à inquietação com a possibilidade de proporcionar às crianças o desenvolvimento de um pensamento com mais habilidade, afinal, “não tinha dúvidas de que as crianças pensavam tão naturalmente como falavam e respiravam. Mas como conseguir que pensassem bem?” (Lipman, 1998, p. 22). Partindo disso, Lipman se propôs a pensar uma metodologia de ensino que garantiria aos estudantes a construção de questionamentos mais significativos e consistentes. Dessa forma, Lipman organizou o “FpC” com textos, que compreendiam as novelas (a serem lidas com as crianças) e os manuais (de uso dos professores).

Ao propor um programa que possui como princípio norteador o desenvolvimento de um “paradigma de ensino para o pensar que sirva a todas as disciplinas, quer ocasional ou regularmente” (Lipman, 1990, p. 175), Lipman promove a aproximação dos educadores, sejam eles filósofos de formação ou não, com a filosofia, tornando possível, por conseguinte, esta aproximação entre a filosofia e as crianças.

Kohan reconhece a importância de Lipman para o desenvolvimento de um olhar que relacionasse a filosofia às crianças e, a partir de tais premissas, propôs uma releitura da proposta de Lipman, porém não com a estruturação de um programa, mas, sim, com apontamentos e sugestões presentes em seus próprios textos, a qual foi denominada de “Filosofia com Crianças” (FcC). Kohan propõe a mudança da nomenclatura “Filosofia para Crianças” para “Filosofia com Crianças”, tendo em vista que sua proposta de composição de uma experiência é junto às crianças, em interação *com* elas. A “FcC” demanda essa modificação na nomenclatura por haver também uma alteração em sua proposta de composição estrutural, como, por exemplo, no fato de que os textos são determinados a partir das aulas *com* as crianças, os questionamentos são pensados *com* crianças, dentre outros aspectos.

O encontro da filosofia com as crianças afeta diretamente a possibilidade de um encontro entre a filosofia e a educação, uma vez que, os(as) pedagogos(as) — profissionais com formação adequada para o trabalho com crianças nas escolas — que se aproximam da filosofia viabilizarão o encontro entre ela e as crianças com as quais eles(as) trabalham. A filosofia e a educação, apesar de parecerem muito distantes — visão construída historicamente, por associarmos a filosofia a algo erudito e de difícil acesso — são próximas e se complementam no dia a dia escolar, potencializando as práticas escolares.

Sobre essa relação, em fala aos meios de comunicação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Walter Kohan³ acentua que

A Filosofia e a Pedagogia, no sentido, parecem duas coisas muito diferentes. No sentido, a Filosofia pergunta e a Pedagogia precisa ter respostas. Mas eu penso que uma verdadeira Pedagogia é filosófica e uma verdadeira Filosofia é pedagógica. [...] uma educação só pode ser filosófica, não no sentido de uma disciplina, não de um saber, não de teorias sobre esses temas. Mas ela só pode ser filosófica no sentido de uma prática educativa que educa aprendendo e perguntando, e pergunta não o que sabe e para ver se os outros sabem. Pergunta porque pensa que só perguntando e só colocando-se a si próprio em pergunta, se pode aprender e saber algo sobre o mundo.

Ao dizer que “só perguntando e só colocando-se a si próprio em pergunta, se pode aprender e saber algo sobre o mundo”, o autor corrobora com a defesa do encontro entre a filosofia e a educação. Seus dizeres vão de encontro às defesas feitas por Paulo Freire, um dos maiores pedagogos brasileiros, ao afirmar sua perspectiva de inacabamento, dizendo que “o homem se sabe inacabado e por isso se educa” (Freire, 2021, p. 33). Para Freire (1996), “ensinar exige consciência do

³ Transcrição de fala de Kohan em sua participação na live “Tempo para pensar: a educação entre a vida e a morte”, transmitida no dia 13/05/20, às 16 horas. Tal vídeo pode ser acessado no endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=JfTxJnPw3Kk>.

inacabamento”, uma vez que, os(as) educadores(as) precisam estar sempre curiosos(as), atentos(as) e dispostos(as) a aprender, conscientes de que a sua completude é algo não alcançável. O autor afirma que:

Aqui chegamos ao ponto de que devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente (Freire, 1996, p. 50).

A inconclusão do ser humano o leva a estar em constante construção de conhecimentos e, junto a esta consciência, pode-se retomar as ideias iniciais desta seção, com o questionamento “o que difere a infância das infâncias?”, visto que o inacabamento, a curiosidade e a sede de saber são partes de um viver infantil que se vive por toda a vida, que convida sempre a um novo começo.

A palavra “infância” é de origem latina, cujo significado, segundo Manuel Sarmiento (*apud* Santana, 2014), é “aquele que não fala” (*in* — negação, *fans* — o que não fala). Como é sabido, essa concepção de infância, enquanto tempo daquele que “não fala” ou daquele que “não tem voz”, perdurou por séculos. Acreditava-se que a infância seria somente uma fase da vida, a primeira, quando criança, um tempo em que o ser humano ainda não seria capaz de dizer, questionar e refletir. Trabalhava-se com a ideia de um corpo sob vários corpos adultos, que o minoriza, incapacita. Mas, no presente texto, a palavra “infância” é compreendida como a fase inicial da vida ou como uma dimensão presente em nós por toda a vida? A quem o olhar está direcionado?

A infância aparece nos estudos do NEFI enquanto atmosfera de um tempo que não pode ser mensurado, que aproxima adultos e crianças, uma vez que coloca ambos em um lugar de igualdade, de viventes de algo em comum, de “infanciar”. Por essa razão, surge a palavra “infâncias” abordando uma pluralidade que já não cabe na concepção de

uma infância única, limitada aos primeiros anos de vida de um ser humano.

A Infância, da forma compreendida e pesquisada pelo NEFI não se manifesta como uma fase, mas como uma dimensão, uma atmosfera na vida humana, a partir do pressuposto de que infante é todo aquele que não diz tudo, não pensa tudo, não acredita saber tudo, que se percebe em condição de inacabamento. Não se vive uma infância, mas sim, infâncias. Como afirma Kohan, infante é:

Aquele que, como os filósofos Heráclito, Sócrates, Rancière e Deleuze, não pensa aquilo que todo mundo pensa, não sabe o que todo mundo já sabe, não fala as mesmas coisas que todo mundo fala. Aquele que não pensa o que já foi pensado, mas sim o que “há que pensar”. É aquele que (se)questiona e (re)pensa por inúmeras vezes de novo. Cada vez pela primeira vez. Nessa mesma medida somos seres de linguagem, de história, de experiência. E de infância (Kohan, 2005, p. 246).

Por meio desse olhar, a infância habita um “outro tempo”, não o *khronos*, cronológico, do relógio, mas sim, o tempo *aión*, da experiência, o qual, segundo Kohan (*apud* Dário Jr.; Silva, 2018, p. 302), “É o tempo que não passa. É o tempo que dura”. A infância se constitui, assim, em dimensão, em tempo contínuo (e não demarcado cronologicamente), por meio do qual percebemos nossa história como inacabada e nos propomos a inventar sempre.

Em tempo aiônico, a brincadeira, a inventividade, a criatividade e a curiosidade estão presentes, independentemente da idade de quem experiencia. Acreditar nesta concepção de tempo é crer que toda pessoa, desde a mais tenra idade até o último dia de sua vida, pode habitar a infância. E na infância, a criança e a meninice se encontram, em tempo aiônico, distante da pressa e dos compromissos da vida adulta. Dessa forma, em diferentes temporalidades e vivências, experienciando a infância, pode-se inventar (novas) infâncias a cada momento, ao longo da vida.

E tendo tais premissas, o que faz de uma filosofia educativa e o que faz de uma educação filosófica? Nossa pretensão, ao longo desta escrita, não foi em momento algum responder às perguntas, mas sim, “alimentá-las” com novos questionamentos, que as potencializassem. Uma filosofia educativa e uma educação filosófica seriam assim possíveis distantes das ideias de infâncias, dissociadas de uma prática questionadora, que pensa e experiencia o pensamento?

Voltando à etimologia da palavra “educar”, da qual derivam tantas outras, tais como “educativa” e “educação”, encontram-se as informações de que tal palavra deriva de “*educare*”,

[...] um verbo que no latim tinha o sentido de “criar (uma criança), nutrir, fazer crescer”. Etimologicamente, poderíamos afirmar que educação, do verbo educar, significa “trazer à luz a ideia” ou filosoficamente fazer a criança passar da potência ao ato, da virtualidade à realidade. Possivelmente, este vocábulo deu entrada na língua no século XVII (Martins, 2005, p. 33).

O autor, em um estudo acerca da etimologia de algumas palavras relacionadas à Educação, provoca ao pensamento de que a Educação, ou o próprio ato de educar, significa “trazer à luz a ideia”, ou seja, um ato de exposição daquilo que é interno, de colocar para fora os pensamentos e ideias que talvez, longe da educação, permaneçam “escondidos” e não potencializados. Além disso, Martins trabalha com a possibilidade de que, em um viés filosófico, educar seria “fazer a criança passar da potência ao ato, da virtualidade à realidade”, propondo que com os olhares da filosofia, a educação possibilita à criança sair do virtual, do imaginário, para adentrar aquilo que é real, que é experienciável, que é ação.

Nessa perspectiva, a educação aparece como algo que faz a criança passar da potência ao ato, do virtual ao atual, se aproximando da concepção etimológica da palavra “infância”, onde o latim “*infantia*” ou “*infans*” remete àquele que não fala. É mais uma, dentre tantas concepções, que atuam com a ideia de que a criança é como uma tábula

rasa, um ser em potência, que ainda não é e que, à medida que vai sendo educado, vai adquirindo aquilo que faltava, vai adquirindo ser, se “atualizando”.

Porém, a nossa proposta é a de um caminho que se inventa em direção contrária, percebendo a criança enquanto o ser que é, repleto de singularidades e multiplicidades. Caminhamos junto à uma “educação filosófica” e à uma “filosofia educativa”, questionando-nos se uma educação filosófica poderia ser aqui compreendida como uma prática educativa questionadora que, junto à filosofia, se potencializa e ganha (outros) sentidos? E se uma filosofia educativa poderia ser aqui vislumbrada como uma experiência de pensamento que se propõe pensar com as pessoas acerca da educação?

Neste ponto, retomamos a vivência do CIFE, um colóquio que pensa Filosofia e Educação juntas, nesse encontro possível e vivo. Refletir acerca da pluralidade no evento é algo primordial: pensar filosofias, educação em diferentes movimentos, infâncias, temporalidades! E mais, compreender o erro e a errância como parte deste todo, reflexivo, questionador. O que faz de um colóquio educativo, filosófico, infante, questionador, errante?

4 Onde habita a errância e o erro? Errar? O que faz de um Colóquio, errante?

Em que “encruzilhadas” se encontram a filosofia, a errância e o erro? Que caminhos (ou desvios) tornam esse encontro possível? A errância, enquanto questão filosófica, evoca um movimento contínuo de deslocamento, um exercício que desafia a fixidez, a estabilidade e as certezas, movido pela possibilidade de “nomadear” o pensamento. Trata-se de um impulso que não se fundamenta pelos limites do já conhecido, mas que experimenta abrir-se ao risco e à incerteza que emergem ao caminharmos sem mapas. Seria a errância uma forma de

habitar o pensamento? A errância habita? O erro a habita? O que distingue o erro da errância? O que aproxima o erro e a errância? Errar? O que habita o pensamento? De que maneiras a errância poderia habitar o pensar? É possível habitar sem fixar-se?

No XII CIFE, a errância aparecia como uma disposição, uma postura que, embora escapasse das delimitações rígidas, do *locus*, precisava se caracterizar para ser experimentada como proposta. Assim, primeiramente, uma postura errante implicava uma disposição a esvaziar-se das respostas e das opiniões para caminhar pela abertura que trazem o questionamento e as perguntas. Isto porque o excesso de respostas torna impossível uma escuta e percepção atentas ao que nos cerca, além de coibir o aparecimento do novo, da diferença e da experiência. Dessa forma, à medida que se preservava no pensar o espaço da escuta e da pergunta que desestabiliza as certezas e opiniões, o XII CIFE traçava sua aproximação da errância.

Outra preocupação, o ato de perguntar acontece em diálogo, levando em conta o lugar ocupado por todos(as) os(as) envolvidos(as). Além disso, se no movimento de errar o pensamento coloca em risco as certezas, as posições e as estabilidades, os planejamentos prévios também devem ser cuidados para que não impossibilitem uma postura errante. Planejar inclui antever, e sem mapas, o caminho se mostra à medida que é percorrido. Desafiando o planejamento e a busca por respostas, a errância traz uma nova inspiração: o “resultado” importa menos que o processo em si. A errância se revela no percurso e se recusa a fazer morada em territórios delimitados e demarcados.

A proposta do colóquio pretendia ainda se estender a uma prática horizontalizada, na medida em que desfazia as hierarquias entre professor e aluno, palestrante e ouvinte. Isso a partir da forma tomada pelo evento, mas também pela própria abertura ao desconhecido, às perguntas, acreditando que:

Quando o mundo é “tornado estranho” tanto para o professor quanto para o aluno, a “hierarquia das inteligências” se ausenta. Se o mundo é estranho para o aluno e para o professor, este nada tem a explicar; ambos estão se aventurando em um território não familiar” (Wozniak, 2012, p. 137).

O que acontece quando o erro deixa de ser algo indesejável? O que pode uma educação que se permita acontecer junto ao erro? Que relações com o saber surgem dessa disposição? O que o erro possibilita à errância? O que pode a filosofia junto ao erro e a errância?

Encaramos a filosofia como uma relação com o saber. E concebemos a errância como uma possibilidade de se relacionar com o saber filosoficamente. Ambas parecem ser uma busca incessante, parecem acontecer no próprio ato de buscar. Tanto para a filosofia quanto para a errância não existem respostas prontas, fechadas, certas ou erradas. Ambas recusam destinos fixos. No colóquio, o encontro da filosofia com a errância sugeria a tentativa de desorganizar as forças estruturantes que perpassam a educação para, então, reorganizá-las a partir de uma nova relação com o pensar, o pesquisar, o aprender e o ensinar.

O tema *Errar?*, no contexto do colóquio, nos trazia também uma atenção ao erro, que, na proposta, não se limitava a apenas ao ato de falhar, cometer equívocos e enganos indesejados, mas aventurar-se pelos desvios, pelos caminhos e atalhos que subsistem à lógica dos processos instituintes do pensamento. Por meio disso, a abertura ao erro permitia a entrada do inesperado, do incerto, da dúvida, da indeterminação e, por fim, do novo, como condições para um pensamento vivo e dinâmico. Na errância, não existe caminho certo nem errado, mas caminho errante, construído no próprio caminhar, atravessado por imprevistos, encontros e afetos.

Mas, pensando nesse (outro) modo de se relacionar com o erro, o que ele se torna quando deixa de ser evitado e passa a ser visto como uma (nova) condição para o exercício de pensar, criar, inventar? O que

significa exercitar errantemente o erro? Seria o erro parte essencial do ato de pensar? E do ato de (se) educar?

Trata-se, assim, de instaurar um espaço de abertura para o pensamento, onde o errar, em sua ambivalência, possa ser compreendido como potência desestruturante e criadora. Errar, nesse sentido, é mais do que desviar-se: é entregar-se à abertura do percurso, ao encontro com o que não se pode antever e ao risco de (des)familiarizar o (des)conhecido. A errância não busca conclusões, mas aprecia e se deixa levar pelo fluxo dos atravessamentos, das afetações que permitem ao pensamento um movimento contínuo de reinventar-se, de (re)começar de novo e de novo e de novo.

5 Uma prática/pesquisa/vivência/experiência que se constroi no próprio caminhar: aprendizes cartógrafas?

Durante o CIFE, muitas experiências foram vivenciadas e os atravessamentos delas foram profundos, em especial no que diz respeito à experimentação da errância. Mas como se pensa aqui a “experiência”? Como as ideias de “experiência”, “cartografia” e “errância” se entrecruzam? O que faz do encontro delas potente?

Primeiramente, em relação à “experiência”, resgata-se os estudos de Kohan, López e Larrosa. Para Kohan, a experiência aparece enquanto movimento. Segundo o autor, esse “per” no meio da palavra “experiência” é o mesmo que há em “percurso”, por exemplo, e que sugere o ato de se movimentar ou o próprio movimento. De acordo com Kohan (2018, p. 299), “a experiência é como um deslocamento, como um movimento, como sair de um lugar e encontrar outro lugar”. Para ele, nós não ocupamos apenas um lugar físico, mas também um lugar no pensamento, sendo este relacionado com o tempo, com a infância. E quando vivemos a experiência, estamos nos expondo ao “perigo” (palavra que também possui esse “per” em sua composição), pois

nos atrevemos a sair de um lugar conhecido, confortável e nos (per)mitimos alcançar outros lugares, inexperenciados:

[...] na raiz da palavra experiência há uma preposição (ex), que indica origem, procedência, e um tema verbal (perí), que indica um movimento que atravessa, um percurso que não tem destino certo e por isso é indeterminado, perigoso. Como o indica sua etimologia, toda autêntica experiência é uma viagem, um percurso que atravessa a vida de quem a sustenta. É também um perigo (Kohan, 2000, p. 31).

Dessa forma, a experiência acontece, de acordo com Kohan, quando algo movimenta, tira-nos do lugar e leva a outro. A exposição ao perigo, ao desconhecido, proporciona “experiências” com as ideias, conceitos e pensamentos.

Na mesma direção, López (2008) assevera que o conceito de experiência refere-se à relação constituída entre o indivíduo e o mundo. Para o autor, a experiência “diz respeito não só ao sensorial, desde uma perspectiva biológica, mas também à relação de sentido que se estabelece nesse encontro” (Lopes, 2008, p. 12). López afirma que fazer filosofia não tem a ver com ensinar história da Filosofia, mas com “fazer da filosofia uma experiência” (Lopes, 2008, p. 97).

A busca no CIFE foi justamente essa, a de inventar um colóquio no qual a filosofia fosse vivida, no modo como Larrosa (2002) define o “saber da experiência”, o saber que não se resume em meramente ter informação sobre algo, mas que se dá nos atravessamentos, no afetar e ser afetado pelas coisas. Desde o seu planejamento e organização, o evento propôs exercícios “errantes” que permitissem aos participantes a imersão em uma vivência filosófica que não se dá somente nas informações, leituras e escritas, mas que explora a vivência, os afetos e experiências.

Neste ponto, a cartografia surge nesta escrita como uma inspiração metodológica, por meio da qual a orientação da pesquisa não se dá de forma prescritiva, com objetivos pré-estabelecidos e planejamento de resultados generalizáveis. Esta escrita é fruto de um estudo

que se construiu no próprio caminhar, habitando o território e as novas linhas que se fizeram presentes, (des)locaram o corpo e o pensamento e o enriqueceram. A busca foi a de inventar um estudo que parte da experiência e se permite ser experiência, em uma construção cartográfica, que busca apresentar a potência do vivido, da errância e os desdobramentos dos percursos.

Enquanto aprendizes cartógrafas, atentas aos imprevistos, ao novo, às linhas que se fazem presentes, defende-se que toda pesquisa é intervenção, ação que intervém no meio, no cotidiano, nos encontros, inventando (novos) rizomas a cada vivência. Em relação ao encontro da cartografia e experiência, pode-se recorrer aos escritos de Kastrup (2009), a qual afirma que a intervenção “exige do cartógrafo um mergulho no plano da experiência, lá onde conhecer e fazer se tornam inseparáveis” (Kastrup, 2009, p. 30)“.

E foi exatamente assim que a errância aconteceu. Aprendizes cartógrafas em mergulho no plano da experiência, conhecendo a errância e a praticando, em duas ações inseparáveis. A experiência, explorada nesta escrita como uma vivência que te afeta, atravessa, transforma, vai de encontro à uma inspiração metodológica que trabalha com os sentidos e o sensível, com os percursos e dados não previstos de antemão, mas inventados no próprio caminhar. E todas essas características, que “desenham” o presente trabalho, encontram-se à errância, enquanto condição daquele “que não se conforma com um estado de coisas ou alguém para quem as coisas não têm estado fixo” (Kohan, 2013, p. 60). É a errância que proporciona a viagem por caminhos que buscam (re)inventar, errar, (re)existir, resistir.

6 Considerações *não-finais*: para continuar pensando...

Se a proposta é estar sempre no começo, como escrever algo como uma “consideração final”? Talvez a pergunta surja aqui justamente porque o intuito desta escrita não é fechar-se em si mesma,

concluir, dar as respostas. A nossa proposta é a de um escrever-errante, que questiona, convida, convoca à reflexão e, assim sendo, aqui trazemos as nossas considerações *não-finais*.

Estar sempre começando requer uma pré-disposição ao novo, ao imprevisto, ao inesperado, ao erro, à invenção. É uma vivência que convida à experienciar a educação, a filosofia e a própria vida de maneira potente, viva e errante.

A filosofia nos permitiu aqui a criação de um espaço de provocação, de uma errância que transita por outras formas de pensar o tempo e a educação. Foi também um impulso para seguirmos perambulando por questões, ideias e inquietações que nunca cessam de nos mover; para seguirmos continuando o XII CIFE no XX Encontro AN-POF, nesta escrita e nos porvires que ainda não vislumbramos.

As considerações que aqui desenhamos objetivam pensar filosofia e educação como territórios “encruzilhados” de experimentação, onde errância e erro se tornam potências criativas para o estudar e para o educar. A partir do XII CIFE descobrimos que pesquisar é também perambular, deixar-se atravessar pelos encontros, pelas forças que emergem no caminhar. Descobrimos também que saberes não são propriedades de alguém, mas linhas entrelaçadas que se formam e se (trans)formam no compartilhamento, no encontro entre corpos, experiências e ideias.

Abrir-se ao erro e à errância nos faz (re)pensar as próprias fronteiras entre ensinar e aprender. A errância e as infâncias desafiam a rigidez dos papéis e métodos geralmente encontrados em práticas educativas tradicionais, permitindo que o processo educativo se construa a partir do encontro, da experiência e da transformação mútua. Assim, ensinar e aprender se tornam faces de um mesmo gesto, de um caminhar compartilhado onde o saber não tem destino fixo, mas se (re)inventa a cada passo. Se desejamos esse movimento, que estejamos, então, dispostas(os) a assumir o nosso não-saber e a nos vestirmos dessa postura filosófica com coragem. Afinal, a errância requer uma

predisposição ao risco e um desapego ao controle que dificilmente ousamos experimentar.

É possível educar sem (de)limitar caminhos prévios, sem ter em vista os resultados, mas apenas habitando o percurso? O que as infâncias têm a nos ensinar sobre isso? Como reorganizar nossas práticas, enquanto educadoras(es), pesquisadoras(es), congressistas e (sempre) estudantes em torno desse movimento?

Estamos a encerrar esta escrita do mesmo modo como a iniciamos — com perguntas. A nós, nos resta a disposição de continuar produzindo experiências como essas — nas escolas, universidades, nas ruas, em encontros casuais e em cada dobra que o pensamento nos oferecer. Ao leitor, desejamos que nossas perguntas lhe provoque outras, que instiguem o pensamento, inquietem errantemente.

Que esse ponto final (?) seja o início de novos começos:...

Referências

- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.19, p. 20-28.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CONTAGE, Daniel Gaivota. *Poética do deslocamento: nomadismo, diferença e narrativa na Escola-Viagem*. 1 ed. [2ª reimpressão]. Rio de Janeiro: NEFL, 2022.
- FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Trad. Lilian Lopes Martin. 45 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KOHAN, Walter Omar. *A escola como experiência: entrevista com Walter Omar Kohan*. [entrevista concedida a] Ivan Rubens Dário Jr. e Luciana Ferreira da Silva. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 12, n. 1, p. 298-304, jan./abr. 2018.

- KOHAN, Walter Omar. Fundamentos à prática da filosofia na escola pública. In: KOHAN, Walter Omar; LEAL, Bernardina; RIBEIRO, Álvaro (Org.). *Filosofia na escola pública*. Petrópolis: RJ, Vozes, 2000. p. 21-73.
- KOHAN, Walter Omar. *Infância: Entre Educação e Filosofia*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- KOHAN, Walter Omar. *O mestre inventor: Relatos de um viajante educador*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- LIPMAN, Matthew. Como nasceu Filosofia para Crianças. In: KOHAN, Walter Omar; WUENSCH, Ana Mírian. *Filosofia para crianças*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 21-27.
- LÓPEZ, Maximiliano V. *Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- MARTINS, Evandro Silva. *A etimologia de alguns vocábulos referentes à Educação*. Olhares & Trilhas. Uberlândia, Ano VI, n. 6, p. 31-36, 2005.
- PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs.). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. 207 p.
- SANTANA, Djanira Ribeiro. *Infância e educação: a histórica construção do direito das crianças*. Revista HISTEDBR On-line. Campinas, n. 60, p. 230-246, dez. 2014.
- SANTOS, Antônio Bispo dos. *Começo, meio e começo*. [entrevista concedida a] André Gonçalves, Maurício Pokemon, Samária Andrade e Wellington Soares. Revista Revestrés, ed. 51. fev/ 2018.
- WOZNIAK, Jason. Exercícios para tornar o mundo estranho. In: KOHAN, Walter Omar; OLARIETA, Beatriz Fabiana (Org.). *A escola pública aposta no pensamento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 117-140.

Reflexões sobre o Ensino de Filosofia e a apropriação crítica das Novas Tecnologias de Informação e Conhecimento

Diego Felipe Souza Queiroz¹ & Vladimir Lacerda Santafé²

DOI: <https://doi.org/10.58942/eqs.183.04>

O objetivo inicial deste artigo é discutir a importância do Ensino de Filosofia na educação básica, destacando o papel crucial da disciplina para o desenvolvimento do pensamento crítico e consecutivamente para a participação ativa dos indivíduos na sociedade. Trata-se de uma tarefa essencial para questionar os discursos e iniciativas que visam secundarizar ou expurgar o ensino de Filosofia nas escolas. A partir daí, pretendemos investigar possibilidades para que o Ensino de Filosofia se faça presente de maneira satisfatória no processo de educação formal, inevitavelmente marcadas pelo desenvolvimento das novas que veem reconfigurando a sociedade como um todo.

Para iniciar esta reflexão, podemos recorrer aos argumentos e elementos elencados pelo crescente movimento de contraposição à Reforma Curricular do Ensino Médio. Com a concretização da Reforma nos estados brasileiros por meio de publicações de novas matrizes curriculares para as escolas, a partir do início do ano letivo de 2022, a preocupação com as mudanças educacionais que estão sendo impostas

¹ Professor de Filosofia da SEEDUC-RJ e mestre em Ensino de Filosofia pelo CEFET-RJ.

² Professor de Filosofia da Educação pela UERJ-FFP, mestre e doutor em Comunicação e Cultura pela UFRJ e pós-doutorando em Filosofia pela UERJ.

pelo governo se ampliou. O debate que se encontrava restrito a estudiosos especialistas em currículos e a alguns grupos que conseguiram prever os danos da reforma para a educação do país, se alargou. Cada vez mais, fortes críticas à Reforma do Ensino Médio são colocadas pelos movimentos sociais ligados a educação: associações e sindicatos docentes, entidades estudantis e etc. Podemos destacar como exemplo desta contraposição a *“Carta aberta pela revogação da reforma do ensino médio”* de 8 de junho de 2022, assinada por mais de 250 associações, sindicatos, fóruns e grupos ligados a educação. A Carta aponta que a Reforma se propõe a

[...] interdição do acesso qualificado ao conhecimento científico, à arte, ao pensamento crítico e reflexivo para a imensa maioria dos jovens que estudam nas escolas públicas, e que respondem por mais de 80% das matrículas do Ensino Médio no país; (...) Segmenta e aprofunda as desigualdades educacionais — e, por extensão, as desigualdades sociais —, ao instituir uma diversificação curricular por meio de itinerários formativos que privam estudantes do acesso a conhecimentos básicos necessários à sua formação (ANPED, 2022).

O texto da carta explicita como a Reforma do Ensino Médio amplia desigualdades educacionais. A diversificação curricular por meio de itinerários formativos, tal como colocada pela Reforma, permite que governos e donos de escolas privadas esvaziem e empobrecam a formação nas escolas. Pode eles enxugar ao mínimo a oferta de disciplinas de acordo com seus interesses, permitindo uma formação bastante deficitária. Como vimos no capítulo anterior, o texto da reforma permite inclusive que se furtem de oferecer Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia enquanto disciplina. Isso, na prática, consiste no direito de deixar de ensinar tais conhecimentos em suas especificidades. Para uma educação voltada às massas, guiada por uma lógica economicista, enxugar a oferta de disciplinas pode representar uma importante forma de corte de custos. Em contraste, as escolas voltadas a formação da elite podem continuar oferecendo currículos amplos e ricos, que

mantenham e aumentem o espaço do ensino das disciplinas tradicionais, ao mesmo tempo que agregam o oferecimento de novas disciplinas como “chamariz” para aumentar as suas matrículas.

Podemos pensar esta ampliação das desigualdades educacionais como a radicalização do dualismo escolar presente na educação brasileira. O conceito de dualismo escolar foi desenvolvido para desmistificar a ideia liberal de escola como uma instituição equalizadora, que atua para atenuar e desconstruir as desigualdades sociais. Aponta que em uma sociedade de classes a formação escolar necessariamente não pode ter um papel uno. Ela deve espelhar a divisão social, fornecendo um tipo de educação para os trabalhadores pobres e outro para a elite capitalista.

Para Establet e Baudelot, se vivemos em uma sociedade dividida em classes, não é possível haver uma “escola única”. Existem na verdade duas escolas radicalmente diferentes quanto ao número de anos de escolaridade, aos itinerários, aos fins da educação [...] que correspondem à divisão da sociedade em burguesia e proletariado [...] a escola tem função de reproduzir as divisões sociais já existentes (Arruda; Aranha, 2006, p. 255).

Com o advento da ditadura militar em 1964, ideias tecnicistas começam a orientar a educação brasileira. Esta tendência de educação se fundamentou nas ideias colocadas pelos economistas da Escola de Chicago através da teoria de capital humano que apontava que as escolas deveriam ser pensadas como empresas voltadas instruir.

A tendência tecnicista em educação resultou da tentativa de aplicar na escola o modelo empresarial, que se baseia na “racionalização”, própria do sistema de produção capitalista. Um dos objetivos dos teóricos dessa linha era, portanto, adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica, evidentemente com economia de tempo, esforços e custos (Aranha, 2006, p. 315).

Esta concepção educacional secundariza o ensino de humanidades em prol da ideia de uma formação técnica voltada aos interesses

imediatos do mercado de trabalho. Possibilitou a diminuição de espaço e expurgo de disciplinas consideradas desimportantes ou de caráter subversivo, tentando emplacar no ensino secundário um foco no ensino profissionalizante.

Com a redemocratização muitos educadores esperavam poder finalmente garantir reformas educacionais para questionar o dualismo escolar, apontando não só para a intensificação do processo de escolarização, mas também para a diminuição das desigualdades presentes na educação brasileira, que sempre contribuíram para perpetuar as desigualdades sociais do país.

As décadas de 1980 e 1990 foram marcadas, portanto, pela disputa entre dois projetos: o primeiro, o processo de alargamento da democracia e um aumento da participação social nas decisões das políticas públicas; o segundo, intensificado pela eleição de Collor, representava a implantação de um projeto neoliberal para o Estado, reduzindo sua intervenção em relação às políticas sociais e à regulação do mercado (Pereira; Mello; Santos, 2020, p. 275).

O resultado deste embate foi a consolidação do neoliberalismo no país através de privatizações de empresas estatais, flexibilização do trabalho e desregulamentação da economia. E também a penetração e hegemonia dos valores economicistas e mercantis na gestão pública, incluindo as políticas educacionais. A partir de então, esforços dos mais diferentes governos sempre procuraram adequar as políticas públicas de educação às orientações de organismos internacionais voltados a nortear a educação pela lógica do mundo globalizado, conforme a divisão entre centro e periferia do capital. Contemplando os interesses dos setores empresariais que hegemonizaram os debates sobre os projetos de educação para o país.

A atual Reforma do Ensino Médio radicaliza diversos traços advindos da educação tecnicista, que nunca desapareceram por completo do cenário educacional brasileiro. Estes se perpetuaram até aqui, pois para a política neoliberal que fundamenta as políticas públicas no

Brasil, o foco da formação educacional não pode ser outro senão a preparação de mão de obra para os interesses imediatos do mercado. A Reforma iniciada em 2016

[...] pautada por “habilidades e competências”, ou seja, por uma teoria pedagógica específica, a pedagogia das competências, ela acaba tendo esse contorno tecnicista. Claro que agora se trata de um novo tecnicismo, e estamos falando em neotecnicismo porque é um tecnicismo da época da desindustrialização e do inchaço do setor de serviços, diferente das décadas de 1970 e 1980, período do desenvolvimentismo no Brasil. Mesmo assim, é um discurso tecnicista no sentido de que defende a tese segundo a qual a educação é meramente um insumo econômico e que os processos educativos e arranjos curriculares devem estar e ser desenhados a serviço do mercado de trabalho e das práticas laborais do mercado de trabalho capitalista (Pelissari, 2022).

A reforma vai estabelecendo um cenário de aprofundamento das desigualdades de formação. Os filhos dos trabalhadores receberão uma educação precária, limitada ao que é apontado como o mínimo a ser oferecido pelas redes públicas mantidas pelos estados em sintonia com os interesses imediatos do mercado. Enquanto isso nos colégios abastados será oferecida uma educação bem mais enriquecida, que não se limitará a preparação para o mercado.

Um desfecho comum à educação tecnicista implantada nos anos 70 pela ditadura militar, e o projeto neotecnicista apresentado pela nova reforma do ensino médio, é o “ataque ao Ensino de Filosofia”. Mais uma vez, o ensino de Filosofia é desobrigado pela legislação, e vai sendo colocado de lado ao passo que o currículo vai sendo “superpovoado” por disciplinas inventadas afinadas a ideologia neoliberal. Se antes o Ensino de Filosofia fora eclipsado pela disciplina Moral e Cívica, hoje o mesmo acontece com o componente curricular obrigatório Projeto de Vida. Ao mesmo tempo que a carga horária de Filosofia é drasticamente reduzida, Projeto de Vida aparece nas matrizes curriculares com farta carga horária.

Segundo Lidia Maria Rodrigo a Filosofia quando inserida na escola pode contribuir com a tarefa de

[...] propiciar a todos a oportunidade de desenvolver sua humanidade em termos de um pensamento racional que lhes permita pensar a relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo, de modo que estejam aptos a exercer o pensamento na perspectiva de uma cidadania democrática [...] sempre nos limites de sua competência, para qualificar positivamente a participação na vida democrática na medida em que pode [...] desenvolver o espírito crítico, a capacidade de argumentação no debate de ideias (Rodrigo, 2009, p. 21).

e

[...] a aquisição de noções introdutórias de filosofia, aliada a certas habilidades intelectuais, oferece ao estudante condições para ampliar sua compreensão de algumas realidades, amadurecendo certas concepções, valores, decisões, bem como emitir juízos mais bem fundamentados sobre dilemas com que vier a se defrontar (idem, p. 24).

Se opondo a concepção neotecnicista de educação que aponta para a ideia de obsolescência do Ensino de Filosofia nos tempos atuais, argumentando que as mudanças tecnológicas do mundo contemporâneo tornaram o ensino de muitas das disciplinas tradicionais desimportante.

1 As Novas Tecnologias da Informação e Comunicação: um Pharmakon contemporâneo

Vivemos hoje em um mundo altamente impactado pelo desenvolvimento de novas tecnologias, pensadores como Antonio Negri apontam que mudanças nas relações de produção edificaram uma nova realidade econômica, política e social. E que o capitalismo se encontra em uma nova fase, a pós-industrial,

[...] entramos na idade do capitalismo cognitivo. [...] Fala-se propriamente de uma terceira transição capitalista, depois da saída da manufatura e do desenvolvimento da grande indústria. Nesta época cognitiva, a produção do valor depende sempre mais de uma atividade intelectual criadora que não só se situa além de qualquer valorização ligada à raridade, como se situa além da acumulação de massa da fábrica etc. [...] A originalidade do capitalismo cognitivo consiste em captar, em uma atividade social generalizada, os elementos inovadores que produzem valor (Negri, 2003, p. 94).

Neste novo cenário, os avanços tecnológicos referentes a produção e transmissão de conhecimento e informação são determinantes. Grandes empresas capitalistas atuam capturando o que é produzido por redes colaborativas de produção que só são possíveis por conta do desenvolvimento de tecnologias relacionadas a área da comunicação. O paradigma da verticalização, próprio do capitalismo da era industrial, deu lugar a uma nova tendência: a forma das redes. Que se colocaram como um isomorfismo na sociedade contemporânea, promovendo radicais mudanças na nossa sociedade.

A temática da cultura e da comunicação durante o capitalismo do período da Grande Indústria³, foi discutida de forma brilhante pelos teóricos da escola de Frankfurt através de conceitos como os de *Reprodutibilidade Técnica*, Indústria Cultural e Meios de Comunicação de Massas. Para Walter Benjamin, o desenvolvimento de máquinas que permitiam a Reprodutibilidade Técnica fizeram com que as obras artísticas e culturais perdessem o status de raridade fundamentado na autenticidade e unicidade, permitindo que estas deixassem de ser objeto de “culto” voltados para poucos. A produção artística e cultural passou a ser serial, e neste sentido ganhou a capacidade de atingir grandes públicos. Adorno e Horkheimer apontaram que este fato não garantiu a democratização da arte e da cultura, mas sim as submeteu a lógica do Mercado. Ou melhor dizendo, a uma lógica mercantil industrial, que

³ Utilizando aqui da divisão feita por Negri sobre os períodos de desenvolvimento do capitalismo que compreende: Manufatura, Grande Indústria e Período Pós-Industrial.

tem como meta uma produção padronizada voltada a grande número de pessoas para a maximização de lucros. Segundo estes na sociedade capitalista a:

Indústria Cultural determina toda a estrutura de sentido da vida cultural para a racionalidade estratégica da produção econômica, que se inocula nos bens culturais enquanto se convertem estruturalmente em mercadorias; a própria organização da cultura, portanto, é manipulatória dos sentidos dos objetos culturais, subordinando-os aos sentidos econômicos e políticos e, logo, a situação vigente (Adorno, 1995, p. 21).

O conceito de indústria cultural está relacionado ao conceito de Meios de Comunicação em Massa, que pode ser entendido como as tecnologias de comunicação que permitem alcançar grande público através de uma lógica de massificação. Tecnologias de comunicação como o rádio e a televisão que se funcionam por meio de transmissões unilaterais de mensagens, as quais o público receptor consome. O conteúdo é transmitido por um número limitado emissores, e a liberdade de escolha permitida ao público é a “liberdade do controle remoto”, que consiste somente na troca de um canal de transmissão para outro, todos eles controlados por grandes empresas de comunicação pautadas no objetivo do lucro e na defesa do poder constituído. Como consequência temos um processo de padronização e homogeneização da cultura, que tende a transformar o público em receptores passivos e acríticos de conteúdo.

A temática da comunicação durante o período do capitalismo industrial também foi pautada por muitos outros autores, que discutiram os limites e possibilidades colocados pelas tecnologias de Comunicação de Massas no que diz respeito a produção de cultura, informação e conhecimento. Para ilustrar o debate intelectual em torno do assunto Umberto Eco tipificou duas posturas frente os MCM: a apocalíptica que concebe a Cultura de Massas como inevitável degeneração mercantil, e a integrada que tende a romantizar a ampliação do acesso à produção cultural concebendo-a de forma acrítica.

Contudo, com a Terceira Revolução Industrial⁴ que promoveu a informatização da sociedade e o desenvolvimento da internet, ocorreram grandes mudanças no que diz respeito a comunicação. Em um texto de 2001, Nélia R. Del Bianco tenta trazer elementos para pensar as tecnologias que estavam se tornando hegemônicas no início dos anos 2000.

O tradicional modelo de comunicação massiva baseado no envio de um número limitado de mensagens a uma audiência homogênea está dando lugar a um novo sistema capaz de abranger e integrar todas as formas de expressão, diversidade de interesses, valores e imaginações, inclusive a expressão de conflitos sociais. É o que se denomina de convergência entre as telecomunicações, os meios de comunicação de massa e a informática beneficiada pela digitalização dos mais diversos tipos de informação (voz, dados, som, texto e imagens), e identificada pelo seu alcance global, pela interatividade e integração de todos os meios em uma rede (Bianco, 2001).

Vivemos a ascensão de uma nova hegemonia na comunicação: a das Novas Tecnologias de Informação e Conhecimento (NTIC) ou Tecnologias Digitais de Informação e Conhecimento (TDIC). Os termos NTIC e TDIC derivam do termo mais geral Tecnologia de Informação e Conhecimento (TIC), que foi desenvolvido para se referir a dispositivos eletrônicos e tecnológicos como computadores, internet, tablete, Smartphones e também a tecnologias mais antigas como televisão, rádio, jornal e etc. Quando falamos de NTIC ou TDIC, estamos fazendo uma abordagem mais restrita que se refere a dispositivos eletrônicos que permitem processos de digitalização, conexão e navegação na internet.

Diversos autores trabalham com esta distinção pois consideram que estas tecnologias trazem implicações políticas e sociais distintas as que foram promovidas pelas tecnologias que as precederam. O sociólogo Castells, por exemplo, faz um paralelo entre a conjuntura atual

⁴ Ou Revolução Técnico-Científica-Informacional.

marcada pelo desenvolvimento das NTICs e o início da revolução industrial marcada pelo desenvolvimento da eletricidade. Para ele,

[...] o cerne da transformação que estamos vivendo na revolução atual refere-se às tecnologias de processamento de informação e da comunicação. A tecnologia da informação é para esta revolução o que as novas fontes de energia foram para as revoluções industriais sucessivas, do motor a vapor à eletricidade, aos combustíveis fósseis e até mesmo à energia nuclear, visto que a geração e a distribuição de energia foram o elemento principal na base da revolução industrial (Castells, 2017, p. 88).

Para o autor a formação de redes como forma de organização para as atividades humanas não é novidade, mas as NTICs inegavelmente permitiram que elas alçassem outro patamar.

A formação de redes é uma prática humana muito antiga, mas as redes ganharam vida nova em nosso tempo transformando-se em redes de informação energizadas pela Internet (Castells. 2003, p. 7).

Hoje a organização por meio de redes é determinante, sendo as NTICs centrais para o funcionamento da sociedade.

Atividades econômicas, sociais, políticas, e culturais essenciais por todo planeta estão sendo estruturadas pela Internet e em torno dela, como por outras redes de computadores. De fato, ser excluído dessas redes é sofrer uma das formas mais danosas de exclusão em nossa economia e em nossa cultura (Idem, p. 8).

Tendo em mente que as NTICs trouxeram radicais transformações para a sociedade, por conta da mudança do paradigma na comunicação de uma centralização típica do modelo industrial de sociedade para redes descentralizadas próprias do capitalismo contemporâneo, podemos recorrer a diversos autores que vieram a discutir o caráter das implicações políticas e sociais colocadas por estas tecnologias.

Não é difícil identificar certa tendência a uma polarização de posições nos debates da temática. Por um lado, temos um processo de

romantização das NTICs, que aponta para a ideia de que inevitavelmente a nova realidade tecnológica contemporânea viria a ser a base para uma colaboração social harmônica a nível mundial sem qualquer precedente na história humana. Uma espécie de “aldeia global” fundamentada na horizontalidade possibilitada pelas trocas de informação e conhecimento em redes digitais que nos permite como nunca transcender limites geográfico e materiais. Afinal de contas, neste “novo mundo” em que vivemos a conexão e a digitalização permitem o acesso e a troca de todo tipo de mídia digitalizada a nível global, sejam elas: textos, imagens, vídeos, jogos e etc. Por outro lado, temos autores que aderem a um pessimismo tecnológico, considerando que as NTICs estariam desagregando a sociedade de forma irremediável. Segundo estes, caminhamos a passos largos para a radicalização de uma ideologia individualista que impede que possamos determinar objetivos comuns no que diz respeito aos problemas políticos e sociais. Estamos vivendo em uma realidade onde os múltiplos pontos de vistas individuais que se proliferam através das redes tecnológicas nos fazem sucumbir a uma fragmentação social destrutiva. Desta forma, as novas tecnologias estariam levando nossa sociedade a uma espécie de “tecno-apocalipse” embalado pela ganância das big-techs e pela ascensão de governos autocráticos dispostos a minar as bases da democracia liberal.

A ideia de aldeia global foi popularizada no livro “A galáxia de Gutenberg” de Marshall McLuhan, como um conceito destinado a ilustrar o potencial das tecnologias de comunicação do que ele chamou de “civilização da eletricidade”. Para o filósofo canadense as mídias determinam todos os aspectos da vida, tendo o ser humano passado por três fases de desenvolvimento em relação a elas: a civilização da oralidade, a civilização da imprensa e a atual civilização da eletricidade. Esta última caracterizada pelo potencial das tecnologias de informação e conhecimento de encurtar distâncias e facilitar trocas culturais entre diferentes povos espalhados por todo planeta. As ideias desenvolvidas por McLuhan foram colocadas nos anos 60, em meio a ascensão da

tecnologia da televisão enquanto um meio de comunicação capaz de atingir as grandes massas:

[...] a mídia ou o processo do seu tempo — tecnologia elétrica — produz e reestrutura padrões de interdependência social e todo aspecto da vida pessoal. Nós somos forçados a reconsiderar e a reavaliar praticamente toda ideia, toda ação e toda instituição formalmente assentada. Tudo é mudança — você, sua família, seus vizinhos, sua educação, seu trabalho, seu governo, sua relação com os “outros”. E eles mudam drasticamente (McLuhan, 1967, p. 8).

O conceito de aldeia global, foi apropriado posteriormente por diversos estudiosos da comunicação, muitas vezes dentro de uma concepção tecnológica determinista e otimista. Estes tomaram as falas do autor sobre uma nova mídia a emergir atuando como uma “malha” que uniria as pessoas a nível global, quase como uma “profecia” sobre o surgimento da internet que tornou realidade a ideia de indivíduos interconectados a nível global. Contudo, estes autores tenderam a secundar os fatores econômicos e políticos que atuam sobre toda tecnologia. Pois as NTICs que permitem uma conexão multilateral a nível global e também a superação da cultura da escassez material através da digitalização, é utilizada e apropriada de acordo com as relações de produção e correlações de força existentes na sociedade. Fato que os alguns pensadores mais “pessimistas” conseguiram identificar e discutir com bastante propriedade.

O filósofo Byung Chul Han que ganhou bastante notoriedade ao discutir o tema do impacto das novas tecnologias no mundo de hoje, pode ser entendido como um crítico radical das NTICs. Para ele as sociedades modernas são fundamentadas pelas relações de respeito, e um pré-requisito para este é a distância e o nome. Uma sociedade que suprime a distância seria uma sociedade sem respeito, voltada ao espetáculo e ao escândalo. A comunicação digital destrói a distância, desconstruindo-a em termos espaciais e erodindo-a em termos mentais. O respeito também está relacionado ao nome, é ele que permite o

reconhecimento que é a base da responsabilidade e da confiança. A mídia digital separa a mensagem do mensageiro, aniquilando o nome. Desta forma o anonimato da internet também ajuda na destruição do respeito criando uma cultura de indiscrição.

Para o filósofo sul coreano a comunicação digital está na raiz da crise política e social que enfrentamos atualmente. As NTICs são baseadas em simetria, ou seja, na falta de hierarquia entre remetente e destinatário. Elas subvertem a comunicação tradicional, que deve ser assimétrica e acontecer de forma hierárquica “de cima para baixo”. Isso leva a um processo de atomização que destrói qualquer possibilidade de organização voltada ao interesse coletivo, e conseqüentemente uma crise no modelo de democracia liberal. Este cenário de desunião colocado pelo capitalismo neoliberal fomenta uma existência cada vez mais alienada, onde as pessoas tendem a explorar a si mesmo acreditando estar encontrando a liberdade.

O documentário O Dilema das Redes produzido pela Netflix em 2020 se apropria deste tipo de visão crítica e a eleva ao extremo, apontando que as novas tecnologias de comunicação que culminaram nas redes sociais e seus algoritmos estão levando a nossa sociedade a ruína. Segundo os defensores desta concepção alarmista difundida ao público comum por meio do documentário, por conta das NTICs grupos extremistas que proliferam ódio e preconceito se fortalecem cada vez mais, e as Big-techs abrem caminho para um cenário de manipulação comercial e ideológica sem precedente na história. E o resultado disso, tende a ser a ascensão de governos autocráticos até mesmo em países onde o modelo político democrático pareciam consolidado.

Para pensarmos as implicações das NTICs para além da polarização estabelecida entre o romantismo tecnológico e o pessimismo tecnofóbico, talvez nos caiba refletir sobre o conceito de Pharmakon que foi utilizado por Platão para discutir a tecnologia da escrita na antiguidade e polemizar com defensores da oralidade. Pharmakon é uma

palavra grega de duplo significado, que pode indicar remédio e/ou veneno. Bauman descreve o termo de forma bastante interessante.

O *phármakon*: termo genérico grego que inclui tanto os remédios quanto os venenos. [...] *Phármakon*, por assim dizer, é “a polissemia regular, ordenada que, por desvio, indeterminação ou sobredeterminação, mas sem erro de tradução, permitiu passar a mesma palavra como remédio, receita, veneno, droga, filtro, etc.” Por causa dessa capacidade, *phármakon* é, antes e sobretudo, poderoso porque ambivalente e ambivalente porque poderoso. “Ele participa tanto do bem quanto do mal, do agradável e do desagradável.” *Phármakon*, afinal, “não é nem remédio, nem veneno, nem bom, nem mau, nem interior nem exterior”. *Phármakon* consome e suprime a oposição a própria possibilidade de oposição (Bauman, 1999, p. 64).

Para Platão, a escritura favorece a recordação ao mesmo tempo que incita o esquecimento, pois ela promove a confiança no que está escrito levando o descuido com a memória. Desta forma as tecnologias, como a da escrita, carregariam sempre uma dualidade, possibilitando perdas e ganhos possíveis. Inclusive é notório observar que neste jogo de perdas e ganhos, a tecnologia da escrita foi o que permitiu que as obras dos autores da antiguidade (tal como o próprio Platão e Sócrates) chegassem até nos mais de dois mil anos depois.

O sociólogo Manuel Castells é conhecido por seu trabalho envolvendo as NTICs, e ao abordar a temática das implicações sociais colocadas por estas tecnologias defende que devemos nos afastar de posicionamentos reducionistas, sejam eles de apologia ou crítica. Considerando inclusive, que em períodos de rápida e intensa transformação social é muito comum percorrer o caminho “mais fácil”.

Como frequentemente ocorre em períodos de rápida mudança social. Algumas vezes isso assumiu a forma de profeciaravilhas ias futuro-lógicas baseadas na exploração simplista de consequências sociais das tecnológicas que emergem da ciência e da engenharia; outras vezes, aparece como distopias críticas, denunciando os efeitos supostamente

alienantes da Internet antes mesmo de praticá-la (Castells, 2003, p. 8-9).

Para o sociólogo espanhol as NTICs se dão em um cenário de contradições próprias de nosso tempo, elas estão em disputa, podendo ser utilizadas de diversas maneiras por múltiplos atores sociais. Por um lado, a atuação de grupos políticos extremistas nas redes sociais tem fomentado o fenômeno de ascensão da extrema direita a governos por todo globo. Vide a eleição de Trump nos Estados Unidos, de Bolsonaro no Brasil e o fortalecimento da extrema direita em diversos países da Europa (Castells, 2018). Por outro, as NTICS têm permitido que movimentos sociais construam redes de indignação e revolta voltadas a criação de formas mais colaborativas e igualitárias de tratar os problemas da nossa sociedade⁵ (Castells, 2013). Tomemos como exemplo, os movimentos como os indignados na Espanha, Occupy Wall Street nos Estados Unidos, a Primavera Árabe no Oriente médio e norte da África, e tantas outras mobilizações horizontalizadas emergentes no cenário político mais atual.

A elasticidade da Internet a torna particularmente suscetível a intensificar as tendências contraditórias presentes em nosso mundo. Nem utopia nem distopia, a internet é a expressão de nós mesmos através de um código de comunicação específico, que devemos compreender se quisermos mudar nossa realidade (Idem, p. 75).

Seguindo este entendimento, precisamos entender as NTICs de forma crítica, sem romantismo ou tecnofobia para se apropriar delas da melhor forma possível.

⁵ Outra temática discutida por Castells no livro *Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet*.

2 NTICs, Cultura Digital e a Educação

Todo este cenário de intensas transformações sociais inevitavelmente impacta a área da formação humana, fazendo a educação se deparar com problemas próprios de nossa atualidade. As NTICs inevitavelmente trazem enormes problemas e também possibilidades para a educação informal e formal, e não só por possibilitar o uso de novos aparatos tecnológicos em sala de aula. Mas sim, por revolucionar a forma com que as pessoas lidam com a informação e com o conhecimento no cenário contemporâneo. Em um mundo onde a informação circula de forma multilateral e horizontalizada através de uma rede virtualmente infinita de hiperlinks, o paradigma de educação fundamentado na memorização e reprodução de conhecimentos cristalizados se tornou hiperanacrônico.

As críticas ao modelo de educação formal que podemos chamar de escola tradicional, não são novas. Por décadas diversos pensadores da área da educação teorizaram criticamente contra este modelo, e o que podemos entender como educação bancária. Vide as críticas do movimento escolanovista e as diversas tendências de educação contrárias ao modelo de escola fundamentado na disciplina na verticalização e unilateralidade de transmissão de conhecimento.

Quando falamos em “Escola Tradicional”, nos referimos a uma pedagogia magistrocêntrica, que entende o educador como provedor de conhecimento e os estudantes como meros receptores, e também uma concepção de formação que valoriza aulas expositivas, exercícios de memória destinados a assimilação de conteúdo, currículos, horários rígidos e o desenvolvimento da disciplina por meio da vigilância e da obediência (Queiroz; Bortolon; Rocha, 2017, p. 7).

A crítica feita por Paulo Freire através de sua pedagogia da libertação pode nos ajudar a entender melhor a “lógica” do processo de formação na escola tradicional, que foi apelidada por ele de educação bancária.

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. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão.

Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guarda-los e arquiva-los (Freire, 1987, p. 33).

Hoje, com o desenvolvimento das NTICS, mais do que nunca é problemático tentarmos emular uma formação educacional nos moldes bancário. E isso se tornou uma preocupação para diversos pensadores que tratam de discutir a temática da tecnologia e educação. Castells por exemplo, explora este debate da anacronia da educação tradicional tentando vislumbrar um modelo educacional diferenciado que esteja em sintonia com a sociedade que vemos emergir atualmente. Neste sentido, afirma que o:

[...] maior desafio é o estabelecimento da capacidade de processamento de informação e geração de conhecimento em cada um de nós— e particularmente em cada criança. Não me refiro com isso, obviamente, ao adestramento no uso da Internet em suas formas em evolução (isto está pressuposto). Refiro-me à educação. Mas em seu sentido mais amplo, fundamental; isto é, a aquisição da capacidade intelectual de aprender a aprender ao longo da vida, obtendo-se a informação que está digitalmente armazenada, recombina-a e usando-a para produzir conhecimento para qualquer fim que tenhamos em mente. Esta simples declaração põe em xeque todo o sistema educacional desenvolvido durante a Era Industrial. Não há reestruturação mais fundamental. E muito poucos países e instituições estão verdadeiramente voltados para ela, porque, antes de começarmos a mudar

a tecnologia, a reconstruir as escolas, a reciclar os professores, precisamos de uma nova pedagogia, baseada na interatividade, na personalidade e no desenvolvimento de capacidade autônoma de aprender e pensar. Isso, fortalecendo ao mesmo tempo o caráter e reforçando a personalidade. (Castells, 2003, p. 227).

Tendo em mente tudo isso, podemos entender que a educação formal e informal deve aproveitar o potencial das novas tecnologias em direção de uma formação que valorize a criticidade e criatividade, possibilitando os educandos refletirem sobre os problemas de nossa atualidade. A Filosofia na escola sempre esteve relacionada à formação crítica, contrariando as pretensões economicistas e dogmáticas colocadas pelo pensamento neoliberal e pelas ideologias autoritárias. Portanto, cabe a nós pensar como ela pode estar incluída da melhor forma possível na escola do século XXI.

3 NTICs e Mídiaeducação

Como não poderia deixar de ser, as NTICs impactam de forma radical a educação formal e informal. As TVs e rádios nunca tiveram como foco principal a produção de materiais de fins educativos, por conta do caráter empresarial das grandes empresas de telecomunicação de massas de nosso país que sempre tenderam a direcionar sua programação ao objetivo de sucesso comercial aos modelos da indústria cultural. Apesar de existirem produções de cunho educacional nas TVs e rádio, isso sempre se deu de forma escassa e dentro de uma concepção ideológica afinada com os interesses da classe dominante que é dona das concessões públicas de emissoras e estações no país. Contudo a tecnologia de gravação e reprodução de material audiovisual permitiu diversos tipos de apropriação crítica de materiais audiovisuais em sala de aula e em outros espaços públicos voltados a formação. Os aparelhos de reprodução de mídia física como videocassetes e DVDs possibilitaram que os trabalhadores da área da educação pudessem escolher

dentro de um grande repertório de obras audiovisuais acessíveis graças a redes de cópias legais e ilegais de filmes e documentários, materiais de caráter educativo voltadas a algum tipo de crítica político e social. Desta forma as produções da mídia alternativa de cunho contra hegemônico, realizadas por cineastas engajados podiam ser utilizadas por educadores em suas aulas de diversas maneiras. Algo que também era feito por outras iniciativas de formação, tais como, a de cineclubes de caráter político-pedagógico através de exibições em praças e outros espaços públicos. As escolas no geral buscaram se adaptar a este cenário de apropriação pedagógica e didática de materiais audiovisuais construindo e disponibilizando salas de vídeos próprias para aulas em que os professores optassem por utilizar este tipo de recurso, mesmo que na maioria das vezes baseadas em uma concepção tecnicista de formação. Também é importante destacar que as redes de educação mais acessíveis aos filhos da classe trabalhadora sempre foram marcadas pela precarização em infraestrutura, e isso sempre criou limites e obstáculos para a utilização das TICs nestes espaços. Mesmo assim, muitos educadores engajados na apropriação de tecnologias audiovisuais de forma crítica produziram diversos tipos de iniciativas no âmbito da educação formal.

No que diz respeito a pensar teoricamente esta conexão entre comunicação e educação “não existe, como muitos manuais fazem supor, um modelo único” (Soares, p. 25). Pois foram desenvolvidos diversos conceitos e terminologias para tratar a temática ao longo de décadas de estudo e debates acalorados e muitas vezes dissonante. A Unesco, por exemplo utiliza o conceito de media education para designar uma vertente de aproximação entre comunicação e educação focada

[...] na relação dos educandos com os meios de comunicação e as novas tecnologias ou, simplesmente, com a mídia. [...] esta maneira de trabalhar o tema ganha denominações como Educación para los

Medios, na Espanha; Educação para os Medias, em Portugal e Midia-
educação, no Brasil” (Soares, p. 26).

Maria Luiza Belloni trabalha o conceito de mídia-educação tentando entendê-lo dentro de um processo histórico de construção, apontando que desde do início dos anos 80 a:

Mídia-educação é definida como uma formação para a compreensão crítica das mídias, mas também se reconhece o papel potencial das mídias na promoção da expressão criativa e da participação dos cidadãos, pondo em evidência as potencialidades democráticas dos dispositivos técnicos de mídia (Bévort; Belloni, 2009, p. 1087).

O que nos permite:

[...] Vislumbrar a ideia da dupla dimensão da mídia-educação e, sobretudo, a consideração das mídias não só como meios de comunicação de massa, cuja leitura crítica é preciso desenvolver, mas também como meios de expressão da opinião e da criatividade pessoais, cuja apropriação é necessária assegurar a todos os cidadãos. Começa a se construir, a partir de então, a noção da mídia-educação como formação para a apropriação e uso das mídias como *ferramenta*: pedagógica para o professor, de criação, expressão pessoal e participação política para todos os cidadãos (Ibidem).

Ou seja, é possível entender que o conceito de mídia-educação possui um duplo caráter associado não só a preparação dos indivíduos para lidarem com a mídia que progressivamente foi ganhando importância na sociedade, mas também para uma apropriação ativa destas tecnologias que diz respeito ao desenvolvimento da autonomia de pensamento e criatividade. Desta forma, uma formação preocupada com a mídia-educação também deve se voltar a construção da cidadania e da vida democrática.

As discussões sobre uma apropriação crítica das TICs por meio do conceito de mídia-educação remontam o paradigma de comunicação de massas da TV e do Rádio, mas também avançam para o debate

das NTICs típicas de nossa sociedade contemporânea imersa na cultura digital e nas redes da internet.

As novas TIC representam, evidentemente, novos desafios para a mídia-educação, que deve aprender a lidar com: uma cultura midiática muito mais interativa e participativa entre os jovens; fronteiras indefinidas entre a elite produtora de mensagens e a massa de consumidores; novos modos de fazer política e novas possibilidades democráticas” (Idem, p. 1091-1092).

Desta forma:

As definições mais atuais de mídia-educação se referem, de um lado, à inclusão digital, ou seja, à apropriação dos modos de operar estas “máquinas maravilhosas” que abrem as portas do mundo encantado da rede mundial de computadores, possibilitando a todos se tornarem produtores de mensagens midiáticas; e, de outro, às dimensões de objeto de estudo, antiga “leitura crítica” de mensagens agora ampliada, e de ferramenta pedagógica, que diz respeito a seu uso em situações de aprendizagem, isto é, à integração aos processos educacionais (Idem, p. 1099).

Este tipo de apropriação crítica das NTICs diverge radicalmente do que é pensado por uma concepção tecnicista de formação, e dificilmente virá de iniciativas colocadas pela grande mídia ou por governos comprometidos com a manutenção do status quo e do poder constituído. Não é à toa que a maioria das reformas educacionais ao discutirem as tecnologias de educação caminham no sentido contrário deste objetivo.

As próprias mídias não demonstram nenhuma boa vontade com ações de mídia-educação, particularmente quando os objetivos são estimular o pensamento crítico sobre as mídias e a participação democrática [...] O fator principal da falta de empenho dos sistemas midiáticos em colaborar com ações de mídia-educação é óbvio: as mídias de massa, baseadas na publicidade comercial, precisam de audiências desavisadas, distraídas, embevecidas pelas aventuras dos heróis das ficções ou embaladas por informações fragmentadas, prontas a aceitar sem

pensar os argumentos de mensagens publicitárias animadas, coloridas, envolventes. Os sistemas de mídia necessitam de públicos não-educados, acríticos, cujo tempo de cérebro suas mensagens preenchem (Idem, 1094).

4 O discurso indireto livre ou *cinema de poesia*: novas formas de se apropriar da *imagem*

Para delimitar as potencialidades de imagem tanto para o seu uso nas aulas de filosofia quanto para o seu *uso geral* no intuito de demarcar seu posicionamento político para além das imagens correntes produzidas pelo maquinário do capital, pretendemos delinear o conceito de discurso indireto livre presente em “Cinema 1 – Imagem-movimento”, de Gilles Deleuze, relacionando-o à emergência de novas subjetividades e sua relação com o biopoder, no que tange ao desenvolvimento de um discurso que “mostra-se como arma”, política e estética, no quadro de disputas pelo sentido em sua reapropriação pela base, seja ela material ou *virtual*, no cenário atual.

Em seguida, adentramos no pensamento de Couchot, que determina a configuração digital como o elemento morfogenético das novas criações artísticas e da mídia em geral. Articulamos sua tese com o conceito negriano de capitalismo cognitivo ou imaterial, e com o *insight* deleuziano da formação de um novo regime de poder que ultrapassa as disciplinas e se caracteriza pelo que Burroughs⁶ chamou de *controle*, onde a modulação substitui o molde e a linguagem informática a mecânica do analógico.

A partir do filósofo italiano Antonio Negri, entendemos a produção de subjetividade ou de individuação como um conjunto híbrido de componentes que tem na máquina e não no homem o seu ponto de convergência e transmutação, isto é, os indivíduos, hoje, se moldam

⁶ William Burroughs, escritor norte-americano, um dos fundadores do movimento *beatnik*.

segundo um agenciamento que envolve, necessariamente, uma relação espaço-temporal com as novas tecnologias digitais e que, segundo Negri e Hardt, do ponto de vista das relações de trabalho e da subjetividade contra-hegemônica, tem na multidão a sua carne ou matéria (virtual) de efetivação produtiva e organização multitudinária, isto é, heterogênea, horizontal e em rede (um *rizoma*).

4.1 Discurso Indireto Livre

A percepção pode ser objetiva ou subjetiva, no cinema, a *visão subjetiva* pode ser definida como uma imagem vista por alguém “qualificado”, o que envolve fatores diversos, sensorial, ativo, afetivo, tudo depende da composição imagética criada: dos objetos em cena e sua relação com os personagens, dos personagens entre si (quem me vê ou o que eu vejo), a visão subjetiva é um enlace que pressupõe um mundo em comum, um conjunto de elementos que se inter-relacionam, ou seja, que estão dentro da cena. Podemos então definir a percepção objetiva em oposição à subjetiva, seguindo a tradição clássica do pensamento, como exterior? Desse modo, o que eu vejo é objetivo e a câmara que me vê é subjetiva e vice-versa, isto é, aquilo que é exterior a mim é a encarnação de minha objetividade, pois me vê como eu sou, e o que vejo, são as impressões sensórias, afetivas ou ativas dos objetos ou personagens (ou eventos) que me circundam. Assim, ficamos num impasse, segundo Deleuze, pois os dois polos se equivalem — o subjetivo e o objetivo.

Jean Mitry definia a complementaridade campo-contracampo com a expressão “olhando-olhado”, é possível, dessa forma, estabelecer um movimento que vai do objetivo ao subjetivo, mas o cinema, desde muito cedo, liberou a câmara através de *travellings* e outros deslocamentos, levando Mitry a assumir um outro estatuto que pudesse superar essa dicotomia, ele identificou um olhar “semi-subjetivo”, o que Dos Passos chamou de “olho da câmara”.

Pasolini usou uma analogia linguística para enunciar o problema, onde a percepção subjetiva seria um discurso direto e a

percepção objetiva, um discurso indireto: “o espectador vê o personagem de modo a poder, mais cedo ou mais tarde, enunciar o que este espontaneamente vê”⁷. Para Pasolini, o que define a potência do cinema é o *discurso indireto livre*. Este seria “*um agenciamento de enunciação operando dois atos de subjetivação inseparáveis, um constitui o personagem em primeira pessoa e o outro assiste ao seu nascimento e o encena*”⁸. O discurso indireto livre é um sistema heterogêneo entre dois correlatos, um sistema em tensão, distante do equilíbrio, como a tensão entre duas línguas (uma da elite e outra da periferia, uma das armas e a outra do comércio e dos bancos), e, necessariamente, entre duas vozes distintas. Ele se expressa através de uma estilística, e não de uma metáfora, pois esta última homogeneiza o sistema, estabelecendo uma comparação entre as partes, mas no estilo, *aquilo que é falado na encenação (revivido pelo outro que retoma o meu discurso), assume uma função expressiva*.

No discurso indireto livre, as partes se entrecruzam, constituindo o nó subjetivo que constitui a cena, é quando o poeta se faz narrador através de suas personagens, onde “apresenta-se mais os pensamentos que as palavras proferidas por outrem”⁹. Pasolini o chamava de *mimesis* para salientar seu caráter sagrado. Ele é a contaminação de um discurso, literário ou cinematográfico, por exemplo, num outro dialético ou social, como na relação entre Moravia (romancista italiano de origem burguesa) e sua personagem Ciociara, uma camponesa que apresentava um acentuado sotaque regional, que “se exprimia como a terra”, ou em Glauber Rocha e seu Antônio das Mortes no “Dragão da Maldade contra o Santo Guerreiro”, onde o último, um misto de matador de cangaceiros e revolucionário, revive as dores de Glauber diante da “revolução impossível”.

⁷ Deleuze, G. *Cinema 1 – Imagem-movimento*, p. 97.

⁸ Idem, 1985, p. 98.

⁹ Pasolini, P. P. *Empirismo Herege*, p. 65.

O verdadeiro problema já não é uma língua A (que, no limite, se perdeu na decadência) e também não é uma língua B (insinceramente concebida para resolver um ‘momento zero’ convencional e fictício). O verdadeiro problema é uma língua X, que não é mais afinal do que a língua A no ato de se tornar *realmente* uma língua B (Pasolini, P. P. *Empirismo Herege*, p. 123-124).

No cinema de poesia ou no cinema verdade¹⁰, vemos o surgimento de uma outra narrativa, não mais a verdade como sucessão de acontecimentos — a verdade cronológica ou *cartesiana* —, mas as verdades do personagem em relação à verdade da câmera — uma sedimentação intensiva de pontos de vista, em que a câmera ganha um tipo de subjetividade e entra numa relação de simulação com o personagem: os movimentos insólitos da câmera marcam a singularidade dos personagens, afirmando uma *potência do falso*, um cine-transe, onde a narrativa faz-se poema ou documentário. A ruptura está na função de fabulação que ultrapassa a realidade como modelo de verdade dominante e expõe a verdade dos fatos do ponto de vista daqueles que a sentem e a reinventam, seja na luta dos povos, na encenação de uma fala libertadora ou cotidiana, num olhar não encenado, “não será um cinema da verdade, mas a verdade do cinema”¹¹. Para afirmar a ficção como potência e não como modelo, é preciso que o personagem seja real. Em Jean Rouch, por exemplo, há um discurso indireto livre dele com relação a seus personagens e de seus personagens com relação à África, não a “África dos meus sonhos” ou dos etnólogos, mas de um continente a se criar na fala dos seus viventes, na encenação que fazem dela, que é mais real do que a câmera objetiva dos telejornais e dos documentários clássicos ou expositivos¹²; “é todo um cinema que se torna um discurso indireto livre operando na realidade”¹³, onde não sabemos

¹⁰ De Jean Rouch a Cassavetes.

¹¹ Deleuze, G. *Imagem-Tempo: Cinema 2*, p. 183.

¹² Sobre a distinção entre os tipos de documentários, ver Nichols, B., *Introdução ao documentário*.

¹³ Deleuze, G. *Imagem-Tempo: Cinema 2*, p. 188.

“nem quem somos nem o que filmamos”. A fórmula de Rimbaud é atualizada, “eu é outro”. A potência do falso é a função de fabulação, a simulação do real. O real da matéria em si mesma, que por ser caótica em sua essência — do movimento incoerente e imperceptível das partículas subatômicas ao jogo imprevisível dos instantes —, é simulacro e não ideia: “detrás de cada caverna, uma caverna mais profunda ainda — um mundo mais amplo, mais estranho, mais rico além da superfície, um abismo detrás de cada fundo...”¹⁴. Essas imagens quebram a sequência empírica do tempo e instauram uma nova imagem que se expressa diretamente *no tempo* enquanto duração — no tempo desnudo. É preciso “deixar a vida entrar”, como disse Renoir a Fellini.

No cinema moderno, o povo é o que *falta*, ele está subtendido, mas presente, diferente do cinema clássico onde o povo se afirma nas grandes imagens de Eisenstein ou de Gance conduzindo a greve ou levantando-se contra as forças do Czar, conclamando o retorno de Napoleão, em Vertov, com o povo preenchendo as lacunas da película em profusão na superfície do filme, no cinema de Ford, entrelaçado nas tramas de uma terra sem lei: “no cinema americano, no cinema soviético, o povo está dado em sua presença, real antes de ser atual, ideal sem ser abstrato”¹⁵. Os cineastas do terceiro mundo, no entanto, transmutam essa relação com o povo, falando em sua língua, explorando suas nuances a partir do discurso indireto livre¹⁶. Eles se instauram num constante estado de crise, na condição de inventar um povo ao mergulhar em suas raízes e recriar suas falas. “No momento em que o senhor, o colonizador, proclama ‘nunca houve povo aqui’, o povo que falta é um devir”¹⁷, um precipitar das forças do caos: “O transe dos

¹⁴ Nietzsche, *Além do Bem e do Mal – Prelúdio a uma filosofia do futuro*, p. 259.

¹⁵ Deleuze, G. *Imagem-Tempo: Cinema 2*, p. 258.

¹⁶ Tanto Glauber quanto Pasolini pertencem a esses últimos, Glauber, cineasta brasileiro, Pasolini, que exprime o terceiro mundo das periferias italianas, dos migrantes e imigrantes, dos camponeses e operários, o terceiro mundo que existe na maioria dos países capitalistas desenvolvidos.

¹⁷ Deleuze, G. *Imagem-Tempo: Cinema 2*, p. 260.

místicos... Olhe bem nossos olhos, nossa pele, se começarmos a ver as coisas com clareza... Somente a violência das mãos”¹⁸ (rosto sobre rosto, a afecção dos poros ressalta a angústia da criação). Além disso, para a *literatura menor*, não há separação entre o público e o privado, e o privado é imediatamente político, “é desse modo que, na obra de Glauber Rocha, os mitos do povo, o profetismo e o banditismo, são o avesso da violência capitalista”¹⁹, tudo está em transe, as linhas se misturam, os mitos populares são retidos e usados como armas contra a violência dos senhores, e o político se confunde com a própria vida — biopolítica. O que está em jogo é que a *consciência da revolução*, antes agregada ao sujeito histórico das fábricas, se multiplicou em no *devoir-minoritário*, expressando uma micropolítica dos desejos. A grande consciência do cinema clássico “morre” com o totalitarismo moderno: o stalinismo, o “sonho americano” e o fascismo, e a luta passa a incidir nos próprios meios de comunicação e na comunidade (dos *black panthers* ao movimento das Ligas Camponesas), antecipando as mudanças qualitativas na produção capitalista a partir das linhas de fuga efetivadas na luta dos movimentos sociais e na percepção do artista engajado em seu tempo, o cineasta-movimento que sorve as percepções e faz do povo a sua memória, um *duplo devoir*, desdobrando as forças do fora e do dentro, é Kafka: “A memória de uma pequena nação é mais curta que a de uma grande nação, por isso ela trabalha mais a fundo o material existente”²⁰, perde em extensão o que ganha em cumplicidade, o “povo de minhas artérias”²¹. Os autores fabulam, produzem um enunciado coletivo a partir do intolerável, trazem do fundo da miséria mais perturbadora um ato de fala libertador ou delimitam a pobreza real no jogo de forças que compõem a política.

¹⁸ Fala de Paulo, personagem interpretado por Jardel Filho em *Terra em Transe*, de Glauber Rocha.

¹⁹ *Imagem-Tempo: Cinema 2*, p. 261.

²⁰ Idem, pg. 263.

²¹ Citação de Chahin.

4.2 A nova imagem digital

Em um ensaio ousado, Couchot analisa a invenção do *pixel* como a mutação mais radical na história do *automatismo da imagem*, processo que caracteriza a modernidade, descrito por Benjamin como próprio da obra de arte na “era da reprodutibilidade técnica”²², onde o olho se desterritorializa cada vez mais da mão na produção e reprodução das imagens, massificando-as.

Para ele, o automatismo analógico das técnicas televisivas é substituído pelo automatismo numérico, rompendo com a lógica figurativa que dominava até então, e jogando a imagem no mundo da hibridação e da interatividade — “interatividade entre imagem e objeto, entre imagem e sujeito... ele (o artista) se mantém na interface entre o real e o virtual”²³. Na lógica figurativa, a morfogênese da imagem se dá por projeção, “na câmera obscura a projeção se dá por meio de um raio luminoso que emana do objeto a ser figurado no fundo da caixa preta, através do orifício mínimo que desempenha a função de centro de projeção”²⁴. A morfogênese da projeção implica sempre a existência de um objeto no qual o raio luminoso se projeta, ou seja, ela opera com uma lógica de *re(a)presentação* do real, mantendo estáveis o sujeito, a imagem e o objeto, numa relação biunívoca entre aquilo que se vê e o que se projeta. A fotografia também se inscreveria nessa lógica, assim como o cinema: “À automatização do registro fotográfico ainda acrescentou-se, graças à invenção do negativo, a automatização da reprodução da imagem original”²⁵. A fotografia adere ao real e ao tempo sucessivo das imagens, ela fixa, através dos fios invisíveis da luz, os pontos estáveis que reproduz em sua *projeção*.

²² Benjamin, W. *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*, in Walter Benjamin – *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*, p. 165.

²³ Couchot, E. *Da representação à simulação: evolução das técnicas e das artes da figuração*, in *Imagem-Máquina*, p. 46-47.

²⁴ Idem, p. 39.

²⁵ Idem, p. 40.

Para Couchot, as técnicas figurativas são modos de ver e interpretar o real, e seu modelo morfogenético decorre de suas propriedades lógicas, logo, o modelo numérico do *pixel* produziria uma ruptura nessa apreensão da realidade, “se alguma coisa preexiste ao *pixel* e à imagem é o *programa*, isto é, linguagens e números, e não mais o real”²⁶. A imagem numérica não manteria mais nenhuma relação física ou energética com o real, ela o *simula*. É uma imagem *ejetada* e não mais *projetada*, sua única realidade é o virtual, assim como o tempo que a entrelaça. A lógica figurativa se dissolve em função de um conjunto de imagens que não mais representam, mas se entrecruzam, se hibridizam e se interpenetram em simulações do real, onde figura-se aquilo que é *modelizável* e não mais aquilo que é visível. *A imagem se liberta do concreto e adentra no mundo criado pelas tecno-ciências*.

A teoria de Couchot erra ao determinar uma única via de interpretação e relação com o real a partir da materialidade da nova imagem digital, mas acerta ao mostrar suas potencialidades e seu movimento tendencial com o novo regime de poder e produção de saber que articula a contemporaneidade: a sociedade de controle pós-industrial capitalista. Como escreveu Deleuze em seu *Pós-Scriptum*²⁷, no lugar do molde das sociedades disciplinares, com sua matrícula e seu registro identitários retirados de uma massa amorfa e múltipla que deve se tornar produtiva e normatizada, a modulação dos sujeitos individuais que se caracterizam pela *cifra* (a emergência da linguagem *numérica*), constituindo um cenário onde o indivíduo tem permissão para entrar em certos lugares ou obter esta ou aquela informação de acordo com as suas “possibilidades” sociais e econômicas através de uma senha de acesso, tendo sua posição detectada pelos *controlatos* (celular, pulseira eletrônica, etc.) num espaço aberto, onde “o que conta não é a barreira,

²⁶ Idem, p. 42.

²⁷ Deleuze, G. *Pós-Scriptum sobre as sociedades de controle*, in *Conversações*, p. 219.

mas o computador que detecta a posição de cada um, lícita ou ilícita, e opera uma modulação universal”²⁸.

A prisão estendeu suas grades, mas os prisioneiros tornaram-se mais fluidos e intangíveis, tal como a virtualidade das redes que os conectam, e a multiplicidade que antes era reprimida pelos dispositivos disciplinares, agora é apropriada pelo capital, produzindo novas rebeliões e ressuscitando velhos fundamentalismos. O indivíduo em seu processo de individuação ou subjetivação constitui-se em sua relação com as novas tecnologias, com o tempo e os espaços por elas projetado, mas não se reduz às suas determinações morfogenéticas, pois ele é devir e transborda em sua relação com o *fora*. Em outras palavras, o indivíduo é produto tanto do poder quanto das resistências e linhas de fuga que cria para constituir-se, numa relação não de *ex-istência* (o eu isolado que se abre ao mundo, mantendo sua individualidade), mas de *com-sistência* (o eu que com muitos, humanos e inumanos, se abre e se mistura ao mundo, conservando sua singularidade), e isso implica um agenciamento complexo que delineia a estrutura, mas não se atrela a ela como a imagem ao real na fotografia. É uma relação maquínica (política, cultura, social, espiritual), antes de ser uma questão unicamente material:

As antigas sociedades de soberania manejavam máquinas simples, alavancas, roldanas, relógios; mas as sociedades disciplinares recentes tinham por equipamento máquinas energéticas, com o perigo passivo da entropia e o perigo ativo da sabotagem; as sociedades de controle operam por máquinas de uma terceira espécie, máquinas de informática e computadores, cujo perigo passivo é a interferência, e, o ativo, a pirataria e a introdução de vírus. Não é uma evolução tecnológica sem ser, mais profundamente, uma mutação do capitalismo (Deleuze, Gilles. *Conversações*, p. 223).

Para o filósofo italiano Antônio Negri, atualmente, é a partir da comunicação e das novas tecnologias digitais que se organiza o mundo

²⁸ Deleuze, G. *Pós-Scriptum sobre as sociedades de controle*, in *Conversações*, p. 225.

da vida, e a produção de subjetividade se entrelaça e se forma com base nessa relação maquínica, num processo de autovalorização do trabalho imaterial cooperativo (afetos, linguagens e ideais) e expansão do horizonte de virtualidades: “a comunicação nos aparece agora como máquina que domina toda a sociedade, mas dentro da qual a cooperação das consciências e das práticas individuais atingem seu mais alto nível de produtividade”²⁹, abrindo espaço para a construção de um poder constituinte alicerçado na democracia radical através da reapropriação das mídias pela multidão num sistema de comunicação que ultrapasse tanto o público quanto o privado, constituindo o *comum*.

Tanto Negri quanto Guattari enxergam as potencialidades da nova dinâmica do capital, horizontal e em *rede*, e absolutamente desterritorializada, onde o desejo da multidão é, ao mesmo tempo, produtor e reprodutor, e instaura uma nova terra, um novo *começo*. Um desejo híbrido, estranho e inevitável. *O que Guattari chamou de voz autorreferencial, “rica em Universos de virtualidade”, Negri chama de multidude, um conjunto de forças heterogêneas e irredutíveis entre si que se afirmam a partir de sua singularidade e não se unificam mais em unidades representativas, mas deslizam na conectividade das redes.*

5 Considerações finais

Tendo em mente o que foi discutido sobre o conceito de mídia-educação que aponta para um paradigma de apropriação crítica das NTICs e para o protagonismo dos educandos no processo formativo, fica evidenciado que para a construção de uma escola comprometida com a realidade contemporânea fortemente impactada pelas novas tecnologias, não é uma necessidade, tal como muitos setores da sociedade querem fazer parecer, que tenhamos de aderir a uma concepção tecnicista de formação atrelada a uma ideia de currículo que ponha de lado

²⁹ Negri, A. *Infinitude da comunicação, finitude do desejo*, in *Imagem-Máquina*, p. 175.

ou secundarize a importância formação humana. Para além disso, o uso e a reinvenção da imagem são essenciais na criação de novos paradigmas e formas de produzir imagens para além do *sensu comum* ou da linha dominante de associação se perfaz nos meios de comunicação. Como vimos a ideia tecnicista que fundamenta a recente reforma do ensino médio e outras iniciativas de castração curricular que se desenvolveram ao longo da história educação brasileira, tomam como argumento a ideia de uma inevitável obsolescência das humanidades frente as novidades emergentes. No entanto, de acordo com o objetivo duplo da mídia-educação que consiste no desenvolvimento da capacidade de reflexão dos estudantes frente ao mar de informação e estímulos próprios da realidade de comunicação contemporânea, e também na instrumentalização destes educandos para o uso das NTICs de forma criativa e potente, podemos considerar que a importância das humanidades nas escolas passa longe de ser pequena.

Hoje mais do que nunca o desenvolvimento da autonomia de pensamento e da criticidade é uma necessidade, pois estas são qualidades imprescindíveis para que os indivíduos lidem da melhor forma possível com as tecnologias que despontam no século XXI. Se por um lado as novas tecnologias podem trazer alienação e provocar erosão nos alicerces da organização social constituída, por outro elas podem contribuir para que sejam desenvolvidas novas formas de lidar com o conhecimento e de socializar-se. Para que isso ocorra, é preciso desenvolver iniciativas comprometidas com a apropriação crítica destas tecnologias, e para isso as humanidades podem ser fundamentais. Neste sentido a presença de disciplinas como a Filosofia e Sociologia nas escolas sempre tiveram como objetivo preparar os estudantes para lidarem com a informação e o conhecimento de maneira crítica, e sempre tiveram relação com a formação dos indivíduos em direção ao pensamento autônomo e pró-atividade que fundamentam uma vida cidadã.

O Ensino de Filosofia sempre possibilitou um compromisso com uma formação que transcenda o paradigma de uma postura

passiva diante o conhecimento e mundo, e uma preparação para o protagonismo cultural, social e político. Em um mundo marcado pelo fenômeno das fake news, pelo crescimento de movimentos de anti-ciência e pela deslegitimação das bases da democracia representativa em prol de uma visão autoritária de sociedade, as contribuições do estudo de Filosofia no que diz respeito a áreas como epistemologia, lógica, política e ética são fundamentais. Os debates sobre a oposição entre aparência e verdade, validade lógica dos pensamentos, especificidade do pensamento científico frente ao senso comum, e bases filosóficas do pensamento democrático são exemplos notáveis disso. O ensino de Filosofia possui a capacidade de preparar os estudantes para lidarem com os desafios contemporâneos de forma ampla e dinâmica, na medida em que busca discutir os problemas que se colocam para o ser humano de forma radical, ou seja, indo a raiz das questões. Preparar os sujeitos para uma existência questionadora e ativa é o caminho para uma educação alinhada com um mundo de aceleradas mudanças e de infinitas fontes de informação.

Nos cabe, portanto, o trabalho de investigar como pode se dar esta relação entre o Ensino de Filosofia e uma educação mídia-educadora, desenvolvendo e estudando experiências como a do canal Pensamento Radical. Em sintonia com uma ideia de escola que não reduza o espaço das humanidades no currículo, tal como a atual reforma tecnicista de ensino médio e o pensamento neoliberal almejam. Só assim poderemos construir uma escola comprometida com o futuro, que produza o contrário da distopia dualista do neoliberalismo que visa produzir trabalhadores cada vez mais alienados e embrutecidos para se tornarem mão de obra barata e conformada. Uma escola comprometida a formar sujeitos autônomos capazes de pensar o mundo em toda sua complexibilidade e de intervir culturalmente e politicamente para transformá-lo.

Referências

- ADORNO, Theodor W. e HORKHEIMER, Max. *A Indústria Cultural – O Iluminismo como Mistificação das Massas*. Trad. LIMA, Luiz Costa. In Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=42za8TRRo-o>. Acesso em 07, ago. 2022.
- ALVES, Dalton José. *A filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições na LDB*. Campinas: Autores Associados, 2000.
- ANPED. Carta aberta pela revogação da Reforma do Ensino Médio (LEI 13.415/2017). 10 Jun. 2022. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/carta-aberta-pela-revogacao-da-reforma-do-ensino-medio-lei-134152017>. Acesso em 07, ago. 2022.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da educação*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. *História da educação e da pedagogia*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ASSIS, Érico Gonçalves de. *Táticas lúdico-midiáticas no ativismo político contemporâneo*. ANO. 2006. 274f. Dissertação de Mestrado (Ciência da Comunicação) – UNISINOS, São Leopoldo, 2006.
- BARANAUSKAS, Maria Cecília Calani; MARTINS, Maria Cecília; VALENTE, José Armando. *Codesign de Redes Digitais: Tecnologia e Educação a serviço da inclusão social*. Porto Alegre: Penso, 2013.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BAZIN, A. *O cinema da crueldade*. Trad. DANESI, A. de Pádua. In São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- BAZIN, A. *O que é o Cinema?* Trad. RIBEIRO, E. A. In São Paulo: Cosac Naify, 2014.
- BELLONI, Maria Luiza. *O que é mídia-educação*. Campinas: Autores. Associados, 2001.
- BELLONI, Maria Luiza; BÉVORT, Evelyne. *Mídia-Educação: Conceitos, História e Perspectivas*. Educação & Sociedades, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009.

- BENJAMIN, W. *Walter Benjamin – Obras Escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política*. Trad. ROUANET, Paulo Sérgio. In São Paulo: Brasiliense, 1996.
- BERGSON, Henri. *A Evolução Criadora*. Trad. CAIXEIRO, Nathanael. In Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- BIANCO, Nélia Rodrigues del. *Elementos para pensar as tecnologias da informação na era da globalização*. Intercom: revista brasileira de Ciências da Comunicação, São Paulos, v. 24, n. 2, 2004.
- BRAGA, D. B. (Org.). *Tecnologias digitais da informação e comunicação e participação social*. São Paulo: Cortez, 2015.
- BRASIL. Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 23 set. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 22 jul. 2022.
- CASTELLS, Manuel. (2017). *A sociedade em Rede*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- CASTELLS, Manuel. *A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- CASTELLS, Manuel. *Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- CASTELLS, Manuel. *Ruptura: a Crise da Democracia Liberal*. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.
- CRARY, J. *Técnicas do observador: visão e modernidade no século XIX*. Trad. CHAMMA, V. In Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- DAVIS, M. *Planeta Favela*. Trad. MEDINA, Beatriz. In São Paulo: Boitempo, 2006.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia (Vol. 5)*. Trad. PÁL PELBART, Peter e CAIAFA, Janice. In Rio de Janeiro: 34, 1997.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia (Vol. 4)*. Trad. Coordenada por OLIVEIRA, Ana Lúcia de. In Rio de Janeiro: 34, 1999.

- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia* (Vol. 3). Trad. Coordenada por OLIVEIRA, Ana Lúcia de. In Rio de Janeiro: 34, 1996.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia* (Vol. 2). Trad. OLIVEIRA, Ana Lúcia de e CLÁUDIA LEÃO, Lúcia. In Rio de Janeiro: 34, 1995 – B.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia* (Vol. 1). Trad. GUERRA NETO, Aurélio e PINTO COSTA, Célia. In Rio de Janeiro: 34, 1995 – A.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *O Anti-Édipo*. Trad. ORLANDI, Luiz B. In Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *O Que é a Filosofia?* Trad. PRADO JR., Bento e ALONSO MUÑOZ, Alberto. In Rio de Janeiro: 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles. *A Ilha Deserta*. Organização e revisão técnica de ORLANDO, L. B. In São Paulo: Iluminuras, 2008.
- DELEUZE, Gilles. *A Imagem-Tempo – Cinema 2*. Trad. RIBEIRO, Eloisa de Araújo. In São Paulo: Brasiliense, 1990.
- DELEUZE, Gilles. *Cinema 1 – A Imagem-Movimento*. Trad. SENRA, Stella. In São Paulo: Brasiliense, 1985.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Trad. PÁL PELBART, Peter. In Rio de Janeiro: 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles. *Diálogos*. Trad. CUNHA, J. G. In Lisboa: Relógio D'Água, 2004.
- DUBOIS, Philippe. *Cinema, vídeo, Godard*. Trad. SILVA, Mateus Araújo. In São Paulo: Cosac Naify, 1999.
- ECO, Umberto. *Apocalípticos e Integrados*. Tradução: Pérola de Carvalho. 7 ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- EISENSTEIN, S. *A Forma do Filme*. Trad. OTONI, Teresa. In Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.
- EISENSTEIN, S. *O Sentido do Filme*. Trad. OTONI, Teresa. In Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.
- EISENSTEIN, S. *Reflexões de um cineasta*. Trad. DORIA, Gustavo A. In Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1969.
- FANTIN, Monica. *Mídia-Educação*. Florianópolis: Insular, 2005.

- FANTIN, Monica. *Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos*. Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 27-40, 2011.
- FATORELLI, A. *Fotografia Contemporânea: entre o cinema, o vídeo e as novas mídias*. In Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2013.
- FERREIRA, Fabiola da Silva; SANTOS, Fabiano Antonio dos. *As estratégias do “movimento pela base” na construção da BNCC: consenso e privatização*. Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação. Araraquara, v.22, n. 1, p. 189-208, Jan/Jun. 2020.
- FOLETO, Leonardo Feltrin. *Midiativismo, mídia alternativa, radical, livre, tática: um inventário de conceitos semelhantes*. In: BRAIGHI, Antônio Augusto; LESSA, Cláudio; CÂMARA, Marco Túlio (orgs.). *Interfaces do Midiativismo: do conceito à prática*. Belo Horizonte, p. 95-110, 2018.
- FORUM SOCIAL MUNDIAL, *Fórum mundial de mídias livres junto a Rio+20, Rede Livres*, 2012. Disponível em: <https://recid.redelivre.org.br/2012/05/04/forum-mundial-de-midias-livres-junto-a-rio20/>. Acesso em 09, maio, 2023.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GUMBRECHT, H. U. *Produção de Presença: o que o sentido não consegue transmitir*. SOARES, Ana Isabel. In Rio de Janeiro: Contraponto, 2010.
- HAN, Byung-Chul, *No enxame: perspectivas do digital*. Petrópolis: Vozes, 2018.
- HANSEN, Mark B. N. *New Philosophy for New Media*. In London: MIT Press, 2004.
- HARARI, Yuval Noah. *21 lições para o século 21*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- HARDT, Michel. & NEGRI, Antonio. *Multidão: Guerra e democracia na era o império*. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: 34, 1999.
- MALIÉVITCH, K. S. *Dos novos sistemas de arte*. Trad. DUNAEVA, C. In São Paulo: Hedra, 2007.
- MALINI, Fabio.; ANTOUN, Henrique. *A internet e a rua: ciberativismo e mobilização nas redes sociais*. Porto Alegre: Sulina, 2013.
- MARSHALL, McLuhan, *The Medium is the Massage: An Inventory of Effects* Bantam Books, 1967.

- MARTÍN-BARBERO, Jesús. *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2002.
- MARTINS, Francisco Menezes. *Impressões digitais: cibercultura, comunicação e pensamento contemporâneo*. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- NICHOLS, B. *Introdução ao documentário*. MARTINS, M. S. In Campinas: Papirus, MANOVICH, Lev. *The Language of New Media*. In London: MIT Press, 2001.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Além do Bem e do Mal – Prelúdio a uma Filosofia do Futuro*. Trad. SOUZA, Paulo César de. In São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- PARENTE, A. (organização). *Cinema/Deleuze*. In Campinas: Papirus, 2013.
- PARENTE, A. *Imagem-Máquina: a era das tecnologias do virtual*. In Rio de Janeiro: Editora 34, 2011.
- PASOLINI, P. P. *Empirismo Herege*. Trad. PEREIRA, Miguel Serras. In Lisboa: Garzanti Editore, 1972, 1981.
- PASOLINI, P. P. *Teorema*. Trad. FERNANDO, Travassos. In Lisboa: Garzanti, 1968.
- RANCIÈRE, J. *As distâncias do cinema*. Trad. ABREU, Estela dos Santos. In Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- ROCHA, Glauber. *Revolução do Cinema Novo*. In São Paulo: Cosac Naify, 2004.
- SODRÉ, Muniz. *Reinventando a cultura: a comunicação e seus produtos*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- TARKOVSKI, Andrei. *Esculpir o tempo*. Trad. CAMARGO, J. L. e BORGES L. C. In São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- TRIVINHO, Eugênio. *A dromocracia cibercultural: lógica da vida humana na civilização mediática avançada*. São Paulo: Paulus, 2007.
- XAVIER, I. (organização). *A Experiência do Cinema*. In São Paulo: Graal, 2008.

Práticas e pesquisas em Filosofia com crianças na Educação Básica: diagnóstico e análise em âmbito Nacional

Edson Gianotti Lucena dos Santos¹ & Maria Reilta Dantas Cirino²

DOI: <https://doi.org/10.58942/eqs.183.05>

1 Introdução

O artigo é resultado da experiência do Projeto de Pesquisa Pi-bic/CNPq da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – Uern/DFI/Campus de Caicó-RN, sob o título: *Estudos e práticas de pesquisa em desenvolvimento em âmbito nacional entre Filosofias e Infâncias* e teve como objetivo geral: aprofundar estudos teóricos e práticos acerca das ideias de Filosofia para/com crianças, respectivamente, em Matthew Lipman, Walter Omar Kohan e outros/as colaboradores/as em vista da realização de investigação para elaboração de diagnóstico das práticas curriculares e/ou experiências de Filosofia com crianças na Educação Básica, bem como, identificação de pesquisas em desenvolvimento em âmbito nacional. Os resultados aqui apresentados decorrem do nosso Plano de Trabalho: *Práticas e pesquisas em Filosofia com crianças na Educação Básica – diagnóstico e análise em âmbito nacional*, que teve como objetivo: investigar na perspectiva de mapear estados e

¹ Graduando no Curso de Licenciatura em Filosofia – Uern/DFI/Caicó-RN.

E-mail: edson20230035784@alu.uern.br

² Doutora em Educação/UERJ. Professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/Uern/DFI/Campus de Caicó-RN. E-mail: mariareilta@uern.br

municípios que ofertam a Filosofia com crianças em seus currículos e/ou práticas de Filosofia com crianças na Educação Infantil e Ensino Fundamental, formação de professores (as) em escolas públicas, a partir de pesquisas identificadas em sites, tais como: <http://www.humanas.ufpr.br/portal/prof-filo>.

Os estudos teóricos e práticos que aproximam Filosofia e Infâncias em diversas partes do mundo se iniciam na década de 1960, através da criação do Programa de Filosofia para Crianças – PFpC, do filósofo norte-americano Matthew Lipman. Por outro lado, o movimento de Filosofia *com* crianças, coordenado pelo professor Walter Omar Kohan, tem seu início em 2008, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Uerj, com a criação do Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias – Nefi³, onde passou a ofertar o Projeto de Extensão *Em Caxias, a Filosofia en-caixa?* Destacamos que a pesquisa decorre dos desdobramentos e continuidade dos estudos, pesquisas e práticas, envolvendo Filosofia e Infâncias, coordenados pela Profa. Dra. Maria Reilta Dantas Cirino, desde 2008, no Curso de Filosofia/DFI/Campus de Caicó-RN, mantendo-se até os atuais dias. A pesquisa envolveu estudos bibliográficos e a construção de novos dados da questão problema desse artigo e visou dar continuidade ao processo de construção do referido diagnóstico e analisar em âmbito nacional, em escolas públicas, como estão sendo desenvolvidas as práticas em Filosofia *com* crianças no Brasil.

Foi utilizada a Pesquisa de Campo, através dos seguintes instrumentos: análise documental, formulários, *e-mails* e entrevista *in loco*. A análise dos dados envolveu o diálogo teórico supracitado, identificando e avançando, especialmente no diagnóstico referente ao Estado do Rio Grande do Norte-RN. De acordo com Kohan (2012), na sociedade não existe apenas uma história, mas histórias, e essas são contadas de diversas maneiras. Dessa forma, o presente artigo identifica a

³ Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias/Uerj. Disponível em: <https://www.filoe-duc.org>

presença da Filosofia *com* crianças em 04 escolas do RN e abre possibilidades para a continuidade da pesquisa em outras etapas.

2 Matthew Lipman: Filosofia para crianças

Desde dos primórdios da humanidade as relações entre Filosofia e o pensamento desde a Infância causa profundas reflexões aos estudiosos. A Infância para os filósofos gregos revestia-se de uma importância ímpar. Por exemplo, nos testemunhos dos primeiros filósofos pré-socráticos, nos albores do século V a.C., aparece uma referência à criança como uma imagem que fala do tempo-destino, como alguém que tem a capacidade de jogar, logo que pensa, pois que percebe as manobras do adversário e elabora suas próprias estratégias. Com efeito, trata-se do fragmento 52 de Heráclito, um texto obscuro e com alto grau de complexidade.

Entretanto, devemos compreender o pensamento teórico do filósofo e educador norte-americano Matthew Lipman que revolucionou a forma de pensar sobre a aproximação entre filosofia e infância pela ótica do Programa de Filosofia para Crianças – PFpC. Nesse sentido, Lipman (1990), acreditava que todas as crianças são filósofas natas, com capacidade inata de questionar o mundo ao seu redor.

Lipman (1990, p. 215), reflete que:

Embora não seja o caso que toda criança seja um filósofo, admite-se que (exceto em alguns exemplos raros) todo filósofo foi algum dia uma criança. E se os anos recentes ajudaram a demonstrar que a experiência da filosofia não precisa ser incompatível com a infância, então pode decorrer que a experiência da infância — ou ao menos a perspectiva da criança — não precisa ser incompatível com a maioridade. [...] pois enquanto os adultos foram um dia crianças, as crianças nunca foram adultos.

Seu PFpC visava estimular e desenvolver habilidades de pensamento nas crianças por meio da Filosofia contribuindo para a vivência

cotidiana mediante um pensamento cada vez mais crítico, cuidadoso e criterioso.

Especialmente no ambiente escolar, a criança necessita desenvolver seu próprio pensamento em vista de construir uma visão de mundo que faça sentido de acordo com suas experiências. Lipman (1990), defendia que as crianças, através do seu PFpC, tivessem acesso aos conceitos básicos da Filosofia envolvendo situações cotidianas, pois acreditava que o desenvolvimento do pensamento crítico é fundamental na formação de cidadãos ativos, engajados socialmente em ações coerentes ao contexto de suas existências. Logo, a Filosofia age como uma espécie de *bússola* ao encontro da criança que busca por conhecimentos de diferentes áreas. Conforme Montaigne (1972, p. 81), é fundamental uma educação lúdica, aberta, que estimule o pensar autônomo nas crianças: “Tanto nos oprimiram com andadeiras que já não temos movimentos livres. Vigor e liberdade extinguiram-se em nós.”

Montaigne (1972), reforça que a criança se torna tímida e servil se não oferecermos oportunidades de fazer algo por si. Já Lipman (2008, p. 54), defende que: “O contato com novelas e manuais coloca crianças e professores em diálogo com as propostas dos filósofos”, nesse sentido, sua PFpC elabora um currículo em forma de novelas filosóficas com manuais destinados aos professores. O currículo destinado às crianças apresenta conceitos filosóficos que perpassam os diferentes períodos da história da Filosofia com o propósito de aproximar das crianças a prática do exercício reflexivo tendo a possibilidade de desenvolver uma postura filosófica desde a infância.

É na escola que a criança encontra os seus caminhos através das vivências com outros indivíduos. Assim, como Rousseau (1999), dirá no *Emílio* que só uma educação na experiência da natureza preservará no *Emílio* a felicidade e a perfeição que naturalmente dá razão a todo ser humano. Com efeito, o contato com a Filosofia possibilita à criança desenvolver e potencializar seu modo de pensar e agir diante das experiências que surgem no decorrer da sua vida.

Sob a mesma perspectiva, Lipman (1990), defende há mais de trinta anos uma proposta que aproxime o contato da Filosofia à educação das crianças. Destacamos a expressão *filosofia para crianças* onde expressa a ideia de uma proposta revolucionária no âmbito da Educação das crianças de acesso aos conceitos básicos da Filosofia e do desenvolvimento desde a infância de uma postura filosófica. Sendo traduzida para o inglês *Philosophy for children*, que em 1960 foi cunhada pelo filósofo norte-americano Matthew Lipman.

Na visão de Lipman (1990), a infância é uma etapa da vida propícia ao filosofar, pois, as crianças demonstram uma tendência própria ao filosofar desde que lhe sejam dadas as oportunidades adequadas (Cirino, 2016). Nos argumentos esclarecidos por Lipman; Sharp; Oscanyan (2001, p. 14): “a filosofia não pode ser incutida a força nas pessoas, elas devem estar-la.” Assim, acreditam que, os infantes, demonstram habilidades de pensar desde que “começam a perguntar por quê.” (Lipman; Sharp; Oscanyan, 2001, p. 87).

Nessa perspectiva, os referidos autores afirmam que:

As crianças estão interessadas tanto nas razões como nas causas e, constantemente, ou misturam os dois usos da pergunta ‘por quê?’ ou ‘procuram distinguir um do outro.’ (idem, ibidem. Grifos dos autores).

Em seguida, Lipman (1990), apresenta um novo argumento no qual através da Filosofia para Crianças – FpC, o seu propósito é contribuir com a reforma do Sistema Educacional para que este cada vez mais desenvolva caminhos adequados ao raciocínio e capacidade de julgamento da realidade pelas crianças. Conforme Merçon (2009), estamos diariamente enfrentando o exercício do pensamento pelo qual somos afetados em nossas experiências de vida. Além disso, é especialmente no ambiente escolar que as crianças enfrentam os mais diversos pensamentos.

Com efeito, os filósofos Lipman (1990), Lipman; Sharp; Oscanyan, 2001) e Sócrates destacam a dimensão prática e dialógica da Filosofia. Ou seja, esses pensadores dão prioridade ao diálogo como *combustível* para transformação do pensar. Em Lipman (1990), sua proposta se insere para crianças no contexto escolar pela relevância das perguntas inseridas em situações que possam fazer sentido para as crianças. Já Sócrates, desenvolvia seus diálogos com adultos em espaços públicos também valorizando o questionamento.

Ambos, em diferentes temporalidades e de diferentes maneiras afirmam com suas práticas que a Filosofia tem profundas implicações educacionais de grande importância no sentido sociopolítico. Acrescenta-se que tanto um como o outro consideram a Filosofia como algo substancialmente educativo na vida do ser humano.

Por conseguinte, Lipman (1990; 2008), concorda com o filósofo Sócrates em manter a ligação e o acordo da Filosofia com a vida, sinalizando o potencial da pergunta *em ato* como ponto de partida para o filosofar. Tanto Lipman (1990; 2008), como Sócrates ressalta sobre a importância do diálogo como fonte *viva* da aprendizagem. Ou seja, o diálogo necessita da pergunta para gerar na criança o pensamento crítico que a Filosofia tanto enfatiza.

Nesse sentido, o diálogo é crucial para o despertar da consciência como caminho proposto por Sócrates. Lipman (1990; 2001), inspirado em Sócrates defende que essa oportunidade seja colocada à disposição das crianças na trajetória de vida já nos ambientes institucionalizados — escola.

Kohan (2008, p. 21), aproxima o pensamento de Sócrates e Lipman (1990), quando assim refere-se aos autores: “Não existem limites cronológicos [...] para ter acesso a filosofia.” Para que ocorra o envolvimento com a Filosofia é necessário que o indivíduo tenha o desejo de conhecer reconhecendo “sua necessidade do não-saber sobre o assunto a ser investigado, assim como desejo de querer aprender.”

Por exemplo, a Filosofia vai de encontro ao conhecimento da criança e gera outras possibilidades críticas, as quais podem contribuir com diversos tipos de aprendizados escolares.

A relação entre a figura de Sócrates ao pensamento de Matthew Lipman é altamente inspiradora na prática da Filosofia para crianças. Para ambos os filósofos a Filosofia tem um sentido político-pedagógico muito singular na formação das crianças. Mas, Lipman (1990), concebe o ideal de investigação que por sua vez possa produzir juízos mais sofisticados acerca das experiências do mundo.

Lipman (1990), fundamenta seu pensamento, especialmente nos conceitos pragmatistas defendidos por John Dewey de uma educação que levasse em conta os interesses das crianças e os sentidos contidos nas experiências vivenciadas.

Acerca deste fato, Lipman (2008, p. 68), assim afirma:

Se a educação fosse entendida como Dewey a entendia — como educação para o pensar — então uma nova compreensão da filosofia e da psicologia seria indispensável para a teoria e a prática modernas.

Por outro lado, Lipman (1990), propõe na FpC que as salas de aulas sejam transformadas em “comunidades de investigação” como “novo paradigma” na Educação. O mesmo afirma, que as aulas deveriam deixar de ser aquilo que são para converter-se em comunidades de investigação filosófica. Lipman (1990), considera a comunidade de investigação como um espaço onde o diálogo legítimo possa acontecer através de um processo deliberativo, enfatizado no respeito, no mútuo reconhecimento, no exercício de oferecer boas razões que sustentam as ideias propostas, ou de mudar de posição frente a argumentos mais coerentes e consistentes, em suma, na disposição para uma busca comum raciocinada que enalteça a experiência individual e coletiva.

Por conseguinte, Lipman (1990), levou a Filosofia às crianças. Ele escreveu um currículo em forma de novelas, as quais são a reconstrução, da história da Filosofia ocidental. As suas novelas “filosóficas”

são diálogos entre crianças, professores, pais, vizinhos, onde a maioria das personagens são crianças que têm a mesma idade dos seus leitores. Essas crianças representam modelos de investigadores que debatem questões significativas do seu cotidiano.

Por exemplo, para que os professores, sem formação na história da Filosofia, possam explorar o diálogo filosófico com seus alunos, Lipman (1990), escreveu manuais que propõem exercícios e planos de discussão a partir das ideias principais contidas nas novelas. Dessa forma, Lipman (1990), aproxima as crianças do mundo da Filosofia.

3 Walter Omar Kohan: Filosofia *com* crianças

Walter Omar Kohan é um educador e filósofo argentino que tem dedicação na maior parte de suas obras a busca pela reflexão sobre a relação Filosofia e Infâncias. Sua perspectiva, com inspiração em Lipman (1990), sobre a temática Filosofia *com* crianças trouxe à tona um movimento envolvendo a escola pública repleto de possibilidades de um diálogo filosófico com crianças. Propõe pensar as infâncias a partir da relação com o sentido do tempo aiônico enquanto intensidade, entrega, devir, risco, não saber, questionamentos. (Kohan, 2003; 2007): “É a infância com intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do ‘seu’ lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados.” (Kohan, p. 94, grifo do autor).

Walter Kohan foi orientando de Lipman, por muitos anos percorreu o Brasil e outros países colocando em prática a PFpC juntamente com Lipman e seus colaboradores. (Kohan, 2008). Contudo, em 2008, publica no Brasil o livro *Filosofia para crianças* (Kohan, 2008), no qual apresenta algumas limitações à proposta de Lipman especialmente no contexto da América Latina, passando a defender a criação de um movimento na escola pública que denomina de Filosofia *com* crianças.

Tal movimento passa a ser vivenciado no espaço de escolas públicas envolvendo crianças e adultos a partir da relação entre a

universidade e a escola de Educação Básica através do Projeto de Extensão *Em Caxias, a filosofia en-caixa?*/Nefi/Uerj, onde diversos membros da equipe do Núcleo de Estudos Filosóficos da Infância – Nefi visitam escolas públicas do estado do Rio de Janeiro em vista de encontrar ambientes parceiros à construção e desenvolvimento da proposta. Inicialmente o movimento de Filosofia *com* crianças passa a ser desenvolvido em duas escolas do município de Duque de Caxias, respectivamente, as Escolas Municipais Joaquim da Silva Peçanha e Pedro Rodrigues do Carmo/Distrito de Saracuruna/RJ (Cirino, 2016).

As escolas supracitadas inserem-se em comunidades extremamente carentes, onde as ações da equipe do Nefi/Uerj encontrariam sentidos éticos e políticos específicos para que através da Filosofia fossem desenvolvidos estudos e práticas envolvendo professores e crianças em experiências de pensamento. Cirino (2016), observa que um dos critérios para que as duas escolas fossem escolhidas pelo Nefi foi o empenho e comprometimento da equipe escolar com o Projeto.

Nos encontros do referido Projeto com a equipe do Nefi/UERJ, os espaços para o desenvolvimento do pensar são denominados de “experiências de pensamento”. Para compor uma experiência de pensamento que se deseja filosófica, na visão de Kohan (2012), é preciso falar em “composição”, a qual inspira-se na arte e postura do artista que tem ao seu dispor diversos tipos de materiais, mas que cada obra resulta em algo único. A ideia de *composição* apresenta alguns passos para compor uma experiência de pensamento de questões provocadoras, criação de uma disposição inicial, prática dialógica do texto e para continuar pensando (que se refere à suspensão da experiência).

A disposição inicial refere-se à possibilidade de criar condições no ambiente escolar à prática de Filosofia *com* crianças de maneira a enriquecer a relação das crianças com os textos e a discussão filosófica. As crianças são cheias de emoções e de ideias sobre si mesmas e sobre o mundo e necessitam ir de encontro ao diálogo individual e coletivo.

No contexto da Filosofia *com* crianças o aspecto da vivência (leitura) de textos é crucial para gerar força no pensamento infantil. Os textos podem ser escritos, narrativos ou poéticos, também imagéticos, dramatizações corporais, audiovisuais ou informáticos. Por isso, devem ser sensíveis à capacidade dos participantes, mas também que ofereçam potência à capacidade crítica e criativa das crianças. Na visão de Kohan (2012), não pode haver dogmatismo nas experiências de Filosofia *com* crianças.

Já no momento do levantamento de questões à vivência do texto, Kohan (2012), defende a partir da ideia de composição, que pensamos quando algo força o nosso pensar. Nesse sentido é preciso que crianças e adultos levantem questões provocadoras. Trata-se de juntos levantarem reflexões que afetem os participantes para o encontro do pensamento coletivo e as perguntas possam surgir com a força potente colocada à tona pelos textos que visam provocar os diálogos filosóficos. Não existem perguntas boas ou ruins, deve haver uma relação com o *perguntar* como caminho do pensamento.

Corroborando com a ideia de Kohan (2012), os textos escolhidos devem ser provocativos. As crianças e adultos que estão participando da experiência de pensamento filosófico precisam encontrar relações de sentido entre as perguntas e reflexões baseadas no contexto escolhido. Desse modo, o diálogo aprofunda inquietações no pensamento das crianças e de outros participantes.

Por outro lado, fazer Filosofia *com* crianças na visão de Kohan (2012), é desenvolver uma prática dialogada em que os participantes troquem ideias e argumentos, levando em consideração o exame dos pressupostos e consequências. Em seguida, Kohan (2012), apresenta um novo argumento, no qual a discussão filosófica é a terra dos “por quês” e dos “para quês”.

Nessa perspectiva, a prática de Filosofia *com* crianças, desmistifica o lugar tradicionalmente ocupado pelo docente na escola, ou seja, a *crença* de que ele é o centro do conhecimento. Na Filosofia *com*

crianças, o docente ocupa o lugar de mediador, provocador da experiência de pensamento, buscando desenvolver uma postura daquele que cria condições para que todos igualmente possam participar.

Quanto às inspirações teóricas, o movimento de Filosofia *com* crianças, coordenada por Kohan (2012), assume de maneira bem aberta alguns nomes para dialogar conceitualmente, são eles: Sócrates, apresenta os fundamentos de uma Filosofia como prática, *modo de vida* a que todas as pessoas podem ter acesso; S. Rodríguez, filósofo e educador venezuelano, o primeiro a considerar as especificidades de pensar uma educação popular na América; J. Rancière, o qual atribui que, “todos têm igual capacidade de aprender, todos podem o que pode qualquer ser humano.” (Kohan; Olarieta, 2012, p. 38); Ferraro, filósofo italiano que ensina sobre a “necessidade de levar a filosofia para fora os muros da universidade, [...] confins da cidade, na periferia, nas bordas, nos extremos, ali onde ela parece ter estado sempre ausente”, (Kohan; Olarieta, 2012, p. 39); Lipman; Sharp, inspiração pioneira, com os quais aprendemos a “apostar na coerência entre o que se pensa e o que se faz” (Kohan; Olarieta, 2012, p. 41); Deleuze, que empreende esforços no sentido de “sair do mundo da prescrição e da normativa e apreciar a imanência da vida.” (Kohan; Olarieta, 2012, p. 43); o subcomandante Marcos, líder intelectual do movimento zapatista e que inspira a “pensar e afirmar a política.” (Kohan; Olarieta, 2012, p. 45); Derrida, que apresenta os aspectos “paradoxal, antinômico, enigmático do ensino de filosofia e da posição do professor de filosofia.” (Kohan; Olarieta, 2012, p. 46) e por fim, Manoel de Barros, poeta, que com suas invencionices adentra o campo da infância e nos convida ao pensar e à invenção de outras maneiras de nos relacionar com o mundo e com nós mesmos.

Enfim, considerando esses breves aspectos, na visão de Kohan (2012), se faz necessário criar nas escolas públicas um ambiente agradável, construir coletivamente condições de integrar uma dimensão afetiva e intelectual e desenvolver uma postura filosófica que enalteça a prática de Filosofia *com* crianças.

4 Metodologia

Foi desenvolvida por meio de orientações semanais, estudos teóricos que se fundamentaram nos pressupostos dos filósofos Matthew Lipman e Walter Omar Kohan, que por meio de olhares distintos aproximam Filosofia e Infância. Leituras, análise e encaminhamentos ao processo de construção de dados, discussões e fichamentos das obras principais que fundamentam a temática. Foi realizada uma Pesquisa de Campo junto à *Diretoria Regional de Educação e da Cultura/10a. Direc/Caicó-RN*, para identificação de contatos das escolas da referida jurisdição, criação e envio de formulário *Google* (instrumento da pesquisa), o qual continha as seguintes perguntas: Nome completo do (a) responsável e telefone?, Nome da escola?, Contatos (*e-mail* e telefone) do (a) professor (a) que faz a prática de Filosofia em sua escola?, É importante a prática de Filosofia em sua escola: (breve justificativa), Em qual cidade e estado está localizada sua escola?, Conhece uma escola de outra região que oferta Filosofia: (cidade e estado/contato do (a) responsável pela prática)?, Envio de *e-mails*, com o respectivo instrumento de pesquisa, elaboração de gráficos e tabelas, registro em fotografias, discussão e análise dos dados mediante orientações e inspirações teóricas. Nesse sentido, os passos metodológicos foram sendo desenvolvidos no decorrer das observações para o desenvolvimento da postura e olhar do pesquisador envolvido.

5 Resultados e discussões

Optamos por iniciar a construção dos dados pelo RN, estado no qual é desenvolvida a presente pesquisa e em vista de que na etapa anterior da pesquisa Pibic (Cirino; Cantalice, 2003), era relatado que no RN não tinha práticas de Filosofia *com* crianças na escola pública. Nesse sentido, iniciamos a Pesquisa de Campo com a 10a. Direc, a qual nos

dirigimos oficialmente encaminhados pelo Departamento de Filosofia/DFI/Campus de Caicó-RN.

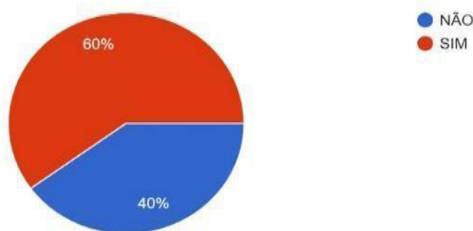
Feitas as articulações, fomos atendidos pelas assessoras da 10a. Direc, respectivamente, Flávia Maria de Medeiros e Genilda Cavalcante Medeiros, as quais foram apresentados os objetivos da Pesquisa e feito os devidos esclarecimentos. Foi colocado à disposição da pesquisa um catálogo telefônico com os nomes dos (as) diretores (as) e vice-diretores (as), endereços e *e-mails* das unidades escolares dos respectivos municípios: Caicó, Ipueira, Jardim de Piranhas, Jardim do Seridó, Jucurutu, Ouro Branco, São Fernando, São José do Seridó, Serra Negra do Norte, São João do Sabugi e Timbaúba dos Batistas, que compõem o âmbito de atuação da 10a. Direc/Caicó-RN.

Mediante os contatos do catálogo telefônico, foi realizado o envio de *e-mails* aos responsáveis das 31 unidades escolares que abrangem a 10a. Direc/Caicó-RN, com o objetivo de obter as informações às respostas ao instrumento de pesquisa. Foram enviados o total de 98 *e-mails* e foram obtidas 10 respostas conforme o Gráfico 01 abaixo:

Gráfico 1 – Oferta da Disciplina de Filosofia em escolas Públicas no âmbito da 10a. Direc/Caicó-RN

EXISTE OFERTA DE FILOSOFIA EM SUA ESCOLA?

10 respostas



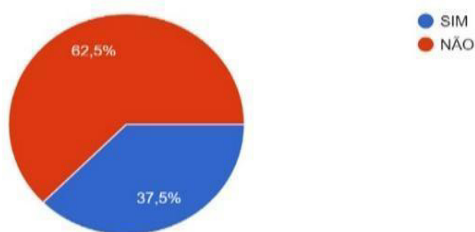
Fonte: Acervo do Pesquisador. Instrumento da Pesquisa (formulário *Google*). Mai/Nov/2023

Já na Etapa 03, o pesquisador voltou a entrar em contato, via telefone, com a Assessoria da 10a. Direc/Caicó-RN, dessa vez sendo atendido pelo Assessor Pedagógico, o senhor Francisco Pereira de Souza, tendo por objetivo identificar contatos das demais Direcs do RN. Novamente foram apresentados os objetivos da referida pesquisa e nos foi repassado pelo assessor supracitado uma lista com os nomes das 16 Direcs.

Foram enviados 190 *e-mails* contendo em anexo a apresentação do Projeto/Pibic/CNPq/Uern e a solicitação de dados para contato com as respectivas escolas correspondentes à jurisdição de cada Direc. Responderam apenas o total de 03 Direcs que foram: 1a. Direc (Natal-RN), 7a. Direc (Santa Cruz-RN) e 8a. Direc (Angicos-RN), Na Etapa 04, com base nas informações obtidas na Etapa 03, foram enviados o total de 190 *e-mails* com destino às escolas das 03 citadas Direcs do RN, sendo obtidas 16 respostas das escolas das respectivas jurisdições. Vejamos o Gráfico 02, abaixo:

Gráfico 2 – Oferta da Disciplina de Filosofia em Escolas Públicas no âmbito das seguintes Direcs do RN: 1a. Direc (Natal-RN), 7a. Direc (Santa Cruz-RN) e 8a. Direc (Angicos-RN).

03 - EXISTE OFERTA DE FILOSOFIA EM SUA ESCOLA?
16 respostas

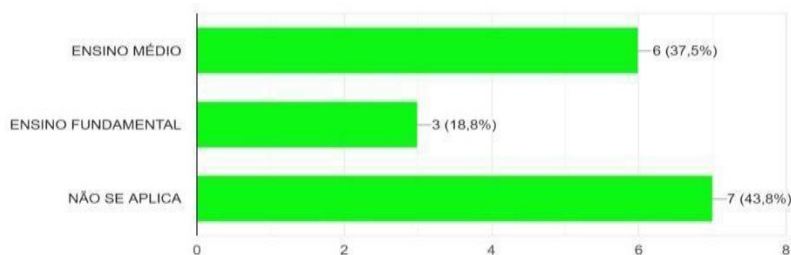


Fonte: Acervo do Pesquisador. Instrumento da Pesquisa (formulário *Google*). Mai/Nov 2024

Somando-se então os resultados dos Gráficos 01 e 02, em relação à oferta da Filosofia no Ensino Fundamental, das 26 escolas do RN, que responderam ao formulário nas duas Etapas, registra-se a presença da Filosofia em 08 escolas do RN. Na Etapa 05, o pesquisador junto à coordenação da Pesquisa, reflete sobre as dificuldades em desenvolver o seu Plano de Trabalho e segue analisando as demais respostas obtidas no formulário *Google*, instrumento de pesquisa. Na Questão 04, foi perguntado em qual modalidade de ensino é ofertada a Prática de Filosofia em sua escola. Vejamos:

Gráfico 03: Modalidade de Oferta da Disciplina de Filosofia em Escolas Públicas no âmbito das seguintes Direcs do RN: 1a. Direc (Natal-RN), 7a. Direc (Santa Cruz-RN) e 8a. Direc (Angicos-RN).

04 - EM QUAL MODALIDADE DE ENSINO É OFERTADA A PRÁTICA DE FILOSOFIA EM SUA ESCOLA?
16 respostas



Fonte: Acervo do Pesquisador. Instrumento da Pesquisa (formulário Google). Jul/2024

Ainda na Etapa 05, o pesquisador analisou a questão 07 do instrumento de pesquisa (formulário *Google*) que perguntava se era importante a prática de Filosofia nas escolas. Tivemos o resultado de 08 justificativas à referida pergunta. De acordo com a tabela 01, vejamos:

Tabela 1 – É importante a prática de Filosofia em sua escola? (breve justificativa)

01	Sim. Permite o ser humano compreender melhor a si mesmo e o contexto social através do desenvolvimento do pensamento crítico.
02	Sim. Os alunos (as) precisam perceber que tudo tem uma razão de ser.
03	Sim. Filosofia promove a construção do pensamento crítico em vários campos da vida.
04	Sim. Os alunos (as) aprendem a serem críticos.
05	Sim. Extremamente importante em razão da própria existência do ser humano. no campo das ideias, a disciplina trás “luz” a diferentes matizes da sociedade. É através da Filosofia que organizamos o pensamento como ser social.
06	Sim. É muito importante. Porém, nossa escola não oferece.
07	Sim. Deveria ter Filosofia no Ensino Fundamental.
08	Sim. A principal contribuição da Filosofia na sala de aula é estimular o aluno (a) a pensar por si só. Essa habilidade é essencial para que ele (a) desenvolva a autonomia e o protagonismo da própria vida.

Fonte: Acervo do Pesquisador. Instrumento da Pesquisa (formulário *Google*). Jul/2024

6 Considerações finais

A partir dos resultados encontrados na Pesquisa, concluímos que desenvolver pesquisa no Brasil não é tarefa fácil. Mas, o caminho descoberto e os novos dados são fontes científicas importantes para a temática. No primeiro envio do formulário *Google* as Instituições Educacionais da 10a. Direc/Caicó-RN obtivemos 10 respostas dos 98 *e-mails* enviados registrando-se a informação de que em apenas 06 escolas públicas da jurisdição da 10a. Direc ofertam Filosofia no Ensino Fundamental e 04 não ofertam, conforme Gráfico 01. Já o envio do formulário *Google* ao número das 16 Direcs do RN, responderam apenas 03 Direcs e que disponibilizaram (nome dos responsáveis, *e-mails* e contatos) que foram as seguintes: 1a. Direc (Natal-RN), 7a. Direc (Santa Cruz-RN) e

8a. Direc (Angicos-RN). Das escolas que correspondem a essas Direcs, apenas 04 registra-se a presença da Filosofia no Ensino Fundamental, conforme Gráfico 02. O pesquisador desenvolveu o total de 05 Etapas dessa pesquisa. Concluímos que das 16 respostas à pergunta 04 do formulário *Google*, apontada no gráfico acima, 07 escolas não aplicam Práticas de Filosofia na Educação Básica, o que equivale a 43,8%. Por fim, 03 escolas ofertam Filosofia no Ensino Fundamental, que indica 18,8% e 06 escolas ofertam Filosofia no Ensino Médio, que corresponde ao percentual de 37,5%.

Referências

- CIRINO, Maria Reilta Dantas. *Filosofia com crianças: cenas de experiência em Caicó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (Argentina)*. Rio de Janeiro: NEFI, 2016. (Coleção: Teses e Dissertações). Disponível em: <https://filoeduc.org/nefiedicoes/colecoes.php?#livros>
- CIRINO, Maria Reilta Dantas; CANTALICE, Gizolene de Fatima Barbosa da Silva. *Filosofias e infâncias na educação básica: práticas e pesquisas em desenvolvimento no âmbito nacional de escolas pública*. In: NASCIMENTO, Cristian Lindberg Lopes do; VELASCO, Patrícia Del Nero; CARVALHO, Flávio de. *V encontro nacional anpof educação básica: a filosofia e o seu ensino*. Nefi Edições: Rio de Janeiro/RJ, 2023.
- KOHAN, Walter Omar; OLARIETA, Beatriz Fabiana. *A escola pública aposta no pensamento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- KOHAN, Walter Omar. *Filosofia para crianças*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- LIPMAN, Matthew. *A filosofia vai à escola*. Trad. Maria Elice de Brzezinski Prestes e Lúcia Maria Silva Kennedy. São Paulo: Summus, 1990.
- LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann Margaret; OSCANYAN, Frederick S. *A filosofia na sala de aula*. Trad. Ana Luiza Fernandes Falcone. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.
- MERÇON, Juliana. *Aprendizado ético-afetivo. Uma leitura spinozana da educação*. Campinas-SP: Alínea, 2009.

MONTAIGNE, Michel de. *Ensaaios*. Trad. Sérgio Milliet. São Paulo: Abril Cultural, 1972.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. Porto Alegre: Martins Fontes, 1999.

Competências socioemocionais e o Ensino de Filosofia: possibilidades e perspectivas

Emiliano Kelm Duet Chagas¹

DOI: <https://doi.org/10.58942/eqs.183.06>

1 Introdução

A potencialidade da filosofia no sentido de ser uma reflexão cuja radicalidade é capaz de incidir sobre os afetos e, consequentemente, os modos de vida, é uma face da tradição filosófica ocidental que, embora já tenha sido primeva, atualmente é bastante periférica e datada historicamente, como enfatiza Pierre Hadot (2014). Em seu *Exercícios espirituais e filosofia antiga*, o autor fala sobre a filosofia grega e helenística da antiguidade como uma *práxis*, isto é, um pensamento a ser integralmente vivenciado, capaz de alterar o modo de ser e de agir do indivíduo que com ele faz contato.

Tal face da filosofia, voltada à uma reflexão minuciosa e compartilhada sobre como extrair o melhor de uma vida humana, transformando a si mesmo no processo, segundo Hadot (2014), foi deixada de lado na história do pensamento ocidental no momento em que a filosofia viu-se serva do pensamento religioso cristão e teve seu papel restringido à argumentação que visava justificar e refinar a teologia cristã. Este olhar crítico e investigativo sobre o bem-estar humano e a

¹ Estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Graduado em Filosofia – Licenciatura Plena pela mesma instituição.

possibilidade de o indivíduo conscientemente desenvolvê-lo não apenas a partir da modificação das condições externas, mas também internas, trabalhando sobre suas emoções e reações aos fenômenos, já foi parte constitutiva e indissociável do pensamento/prática da filosofia, e esta face é, justamente, o fundamento das propostas de educação socioemocional.

Nesta pesquisa, portanto, busco tematizar as competências socioemocionais, que configuram parte constitutiva da Base Nacional Comum Curricular (2018), no intuito de compreender seus elos com a disciplina de Filosofia, cujo estudo e prática, historicamente, já foi indissociável da dimensão atitudinal. Na divisão dos saberes proposta pelo psicólogo e educador espanhol César Coll² (2000), e popularizada pelo filósofo argentino Guillermo Obiols (2002), a esfera socioemocional está entre os saberes atitudinais, isto é, saberes relacionados à dimensão moral e afetiva. Compreendo que, em um projeto educacional que vise promover a justiça social, tais saberes atitudinais são indissociáveis dos procedimentais (saber fazer) e proposicionais (saber que), que constituem os demais saberes na divisão proposta pelo educador espanhol. Afinal, se a dimensão atitudinal está ligada à capacidade afetiva de comover-se, o processo educativo trata de possibilitar o endereçamento dessa sensibilidade no sentido de transformá-la em ações concretas por meio dos saberes procedimentais desenvolvidos.

Além disso, para que tais ações não sejam pontuais, mas sim capazes de responder aos problemas atuais de forma sistêmica, faz-se

² César Coll Salvador foi um dos principais coordenadores da reforma educacional espanhola e consultor do MEC na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais brasileiros. “Logo nos primeiros debates sobre a reforma educacional brasileira, em meados dos anos 1990, ficou decidido que o modelo para as mudanças curriculares brasileiras seria o implementado na Espanha sob a coordenação de César Coll, da Universidade de Barcelona. Das discussões no MEC, das quais Coll participou como assessor técnico, surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais” (Secretaria da Educação, 2018). Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=330>. Acessado em: 11/12/2024.

necessário que os saberes atitudinais e procedimentais desenvolvidos sejam informados por saberes proposicionais que tematizem os problemas sociais estruturalmente, de modo a explicitar os vetores históricos, políticos e econômicos que produziram e mantêm vigentes diversas formas de injustiça e opressão.

O Relatório Global da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação (UNESCO, 2022), fundamentado em propostas oriundas de representantes de diversos países colhidas durante dois anos, representa um esforço coletivo para pensar a educação global em 2050 e além, segundo os princípios da equidade e da sustentabilidade. O relatório convoca um novo pacto social que, segundo a pesquisadora brasileira Diana dos Santos (2023), está apoiado em valores como “cooperação, solidariedade e na capacidade de estudantes e professores trabalharem juntos para realizar as transformações necessárias, tanto em si mesmos como em seu ambiente” (Santos, 2023, p. 3). Segundo o documento, este chamado à ação implica no desenvolvimento de um processo educacional que favoreça, nos jovens, a capacidade de

[...] colaborar uns com os outros e desenvolver sua capacidade de ação, responsabilidade, empatia, pensamento crítico e criativo, juntamente com uma ampla gama de habilidades sociais e emocionais (UNESCO, 2022, p. 45).

Na Base Nacional Comum Curricular (2017), os saberes atitudinais aparecem sob o termo “competências socioemocionais”. Vale destacar que a denominação “competências” é alvo de importantes controvérsias no campo educacional, que serão consideradas nesta pesquisa. Neste momento, contudo, me atenho à definição de “competência” proposta pelo sociólogo suíço Philippe Perrenoud, segundo a qual

A competência situa-se além dos conhecimentos. Não se forma com a assimilação de conhecimentos suplementares, gerais ou locais, mas sim com construção de um conjunto de disposições e esquemas que permitem mobilizar os conhecimentos na situação, no momento certo e com discernimento. [...] A competência é a capacidade de mobilizar

recursos (saberes, habilidades, atitudes) para resolver situações novas e complexas, em contextos específicos (Perrenoud, 2000, p. 35).

Segundo o modelo didático proposto pela instituição CASEL³, que teve forte influência nas diretrizes brasileiras (Marques, 2023), as competências socioemocionais são classificadas como Autoconsciência, Autogestão, Consciência Social, Habilidades de Relacionamento e Tomada de Decisão Responsável⁴. Tais competências estão presentes nas dez competências gerais da BNCC, explicitamente na oitava, nona e décima, respectivamente: “Autoconhecimento e autocuidado; Empatia e cooperação; Responsabilidade e cidadania”. Segundo consta na BNCC, tais competências gerais configuram o conjunto de saberes que os educandos devem desenvolver para serem capazes de contribuir para “a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (Brasil, 2017, p. 10).

Uma análise desde a economia política, contudo, atenta para os organismos multilaterais que vem, desde os anos 1990, assumindo a função de “reguladores das políticas públicas para a educação de diversos países, principalmente os ditos *em desenvolvimento*” (Mueller; Cechinel, 2020, p. 4, grifos no original). Inny Accioly (2021), professora da Universidade Federal Fluminense, aponta que, com o objetivo de atender às mudanças no mundo do trabalho, o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, tiveram papel decisivo na implementação da reforma do ensino médio brasileiro, consolidada com a promulgação da Lei nº. 13.415/2017, que incidiu diretamente sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º

³ Sigla para *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*, instituição norte-americana que desenvolve pesquisas e programas para a implementação das habilidades socioemocionais na Educação Básica.

⁴ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/195-competencias-socioemocionais-como-fator-de-protecao-a-saude-mental-e-ao-bullying>. Acessado em: 22/04/2024.

9.394/96), revogando e acrescentando novos artigos, promovendo significativas mudanças na escolarização da juventude brasileira.

Segundo a autora, tais reformas “são um indicativo objetivo da necessária vinculação entre educação e economia como forma de combater desigualdades centradas nos indivíduos e não na lógica mercantil-empresarial” (Accioly, 2021, p. 10). Nesta perspectiva, sob forte influência do pensamento de Althusser (1985), a escola exerce o papel de um Aparelho Ideológico do Estado, que, submetido às pressões da lógica econômica internacional, vale-se de suas instituições para “educar a compreensão, o comportamento e os hábitos dos estudantes como forma de propulsionar a transformação cultural necessária para a expansão do capital” (Accioly, 2021, p. 10).

As competências socioemocionais, sob este marco teórico crítico, longe de visar promover uma educação integral, se consolidam como mais um dispositivo que visa garantir resiliência às mentes e corpos esgarçados pela precarização crescente e generalizada das atuais relações de trabalho. Tais competências atuam não apenas na garantia de resiliência e na prevenção de revoltas sociais, mas também adequando os sujeitos às demandas atuais do empresariado.

Nesta pesquisa, compreendo que o olhar para a dimensão atitudinal na área educacional se dá dentro de um cenário sócio-econômico cujos imperativos não podem ser ignorados. Contudo, entendo que conceber a educação socioemocional de forma generalizada como mero instrumento para a manipulação da subjetividade cria um estigma para quaisquer propostas que visem promover uma Educação Integral. Com este termo, refiro-me a propostas pedagógicas que levem em consideração a multidimensionalidade do ser humano, como a do sociólogo chileno Juan Casassus (2009), para quem o processo educacional é sempre dependente da concepção que se têm de ser humano e de suas potencialidades.

A Educação Integral de Casassus, portanto, refere-se à sua compreensão do ser humano enquanto ser tão constituído pela sua

corporeidade e afetividade quanto pela racionalidade, atributo usualmente tido como preponderante e distintivo de nossa espécie e sistema educacional. Para o autor, o papel das emoções é tão central em nossa constituição que este a considera como “a fonte mais íntima de nossa identidade”, isto é, a fonte que anima e motiva a maior parte de nossas ações. Devido a esta centralidade, “no contexto educacional, o fato das dimensões corporal e emocional terem sido ignoradas, por tanto tempo, contribuiu para uma generalizada inconsciência de si e incompreensão do outro” (Casassus, 2009, p. 24).

O problema que me proponho a investigar nesta pesquisa, portanto, é a possibilidade de as competências socioemocionais serem trabalhadas na realidade escolar desde uma perspectiva crítica, de tal forma que estas não sirvam apenas ao desenvolvimento do bem estar individual resiliente, mas possam contribuir diretamente com o cultivo das disposições afetivas pró-sociais. Como professor de Filosofia, busco compreender de que formas o ensino desta disciplina pode se relacionar com a educação socioemocional, a partir do entendimento de que a formação de sujeitos comprometidos com a justiça social e ambiental requer a mobilização dos afetos que fundamentam a conexão consigo, com o outro e com o mundo-além-do-humano⁵.

⁵ Tradução nossa da expressão popularizada pela filósofa Donna Haraway “more-than-human-world” (2016, p. 3). Com esta expressão, Haraway advoga pela necessidade urgente de que nós, humanos vivendo no antropoceno, sejamos capazes de estabelecer parentesco e familiaridade verdadeira com espécies além da *homo sapiens sapiens*. Trata-se de um apelo para que possamos tecer laços de afeto, cuidado e reconhecimento para com a vastidão de seres cujas vidas possuem valor intrínseco. Ainda que suas existências possibilitem a nossa, dada a simbiose interespecies necessária à vida, estes seres tendem a permanecer no anonimato.

2 As competências socioemocionais em uma perspectiva crítica

Segundo o relatório *Getting Skills Right* (OCDE, 2018 *apud* Accioly, 2021), a força de trabalho brasileira apresenta escassez em competências atitudinais, tais como “relações interpessoais de cooperação; conscienciosidade (confiabilidade, atenção aos detalhes, integridade moral); persistência; capacidade de adaptação (flexibilidade, autocontrole, tolerância ao *stress*), entre outras” (OCDE, 2018 *apud* Accioly, 2021, p. 6).

Evidencia-se, portanto, que a maior demanda requerida para a classe trabalhadora brasileira é por competências socioemocionais, não por competências cognitivas complexas, o que, na análise de Mueller e Cechinel (2020), “pode ser explicado, dentre outros fatores, pela queda da participação da indústria no PIB verificada no Brasil nas últimas décadas, o que aponta para a lenta desindustrialização de nosso país” (Mueller; Cechinel, 2020, p. 8). Segundo relatório da Fundação Getúlio Vargas (2021), “as indústrias, que representavam 36% do PIB brasileiro em 1985, viram sua participação reduzida para 11%, em 2021”⁶ (Trece, 2021).

Na perspectiva do sociólogo e economista brasileiro Rui Mauro Marini (2000), a desindustrialização relativa, observada nos países “emergentes”, apenas evidencia o lugar destinado à tais economias na Divisão Internacional do Trabalho: o de exportadoras de bens primários e agrícolas, dependentes da produção tecnológica estrangeira (Marini, 2000). Em sua análise, os países periféricos, como os da América Latina, são estruturalmente subordinados aos países centrais no sistema capitalista, desempenhando papel fundamental na manutenção da riqueza dos países centrais. Nesse sentido, relatórios veiculados por

⁶ Disponível em: <https://portal.fgv.br/artigos/industria-transformacao-brasileira-beira-extincao>. Acessado em: 12/12/2024.

organismos multilaterais como os do Banco Mundial e da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico são mais um dispositivo para moldar as políticas econômicas dos países periféricos, perpetuando desigualdades históricas ao interferir em suas políticas educacionais.

As competências socioemocionais, nesta perspectiva, representam “o novo léxico do capital” (Accioly, 2021, p. 3), representando a união entre as áreas da psicologia, da economia e da educação de modo a não apenas incutir resiliência na classe trabalhadora e adequá-la às demandas do mercado, como também promover a responsabilização individual pela própria condição psicossocial dos e das estudantes. Em contraste, o adoecimento psíquico gerado pelo modelo neoliberal tem sido amplamente estudado por autores⁷ que, em vista de constituir uma teoria crítica da sociedade contemporânea, investigam as implicações das dimensões sociais e históricas das relações de trabalho na subjetividade contemporânea.

Há uma contradição, portanto, entre os discursos presentes na BNCC (2017) e a possibilidade de um desenvolvimento efetivo de competências socioemocionais pró-sociais, tais como as anteriormente mencionadas “Empatia e cooperação”, nona competência geral e “Responsabilidade e cidadania”, décima competência. Trata-se do *ethos* neoliberal. Este conceito, desenvolvido pelos filósofos Pierre Dardot e Christian Laval (2016), dentre outros autores⁸, visa abarcar o conjunto de atitudes, valores e comportamentos que orientam as ações dos indivíduos dentro de uma determinada ordem social e cultural.

Com decisiva influência do conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu (2002), que evidencia o modo como as estruturas sociais e econômicas condicionam as disposições individuais, Dardot e Laval (2016)

⁷ Dardot e Laval (2016), Safatle e Dunker (2021), Byung-Chul Han (2015), entre outros.

⁸ Brown, W. *Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente*. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Politeia, 2022; HARVEY, D. *O neoliberalismo: história e implicações*. Trad. Adail Sobral. São Paulo: Loyola, 2008.

defendem que o *ethos* contemporâneo, isto é, o conjunto de disposições incorporadas que moldam nossas práticas, percepções e comportamentos, e que atravessa as diversas classes sociais, é o *ethos* neoliberal. Este conjunto de disposições é definido pelos autores como sendo o do *homo oeconomicus*, cujas marcas principais são o individualismo radical, a crença na competitividade como atributo inerente e incontornável da natureza humana e a desvalorização do coletivo⁹.

Considero que é justamente a inserção dos sujeitos em uma sociabilidade marcadamente neoliberal que entra em contradição, por princípio, com as competências socioemocionais contidas na BNCC, em especial a 8ª e a 9ª que primam, em tese, pelo engajamento pró-social. Isto porque, com base na compreensão de afetividade desenvolvida no terceiro capítulo, entendo que este *ethos* neoliberal restringe não somente o horizonte de possibilidades dos sujeitos, seus sonhos e perspectivas de realização pessoal, mas também seus afetos, seus modos de sentir a vida e de serem por ela mobilizados.

Contendo os elementos essenciais para a reprodução do atual sistema socioeconômico, este *ethos* incide diretamente sobre a afetividade, a sensibilidade e em toda a complexidade de elementos que compõem a dimensão atitudinal do educando, esta na qual o desenvolvimento das competências socioemocionais visa atuar. Segundo o artista e educador brasileiro Danilo Patzdorf, as forças “somatopolíticas neoliberais” operam a “crise da sensibilidade do corpo ocidental(izado), que fragiliza, propositalmente, nossa capacidade psicofísica de perceber e de insurgir micro e macropoliticamente contra os mecanismos de exploração e opressão capitalistas” (Patzdorf, 2021, p. 18). Tais mecanismos operam “diagramando e burocratizando o sentir de modo a naturalizar o comportamento, individual e coletivo, crescentemente

⁹ “A figura do *homo oeconomicus* elimina qualquer vestígio de solidariedade coletiva, privilegiando a autonomia e a competição como valores fundamentais” (Dardot; Laval, 2016, p. 43).

maquínico, abstrato e sintético que anima a financeirização do capital” (Ibid, p. 57).

Cabe refletir, portanto, as formas pelas quais tal *ethos* pode ser desarticulado. Uma vez que este incide sobre os afetos e a subjetividade dos sujeitos em níveis íntimos, afetando seu modo de ser e estar no mundo, entendo que o mero ensino proposicional, de conceitos que o contrariem e evidenciem as consequências deste modo de ser e proceder, não é suficiente, ainda que seja indispensável. Para isso, é preciso um ensino que incida sobre os afetos e leve-os em consideração. Em justificação a esta premissa, apresento, a seguir, minha compreensão da afetividade.

3 A educação socioemocional: a afetividade na educação

Como mencionado, na visão da Educação Integral do educador chileno Juan Casassus, o ser humano enquanto ser tão constituído pela sua corporeidade e afetividade quanto pela racionalidade. Para o autor, o papel das emoções é tão central em nossa constituição que este a considera como “a fonte mais íntima de nossa identidade” (Casassus, 2009, p. 24).

Em confluência com esta perspectiva, o filósofo e psiquiatra alemão Thomas Fuchs (2013) compreende que a afetividade “é o verdadeiro fundamento da vida humana” (Fuchs, 2013, p. 613, trad. nossa). Para ele

[...] os afetos são modos pelos quais nos engajamos e sintonizamos (*attunement*)¹⁰ corporalmente ao mundo vivido. É apenas através de nossos afetos que nos encontramos em um mundo significativo no

¹⁰ O autor utiliza a palavra “*attunement*”, cuja tradução mais exata seria “afinação”, que em português utilizamos mais comumente para a música, a afinação dos instrumentos uns com os outros e com a tonalidade das notas estabelecidas culturalmente. A expressão “*bodily attunement*”, portanto, indica a capacidade de uma afinação corporal que estabelecemos com o mundo de objetos e relações que nos atravessam.

qual pessoas e objetos importam para nós, e no qual estabelecemos relações de cuidado para com eles e para conosco. A afetividade é o verdadeiro fundamento da vida humana” (Fuchs, 2013, p. 613, trad. nossa).

Nesta mesma direção, para a filósofa italiana Giovanna Colombetti, “as ciências da afetividade, de um modo geral, se baseiam em uma noção estreita e demasiado restrita da afetividade” (Colombetti, 2014, p. 4, trad. nossa). Segundo ela, as diversas áreas que compõem o campo de estudos das ciências da afetividade usualmente restringem sua compreensão da afetividade a fenômenos episódicos, tais como as emoções e os humores.

Trata-se de fenômenos que surgem e cessam, vindo à tona e submergindo, sob o pano de fundo de uma consciência que seria, ela mesma, despida de afetos. Contrária a esta perspectiva, segundo Colombetti:

A afetividade vai além desses eventos fugazes: é um fenômeno mais amplo que permeia a mente, necessariamente e não apenas contingentemente. A mente, sendo corporificada, é intrínseca ou constitutivamente afetiva; não se pode tirar a afetividade de uma mente humana e ainda ter uma mente (Colombetti, 2014, p. 2).

Tendo em vista uma compreensão mais ampla do fenômeno, a filósofa propõe o conceito de afetividade primordial. À luz do conceito, a afetividade é constitutiva das mentes de organismos vivos desde o princípio, sendo fundamental para a própria cognição. Voltando à etimologia da palavra, a afetividade provém do verbo em latim *afficio*, que significa “atingir” ou “influenciar” (Ibid, p. 2). Nesse sentido, Colombetti ressalta que a afetividade é a “ausência de indiferença” estrutural dos organismos vivos. Trata-se de nossa abertura constitutiva, nossa sensibilidade e permeabilidade radical ao mundo que nos cerca.

Em sua compreensão, os afetos não são fenômenos que surgem e cessam. Habitamos, sempre, um espaço afetivo, e é a partir dele que nos relacionamos. Segundo a autora, essas qualidades afetivas não são

uma escolha, elas são um atributo existencial, ontológico, da vida humana. Partilhando desta perspectiva, para o filósofo e psiquiatra Thomas Fuchs, “os sentimentos nos acometem; eles emergem de situações, pessoas e objetos cujas características nos atraem ou repelem” (Fuchs, 2013, p. 613, trad. nossa). Em certo sentido, situações, pessoas, objetos e paisagens são expressivos. Eles nos dizem algo, a todo momento eles comunicam, e o fazem, sobretudo, por meio dos afetos que evocam.

A afetividade é, portanto, nosso modo de interação mais fundamental, que em muito antecede a avaliação cognitiva mediada pela linguagem. Vale ressaltar, que, na compreensão adotada nesta pesquisa, a afetividade é o modo como o mundo se desvela para nós, o modo como este nos atravessa, ainda que, muitas vezes, não estejamos conscientes dos afetos que, neste exato momento, possam estar tingindo a nossa experiência.

Partindo do conceito de *afetividade primordial* desenvolvido por Colombetti (2014), que possui significativa influência de Merleau-Ponty (1984), compreendo que, antes daquilo que denominamos de *racionalidade*, no nível pré-reflexivo há o encontro corporal-afetivo com a vida, que ocorre de momento à momento. Para Colombetti, mesmo a dimensão lógico-discursiva não é independente dos afetos, pois estes fundam toda e qualquer experiência intencional. Essa concepção pervasiva de afetividade contrasta com a perspectiva cognitivista usual, para a qual os afetos são parte de um reino mental apartado e delimitado, terminantemente distinta da esfera racional.

Além disso, nesta pesquisa abordo as relações estabelecidas entre as emoções e a ética, que considero tão relevantes para a Educação quanto sua relação com a epistemologia. Nesta direção, penso com a filósofa Martha Nussbaum (2014) e com o psicólogo Martin Hoffman (2001). Partindo de diferentes áreas, estes pesquisadores convergem para a compreensão da centralidade das emoções para o desenvolvimento moral. Na exposição, privilegiarei o papel da empatia e do

altruísmo abordados pelos autores, que configuram as disposições pró-sociais, foco desta pesquisa.

4 O desenvolvimento dos saberes atitudinais e o ensino de filosofia

Esta é a parte da pesquisa que ainda carece de maior desenvolvimento, contudo, exporei aqui os conceitos que me guiarão. No entanto, pela própria compreensão da afetividade enquanto pervasiva, primordial, desenvolvida nos capítulos anteriores, volto-me aos referenciais conceituais que possibilitam o seu reconhecimento e valorização nas aulas de Filosofia. Afinal, sendo a afetividade indispensável para o desenvolvimento moral e cognitivo, como apontado no primeiro capítulo, entendo que a mera elucidação proposicional dos vetores que formam o *ethos* neoliberal simplesmente não é suficiente para transformá-lo.

Se compreendo que os afetos são a dimensão fundacional da experiência vivida (Fuchs, 2013), fica claro que o conjunto de atitudes, valores e comportamentos dos jovens tendem a ser influenciados, sobretudo, por esta via. São os filmes, as séries, as músicas, os influencers, os famosos que os inspiram, isto é, o substrato variado da indústria cultural (Adorno; Horkheimer, 1947), que lhes molda a imagem do mundo, sua capacidade de representação e interpretação de si mesmos e da realidade que os cerca.

Por atuar na dimensão afetiva, usualmente ignorada na vivência escolar, a cultura midiática favorece a “diagramação da experiência sensível” (Patzdorf, 2021, p. 13), acessando a juventude de forma peregrina. Esta diagramação se dá nos moldes do *ethos* neoliberal mencionado, e este, por sua vez, perpetua a existência de um sistema socioeconômico predatório que mina as bases da sua própria existência (Fraser, 2022), dentre elas a própria saúde e integridade dos trabalhadores

que a possibilitam, os ecossistemas que são explorados ao limiar do esgotamento e as instituições democráticas.

Os referenciais que encontro para endereçar a formação deste *ethos* nas aulas de Filosofia, capazes de mobilizar as três dimensões do saber propostas por Obiols (2001), são provenientes do pensamento do filósofo Martin Buber (2002) e de Hannah Arendt (2017). Buber desenvolve o conceito de “autocontemplação”, que considero caro para a Educação Socioemocional em uma perspectiva crítica, assim como o considera Morgana Marques (2023), pesquisadora brasileira por meio de quem obtive acesso ao pensamento de Buber. Segundo ele, o processo formativo humano inicia-se com a autocontemplação: “a decisiva autocontemplação é o início do caminho na vida do homem; ela é continuamente o início do caminho humano” (Buber, 2011, p. 12 *apud* Marques, 2023, p. 54).

Com este termo o autor se refere à capacidade humana de olhar para sua interioridade e, com a metacognição, atentar para seus pensamentos e estados afetivos. O objetivo desta investigação da experiência vivida em primeira pessoa é o de discernir o desejo autêntico, distinguindo-o daqueles oriundos das influências culturais e de expectativas externas. Neste sentido, os referenciais trazidos ao longo da pesquisa informam essa prática e são pensados em sua aplicação pedagógica. As análises de Dardot, Laval e Patzdorf sobre o *ethos* neoliberal e sua influência pervasiva na subjetividade favorecem a identificação de hábitos, padrões, coreografias gestuais, crenças e percepções individuais moldadas por seus vetores.

Além do conceito de “autocontemplação”, busco na perspectiva de “encontro na esfera do inter-humano”, também desenvolvida por Martin Buber, o referencial que permita a integração da Educação Socioemocional às disposições pró-sociais necessárias ao engajamento com o mundo comum. Buber enfatiza que é preciso “começar consigo, mas não terminar consigo; partir de si, mas não ter a si mesmo como fim” (Buber, 2011, p. 38). A atenção à sua interioridade, portanto,

culmina em um direcionamento de sua força desejante à integração ao mundo.

5 Considerações finais

Uma das especificidades da Filosofia, se compreendo essa disciplina a partir de Guillermo Obiols (2001), é a radicalidade crítica. E, segundo a tradição, tal radicalidade se expressa também na possibilidade de transformação pessoal, atitudinal, que a reflexão atenta e sensível aos fenômenos e a si próprio é capaz de proporcionar. Compreendo que é neste elo indissociável entre a afetividade e a capacidade analítica, crítica e auto reflexiva, que a filosofia se insere. É nesse entre-meu singular, pouco olhado pelas demais disciplinas escolares, que está a sua possibilidade pedagógica, em relação direta com sua capacidade de articulação com os saberes atitudinais.

Nesta pesquisa, portanto, busco investigar em que medida o ensino de Filosofia pode se relacionar com as competências socioemocionais, desenvolvendo-as desde uma perspectiva crítica sem, contudo, deixar de afirmar o seu valor. Para isso, lanço mão dos referenciais desenvolvidos nos capítulos anteriores, desenvolvendo a perspectiva de que cultivar disposições pró-sociais em uma perspectiva crítica requer questionar, em aula, os fundamentos do *ethos* neoliberal, endereçando a crítica conceitual aos seus ditames principais.

Isto porque entendo que a escola, enquanto instituição de preparação, deve precaver os jovens, munindo-os conceitual e sensivelmente da compreensão e da sensibilidade capaz de permitir-lhes fazer frente às forças estruturais que, do contrário, tendem a incorrer na “captura da subjetividade” (Castro, 2020), restringindo sua pulsão vital ao “curto-circuito desejo-mercado” (Patzdorf, 2021, p. 21), relegando a vitalidade de seus corpos e mentes à servidão maquínica, crentes de estarem seguindo seus próprios desejos.

Como apontado no decorrer da pesquisa, pela própria compreensão da afetividade enquanto pervasiva, primordial, volto-me aos referenciais conceituais que possibilitam o seu reconhecimento e valorização nas aulas de Filosofia. Isto porque, parto do pressuposto de que a afetividade é indispensável para o desenvolvimento moral e cognitivo, entendo que a mera elucidação proposicional dos vetores que formam o *ethos* neoliberal simplesmente não é suficiente para transformá-lo.

Encontro os referenciais para tanto na perspectiva formativa de Martin Buber (2003). O conceito de “autocontemplação” se referindo à capacidade humana de olhar para sua interioridade e, com a metacognição, atentar para seus pensamentos e estados afetivos, se empregado nas aulas de filosofia, trás a importância do desenvolvimento de um olhar interno, atento às próprias experiências. Trata-se da valorização da investigação em primeira pessoa, tão necessária à identificação dos desejos internos, que para Buber (2003), devem ser discernidos entre os autênticos e os oriundos das influências culturais e de expectativas externas. Esta identificação é de extrema importância se concordarmos com a perspectiva do autor de que, em última instância, são os desejos, estas pulsões afetivas primordiais, que guiam os comportamentos e os engajamentos dos indivíduos.

De fundamental importância para esta pesquisa é a compreensão do autor de que é preciso “começar consigo, mas não terminar consigo; partir de si, mas não ter a si mesmo como fim” (Buber, 2011, p. 38). A atenção à sua interioridade, portanto, culmina em um direcionamento de sua força desejante à integração ao mundo. Essa integração, por sua vez, ocorre na “esfera do inter-humano”. Trata-se de um espaço de conversação e encontro que ocorre quando dois ou mais seres humanos são capazes de estabelecer uma relação autêntica, recíproca e genuína, de abertura e acolhimento mútuos.

Por fim, considero importante enfatizar que os conceitos aretianos de “mundo comum”, “*amor mundi*” e “esfera pública”

permeiam e norteiam a pesquisa como um todo, ainda que não tenham sido desenvolvidos neste capítulo. Nestes conceitos arendtianos pretendo alicerçar, no decorrer da pesquisa, a perspectiva de um trabalho pedagógico voltado à dimensão socioemocional orientado para a integralidade e a humanização.

Referências

- ACCIOLY, Inny. *As Competências Socioemocionais na Formação da Juventude: Mecanismos de Coerção e Consenso frente às Transformações no Mundo do Trabalho e os Conflitos Sociais no Brasil*. Vértices (Campos de Goitacazes), v.23, n.3, p. 706-733, 2021.
- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado*. Trad. Walter José Evangelista. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ARENDT, Hannah. *Origens do Totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação infantil e ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- BUBER, Martin. *Eu e tu*. Trad. José Carlos de Figueiredo. 5. ed. São Paulo: Vozes, 2002.
- CASASSUS, Juan. *Fundamentos da Educação Emocional*. Brasília: Liber Livro, 2009.
- CASTRO, Gastal de. *A subjetividade sem valor: individualismo e crise das instituições*. Rio de Janeiro: Appris, 2020.
- COLL, César. *O construtivismo na sala de aula*. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- COLOMBETTI, Giovanna. *The Feeling Body: Affective Science Meets the Enactive Mind*. Cambridge: MIT Press, 2014.
- CORDEIRO, E. de P. B.; MARQUES, M. M. C.; COSTA, M. T. N. *Educação socioemocional: caminhos para inspirar estudos, pesquisas e práticas*. Revista Tempos e Espaços em Educação, 14(33), 2021.
- FRASER, Nancy. *Cannibal capitalism: how our system is devouring democracy, care, and the planet – and what we can do about it*. Londres: Verso Books, 2022.

- LANZ, Rudolf. *A pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano*. 1. ed. São Paulo: Antroposófica, 2016.
- LENT, Jeremy. *Envisioning an Ecological Civilization*. In: CLAYTON, Philip; ARCHIE, Kelli M.; SACHS, Jonah (orgs.). *The new possible: visions of our world beyond crisis*. 1. ed. Eugene: Wipf and Stock Publishers, 2021.
- HARAWAY, Donna J. *Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene*. Durham: Duke University Press, 2016.
- HOFFMAN, Martin L. *A empatia e o desenvolvimento moral*. São Paulo: Paulus, 2001.
- MARINI, Ruy Mauro. *Dialética da dependência*. São Paulo: Vozes, 2000.
- MARQUES, Morgana Marcelly Costa. *Educação Emocional para Formação Humana: sentidos formativos de uma experiência educativa no curso de Tecnologia em Gestão Ambiental do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – Campus Recife*. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.
- MOROSINI, Marília Costa; NASCIMENTO, Lorena Machado do; NEZ, Egeslaine de. *Estado do conhecimento: a metodologia na prática*. Revista de Humanidades e Inovação, v.8, n.55, 2021.
- MOROSINI, M.; FERNANDES, C. *Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções*. Educação por escrito, Porto Alegre, v.5, n.2, p. 154-164, jul./dez. 2014.
- MUELLER, R. R.; CECHINEL, A. *A privatização da educação brasileira e a BNCC do Ensino Médio: parceria para as competências socioemocionais*. Educação, 45(1), e48/ 1-22, 2020.
- NUSSBAUM, Martha C. *Emociones políticas: ¿por qué el amor es importante para la justicia?* Buenos Aires: Katz Editores, 2014.
- JAMES, William. *What is an emotion?* Mind, v. 9, n. 34, p. 188-205, 1884.
- OBIOLS, Guillermo. *Uma introdução ao ensino da filosofia*. 1. ed. Ijuí: Unijui, 2002.
- PATZDORF, Danilo. *Artista Educadr: a somatopolítica neoliberal e a crise do corpo ocidental(izado)*. Tese de doutorado em Artes, USP, 2020.
- PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola: repensando o ensino e a avaliação*. 1. ed. São Paulo: Artmed, 2000.
- REEVE, Johnmarshall. *Motivação e emoção*. 6. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2019.

- SANTOS, Diana Leonhardt dos. *Aprendizagem Socioemocional: um olhar dos professores da Educação Básica*. 2023. 161 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.
- SILVA, Thayanne Lima da. *Formação Socioemocional: olhares para a docência na educação básica*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.
- SILVA, Graciela Coêlho da. *As Competências Socioemocionais na Política Curricular da BNCC: desdobramentos na formação de professores*. 2021. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.
- UNESCO. *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. Paris: UNESCO, 2022.

O processo de organização do livro *Jovens Gotas de Sophia*

Esperidião Duarte Bahe¹

DOI: <https://doi.org/10.58942/eqs.183.07>

Desde quando comecei a lecionar, os alunos perguntam no primeiro dia de aula: “O que é filosofia? Para que serve esta matéria?” Considerando a possibilidade de inúmeras respostas, passei a deixar o processo de descoberta acontecer durante as aulas, a fim de que eles mesmos encontrassem respostas que julgassem ser significativas.

O desconhecimento sobre a importância da filosofia, até no âmbito universitário, é comum. Muitas pessoas acham que ela não tem “utilidade”. Aos meus alunos costumo dizer: “Preparem-se! A filosofia irá transformá-los!”, lembrando das inquietantes e inesquecíveis aulas de Benjamim Pinto de Carvalho, meu primeiro professor de filosofia no Colégio Estadual Mendes de Moraes, localizado no Estado do Rio de Janeiro.

Ao constatar inúmeras dificuldades na relação ensino-aprendizagem, em filosofia, decidi organizar, a partir de 2005, *Jovens Gotas de Sophia*, para que meus alunos esclarecessem, de uma forma simples, algumas das razões da filosofia ser importante.

Nesse contexto, auxiliado pelo professor Paulo Roberto Felipe de Oliveira, selecionei frases e textos (originados de reflexões sobre “a

¹ Mestrando Profissional em Filosofia (Unirio/ Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro).

importância da filosofia para o desenvolvimento da cidadania”) produzidos por estudantes que cursaram a primeira série do Ensino Médio, na Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Eles abordam a metodologia empregada nas aulas, as dificuldades de aprendizagem, o conteúdo ensinado/aprendido, as transformações no comportamento, as questões sociais, políticas... Revelam, portanto, um “diagnóstico” sobre aquilo que a filosofia ensina e provoca.

No primeiro bimestre, introduzimos o estudo sobre a cultura da Grécia Antiga com aulas teóricas e exposições dos filmes *Tróia* e *Odisseia*, bem como a leitura das peças *Édipo Rei* e *Antígona*, de Sófocles, e *Electra*, de Eurípedes. Sem fazer uma visão dualista ou dicotômica em relação à perspectiva filosófica, refletimos sobre a mitologia grega e suas implicações éticas, quando a ação humana é considerada submetida à “lógica do destino”.

No segundo bimestre, após contextualizar historicamente o surgimento da filosofia na Grécia Antiga, refletimos sobre o pensamento de alguns filósofos pré-socráticos que geram “espanto” nos alunos: Tales de Mileto, ao considerar a água como o princípio do Cosmos; Heráclito de Éfeso, com a célebre frase “Ninguém se banha num mesmo rio duas vezes”; e Parmênides, ao defender a essência e a imutabilidade do Ser.

No terceiro bimestre, enfatizamos as questões éticas. Foram lidos *A República* (Livros I e II) e *Defesa de Sócrates*, de Platão; analisamos o discurso dos sofistas e trechos da *Política* e *Ética a Nicômaco*, de Aristóteles. Em um processo dialético, trabalhamos os conceitos de “justiça” e de “verdade”, estimulando o desenvolvimento de críticas e questionamentos.

No quarto bimestre, analisamos os limites e as possibilidades do exercício da liberdade, quando consideramos a dinâmica relação existente entre as variáveis biológicas, psíquicas e sociais. Para isso, tomamos como referência o pensamento de Rousseau, Skinner, Pavlov, Freud, dentre outros. Em seminários, refletimos e debatemos

problemas éticos a partir de temas de interesse mundial como meio ambiente, drogas, violência, aborto, pena de morte, eutanásia.

Propusemos (especialmente em 2005), para verificação da relação existente entre a teoria e a prática, visitas e pesquisas em diversos locais, tais como: Teatro Municipal, Biblioteca Nacional, Centro Cultural Banco do Brasil, Casa França-Brasil, Centro Cultural Correios, Igreja da Candelária, Mosteiro de São Bento, Ilha Fiscal, Câmara dos Vereadores, Assembleia Legislativa, Planetário da Gávea, Fundação Oswaldo Cruz e os museus: Nacional (UFRJ), Histórico Nacional, da República, de Belas-Artes, de Astronomia, do Folclore (Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular) etc.

Nesses locais, os alunos entrevistaram artistas (escultores, pintores, músicos, atores e diretores teatrais), cientistas, biólogos, médicos, psicólogos, filósofos, padres, pastores, advogados, promotores, juízes, professores, jornalistas, físicos, historiadores, sociólogos, bibliotecários, deputados, vereadores etc. As perguntas abordavam, sobretudo, a importância da filosofia, da justiça, da verdade, da democracia, da Ética para a sociedade e, especificamente, em suas áreas de atuação.

Estimulamos também a produção de peças teatrais baseadas nas teorias dadas, objetivando desenvolver a capacidade de cognição, interpretação, reflexão, memorização, a habilidade para trabalhar em grupo, a criatividade, a coordenação motora, a atenção, a percepção, a confiança, a improvisação, que são fundamentais para que haja o entendimento de qualquer disciplina e, sobretudo, o exercício livre e consciente da cidadania.

Essa trajetória filosófica pretende colaborar para um país, verdadeiramente, democrático, onde a filosofia desempenhe um papel significativo para a formação moral e intelectual de cidadãos, que possam amar a sabedoria e dar sua parcela de contribuição para a construção de uma sociedade justa.

Jovens Gotas de Sophia deixou de ser um sonho e se tornou realidade através da Litteris Editora, que acreditou na qualidade da obra.

Nela, 100 brilhantes jovens, que cursaram a primeira série do Ensino Médio, expressam, sob diversos aspectos, a importância da filosofia em suas vidas e no processo de formação da cidadania.

Tal obra visa melhorar a qualidade da relação ensino-aprendizagem em filosofia, bem como despertar a amizade e o amor pela sophia em todos aqueles que gostariam de dar seus primeiros passos para entender pensadores, cujas ideias são fundamentais para compreendermos as relações humanas e a construção do conhecimento, mas que são considerados, muitas vezes, “indecifráveis”.

Jovens Gotas de Sophia foi um sonho que virou realidade. Espero que docentes e discentes a vejam como uma obra instigante, significativa, prazerosa, a fim de que aumente a motivação para ensinar e aprender filosofia.

Referências

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- ARAÚJO DE OLIVEIRA, Manfredo. *Ética e Sociabilidade*. São Paulo: Loyola, 1993.
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco in Aristóteles* – Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- BORNHEIM, Gerd A. *Introdução ao Filosofar: o pensamento filosófico em bases existenciais*. São Paulo: Globo, 2006.
- BORNHEIM, Gerd. (Org.). *Os Filósofos Pré-Socráticos*. São Paulo: Cultrix, 1994.
- BRANDÃO, Junito de Souza. *Mitologia Grega*. Rio de Janeiro: Vozes, 1982.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- PLATÃO. *A República*. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- SKINNER, B. F. *O Mito da Liberdade*. São Paulo: Summus, 1983.
- SÓFOCLES. *Édipo Rei*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.
- SÓFOCLES. *Antígona*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.
- VERNANT, Jean-Pierre. *As Origens do Pensamento Grego*. São Paulo: Difel, 1981.

Filosofia e o Pibid Interdisciplinar da UFMG: desafios de um projeto de ensino prático e plural durante o ensino remoto emergencial

Fernanda A. Galina¹

DOI: <https://doi.org/10.58942/eqs.183.08>

1 Introdução

O ensino de filosofia como disciplina obrigatória no Brasil contempla uma nova gama de desafios para a formação do curso. Com foco no Programa de Introdução à Docência (PIBID) interdisciplinar entre Educação Física, Filosofia e História da UFMG, realizado entre 2020 e 2022 e a licenciatura em Filosofia da UFMG, destaco as dificuldades enfrentadas para a formação docente, como a integração da filosofia com outras disciplinas e a adaptação de projetos interdisciplinares em três níveis educacionais: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, além das condições de ensino e estudo durante a pandemia da COVID-19 e o Ensino Remoto Emergencial. Outro ponto discutido é o esvaziamento do curso de licenciatura em filosofia da UFMG, com apenas quatro dos 24 bolsistas do projeto vindos desse curso, abordando o impacto desse baixo interesse na formação de professores de filosofia e no desenvolvimento de projetos educacionais.

¹ Mestranda em História da Filosofia Antiga e Medieval no Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

E-mail: fernandaagalina@gmail.com

2 O Ensino de Filosofia na Educação Básica

O ensino de filosofia como disciplina obrigatória no ensino básico existe há menos de vinte anos, sendo promulgado pela Lei nº 11.684², em 2008. Isso não quer dizer que não havia ensino de filosofia anteriormente nas escolas de nível básico, mas tornar o ensino obrigatório modifica principalmente o currículo da educação pública do país. Entramos, pois, em um problema de duas instâncias: a instituição de formação de professoras e professores adequadas para as escolas, e também, no que se consistiria no currículo de filosofia, o qual entrará obrigatoriamente nas escolas públicas.

Coletando os dados dos censos escolares desde a promulgação da lei, o resultado técnico do censo de 2010³ apresenta que, dos 8,3 milhões de estudantes matriculados no ensino médio regular, aproximadamente 85% desses estavam nas escolas estaduais, contra apenas 12% nas escolas privadas. No Censo Escolar de 2022, temos uma queda no número de matrículas totais, para 7,7 milhões, mas a proporção se mantém estável, com aproximadamente 84% dentro das escolas de nível estadual, contra 13% nas escolas de nível privado. Ou seja, para a elaboração currículo da formação de licenciatura em filosofia, deve ter-se em mente o estudante das escolas públicas estaduais, e quais são os recursos e estruturas dessas escolas.

3 O PIBID e a Pandemia

No processo de formação de professores através dos cursos de licenciatura, O PIBID – Programa de Introdução à Docência – entra

² Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12768-filosofia-e-sociologia-no-ensino-medio-sp-1870990710>. Acesso em: 12 jul. 2024.

³ <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>.

como um terceiro lugar para a formação de professores, entre as disciplinas e os estágios obrigatórios. O programa é uma iniciativa do MEC, coordenado pela CAPES, existente desde 2007 e tem como objetivo antecipar os vínculos entre estudantes de licenciaturas presenciais da rede pública universitária e as salas de aula públicas do país, na primeira metade da graduação, anteriormente aos estágios obrigatórios. Originalmente o programa do PIBID era organizado em 24 licenciandos, um preceptor (o docente de uma escola da rede pública) e um coordenador da área, todos bolsistas, essa era a versão padrão do programa. Existia a possibilidade de um programa contemplando mais de uma área, porém não era incentivada pelos editais.

Com o advento da pandemia do Covid-19, usa-se das novas diretrizes do PIBID, promulgadas pela Portaria Capes nº 259/2019⁴, de fracionar esse núcleo por área de organização do programa, diminuindo o escopo final do programa e a quantidade de bolsas por área. Assim, através da abertura do Edital nº 2 de 2020⁵, no meio ainda da estruturação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) da UFMG, temos a criação do PIBID Interdisciplinar entre Educação Física, Filosofia e História, com 24 graduandos bolsistas, três preceptores bolsistas, e três coordenadores de área, um bolsista e dois voluntários. A Portaria Capes nº 114/2020 atrasa o início do programa para a partir de outubro, e instaura o formato remoto como aceito para a realização das atividades.

Portanto, temos duas grandes dificuldades já na concepção desse grupo pibidiano o qual participei: a forma como será trabalhada interdisciplinarmente as três áreas, em escolas diferentes — já que cada preceptor é um professor da educação básica, o qual atua em sua respectiva escola — e como organizar esse trabalho de maneira remota, ainda nos primeiros momentos desse ensino emergencial. Trabalhei

⁴ <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=3023>.

⁵ <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012019-edital-2-2020-pibid-pdf>.

essas dificuldades, junto com uma análise do engajamento do curso de filosofia na licenciatura, ao longo do artigo.

3.1 A localidade da Filosofia junto ao ensino de História e Educação Física

O primeiro momento do PIBID foi de estranhamento. Filosofia e História, residentes no prédio da FAFICH (Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas), pareciam nem se conhecer. Educação Física (EF) então, do outro lado do campus Pampulha, ainda mais longe de nós. É nesse momento, principalmente com as disciplinas em conjunto da licenciatura acontecendo de maneira remota, que apresenta como sabemos tão pouco das outras formações de professores da UFMG. Filosofia e EF, então, parecem tão contrastantes não apenas pelo seu conteúdo programático, mas também devido que a Filosofia é obrigatória apenas no ensino médio, enquanto que o protagonismo de EF se dá na educação primária, e nos anos de ensino fundamental. Com o foco inicial definido pelos três coordenadores de trabalhar pedagogia de projetos, apresenta-se a dificuldade de conceber o papel inicial das três áreas, e seus respectivos graduandos, dentro desse PIBID.

Desta forma, o primeiro momento da realização foi a familiarização com o ambiente escolar de maneira geral, e as dificuldades enfrentadas pelas escolas públicas, principalmente as periféricas. Um ambiente que, teria espaço para ser mais conceitual, porém o enfoque foi em relatos de sala de aula, de escolas, e também pessoais das próprias graduandas.

Traçar o que tínhamos em comum, como professoras em formação, foi a primeira pilastra desse desenvolvimento interdisciplinar. Partindo da graduação em filosofia, ainda nesse momento estava no início das disciplinas da licenciatura, então essa conexão humana, o tempo e o espaço de reflexão de ensino em conjunto foi necessário para começar a fazer os apontamentos: onde a filosofia se encaixa aqui? O próprio currículo do ensino de filosofia no ensino médio é muito disputado,

sem consenso sobre a melhor abordagem; passar assim a integrar um grupo de pesquisa sobre a docência, coloca em foco essa questão e nos revela que, no ensino de EF, a questão curricular é também um problema, tal como é no ensino de história!

Pronto, o primeiro momento de concepção: o que é passar de uma graduação, para um ensino de educação básica? Como organizar o que é ensinado? O propósito do programa continua, pois, mesmo reduzido, como um laboratório de pesquisa sobre formar-se professora, acrescido de como aprender e ensinar remotamente? Pois, através da realização do programa, também enfrentamos os problemas de acesso e participação das estudantes, e como mesclar o cenário de casa, com o ambiente de estudo e sala de aula.

Um dos grandes triunfos desse PIBID interdisciplinar, foi o momento do PIBID convida, em que os professores coordenadores e preceptores indicaram outras professoras e professores para compartilhar suas vivências em sala de aula, esses que estão espalhados por toda região metropolitana de Belo Horizonte, em escolas públicas e particulares, centrais e periféricas, além de professores dedicados ao Ensino de Jovens e Adultos (EJA), e como a localização desse segmento da educação básica é negligenciado, e opera-se numa dinâmica diferente da apresentada na formação de licenciatura da UFMG. Nós, bolsistas, nos colocamos então numa posição de trabalhar e problematizar também quais são as diferentes habilidades metodológicas, educacionais e sociais, dependendo completamente do seu contexto escolar.

3.2 A vivência nos diversos momentos da educação básica

Uma professora ensina alguém dentro de uma turma, de uma sala de aula, de uma escola, de um bairro, de uma cidade. O objetivo de ensino de uma disciplina pode diferir-se amplamente dependendo desses diversos critérios. Com a nossa formulação do PIBID, estávamos presentes em uma escola da educação infantil de nível federal, uma escola do ensino fundamental II de nível municipal, e uma escola de

ensino médio de nível estadual. Como coordenar um projeto interdisciplinar que caiba para as três escolas, tendo filosofia como um de seus pilares? O que é então constitutivo do ensino de Filosofia para a educação infantil e os anos finais do ensino fundamental? E quais as dificuldades e problemas particulares, devido ao contexto educacional acrescentado do ensino remoto?

O foco, portanto, no desenho do projeto, foi estabelecer certas temáticas que deveriam ser tocadas aos três níveis, porém, a execução dos projetos não seria a mesma. Ainda no contexto de pandemia, tínhamos questões urgentes que não poderiam ser ignoradas pelo grupo: o acesso à informação e a continuidade dos estudos de maneira remota, o acesso e domínio das tecnologias de sala de aula, a mudança do espaço físico escolar, o distanciamento social e o cuidado com a saúde pública.

Assim, corporalidade e espaço foram uma das temáticas do projeto: para a educação básica, o desafio foi promover a socialização e o convívio com o grupo escolar de maneira remota; para os anos finais do fundamental, foi a distância do espaço escolar e a adaptação de um estudo mais independente; e por fim, ao ensino médio, a corporalidade foi tratada na problemática da perda completa do espaço escolar, uma vez que a escola participante era um dos alvos do projeto Somar do Governo de Minas Gerais, o qual teve como desenho a terceirização ao nível privado a administração da escola. Nesse último tópico, o projeto teve então força como um lugar de disputa do próprio espaço escolar, e quem tem direito a estar em uma escola de bairro. O Ouro Preto, bairro em que a escola se localiza, tem um perfil socioeconômico de classe média, em contrapartida ao perfil dos estudantes, os quais eram de classes mais pobres.

A outra temática do projeto, baseada na pedagogia de Paulo Freire e seus comentadores, é a autonomia estudantil e a educação prática. O contexto da pandemia forçou professoras e estudantes a reavaliar seus métodos de ensino e estudo, respectivamente. Nosso projeto

do PIBID avaliou, portanto, como ao integrar metodologias de pesquisa e investigação aos estudantes os coloca como centro do seu processo educacional, e os ajuda a aprender e utilizar conceitos aprendidos em sala. Com o foco na dinâmica histórica, estudantes investigaram seu espaço escolar, a história de criação da escola, quem é o nome de sua rua, e de seu bairro. Já o foco filosófico foi uma escolha da percepção desses símbolos, e porque eles deveriam ser lembrados e homenageados. Com uma investigação crítica, em que o estudo compreendido é um estudo de metodologia de pesquisa aos alunos, e não de conteúdo, eles criaram seu próprio material sobre as escolas e bairros, engajando-se em uma pedagogia autônoma, periférica e em estudos decoloniais.

Os objetivos, pois, cabíveis para a filosofia se realizaram dentro dos dois pilares do projeto interdisciplinar: a relação entre corpo, espaço e o outro no ambiente escolar, o debate sobre quem tem o direito de ocupar certos espaços da cidade, e qual é a demografia dos símbolos e ícones ao nosso redor. Uma perspectiva que não condiz com a formação em filosofia da UFMG, com um currículo clássico e europeu, mas que convida aos estudantes a investigação filosófica e ativa, sendo parte ativa do seu processo de aprendizado.

3.3 A formação de licenciatura em Filosofia na UFMG

Passamos então a analisar o currículo de formação da licenciatura em Filosofia na UFMG, e como ele conversa com os problemas e enfrentamentos do ensino médio estadual — o contexto mais provável de trabalho da professora de educação básica. Na UFMG, o curso é ofertado nas modalidades de bacharelado e licenciatura. A entrada é apenas pelo bacharelado, mas a partir do terceiro período é possível mudar de percurso. O currículo obrigatório entre as modalidades difere-se apenas nas disciplinas do trabalho de conclusão de curso, e nas disciplinas da faculdade de educação (FAE), porque as disciplinas do curso de filosofia são as mesmas. Quem opta pelo bacharelado precisa escrever seu TCC, e quem opta pela licenciatura tem um currículo com

uma carga horária bem mais elevada, devido ao maior número de disciplinas obrigatórias e dois estágios obrigatórios.

Dos 24 bolsistas do PIBID, apenas quatro eram do curso de filosofia. Será esse desinteresse em formar-se professora de filosofia motivado pelo currículo com maior carga horária, ou há algo mais fomentando os graduados a continuarem apenas no bacharelado? Como o PIBID é um programa que é teoricamente direcionado aos anos iniciais da graduação como essa entrada somente pelo bacharelado dificulta a divulgação e interesse no programa?

4 Relatos de experiência da formação em Filosofia

Pela minha pouca experiência como professor de filosofia no Estado de Minas Gerais, eu julgo que a minha formação na UFMG foi muito positiva, apesar de haver limites. Do ponto de vista teórico, não acredito que haja problemas na minha formação, pois a faculdade disponibiliza excelentes materiais e professores e que contribuem para uma melhor compreensão dos problemas existentes no ensino brasileiro. Entretanto, essa formação não é acompanhada de uma boa prática docente, já que não nos prepara para a diversidade de problemas materiais existentes. Apenas o estágio é uma forma de termos esse contato, mas deixa sob responsabilidade do estudante se integrar nessa realidade. *(B.D., licenciado em Filosofia pela UFMG em 2022, atuando na educação estadual em Minas Gerais).*

A UFMG me trouxe uma rigidez teórica que considero um dos pilares da formação em filosofia. O cuidado e afincamento na leitura dos textos livra-nos de produzir uma filosofia ruim (vazia de conteúdo). A formação em Filosofia na UFMG me trouxe um olhar mais aguçado para a vida e com toda certeza isso é refletido na minha prática docente em sala de aula. Quando convido meus alunos a pensar filosófico, convido-os a um olhar mais crítico e demorado sobre o mundo. Convido-os ao conhecimento no sentido Socrático do termo, de dar a luz a uma capacidade que já está dentro, basta, com paciência, evocá-la. Isso é fazer filosofia. *(K.M., bacharela em Filosofia em 2022, atuando na educação privada em Minas Gerais).*

Ingressei no curso de bacharelado em filosofia no período noturno (2011), na UFMG, pois na ocasião não havia a oferta de licenciatura no turno. Aos poucos meu interesse por lecionar na educação básica foi crescendo e eu pude frequentar algumas disciplinas ligadas ao exercício da docência sem, no entanto, conseguir chegar até a conclusão da licenciatura na UFMG. Como se tratava da minha segunda graduação (a primeira foi de jornalismo), a falta de tempo me levou a finalizar a licenciatura numa faculdade privada. Com a aprovação no concurso de 2017, comecei a lecionar aulas de filosofia no ensino médio em escolas da Zona Norte de Belo Horizonte. Ao estabelecer os primeiros contatos com as salas de aula, pude constatar a importância das discussões teóricas levadas a cabo nas disciplinas de licenciatura, ao mesmo tempo em que identificava certo descompasso entre o que estava sendo discutido no âmbito teórico e a prática docente na rede pública. Apesar da relevância dos assuntos discutidos na academia, o cotidiano de trabalho colocava como prioridade uma série de contingências impossíveis de serem vencidas por uma análise abstrata. As questões organizacionais da escola, os incidentes sociais dos territórios e as particularidades de cada aluno passam a ter uma preponderância muito grande, o que acaba por ofuscar os elementos teóricos aprendidos. O que pude perceber nessas experiências é uma necessidade, cada vez maior, do exercício de tradução dos conteúdos clássicos da filosofia à realidade dos alunos. Nossa formação, embora contemple métodos, assuntos e referências muito significativas para o trabalho docente, ainda carece de uma adaptação às realidades escolares, sociais, culturais e midiáticas da atualidade. Os esforços no sentido de melhorar essa situação, além de estarem sempre sob ameaça das políticas públicas que muitas vezes não enxergam a educação como prioridade, passam por uma descredibilização perante a sociedade, uma vez que a escola está perdendo seu lugar de prestígio enquanto lugar de conhecimento, formação e inclusão social. (*D.V., licenciado em Filosofia em 2013, atuando na educação estadual de Minas Gerais*).

5 Considerações finais

Fica-se evidente que precisamos de mais pesquisas em torno de ensino e metodologia de filosofia na educação básica no Brasil. Dentro da própria universidade, o escopo de atuação de graduandas e

graduandos é limitado e acaba que a formação em licenciatura fica deslocada do dia-a-dia da graduação em Filosofia. Grupos de pesquisa de ensino devem ter mais espaço de fomento e presença para a melhor formação de professoras e professores, capazes de ingressarem no nível básico de ensino com um entendimento mais preciso e crítico das limitações, possibilidades e desafios da atuação como docente de Filosofia. A formação dentro de uma mesma universidade mostra a disparidade de experiências e referências para essa atuação nas escolas.

Referências

- AMBROSETTI, N. B.; NASCIMENTO, M. das G. C. de A.; ALMEIDA, P. A.; CALIL, A. M. G. C.; PASSOS, L. F. *Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: Educação em Perspectiva*, Viçosa, MG, v. 4, n. 1, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6615>. Acesso em 28 jun. 2024.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. *A Epistemologia da experiência na formação de professores: Primeiras aproximações*. Formação docente– Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 83-93, 2010. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/15>. Acesso em 24 jun. 2024.
- FELICIO, HELENA MARIA DOS SANTOS. *O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores*. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, ago. 2014. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X201400000006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 24 jun. 2024.
- FREITAS, M. L. C. DE, FERREIRA, L. C., & PEREIRA, A. S. DE S. A. (2022). *As Contribuições do PIBID para a formação docente: Uma análise a partir das práticas adotadas no ensino remoto emergencial*. Revista De Iniciação à Docência, 7(1), 77-93. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/riduesb.v7i1.10569>. Acesso em 28 jun. 2024.
- OLIVEIRA, H. F. *A bagagem do PIBID para a formação inicial docente e para a construção da identidade profissional*. Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 56, n. 3, p. 913-934, set. 2017.

O professor como tradutor

Jacira de Assis Souza¹

DOI: <https://doi.org/10.58942/eqs.183.09>

1 Introdução

Compreender é traduzir
Rcoeur

Este texto é uma tentativa de ver o papel do professor, enquanto transmissor de conhecimento, numa perspectiva devidamente complexa. Muitas vezes, a tarefa de ensinar é vista como sendo algo muito simples. Sou professora a dezesseis anos e ainda não ficou simples. Isso se dá, principalmente, porque existe uma máxima didática que diz “só há ensino quando há aprendizagem”, portanto, há uma dialética inscrita no ato de ensinar. Confesso que a ideia de investigar o ato de ensinar como o ato de traduzir veio de um amigo muito querido Dalton Alves. Agradeço.

Ensinar assim como traduzir coloca em evidência o outro. Prepara-se uma aula para o outro, para o aluno. Há a necessidade de tornar o conteúdo próprio ao aluno, sem, contudo, esvaziar-lo de sua complexidade. É um fazer cheio de cuidado.

O outro não é somente o aluno, mas todos os modos de alteridade que se encontra pelo caminho do próprio existir. Na tradução está

¹ Doutorado em Filosofia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora de Filosofia da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro. E-mail: jajauerj@yahoo.com.br

em jogo os problemas da identidade e da alteridade. A compreensão do outro nos reenvia a nós mesmos. Ricoeur estreita a noção de trabalho da tradução pressupondo a multiplicidade das línguas, mas é também a o modelo de toda a comunicação entre os humanos ao trabalho da memória e ao luto no sentido freudiano do termo trabalho. Embora falemos a mesma língua de nossos alunos, mesmo assim o modo como nos apropriamos da linguagem é singular. A língua enquanto sistema *langue* é a mesma, mas a sua utilização como *parole*, no sentido saussuriano é muitíssimo diferente. A língua se inscreve no universo fechado dos signos. Falar é uma ação pela qual o locutor atravessa o fechamento do universo dos signos, visando dizer alguma coisa sobre alguma coisa ou alguém.

O presente texto se divide entre os três aspectos do termo *hermeneuein*, o modelo linguístico e o paradigma da tradução. Falar e pensar significam sempre também traduzir

Olhar a turma como um texto a ser interpretado requer do professor uma atitude de leitor, buscando compreender por onde deve caminhar a fim de alcançar seu objetivo de ensinar. Isso já se faz intuitivamente, o convite é que o faça conscientemente. O interprete está entre o autor e o leitor. O professor está entre o conteúdo a ser ensinado e os alunos que o receberá. Traduzir é tornar o conteúdo palatável para o aluno.

2 Os três significados da forma verbal *hermeneuein*

A tradução compõe a tripla significação da forma verbal *hermeneuein*, a saber: *hermeneuein* como dizer, como explicar, como traduzir.

A *hermeneuein* como dizer — O dizer como recitação oral nos lembra a força da palavra para o ouvido, o poder da palavra falada. Platão assevera, na sua VII Carta, um homem sério que trate de coisas sérias deve se abster de expor por meio da escrita seus pensamentos, suas ideias. Diante de um texto escrito o leitor lança-se em busca da

compreensão do sentido. O texto se oferece e o intérprete o recebe, o acolhe. O caminho da interpretação é um convite a ouvir o texto. A discernir com tudo o que há no texto a mensagem que ele transmite, o seu sentido. As palavras escritas convidam o leitor a doar-se ao sentido e a transmiti-lo aos outros em sua performance. É uma comunicação de almas. A alma do leitor comunica-se com a alma do escritor e transmite o sentido. Tal interpretação requer um trabalho analítico e filosófico implicados na compreensão da linguagem. Esse é o problema que constitui o tema da hermenêutica.

Hermeneuein relaciona-se também com a função mensageira de Hermes, cuja etimologia tem suscitado uma certa polêmica. Hermes, por sua aproximação com o latim *sermo*, isto é, dizer e do latim *verbum*, palavra. O que leva a deduzir que o sacerdote tem a função de proclamar. Ao apresentar a palavra, está a anunciar e a afirmar algo. O dizer, o afirmar e o proclamar constitui um ato importante da interpretação, refere-se ao sacerdote, mas não só a ele. Na antiguidade, a *hermeneia* podia referir-se a uma recitação oral. A arte do rapsodo e também do Aedo.

O rapsodo é alguém que, sem um acompanhamento de um instrumento musical, recitava poemas dos quais não era o autor. Distingua-se do Aedo, poeta épico, que declamava seus próprios poemas. A palavra rapsodo é uma palavra polissêmica. Ela designa tanto a vara que o declamador segurava ao declamar quanto o fato dos auditores se reunirem para escutá-lo. Ou o fato de comporem outros sentidos para o verbo *hermeneuein*, neste caso, identificaria o rapsodo com aedo. O diálogo Ion de Platão, apresenta o rapsodo Ion que não só declamava, mas também era um comentador das obras de Homero. Este trabalho exegético parece ser o mais difícil, pois serve como ponto de partida do diálogo. Sócrates afirma que o rapsodo deve interpretar o pensamento do poeta para o seu auditório e, para ser capaz de fazê-lo, seria necessário compreender não apenas o pensamento do poeta, mas também suas palavras. Desse modo, o rapsodo teria como objetivo a compre-

ensão dos poetas e a sua arte seria a declamação e o criticismo. O rap-sodo é, então, o portador de uma mensagem do poeta.

A palavra oral é também marca indelével do cristianismo. Essa é uma religião centrada no texto. Por exemplo, as Cartas Paulinas foram escritas para serem lidas oralmente em voz alta. Paulo afirmava: “a fé vem pelo ouvir, ouvir a palavra de Deus.” A palavra falada difere da palavra escrita por se tornar um evento. Nesse primeiro sentido do antigo uso do *hermeneuein* — a interpretação como dizer e como exprimir — põe diante de nós a possibilidade de contrapor a força da palavra falada, despertando a função primordial da linguagem como som vivo que detém o poder da fala significativa. A linguagem emerge como som. Na linguagem falada, a palavra é para o ouvido e não para os olhos. A linguagem enquanto imagem visual sofre um esvaziamento. Entretanto, a teologia e a interpretação literária recompõem o espaço necessário de reconversão da escrita em discurso.

Um outro aspecto tríplice significação dessa forma verbal é *Hermeneuein* como explicar. Como é sabido de todos as palavras além de dizer algo, explicam, racionalizam e clarificam algo. Aristóteles, em seu *Organon Peri hermeneia* “Da interpretação”, define *hermeneia* como operação fundamental do intelecto que formula juízo de verdade e falsidade das coisas. Segundo Aristóteles, a enunciação não é o mesmo que a lógica, que é fruto da comparação de juízos formulados, enquanto a enunciação é a formulação dos mesmos. Logo, a enunciação lida com os processos na construção de juízos verdadeiros. Pois, como operação do intelecto racional, ela começa imperceptivelmente a transformar em explicação. Difere, portanto, do dizer como quase uma operação que enunciava o divino. Aqui, o dizer é pensado como juízo que corresponde à verdade ou à falsidade de alguma coisa. A enunciação atua ao nível da linguagem sem, contudo, tornar-se a lógica. Seu objetivo é tornar compreensivo um juízo. Aristóteles reconhece que os processos lógicos também são interpretações, mas chama a atenção para o que

antecede a análise lógica que é situar o horizonte interpretativo que o texto habita.

O modo como o texto é visto serve de base à interpretação e a molda e a condiciona. Essa pré-interpretação prepara o ambiente onde ela se desenrolará. O modo como o intérprete volta-se para o objeto de sua interpretação, já é uma interpretação. O método e o objeto implicam-se. Do ponto de vista hermenêutico, o processo explicativo fornece o palco da compreensão. O significado do objeto está inscrito na relação com alguém e a relação o determina. Desse modo, podemos afirmar que toda interpretação explicativa deve processar-se dentro de um horizonte de significados e intenções que já são aceitos. O que em hermenêutica chama-se pré-compreensão. Um problema hermenêutico fundamental é explicar: como que um horizonte individual se pode acomodar no horizonte da obra. Todo o problema de fusão do horizonte compreensivo do intérprete com o horizonte compreensivo que vem ao seu encontro no texto consiste na complexa dinâmica da interpretação.

Finalmente, *hermeneuein* como traduzir, isto é, tornar o estranho, o obscuro e pouco comum em um texto, em algo que tenha significado. A tradução é, portanto, uma forma especial do processo básico interpretativo de tornar compreensível. Analogamente ao deus Hermes, o tradutor é um mediador entre um e outro. Estando entre dois mundos diferentes, o tradutor busca através da linguagem tornar compreensível o ininteligível, o estrangeiro. A tradução torna-o consciente de que a língua contém uma visão que engloba todo mundo. O processo de tradução revela que é um repositório de uma experiência cultural na qual se vive e na qual se é moldado. Traduzir implica estar consciente de como as palavras moldam a nossa visão de mundo, mesmo as nossas percepções. A língua oferece uma janela por onde o mundo pode ser visto. A tradução é o cerne da hermenêutica. Nela se inscreve a situação básica da hermenêutica que é o ter que compor um sentido de um texto. Nesse processo de composição, o sentido trabalha com instrumentos gramaticais, históricos e outros, para decifrar um

texto. No entanto, esses instrumentos são formalizações explícitas de fatores implicados em qualquer confrontação linguística, nada mais. Eles não suprimem o fato de haver dois mundos: o mundo do texto e o mundo do leitor, o que requer a presença necessária de um Hermes que faça a tradução de um para outro. A tradução traz a consciência do choque nosso universo de compreensão aquele em que a obra atua.

A questão da interpretação se coloca desde os tempos mais remotos. Na antiguidade grega, o verbo *hermeneuein*, em suas três modalidades de apresentação, aponta para uma complexidade que só faz aumentar e justifica que, já no século XX, o problema persista. Em cada época a questão ganha nuances diferentes. O embate entre palavras falada e palavra escrita permanece ainda na idade moderna. Rousseau compara o dinamismo da fala à música e toda sua sonoridade. Nesse caso, a escrita seria o empobrecimento da linguagem. Com a escrita, o fluxo da vida que circula fala estaria silenciado. A questão da compreensão do pensamento do outro, seja escritor ou falante, permanece.

Gadamer define o desempenho da hermenêutica como tarefa, isto é, consiste, basicamente, sempre em traduzir [em sentido amplo, no alemão *übertragen*] o nexos do sentido de um outro mundo, isto, é aquele em que se encontra o intérprete.

Essa noção de tradução coloca uma questão porque não existe, na maior parte das vezes, como um leigo poderia pensar, uma exatidão absoluta, objetiva. Pois não há algo no nosso mundo ou na cultura do intérprete que possa corresponder aquela experiência, ao conceito, palavra que encontramos no mundo da cultura. Muitas vezes, entendemos ou interpretamos de forma errada nossa experiência com esse outro mundo, incluindo as nossas experiências com essas pessoas desse outro mundo.

3 O modelo linguístico

Ricoeur reconhece que o trato sério da hermenêutica passa necessariamente pela linguagem e pela análise semântica. De modo que o diálogo com as teorias analíticas ou estruturalistas são importantes

A concepção ricoeuriana de símbolo compreende toda a estrutura de significado que contem em sua superfície um sentido direto, primário e literal, que indica concomitantemente, um sentido subjacente indireto, secundário e figurado, que lhe é inerente, do qual depende para exprimir seu real significado.

Nesse sentido a interpretação hermenêutica tem como tarefa decifrar o sentido oculto no sentido aparente, assim como desenvolver níveis de significação no significado literal.

O estruturalismo nasce “da aplicação à antropologia e as ciências humanas em geral de um modelo linguístico” (Ricoeur, P. Leituras 2 – A região dos filósofos, p. 263) Alguns pensadores foram muito importantes na origem do estruturalismo. Principalmente Ferdinand Saussure e o seu *Cours de linguistique générale* e a orientação fonológica da linguística por Trobetskoï, Jakobson e Martinet, que promoveram uma inversão das relações entre sistema e história. Enquanto no historicismo compreender é refazer o caminho até encontrar a gênese, as fontes e o sentido da evolução; com o estruturalismo a perspectiva se volta para os arranjos, as organizações sistemáticas em um estado dado que as torna inteligíveis. Ricoeur pontua que Saussure introduz essa inversão ao distinguir no interior da linguagem, língua e fala. Caso entendamos por “língua o conjunto das convenções adotadas por um corpo social para permitir o exercício da linguagem entre indivíduos, e por fala a operação mesma dos sujeitos falantes” (Ricoeur, P. Leituras 2 – A região dos Filósofos, p. 263).

Tal distinção remete a uma questão histórica, assinala Ricoeur, quanto à linguagem enquanto discurso. O problema já aparece no **Crátilo** de Platão onde a problemática da “verdade” das palavras isoladas

ou nomes permanece indecisa porque não há uma denominação capaz de abarcar completamente a ponto de esgotar o poder ou a função da fala, visto que o *logos* reclama, que haja no mínimo, um nome e um verbo para que se constitua a unidade da linguagem e do pensamento. Este entrelaçamento, no entanto, ainda não é suficiente e suscita uma pretensão à verdade, porque a questão se coloca a cada caso.

Esse mesmo problema aparece em outras obras tardias de Platão, isto é, *Teeteto* e o *Sofista*. Nessas obras a questão aparece ao buscar compreender como é possível o erro. Como é possível dizer aquilo que não se verifica, “se falar significa sempre dizer alguma coisa” (Ricoeur, P. Teoria da interpretação p. 11). O que força Platão a concluir, de novo, que uma palavra em si mesma não é nem verdadeira nem falsa. Uma palavra isolada não traz em si nada que possa indicar uma verdade ou uma falsidade. Somente uma frase tem essa possibilidade. Desse modo, surge o primeiro contexto em que o conceito de discurso se revela: “o erro e a verdade são ‘afecções’ do discurso, e o discurso exige dois signos básicos — um nome e um verbo — que se conectam numa síntese que vai além das palavras. Aristóteles em sua obra **Da interpretação** afirma a mesma coisa. Ele lembra que um nome tem um significado e um verbo tem um significado e uma indicação temporal. Somente a conjunção desses elementos produz um elo predicativo ao qual podemos chamar *logos*, discurso. Essa unidade sintética traz consigo o duplo ato de afirmação e negação, no qual se inscreve a verdade e a falsidade.

Dessa forma, pode-se constatar o quanto este problema da linguagem é antigo, bem como perceber a sua permanência. Ricoeur adverte-nos, porém, que os termos mudaram, são inteiramente novos, pois levam em consideração a metodologia e as descobertas da linguística moderna.

No domínio da linguística o problema do discurso revela-se como uma questão genuína,

[...] porque o discurso pode agora opor-se a um termo contrário que não era reconhecido ou tido como garantido pelos filósofos antigos. O termo oposto é hoje o objeto autônomo da investigação científica. É o código linguístico que fornece uma estrutura específica a cada um dos sistemas linguísticos, que agora conhecemos como as diversas línguas faladas pelas diversas comunidades linguísticas (Ricoeur, P. Teoria da interpretação, 2009 p. 11).

Língua significa não mais a capacidade geral de falar, mas passa a designar a estrutura particular. As palavras “estruturas” e “sistema” suscitam uma nova problemática relegando o discurso a um plano residual. As principais realizações linguísticas referem-se a língua enquanto estrutura e sistema, e não enquanto língua falada e usada.

3.1 *Langue* (língua) e *parole* (fala): o modelo estrutural

Ricoeur atribui a essa distinção entre *langue* — língua, e *parole* — fala; o agravamento da questão do discurso. A linguística moderna toma a *langue* como o código ou o conjunto de códigos, com os quais o falante particular utiliza como base para formar a *parole* como uma mensagem particular.

Essa dicotomia, diz Ricoeur, produz uma série de várias outras distinções. Uma mensagem é individual, porém o seu código é coletivo. Está explícito que a mensagem e o código não pertencem ao tempo do mesmo modo.

A mensagem é individual, é um acontecimento temporal que se insere entre uma sucessão de acontecimentos os quais constituem a dimensão diacrônica do tempo. Além disto, a mensagem é de caráter contingente e arbitrário, a mensagem é intencional, alguém a intenta. Por outro lado, o código se inscreve no tempo como um sistema sincrônico. Ele é anônimo e, portanto, inconsciente num sentido estrutural e cultural, não no sentido libidinal de Freud. Um outro traço inerente ao código é que ele é sistemático e compulsório para uma determinada comunidade linguística.

Ricoeur salienta que linguística colocou em suspenso a mensagem pelo código, o evento pelo sistema, a intenção pela estrutura e a arbitrariedade do ato pela sistematicidade das combinações dentro de sistemas sincrônicos. A tentativa de expandir o modelo estrutural para além das cercanias do lugar de nascimento da linguística também cooperou para o eclipse do discurso.

Ainda que a *parole* tenha a capacidade de escrever cientificamente, ela cai sob égide de muitas ciências, tais como: a filosofia, a sociologia a acústica e a história das transformações semânticas. A *langue*, por sua vez, é o objeto de uma única ciência, aquela que se aplica a descrever os sistemas sincrônicos da linguagem.

A semântica é um ramo da linguística que se ocupa do estudo do significado das palavras, frases e dos textos de uma língua. Divide-se em descritiva ou sincrônica onde estuda o significado das palavras, incluindo as figuras de linguagens. Este estudo do significado se desdobra em sinonímia, antonímia, homonímia e paronímia. Que podem ser definidos da seguinte forma: A sinonímia é o estudo da relação de duas ou mais palavras com o mesmo significado ou com significado semelhantes, isto é, os sinônimos. A antonímia, por sua vez, é o estudo ou a relação de duas ou mais palavras que possuem significados diferentes, ou seja, antônimos. Há ainda, a homonímia que é o estudo da relação de duas ou mais palavras de significados diferentes, mas, que possuem a mesma forma e som, ou seja, os homônimos. Dividindo-se em homófonas (acento/assento, conserto/concerto). Homógrafas (sede/sede; casa/casa). Perfeitas (rio/rio; são/são/são). Finalmente a paronímia que se define como o estudo da particularidade de duas palavras que apresentam semelhança na grafia e na pronúncia que, no entanto, têm significados diferentes. Ex. eminente/iminente, absolver/absorver. A semântica estuda também a denotação e a conotação das palavras. A Denotação é definida como propriedade que uma possui de limitar-se a seu próprio conceito, isto é, de trazer apenas o significado original. Enquanto que a Conotação é a propriedade que uma palavra

possui de expandir-se no seu campo semântico, dentro de um contexto, podendo causar várias interpretações.

A pragmática é o ramo da linguística que estuda a linguagem em seu uso na comunicação. Porque as palavras, em seu significado comum, assumem significados diferentes da língua. Danilo Marcondes em seu texto *Desfazendo o mito sobre a pragmática*, diz que mais recentemente o campo da pragmática passou a englobar o campo da linguagem comum, assim com o uso concreto da linguagem, enquanto a semântica e a sintaxe constituem a construção teórica. Cabe a pragmática estudar os significados linguísticos determinados pela semântica frásica, isto é, referente a frase, mas aqueles que se deduzem a partir de um contexto extralinguístico como: discursivo, situacional, etc. A pragmática situa-se além da construção de frases, estudada na sintaxe, ou do seu significado, estudado pela semântica. O objeto de estudo da pragmática são os objetivos da comunicação. Marcondes afirma que o uso da pragmática como ramo da linguística teve início com Charles Morris em 1938, com o significado de estudo da linguagem em uso. Rudolf Canarp definiu-a como sendo a relação da linguagem e seus falantes. A pragmática evoluiu para uma compreensão mais filosófica que analisa a significação linguística de acordo com a interação entre quem fala e quem ouve, do contexto da fala, considerando os elementos sócios culturais em uso e, além disso, os objetivos os efeitos e as consequências desse uso continuam.

O plano da semântica oferece oportunidade para delinear um primeiro esboço da pessoa enquanto singularidade. A despeito da linguagem está estruturada de tal maneira que pode designar indivíduos, tendo como base operadores específicos de individualização, tais como descrições definidas, os nomes próprios e os dêiticos, incluindo os adjetivos e os pronomes demonstrativos, os pronomes pessoais, os tempos verbais. Os operadores designam indivíduos, não pessoas. As pessoas são um certo tipo de indivíduo. As pessoas são um certo tipo de indivíduo. Mas é a singularidade das pessoas que nos interessa

particularmente. A linguagem nos permite tal visada individualizante a favor desses operadores que oportuniza designar uma pessoa, e uma só, distingui-la de todas as outras, este processo é chamado de identificação.

É no nível da pragmática que a linguística revela de maneira mais incisiva sua contribuição para filosofia da pessoa.

Em situação de discurso o significado de uma proposição depende do contexto de interlocução. Nesse estagio o eu e o tu, implicados no processo de interlocução, podem ser tematizados pela primeira vez. Este ponto pode ser ilustrado, de modo eficiente, pondo-se no quadro da teoria dos atos de discurso (*speech act*) e apoiar-se na distinção entre ato locutório e ato ilocutório. O ato locutório é definido como uma simples proposição, tal como: “está chovendo”. Mas a força ilocutória de enunciação difere segundo o discurso seja uma simples constatação, ou uma promessa, ou um aviso, uma ameaça. Pode-se dizer que a linguagem faz algo, dito de outro modo, quando digo: “eu prometo devolver o livro que você me emprestou”, faço algo. É uma fala que, ao ser dita revela engajamento de quem a pronunciou, a simples enunciação “eu prometo” faz com que eu seja efetivamente engajado.

4 Considerações finais

O lugar privilegiado onde os problemas da identidade e da alteridade se colocam é o campo da tradução. Porque é na tradução que a multiplicidade das línguas, que serve como modelo das relações inter-humanas, que o exercício de aproximação e distanciamento com o outro se dá.

Ricoeur chama a atenção para o fato de a diversidade de línguas tocar efetivamente a uma estrutura maior da condição humana que é a pluralidade. No entanto, a multiplicidade é um caráter inerente ao humano que não afeta somente as línguas, mas a sociabilidade colocada em toda sua amplitude. A humanidade é fragmentada em populações,

em etnias, em culturas, em comunidades históricas, em crenças e em religiões. Não é possível ignorar a pluralidade na qual estamos imersos.

O paradigma da tradução proposto por Ricoeur é a pluralidade e a diversidade das línguas. Aqui tomamos o termo traduzir no sentido largo, isto é, como sinônimo da interpretação de todo conjunto significativo no interior da mesma comunidade linguística.

Durante a minha caminhada no Ensino Médio é comum ouvir os professores reclamarem do desinteresse do aluno. A partir da experiência com a hermenêutica, comecei a pensar que talvez o problema não seja desinteresse e sim uma incompreensão daquilo que está sendo dito. Nosso aluno, não só ele, está a todo tempo conectado ao mundo virtual, que tem um jeito próprio de funcionar. A escola também tem um jeito próprio, diferente do mundo virtual. Penso que ao ser abordado pelo professor o aluno se sinta como “Waise” quando não observamos a orientação dada, e o aplicativo começa a reiniciar a fim de me dá uma nova rota. Porque talvez o aluno se sinta diante de uma língua que ele conhece, mas estava em stand by, enquanto ele usava o virtual. Porque a linguagem virtual é em alguma medida, configurada em ritmo, ícones, grafia, que não é o “português” que estamos usando em sala de aula.

Referências

- RICOUER, Paul. *Finitude et culpabilité I. L’homme faillible*. Paris: Aubier, 1963.
- RICOUER, Paul. *Finitude et culpabilité. II La symbolique du mal*. Paris: Aubier, 1963.
- RICOUER, Paul. *De interprétation. Essai sur Freud*. Paris: Seuil, 1965.
- RICOUER, Paul. *História e verdade*. Trad. F.A Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense, 1968.

- RICOUER, Paul. Le conflit des interprétations. Essais d'hermeneutique. Paris:Seuil, 1969.
- RICOUER, Paul. La métaphore vive. Paris: Seuil, 1975.
- RICOUER, Paul. Da interpretação. Ensaio sobre Freud. Trad. Hilton Japiassú. Rio de Janeiro: Imago, 1977.
- RICOUER, Paul. Interpretação e ideologia. Trad. Hilton Japiassú. Petrópolis/RJ: Vozes, 1977.
- RICOUER, Paul. O conflito das interpretações. Ensaios sobre hermenêutica. Trad. Hilton Japiassú. Rio de Janeiro: Imago, 1978
- RICOUER, Paul. Temps et récit. I. L'intrigue et le récit historique. Paris: Seuil, 1983
- RICOUER, Paul. Temps et récit II. La configuration du temps dans le récit de fiction. Paris: Seuil, 1984.
- RICOUER, Paul. Temps e récit III. Le temps raconté. Paris: Seuil, 1985
- RICOUER, Paul. A l'école de la phénoménologie. Paris: Vrin, 1987
- RICOUER, Paul. Teoria da interpretação. Trad. Artur Morão. Lisboa:Edições 70, 1987.
- RICOUER, Paul. O mal. Um desafio à filosofia e à teologia. Trad. Maria Piedade E. de Almeida. SP: Papirus, 1988.
- RICOUER, Paul. O discurso da ação. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70,1988.
- RICOUER, Paul. Soi-même comme un autre. Paris: Seuil, 1990.
- RICOUER, Paul. Ideologia. Trad. Tereza Laura Perez. Lisboa: Edições 70, 1991.
- RICOUER, Paul. O si-mesmo como outro. Paul Ricoeur; Trad. Lucy Moreira Cesar. Campinas, SP: Papirus, 1991 127
- RICOUER, Paul. La critique et la conviction. Paris: Calmann-Lévy, 1995.
- RICOUER, Paul. Leitura 1. Em torno do político. Trad. Marcelo Perine. SP. Loyola, 1995.
- RICOUER, Paul. Leitura 2. A região dos filósofos. Trad. Marcelo Perine e Nicolas Nyimi Campanário. SP.: Loyola, 1996.
- RICOUER, Paul. Leitura 3. Nas fronteiras da filosofia. Trad. NicolásNyimi Camrpanário. SP: Loyola, 1996.

- RICOUER, Paul. Tempo e narrativa. Tomo I. Trad. Antonio Hall. Lisboa: Edições 70, 1997.
- RICOUER, Paul. A crítica e a convicção. Trad. Antonio Hall. Lisboa: Edições 70, 1997.
- RICOUER, Paul. A metáfora viva. Trad. Dion Davi Macedo. São Paulo: Loyola, 2000. (leituras filosóficas).
- RICOUER, Paul. & CHANGEUX, J.P O que nos faz pensar? Um neurologista e um filósofo. Trad. Isabel Saint.
- RICOUER, Paul. La memoire, l’histoire, l’oubli. Paris: Seuil, 2000.
- RICOUER, Paul. O si-mesmo como um outro. Trad. Lucy Moreira César. Campinas/SP: Pairus, 1999. Aubin. Lisboa: Edições 70, 2001.
- RICOUER, Paul. Parcours de la reconnaissance. Trois études. Paris: Gallimard, 2005.
- RICOUER, Paul. Percurso do reconhecimento. Trad. Nicolas Nyimi Campanário. SP: Loyola, 2006.
- RICOUER, Paul. Interpretação e ideologia. Trad. Hilton Japiassú. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.
- RICOUER, Paul Na escola da fenomenologia. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.
- RICOUER, Paul. Da metafísica a moral. Trad. Silvia Menezes e (Paul Ricouer: autobiografia intelectual) Antônio Moreira Teixeira. Lisboa: Instituto Piaget, S/D. (Pensamento e Filosofia).

PIBID Filosofia: um projeto de ensino, pesquisa e extensão, com foco na formação docente – relato de uma história em defesa da Filosofia e seu ensino (de 2012 a 2022)

João Silva Lima¹

DOI: <https://doi.org/10.58942/eqs.183.10>

1 Introdução

A formação docente é um compromisso político e um grande desafio da educação superior, tendo em vista a valorização do magistério e a melhoria na qualidade na educação básica. O foco central do PIBID, um programa fundamental para a sustentação das Licenciaturas, consiste em inserir os estudantes no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que visem à superação de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos estudantes (CAPES, 2020).

Neste trabalho, pretendo apresentar o Subprojeto PIBID Filosofia, desde seus objetivos e metas, metodologia e estratégias de gestão, articulação com as escolas, até a descrição do plano de trabalho, com

¹ Professor Titular, vinculado ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Área de Filosofia, da Universidade Federal do Acre. E-mail: joao.lima@ufac.br

destaque para algumas das ações realizadas ao longo dos mais de 10 anos de vivências didático-pedagógicas em diversas escolas da rede pública estadual em Rio Branco, Acre (UFAC, 2012; 2014; 2018; 2022)². A finalidade maior é dar publicidade e garantir o registro histórico de um projeto construído e desenvolvido coletivamente, por um década, em diferentes espaços de formação, uma experiência acadêmica e atuação profissional que deveria ser vivenciada por mais docentes e estudantes nas Universidades públicas brasileiras. A pretensão é, de certa forma, relatar a experiência de uma histórica de luta em defesa da educação pública, da Filosofia e seu ensino e do PIBID, na esperança da sua permanência, ampliação e fortalecimento.

Metodologicamente, trata-se de um estudo concebido como “relato de experiência”, enquanto descrição da experiência vivida (experiência próxima), mediante esforço acadêmico-científico explicativo, por meio da aplicação crítica-reflexiva com apoio teórico-metodológico (experiência distante). Conceitualmente, é um tipo de produção de conhecimento, cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), cuja característica principal é a descrição da intervenção (Mussi *et al*, 2021). Apoiando-me em Larrosa (2017), compartilho este relato de experiência, “como aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece; e, ao nos passar, nos forma e nos transforma”. A base para esse relato é justamente os projetos submetidos aos Editais do PIBID, de 2012 a 2022, a partir dos quais se materializaram as ações desenvolvidas no âmbito do programa de iniciação à docência, sob a minha coordenação, em diversas escolas públicas de Rio Branco, Acre, conforme será exposto a seguir.

² Na Ufac, o Subprojeto PIBID Filosofia tem uma história construída coletivamente, sob a coordenação pioneira do Professor Dr. Manoel Coracy Sabóia Dias, digno de nosso reconhecimento por todos esses anos de dedicação ao ensino da Filosofia no Acre.

2 Concepção teórica, aspectos metodológicos e plano de trabalho do Subprojeto PIBIB Filosofia

Essa é a parte central deste trabalho, que organiza-se em duas seções, articuladas entre si: (1) a concepção teórica e metodológica do Subprojeto Pibid Filosofia e (2) a descrição do Plano de Trabalho por meio do qual são estabelecidas as etapas, ações, atividades, metas e resultados esperados, conforme exigências da CAPES.

2.1 Concepção teórica e metodológica do Subprojeto PIBID Filosofia

2.1.1 PIBID Filosofia: objetivos e metas prioritárias

Inserido no Projeto Institucional (PIBID UFAC), o Subprojeto PIBID Filosofia sempre teve como objetivo geral “articular ações acadêmicas de iniciação à docência, visando a qualidade da formação inicial do/a licenciando/a, a valorização do magistério e a melhoria na qualidade do ensino de filosofia na educação básica” (BRASIL, 2022, p. 1). Para tanto, aos longo destes anos, foram desenvolvidas ações conforme os seguintes objetivos específicos:

(1) fortalecer a formação acadêmica na área de Filosofia, estimulando a atividade filosófica livre, crítica e criadora, baseada no questionamento e no diálogo vivo, ultrapassando os limites do senso comum; (2) inserir os estudantes de Filosofia no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; (3) intensificar o diálogo e o intercâmbio entre a universidade e a escola pública, de modo a propiciar a troca de experiências e a busca coletiva de alternativas para a melhoria da qualidade do ensino na área das ciências humanas, mediante o fortalecimento e ampliação das ações

acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão do Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE/HGF); (4) contribuir para elevar a qualidade da formação acadêmica, garantindo assim a permanência como mecanismo de diminuir os índices de evasão no Curso de Licenciatura em Filosofia da UFAC.

Na perspectiva de alcançar esses objetivos, foram estabelecidas diversas metas, na sua quase totalidade atingidas, apesar das muitas dificuldades, sobretudo, nos últimos anos, em decorrência da falta de suporte financeiro para custear as ações nas escolas e na própria Universidade. Os cortes e contingências no orçamento das IFE, foram cruciais para diminuir a potencialidade dos subprojetos Pibid na rede pública de educação básica. Entre as metas, destacam-se as seguintes:

Meta 1: Organização e preparação da Equipe, desde o processo seletivo dos IDs e Sup, apresentação do Subprojeto e IDs nas escolas, até o mapeamento da realidade das 3 escolas parceiras.

Meta 2: Formação e planejamento das atividades, com atividades de estudos da legislação e parâmetros curriculares e de planejamento semestral e anual das ações do Subprojeto.

Meta 3: Inserção dos IDs para as atividades formativas e didático-pedagógicas nas escolas, como ação inicial e contínua do Subprojeto.

Meta 4: Acompanhamento e avaliação das ações do Subprojeto, de forma contínua e sistemática, com a realização de encontros periódicos, registro de atividades, construção de banco de dados e sistema de avaliação.

Meta 5: Socialização dos resultados, para dar maior visibilidade às ações do Subprojeto, desde a participação em eventos, até a publicação de livro, em diálogo permanente entre os bolsistas do Pibid e a comunidade acadêmica e escolar.

Ressalta-se que, para cada uma das referidas metas, foram estabelecidos indicadores, enquanto parâmetros necessários para o

planejamento das ações e atividades, que compõem o plano de trabalho, conforme será detalhado mais à frente.

2.1.2 Inserção qualificada dos/as licenciandos/as no cotidiano escolar

Sob articulação da Coordenação Institucional do Programa, sempre que foi possível, foram realizadas reuniões com os gestores e supervisores das Escolas parceiras, para definir as estratégias e, de certa forma, unificar os procedimentos tendo em vista a inserção e ambientação dos licenciandos/as nas escolas.

No Subprojeto PIBID Filosofia, ao longo da nossa gestão, viabilizou-se (1) a formalização de um Termo de Apresentação e Compromisso dos Bolsistas por Escola; (2) a realização de uma reunião nas Escolas parceiras visando a apresentação do “Programa” (objetivos e ações) e, principalmente, apresentação formal dos Bolsistas e (3) a articulação com os Gestores/Coordenadores Pedagógicos das Escolas de uma atividade específica para socializar o plano de trabalho a ser desenvolvido na comunidade escolar.

Além destas atividades iniciais, que integram os planos de trabalhos e estruturam as ações do PIBID, em todas as edições do Subprojeto PIBID Filosofia foi realizado o mapeamento da realidade das escolas parceiras, o chamado “Diagnóstico Rápido Participativo” (DRP), visando coletar informações sobre o ensino de filosofia, o contexto escolar e as condições de trabalho do/a professor/a que atua na área de filosofia. Trata-se, pois, de uma das primeiras atividades e produções coletivas, envolvendo as equipes de cada uma das escolas parceiras, que culmina com a socialização em forma de painel ou seminário realizado na Universidade, como uma atividade obrigatória, aberta à comunidade acadêmica em geral. Boa parte do material produzido consta inserido nos relatórios sistematizados do Subprojeto.

2.1.3 Estratégias de comunicação e integração entre os discentes, supervisores e coordenadores de área ao longo do Projeto

Ao longo destes mais de 10 anos, a grande maioria das ações/atividades do Subprojeto PIBID Filosofia foram realizadas conjuntamente (Coordenador/Supervisores e Bolsistas ID), desde (1) a organização e planejamento inicial; sendo contínuas as (2) reuniões sistêmicas da equipe, tanto para preparação das atividades, planejamento das aulas, a socialização das experiências e dificuldades, quanto para avaliação criteriosa das ações; ademais, especificamente para este fim, foi adotado um sistema de (3) acompanhamento e avaliação, realizado por meio de (a) encontros periódicos, via de regra mensais, com todos os bolsistas para sistematização e registro das atividades realizadas em portfólios por escola; (b) construção de um banco de dados para organizar os registros, as imagens e análises das atividades desenvolvidas no Subprojeto, e (c) reuniões sistemáticas de avaliação, envolvendo todos os membros da equipe (professores coordenadores, supervisores e alunos bolsistas), com metodologia apropriada para avaliação criteriosa das ações. Por fim, mas não menos importante, foram elaborados (4) relatórios periódicos como atividade obrigatória, feita em etapas, semestrais e final ao desenvolvimento do Subprojeto PIBID Filosofia.

Na grande maioria das edições do Subprojeto PIBID Filosofia, adotou-se a estratégia de usar (i) o Whatsap [a exemplo, “PIBID Filosofia 2022”]; (ii) o Google Classroom [a exemplo, “PBID Filosofia 2022”] e (iii) o E-mail institucional [a exemplo, pibidfilosofia2022@gmail.com], como canais de comunicação e interação entre seus membros efetivos e colaboradores/as. Nesta última edição, havia a proposta de se criar um canal de comunicação e interação utilizando a plataforma do Youtube [PIBIDFILOSOFIAUFAC2022], sob a gestão dos bolsistas IDs, com a colaboração dos supervisores e do coordenador de área, no entanto, até agosto de 2023, essa ação não fora criada, apesar de planejada.

2.1.4 Articulação entre a teoria e a prática no processo formativo do/a licenciando/a

Vinculado ao Projeto Institucional da UFAC, o Subprojeto PIBID Filosofia é implementado conforme os princípios e as diretrizes do Programa Nacional, que tem como foco maior o fortalecimento dos cursos de licenciatura e a articulação entre as dimensões teóricas e práticas da formação inicial, tendo como parâmetro o que dispõem as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, visando a melhoria da qualidade do ensino. Trata-se, portanto, de um programa que incentiva e valoriza experiências concretas de articulação entre teoria e prática no processo de formação docente, na perspectiva da melhoria da qualidade da educação básica.

Nesse sentido, para assegurar o desenvolvimento dessa articulação das práticas e das atividades teórico-práticas, centrou-se a abordagem a partir das disciplinas que integram o PPC, em particular, as disciplinas (i) Investigação e Prática Pedagógica, (ii) Didática, (iii) Fundamentos e Práticas de Ensino das áreas específicas da formação que compõem os componentes curriculares das licenciaturas.

Assim, em sua organização sistemática, o Subprojeto PIBID Filosofia articula-se com as diretrizes do novo PPC de Filosofia (em fase de elaboração), considerando a existência de mais de “400 horas com atividades práticas em diversas disciplinas obrigatórias formativas dos núcleos básico, relevantes e afins, com o objetivo de instigar no aluno a capacidade de se exprimir de acordo com os parâmetros que pautam o discurso filosófico e seu ensino, além do aprimoramento da formação para a carreira docente”. Especificamente, na proposta de PPC discutida e aprovada no Colegiado de Filosofia, em 2019, estão previstas duas disciplinas essencialmente teóricas e práticas no campo do “ensino”: (i) “Ensino de Filosofia I” (75 horas) e “Ensino de Filosofia II” (60 horas), perfazendo uma carga horária de 195 horas. Na perspectiva de maior integração entre os/as docentes responsáveis por estas

disciplinas e a coordenação de área do subprojeto, devem ser planejadas atividades para aproximar esses dois campos da formação docente, conforme preconizam as diretrizes nacionais curriculares.

2.1.5 Estratégias para o exercício do trabalho coletivo no planejamento e na realização das atividades, bem como para a promoção da interdisciplinaridade

Após a seleção e assinatura dos Termos de compromissos dos bolsistas (IDs e Sup), foram realizadas reuniões de planejamento inicial das atividades, tanto na UFAC quanto nas Escolas parceiras. Estrategicamente, são potencializadas ações em grupos, sem perder de vista a valorização das iniciativas individuais, compondo assim o plano de trabalho, constando de atividades coletivas, desde as reuniões sistemáticas mensais na Ufac até as ações de intervenção nas escolas, passando pelos grupos de estudos/pesquisa, oficinas de leitura e produção de textos, além da participação em eventos, tanto na UFAC quanto nas Escolas.

Conforme afirmado anteriormente, a grande maioria das ações/atividades é realizada conjuntamente, envolvendo Coordenador de Área, Supervisores e Bolsistas ID, desde a organização e planejamento inicial, as reuniões sistemáticas da equipe, o sistema de acompanhamento e avaliação, feito principalmente por meio de encontros periódicos (mensais) com todos os membros da equipe (professores coordenadores, supervisores e alunos bolsistas), com metodologia apropriada para avaliação criteriosa das ações, até a produção dos relatórios periódicos, semestral e final.

No que concerne à interdisciplinaridade, ressalta-se de antemão que a Filosofia mantém estreita conexão com as demais disciplinas da educação básica, principalmente, no Eixo das Ciências Humanas e Sociais (BNCC-EM), integrando-se à História, à Geografia e à Sociologia, que passam a ser ministradas nas duas primeiras séries do ensino médio do Acre (Currículo de Referência Único do Acre, 2021), o que torna

possível e até necessária a interação entre as respectivas disciplinas, viabilizando-se assim processos de (i) Vivência de ensino-aprendizagem e cidadania nas escolas, por meio de atividades pedagógicas, tanto específicas do PIBID, como observação e acompanhamento das aulas dos professores regentes, quanto de projetos sócio-culturais envolvendo toda a comunidade escolar, professores, alunos e comunidade, desde uma “Feira das Ciências Humanas e suas tecnologias”, oficinas de leitura e produção de textos, mapas, vídeos, documentários, até projetos de intervenção e de ação pela cidadania e (ii) Diálogo de saberes e práticas da/na iniciação à docência, enquanto atividades de socialização e difusão dos saberes e práticas de iniciação à docência, desde a participação e a própria realização de eventos, como o “I Seminário PIBID das Ciências Humanas e suas tecnologias”, envolvendo as comunidades escolares parceiras, até a produção de site, boletim informativo e publicação de livro, valorizando o diálogo de saberes e práticas da/na iniciação à docência em História, Geografia, Sociologia e Filosofia no Estado do Acre.

2.1.6 Perspectivas de integração de tecnologias digitais da informação e comunicação

A difusão das tecnologias digitais de informação e comunicação, principalmente da internet, têm proporcionado transformações nos modos em que se constroem e se transmite conhecimento. Neste contexto, onde se vive cotidianamente em contato com as tecnologias digitais, o subprojeto PIBID Filosofia, em parceria com o Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE), promoveu atividades no sentido de integrar as tecnologias da informação e comunicação ao processo de ensino aprendizagem. Tais atividades têm se norteado pelas seguintes temáticas: a) discussão acerca da inclusão digital (faz-se necessário promover a alfabetização digital que se traduza em consciência digital. Atenção especial aos chamados crimes cibernéticos); b) desenvolvimento de atividades que levem à reflexão crítica sobre o uso

racional das tecnologias digitais; e c) as tecnologias da informação e comunicação não são apenas suporte que ajudam a despertar o interesse de todos os envolvidos, mas algo que faz parte do cotidiano da vida em geral.

Ressalta-se que essas três temáticas estão em consonância com a quinta competência geral da BNCC: “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (BNCC, 2018).

Ademais, o subprojeto PIBID Filosofia tem buscado compreender a incorporação das tecnologias digitais tanto como práticas de apoio às atividades pedagógicas quanto na criação de conteúdos digitais como os midiáticos, ou seja, áudios e vídeos que podem ser criados com o intuito de compartilhar a aprendizagem. Neste sentido, foi planejado, porém não realizado até meados de agosto de 2023, (i) uma oficina de produção de material didático-pedagógico (visando trabalhar com a escrita para gerar conteúdos; produção de vídeos; trabalhar com as ferramentas — canva, jamboard, mentimeter, formulários, jogos, dentre outros); bem como (ii) a criação de um canal do youtube, em parceria com o Subprojeto Residência Pedagógica, visando difundir os conteúdos vinculados aos dois subprojetos, principalmente da área de ensino da Filosofia na educação básica.

2.2 Descrição do Plano de Trabalho do Subprojeto PIBID Filosofia

Como dissemos, o desenvolvimento do Subprojeto PIBID Filosofia ocorreu sempre a partir de um plano de trabalho, construído e desenvolvido de maneira integrada entre Coordenação, Supervisores e Bolsistas IDs. Apesar de variar quanto à temporalidade (algumas edições em 24, 48 e 18 meses) o plano de trabalho manteve-se alinhado ao

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, visando principalmente o desenvolvimento de ações didático-pedagógicas de iniciação à docência, sob a orientação e supervisão docente, conforme plano de trabalho que articula diferentes etapas e diversas ações, estruturado em cinco eixos, conforme apresenta-se seguir.

I. ORGANIZAÇÃO E PREPARAÇÃO: consiste no desenvolvimento de ações que visam (i) a estruturação do Subprojeto; (ii) a preparação inicial da equipe; (iii) a apresentação dos bolsistas à comunidade escolar e (iv) o mapeamento da realidade das escolas parceiras.

1. Estruturação do Subprojeto: trata-se da organização inicial, em que são necessárias, dentre outras, as seguintes atividades: (i) elaboração e divulgação do Edital de seleção dos bolsistas e professores supervisores; (ii) inscrições e seleção dos bolsistas e professores supervisores; (iii) procedimentos formais quanto à contratação dos candidatos selecionados; (iv) reunião com todos os integrantes da equipe, para fins de conhecimento da proposta político pedagógica do referido projeto institucional.

2. Preparação inicial da equipe: a ser feito mediante um conjunto de atividades específicas, desde dinâmicas de interação entre os membros da equipe, até o trabalho de planejamento propriamente dito das ações, com o envolvimento de todos os alunos bolsistas, professores supervisores e coordenadores institucionais, tendo em vista o bom início das ações do Subprojeto.

3. Apresentação dos alunos bolsistas à comunidade escolar: trata-se de uma primeira inserção dos alunos bolsistas de iniciação à docência nas escolas, momento em que serão apresentados formalmente à direção, à coordenação pedagógica, aos professores, à secretaria e aos funcionários da escola. .

4. Mapeamento da realidade da escola: trata-se de uma ação estratégica para o desenvolvimento do subprojeto, por meio da qual os alunos bolsistas realizarão um trabalho de conhecimento do contexto

social das escolas parceiras, podendo iniciar o processo de diálogo com os diferentes atores da comunidade escolar, tendo em vista conhecer (de perto), dentre outros, os seguintes aspectos: (i) histórico da instituição; (ii) currículo escolar; (iii) projetos e planos de ensino da escola; (iv) regimento escolar; (v) gestão pedagógica e administrativa; (vi) cultura organizacional; (vii) práticas avaliativas; (viii) organização do tempo escolar e (ix) condições físicas e materiais. Justifica-se como ação importante, de conhecimento e reconhecimento do cotidiano escolar, não apenas para os alunos bolsistas integrantes do subprojeto, mas para toda a comunidade acadêmica, principalmente dos sujeitos envolvidos com a formação docente das diferentes licenciaturas da Ufac.

II. FORMAÇÃO E PLANEJAMENTO: trata-se de uma etapa constituída por ações voltadas tanto à formação inicial e continuada da equipe quanto ao planejamento das atividades do Subprojeto.

1. Formação inicial e continuada dos alunos bolsistas: consistem em ações a serem realizadas sob a responsabilidade dos coordenadores institucionais de área, por meio de algumas atividades de iniciação/formação à docência: (i) estudo das diretrizes e bases da educação nacional (legislações, orientações, diretrizes e parâmetros curriculares), bem como dos pressupostos teórico-metodológicos da educação, do conhecimento escolar e da didática dos conteúdos escolares; (ii) estudo das orientações curriculares para o ensino de Filosofia na educação básica no Acre; (iii) cursos e/ou minicursos de aperfeiçoamento no uso da língua portuguesa, com vistas ao desenvolvimento de habilidades de leitura, de escrita e fala dos alunos bolsistas.

2. Reuniões sistemáticas da equipe: essa é uma das ações de rotina do Subprojeto, delas participarão (obrigatoriamente) todos os membros da equipe (professores coordenadores, supervisores e alunos bolsistas); trata-se de reuniões de trabalho específico quanto à preparação das atividades, o planejamento das aulas, a socialização das

experiências e dificuldades e, acima de tudo, de avaliação criteriosa das ações.

III. EXECUÇÃO DE ATIVIDADES FORMATIVAS E DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS: trata-se da etapa em que são os próprios alunos os protagonistas das ações, a serem realizadas nos espaços das comunidades escolares.

1. Vivência pedagógica dos alunos bolsistas nas escolas: trata-se de uma ação contínua ao desenvolvimento do Subprojeto, por meio da qual os alunos bolsistas serão inseridos nas diferentes atividades: (i) planejamento anual da escola; (ii) planejamento mensal (ou semanal) dos professores supervisores/regentes; (iii) observação e acompanhamento das aulas dos professores regentes como uma forma de vivenciar práticas de ensino de Filosofia no cotidiano escolar; além de (iv) participarem da elaboração de projetos de intervenção no processo de ensino de Filosofia nas escolas envolvidas.

2. Oficinas de construção de materiais didáticos e desenvolvimento de práticas pedagógicas: trata-se de uma ação que insere todos os alunos bolsistas nas seguintes atividades: (i) seleção de recursos metodológicos em sites especializados; (ii) oficinas de construção de materiais didático-pedagógicos para o ensino de Filosofia e (iii) desenvolvimento de práticas pedagógicas em sala de aula com a utilização dos materiais didático-pedagógicos construídos para o ensino de Filosofia.

3. Grupo de Estudos Interdisciplinares nas escolas: trata-se uma iniciativa dos alunos bolsistas, juntamente com os professores supervisores e alunos das escolas parceiras, tendo em vista a discussão e o aprofundamento de questões didático-pedagógicas, que valorizem o ensino nas diversas ciências, sobretudo, na Filosofia.

4. Construção de espaços de comunicação: trata-se de uma ação estratégica para viabilizar mecanismos de comunicação entre os diferentes atores sociais envolvidos no Subprojeto: (i) produção de vídeos, um blogger e um site educativo, para serem utilizados como recursos

(mídia) tecnológicos no processo de ensino de Filosofia. Justifica-se, pois, consiste numa forma de democratizar o acesso às diversas informações especialmente sobre a Filosofia e seu ensino na educação básica.

IV. ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO: consiste basicamente de atividades sistemáticas de registro e análise das ações, bem como do processo de avaliação do Subprojeto.

1. Realização de encontros periódicos (quinzenais e/ou mensais) com todos os bolsistas para sistematização e registro das atividades realizadas em portfólios por escola. Justifica-se, pela necessidade de registrar e analisar as ações realizadas.

2. Construção de um banco de dados para organizar os registros, as imagens e análises das atividades desenvolvidas no Subprojeto. Justifica-se, pois além da sistematização, facilita o processo de avaliação do Subprojeto.

3. Reuniões sistemáticas de avaliação envolvendo todos os membros da equipe (professores coordenadores, supervisores e alunos bolsistas), com metodologia apropriada para avaliação criteriosa das ações.

4. Elaboração de Relatórios periódicos: consiste na atividade de sistematização das diferentes ações do subprojeto, que requer a participação coletiva de todos os sujeitos envolvidos; trata-se de atividade obrigatória, a ser feita em etapas, semestral e final.

V. SOCIALIZAÇÃO DOS RESULTADOS: além de possibilitar maior visibilidade às ações do Subprojeto, visa manter um diálogo permanente entre os bolsistas do Pibid e a comunidade acadêmica e escolar.

1. Participação em eventos locais, regionais e nacionais: de fundamental importância, principalmente dos bolsistas IDs e também dos professores, sobretudo, com apresentação de trabalhos produzidos a

partir das experiências realizadas nas escolas, do processo de produção teórica sobre formação docente, do ensino de filosofia: (i) participação dos alunos bolsistas e professores nos Encontros Nacionais do PIBID de Filosofia; (ii) participação dos bolsistas e dos professores nos Seminários Institucionais de Iniciação à Docência – PIBID.

2. Organização e realização de eventos locais: trata-se de uma ação que fortalece o vínculo dos alunos bolsistas com o Programa (Sub-projeto) e também com as escolas parceiras; dentre os eventos, destaca-se (i) Seminário “a realidade institucional: multileituras do processo do ensino de Filosofia”; (ii) Seminário “a construção de projetos de intervenção pedagógica: debate e construção coletiva de estratégias metodológicas de ensino de Filosofia”; (iii) Mesa Redonda Limites e possibilidades do ensino de Filosofia no Acre”, e (iv) Exposição das produções dos alunos envolvendo diferentes gêneros e tipos de texto.

3. Publicação de livro: com textos produzidos pelos alunos bolsistas, professores supervisores e coordenadores de área, com foco nas múltiplas experiências vivenciadas nas atividades pedagógicas de iniciação à docência, sobretudo, daquelas realizadas nas escolas.

3 Considerações finais

O PIBID, como um Programa Institucional de Iniciação à Docência, tem contribuído decisivamente para o fortalecimento da formação docente nas licenciaturas. Sua importância e seu alcance são reconhecidos tanto pela comunidade acadêmica nas Universidades, quanto pela comunidade escolar na Educação Básica. Trata-se de um programa por meio do qual são possíveis ações de ensino, pesquisa e extensão, envolvendo alunos em formação e profissionais em atuação, atuando conjuntamente na escola, que é o locus por excelência da prática pedagógica e da formação qualificada para o exercício do magistério.

Ao longo destes mais de 10 anos de vivência à frente do Subprojeto PIBID Filosofia na UFAC, destaco uma passagem de um depoimento construído pelos integrantes de um dos grupos PIBID Filosofia, que consta no Relatório Final de 2014:

O Pibid tem um alcance grandioso, deixa o futuro professor a par das atividades e rotina dentro da escola. Não apenas ficar observando. O contato com professor, coordenação, corpo administrativo para saber a rotina, dificuldades, altos e baixos de cada sala, por parte de grupos dentro de sala de aula, preparo das atividades, elaboração de projetos pedagógicos que envolvam a disciplinas que será ministrada pelo professor, isso traz segurança e deixa o futuro professor com ideias a serem trabalhadas e aperfeiçoadas. O programa deve continuar, oferecendo uma parceria melhor e mais aberta entre as escolas e a universidade. As escolas estaduais e municipais devem estar a par do projeto da importância, com informes ao corpo administrativo vindo da própria universidade para não gerar desconforto por parte de alguns acadêmicos ao chegar às escolas.

Em face das muitas ameaças de continuidade, sempre presentes, mas de forma latente ao final da edição de 2016, no famigerado Governo Temer, concluímos o Relatório de 2016, com as seguintes palavras:

Apesar das incertezas quanto à continuidade do Programa institucional, a pretensão é fortalecer o subprojeto Filosofia, por meio da articulação no Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE/HGF), principal espaço acadêmico de integração entre a Universidade e as Escolas parceiras do PIBID, na produção de materiais didáticos e no desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras em Filosofia, História e Geografia, com foco central na melhoria da formação docente e do ensino-aprendizagem na educação básica, valorizando o diálogo de saberes e práticas da/na iniciação à docência em História, Geografia e Filosofia no Acre. [...]. “Fora Temer, fica PIBID + 10”.

Concluindo, posso dizer que o PIBID trouxe uma imensa contribuição para minha vida profissional como docente, pois me permitiu

experimental e vivenciar essa dinâmica pedagógica entre aluno /professor, e entender esse processo do fazer docente e suas práticas, principalmente, na convivência acadêmica com alunos em formação e profissionais em atuação nas escolas. Por isso a permanência do PIBID na escola é essencial para agregar experiências aos alunos em graduação e dar a possibilidade às pibidianas e aos pibidianos intervir de maneira diversa na construção do conhecimento dos/as alunos/as da educação básica, esclarecendo a relação didática prática/ teórica que revela a influência teórica sobre a prática do professor e a possibilidade de modificação da prática docente.

Referências

- ACRE. Secretaria de Educação de Estado. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Rio Branco, 2010.
- ASPIS, Renata de Lima; GALLO, Silvio. *Ensinar Filosofia: um livro para professores*. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.
- BRASIL. CAPES. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência – PIBID. Edital n. 2, 6 de janeiro de 2020. Disponível em: http://www1.capes.gov.br/images/novo_portal/editais/editais/06012019-EDITAL-2-2020-PIBID.pdf. Acesso em 26/01/2025.
- CORTELLLA, Mário Sérgio. *A Escola e o Conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- GALLO, Silvio. *Metodologia do ensino da Filosofia: uma didática para o ensino da filosofia*. São Paulo: Papirus, 2012.
- LARROSA, Jorge. *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor*. Trad. Cristina Antunes. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018
- LIMA, João Silva. Proposta Curricular de Filosofia do Ensino Médio para o Estado do Acre, in: ACRE/SEE. *Referenciais Curriculares: ciências humanas e suas tecnologias*. Rio Branco: SEE, 2006, p. 67-75.
- LIMA, João Silva. *Subprojeto PIBID Filosofia*. Projeto apresentado ao Edital Prograd n. 12/2022. Rio Branco: UFAC, 2022 (PDF).

- MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. *Práxis Educacional*. Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, out. 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000500060&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 03 mar. 2024.
- PORTA, M. *A filosofia a partir de seus problemas: didática e metodologia do estudo filosófico*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- RODRIGO, Lúcia Maria. *Filosofia em Sala de Aula*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

Possibilidades e contribuições, dos exercícios espirituais de Pierre Hadot para o Ensino de Filosofia, no contexto do Ensino Médio

Juliano José Alcântara de Oliveira¹, António Júlio Garcia Freire²
& José Teixeira Neto³

DOI: <https://doi.org/10.58942/eqs.183.11>

1 Introdução

A sociedade atual “está doente”, essa expressão não é novidade há anos, e quais os motivos? são os mais variados possíveis, porém o que predomina são os que dizem respeito ao sentido da existência humana: as angústias, as crises existenciais e as inquietações da alma entram dentro dessa perspectiva. E não há idade exata para isso, os jovens sem dúvidas são os mais afetados. A própria adolescência já carrega por natureza esse perfil de conflitos internos, alguns conseguem lidar com isso e outros não.

Tais problemas aparecem nos mais variados setores sociais, notável principalmente nas instituições de ensino, a cada ano. Nesse ponto, a pesquisa aqui proposta, busca entender, em que medida os exercícios espirituais do filósofo Pierre Hadot com o foco na filosofia epicurista pode contribuir para os alunos de uma escola pública no

¹ Mestrando, aluno do Mestrado Profissional de Filosofia – PROFFILO na Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN, no Campus de Caicó.

² Primeiro orientador e Professor do PROFFILO da UERN, no Campus de Caicó.

³ Orientador atual e Professor do PROFFILO da UERN, no Campus de Caicó.

município de Macaíba/RN a lidarem com esses conflitos. A partir das lições dos filósofos antigos a refletirem sobre si mesmos, esperando objetivamente que os educandos adquiram ferramentas necessárias para o desenvolvimento da autorreflexão e aprendendo em certa medida a lidarem com as suas inquietações.

Para efeito de organização o texto a seguir está dividido em três seções: na primeira analisamos o pensamento do filósofo Epicuro, dando voz a tradição filosófica, focando nas lições contidas no tetrapharmakon; na segunda focamos no pensamento interpretativo de Pierre Hadot em relação aos exercícios espirituais e a filosofia como modo de vida, e na terceira procuramos destacar quais as possíveis contribuições dessas lições para o ensino de filosofia no contexto do ensino médio.

Essa pesquisa adota como base a metodologia fenomenológica de Giorgio (1985), com o objetivo observar quais os dados relevantes serão produzidos, após as vivências da ação educativa filosófica, oportunizada pelos trabalhos desenvolvidos.

As considerações finais trazem um chamamento para uma ação reflexiva, que possam abrir novos olhares e horizontes no que diz respeito à filosofia e seu ensino, no contexto do ensino médio. Essa pesquisa conta com uma bibliografia especializada para tentar dar conta dos passos que estão propostos.

Não se constitui aqui o propósito de tentar esgotar o tema levantado, pelo contrário trata-se de um convite aos que fazem de fato a filosofia acontecer cotidianamente na sala de aula a explorarem mais esse território, que ao que parece muitas vezes é evitado ou desviado de sua essência por motivos mais diversos. De fato é uma sugestão desafiadora com muito a ser descoberto.

2 O Epicurismo

A presente seção destina-se a discutir, em que medida podemos compreender o epicurismo como uma prática reflexiva-filosófica cujo o objetivo central é conduzir o indivíduo filosofante a libertação e cura da alma através de uma noção *therapeia*, para isso subdividimos a argumentação em duas subseções: na primeira discutimos os aspectos gerais e os fundamentos da filosofia epicurista, com base no que afirma a tradição filosófica, enquanto que na segunda discutimos o olhar sobre o epicurismo a partir da visão interpretativa enquanto exercícios espirituais.

2.1 Aspectos e fundamentos do epicurismo

O epicurismo original, propôs uma filosofia centrada na busca da *ataraxia* e da *aponia*, isto é, a imperturbabilidade da alma e a ausência de dor, sendo então os objetivos máximos para se alcançar uma vida feliz. Assim podemos deduzir que trata-se daquilo que é entendido como exercícios espirituais, consistindo em práticas reflexivas, com objetivo de promover a libertação dos indivíduos dos medos irracionais, especialmente o temor da morte e das divindades, bem como a evitar desejos excessivos e desnecessários.

Além disso, é preciso entender que o prazer para Epicuro era entendido como a ausência de dor e sofrimento, e não como uma abundância nas imersões das satisfações dos desejos sem medidas, sendo essencial uma vida simples e moderada. A filosofia, para ele, tinha um caráter terapêutico, capaz de conduzir o sujeito à serenidade interior, por meio da reflexão constante, da valorização das amizades verdadeiras e do controle sobre os desejos e paixões

Segundo a tradição, o epicurismo é uma escola filosófica fundada pelo filósofo grego Epicuro, no século IV a.C. em Atenas, na Grécia antiga, por volta do ano 300a. C. (Spinelli, 2013, p. 5). Os epicuristas enfatizavam a busca da felicidade a partir do prazer e da ausência da

dor⁴, tanto física quanto mental. Para Epicuro o prazer é o bem supremo, e o objetivo da vida é (ou pelo menos de ser) alcançar uma vida plena e feliz, o que ele chamou de “ataraxia”, um estado de tranquilidade e ausência de perturbações.

É preciso, primeiramente, analisar qual o entendimento da tradição filosófica sobre o epicurismo que se está baseando a interpretação deste movimento helenístico, bem como observar, também, os seus contrapontos para que se possa extrair aquilo que se julga ser essencial para o entendimento assertivo e, nesse caso, destacar pontos principais que dialogam com a noção dos exercícios espirituais de Pierre Hadot e a concepção da filosofia como modo de vida.

Diante disso, pode-se averiguar que é preciso dar voz à tradição filosófica, ouvir o que os antigos deixaram registrado para a posteridade, logo é imprescindível entender que:

O Processo contínuo de redefinição de quem somos na dimensão temporal, do confronto com o passado, é pontuado pela contínua e redefinição de cânones, de clássicos, de todas as atividades humanas: há cânones para a bela arte, para a prática da política, para a boa literatura etc. O mesmo acontece na atividade filosófica: ela possui seus autores, seus conceitos e seus procedimentos considerados canônicos (Cornelli; Carvalho; Coelho, 2013 p. 56).

Nessa perspectiva, de acordo com o que afirmam Corneli, Carvalho e Coelho (2013, p. 60), houveram vários movimentos que formaram a chamada *historia philosophica*, produzindo um conjunto de narrativas clássicas que ressoavam na interpretação do “fazer filosofia” tradicionalmente, ora o epicurismo também caiu nesse tipo de “padrão” de história da filosofia.

De início é preciso lembrar que existem traços característicos que identificam o chamado epicurismo, é preciso fazer distinção entre

⁴ Ou seja, as angústias, inquietações, medos e crises existenciais.

as ideias originais do filósofo Epicuro e as interpretações feitas pelos seus sucessores, seguem abaixo alguns esclarecimentos.

Dentre vários aspectos de sua doutrina, Epicuro fazia distinção entre os tipos de prazeres existentes, classificando-os em: naturais e necessários, naturais e não necessários, e não naturais e não necessários. Sentia-se convencido de que os prazeres naturais e necessários⁵ são essenciais para se ter uma vida feliz; já os prazeres não naturais⁶ seriam fontes de perturbações, e devem ser evitados a todo custo. Os entendimentos dessas noções podem ajudar aos indivíduos que buscam uma vida tranquila, equilibrada e serena.

Outra discussão é sobre o tema da morte, um aspecto central na filosofia de Epicuro. Para ele o medo da morte é uma angústia inútil, pois, uma vez que estamos vivos, a morte não está presente, e quando ela chegar estaremos mortos, ou seja, nós não teremos mais consciência. Portanto, o medo da morte é irracional e desnecessário. Esta visão tem o intento de libertar os indivíduos do medo da morte, permitindo-lhes viver de maneira mais plena e sem angústias.

Outro ponto, é que para o epicurismo a ideia de autossuficiência e de simplicidade de vida, são vitais e necessárias. Epicuro de fato vivia uma vida simples e bastante modesta segundo comenta Diógenes Laértios “Sua piedade para com os deuses e seu apego à pátria não podem ser expressos em palavras. [...] numa convivência muito simples e modesta” (DL, X. 10), para ele focar nas necessidades básicas do cotidiano, da vida e nos prazeres simples produz uma espécie de satisfação plena.

Realmente Epicuro entendia que a autossuficiência e a moderação juntas são essenciais para evitar a dor, e assim alcançar a verdadeira felicidade, a vida deveria ser baseada num certo viver em equilíbrio das emoções da alma e das necessidades do corpo. Segundo Silva (2003,

⁵ Como uma boa comida, um copo com água fresca e a amizade leal são exemplos.

⁶ tais como: a riqueza e a fama.

p. 48) a alma e o corpo não estão separados na visão epicurista, o equilíbrio a ser buscado deve ser compreendido nessas duas dimensões.

Se pressupõem uma vida moderada, no uso dos seus recursos⁷ que estão a disposição, essa simplicidade permitirá uma maior liberdade espiritual e mental, e, menos dependência de fatores externos cujas as quais não podemos ter o controle, e que podem causar sofrimento.

Diferente do mundo de hoje, onde uma nova subjetividade humana parece estar se instalando, ao que tudo indica a existência é baseada na aparência e no reconhecimento da imagem de si mesmo, criando uma dependência dos indivíduos que buscam o sentido da vida no olhar do outro, o reconhecimento narcisista parece depender da aprovação externa, todavia não há como ter o controle sobre o que o outro pensa e interpreta, levando a um estado permanente de busca pela aprovação do outro. É um estado oposto à proposta do epicurismo.

O epicurismo apesar de ser mal interpretado por vários detratores tais como: Epíctetos, Teôdoros e Timocrates, mencionados por Laêrtios (DL, X. 5-6), era entendido como uma filosofia que promove a busca desenfreada pelo prazer, promovendo uma vida de excessos, na verdade encoraja a moderação e o equilíbrio. Pois Epicuro (2002) pregava que a verdadeira felicidade vem de um estado mental de serenidade, alcançado pela sabedoria, amizade e uma vida pautada nas virtudes. Sua filosofia continua a ser relevante e influente, oferecendo uma perspectiva prática sobre como viver uma vida plena e satisfeita.

Sobre o filósofo Epicuro, ainda podemos observar alguns aspectos de seu pensamento que estão diametralmente interligados aos objetivos da pesquisa aqui em curso, por exemplo: o prazer é tido como parte fundamental para desenvolver uma vida feliz, aliás, o filósofo acredita ser, o prazer, uma predisposição natural do ser humano na

⁷ Alimentos, dinheiro ou bens necessários à sobrevivência.

busca da felicidade. Assim Bruno (2007, p. 163) observa que o prazer nada mais é do que “a concretização do que é bom para nós e a dor, do que é mal para nós” O ideal então é descobrir como evitar a dor e a angústia, seja do corpo, e, mais ainda, da alma.

Porém é preciso que se diga, nem todo prazer deve ser buscado nem toda a dor deve ser evitada, pois, há prazeres necessários e outros nem tanto, assim como há dores necessárias para o crescimento e também dores que podem e devem ser evitadas⁸ para não prejudicar o desenvolvimento do espírito humano na busca da vida feliz. O equilíbrio é a chave.

Podemos então a partir do exposto acima questionar: no que consiste afinal a vida feliz, onde nos livramos das dores e aliviamos as angústias da alma? E a resposta então será aquilo que o filósofo chamou de *tetrapharmakon*, que é entendido como os quatro remédios da alma. Ora, esses remédios nada mais são do que exercícios espirituais também.

Ainda sobre a relação desses “remédios” da alma, observa-se que eles se dão na seguinte ordem: 1) não temer aos deuses (entendendo que os deuses não se envolvem nos nossos enlances pessoais); 2) não temer a morte (pois trata-se de uma angústia inútil, do ponto de vista lógico); 3) reconhecer que a felicidade é possível (desde que saibamos fazer as escolhas corretas) e 4) entender que é possível suportar a dor (com a coragem).

Em suma, de acordo com Bruno (2007, p. 168) essas quatro lições descritas acima, lidam diretamente com as causas motivadoras da infelicidade humana. Sendo que os dois primeiros remédios dirigem-se diretamente ao intelecto, e por isso exercem efeito “terapêutico”⁹ imediato. Nesse ponto de visão, esses exercícios vão além de uma simples produção teórica do intelecto, partem de um modo de vida

⁸ As virtudes humanas por exemplo devem ser buscadas para o crescimento da alma, já os vícios devem ser totalmente evitados para não corromper o espírito.

⁹ Do grego *therapeia*, que significa “o ato de curar” ou “ato de restabelecer”.

visando a saúde da alma enquanto os dois últimos (terceiro e quarto) estão ligados diretamente no campo ético, onde centra-se no esforço de ensinar a aprender a lidar com a dor, e, o prazer.

2.2 O epicurismo e os exercícios espirituais

Como tratou Laêrtios referindo-se a Epicuro, ao longo de todo o livro X de sua obra *Vidas e Doutrinas dos Filósofos Ilustres*, especificamente no verso 11 ele enfatiza “Este era o homem segundo o qual o prazer era o fim supremo da vida” (DL, X, 11). Ora é notável que o pensamento do filósofo por si só já carrega uma noção discursiva de como seria o bem viver, a busca incessante pela vida boa, livre de angústias, das dores físicas e emocionais.

Os quatro remédios da alma descritos acima, são o resultado da reflexão de toda uma vida dentro de um contexto de ocupação macedônica. É preciso lembrar que a Grécia nesse tempo estava tomada por uma constante onda de sucessivas guerras, que enfraquecem a condição dos gregos enquanto nação. Então a questão que permeia o pensamento do epicurismo reflete se é possível ser feliz mesmo vivendo num contexto conturbado como esse? E a resposta para isso é sim, e tem toda uma construção reflexiva e filosófica para se justificar essa positividade afirmada pelo filósofo.

Ora o prazer é a chave que abre as portas para uma vida feliz, como bem observou Hadot (2014, p. 172 b) “Nessa perspectiva, o prazer, como supressão do sofrimento é um bem absoluto” porém o prazer aqui não deve ser entendido como algo ligado à luxúria, ao descontrole desmedido nem tão pouco sua busca insana em excesso. Outro ponto é o equilíbrio, a atitude que busca a serenidade da alma. O prazer é um ato consciente e não um impulso sem controle.

Segundo Silva (2003, p. 16) o prazer em Epicuro vai além do que a tradição filosófica historicamente interpretou, de forma equivocada, pois “O prazer é o bem, a expressão maior da tranquilidade, da liberdade e da felicidade” e não se refere ao prazer ligado às pulsações

físicas corpóreas, mas indo além disso, lidando com o bem-estar da alma, um exercício espiritual por excelência.

E o que é a alma se não um princípio do movimento da vida? Aquilo que impulsiona a existência das coisas, inclusive da própria consciência. Assim, Silva (2003, p. 68) enfatiza também já que a alma “Ela é ao mesmo tempo princípio e realização motriz do corpo e do pensamento”. Portanto é o impulso que movimenta a própria existência, tendo a consciência da existência de si mesma.

Pois segundo Silva (2003, p. 34) compreendiam os epicuristas que esse movimento da alma é o mesmo que está em todo o universo (cosmo), sendo sua primeira instância o vazio que possibilita o mover-se entre os espaços, a segunda o choque entre os átomos, juntas elas promovem a geração e a corrupção das coisas que existem, constituindo assim energia inquietante e vibrante, átomos caindo constantemente no vazio, se agrupando e formando as coisas o tempo todo, e como o ciclo é perene também desfazendo tudo aquilo que já havia se formado.

A compreensão do movimento constante das coisas no mundo é essencial para entender que tudo faz parte de um processo natural, uma vez isso estando claro, abre-se um caminho com possibilidades de atingir a ataraxia¹⁰, que é o estado indispensável para atingir a Felicidade.

A filosofia epicurista nasce no contexto alto do Helenismo, quando os problemas existenciais estavam bem a florados nas discussões da reflexão filosófica, constituindo um período fértil para eclosão de uma filosofia nos moldes do epicurismo.

Tal período é marcado por movimentos de sucessivas guerras, conquistas e disputas de territórios, consequentemente tais eventos agregam consideráveis problemas que poderiam provocar sofrimentos

¹⁰ A tranquilidade da alma é alcançada sempre pela consciência do funcionamento do universo, constituindo um movimento natural.

em massa. Daí a justificativa pela busca do sentido de uma vida boa, feliz.

A respeito disso, Donini (2012, p. 382) aponta que nesse contexto os gregos “tinham passado a visar o ideal de liberdade interior que não era facilmente compreensível para os romanos” fazendo a classe dirigente de Roma desconfiar da filosofia e dos filósofos naquele período, uma vez que o epicurismo recomendava o afastamento dos negócios e dos afazeres políticos consequentemente essa foi uma das correntes filosóficas de maior sucesso.

O epicurismo, por sua vez, buscava a definição da felicidade através do conceito do prazer e da tranquilidade, ensinando que a felicidade estava na ausência de perturbações emocionais. A esse respeito Laêrtios (DL, X, 136) lembra que para Epicuro “a tranquilidade perfeita e a ausência completa de sofrimento são prazeres estáticos; a alegria e o deleite são prazeres em movimento”, disso podemos inferir ainda, como já foi dito, reforçamos, que para o filósofo o prazer é o fim supremo.

No mesmo verso Laêrtios complementa dizendo que segundo o filósofo Epicuro “a alma além de sofrer pelo presente, sofre ainda pelo passado e pelo futuro. Sendo assim, ele também crê que os prazeres da alma são maiores do que o do corpo”, em suma, o cuidado com a alma sugere saúde para mente e para com o corpo. Em relação a esse aspecto diz Silva (2003, p. 48) “Neste contexto, carne e alma não podem ser pensadas separadamente, pois são apenas uma.” logo, o cuidado de si mesmo sugere que perpassa por exercícios espirituais também¹¹.

Ora Bruno (2007, p. 162) comenta que foi “Na Atenas do século V a.C., no período áureo da democracia ateniense” onde os cidadãos gregos participavam de um certo privilegiado avanço da condição de liberdade e autonomia de si mesmos. Com a democracia grega, os cidadãos tinham a liberdade de participar da vida na pólis (Cidade-

¹¹ Este ponto será tratado melhor na próxima seção.

Estado). Os gregos tinham uma vida participativa e integral nesse período, porém com a chegada do império macedônico as coisas mudaram, pois, como diz Mossé (2007, p. 162) “Vencida pelo império macedônio, a polis renuncia em parte à sua autonomia e os cidadãos à sua soberania”, sendo assim, o foco da filosofia nesse tempo sai da reflexão política para a reflexão sobre a necessidade de uma nova ética para aquele contexto.

Após a ocupação macedônica, houve um certo desinteresse pela política, por parte dos cidadãos, haja vista que o poder político se concentrava nas instituições do domínio macedônico, pois segundo Savian (2009, p. 12) é justamente “no quadro de um mundo cosmopolita que Epicuro elabora a sua filosofia” o que de fato passa a ser permitido enquanto ideal político é pôr-se a serviço do soberano. Assim as preocupações filosóficas se deslocam para outros campos da reflexão: a Ética por exemplo.

A reflexão do epicurismo por sua vez desenrola-se a partir da preocupação sobre o que é uma vida boa, uma vida feliz. Será a felicidade algo alcançável? Ou ainda, o que de fato significa ser feliz? Além disso, predomina a preocupação sobre como livrar-se das dores da alma, das angústias criadas pelo espírito humano.

Diz então Laërtios (DL, X, 138) que “segundo Epicuro, escolhemos as formas de excelência não por si mesmas, e sim pelo prazer” eis aqui o entendimento sobre o prazer, para o filósofo é um dos conceitos mais fundamentais, para entender a sua concepção filosófica, tem a ver como a satisfação do estado emocional que o indivíduo se encontra. No verso seguinte (DL, X, 139.) ele deixa bem claro quando diz “A magnitude do prazer atinge seu limite na remoção de todo sofrimento” observando essa afirmação somos levados a inferir que o estado de felicidade coexiste diretamente com o prazer.

Ao que tudo aponta, Epicuro centra-se mais no esforço de tentar entender, que, na verdade, ser feliz é um estado de espírito. Assim, a expressão mais apropriada seria “estar sendo”, e não o verbo ser, pois

o verbo ser indica um estado permanente e perene, como se fosse próprio da natureza de ser em si mesmo. Porém, ao entender que a felicidade é um estado transitório e temporário, abre-nos uma luz para entendermos, justamente, que devido a essa transitoriedade ela se torna algo alcançável.

O caminho para encontrar a vida feliz, ou, algo que seja próximo a esse entendimento, é simplesmente aprender a viver livre das preocupações da mente¹². Trata-se de esforços diários e constantes na busca pelo equilíbrio do espírito, buscando a paz interior através de exercícios reflexivos para acalmar a si mesmo e obter o autocontrole.

O pensamento de Epicuro tomava como ponto de partida os problemas do seu tempo, do cotidiano, em sua época, e, dissipar as angústias mentais era um dos objetivos principais dessa filosofia enquanto modo de viver.

Epicuro deixou um legado de ensinamentos que continuam a influenciar a filosofia e a busca pela felicidade. Seguramente sua filosofia consiste numa experiência terapêutica da alma. Sendo a maior preocupação a cura da alma, que consiste na verdade em ficar livre das preocupações da vida, das angústias e inquietações provocadas pela turbulência do caos da existência. A aceitação de que os fatos decorrem do movimento natural da vida é fundamental para encontrar a cura da alma.

Ora as suas lições centram-se na busca do prazer, e no evitar a dor, com foco centrado na sabedoria e na moderação. Para Epicuro o entendimento correto do prazer e da dor era a chave para uma vida feliz e equilibrada. Perceba que a infelicidade provém principalmente de temer as coisas que não são, via de regra, temíveis (a morte por exemplo); desejar aquilo que nos escapam e perturbar-se com aquilo que não depende de nós (os medos injustificados).

¹² Ou pelo menos exercitando o espírito para isso.

Uma das principais lições de Epicuro é a importância da amizade, considerada um dos maiores prazeres da vida, essencial para alcançar a felicidade. Para Epicuro (2002) os amigos são um apoio vital, proporcionando segurança emocional e conforto. A verdadeira amizade é baseada na confiança mútua e no desejo genuíno de ajudar uns aos outros, sendo um antídoto poderoso contra a solidão e a ansiedade.

Epicuro (2002) também chamava a atenção para a importância de viver de acordo com a natureza, entendendo o seu movimento natural, para respeitar os limites naturais dos prazeres e das necessidades humanas. Viver de forma natural é evitar excessos e focar nas necessidades simples (como a alimentação saudável, o descanso adequado e a convivência harmoniosa). Essa abordagem ajuda a evitar o sofrimento desnecessário e a alcançar um estado de equilíbrio e contentamento.

Outra lição fundamental de Epicuro, vale a pena lembrar, é a prática da autossuficiência, ou pelo menos a busca por esse estado de autonomia. Pois ele defendia que devemos aprender a ser independentes das circunstâncias externas e a encontrar a felicidade dentro de nós mesmos. Isso implica em ser capaz de satisfazer-se em relação às próprias necessidades e desejos, de maneira simples e modesta. Reduzir nossa dependência de fatores externos nos torna menos vulneráveis às perturbações e mais capazes de manter a tranquilidade mental.

Segundo Hadot (2014b, p. 174) a Ética epicurista tende a libertar a alma dos desejos, sejam naturais ou não, via de regra o autocontrole eleva a alma a um estado de apreciação superior, um olhar de cima e um ver além. É preciso lembrar, que, as coisas necessárias são fáceis de alcançar, e as não necessárias são difíceis, logo, para se chegar à cura da alma é preciso praticar os exercícios espirituais, embora essa expressão não seja de Epicuro, seu pensamento pode ser traduzido nesses termos.

Epicuro (2002) também enfatizava a importância do conhecimento e da sabedoria como caminhos para a felicidade. Para ele, exercitar a alma ajuda a descontraí-la e a desviar o olhar das possíveis

dores e sofrimentos, além de construir caminhos possíveis para encontrar o prazer pleno da vida. Ele acreditava que a compreensão do mundo natural e a aplicação da razão são essenciais para superar medos irracionais e viver uma vida plena.

Epicuro (2002) acreditava que o estudo da filosofia e da ciência podia ajudar a dissipar superstições, e a encontrar respostas racionais para as questões da vida, proporcionando uma base sólida para a tomada de decisões sábias e ponderadas.

Por fim, Epicuro (2002) ensinava que a busca pelo prazer deve ser moderada e consciente. Ele argumentava que os prazeres devem ser escolhidos com cuidado, considerando suas consequências a longo prazo, isso consiste num genuíno exercício espiritual. Pois a busca desmedida pelo prazer pode levar ao sofrimento, enquanto a moderação e a prudência conduzem a uma vida mais equilibrada e feliz. Epicuro nos lembra que a verdadeira felicidade está na simplicidade e na serenidade, alcançadas através do conhecimento, da amizade e da vida virtuosa.

A proposta epicurista também é uma proposição de exercícios espirituais, isso se levamos em conta a visão do Pierre Hadot (2014a). Podemos confirmar a partir das leituras introdutórias sobre o filósofo, por exemplo lendo o texto da carta a Meneceu isso já se torna perceptível, até mesmo para iniciantes do filosofar, e a medida que as leituras forem avançando em outros textos do filósofo essa impressão se tornará mais clara e evidente.

Sim, Epicuro (2002) falava da vida feliz; livre de angústias e perturbações, cujo segredo maior era pautado no equilíbrio da razão e da mente. E como atingir esse equilíbrio? A resposta é no exercício da alma praticar as quatro medidas orientadas por ele: livrar-se das preocupações com os deuses; não teme a morte; controlar os desejos e não se angustiar antes do sofrimento de fato (além disso, lembrar que se o sofrimento existe é porque nós conseguimos suportar a dor).

Então se trata literalmente de um exercício de reflexão, da alma, da mente e do psicológico humano. O filósofo (Epicuro, 2002) aponta um caminho terapêutico para a alma humana, no sentido de exercício espiritual, ou seja, um aprendizado para lidar com as emoções e os desejos.

A terapia não deve ser entendida aqui no sentido medicinal de hoje, mas no sentido de tratamento da alma que previna-se das enfermidades provocadas pelo desequilíbrio do espírito, através das inquietações, angústias e crises existenciais. Como diz Nussbaum (2022, p. 233) A filosofia cura doenças humanas, doenças produzidas por crenças falsas e isso sugere um indicativo de preparo preventivo da alma, exercícios que visam evitar os enganos e os erros.

A filosofia é tomada como a arte de viver, e a busca pelo viver bem — a vida feliz. Seguramente Nussbaum (2022, p. 235) sustenta que “A filosofia é uma atividade que assegura a vida feliz [eudaimon] por meio de argumentos e raciocínios”, em consonância com isso Silva (2003, p. 55) enfatiza que o contexto no qual a medicina antiga situa o homem é o mundo natural, é nesse mundo que o equilíbrio deve ser buscado, e a felicidade se situa nessa esfera real.

A saúde se situa no equilíbrio do corpo e da alma, saúde do corpo pressupõe o equilíbrio do corpo e da alma nela própria, porém alma e corpo estão conectados entre si e com todo o restante do universo, assim a saúde só é possível se houver o equilíbrio de todos os elementos em harmonias como assinala Silva (2003, p. 63) “a alma, como os átomos, o vazio e o infinito são pensados quase que intuitivamente”.

Nesse contexto, a tarefa da filosofia é comparada a função do médico que investiga qual o melhor caminho para a cura do corpo, sendo que para a filosofia a tarefa se constitui em apontar os caminhos para a cura da alma, na verdade a filosofia é esse instrumento reflexivo que pode muito bem ser levado aos debates nas salas de aulas, visando

ajudar na promoção da paz interior dos indivíduos que se propuserem a praticar o filosofar.

3 Exercícios espirituais da sala de aula para a vida

A presente seção destina-se a apresentar a relevância das possibilidades de diálogos, entre o ensino da filosofia como modo de vida e a sua aplicação prática reflexiva na vida dos estudantes secundários. Para isso a argumentação está dividida em duas subseções, onde: na primeira é apresentada a filosofia como modo de vida a partir da visão do filósofo Pierre Hadot, na segunda levanta-se a questão de como lidar com os desafios e perturbações da alma, a partir da visão da filosofia como modo de vida, enquanto perspectiva de exercícios espirituais. Em ambas, a argumentação se direciona ao contexto do ensino prático da filosofia no ensino médio¹³.

3.1 Pierre Hadot e a filosofia como modo de viver

Além de um filósofo reconhecido nos círculos acadêmicos, o francês Pierre Hadot é uma referência substancial no que diz respeito à História da Filosofia Antiga, seus textos são indispensáveis para os que queiram se aventurar nesse campo de estudos. A filosofia como modo de vida foi cunhada por ele, a partir de suas pesquisas observou vários aspectos que particularizam os filósofos antigos, levando-o a uma nova visão interpretativa da filosofia clássica, indo além da tradição, porém, sem negar sua importância, Hadot complementa vários elementos que não foram percebidos pelos seus antecessores.

É clássico saber que as origens do pensamento filosófico grego remontam ao período pós homérico, com a ruptura da estrutura do

¹³ Muito embora essa discussão possa ser levada a qualquer etapa de ensino, seja secundário ou superior.

mito e com o surgimento do logos¹⁴ nascido a partir dos filósofos pré socráticos. Além disso, é importante frisar que foi na Grécia clássica onde de fato floresceu as bases para o pensamento do período helenístico. Em cada período há características e particularidades próprias, dada a observância do objetivo deste artigo a dissertação será direcionada ao período helenístico a partir de agora.

No período helenístico era evidente a busca do homem pela paz interior. Era considerado sabedoria o saber lidar com as questões existenciais; lidar com as dores da alma, aprender a livrar-se das angústias e perturbações. A esse respeito é preciso lembrar que:

O período helenístico da filosofia antiga caracteriza-se sobretudo pelo deslocamento da problemática ética para o âmbito do indivíduo, onde a orientação para o agir no mundo tem seu tólos no bem-estar e na *autárkeia* do indivíduo, que já não deposita suas esperanças numa mudança substancial na ordem política e, por isso, volta-se para si e busca, através da filosofia o cuidado de si mesmo (Silva, 2003, p. 17).

É perceptível aqui a preocupação do homem com o seu bem estar interior, pois de que adiantaria ter o conhecimento sobre “todo o universo” e não conhecer a si mesmo minimamente? Seria no mínimo estranho preocupar-se por exemplo com os segredos de todas as ciências e não conseguir resolver os conflitos mais “simples” da alma humana, como é o caso da questão — como ter um vida boa e feliz? se é que existe a felicidade, e, se existe como defini-la? É notável a atualidade dessa discussão uma vez que ela permeia em todos os setores da sociedade humana.

Agora vejamos o seguinte, segundo Nunes *et al.* (2018, p. 171) os “exercícios espirituais” de Hadot não se assemelham às tradicionais séries de exercícios físicos, mas sim a uma série de práticas intelectuais e éticas destinadas ao cultivo da sabedoria e da excelência moral. Esses

¹⁴ Tradicionalmente, segundo Japiassú (2006, p. 172) a tradução grega mais usada é “palavra, verbo, discurso, pensamento, inteligência”.

exercícios são concebidos para ajudar os praticantes a se tornarem melhores pessoas, a desenvolverem uma compreensão mais profunda de si mesmas e do mundo, e a viverem uma vida mais significativa. Hadot acreditava que a filosofia autêntica não consiste apenas em teorias abstratas, mas também em ações concretas que moldam nosso caráter e nossa relação com os outros.

É preciso esclarecer agora o que vem a ser “modo de vida” e a expressão “exercícios espirituais” a partir desta perspectiva, dado que a discussão permeia por uma noção específica da concepção da filosofia como uma maneira de viver, e, existir no mundo, se reconhecendo como parte dele, de forma integral e não a parte, Hadot (2014a) esclarece então que:

[...] A palavra “espiritual” permite entender bem que esses exercícios são obra não somente do pensamento, mas de todo o psiquismo do indivíduo e, sobretudo, ela revela as verdadeiras dimensões desses exercícios: graças a eles, o indivíduo se eleva à vida do Espírito objetivo, isto é, recoloca-se na perspectiva do Todo (“Eternizar-se ultrapassando-se”) (Hadot, 2014b, p. 20).

A partir da colocação acima, temos a possibilidade de conceber uma visão mais específica sobre esse olhar — filosofia como modo de vida. Trata-se de entender a filosofia como algo que é praticável, não se resumindo a uma questão contemplativa e abstrata sobre o mundo, vai além disso, a vida se confunde com o ser e o existir de cada um que pratica a filosofia.

Embora o pensamento de Hadot (2014b) primar mais pela interpretação dos filósofos, e não adentrar especificamente no campo da Educação, as suas contribuições se encaixam perfeitamente numa visão pedagógica, pois os chamados exercícios espirituais se constituem

numa referência da formação do ser filosofante¹⁵ que está em movimento constante nesse processo.

Assim os exercícios espirituais objetivam o alcance da autonomia do ser que pratica a filosofia. Nesse ponto, os conceitos de autonomia, filosofia e educação quase se fundem, se pensarmos na perspectiva da formação do ser educando. É nesse sentido, de fundamentação teórica e prática, que o autor nos fornecerá subsídio necessário para um caminho sólido e minimamente seguro para alcançarmos os objetivos de uma prática docente que prioriza a autonomia do ser educando em formação. Os exercícios espirituais tomados como base a visão de Hadot, e o desenvolvimento da autonomia do ser educando, caminham juntos.

Em termos de educação, os exercícios espirituais hadotianos promovem ferramentas necessárias para uma formação humana, que encaminha os indivíduos a se tornarem pessoas fortes e independentes, capazes de lidar com as suas angústias, dores e inquietações. É na aula de filosofia que esse tema pode oportunizar reflexões críticas, conduzir os envolvidos a uma prática autêntica e emancipadora genuinamente filosófica.

3. 2 Aprendendo a lidar com os desafios e perturbações da alma a partir dos exercícios espirituais na visão hadotiana

Hadot (2014a, 2014b), descreve que a filosofia antiga se constituía um modo de vida; o modo do filósofo pensar estava diretamente ligado ao seu modo de viver, e este viver era a maneira subjetiva de cada um conduzir-se na própria vida e no seu entendimento de mundo, a individualidade de cada sujeito que aprendia a exercitar à sua própria autonomia de pensamento. Ora, tal noção é percebida a partir do pensamento helenístico na antiguidade. O autor tem como foco a descrição das escolas de pensamento estoica e epicurista, daí podemos inferir que

¹⁵ Aquele que aspira ser filósofo, ou mesmo que já pratica o ato filosófico enquanto maneira de viver.

podem ser tratados como “guias para a vida” a partir dessas escolas filosóficas.

A perspectiva filosófica de Hadot tem como ponto de partida, que o modo de viver determina o pensamento e a atitude de cada filósofo. Não é diferente do ato de se “aprender” filosofia, pelo menos do ponto de vista interpretativo. Partindo da ideia que toda produção filosófica emana do conjunto das experiências e acontecimentos na vida de cada filósofo, a atitude reflexiva, individual e autônoma de cada sujeito deve seguir os mesmos padrões.

Lidar com as próprias angústias, ansiedades e inquietações seguem o rito do autoconhecimento e da reflexão filosófica, mais do que isso, trata-se de pôr em prática aquilo que é pensado. Por isso é modo de vida; maneira de viver.

Tomemos por exemplo o período helenístico, os filósofos que viveram naquela época tiveram seus pensamentos marcados pelo contexto da ocupação macedônica. Sem gozar da liberdade da polis, os gregos se depararam com questões do tipo: é possível ter uma vida feliz mesmo vivendo uma vida limitada? Diversas respostas emergiram daquele contexto, e assim nasceu a concepção até mesmo de uma terapia para alma, a partir do uso da filosofia. Não se tratava de uma visão clínica terapêutica, mas, de um convite à reflexão com o intuito de alcançar a vida feliz.

Naquele período surgem diversas correntes filosóficas produzindo respostas das mais variadas, para mencionar: dogmáticos, céticos, hedonistas, estoicos e o epicurismo. Sendo que as lições de Epicuro, encontradas na carta a Meneceu, se constitui assim numa espécie de manual de exercícios espirituais por excelência uma vez que claramente o filósofo Epicuro está aconselhando o seu amigo a praticar determinadas ações reflexivas que supostamente o livrará das dores da alma.

É observável que os filósofos Hadot e Epicuro têm objetos em comum nas suas reflexões, havendo possibilidades para um diálogo

mínimo entre eles, se encaixam na ideia de que é preciso exercer uma prática reflexiva a fim de atingir um desenvolvimento do ser em formação. Ou seja, a passagem de estado inicial para um estado posterior. Nesse caso, então, essa passagem objetiva chegar a um estado positivo, de alguém que saiu de uma condição passiva para uma condição ativa e autônoma, no sentido intelectual, como ser filosofante. O resultado que se espera não pode ser diferente se não o desenvolvimento de sujeitos filósofos autênticos.

4 Considerações finais

Espera-se que esse estudo possa ajudar a responder a questão: em que medida os exercícios espirituais de Hadot, com o foco na visão do epicurismo, pode contribuir, no sentido de ajudar os alunos do ensino médio, lidarem com seus problemas existenciais; suas angústias, dores e inquietações?

A visão de Hadot sobre os exercícios espirituais, com foco no pensamento do filósofo Epicuro, nasce de uma perspectiva onde é possível aprender a lidar com as inquietações da alma humana de forma reflexiva, aprendendo a ter uma vida plena e livre das dores e angústias, a partir dos exercícios observados em sua visão interpretativa.

Uma vez que a pesquisa encontra-se ainda em andamento, não é possível deduzir os dados de maneira assertiva, mas, é possível estimar com base na tradição filosófica, que a iniciação dos alunos ao processo do filosofar, contribuirá, de maneira positiva para estes, uma vez que desde os tempos antigos muitos sábios aprenderam a lidar com essas questões.

O quadro que se apresenta, no contexto da instituição onde essa pesquisa se instala, não deixa dúvidas que esta terá muito a contribuir, para as resoluções dos problemas enfrentados pelos alunos em relação às suas inquietações na alma. Uma vez que a proposta interpretativa dos exercícios espirituais hadotianos, com base nas lições do

tetrapharmakon do filósofo Epicuro, são por excelência propostas de exercício da autonomia humana, de uma vida plena com autodomínio. Necessidade mais do nunca atual e tão necessária no mundo de hoje.

A culminância da pesquisa destaca a relevância dos exercícios espirituais de Pierre Hadot e do epicurismo no contexto educacional no contexto do ensino médio em uma escola pública. Ao longo deste artigo foi enfatizada a importância de uma abordagem filosófica que vá além da teoria, propondo uma prática reflexiva contínua e pessoal, com o objetivo de verificar em que medida a aplicação das lições epicuristas, os quatro remédios da alma, pode ajudar os jovens a enfrentarem suas angústias e crises existenciais, oferecendo-lhes ferramentas para o desenvolvimento da autonomia e da resiliência.

Embora os resultados desta pesquisa ainda estejam em desenvolvimento, a perspectiva de que os alunos possam se beneficiar da filosofia como um modo de vida já se mostra promissora. A prática filosófica baseada nas lições de Epicuro oferece uma via de aprendizado que transcende a sala de aula, moldando indivíduos mais conscientes e equilibrados em relação às suas emoções e ao seu lugar no mundo. Assim, sugere-se que essa abordagem contribua para o fortalecimento emocional dos alunos, ajudando-os a navegar pelas incertezas e pressões da adolescência e da vida adulta com maior clareza e serenidade.

É observável que este estudo reforça a importância de continuar explorando a interseção entre filosofia e educação, especialmente em ambientes desafiadores como o das escolas públicas. Os exercícios espirituais podem, de fato, abrir novos caminhos para o ensino de filosofia, proporcionando um espaço de reflexão crítica e de crescimento pessoal, essencial para o desenvolvimento integral dos alunos.

Ademais, essa abordagem filosófica resgata um dos objetivos centrais da educação: formar indivíduos capazes de pensar criticamente e agir de forma autônoma diante dos desafios da vida. Ao oferecer aos estudantes a oportunidade de aplicar essas ferramentas filosóficas no seu cotidiano, a pesquisa visa não apenas melhorar o

desempenho acadêmico, mas também promover o bem-estar emocional e a construção de uma vida mais plena e equilibrada. Assim, a filosofia, enquanto prática de vida e exercício de pensamento, encontra um espaço renovado e necessário dentro do contexto da educação contemporânea, demonstrando seu valor como agente transformador.

Referências

- ARONDEL-ROHAUT, Madeleine. *Exercícios filosóficos*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- BRUNO, Flávia. Epicuro e os tetrapharmakon APRENDER – *Cad.de Filosofia e Psic. da Educação*, Vitória da Conquista, volume 5, número 8, p. (p. 161-170). 2007. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br>. Acesso em 28/06/2023.
- CAMPANER, Sônia. *Filosofia: ensinar e aprender*. São Paulo: Livraria Saraiva. 2012.
- CAPALBO, Creusa. FENOMENOLOGIA E EDUCAÇÃO. – *Revista Fórum educação*. Rio de Janeiro. (p. 41-61) jun./ago. 1990.
- CERLETTI. *Filosofia e formação*. volume 1 / organizadores Marcelo Carvalho, Gabriele Cornelli. Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013.
- CERLETTI, Alejandro. *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Trad. Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Ensino de Filosofia).
- EVANDRO, Ghedin. *Ensino de Filosofia no Ensino Médio*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Docência em Formação.Série Ensino Médio).
- EPICURO. *Carta sobre a felicidade*: Meneceu. Trad. Álvaro Lorencine e Enzo Del Carratore. 2. ed. São Paulo: Ed.UNESP, 2002.
- FAUSTINO, Marta; TESTA, Frederico. *Filosofia como modo de vida: Ensaios escolhidos*. Coimbra: Edições 70. 2022
- FILOSOFIA e formação*, volume 1 / organizadores Marcelo Carvalho, Gabriele Cornelli. – Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013.
- FILHO, Juvenal. O Epicurismo: uma ética do prazer e da prudência. *BIOETHIKOS*, São Paulo, volume 03, Nº 1, p. 10-17, março, 2009.
- GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. *Filosofia do ensino de filosofia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

- GIL, Antonio Carlos. O projeto de pesquisa fenomenológica. In. *Anais IV SIPEQ*. Disponível em: <https://arquivo.sepq.org.br/IV-SIPEQ/Anais/artigos/44.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2024.
- HADOT, Pierre. *Exercícios espirituais e filosofia antiga*. Trad. Flavio Fontenelle Loque e Loraine Oliveira. São Paulo: Realizações, 2014a. 368 p.
- HADOT, Pierre. *O que é a filosofia antiga?* São Paulo: Loyola. Trad. Dion Davi Macedo. 6ª edição. São Paulo: 2014b.
- JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. 4 ed. atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.
- MARCONDES. *Filosofia: caminhos para o seu ensino*. Walter O. Kohan (org.) : Alejandro A. Cerletti... [et al.]. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- NUSSBAUM, M. *Argumentos terapêuticos*. In: FAUSTINO, M; TESTA, F. *Filosofia como modo de vida: ensaios escolhidos*. Coimbra: Edições 70, 2022. p. 231-282.
- NATTA, Matthew J. Van. *Para entender o estoicismo: a arte do bem viver da filosofia estoica para encontrar: resiliência emocional e positividade*. Trad. Mário Molina. São Paulo: Cultrix, 2021.
- NUNES, Lucas Nunes et al. *A compreensão dos “exercícios espirituais” em Pierre Hadot*. Ed. RJ: Petrópolis, 2018.
- VALVERDE. *Filosofia e ensino: um diálogo transdisciplinar*. Org. Celso Candido, Vanderlei Carbonara. Ijuí : Ed, Unijuí, 2004. 584p. (Coleção filosofia e ensino: 5).
- NETO. J. T.; CIRINO. M. R. *Filosofias do ensino de filosofia: perspectivas filosóficas e ações educativo-filosóficas na educação escolar* / José Teixeira Neto, Maria Reilta Dantas Cirino (organizadores). Curitiba: CRV, 2020. 194 p.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LAËRTIOS, Diógenes. *Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres*. Trad. Mário da Gama. 2ed., reimpressão. Brasília: Ed.Universidade de Brasília. 2008.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- RODRIGO, Lídia Maria. *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. – (Coleção formação de professores).

A genealogia de Nietzsche como procedimento de ensino: uma proposta a partir do currículo de Pernambuco¹

Leovan Moraes Rodrigues Neto²

DOI: <https://doi.org/10.58942/eqs.183.12>

1 Introdução

A trajetória da disciplina de filosofia no Brasil tem sido marcada por diversas arenas de disputas. Arenas estas não só voltadas à permanência do ensino de filosofia na educação básica, mas também quanto à forma do ensino da disciplina. Mais recentemente, com a reforma do ensino médio de 2016/17, esta luta do ensino filosófico ganhou um novo capítulo, uma vez que a filosofia ficou diluída entre as disciplinas das ciências humanas.

Em um momento de forte crise sistemática da formação educacional, o projeto da reforma da BNCC teve que lidar com, pelo menos duas problemáticas presentes na construção da educação voltada à globalização: a regulação, uma vez que não cumpre o papel de formação para novas exigências do capital e de integração social; a emancipação, já que não produz mobilidade social tão prometida e aguardada por diversas camadas sociais (Teodoro, 2011, p. 12). Com isso em vista, a

¹ Este artigo é baseado no nosso trabalho de conclusão de curso. O texto completo pode ser encontrado em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/54555>.

² Discente do Mestrado em Filosofia na Universidade Federal de Pernambuco. Membro do Grupo de Estudos Nietzsche Recife (GEN-Recife). Bolsista pela CNPq.

reforma marca não só uma aprofundação na perspectiva globalizada de educação, mas também uma tentativa de conserto das falhas da educação, seguindo três princípios: competitividade, performance e prestação de contas [*accountability*] (*Idem*, p. 13). O projeto educacional brasileiro, assim, nada mais é do que uma mercadoria³ voltada aos interesses do capital (mundial⁴).

Neste cenário, o currículo que orienta a educação básica em Pernambuco, mesmo envolvido na lógica do novo ensino médio, garantiu a obrigatoriedade do ensino da disciplina de filosofia no primeiro ano do ensino médio (apenas). Com uma abordagem temática, a filosofia é pensada para alcançar o objetivo de garantir o senso crítico nos estudantes e de formá-los para uma vivência cidadã. Quanto ao ensino, há uma indicação evidente por metodologias ativas, com protagonismo do estudante, ficando o professor apenas como uma espécie de “mediador do conhecimento”. Com esta posição da filosofia no currículo de Pernambuco, nosso trabalho insere-se no debate como um apoio e um instrumento para os professores de filosofia em suas atividades didáticas. Isso porque apresentamos um modelo didático para as aulas de filosofia que tem como ponto de partida uma adequação ao novo currículo de Pernambuco, mas que o ultrapassa à medida que não se restringe aos parâmetros estabelecidos pelo currículo⁵.

Com isso em vista, utilizamos dois referenciais teóricos para montar o nosso procedimento de ensino. O primeiro deles é o método dos quatro passos didáticos do professor Silvio Gallo⁶. Gallo, inspirado

³ Sobre essa questão, Gallo (Tomazetti *et al.*, 2016, p. 100) afirma: “Pelo que vimos até aqui, trata-se de um projeto de cunho neoliberal, centrado em dois eixos: flexibilização e privatização. Isto é, processos educativos e escolas o mais articulados com o mercado possível”.

⁴ Sobre essa questão, cf. Teodoro, 2011.

⁵ O currículo de Pernambuco, assim, é apenas o ponto de partida no qual nossa reflexão e nossa proposta didática estão apoiados.

⁶ O método de Silvio Gallo aparece como referencial teórico tendo em vista apenas um caráter de inspiração. A partir da grandiosa construção realizada pelo filósofo

no pensamento de Deleuze e Guattari⁷, sobretudo com a obra *O que é a filosofia?*, publicada em 1968, desenvolve um procedimento didático chamado de oficina de conceitos, no qual o fim último do ensino da filosofia seria a reinvenção ou a criação de conceitos⁸. Dividida em quatro momentos, a proposta de Silvio Gallo busca oferecer aos estudantes um contato mais íntimo com a filosofia, além de incentivar um ensino que não está voltado à reconhecimento. Aproveitamo-nos da abertura oferecida pelo professor Gallo para a elaboração de novas metodologias

brasileiro, encontramos a possibilidade de construção de um novo método de ensino de filosofia.

⁷ Em uma entrevista realizada em 2016 para as professoras Elisete M. Tomazetti e Cláudia Cisiane Benetti, Gallo demonstra a sua proximidade com os autores franceses da década de 1960 e evidencia os motivos pelos quais os elegeu como objeto de estudo:

“**Elisete/Cláudia** – Seus estudos e pesquisas centram-se, principalmente, na Filosofia Francesa Contemporânea, em autores como Gilles Deleuze e Michel Foucault. Você pode nos falar sobre a potência que encontra nestes autores para a educação e para o Ensino da Filosofia?

Silvio Gallo – A potência que encontro neles é aquela mesma que descobri quando os li pela primeira vez e que me fez elegê-los como companheiros de vida e depois objetos de estudo: uma intensa afirmação do pensamento como um exercício possível e necessário para cada um e para todos. Uma potência do pensamento, em suma, que é afirmada por eles e que eles nos convidam a afirmar. A Filosofia produzida por estes autores não é um sistema fechado, que tudo procura explicar, que tem o intuito de dar as respostas. Ao contrário, a leitura de seus textos é uma incitação a pensar e a pensar cada vez mais. A experimentar a Filosofia como exercício crítico e criativo, um pensamento sempre em movimento e que se renova sempre. Não podemos lê-los e ficar conformados; ficamos incomodados, estimulados a pensar. Ora, isso tudo moveu-me e segue me movendo a pensar com eles o ensino da Filosofia. Um ensino de Filosofia como experiências no pensamento, experiências de pensamento possíveis a todo estudante que se disponha a entrar neste universo. Não uma Filosofia com cheiro de mofo e na qual as ideias sejam apresentadas como peças de museu com interesse estritamente histórico, mas uma Filosofia que nos incomoda, nos põe questões, nos ajuda a compreender nossas próprias questões, nos incita a pensar e nos abre todo um novo panorama para nossas maneiras de ver a vida e o mundo” (Benetti *et al.*, 2016, p. 102-103)

⁸ O conceito é um termo importante no pensamento de Deleuze e de Guattari. No primeiro capítulo da obra citada, os filósofos franceses conceituaram e caracterizaram minuciosamente o que deve ser entendido por conceito e como a questão do conceito está envolvida com a pluralidade dos sujeitos. Por uma questão metodológica, já que nosso foco não está no pensamento deleuziano, não pretendemos adentrar na problemática posta pelos pensadores franceses.

(Loures, 2019, p. 41), para realizar uma apropriação e modificação dos seus momentos didáticos. Além desta modificação, alteramos, igualmente, a finalidade do ensino da filosofia proposto por Silvio Gallo. A nossa proposta não compreende o fim da filosofia como a fabricação e a reinvenção de conceitos, mas sim um fim crítico e avaliativo (GM/GM⁹, prólogo 6). Com isso, passamos para o segundo referencial teórico: Friedrich Nietzsche.

Nietzsche desenvolve, em seus escritos de maturidade, o procedimento genealógico. Este procedimento consiste em uma análise histórico-linguística dos valores morais e de uma avaliação crítica desses valores (GM/GM, prólogo, 3). Com este procedimento, o filósofo alemão procura realizar uma hierarquia dos valores morais (GM/GM, I, nota). A partir disto, adotamos este procedimento nietzschiano como um instrumento didático para as aulas de filosofia. Nossa proposta é, portanto, com este trabalho, realizar uma construção teórica de um procedimento do ensino de filosofia a partir da genealogia de Nietzsche. Nesta perspectiva, o nosso objetivo, neste trabalho, é responder a questão: como a genealogia de Nietzsche pode funcionar como um modelo didático-pedagógico para as aulas de filosofia? Levamos em consideração, como fonte de análise pedagógica, tendo em vista a reforma do

⁹ NT: O nascimento da tragédia.

VM: Sobre verdade e mentira no sentido extramoral.

III Cons Ext: Terceira consideração extemporânea: Schopenhauer como educador.

MA I/HH I: Humano, demasiado humano.

M/A: Aurora.

FW/GC: Gaia Ciência.

Za/ZA: Assim falou Zaratustra.

JgB/BM: Além do bem e do mal.

GM/GM: Genealogia da moral.

GD/CI: Crepúsculo dos ídolos.

CW: Caso Wagner.

AC/AC: Anticristo.

EH/EH: Ecce Homo.

Ao tratarmos da obra de Nietzsche, estamos utilizando, exceto quando indicado, a tradução de Paulo César de Souza.

ensino médio, o documento guia do ensino em Pernambuco, no qual a disciplina de filosofia aparece como obrigatória no primeiro ano do ensino médio. Neste sentido, apresentamos o procedimento de ensino a partir de uma filosofia tratada em um eixo temático.

Tendo isto em vista, partimos da admissão genealógica de um pressuposto histórico, ao perceber que o tema/objeto de análise da aula não é algo perene no tempo, mas que foi discutido em momentos diversos, e de formas diversas, na história da filosofia. Com isso, adotamos dois dos instrumentos do procedimento genealógico de Nietzsche como ferramentas pedagógicas interdisciplinares que compõem os momentos didáticos da aula: as análises histórica e a filológica. Assim, compreendemos que o elemento final do nosso procedimento reside em uma crítica-avaliativa realizada pelo estudante acerca do conteúdo tratado.

Como forma de cumprir com nossa proposta, dividimos o nosso trabalho em três momentos. O primeiro destes reflete a disciplina de filosofia em seu panorama atual no currículo de Pernambuco. O segundo, apresenta o procedimento genealógico de Nietzsche em um seu caráter lógico-estrutural. Isto é, nosso objetivo é discutir os instrumentos metodológicos da genealogia, definindo o que é o referido procedimento. Apresentamos, por fim, como iremos operacionalizar nosso procedimento de ensino de filosofia. No mais, compreendemos nosso trabalho não só enquanto um material de auxílio reflexivo acerca das aulas de filosofia bem como um material de apoio que colabora com a formação filosófica em nível básico que extrapola os interesses¹⁰

¹⁰ Nosso trabalho, assim, não aparece enquanto uma adaptação passiva do fazer filosófico aos interesses que constroem o currículo. Apesar de não ser o nosso objetivo tecer uma crítica mais aprofundada às bases do currículo de Pernambuco, temos em vista a ideologia que está sustentando este currículo educacional. Neste tópico, seguimos a crítica de Nietzsche acerca da adaptação da filosofia ao Estado:

“Nunca interessa ao Estado a verdade propriamente, mas apenas a verdade que lhe é útil ou, mais exatamente, apenas o que lhe é útil, seja verdade, meia verdade, ou erro. Portanto, uma aliança entre Estado e Filosofia somente terá sentido se a filosofia puder

voltados às habilidades e competências do nosso objeto de análise: o currículo de Pernambuco.

2 Filosofia no novo currículo de Pernambuco

Mesmo com a reforma do Ensino Médio, a disciplina de filosofia possui obrigatoriedade no currículo de Pernambuco, ainda que apenas em um momento: no primeiro ano do Ensino Médio. O documento curricular de Pernambuco, neste sentido, justifica a presença da disciplina a partir do seu objeto de estudo: a condição da existência humana. Este objeto, no entanto, possui um recorte, já que esta visão acerca da condição existencial do ser humano deve ser realizada através de uma visão de mundo crítica e situada. O seu objeto de observação é, assim, o ser humano em suas interações com o mundo. A partir do confronto com os valores, projetos de sociedade, de forma que “possa deixá-lo apto à apreensão do sentido de sua existência” (Pernambuco, 2020, p. 245).

A disciplina de filosofia, ocupa, com isso, um papel de fornecimento de aparato crítico ao estudante do ensino médio, uma vez que é a partir desta que o estudante entra em confronto com a sociedade e realidade que o cerca¹¹. Para tal, é tomado como necessário que o estudante tenha um “domínio do pensar de modo analítico; através do

prometer ser incondicionalmente útil ao Estado, isto é, colocar o benefício ao Estado acima da verdade. Certamente, seria algo magnífico para o Estado ter também a verdade a seu serviço e encargo; contudo, bem sabe ele mesmo que faz parte da natureza da filosofia nunca prestar serviço nem receber pagamento de ninguém” (III Cons Ext, 8., trad. Araldi)

¹¹ O currículo de Pernambuco ainda adiciona, em uma tabela, no subtópico da passagem do Ensino fundamental para o Ensino médio que uma das vantagens do ensino de filosofia está no aprofundamento e ampliação da base conceitual do estudante: “Com a incorporação da Filosofia e da Sociologia, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõe o aprofundamento e a ampliação de base conceitual e dos modos de construção da argumentação e sistematização do raciocínio, operacionalizados com base em procedimentos analíticos e interpretativos” (Pernambuco, 2020, p. 54-55).

domínio de um acervo conceitual e de determinadas competências/capacidades intelectuais próprias da educação filosófica” (*Ibidem*). Nestes termos, são destacados três domínios deste acervo intelectual filosófico: a compreensão da condição humana, problematização da racionalidade teórica e a articulação da racionalidade prática, comunicativa e emancipatória. A primeira refere-se ao sentimento de existência do ser humano no mundo, além da origem da possibilidade de questionamentos, sobretudo o questionar sobre o Ser em sua condição no mundo e sua finitude. A segunda, refere-se ao problema do conhecimento, sobre as incertezas e limites da racionalidade humana. A terceira, por sua vez, refere-se ao aprendizado e saberes éticos e políticos que remetem à condição da existência da pessoa e da vida cidadã e que também remetem à sobrevivência do ser humano.

Com isto posto, há de se colocar em questão: como o currículo percebe a sociedade na qual o estudante está imerso? Afinal, se visamos a formação crítica do estudante frente à sociedade que o currículo do estado de Pernambuco entende a necessidade da filosofia, devemos questionar como o currículo compreende esta sociedade.

Encontramos, no capítulo dedicado ao ensino médio, indicativos desta perspectiva acerca da sociedade e de como o estudante está imerso nela. A primeira indicação é que há uma grande incerteza sobre o futuro de diferentes grupos sociais decorrentes de transformações em diferentes esferas na sociedade. Neste cenário, são destacados novos padrões de sociabilidade e modos de vida, novos valores, novas formas de pensamento e maneiras de se perceber o mundo. Estas transformações seriam promovidas pelas tecnologias com os avanços científicos, das flexibilizações dos sistemas produtivos e econômicos (promovidas pela internacionalização) e dos consequentes impactos ambientais gerados a partir desses elementos.

Neste período de transitoriedade, a juventude é pensada enquanto um grupo social heterogêneo, com diversas formas de manifestações culturais, presentes em diversas classes sociais, econômicas e

políticas, que se manifestam nos diferentes modos de perceber o mundo. Mais do que isso, os estudantes são vistos como protagonistas de suas ações e escolhas. Neste sentido, faz-se necessário incentivar este em vista da sua relação com as transições que o cerca:

Incentivar o protagonismo dos estudantes é fundamental nesse processo [de construção curricular]. Mas não podemos esquecer que a expressão protagonismo juvenil é repleta de significados, político, sociológico e pedagógico, que exigem reconhecimento dos jovens como sujeitos de direito. Ao mesmo tempo em que o estudante tem o direito de aprender a construir e/ou ressignificar o conhecimento científico e escolar em busca de autonomia intelectual, deve ser engajar-se em projetos sociais de intervenção local que ampliem suas conexões com o seu território e possibilitem o exercício da cidadania voltada para o bem comum (Pernambuco, 2020, p. 50).

Assim posto, o estudante possui um papel central na formação pedagógica, já que não só é ele quem vai ter o protagonismo de construir o seu currículo, mas também o dever de tomar os conhecimentos desenvolvidos e transformá-los em ações práticas. Em um espaço escolar, nestes termos, o protagonismo juvenil insere-se em mudanças voltadas a criação de espaços e condições que propiciem ao jovem o empenhimento da construção do ser, do existir, do ponto de vista sócio-político. Como forma de alcançar este objetivo, é destacado um ensino atento em dois aspectos fundamentais na vida da juventude. O primeiro aspecto refere-se à atenção para a tecnologia, uma vez que as juventudes do ensino médio são percebidas como “nativas digitais” (*Idem*, p. 51). Nestes termos, a tecnologia é vista como indispensável ao processo pedagógico, sendo responsabilidade da escola “contribuir na formação dos estudantes de forma que eles façam uso crítico e consciente da tecnologia” (*Ibidem*). O segundo, refere-se à preocupação com o meio ambiente¹². Neste tocante, a preocupação da educação

¹² Preocupação fundada em princípios de formação da globalização, como é destacado pelo texto de Teodoro: “Esse projeto de desenvolvimento global [a globalização] [...]”

socioambiental é compreendida como a promoção da compreensão de que essa é uma problemática que tem origem no comportamento humano em sua relação com o meio.

Além destes aspectos, uma estratégia do currículo de incentivo ao protagonismo juvenil advém da metodologia pedagógica, já que a preferência está na pedagogia ativa (*Idem*, p. 50). Neste cenário, o professor é um mediador, cuja metodologia está pautada no trabalho cooperativo, orientando os jovens na atuação e na busca de solução para problemas reais do cotidiano de sua escola. Para além desta atuação, é visada uma formulação de atitude crítica, da reflexão e da ação. Assim, é compreendido que o ser humano passa a atuar como um sujeito, ou seja, constitui-se como pessoa atuante no mundo. Não só a pedagogia ativa é destacada, mas também um aspecto fundamental que busca solucionar o problema da fragmentação do conhecimento, contextualizando-o: a formação das disciplinas em um aspecto interdisciplinar e transdisciplinar. A proposta de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade favorece, na compreensão do currículo guia de Pernambuco, “que o planejamento seja feito de forma integrada entre os componentes das áreas” (*Idem*, p. 55).

Com a admissão deste cenário de interdisciplinaridade e inclusão do estudante, com uma pedagogia ativa, a filosofia insere-se em um cenário de discussão cujas categorias priorizadas estariam relacionadas com a inserção do jovem no mundo do trabalho e neste exercício ativo da cidadania. Neste âmbito, as discussões priorizam: o indivíduo, a sociedade, a natureza, a cultura, o trabalho, a ética e a política. Isto porque as questões destacadas são consideradas geradores de núcleos temáticos que sinalizam “caminhos para a efetivação da ampliação

apresenta, todavia, como pilares fundamentais, por um lado, uma estratégia de liberalização e privatização dos meios de produção e, por outro, a afirmação do axioma das vantagens competitivas, tendo subjacente uma nova concepção de desenvolvimento, adjetivado de *sustentável*, que acaba por trazer novamente para o primeiro plano a teoria neoclássica do capital humano” (Teodoro, 2011, p. 24, grifo do autor).

significativa da experiência do pensar, de modo crítico-reflexivo” (*Idem*, p. 246). No quesito de interdisciplinaridade, a metodologia do ensino de filosofia deve buscar a transformação dos sujeitos, na relação ensino-aprendizagem, em proprietários do processo de produção do conhecimento. Há uma necessidade de colocar as problematizações da realidade do cotidiano do jovem estudante como elementos fundamentais. Concomitantemente, busca-se evidenciar o princípio de compartilhamento de saberes como um elemento central para a aprendizagem da Filosofia, dos seus conceitos e do seu arsenal teórico.

A sala de aula deve ser, a partir do que é posto, nas aulas de Filosofia, um local de mudança de significado, uma vez que transforma-se em um espaço de compartilhamento de saberes. Com isso, pretende-se que as formas de produção do conhecimento e pesquisa se tornem os principais referenciais para a prática pedagógica. Com as práticas interdisciplinares, pretende-se oferecer novas oportunidades de aprendizagem significativas e que possibilitem atuar como momento de ações, isto é, que tenham uma evidência prática.

Quanto aos conteúdos programáticos, com uma abordagem temática, estes são pensados em relação às habilidades previstas na BNCC, mas com especificações. Nestes termos, destaca-se a presença do uso e da articulação filosófica no mundo contemporâneo, tendo em vista, sobretudo, um pensar crítico, a leitura de textos (sem especificidade se seriam textos filosóficos ou não), debates e problematizações.

Quanto aos objetos de conhecimento, nominalmente, poucos filósofos aparecem como objetos de conhecimento, sendo eles: Sócrates, Platão, Aristóteles, Locke, Descartes, Rousseau e Hegel. Mesmo que todos os autores citados não estejam situados nesse período, as temáticas filosóficas possuem uma ênfase em discussões de filosofia contemporânea. Tendo isto em vista, percebe-se a emergência filosófica em um aspecto prático, tendo em vista uma construção do pensamento crítico do estudante para questões cotidianas e que não se restringem à história da filosofia.

A Filosofia, dessa forma, é encarada pelo currículo de Pernambuco como uma disciplina temática, interdisciplinar, cujo objetivo é desenvolver o pensamento crítico do estudante do ensino médio. Dentro desta perspectiva, pretende-se, com a filosofia, formar o estudante visando o exercício cidadão, com discussões voltadas à contemporaneidade. Nestes termos, o professor ocupa um lugar de mediador de aparato crítico, já que é com a filosofia que o estudante percebe o mundo em suas contradições.

3 O procedimento genealógico

O procedimento genealógico é um dos temas mais importantes e influentes do filósofo alemão Friedrich Nietzsche. Desenvolvido, sobretudo, na *Genealogia da Moral* (1887), o “método” de Nietzsche foi utilizado pelo autor na chamada fase da *Transvaloração dos valores*. Nesta fase de seus escritos maduros, o pensador compreende a necessidade de uma reviravolta moral. Esta é caracterizada por três elementos: a supressão do solo no qual os valores morais ocidentais foram fundamentados, a inversão dos valores e a criação de novos valores (Marton, 2009).

Ao apresentar o seu procedimento, o filósofo alemão afirma que seu objetivo é o de percorrer “a imensa, longínqua e recôndita região da moral — da moral que realmente houve, que realmente se viveu — com novas perguntas, novos olhos” (GM/GM, prólogo, 7). Nesta perspectiva, há uma evidência do campo de sua pesquisa: a moral. Além disso, percebe-se a necessidade de revisão metodológica neste campo, afinal o filósofo afirma a necessidade de um novo “olhar” para a moral. Isso porque Nietzsche compreende que às pesquisas anteriores em relação à moral, sobretudo dos “psicólogos ingleses”¹³ — aos quais até

¹³ Nietzsche não evidencia quem são esses psicólogos ingleses. Entretanto, há uma indicativa que esses filósofos aos quais Nietzsche se refere sejam os utilitaristas,

então devia-se as únicas tentativas de reconstituição da gênese da moral (GM/GM, I, 1) —, faltou um espírito histórico, já que todos eles “pensam, como é velho costume entre filósofos, de maneira *essencialmente* a-histórica” (GM/GM, I, 2, grifos do autor). Com isso, percebemos uma primeira característica fundamental ao procedimento genealógico: a primazia da história como elemento metodológico. Especificamente, a história ocupa um papel duplo na genealogia nietzschiana, tanto como um pressuposto argumentativo quanto como um instrumento que garante a exposição e pesquisa dos temas.

É visível, nestes termos, que desde *Humano, demasiado humano* (1878), o escritor do Zaratustra estabelece esta crítica à maneira pela qual a filosofia era pensada. Uma das ênfases dos autor era feita em relação àquilo foi chamado de “defeito hereditário” dos filósofos, a falta de sentido histórico:

Falta de sentido histórico é o defeito hereditário de todos os filósofos; inadvertidamente, muitos chegam a tomar a configuração mais recente do homem, tal como surgiu sob a pressão de certas religiões e mesmo de certos eventos políticos, como a forma fixa de que se deve partir. Não querem aprender como o homem veio a ser; enquanto alguns deles querem inclusive que o mundo inteiro seja tecido e derivado dessa faculdade de cognição¹⁴ (MA I/HH I, §2).

O que a filosofia, com esta visão a-histórica, tem feito é tratar conceitos, sobretudo no campo da moral, como um espírito eterno, imutável. Longe de qualquer possibilidade de vir-a-ser, os conceitos são mumificados. Nietzsche denomina este processo de egipcismo

sobretudo um pensador que utiliza as bases do utilitarismo e que não é inglês, Paul Rée, um dos interlocutores diretos de Nietzsche na Genealogia da Moral (GM/GM, prólogo, 4).

¹⁴ O indicativo desta crítica de Nietzsche é fundamental, pois, no compreender de Beltrão e Horvat (2011, p. 175, grifos das autoras): “Nietzsche abriu o caminho para percebemos o discurso historiográfico como um discurso narrativo e, por isso mesmo, problemático, apresentando os historiadores como seres que generalizam seus interesses e problemas particulares como sendo interesses e problemas do *homem universal*”.

histórico (GD/CI, A Razão na filosofia, 1). O que pode ser entendido como a universalização de uma perspectiva atual, a cristalização daquilo que é percebido como o significado de algo, sem levar em consideração que os significados são instáveis.

O caráter a-histórico, nestes termos, dos psicólogos ingleses deriva da caracterização do conceito “bom” ligado à utilidade. Reconstruindo o argumento desses pensadores, Nietzsche escreve que as ações não egoístas foram louvadas e consideradas boas por aqueles aos quais eram feitas, os que as entendiam como úteis (GM/GM, I, 2)¹⁵. É evidenciado, neste argumento, a transposição da noção de utilidade a um período ao qual o bom não era útil, aquele que fazia o bem. Coloca-se, assim, o egoísmo percebido de forma invariavelmente má em contraposição ao invariavelmente bom, altruísmo. A história, por outro lado, tomada enquanto um pressuposto, visa uma contraposição à formulação de teses invariáveis, que estão postos em um dogmatismo metafísico¹⁶ característico da tradição filosófica ocidental.

O filósofo do martelo evidencia sua posição anti-metafísica, e a necessidade do uso da história como contraposição a este pensamento

¹⁵ Compreendemos que o interlocutor direto de Nietzsche neste trecho é Paul Rée, já que o argumento reconstruído por Nietzsche pode ser visto na *Origem dos Sentimentos Morais* (1877), o qual é tido como uma grande inspiração (mesmo que negativa) para a escrita de Nietzsche (GM, prólogo, 4). Na obra de Paul Rée, encontramos o seguinte argumento: “As ações egoístas, que acontecem às custas dos outros, foram originalmente censuradas por causa de seu dano; as ações altruístas foram originalmente louvadas por causa de sua utilidade. Depois, as primeiras foram censuradas por si mesmas e as últimas louvadas por si mesmas” (Rée, 2018, p.60).

Na segunda seção da primeira dissertação da GM, Nietzsche reconstrói o argumento muito semelhante ao de Paul Rée ao afirmar que: “‘Originalmente’ — assim eles decretam — ‘as ações não egoístas foram louvada e consideradas boas por aqueles aos quais eram feitas, aqueles aos quais eram úteis; mais tarde foi esquecida essa origem do louvor, e as ações não egoístas, pelo simples fato de terem sido costumeiramente tidas como boas, foram também sentidas como boas — como se em si fossem algo bom’” (GM/GM, I, 2, grifos do autor).

¹⁶ Por metafísica, entendemos uma concepção dualista e dogmática de mundo (JgB/BM, 2), a qual Nietzsche se opõe em boa parte de sua obra publicada, sobretudo com a utilização da genealogia.

da tradição ocidental, a partir de uma anedota pessoal. A partir desta, Nietzsche descreve que o problema sobre a origem dos valores morais “bem” e “mal” surge como um escrúpulo em sua juventude, aos treze anos¹⁷ de idade. Neste momento de sua vida, a questão que o detinha era saber onde, verdadeiramente, foram originados nosso bem e nosso mal. Quando garoto, então, o pensador afirma que a sua resposta provisória para a problemática foi afirmar que Deus era o Pai do mal (GM/GM, prólogo, 3). A pergunta que então incomodava o pensador, após um estudo histórico e filológico acrescido de discussões psicológicas, levou o problema a outros rumos: questionar as condições pelas quais o homem inventou os juízos de valor “bom” e “mau”.

A história narrada por Nietzsche possui um forte valor simbólico e metafórico. Esta pode ser facilmente confundida com uma virada à maneira de pensar filosoficamente, pois a genealogia seria a característica de uma novidade de uma pesquisa filosófica que se opõe à tradição filosófica ocidental. Ou seja, o questionamento sobre a verdadeira origem¹⁸, uma origem essencial, dos valores — uma pesquisa adolescente — é sobreposta por uma nova forma sustentada na pesquisa histórica, que parte de um questionamento histórico mais maduro, com bases históricas, filológicas e psicológicas.

Admitindo este pressuposto histórico de que os valores possuem um aparecimento e uma mutabilidade no tempo, isto é, estão em um vir-a-ser, percebe-se que a história deve ser tomada como um instrumento metodológico. Afinal, é a partir dela que o genealogista pode compreender as mudanças em seu objeto de análise. O filósofo instrumentaliza a história ao realizar a diferenciação de épocas, povos e hierarquias de indivíduos (GM/GM, prólogo, 3). A genealogia, assim, é vista pela cor cinza em contraposição ao azul metafísico, pois busca o documentado, o efetivamente ocorrido, o constatável, “numa palavra,

¹⁷ Preocupações estas que aparecem em um texto do Nietzsche adolescente, quando, então, estava em seus 17 anos, o intitulado *Fado e história*.

¹⁸ Nietzsche utiliza o termo *Ursprung* para caracterizar essa origem.

a longa, quase indecifrável escrita hieroglífica do passado moral humano!” (GM/GM, prólogo, 7).

Aliada à história, a filologia, a análise linguística, torna-se um instrumento fundamental para o procedimento genealógico. A oposição de Nietzsche refere-se à “metafísica da linguagem” (GD/CI, A “Ração” na filosofia, 5), pela qual há uma cristalização daquilo que é percebido como o significado de algo. Não é levado em consideração que as palavras são como bolsos, “que ora isso, ora aquilo, ora várias coisas de uma vez foram metidas” (WS/AS, 33). O uso genealógico da filologia, em contraposição à metafísica da linguagem, fornece indicações sobre a história das modificações dos conceitos (GM/GM, I, nota). O tratamento filológico é um indicativo, assim, da reformulação¹⁹ de uma tradição dogmática que busca tratar as coisas como perenes no tempo, sem estar submetidas ao vir-a-ser. É a partir da utilização do estudo etimológico que o procedimento genealógico amplia sua perspectiva de pesquisa e compreensão.

Entretanto, a genealogia não pode ser compreendida apenas como um instrumento de pesquisa de caráter histórico-filológico, isso porque o projeto do filósofo é carregado de um elemento crítico²⁰:

¹⁹ “O estudo etimológico permite compreender as organizações e reorganizações nas relações de potências expressas nas transformações dos juízos de valor; remetendo, necessariamente, à questão ‘quem?’, formulada do seguinte modo: o que quer quem transformou essa avaliação?” (Azeredo, 2003, p. 64).

²⁰ Ao utilizar o termo crítica, faz-se necessário demarcar um distanciamento do projeto filosófico de Nietzsche do projeto filosófico de Kant. Com isso em vista, destacamos a seguinte passagem de Marton (1990, p. 122-123): “Se Kant quer fundar a moral enquanto ciência da razão pura, desvinculada de todo elemento empírico, Nietzsche recorre à história, à etnologia e às ciências da natureza, para avaliar suas reflexões morais. Concebendo a psicologia como investigação da proveniência e das transformações dos valores morais, identifica-a com o procedimento genealógico. Ao fazê-lo, reafirma os vínculos estreitos que ela deve ter com a história, assim como a ruptura definitiva que tem de operar em relação à metafísica. É isso que lhe permite denunciar o estudo psicológico, que desconhece a história, por abrigar preconceitos morais. É também o que o leva a criticar Kant por pretender legitimar a moral num mundo supra-sensível, a atacá-lo por ignorar que os valores morais foram criados em algum tempo e em algum lugar, a acusá-lo talvez de fazer-se defensor dos interesses gregários”.

colocar o próprio valor dos valores em questão (GM/GM, prólogo, 6). Para tal, é fundamentalmente necessário que o filósofo do Zaratustra adicione um novo instrumento metodológico, a fisiopsicologia. É a partir desta fisiopsicologia que Nietzsche pretende examinar as tábuas de valores como um primeiro exame, aguardando a crítica da ciência médica (GM/GM, I, nota). Dito de outra forma, é a parte desta análise fisiopsicológica que Nietzsche estabelece um julgamento acerca dos valores morais existentes no decorrer da história. Não tomando o valor “bom” como absolutamente bom em si e nem o “mau” como absolutamente mau em si, o genealogista questiona-se a partir de qual prisma a avaliação dos valores está sendo executada.

É forçoso, pois, que o filósofo tome uma perspectiva de avaliação para estabelecer seus julgamentos acerca da moral. Mas um critério que fuja de avaliações morais, que esteja isento de qualquer contestação. A necessidade deste critério para além da moral é tomado como necessário como forma de evitar o julgamento de preconceitos com preconceitos (FW/GC, 380). Nietzsche, neste campo, toma a vida como este ponto-chave de seu projeto, pois “*o valor da vida não pode ser estimado. Não por um vivente, pois ele é parte interessada, até mesmo objeto de disputa, e não juiz; e não por um morto, por um outro motivo.*” (GD/CI, O problema de Sócrates, §2, grifos do autor). Todos os juízos acerca da vida, então, serão compreendidos como sintomas:

Uma condenação da vida por parte do vivente é, afinal, apenas o sintoma de uma determinada espécie de vida: se tal condenação é justificada ou não, eis uma questão que não chega a ser levantada. Seria preciso estar numa posição *fora* da vida e, por outro lado, conhecê-la como alguém, como muitos, como todos os que a viveram, para poder sequer tocar no problema do *valor* da vida: razões bastantes para compreender que este é, para nós, um problema inacessível (GD/CI, moral como antinatureza, §5, grifos do autor).

A partir do critério vida, Nietzsche sustenta uma nova maneira de avaliação marcada por uma sintomatologia²¹ que substitui a avaliação moral. Assim sendo, o filósofo não irá classificar as morais como boas e más, mas sim enquanto saudáveis, doentes e similares, além de apontar quais os “sintomas” das morais em um meio social, principalmente no corpo, o qual é definido como uma “estrutura social de muitas almas” (JgB/BM, 19). A curiosa noção de Nietzsche sobre o corpo, como uma estrutura de muitas almas²², está circunscrita na ideia capital da filosofia nietzschiana: a vontade de potência. O conceito de vontade de potência é uma das teses centrais desenvolvidas no *Assim Falou Zaratustra* (1883-85), apresentada com a afirmação “onde encontrei seres vivos, encontrei vontade de [potência]” (Za/ZA, II, Da superação de si mesmo). Logo após, o conceito é ampliado, em *Além de Bem e Mal* (1886), para toda a realidade, não só no ponto de vista orgânico, a partir da afirmação: “mundo visto de dentro, o mundo definido e designado conforme seu ‘caráter inteligível’ — seria justamente ‘vontade de [potência]’, e nada mais. —” (JgB/BM, 36). Na *Genealogia da Moral* (1887), Nietzsche assume uma semelhança da vontade de potência com o conceito de força, com impulso (GM/GM, I, 13).

A vontade de potência, encarada no meio orgânico, exerce-se nas células, tecidos, órgãos e nos numerosos seres microscópicos que se exercem no organismo, dispondo-o hierarquicamente (GM/GM, I,

²¹ “Sintomatologia assim substitui moralidade; os doentes não são culpados por suas doenças. Mas a emigração de Nietzsche ‘para além do bem e do mal’ não exclui a possibilidade da crítica filosófica. O filósofo ‘imoral’ deve continuar formulando preferências de julgamentos normativos e ordens de classificação, embora não mais com base em critérios morais” (Conway, 1994, p. 322, trad. nossa).

²² “Ao entender o corpo como uma pluralidade de impulsos ou forças em luta entre si por mais potência, Nietzsche pode expressar, em sua terminologia, saúde e doença conforme se apresentar a configuração dessa pluralidade de impulsos. Pode mesmo propor reorganizá-la ou curá-la. Daí considerar a civilização ou o amensamento do homem uma doença” (Frezzatti Junior, 2006, p. 102-103).

2)²³. Enquanto força eficiente, a vontade de potência atua em relação a tudo que existe. A realidade constitui-se, dessa forma, como vir-a-ser caracterizado por um constante agon (*Ἀγών*), por uma luta de forças constantes por mais potência²⁴. Enquanto força, a vontade de potência aponta uma constante vontade criadora. Esta perspectiva não quer dizer que haja uma substituição do conceito de sujeito pelo de vontade de potência, nem que a vontade de potência seja algum tipo de ente metafísico ou algum princípio transcendente, mas sim a um efetivar-se das forças em constante devir. Dito de outra forma, vontade de potência não deve ser entendida como uma nova classificação ontológica de um sujeito e nem tampouco que seja uma *arché*, um princípio de todas as coisas existentes, mas a constituição de um constante vir-a-ser. Nestes termos, Hatab (2019) esclarece que:

O mundo, para Nietzsche, nunca é uma condição fixa mas sempre em movimento; e todos os movimentos são relacionados uns com os outros. Além disso, tais relações são primeiramente conflitos de tensão e resistência (KSA 13: 14[93]). Vontade de potência retrata, em termos dinâmicos, a ideia de que qualquer condição ou afirmação do significado deve superar qualquer coisa “outra”, algum obstáculo ou contra força (Hatab, 2019, p. 334).

Assim posto, a fisiopsicologia é compreendida como um exame desses instintos que estão em constante conflito no corpo. Nietzsche, em *Além de bem e mal*, assume que sua psicologia ao ser concebida como a “morfologia e teoria da evolução da vontade de [potência]” (JgB/BM, 23), possui um caráter de fuga dos preconceitos morais. Em outras

²³ No que concerne à relação estabelecida entre vida e valor, o filósofo do martelo denuncia que as “valoração de uma pessoa denunciam algo da *estrutura* de sua alma, e aquilo em que ela vê suas condições de vida, sua autêntica necessidade” (JgB/BM, §269, grifo do autor).

²⁴ “O traço fundamental da vida, a luta é necessária: simplesmente não pode deixar de existir. Não visa a objetivos nem cumpre finalidades; não admite trégua nem prevê termo. Sempre presente nos seres orgânicos, exerce-se antes de mais nada contra a morte — neles e também fora deles” (Marton, 1990, p. 48).

palavras, a sua avaliação fisiopsicológica se afasta de uma visão presa à moralidade. O autor destaca o caráter extramoral de sua fisiopsicologia ao afirmar, metaforicamente, que essa perspectiva garante um aprofundamento e concebe a psicologia não só como a rainha das ciências, bem como o caminho para os problemas fundamentais²⁵.

Dessa forma, a genealogia de Nietzsche pode ser compreendida como um procedimento crítico dos valores ocidentais. Partindo de um pressuposto histórico, a genealogia nega o estatuto metafísico dos valores morais. Com o exame histórico²⁶, percebe as mudanças às quais estes valores morais foram submetidos. Sustentado na filologia, entende a percepção das mudanças de perspectivas sobre esses valores morais. Com a fisiopsicologia, estabelece uma análise crítica dos jogos de potência aos quais as valorações estavam inseridas, bem como os efeitos destas avaliações morais em relação à vida.

²⁵ “navegamos diretamente sobre a moral e além dela, sufocamos, esmagamos talvez nosso próprio resto de moralidade, ao ousar fazer a viagem até lá — mas que importa nós! Jamais um mundo tão profundo de conhecimento se revelou para navegantes e aventureiros audazes: e o psicólogo, que desse modo ‘traz um sacrifício’ — que não é o sacrificio dell’ intelletto, pelo contrário! —, poderá ao menos reivindicar, em troca, que a psicologia seja novamente reconhecida como rainha das ciências, para cujo serviço e preparação existem as demais ciências. Pois a psicologia é, uma vez mais, o caminho para os problemas fundamentais” (JgB/BM, 23).

²⁶ Nietzsche traz indicativos de uma amplitude histórica, aliada ao estudo das paixões compreendido pela fisiopsicologia, da moral no 7º parágrafo da Gaia Ciência ao afirmar: “Quem hoje pretende estudar as coisas morais, abre para si um imenso campo de trabalho. Todas as espécies de paixões têm de ser examinadas individualmente, perseguidas através dos tempos, povos, grandes e pequenos indivíduos; toda a sua razão, todas as suas valorações e clarificações das coisas devem ser trazidas à luz! Até o momento, nada daquilo que deu colorido à existência teve história: se não, onde está uma história do amor, da cupidez, da inveja, da consciência, da piedade, da crueldade? Mesmo uma história comparada do direito, ou apenas do castigo, falta inteiramente até aqui” (FW/GC, 7).

4 Genealogia como procedimento pedagógico

Nietzsche, em uma nota que encerra a primeira dissertação da *Genealogia da Moral*, faz uma proposta curiosa para o meio do ensino da filosofia, já que ele propõe entregas de prêmios acadêmicos nas Universidades aliado com a promoção de estudos histórico-morais. Nestes termos, o filósofo enumera uma série de áreas acadêmicas que devem trabalhar em prol das questões que afligem o pensador neste texto: o valor dos valores morais (GM, prólogo, 6). Posto isso, o filósofo alemão afirma que a filologia, aliada à história, deve responder que indicações “*fornece a ciência da linguagem, em especial a pesquisa etimológica, para a história da evolução dos conceitos morais*” (GM/GM, I, nota, grifos do autor). Além desta proposta, Nietzsche indica um outro impulso: que a ciência médica e a fisiologia evidencie e teça uma crítica a todas as tábuas de valores. A questão guia, neste sentido, seria para o que vale estas tábuas de valores.

Com esta proposta interdisciplinar de pesquisa, Nietzsche lança a questão perspectiva de avaliação, uma vez que é afirmado que o “bem da maioria e o bem dos raros são considerações de valor opostas, tomar o primeiro como de valor mais elevado *em si*, eis algo que deixamos para a ingenuidade dos biólogos ingleses” (GM/GM, I, nota, grifos do autor). O que Nietzsche aponta com sua afirmação é uma necessidade propriamente genealógica, uma vez que há uma determinação de que os valores morais não possuem um valor em si, são submetidos a mudanças e determinações diversas, ou seja, são mutáveis, estão em devir. Encerrando sua nota, o filósofo do martelo propõe que todas as ciências devem abrir caminho para a tarefa futura do filósofo, qual seja: “o filósofo deve resolver o *problema do valor*, deve determinar a *hierarquia dos valores*” (GM/GM, I, nota, grifos do autor). Assim posto, em um cenário universitário, a genealogia de Nietzsche é afirmada em um caráter interdisciplinar, considerando os valores (objetos de estudo) como mutáveis no devir, tornando a tarefa propriamente filosófica evidente: a

resolução do problema dos valores morais. Além disso, percebemos o protagonismo da filosofia em seu caráter interdisciplinar, uma vez que as ciências são instrumentos pelos quais o filósofo exerce sua atividade de determinação dos valores morais.

A partir deste cenário de discussão, com os elementos genealógicos expostos pelo filósofo do Zaratustra, propomos a genealogia enquanto um procedimento didático para o ensino de filosofia. A partir desta forma de proceder filosoficamente, compreendemos um ensino voltado à discussão com o eixo temático, dividido em 3 momentos: a retomada histórico-filosófica, a problematização presente e a crítica genealógica. O ensino de filosofia possui três eixos basilares: o eixo histórico, o eixo temático e o eixo problemático. No primeiro eixo, faz-se uma cronologia da história da filosofia em seus períodos (filosofia clássica, filosofia medieval, filosofia moderna e filosofia contemporânea). Nestes termos, a filosofia ganha um caráter expositivo enciclopédico, com a filosofia sendo vista apenas “como um conteúdo a mais” (Gallo, 2010, p. 164). No que concerne ao segundo, a filosofia é abordada a partir de temas de natureza filosófica, como o tema da liberdade, por exemplo. No terceiro, busca-se abordar a filosofia com ênfase nos seus problemas, como o problema do mal, o problema da demarcação, por exemplo.

Com a adoção do eixo temático, compreendemos a amplitude em abarcar os temas, englobando os outros dois eixos, uma vez que a temática da filosofia, em seu âmago, possui uma historicidade no seu desenvolvimento, bem como abarca as problemáticas em seus diversos sentidos. Dito de outra forma, a abordagem em um eixo temático apropria-se de um filosofar histórico, uma vez que é a partir da história da filosofia²⁷ que os temas são explorados e as suas dinâmicas são evidenciadas. Além disso, a apropriação dos problemas pelo eixo temático

²⁷ Possuímos conhecimento do debate contemporâneo sobre uma visão plural da história da filosofia, não só entendendo-a como a história da filosofia europeia. Não entramos nessa questão por não ser o objetivo de nosso trabalho.

garante, aliado a um estudo historiográfico, explorar não só como os problemas são evidenciados na história da filosofia, mas também como uma mesma temática aborda diversas formas de se problematizar.

Com isso em vista, passamos para o primeiro momento didático da aula de filosofia: a retomada histórico-filosófica. Neste primeiro momento, a aula segue um modelo expositivo tradicional²⁸, cabendo ao professor apresentar a temática na trajetória do pensamento filosófico, levando em consideração o momento histórico no qual cada pensador(a) está situado, bem como a forma de cada um(a) apresentar os problemas filosóficos. Além disso, como o procedimento de análise nietzschiano compreende uma perspectiva linguística, a apresentação desta análise torna-se completa com a verificação da terminologia linguística.

Com este primeiro momento mais expositivo, o professor assume um papel mais “tradicional”, não sendo um mediador, mas sim aquele que vai conduzir o saber filosófico em sua trajetória. A sala de aula torna-se, neste primeiro momento, um cenário de compartilhamento e debate de saberes já estabelecidos (mas não encerrados) da tradição do pensamento humano²⁹. Além disso, este é o momento no qual

²⁸ Acreditamos que a adoção de momentos expositivos da aula são essenciais na formação do pensamento crítico do estudante. Não há, com esta adoção, uma ênfase no professor, mas sempre um foco voltado ao desenvolvimento intelectual do estudante na disciplina de filosofia. Nestes termos, seguimos Freire (1996, p. 86) ao compreender que uma dialogicidade não nega a validade de momentos que o professor expõe ou fala do objeto de estudo, seja através de uma explicação ou de um processo narrativo.

²⁹ Com esta afirmação, pretendemos não deixar dúvida de que o momento não se enquadra naquilo que Paulo Freire denomina de educação bancária, que pode ser entendida da seguinte forma: Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fixadores das coisas que arquivam” (Freire, 2019b, p. 80-81).

Há neste momento, sem dúvidas, com a construção do saber coletivo, uma abertura para os estudantes abrirem-se ao diálogo e questionarem as teorias filosóficas apresentadas. Não há, na verdade, uma burocratização no perguntar (Freire; Faundez, 2021, p.

a aula de filosofia ganha a sua face interdisciplinar, mas com ênfase no próprio fazer filosófico. Isto porque as demais disciplinas do saber (história e estudo linguístico, principalmente³⁰) adquirem uma função de auxiliar a compreensão do desenvolvimento das temáticas filosóficas.

O segundo momento é intitulado como a problematização presente. Neste momento, após a retomada histórico-filosófica, cabe ao professor a abordagem (ainda com a proposta mais expositiva) deste tema filosófico em sua forma mais atual, levando em conta o contexto sociocultural no qual o seu estudante está inserido. Neste momento, estimula-se uma maior participação do estudante com um debate mais aberto acerca das problemáticas que se apresentam sobre o tema da aula, já com o domínio teórico estabelecido. Neste momento da aula, o papel do professor não pode ser confundido com uma isenção ou uma mera mediação. O professor, ainda tendo em vista os conteúdos já estabelecidos, deve colaborar na argumentação, em possíveis correções de compreensão das teses já apresentadas, bem como saber enquadrar bem o problema em uma realidade na qual o estudante vá se sentir contemplado.

Neste cenário, o professor, ainda com evidência do caráter interdisciplinar em vista, deve utilizar materiais que colaborem para a retomada da temática na contemporaneidade. Para tal, pode-se pensar em cenas de filmes, letras de músicas, notícias de jornais e revistas, significado de palavras-chaves do dicionário, a declaração dos direitos humanos, vídeos, trechos de livros, situações hipotéticas ou até mesmo cenas de jogos virtuais³¹. A tônica deste momento didático é que o estudante consiga compreender que as temáticas abordadas na filosofia

74), mas sim o perguntar enquanto possibilidade advinda do incômodo com o próprio conteúdo (Matos, 2021, p. 57).

³⁰ O destaque está voltado para estas duas disciplinas, mas há um incentivo, a depender da temática tratada, de outras disciplinas adentrar no debate, sejam estas das ciências da natureza, das ciências exatas ou das ciências linguísticas.

³¹ Neste sentido, há um incentivo de que mais do que uma forma de demonstrar este problema na contemporaneidade seja abordada.

não estão situadas em um local inalcançável, mas nas experiências mais próximas de suas vidas. Este momento é fundamental, portanto, para o último momento didático: a crítica genealógica.

A crítica genealógica faz-se presente, de forma indireta, em todo processo de ensino, uma vez que a o procedimento genealógico possui uma interconexão de temas necessários. É, entretanto, neste terceiro momento, um momento avaliativo³², que o procedimento genealógico ganha o seu caráter ativo na filosofia: com a sua perspectiva crítica. Neste momento, o estudante é convocado para, com a bagagem das apreensões filosóficas, tecer uma crítica, uma análise, ao tema abordado. Com isso em vista, há uma necessidade de encontrar um critério a partir do qual a crítica deva ser feita. Nesta questão, acerca do critério avaliativo, Nietzsche, visando escapar das análises morais preconceituosas, encontra na vida um critério avaliativo para além de qualquer contestação. Vida, no pensamento de Nietzsche, está envolvida com a temática da vontade de potência (Za/ZA, II, Dos desprezadores do corpo). Seguindo a perspectiva de Nietzsche, adotamos a vida como um critério de análise sob o qual não há dúvidas sobre o seu valor. Não

³² Por avaliação, não buscamos falar de uma prova formal, em um período determinado de tempo. A avaliação consiste, aqui, em mais um momento didático, no qual o conhecimento do estudante é concebido de forma gradual. Isto é, a avaliação não possui, aqui, um caráter punitivo, mas sim de compreensão da situação do estudante frente aos temas estudados. Neste sentido, seguimos, no que tange às especificidades da avaliação, novamente, a orientação do currículo de Pernambuco: “**I. Formativa:** tem como objetivo verificar se tudo aquilo que foi proposto pelo professor em relação aos conteúdos está sendo atingido durante todo o processo de ensino-aprendizagem; **II. Cumulativa:** permite reter tudo aquilo que se vai aprendendo no decorrer das aulas e possibilita ao professor, por poder acompanhar o estudante dia a dia, usá-la quando necessário; **III. Diagnóstica:** auxilia o professor a detectar ou fazer uma sondagem daquilo que se aprendeu ou não, e assim retomar os conteúdos que o estudante não conseguiu aprender, replanejando suas ações, suprimindo as necessidades e atingindo os objetivos propostos; **IV. Somativa:** tem o propósito de atribuir notas e conceitos para o estudante ser promovido ou não de uma classe para outra, ou de um curso para outro, sendo normalmente realizada durante o bimestre; **V. Autoavaliação:** pode ser realizada tanto pelo estudante quanto pelo professor, para se ter consciência do que se aprendeu ou se ensinou e assim melhorar a aprendizagem” (Pernambuco, 2020, p. 26, negritos meus).

só isso, mas especificamos onde deve ser visto esse critério acerca da vida: no corpo.

O corpo, nestes termos, pensado a partir de Nietzsche, não é percebido como uma substância ou envolto em um materialismo. Não seria, ademais, algo distinto da mente, sendo a mente uma “pequena razão” e o corpo uma “grande razão”³³. O corpo é uma organização pulsional. A lógica envolta neste momento é a vontade de potência [tema abordado anteriormente no nosso texto]. Envolto na noção de vontade de potência, em torno de um jogo de forças constantes por mais potência, a temática do corpo, em um cenário político, admite uma complexidade e uma abertura para pensar a filosofia em uma escala muito ampla. É possível perceber o corpo, assim, como um texto cuja leitura revela o cenário no qual este corpo está imerso, sobretudo o cenário de dominação sócio-política na qual este corpo está inserido.

Mais especificamente, em um cenário nietzschiano, retomemos uma discussão sobre o indivíduo como forma de aprofundarmos a questão do corpo. Em *Além de bem e mal*, no primeiro capítulo, Nietzsche pretende se contrapor aos preconceitos filosóficos. Neste cenário, Nietzsche deixa evidente qual é o preconceito filosófico metafísico ao qual sua filosofia se contrapõe: ao pensamento dualista (JgB/BM, 2). Na décima-sexta sessão, o filósofo do martelo vai se opor mais exatamente ao equívoco advindo da sedução da linguagem que garante a existência

³³ Nietzsche deixa evidente, em *Assim falou Zaratustra*, que sua compreensão de corpo não opera com uma lógica dualista de corpo e alma. Na verdade, o filósofo alemão busca superar este tipo de dualismo:

“‘Corpo sou eu e alma’ — assim fala a criança. E por que não se deveria falar como as crianças?

Mas o esperto, o sabedor, diz: corpo sou eu inteiramente, e nada mais; e alma é apenas uma palavra para um algo no corpo.

O corpo é uma grande razão, uma multiplicidade com um só sentido, uma guerra e uma paz, um rebanho e um pastor.

Instrumento do teu corpo é também tua pequena razão que chamas ‘espírito’, meu irmão, um pequeno instrumento e brinquedo de tua grande razão” (Za/ZA, I, Dos desprezadores do corpo).

de certeza imediatas. A certeza a qual Nietzsche enquadra como um problema filosófico é o da certeza “Eu penso”. Nietzsche compreende que esta certeza imediata necessita de afirmações temerárias com difíceis fundamentações, “que sou *eu* que pensa, que tem de haver necessariamente um algo que pensa, que pensar é atividade e efeito de um ser que é pensado como causa, que existe um ‘Eu’” (JgB/BM, 16, grifo do autor). A linguagem induz a pensar num equívoco da existência de um sujeito como ser, como causa, como substância, já que esta “pertence, em sua origem, à época da mais rudimentar forma de psicologia” (GD/CI, A “Razão” na filosofia, 5).

Mas quando seria este momento no qual a linguagem se instaura, um momento de um rudimentar pensar psicológico? Uma indicação de resposta para esta questão encontra-se na segunda dissertação da *Genealogia da Moral*, onde Nietzsche apresenta-nos, a partir de um cenário da violência, a formação do indivíduo soberano (GM/GM, II, 2). Em um período (pré-histórico) no qual havia a necessidade do desenvolvimento da responsabilidade, a humanidade, com a eticidade do costume (M/A, 9), forma no animal homem uma memória, tornando-o um animal capaz de prometer (GM/GM, II, 1). A memória, formada enquanto uma instância de controle de comportamento, foi desenvolvida até o desenvolvimento da razão (GM/GM, II, 3).

O desenvolvimento da razão, após esse processo, é marcado por uma sacralização, uma instância de distinção do ser humano quanto aos demais seres da natureza³⁴, como um ponto de desnaturalização do homem enquanto um animal. Nietzsche pretende demolir essa construção, demonstrando que a ideia razão nada mais é do que um aparato

³⁴ Em um texto lançado postumamente, mas escrito em sua juventude, intitulado *Sobre verdade e mentira no sentido extramoral* (1873), Nietzsche aponta este processo de sacralização da razão. De forma irônica, ácida e muito sagaz, o filósofo do martelo demonstra que a linguagem desenvolve-se a partir de um contexto de sobrevivência. O ser humano, um animal mais fraco que os demais, necessitou do desenvolvimento da razão, neste cenário, como forma de garantir a sua sobrevivência em um ambiente hostil à sua vida.

desenvolvido em um contexto histórico específico. A razão, assim, nada mais seria do que um impulso do corpo, no qual há uma marca do exercício de poder³⁵. O corpo, assim, é o âmbito central das observações políticas e sociais³⁶, devendo ser analisado para entendermos como não só a potência exerce-se sobre o corpo, mas também como a própria potência do corpo é impelida por estas potências exteriores.

Com isso, o terceiro momento da aula, a realização da crítica genealógica, é percebido como o momento de debate tendo o corpo como ponto de vista. Isto porque, o corpo, pensado neste cenário de impulsos nietzschianos, não está para além da natureza e nem tampouco para além do social (como afirmamos acima). Por isso, é percebido que, com a análise do corpo, o julgamento do estudante acerca da temática filosófica contemporânea deve ter em vista não apenas um corpo individual³⁷, mas a sociedade no qual este corpo está imerso, os sintomas das temáticas trabalhadas no meio social no qual o estudante está imerso, até alcançar como a questão tratada afeta o que denominamos de corpo.

Imaginemos, como exemplo, o tema da liberdade. No primeiro momento da aula, o tema é tratado a partir de correntes filosóficas que adentram em diversas formas de questionar o que é ser livre. Santo Agostinho, Locke, Kant, Nietzsche, Marx, Sartre e Simone de Beauvoir

³⁵ Nestes termos, como forma de ilustrar bem nossa compreensão sobre esta instância da razão, compreendemos, não por acaso — uma vez que a fonte a partir do qual partimos é a mesma — que ela pode ser relacionada com o aquilo que Foucault fala sobre alma. Em *Vigiar e Punir*, o filósofo francês, tecendo a sua análise genealógica sobre as prisões, realiza um estudo da passagem dos suplícios do castigo passados do corpo para a alma. Esta, não compreendida como uma substância diferente do corpo, mas fazendo parte deste, é descrita como efeito e instrumento de uma anatomia política, uma “peça no domínio exercido pelo poder sobre o corpo” (foucault, 2014, p. 33), sendo esta a prisão do corpo.

³⁶ Que não estão, como bem imagina-se, separados de uma instância da natureza.

³⁷ Corpo individual é um termo pensado como sinônimo do corpo do próprio estudante. Com isso, não estamos afirmando que haja possibilidade de pensar a categoria de indivíduo em Nietzsche. No próprio corpo, não há uma unidade, já que o corpo é uma estrutura social de muitas almas (BM, 19).

são exemplos de pensadores que podem ser utilizados para este primeiro momento. No segundo, o conceito de liberdade do dicionário pode ser demonstrado acompanhado de alguma notícia ou alguma mídia próxima à realidade do estudante que retrata o problema da liberdade na contemporaneidade. Por fim, no terceiro momento, o debate entre os estudantes pode ser guiado a partir da questão: o que é ser livre e quais corpos são livres? Assim, é requisitado ao estudante um exame teórico de resgate das temáticas tratadas bem como um exercício de pensar autônomo sobre uma questão que o envolve.

O professor, neste momento, possui um papel de mediador, colaborando com a construção do estudante acerca do seu posicionamento filosófico. Este, por sua vez, é forçado a pensar filosoficamente ao articular os autores trabalhados (ou algum outro que o estudante conheça e que não tenha sido abordado), como este problema apresenta-se em sua vivência diária, no contexto social que este vive, tendo em vista um critério inabalável: a vida, que, no ser humano, pode ser traduzida como corpo.

O estudante, neste momento da aula, toma a atividade genealógica da filosofia como uma tarefa sua. Não só aborda munido de conhecimentos filosóficos trabalhados no primeiro momento da aula, mas também a partir de problemas contemporâneos que estão imersos em sua realidade situada. Não só isso, mas com a escolha do corpo enquanto critério de análise, é cabível ao estudante uma compreensão de sua posição no mundo, da posição enquanto um ser envolto no coletivo, cuja vida está imersa por diversas questões que refletem na sua vida cotidiana, na vida dos colegas, dos professores, das vivências escolares e da própria escola.

5 Considerações finais

Nossa proposta, com este trabalho, é a de elaborar uma didática a partir do procedimento genealógico que cumpre com o dever de

pensar o ensino de filosofia de forma crítica, cumprindo com as noções basilares do currículo para o ensino de filosofia, não se reduzindo, entretanto, aos seus interesses. O nosso trabalho, assim, situa-se no debate filosófico enquanto uma revisão crítica de currículo (mais especificamente, do currículo de Pernambuco), enquanto uma proposta de prática didática para o ensino de filosofia, um material de apoio aos professores da rede básica e um convite para pensar a formação filosófica. Quanto ao papel do currículo de Pernambuco, nosso trabalho, como dito anteriormente, o toma como ponto de partida para pensar um aspecto prático da filosofia situada em Pernambuco, mas não fica limitado às suas exigências de forma concreta. Acreditamos que, com isso, nosso procedimento de ensino ganha uma amplitude a ser pensado em outras propostas curriculares para o ensino de filosofia.

Além disso, acreditamos, ainda em termos curriculares-educacionais, que o procedimento de ensino genealógico consegue superar a fragmentação do conhecimento garantindo à filosofia um papel central nas discussões, uma vez que as demais ciências (com ênfase à história e à filologia) são instrumentalizadas pela filosofia como forma de garantir um aprofundamento à crítica propriamente genealógica. A filosofia, assim, enquanto disciplina do ensino médio, com a adoção do procedimento genealógico de Nietzsche, aparece como uma face interdisciplinar, situada na realidade do estudante, fornecendo a este bases para um pensar crítico-genealógico, um critério de avaliação, além de uma instrumentalização do conhecer para o seu agir prático.

No mais, este projeto apresenta-se, acima de tudo, como um convite. Uma vez que nos apropriamos de um pensamento estabelecido por Gallo para elaborar um pensamento didático-filosófico, acreditamos ser necessário um aprofundamento e um trabalho coletivo dos demais pensadores do ensino de filosofia no país não só para debater as metodologias do ensino de filosofia, mas também propor formas de encarar o pensamento filosófico e de construir o filosofar.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2020.
- DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a filosofia*. Trad. Mariana de Toledo Barbosa e Ovídio de Abreu Filho. [S.I]: N-1 Edições, 2018.
- FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. Trad. Marcelo Catan. In:
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 10. ed. São Paulo e Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019b.
- FREZZATTI JUNIOR, Wilson Antonio. “O problema de Sócrates”: um exemplo da fisiopsicologia de Nietzsche. *Re. Filos.: Aurora*, Curitiba, v. 20, n. 27, p. 303-320, 2008.
- FREZZATTI JUNIOR, Wilson Antonio. O significado da teoria das forças no pensamento nietzschiano: a interpretação de Scarlett Marton. In: AZEREDO, Vânia Dutra de; FREZZATTI JUNIOR, Wilson Antonio (org.). *Nietzsche e seus intérpretes*. Curitiba: Crv, 2020. p. 163-176.
- GALLO, Silvio. Ensino de filosofia: avaliação e materiais didáticos. In: EDUCAÇÃO, Ministério da. *FILOSOFIA*. Brasília: [S.I], 2010.
- GONÇALVES, Luiz Felipe Xavier. *Genealogia do Estado e do Direito em Nietzsche*. Curitiba: Crv, 2021.
- HATAB, Lawrence. *Genealogia da Moral de Nietzsche: uma introdução*. Trad. Nancy Juozapavicius. São Paulo: Madras, 2010.
- HATAB, Lawrence. The Will to power. In: STERN, TOM (edt.). *The New Cambridge Companion to Nietzsche*. Cambridge: Cambridge University Press, 2019.
- LOURES, Bárbara de Almeida Hoffmann Rocha. *O ensino de filosofia no Brasil e a proposta da oficina de conceitos*. 2010. 44 f. TCC (Graduação) – Curso de Filosofia, Departamento de Filosofia, Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná (Unicentro), Guarapuava, 2019.
- NIETZSCHE, Friedrich. *A Gaia Ciência*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Além do bem e do mal: prelúdio de uma filosofia do futuro*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

- NIETZSCHE, Friedrich. *Aurora: reflexões sobre os preconceitos morais*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Crepúsculo dos ídolos: ou como se filosofa com o martelo*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Ecce Homo: como alguém se torna o que é*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da Moral: uma polêmica*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- NIETZSCHE, Friedrich. *O Anticristo: maldição ao cristianismo*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- NIETZSCHE, Friedrich. *O caso Wagner: um problema para músicos*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- NIETZSCHE, Friedrich. *O Nascimento da tragédia: ou Helenismo e Pessimismo*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Schopenhauer como educador: consideração extemporânea III*. T Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Martins Fontes, 2020.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Sobre verdade e mentira no sentido extramoral*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Hedra, 2012.
- MARTON, Scarlett. *Extravagâncias: ensaios sobre a filosofia de Nietzsche*. 3. ed. São Paulo: Discurso Editorial e Barcarolla, 2009.
- MARTON, Scarlett. *Nietzsche: das forças cósmicas aos valores humanos*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- PERNAMBUCO. Secretaria de educação e esportes. *Novo currículo de pernambuco: ensino médio*. Recife, 2020.
- TEODORO, Antônio. *A educação em tempos de globalização neoliberal: os novos modos de regulação das políticas educacionais*. Brasília: Liber Livro, 2011.
- TOMAZETTI, Elisete M.; BENETTI, Cláudia Cisiane. O ensino de filosofia no novo cenário político brasileiro: entrevista com o professor Silvio Gallo. *Revista Digital de Ensino de Filosofia*, Santa Maria, v. 2, n. 2, p. 99-109, 2016.

É preciso imaginar o estudante-Sísifo feliz: uma análise desde *O mito de Sísifo* de Albert Camus

Marcelo Martins Barreira¹

DOI: <https://doi.org/10.58942/eqs.183.13>

1 Introdução

Com o propósito de valorizar a vida absurda do estudante da rede pública, analisaremos *O mito de Sísifo* com o fito de mostrar a pertinência do pensamento de Camus para se instaurar imaginativamente horizontes de intensificação da vida, a partir do sentimento de absurdidade do mundo.

O início do livro de Camus desconcerta o leitor. O autor franco-argelino concentra ousadamente a tradição filosófica ao proclamar, na primeira página, sua talvez mais famosa frase: “Só existe um problema filosófico realmente sério: é o suicídio. Julgar se a vida vale ou não vale a pena ser vivida é responder à questão fundamental da filosofia” (Camus, 1989, p. 7). A chave de leitura dessa impactante frase será, por sua vez, a última afirmação desta obra: “É preciso imaginar Sísifo feliz” (Camus, 1989, p. 76), cujos termos se articulam numa unidade significativa ao desafio colocado no início do livro: se a vida tem ou não sentido. Diante da implicação paradoxal da filosofia de Camus perante o

¹ Doutor em Filosofia pela Unicamp e professor do Departamento de Filosofia da Ufes.
E-mail: marcelobarreira@ymail.com

assombro de um estado maquínico, de precarização social e padronizações institucionais, em particular na vida dos estudantes de periferia das grandes cidades, a filosofia do absurdo contribui para a análise potencializante e não pessimista de vários dramas históricos contemporâneos e de um drama em particular: o cenário de catástrofe de nossa educação pública. Assim, *O mito de Sísifo* no ensino e na aprendizagem da Filosofia das redes públicas contribuiria para favorecer uma potência criativa do agora enquanto acontecimento (Camus, 1989, p. 70-73).

Uma abordagem pedagógica do absurdo não estimula um apasivamento conformista; ao contrário, a inquietação pedagógica de nosso capítulo terá o fito de aproveitar a proposta de Camus para reconhecer a capacidade de rebeldia de nossos estudantes no enfrentamento, sem falsa esperança ou escapismos, as ruínas de seu mundo. A obra *O mito de Sísifo* nos ensina a potência do exercício da imaginação, muito maior do que a sua alternativa irracional, num hipotético além-mundo. Incumbe ao ensino de Filosofia colocar os estudantes-sísifos como ousados protagonistas de um cenário pautado pela estranheza. Ousadia sem qualquer teleologia ou sentido apriorístico da natureza humana; sem cair no mero cumprimento de regras morais preestabelecidas.

2 Sobre o ato de se imaginarem felizes nossos estudantes-Sísifo de periferia

Começemos com um diagnóstico: vivemos numa situação trágica: capitalismo de plataforma, guerras, neofascismos e crise climática; de maneira particular na educação pública brasileira com o novíssimo Ensino Médio e mais ainda para o Ensino de Filosofia... assim, sem menosprezar essa dimensão trágica, em particular para os jovens de periferia, este texto preconizará uma potencialidade pedagógica do

pensamento de Camus (1989), em sua abordagem da temática do absurdo no ensaio *O mito de Sísifo*.

Esse escrito originou-se do incômodo do autor franco-argelino pela derrocada da conquista civilizatória liberal-democrática com as atrocidades nazifascistas, na Segunda Guerra Mundial. Essa situação-problema provocou-o ainda jovem, com 29 anos, a produzir a obra no ano de 1941, embora sua publicação ocorresse no ano seguinte. *O mito de Sísifo* configurou-se numa paradigmática filosofia da não significação do mundo, pois, nessa obra, Camus retoma a narrativa homérica sobre Sísifo, para abordá-la de modo inovador como a primeira elaboração filosófica sobre o tema da absurdidade, com incidência existencial.

O início do livro de Camus desconcerta o leitor. O autor franco-argelino concentra ousadamente a tradição filosófica ao proclamar, na primeira página, sua talvez mais famosa frase: “Só existe um problema filosófico realmente sério: é o suicídio. Julgar se a vida vale ou não vale a pena ser vivida é responder à questão fundamental da filosofia” (Camus, 1989, p. 7). A chave de leitura dessa impactante frase será, por sua vez, a última afirmação desta obra: “É preciso imaginar Sísifo feliz” (Camus, 1989, p. 76), cujos termos se articulam numa unidade significativa ao desafio colocado no início do livro: se a vida tem ou não sentido.

Jogando-se com a sonoridade das palavras, “O mito de-Sí-si-fo” é, para Camus, o “mito decisivo” (Camus, 1989, p. 87, n. xxxi). Esse caráter decisivo se instaura graças ao componente existencial do absurdo do mundo, em semelhança com o relato do mito grego da condenação de Sísifo como uma “maldição”. A maldição evoca o caráter trágico da ação punitiva dos deuses suportada por Sísifo. Na leitura filosófica proporcionada pela original interpretação do mito grego, em *O mito de Sísifo*, contudo, o absurdo não consiste numa punição (Camus, 1989, p. 48). Desse modo, seria pertinente uma interpretação desse mito como oportunidade para a ensinagem de Filosofia e não como mera punição.

Sendo a rolagem contínua e repetitiva do rochedo uma metáfora de nossa existência absurda, o ato de rolar o rochedo ensinaria paradoxalmente um aproveitamento pedagógico de uma potencialização do sentimento de absurdidade experienciado pelo “homem absurdo” (Camus, 1989, p. 28-29) — expressão estendida analogicamente aqui ao “estudante absurdo”.

Não acreditar no futuro e não ter esperança se encaixa na metáfora camusiana da eterna rolagem de “Sísifo” em que estudantes anônimos e massificados vivem em situações extenuantes e sem sentido em vários aspectos, sem uma ilusória esperança de mudança dessas situações. Apesar disso, nunca é válido optar por qualquer tipo de suicídio, mesmo com o grau atual de sofisticação e produção de muros absurdos. A condição absurda seria, então, “a” condição humana. Não convém exigir nem otimismo nem pessimismo de nossos estudantes. Não se deve forçá-los a darem sentido a um contexto constitutivamente caótico, embora não lhes condiga conformarem-se existencialmente com a injustiça social. As amarras político-institucionais não os impedem de existir, tanto quanto qualquer outra pessoa. Incumbe ao professor de Filosofia, em tal contexto desafiador, contribuir na experiência singular e comum de cada estudante com os demais colegas visando uma ação ética de solidariedade. A mais importante aprendizagem, após a leitura de *O mito de Sísifo*, é a capacidade de sermos felizes apesar do absurdo, sem fatalismo ou apatia. Desde a universalidade da realidade absurda da existência, “é preciso imaginar Sísifo feliz”, inclusive ante a redução de um humano a uma máquina ou a um animal, como os nazistas fizeram com os judeus, e os racistas fazem com os não-brancos.

Tratar do absurdo na ensinagem de Filosofia não é esvaziá-lo numa elaboração teórica que aponte para um mundo utópico e inexistente. Esse desenho idealista de sociedade não é a proposta camusiana. Sua proposta também não pretende apelar para um sacrifício escapista do intelecto que nos deixe alheio à nossa humana absurdidade.

Encontra-se um exercício do filosofar sem respostas fáceis e prontas perante um acontecimento, por definição, inédito e, ademais, insuperável. A questão central é (con)viver com um presente marcado pelo absurdo. A narração de *O mito de Sísifo* não indica um contínuo vai e vem entre a repetição nostálgica do passado à espera de um futuro que nunca chega, mas indica algo ainda mais promissor: a importância de se enxergar o presente por si, independentemente de nossas memórias e esperanças. Logo, a única possibilidade de se sustentar a vida para o estudante absurdo é a vivência do presente.

Para Camus, o esgotamento, não o cansaço, traz efetivamente o novo. O descanso se dialetiza com o trabalho; seria como o descanso do operário quando chega cansado em casa. Tal descanso, por conseguinte, é apenas uma pausa ao trabalho, reforçando-o. Inverso ao cansaço é o esgotamento. O esgotamento impede o trabalho — como metáfora de exploração de possibilidades —, não obstante tal exaustão oportunize, paradoxalmente, uma transformação da existência, escreve Camus: “O homem absurdo só pode esgotar tudo, e se esgotar” (Camus, 1989, p. 37). Nasce desse esgotamento de qualquer saída uma escolha da vida a ser vivida, ainda que em face da própria execução; aponta Camus em *O Estrangeiro*: quando mais claramente se reconhece residualmente o precioso da vida, após a perda do precioso de tudo (Camus, 2008, p. 123). O sentimento de absurdidade é condição da liberdade na apropriação camusiana da figura mítica de Sísifo. O fato de não haver uma significação prévia de “liberdade” — pois não existe “liberdade em si” (Camus, 1989, p. 37) — potencializa o quadro de Sísifo. O estudante absurdo justapõe liberdade e absurdo como imperativo para a sua existência. A cada instante há escolhas em nosso estado de absurdidade; daí o paradoxo de uma liberdade limitada circunstancialmente e, ainda assim, factível, inclusive ao se facejar muros intransponíveis.

Por isso, nosso autor afirma o desespero do existente como exercício paradoxal da liberdade mais eficiente do que o salto

kierkegaardiano da fé, conforme Camus: “O importante [...] não é curar, mas viver com os seus males” (Camus, 1989, p. 28). Eis a principal diferença entre Camus e o pensamento de Kierkegaard (1979). Seja como for, não viver e pensar com os males e as dilacerações é um desafio didático-pedagógico com a estéril e crescente tentativa de se responder com respostas canônicas e religiosas, em nosso meio educacional também frequentemente fundamentalistas, à ausência de um sentido preciso de “mundo”. A irracionalidade de cunho religioso no “salto da fé” se revela um relevante desafio para a ensinagem de Filosofia no ambiente escolar público, onde com frequência a ameaça do obscurantismo acompanha o tensionamento de grupos contrários à laicidade do Estado Democrático de Direito.

O texto de Camus revela a nossos estudantes absurdos que, em contraposição à liberdade impossível trazida por Deus, há a liberdade humana do âmbito do possível. O ponto essencial da argumentação não é o ateísmo, mas a salutar conjugação entre cristianismo e absurdidade ao não se crer na vida futura, em sintonia com a seguinte enunciação feita por Dostoiévski em *Os Possessos* e recuperada por Camus: “Se Stravóguin crê, não crê que crê. Se ele não crê, não crê que crê” (*apud* Camus, 1989, p. 44). A ambiguidade da crença permite a Camus uma crítica cirúrgica: o problema é um tipo kierkegaardiano de cristianismo em sua ilusória esperança e paz numa vida eterna e celestial, como reação irracional ao absurdo do mundo. A irracionalidade do salto da fé não consiste no melhor modo de se resistir ao desespero diante do nada e do absurdo trazido pela racionalidade.

Daí a retomada camusiana da frase de Nietzsche: “O que importa não é a vida eterna, é a eterna vivacidade” (*apud* Camus, 1989, p. 53). É melhor a eterna vivacidade da paixão conjugada com a liberdade do que a certeza de uma vida futura e eterna. A existência humana se fortalece e se vivifica ao se percorrer a estrada do absurdo e do desespero. O gesto corajoso não é o salto da fé, mas assumir o absurdo como algo constitutivo e ontológico de nossa existência. De modo ontológico

a vida se vincula ao desespero. O pior mal é não ter sofrido desespero. Aceitar o absurdo, sem resignação, liberta-nos (Camus, 1989, p. 36). Um eu livre surge através do desespero que nos tira da “gangorra” de vitórias ou derrotas, segundo Camus: “Ciente de que não há causas vitoriosas, tomo gosto pelas causas perdidas: elas requerem uma alma inteira, igual à sua derrota, como as suas vitórias” (Camus, 1989, p. 55). Não se luta para vencer, luta-se para se construir uma existência plena...

Ao inverso de uma atitude melancólica ou de uma fixação nostálgica em épocas passadas, a existência então se abre imaginativamente e acolhe criativamente o absurdo do evento inesperado. Viver o absurdo potencializa e transforma a vida em sua abertura ao acontecer inesperado. O grande acontecimento, para Camus, foi a ocupação alemã na França, quando tudo foi concedido e tudo foi perdido. Nessa ocupação, porém, perdeu-se um sentido de “povo” para gerar um outro sentido; para tanto, nunca se deve resignar-se, mas revoltar-se (Camus, 2017).

Não há, portanto, fatalismo, mas a vivência apaixonada do presente na construção provisória de um valor coletivo, o que exige imaginação. A imaginação, contrariamente ao salto da fé, tensiona os limites do mundo e favorece o exercício da rebeldia. Assim, o maior desafio, num campo de concentração por exemplo, não é a tentativa fantasiosa de se aceitar esse absurdo como se fosse uma realidade já dada; como não é também suicidar-se ou apelar para o fanatismo religioso. A imaginação, como o ilimitado do pensamento, transporta-nos à vida; bem diferente do pouco pensamento, que nos afasta da vida quando a vida se defronta com “muros absurdos”, apelando então para outra vida. Por isso, declara na sequência nosso autor: “um pouco de pensamento afasta da vida, mas muito leva de volta a ela” (Camus, 1989, p. 63). Ademais, esse pensamento sobre o mundo não se estreita por um modelo de racionalidade cujo modelo não dá conta do indecifrável, limitado e trágico universo. Ao contrário, repitamos a chave do

pensamento-excessivo de Camus: é preciso imaginarem-se felizes nos-
sos estudantes-absurdo.

3 Considerações finais

Com imaginação é preciso Sísifo assumir livremente sua vida por entre a opressão dos “muros absurdos” (Camus, 1989, p. 11). É preciso imaginar como possível o estudante ser feliz, apesar da ameaça contínua de sua existência ao dobrar a esquina de sua comunidade. Precisamos fazer o muro de uma escola não impedir a que este nosso aluno exercite a sua imaginação nem que seja pela grafitação de muros. É preciso transformarmos muros de opressão e silenciamento em expressão democrática fazendo eles falarem e contarem diversificadas narrativas, convertendo-os assim em afirmação de vidas alternativas. Para tanto, é preciso imaginação ao estudante absurdo.

Fica, por fim, uma pergunta: será que essa possível contribuição da Filosofia de Camus para nossos estudantes absurdos também contribuiria para que nossos professores-absurdos também se imagemem felizes, com menos problemas de *burnout*, ansiedade e depressão?

Referências

- ARANTES, P. E. *O novo tempo do mundo: e outros estudos sobre a era da emergência*. São Paulo: Boitempo, 2014.
- CAMUS, A. *O mito de Sísifo*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.
- CAMUS, A. *A Peste*. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- CAMUS, A. *O Estrangeiro*. Rio de Janeiro: Record, 2008.
- CAMUS, A. *O Homem Revoltado*. Rio de Janeiro: BestBolso, 2017.
- KIERKEGAARD, S. A. *Diário de um sedutor; Temor e tremor; O desespero humano*. 1813-1855. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os pensadores).

Filosofia Acadêmica é herdeira do divórcio escolástico e filosofia do NEM é órfã de toda filosofia?

Rafael Batista Lopes de Oliveira¹

DOI: <https://doi.org/10.58942/eqs.183.14>

1 Introdução

O objetivo principal deste capítulo é pensar o ensino e método de filosofia nas Universidades em Pierre Hadot e, a partir disso, elaborar reflexões sobre o Novo Ensino Médio (NEM). De fato, Pierre Hadot é um dos historiadores e filósofos mais influentes desde o final do século XX, por causa da sua tese da filosofia como modo de vida. Por meio dela, o francês se apresenta como crítico da maneira de se entender os movimentos filosóficos antigos como especulações meramente teóricas sobre o *Ser*. Não obstante, sua crítica se estende à maneira como a *filosofia acadêmica* se configura, como herdeira do discurso teórico-sistemático. Para fundamentar isso, Hadot aponta o desassossego dos historiadores da filosofia com as obras antigas por elas conterem incoerências, falta de rigor e até mesmo contradições. Em suas palavras, “os historiadores modernos não cessam, pois, de deplorar as imperícias de exposição, as falhas de composição que se encontram em suas [dos antigos] obras” (Hadot, 2014a, p. 334). Isso acontece, para o pensamento hadotiano, pela diferença com que desde a modernidade se faz

¹ Mestrando em Filosofia pela UFU.

e se lê texto de filosofia ao se comparar como antigamente a obra filosófica fora feita e lida.

Ora, essa aflição dos historiadores acontece por eles analisarem as obras antigas como um francês típico que foi ensinado desde o nono ano do fundamental pelo seu sistema educacional “... a fazer uma dissertação bem alinhavada, sem repetições nem contradições, com plano claro: o discurso filosófico dos Antigos não corresponde a esses critérios de ordem e clareza” (Calier, 2016, p. 9-10). Na perspectiva do francês, as obras filosóficas antigas não são destinadas a comunicar informações referentes a um conteúdo conceitual determinado e que podemos também tirar diretamente delas informações claras sobre o pensamento e a psicologia de seus autores², tal como o método universitário em geral propõe.

Desse modo, para não nos somarmos a essa leitura anacrônica, Hadot nos aconselha a ler e interpretar a filosofia antiga recolocando-a “no grupo do qual ela emana, em sua tradição dogmática, em seu gênero literário e em sua finalidade” (Hadot, 2014a, p. 252). Em outras palavras, ressituar o texto antigo em seu contexto que se explica, sobretudo, na conquista e na formação de almas que necessitam da atenção do filósofo, o qual discursa à particularidade que, por sua vez, anseia pelo ideal ascético. Trata-se de moldar o discurso de acordo com a condição do interlocutor para que o engaje a viver filosoficamente. Portanto, a finalidade da filosofia antiga é eminentemente *formativa*, não *informativa*.

Dessa maneira, Hadot não propõe uma forma, dentre outras, de se interpretar o texto filosófico antigo, mas apresenta como ele realmente deve ser analisado. Segundo o francês tal tradição estritamente teórica tem início com a Escolástica e se perpetua dominantemente até a contemporaneidade, ao reduzir a amplitude da filosofia nascida na Antiguidade. Assim, o discurso antigo é *filosófico* por justificar uma

² Cf. Hadot, 2014a, p. 16.

vida filosófica que, por sua vez, não visa a mera teorização, mas a vivência da lógica, da ética e da física. O francês, por isso, acusa o esvaziamento que a palavra “filósofo” com o divórcio do discurso com o modo de vida operado na escolástica.

Dessa maneira, pretendemos analisar a insuficiência reduzidamente teórica que a filosofia universitária possui para Hadot e, nesses termos, traçar um paralelo com a condição da filosofia no Novo Ensino Médio. Para isso, i) mostraremos a tese hadotiana da incomensurabilidade e da inseparabilidade da vida e dos discursos filosóficos que caracteriza a filosofia maneira de viver. Nesses termos, compreende-se o anacronismo de se estudar os textos filosóficos da Antiguidade como sistemas teóricos.

Não obstante, ii) explicaremos a ruptura histórica da filosofia no Medievo, da qual o período Moderno e Contemporâneo são herdeiros. Com isso, compreende-se o surgimento histórico da *filosofia universitária*, e a crítica hadotiana a esta concepção de filosofia que visa a produção de profissionais de filosofia, com o esvaziamento do sentido originário de “filósofo”. Por fim, iii) traçar uma analogia com a filosofia do NEM segundo a qual nos possibilita pensar a condição deste componente curricular perante o discurso *filosófico* e o *teórico*.

2 Desenvolvimento

2.1 A incomensurabilidade e a inseparabilidade da vida e do discurso filosóficos

Em sua obra *O que é a filosofia antiga?*, após fazer uma análise que parte dos pensadores gregos do século VI a.C até o neoplatonismo pós-plotiniano, Hadot se detém na tensão entre o discurso e o modo de vida filosóficos. Com base nisso, ele escreve:

Reconhecemos ao longo de nosso estudo, de um lado, a existência de uma vida filosófica, mais precisamente de um modo de vida que se

pode caracterizar como filosófico e se opõe radicalmente ao modo de vida dos não filósofos, e, de outro, a existência de um discurso filosófico que justifica, motiva e influencia essa escolha de vida (Hadot, 2014c, p. 249).

Ora, o francês dedica os capítulos 1 ao 8 de sua obra para situar os movimentos filosóficos da Antiguidade na relação entre discurso e modo de vida, evidenciando a insuficiência interpretativa de tentativas que buscam concebê-los como discursos meramente teóricos. Ele mostra que, mesmo entre os antigos, havia pessoas que se encantavam sobretudo pela sutileza dos conceitos em face do modo de vida. Porém, esse pequeno grupo era enfaticamente repudiado pelos filósofos, que viam com desaprovação a leviandade discursiva, que não se efetiva na busca de modo de vida filosófico. Portanto, segundo Hadot, há compatibilidade entre o discurso e o modo de vida na filosofia antiga, pois a capacidade discursiva se dá a partir da escolha de se viver filosoficamente. Essa conformidade acontece, ainda, por meio da prevalência do modo de vida perante o discurso.

Contudo, Hadot não nega incompatibilidade, uma vez que o discurso obedece também a critérios próprios, que são estranhos à maneira de viver. Sobre a desmedida entre eles, o filósofo francês escreve:

Inconmensuráveis, em primeiro lugar, porque, para os antigos, se é filósofo não em função da originalidade ou da abundância do discurso filosófico que se inventou ou desenvolveu, mas em função da maneira pela qual se vive. Trata-se, antes de tudo, de tornar-se melhor. E o discurso só é filosófico quando se transforma em modo de vida (Hadot, 2014c, p. 250).

Com isso, ao considerarmos somente o âmbito do discurso como parâmetro, a criação e a propagação dele se daria pela originalidade — criar um arcabouço conceitual ainda não apresentado — ou pela abundância — ocupar-se exaustiva e sistematicamente das problemáticas. Hadot percebeu, entretanto, que não se denomina filósofo na Antiguidade por se explicar o *Ser* de maneira inédita ou traduzi-lo

minuciosamente, mas em vivê-lo. Trata-se, sobretudo, de como se vive; trata-se, por exemplo, do cinismo que muito embora reduza a discursividade ao mínimo nem por isso era considerado menos filosófico. O francês exemplifica também pelos estoicos que aceitavam a morte à renúncia de uma vida filosófica, isto é, preferiam a morte do que esvaziar seus discurso de significações existencialmente concretas. Por opções de vida como essas que se formavam exemplos de filosofia, não sobretudo pelo teorizar.

Paralelamente a isso, Hadot conclui:

Vida filosófica e discurso filosófico são incomensuráveis sobretudo porque de ordem totalmente heterogênea. O que faz o essencial da vida filosófica, a escolha existencial de um modo de vida, a experiência de certos estados, de certas disposições interiores, escapa totalmente à expressão do discurso filosófico (Hadot, 2014c, p. 251).

De acordo com o francês, não se pode assimilar completamente o *discurso filosófico* a partir apenas do âmbito discursivo, uma vez que ele é criado por uma escolha de vida: uma complexa interação entre a reação crítica a outras atitudes existenciais e uma visão global sobre certa maneira de viver e de ver o mundo que o determina. Estudar um texto de filosofia como modo de vida sem ferramentas que sequer esboçam essas finalidades existenciais é altamente arbitrário. Ele aponta experiências antigas — como a platônica do amor, unitiva plotiniana e intuição aristotélica da substância simples — que complexificam a compreensão da discursividade em filosofia visto que, pela incomensurabilidade, elas não se tratam “... da ordem do discurso ou das proposições” (Hadot, 2014c, p. 251). Por causa disso, compreender um discurso filosófico é mais do que conectar suas proposições, é também significá-lo no campo existencial, que é diverso e difícil de se apontar pela própria obra.

No entanto, apesar do discurso e da vida filosóficos não serem redutíveis um ao outro, eles são concomitantemente inseparáveis:

Incomensuráveis, mas também inseparáveis. Não há discurso que mereça ser denominado filosófico se está separado da vida filosófica; não há vida filosófica se não está estreitamente vinculada ao discurso filosófico. Aí, contudo, reside o perigo inerente à vida filosófica: a ambiguidade do discurso filosófico.

Todas as escolas denunciaram o perigo que corre o filósofo, se imagina que seu discurso filosófico pode bastar-se a si mesmo, sem estar de acordo com a vida filosófica (Hadot, 2014c, p. 251-252).

Nesse sentido, embora não possam ser avaliados puramente numa ordem de grandeza comum, há reciprocidade, visto que a correspondência entre eles é necessária para adjetivá-los de filosóficos. Pelo *discurso filosófico* se originar da escolha de vida filosófica e por ela se justificar através dele, não é possível dissociá-los inteiramente. Mediante isso, infere-se que um discurso que não nasce de uma escolha de se viver filosoficamente não se dá na filosofia antiga e uma vivência que não possui algum tipo de justificativa discursiva não pode ser encarada como filosófica para a Antiguidade. Hadot elucida isso categoricamente ao apontar o anseio das escolas filosóficas antigas em se opor ao indivíduo que discursa levemente por imaginar que seu “... discurso filosófico pode bastar-se a si mesmo, sem estar de acordo com uma vida filosófica” (Hadot, 2014c, p. 252). Logo, o rompimento do pensamento discursivo com a vida elimina a condição filosófica.

A partir disso, Hadot complementa:

[...] a vida filosófica não pode passar sem o discurso filosófico, com a condição de que esse discurso seja inspirado e animado por ela. Ele é parte integrante dessa vida. Pode-se considerar a relação entre vida filosófica e discurso filosófico de três maneiras diferentes e por outro lado, estreitamente ligadas. Em primeiro lugar, o discurso justifica a escolha de vida e desenvolve todas as suas implicações: poder-se-ia dizer que é uma espécie de causalidade recíproca; a escolha de vida determina o discurso, e o discurso determina a escolha de vida justificando-a teoricamente. Em segundo lugar, para poder viver filosoficamente, é necessário exercer uma ação sobre si mesmo e sobre os outros, e o discurso filosófico, se é realmente a expressão de uma opção existencial, é, nesta perspectiva, um meio indispensável. Enfim, o

discurso filosófico é mesmo uma das formas de exercício do modo de vida filosófico, sob a forma de diálogo com outrem ou consigo mesmo (Hadot, 2014c, p. 252-253).

Com base nisso, o filósofo francês expõe que, em filosofia antiga, o discurso é parte constitutiva da vida. O primeiro apontamento mostra que o *discurso filosófico* desenvolve as implicações do modo de vida pelo fato do discurso ser uma espécie de outro plano para o qual a existência filosófica deve ser transfigurada, é o plano da racionalidade. Deve-se compreender esse ser racional do discurso, em Hadot, por meio do esforço dos filósofos antigos em engendrar uma esquema totalizante da realidade que, por ser lógico, carrega consigo pressupostos e implicações decorrentes da opção de vida filosófica. A opção de vida filosófica, por sua vez, dá base para que o discurso seja produzido.

O segundo apontamento apresenta o engajamento que o pensar discursivamente gera ao filósofo e aos outros — leitores e ouvintes. Essa força persuasiva se dá no discurso, visto que ele é um meio eficaz ao qual o filósofo recorre para expressar o caráter formativo, terapêutico, educador, psicagógico da filosofia. Noutras palavras, é o meio para se apresentar o exercício espiritual: a discursividade do pensar é um instrumento exitoso para que se provoque a mudança do *eu* com vistas ao ideal filosófico.

Por fim, também é discursando filosoficamente que o filósofo vive de maneira engajada, uma vez que a linguagem se forma a partir da existência do filósofo. O diálogo consigo e com outrem como forma de meditação e aconselhamento, por exemplo, são maneiras de desempenhar o trabalho sobre si com vistas ao progresso espiritual. Essas práticas são voluntárias e pessoais, uma vez que partem da reconstrução e aprofundamento da percepção propiciada pela escolha de vida filosófica.

2.2 Ruptura histórica e subalternidade entre o modo de vida e o discurso

O conflito entre esses dois âmbitos da filosofia, como apresentado, é acusado já na Antiguidade pela incomensurabilidade do discurso e do modo de vida. Porém, os filósofos antigos se colocavam coercitivamente quando se deparavam com um discurso que deteriorava o modo de vida filosófico: eles são também inseparáveis. Assim, para Hadot, não foi na antiguidade greco-romana que se deu a ruptura histórica dessa relação tão fundante, uma vez que nessa época a filosofia era modo de vida.

O período que sucede é a Idade Média, nela há a mistura do cristianismo com a filosofia anterior. O filósofo francês investiga o cristianismo em seu surgimento — como *cristianismo primitivo* — e a posterior instituição da doutrina cristã no período Escolástico do Medievo. Com isso, Hadot percebe a proposta da doutrina de Cristo como algo estranho ao pensamento grego, que funda filosofia antiga, a saber: o fim do mundo e o advento do reino de Deus. Isso se dá pelo fato de o cristianismo possuir como raiz, embora reformulada, o judaísmo³.

No entanto, mesmo nessa contrariedade, ocorreram numerosas tentativas de se misturar a filosofia grega e o cristianismo. Isso, para o francês, só foi possível a partir da polissemia⁴ da palavra grega *logos* que se faz presente nos textos judaicos e cristãos — como no prólogo do evangelho de João — e com centralidade na filosofia antiga — desde os pré-socráticos até os filósofos romanos. Hadot ressalta, inclusive, que antes do surgimento do *cristianismo primitivo* já havia aproximações judaicas com a filosofia desencadeadas por esse elo. Por isso, foi possível ao judaísmo se apresentar como filosofia e, não obstante,

³ Hadot, 2014c, p. 333.

⁴ Hadot percebe que o *logos*, embora possua contornos particulares dado o contexto doutrinário ao qual se insere, possibilitou a conexão na medida em que diluiu sua carga semântica para que possibilitasse a incorporação de uma doutrina por outra que realmente seria a verdadeira.

possível também ao cristianismo, por meio de variados empenhos, apresentar-se não só como filosofia, mas como *a* filosofia.

A partir dessa mistura, formaram-se primeiramente doutrinas cristãs cujos pensadores, cada um ao seu modo, destoavam e reformulavam os textos basilares do cristianismo, por meio dos textos filosóficos greco-romanos. Gerou-se uma filosofia cristã como modo de vida: a incorporação dos *exercícios espirituais*⁵, que são expressão da união tensionada entre discurso e modo de vida filosóficos das escolas da Antiguidade, pela teologia cristã. Em outras palavras, pôde-se ter uma filosofia cristã pelo fato de se preocupar, tal como a greco-romana, com o progresso espiritual. Eis a principal característica do *cristianismo primitivo*: o modo de vida monástico, isto é, a ascética cristã. Não obstante, é por meio também da palavra *logos* que os esforços apologéticos a partir do século II d.C intensificaram a construção teórica do cristianismo pelos textos greco-romanos de filosofia.

Ao se remeter aos apologistas, Hadot escreve:

Os filósofos gregos, dizem eles, até aqui possuíram apenas frações do *Lógos*, isto é, elementos do Discurso verdadeiro e da Razão perfeita, mas os cristãos estão na posse do *Lógos*, isto é, do Discurso verdadeiro e da Razão perfeita encarnada em Jesus Cristo (Hadot, 2014c, p. 336).

Dessa maneira, para o pensamento hadotiano, operou-se “especialmente”⁶ na Idade Média, um divórcio entre o modo de vida e o

⁵ Designo por esse termo as práticas, que podem ser de ordem física, como o regime alimentar; discursiva, como o diálogo e a meditação; ou intuitiva, como a contemplação, mas que são todas destinadas a operar modificações e transformações no sujeito que as pratica. O discurso do professor de filosofia pode, ademais, tomar a forma de um exercício espiritual, à medida que esse discurso se apresente sob uma forma tal que o discípulo, do mesmo modo que o ouvinte, o leitor ou o interlocutor, possa progredir espiritualmente e transformar-se interiormente (Hadot, 2014c, p. 21).

⁶ O emprego da palavra “especialmente” se dá pela incomensurabilidade entre a vida e o discurso filosófico. Hadot apresenta momentos em que o discurso se sobrepunha à vida já na antiguidade greco-romana. Isso se explica por serem irreduzíveis (incomensuráveis) entre si. Porém, como já escrito, os filósofos antigos, ao se depararem com algum indivíduo que estivesse na iminência de operar tal divórcio, lançavam-se

discurso filosófico” (Hadot, 2014c, p. 356). A causa disso foi a subordinação da filosofia, como maneira de viver, à teologia cristã que culmina no advento das universidades com a Escolástica. Isso marca a diminuição da vida monástica e, por conseguinte, do cristianismo enquanto filosofia próxima à maneira grega antiga. Institui-se o método atualmente tradicional de redução discursiva. A partir desse momento na história, então, a filosofia se subordina enfaticamente à teologia, tornou-se serva (*ancilla theologiae*) e, consequentemente, foi reduzida ao seu discurso lógico-abstrato carente de significação asceticamente concreta.

Segundo Hadot, a filosofia greco-romana utilizada nas universidades medievais:

[...] se reduz ao discurso filosófico. O cristianismo apresentou-se a si mesmo, conforme vimos, como um modo de vida, o único modo de vida válido. Mas em face desse modo de vida cristão, por vezes tingido por nuances emprestadas à filosofia profana, persistem os discursos filosóficos das diferentes escolas, ou, mais exatamente, o discurso filosófico do neoplatonismo, pois a partir do século III d.C. o neoplatonismo é, como síntese do aristotelismo e do platonismo, a única escola filosófica que subsiste. É esse discurso filosófico neoplatônico que os Padres da Igreja, depois de Clemente de Alexandria e de Orígenes, hão de utilizar para desenvolver sua teologia. Desse ponto de vista, a filosofia será desde a Antiguidade cristã, a serva da teologia, uma serva que reduzirá seu saber-fazer, mas que deverá também adaptar-se às exigências de sua senhora. Haverá, assim, uma contaminação. Na Trindade, o Pai reverter-se-á bastante dos traços do primeiro Deus neoplatônico, o Filho será concebido sobre o modelo do segundo Deus de Numênio ou do Intelecto plotiniano. Mas a evolução das controvérsias teológicas conduzirá à representação de uma Trindade consubstancial. A lógica e a ontologia aristotélicas, que o neoplatonismo integrará, fornecerão os conceitos indispensáveis para formular os dogmas da Trindade e da Encarnação, permitindo distinguir natureza, essência, substância, hipótese. E como recompensa, por efeito do

criticamente, uma vez que a filosofia não deveria ser palavras descompromissadas com a efetividade da busca por uma vida verdadeira.

refinamento das discussões teológicas, a ontologia aristotélica tornar-se-á mais aperfeiçoada e precisa (Hadot, 2014c, p. 359 — 360).

Mediante isso, a filosofia fica encarregada de fornecer apenas o material teórico — lógico, físico e metafísico — que sua mestra necessita. Não é mais crucial ao filósofo ou ao filósofo cristão, nem mesmo requerer aos seus discípulos, a prática da *ascese*. Por isso, à filosofia, não cabe mais considerar a transformação da existência, mas somente a elaboração sistemática para um auditório universalmente abstrato⁷. Nesses termos, a filosofia adquire “uma postura puramente teórica” (Hadot, 2014c, p. 363.), pois se encarrega somente de oferecer o fundamento conceitual às pretensões daquilo que a domina. Os filósofos não são considerados por sua capacidade de conduzir leitores específicos a maneiras de se portar no mundo filosoficamente vivido, mas por conterem, em seus discursos, recortes valiosos para sustentar racionalmente uma verdade já revelada.

Com isso, Hadot exprime a diferença entre o significado de filosofia na Antiguidade e o significado herdeiro do divórcio entre discurso e vida:

É necessário reconhecer que há uma oposição radical entre a escola filosófica antiga, que se dirige a cada indivíduo para transformá-lo na totalidade de sua personalidade, e a universidade, que tem por missão conceder diplomas, correspondendo a certo nível de saber objetivável... é necessário reconhecer que só há universidade por iniciativa de uma autoridade superior, que seja o Estado ou as diversas comunidades religiosas, católicas, luteranas, calvinistas ou anglicanas. A filosofia universitária encontra-se sempre na situação em que se encontrava na Idade Média, isto é, é sempre serva, por vezes da teologia, nas

⁷ Ora, “Os textos na Antiguidade não eram desenvolvidos para um público indeterminado, diferentemente dos construtos atuais, como é o caso dos artigos, por exemplo. A filosofia que neles transparência destinava-se aos ouvintes e discípulos, em circunstâncias igualmente particulares, vez que os filósofos da Antiguidade estavam imersos na realidade, em contato com as necessidades daqueles que os acompanhavam, ou seja, de seu público enquanto participantes assíduos das escolas, nalguns casos acompanhando muito proximamente o modo de viver dos mestres” (Velo, 2021, p. 59).

universidades nas quais acontece de a Faculdade de Filosofia não passar de uma Faculdade inferior à Faculdade de Teologia; por vezes da ciência; sempre, em todo caso, dos imperativos da organização geral do ensino ou, na era contemporânea, da investigação científica. A escolha de professores, matérias, exames, é sempre submetida a critérios ‘objetivos’, políticos ou financeiros, com muita frequência, infelizmente, alheios à filosofia (Hadot, 2014c, p. 364-365)

Dessa forma, o filósofo antigo só possuía tal condição na medida em que seu saber transformasse inteiramente a condição existencial, sob pena de coerção caso não se adequasse àquilo que proferia e fora escolhido para a vida. Diferentemente, no ambiente universitário, denomina-se filósofo — ou, ao menos, compreende-se visto que é formação em filosofia — aquele cujo discurso, e não seu modo de vida, atende a características objetiváveis de uma instituição reguladora⁸.

No entanto, pela influência da leitura dos escritos do filósofo polonês Juliusz Domanski, Hadot considera que a experiência da Antiguidade — a filosofia como modo de vida — conseguiu sobreviver subalternamente:

Por vezes no próprio seio da instituição universitária, mais frequentemente em reação a ela e em meios que lhe são estranhos, como certas comunidades religiosas ou profanas, algumas vezes também de maneira solitária, certos filósofos, desde a Idade Média até nossos dias, permaneceram fieis à dimensão existencial e vital da filosofia antiga (Hadot, 2014c, p. 366-367).

Como exemplos dos filósofos que promoveram essa permanência, ele aponta: Santo Inácio de Loyola, Montaigne, Descartes em suas Meditações, Espinosa, Rousseau, Schopenhauer, Wittgenstein,

⁸ Além disso, como acontecimentos que dão continuidade a essa ruptura, Hadot aponta a dominação do idealismo desde Hegel até o existencialismo; a concepção hegeliana de Estado — que submete a filosofia ao *telos* estatal — e o método estruturalista — que reduz a leitura filosófica à mera estrutura lógico-propositiva da obra — como contribuições modernas e contemporâneas para a tradição de filosofia como pura teoria. Cf. Hadot, 2014c, p. 364-366.

Kierkegaard, Marx, Nietzsche, Kant, Bergson, Merleau-Ponty, Husserl, Heidegger, entre outros. Esses são filósofos, que buscaram a efetivação da Sabedoria. São respaldos pós-ruptura que, embora no contexto herdeiro do predomínio do discurso teórico, conservaram a preocupação com o modo de vida.

2.3 A filosofia no NEM: nem discurso filosófico, nem discurso teórico?

Percebemos, pelas seções anteriores, que o *discurso filosófico* é compreendido — através do fenômeno da Antiguidade — como busca por um modo de vida. Para que seja adjetivada como tal, a discursividade deve almejar uma transformação existencial que se utiliza da condição sistemática e não se reduz a ela. O discurso meramente teórico, por sua vez, adquire primazia historiográfica através do divórcio operado na Idade Média, por causa da regulação de critérios abstratamente objetiváveis, e se perpetua até a atualidade. Esse anseio puramente sistemático, podemos dizer, emerge da destruição da inseparabilidade com a opção de vida.

Nesse sentido, evidentemente, no contexto da Educação Média, identificamos um conjunto de expectativas que visa construir discursos para a *formação*, isto é, um modo de existência. Numa analogia com as reflexões hadotianas, somente o *filosófico* tem como finalidade *formar* — transformar a relação consigo e com os outros — ao passo que o *teórico* tem por finalidade *informar* — comunicar uma relação abstrata com ideias⁹. Assim, perguntamos-nos sobre a condição em que a filosofia é colocada pelo NEM, isto é, como podemos adjetivar o discurso deste “componente curricular”? Através da normatização da BNCC, qual discurso podemos esperar da filosofia?

⁹ Ao comentar as intenções dos filósofos antigos, Hadot escreve: Pareceu-me então que a principal preocupação desses autores não era de informar seus leitores sobre um encadeamento de conceitos, mas formá-los: mesmo os ‘manuais’ (como o de Epiteto) eram coletâneas de exercícios (Hadot, 2014b, p. 10).

Ora, elencamos aqui 2 motivos para a impossibilidade de defendermos o *discurso filosófico* na escola média do NEM. O primeiro, abrangente, trata-se da existência de uma instituição reguladora, que submete o ensino a critérios objetivados — alheios à atenção do filósofo antigo às condições concretamente específicas de seus ouvintes e discípulos. Para Hadot, essa intensa normatização regulada por um órgão abstrato retira a efetividade do caráter eminentemente formativo do *discurso filosófico* ao instaurar a profissionalização, que dispensa a formação existencial. O desempenho em filosofia é medido por indicadores ineficientes no que tange à maneira de viver. O segundo motivo, específico, dá-se pelas várias denúncias de diluição que o conteúdo filosófico sofre ao ser retirada a obrigatoriedade nos três anos do ensino médio, juntamente com a secundarização da filosofia ao ser misturada em itinerários formativos¹⁰. De fato, a filosofia como modo de vida transita por todos os campos dos saberes, mas não de forma a descaracterizá-la.

Não obstante, elencamos 1 motivo para a impossibilidade de defendermos o *discurso teórico* na escola média pelo NEM. Como visto no último motivo no que se refere ao *filosófico*, o NEM oferece uma diluição tão marcante para a filosofia que retira até mesmo a sistematicidade, que caracteriza o discurso teórico. Assim, encontramos, nos próprios materiais didáticos, explicações muito superficiais que se justificam pela secundarização da filosofia corroborada pela BNCC. A profundidade conceitual, que a filosofia acadêmica exige, se quer é aproximada.

Com base nisso, concluímos que, muito embora Hadot escreva que a experiência filosófica antiga possa ser reatualizada¹¹ e benéfica para a democracia¹², a condição da filosofia no ensino médio brasileiro

¹⁰ Cf. Marinho, 2023 et Rodrigo, 2023.

¹¹ No capítulo 12 da obra *O que é filosofia antiga?*, o francês oferece direcionamentos para a reatualização da experiência antiga.

¹² Cf. Hadot, 2016, p. 133.

através da BNCC nega a finalidade *formativa*. Ela está sempre a serviço seja da entidade religiosa (*Ancilla theologiae*); seja da entidade Estatal (*Ancilla publici*), que rompem com a necessidade efetiva do modo de vida. Não obstante, nega também a finalidade *informativa*, pois dilui a conceituação — coerência e racionalidade — do discurso discurso teórico. Antes da BNCC já havia dificuldades com pouca carga horária para filosofia, professores e formação continuada. Com a BNCC, agrava-se sobretudo pela quimera do “professor de ciências humanas” (Brasil, 2018, p. 416-79 et 561-79). Portanto, por meio dessa análise, a filosofia do NEM segue sendo um atraso para a história da filosofia do ensino médio brasileiro; ela nem forma, nem informa. Em outras palavras, filosofia do NEM nem é exercício espiritual, nem é discurso abstrato, ela é proveniente de nenhuma dessas filosofias.

Referências

- ALMEIDA, Fábio Ferreira de. Pierre Hadot e os exercícios espirituais: a filosofia entre a ação e o discurso. *Revista de Filosofia Aurora*, [S.l.], v. 23, n. 32, p. 99-111, maio 2011. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/aurora/article/view/1750>. Acesso em: 15 ago. 2021.
- LIER, Jeannie. Introdução. In: HADOT, Pierre. *A filosofia como maneira de viver: entrevistas de Jeannie Carlier e Arnold Davidson*. São Paulo: É Realizações, 2016. p. 7-14.
- COLARES. Lorrayne. Comentários sobre as relações entre discurso e modo de vida segundo Pierre Hadot. *É: Revista Ética e Filosofia Política*, vol. II, p. 174-192, Minas Gerais, 2015.
- MARINHO, C. M. A BNCC e a diluição do ensino de filosofia no contexto do fortalecimento do neoliberalismo brasileiro. *Revista Dialectus*, v. 29, n. 29, p. 14-28, junho de 2023. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/dialectus/article/view/91326>. Acesso 27 de jan. 2025.
- DAVIDSON, Arnold. Prefácio à edição brasileira. In: HADOT, Pierre. *Exercícios espirituais e filosofia antiga*. Trad. Flávio Fontenelle Loque e Loraine Oliveira. São Paulo: É Realizações, 2014. p. 9-15.

- HADOT, Pierre. *Etudes de philosophie ancienne*. 2. ed. Paris: Les Belles Lettres, 2010.
- HADOT, Pierre. *Elogio da filosofia antiga*. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- HADOT, Pierre. *Exercícios espirituais e filosofia antiga*. Trad. F. Loque e L. Oliveira. São Paulo: É Realizações, 2014a.
- HADOT, Pierre. *Wittgenstein e os limites da linguagem*. São Paulo: É Realizações, 2014b.
- HADOT, Pierre. *O que é a filosofia antiga?* 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014c.
- HADOT, Pierre. *A filosofia como maneira de viver: entrevistas de Jeannie Carlier e Arnold Davidson*. São Paulo: É Realizações, 2016.
- MOURA, C. A. R. de. História Stultitiae e História Sapientiae. *Discurso*, [S. l.], n. 17, p. 151-172, 1988. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/discurso/article/view/37935>. Acesso em: 21 out. 2022.
- REYES MOLINA, Carolina. *A filosofia como exercício espiritual e forma de vida segundo Pierre Hadot*. Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, São Leopoldo, RS, 2020. [manuscrito]
- RODRIGO, Lidia Maria. Competências e habilidades na nova BNCC. Como fica a Filosofia?. *Cadernos do NEFI*, v. 3, n.1, p. 44-52, 2023. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/cadernosNefi/article/view/14297/8622>. Acesso em: 27 jan. 2025.
- RUIZ, Carlos Bartolomé. A filosofia como forma de vida: Pierre Hadot, a filosofia antiga e os exercícios (askesis) do espírito. *Revista do Instituto Humanitas Unisinos*, Edição 461, p. 11-17, mar. 2015. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/edicao/461>. Acesso em: 17 ago. 2022.
- LOPES STEPHAN, Cassiana. Como não esquecer de viver o presente: um ensaio sobre a espiritualidade do amor. *Griot: Revista de Filosofia*, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 375-396, 2018. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/griot/article/view/907>. Acesso em: 17 ago. 2022.
- VELOSO, Marcelo Gabriel de Freitas. *A filosofia como exercício espiritual no pensamento de Pierre Hadot*. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Ciências da Religião, Goiânia, GO, 2022.

O Ensino de Filosofia em uma perspectiva política a partir de Jacques Rancière

Raquel Vieira Dias¹

DOI: <https://doi.org/10.58942/eqs.183.15>

1 Introdução

A filosofia política a partir de Jacques Rancière se consolida por meio de um retorno aos clássicos, a saber, Platão e Aristóteles; de modo que, na obra *O descentendimento* (2018), Rancière evidencia a noção de política como um dano, que acontece pouco e raramente. Sendo assim, a partir da noção — também do autor — de que não existe ponto de partida privilegiado, mas apenas pontos; nota-se a escola como possibilidade de partida para uma reflexão acerca dos seguintes aspectos: política, polícia, igualdade e ensino. Sendo assim, partindo da noção de que política corresponde a um dano, ou litígio, nota-se que o exercício reflexivo presente na obra *O descentendimento* elucida até onde a filosofia política pode ir, de modo que ao ser conceituada evidencia-se que se trata de uma possibilidade de se pensar os espaços quanto ao que se diz, o que se pensa, e o que se vê, evidenciando que o pensar — acerca do ensino — corresponde senão ao um momento de igualdade.

Dessa forma, é preciso analisar o começo da política, que Rancière inicia a partir de Aristóteles, quando evidencia no homem a

¹ Estudante do Curso de Licenciatura em Filosofia do Campus Avançado de Caicó-CAC, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN.

E-mail: raquelvieiradiasv@gmail.com

condição de animal político, situando-o como aquele que possui *logos* e, portanto, o diferencia de outros animais:

Único entre todos os animais, o homem possui a palavra. Sem dúvida, a voz é o meio pelo qual se indica a dor e o prazer. Por isso pertence aos outros animais. A natureza deles vai só até aí: possuem o sentimento da dor e do prazer e podem indicá-lo entre si. Mas a palavra está aí para manifestar o útil e o nocivo e, por consequência, o justo e o injusto. É isso que é próprio dos homens, em comparação com os outros animais: o homem é o único que possui o sentimento do bem e do mal, do justo e do injusto. Ora, é a comunidade dessas coisas que faz a família e a polis (Aristóteles *apud* Rancière, 2018, p. 15).

Logo, existe uma organização que redefine o *logos*, não sendo somente razão, mas palavra, havendo — como ponto de partida — a palavra que revela, comunicando o justo e o injusto, o útil e o nocivo:

A destinação supremamente política do homem atesta-se por um indício: a posse do *logos*, ou seja, da palavra, que manifesta, enquanto a voz apenas indica. O que a palavra manifesta, o que ela torna evidente para uma comunidade de sujeitos que a ouvem, é o útil e o nocivo e, consequentemente, o justo e o injusto. A posse desse órgão de manifestação marca a separação entre duas espécies de animais como diferença de duas maneiras de se participar do sensível: a do prazer e do sofrimento, comum a todos os animais dotados de voz; e a do bem e do mal, própria somente aos homens e já presente na percepção do útil e do nocivo (Rancière, 2018, p. 15-16).

Entretanto, ao considerar como ponto de partida a noção política aristotélica e posteriormente algumas concepções a partir dos diálogos de Platão, o autor francês evidencia que a noção política não está para uma relação entre indivíduos, mas sim para uma contagem:

O que os “clássicos” nos ensinam é antes de mais nada o seguinte: a política não se ocupa dos vínculos entre os indivíduos, nem das relações entre os indivíduos e a comunidade, ela é da alçada de uma contagem das “partes” da comunidade, contagem que é sempre uma falsa

contagem, uma dupla contagem ou um erro na contagem (Rancière, 2018, p. 21).

Sendo assim, por meio de tal análise, Jacques Rancière começa a esclarecer sua noção de política, que pode ser antes de tudo, uma espécie de abertura, a qual permite pensar os espaços de partilha e quem ou o que pode ser contado.

Dessa forma, é possível ter como ponto de partida o ensino que também está para uma contagem havendo antes relações entre o mestre e o estudante organizadas, convencionalmente, a partir de uma hierarquia quando o primeiro somente ensina e o segundo somente aprende. Contudo, por meio da abertura proposta por Jacques Rancière, nota-se a possibilidade de analisar tal arranjo, de modo que é possível extrair e evidenciar o movimento político presente na relação mestre-estudante, quando ao utilizar de conceitos como a emancipação percebe-se uma nova perspectiva acerca do ensino. Desse modo, torna-se notória a possibilidade de se pensar o ensino de filosofia que também está para uma relação hierárquica, esbarrando em noções práticas: quando exige-se saber qual a utilidade da filosofia, ou ainda se possível ensinar; assim, por meio do exercício de pensamento proposto por Rancière busca-se notar a escola como um movimento, não somente manifestação de hierarquias, permitindo assim uma nova perspectiva acerca do ensino. Portanto, a noção de ensino de filosofia a partir de Jacques Rancière pode ser pensada por meio de conceitos políticos de maneira a rever a relação mestre-estudante, a qual comporta uma terceira coisa: o livro.

2 A escola sob uma perspectiva filosófica

Inicialmente, a condição de ensino esbarra em noções históricas, sendo possível pensar aquilo que se fez e se faz em nome da escola:

Quanto à escola: ao tratarmos dela aqui, falamos da escola pública, laica e republicana, nascida no contexto do Iluminismo, do qual

também partimos: uma escola pensada para todos, tendo em vista o todo e que surge na Europa na passagem do século XVIII para o século XIX. Falamos de uma instituição e do propósito de criá-la e de mantê-la: desde os inícios da Revolução Francesa, encontraremos “planos” e “memórias” para a instrução pública, surgidos do ambiente efervescente da novidade política (Pagotto-Euzebio, 2020, p. 36).

Sendo assim, a escola ao longo do tempo tinha por objetivo formar cidadãos sob um horizonte político bem delineado. Contudo, o pensamento rancieriano se distancia de tal condição, quando permite pensar a escola como um aspecto simbólico, através de sua filosofia política, quando não possui uma finalidade: “A escola é um lugar sem finalidade externa e, portanto, não tem e não necessita de efeitos pré-determinados. Ela não é um meio para a igualdade, mas é ela mesma, “o lugar da igualdade por excelência” (Rancière *apud* Masschelein; Simons, 2022, p. 115). Correspondendo assim a uma possibilidade de verificação de que igualdade é sinônimo de liberdade.

Ademais, por meio do arranjo ensino e escola — sob o horizonte rancieriano — existe a possibilidade de pensar o ensino de filosofia, que está para um movimento político de abertura, quando não há uma finalidade, mas uma possibilidade de se perceber a noção de igualdade e liberdade, pois cada um pode aprender, não havendo a prerrogativa da relação hierárquica entre mestre e estudante; quando somente o primeiro ensina e o segundo aprende. Além disso, por meio da filosofia política de Jacques Rancière é possível uma redefinição de tal relação sem que exista uma superação do professor ou do estudante, pois “Eles haviam aprendido sem mestre explicador, mas não sem mestre.” (Rancière, 2022, p. 31). Sendo assim, por meio de uma leitura política da relação de ensino que supera a condição hierárquica, é visível uma suspensão do habitual em detrimento de um novo horizonte que se sustenta como uma suspensão, ou seja, por meio do movimento político proposto por Jacques Rancière nota-se uma nova interpretação da escola para além das condições hierárquicas. Dessa forma, pensar a

condição igualdade-desigualdade que se dá em uma relação de ensino, somente é aceitável a partir de uma investigação filosófica da escola, partindo da dimensão moderna, política e republicana, quando averiguamos seus aspectos não havendo uma tentativa de superação, mas de defesa:

Em suma, a escola é um lugar que exige a assunção de certos valores, dos quais deriva um critério que elabora um cânone (ou currículo, ou programa), que é preciso *defender* — sua simples afirmação já é parte da defesa de sua relevância. E não importa que tal assunção seja determinada pela história e seja contingente: o fato é que ela nunca deixa de estar presente quando lidamos com o conceito de escola. Na verdade, ela é parte constitutiva dele (Pagotto-Euzebio, 2020, p. 48).

Sendo assim, em um primeiro momento, a escola é vista como um ambiente de instrução, formação e ensino; possibilitando a ideia — implícita — de que existe um objetivo: o de formar indivíduos para a sociedade. Não obstante, a partir de Masschelein e Simons em consonância com as considerações propostas por Jacques Rancière é evidente a necessidade de uma defesa da escola, uma vez que ao ser considerada a partir de sua dimensão simbólica nota-se aspectos significativos para a compreensão do conceito de emancipação, bem como, da lógica política dissolvida nos escritos de Jacques Rancière. Ademais, sob este aspecto é possível identificar que a escola condiz com uma dimensão simbólica que alcança o indivíduo para além dos aspectos produtivos, isto é o saber-fazer para uma condição mercadologia e produtiva, elucidando a existência de uma igualdade de inteligências que permite uma nova experimentação do mundo a partir de um exercício de pensamento.

Ademais, o ensino de filosofia pensado a partir do movimento político rancieriano ultrapassa noções de utilidade, sendo possível pensar como uma forma de ser e estar no mundo, o qual redefine a escola, bem como seus aspectos institucionais, sem que os supere: é evidente a sistematização de um horizonte que se constitui por meio de uma

nova interpretação do habitual, sem que se pretenda superá-lo, mas sim investigar, de maneira que se perceba — ou se construa — novas leituras que estão além do habitual.

Decerto, a escola é ainda uma invenção política e por isso é possível considerar tais aspectos sob a filosofia política de Jacques Rancière; sendo assim, partindo de perspectivas comuns acerca da escola — como a relação ensino-aprendizagem; conhecimento; habilidades — e suas implicações institucionais, nota-se uma abertura para que se utilize da filosofia rancieriana como recurso investigativo e filosófico; assim, partindo do óbvio nota-se a complexidade das relações que sustentam a escola, por isso Masschelein e Simons elucidam:

Não é óbvio que a aprendizagem é o que acontece na escola? Que ela é uma iniciação ao conhecimento e às habilidades e uma socialização dos jovens na cultura de uma sociedade? Essa iniciação e socialização não estão, de uma forma ou de outra, presentes em todos os povos e em todas as culturas? E não é a escola, simplesmente, a forma coletiva mais econômica para consegui-las, coisa que se torna necessária quando a sociedade atinge certo nível de complexidade? (Masschelein; Simons, 2014, p. 13).

Entrementes, considerar a noção política e social da escola é identificar a incoerência quanto ao que se diz de seus problemas, isto é, verifica-se que a escola possui questões de ordem política cuja solução não é dada imediatamente, mas pode ser investigada a partir de um exercício de pensamento, não havendo uma aplicação imediata. Sendo assim, existe uma derivação política que pode ser defendida e não necessariamente superada ou reformulada:

Em suma, a escola é um lugar que exige a assunção de certos valores, dos quais deriva um critério que elabora um cânone (ou currículo, ou programa), que é preciso *defender* — sua simples afirmação já é parte da defesa de sua relevância. E não importa que tal assunção seja determinada pela história e seja contingente: o fato é que ela nunca deixa de estar presente quando lidamos com o conceito de escola. Na verdade, ela é parte constitutiva dele (Pagotto-Euzebio, 2020, p. 48)

Doravante, a reflexão acerca da escola representa um exercício de pensamento, cuja fundamentação está em uma dimensão daquilo que propõe Rancière quando diz que a escola não representa uma preparação, mas sim uma separação. Dessa forma, os aspectos institucionais da escola podem ser indagados, fazendo-se pensar o lugar, o tempo, a igualdade e os efeitos em um contexto social que privilegia a produção e a preparação de indivíduos, alcançando noções de ensino que superam uma aplicação fundamentada em uma utilidade, sendo possível pensar o ensino de filosofia como um dos arranjos possíveis que se dá na escola.

3 O ensino enquanto exercício político

Inicialmente, o ensino de filosofia pensado através da filosofia política de Jacques Rancière evidencia a existência de um outro olhar para com a escola e os aspectos institucionais que o norteiam. Sendo assim, não é pretendido avaliar as condições didáticas e metodológicas, mas sim perceber aquilo que fundamenta as relações que se delineiam na escola, de modo que não existe a pretensão de uma superação, mas de análise. Dessa forma, o ensino em uma perspectiva política permite uma abordagem quanto às partes, a saber, o mestre e o estudante; sem que haja uma superação. Além disso, a noção de ensino permite antes investigar a escola e seus aspectos institucionais, implicando a sua dimensão política que se dá através de uma abertura, quando se observa as partes por meio do discurso.

Ademais, a escola permite — através de uma investida política — uma mudança na condição de seus escolares por meio de uma outra consideração acerca do tempo, da suspensão que permite a escola, uma vez que os estudantes estão “livres” de suas condições habituais: “Se a escola muda a condição social de seus escolares, é antes de tudo, porque ela os faz participar de seu espaço-tempo igual, separado dos constrangimentos do trabalho” (Rancière, 2018, p. 672). Dessa forma, o

ensino sob um horizonte político nos evidencia a possibilidade de aprender sem que exista pressupostos, ou seja, a noção que se dá entre o político e o ensino acontece quando a escola não é apenas preparação, mas suspensão (Rancière 2018); assim aqueles que estão no ambiente escolar, ou ainda: aqueles que estão imersos na suspensão das ocupações habituais podem utilizar do tempo para aprender, sem que considerem a si como limitados por suas condições evidentes no meio em que vivem.

Ademais, o movimento político acerca do ensino se dá em decorrência de uma contagem, mesmo que a política aconteça pouco ou raramente, permite que se note dissolvido relações — lugares, ocupações — antes não percebidas, trata-se de um exercício que através do pensamento alcança algo novo, não obstante, para Rancière “a política existe onde quer que a contagem das partes e das “partes” da sociedade é perturbada pela inscrição de uma parte dos sem-parte” (Rancière, 2018, p. 135). Dessa forma, ao investigar a abertura política proposta pelo autor francês, é notória a existência de um outro conceito: a ordem policial.

Sendo assim, a ordem policial não corresponde à disciplinarização, mas sim a uma ordem quanto ao que se faz, ou ainda: o lugar que cada corpo ocupa. Dessa forma, há uma organização do sensível no tange ao que se faz, diz e o lugar que ocupa, assim ao analisar os aspectos institucionais presentes na escola, evidencia-se que a ordem policial é ainda mais recorrente, de modo que o movimento político permite ultrapassar a ordem policial, mesmo que não exista uma superação, ainda a pretensão de superar, o que existe é a possibilidade de perceber que entre tais conceitos há uma relação que se dá nos espaços de partilha — escola — a qual articula política e polícia, pois “Para que uma coisa seja política, é preciso que suscite o encontro da lógica policial com a lógica igualitária, a qual nunca está pré-constituída” (Rancière, 2018, p. 46). Dessa forma, o acontecimento político está para uma abertura, a qual suspende as ocupações habituais daquilo que é regular,

fazendo com que se perceba o que não está evidente²: “A atividade política é a que desloca um corpo do lugar que lhe era designado ou muda a destinação de um lugar; ela faz ver o que não cabia ser visto, faz ouvir um discurso ali onde só tinha lugar o ruído, faz ouvir como discurso o que só era ouvido como ruído” (Rancière, 2018, p. 43). Desse modo, cabe pensar a disposição escolar, por meio do texto *Escola, produção, igualdade*, quando Jacques Rancière (2018) determina a noção de igualdade por excelência, fabulando a escola enquanto aspecto simbólico que permite um outro sentido e uso para o tempo, formulando assim um acontecimento político.

4 Considerações finais

O ensino de filosofia em uma perspectiva política a partir de Jacques Rancière se dá por meio de um exercício de pensamento que tem como ponto de partida a escola e os aspectos e condições institucionais que comporta. Doravante, o pensamento rancieriano está para a noção de igualdade a partir da contagem, que representa a participação. Dessa forma, o ensino de filosofia pode se tornar um exercício de desobediência, desfigurando a ordem policial imposta, alcançando também as posições fixas do saber, quando existe o encontro da palavra com a contagem, isto é, participação; propiciando ao estudante uma nova compreensão de si. Não obstante, o ensino se desdobra em um movimento de emancipação política e intelectual, quando é possível a existência de uma contestação do sensível.

² Ou melhor dizendo: contado (Rancière, 2018, p. 42)

Referências

- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Trad. Cristina Antunes. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- PAGOTTO-EUZEBIO, Marcos Sidnei. A escola como problema filosófico. In: MENDONÇA, Samuel; GALLO, Silvio. (Orgs.) *A escola: problema filosófico*. São Paulo: Parábola, 2020, p. 38-50.
- RANCIÈRE, Jacques. *O descentendimento: política e filosofia*. Trad. Ângela Leite Lopes. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- RANCIÈRE, Jacques. *O descentendimento: política e filosofia*. Trad. Ângela Leite Lopes. 2ª ed. São Paulo: Editora. 34, 2018.
- RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Trad. Lilian do Valle. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.
- RANCIÈRE, Jacques. Escola, produção, igualdade. *Proposições*, v. 29, n. 3 (88), set./dez. 2018. Trad. Aimberê Guilherme Quintiliano Rocha do Amaral. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0121>.

Improviso e preparo: andanças (im)possíveis de filosofias com crianças na Latino América

Robson Roberto Martins Lins¹

DOI: <https://doi.org/10.58942/eqs.183.16>

1 Introdução

A partir de uma relação própria ou, quiçá, de uma dinâmica de forças não dicotômicas, mas de contingências retroalimentares, pretendemos abordar o exercício de pensar a experiência e experienciar o pensamento a partir das disposições conceitualizadas pelo filósofo Walter O. Kohan. Desse modo, este trabalho pretende ser, sobretudo, um convite ao iniciar constante, a andanças que não buscam pontos de parada e, em lugar deles, como propõe o Subcomandante Marcos: caminhamos não para chegar à terra prometida, e sim porque caminhar é, em si mesmo, revolucionário.

Nesse sentido, trataremos da apresentação da experiência de Filosofia com Crianças desenvolvida em três escolas no Estado de Boyacá, Colômbia; em um espaço educacional em Montevideu, Uruguai; e em cinco escolas distribuídas pelo Estado do Rio de Janeiro, Brasil; além de outros espaços de formação e prática de Filosofia com Crianças junto a discentes e/ou docentes pela América Latina, promovidas pelo Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias.

¹ Mestrando em Filosofia Ética e Política pelo PPGFIL-UERJ, docente na Educação Básica e pesquisador na área de Filosofia com crianças; Filosofia para Crianças; Filosofia e Infâncias. E-mail: robsonlins.uerj.philo@gmail.com

Nas experiências supracitadas, percebemos que pensar e praticar a Filosofia com Crianças ultrapassa a ideia de um ensino de um saber, mas, além disso, também mobiliza a própria ideia estrutural do que significa pensar-fazer filosofia. Essa contribuição da Filosofia com Crianças para a reformulação do pensamento filosófico, especialmente na América Latina, está umbilicalmente relacionada com o conceito de improviso. Desse modo, o que significa estar preparado?

O que o presente trabalho pretende evidenciar são os modos como a infância produz improvisos necessários para experimentar as filosofias emergentes das infinitas diferenças reveladas pelos corpos escolares. E é justamente nos corpos escolares que o planejamento, espectro tão presente durante a formação docente, aparenta mover-se, a partir da Filosofia com Crianças, e dar lugar ao preparo. O que significa preparar-se para dar conta do (im)possível? Do desconhecido? Preparar-se para filosofar? Assim, passamos a compreender a Filosofia com Crianças a partir de um dos seus requisitos: o improviso.

2 Filosofia para... quê ou para quem?

Assim, este trabalho tenta indicar as atividades desenvolvidas em território nacional e internacional acerca da prática da Filosofia com Crianças. Podemos encontrar diferentes maneiras de pensar e exercitar essa relação, na qual a prática filosófica se encontra no chão da escola. Mas como se dá esse encontro? O que coexiste com essa prática de filosofia? O que significa fazer filosofia?

São questões de interesse tanto teórico quanto prático e que atravessam muitos campos do conhecimento. No entanto, não buscamos aqui responder a essas questões ou chegar a uma conclusão definitiva. O presente trabalho tenta indicar caminhos possíveis, elaborações, ensaios, apostas, exercícios e errâncias que se dedicam a explorar esse encontro entre a filosofia e a infância—ou, para alguns, a filosofia com as crianças.

Além disso, o interesse não está em oferecer um manual instrutivo, mas talvez um manual intuitivo. Isto é, não há a intenção de indicar um caminho necessário, mas sim um caminho possível entre tantos outros. Um caminho que só existe porque há muitos outros caminhos — um caminho que não se encerra em si mesmo, mas que, ao ser trilhado, revela a possibilidade de infinitas outras relações e trajetórias.

Entender o chão da escola, aqui, não significa espelhar o que o outro deve praticar, mas sim reconhecer a confluência daquilo que emerge, encontra sentido e ganha potência a partir da abertura promovida nesse espaço. O chão da escola é um território de tensões, encontros e coexistências, e a filosofia torna-se ora produto, ora princípio dessas forças.

O projeto desenvolvido pelo Núcleo de Estudos de Filosofia com Infâncias conta com a participação de profissionais de diferentes áreas de atuação e formação, mas que, de diferentes maneiras, encontram sua confluência no ato de filosofar. E isso não é diferente na escola.

Quando falamos em Filosofia com Crianças, não nos referimos à disciplina filosófica como parte da matriz curricular, mas sim às condições que possibilitam o pensamento filosófico — e, mais do que isso, à experiência filosófica em sua potência.

3 Princípios de uma pergunta

Como forma de indicar esses traçados e confluências em territórios nacionais e internacionais da prática do exercício filosófico com crianças, ressalto aqui algumas atividades desenvolvidas ao longo dos últimos anos. Neste sentido, podemos pensar, por exemplo, na experiência de pensamento que ocorreu a partir de um convênio entre a Universidade do Estado do Rio de Janeiro e a Prefeitura Municipal de São João da Barra, coordenada pelo Núcleo de Filosofia com Infâncias. Esse núcleo atua em diferentes instituições educacionais do município, estabelecendo esse encontro entre docentes, estudantes de graduação, pós-

graduandos e crianças estudantes da Educação Básica, do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, além de docentes da rede municipal e gestores.

Na experiência específica em questão, os alunos se dedicaram intuíram que o tema era sobre viagem. Deixando ainda em aberto, germinavam algumas perguntas como “O que faz de alguém um viajante?” Para possibilitar a troca entre todos, a primeira disposição acordada foi a formação de uma roda em círculo. O grupo docente levou alguns materiais de forma muito singela: uma de pelúcia em forma de capacete de astronauta junto a um tapete estrelado.

“Eu nunca viajei... Fui só na minha vó... Isso conta?” — a pergunta mobilizou diferentes respostas e, ainda mais, outras perguntas. Alunos que nunca saíram do município ou que vivem em zonas rurais destacaram que, talvez, viajar fosse a busca do que há de mais bonito em um lugar, seja onde for ou no próprio lugar que vivem. Na conversa, surgiu a lembrança de um passeio escolar, um dos alunos contava que o que mais marcava em uma viagem era o passeio de ônibus: “Entrar no ônibus e já começamos a viagem”; “Mesmo estando ainda naquele lugar de partida?” — outros colegas de turma indagaram. Assim, o sentido da viagem foi sendo construído coletivamente. A discussão levou à reflexão sobre os conceitos de “dentro” e “fora” — quando sabemos que estamos viajando? Como diferenciamos estes espaços?



Experiência de Pensamento “Quando podemos viajar?” em turmas do Ensino Fundamental I na rede municipal de São João da Barra, RJ – Brasil.

A conversa seguiu sem a pretensão de encerrar a questão ou de oferecer respostas definitivas. Seguimos juntos, muito próximos do que Paulo Freire propõe em sua obra *Pedagogia da Pergunta*, na qual indica que a atividade docente — e, sobretudo, a dos adultos — tem como imperativo o não perguntar:

Penso, Paulo, que esse problema de ensinar ou de educar é fundamental e que, sem dúvida, relaciona-se ao que dizíamos antes: posições políticas bem determinadas em um mundo hierarquizado no qual os que detêm o poder detêm o saber, e ao professor a sociedade atual lhe oferece uma parte do saber e do poder. Este é um dos caminhos de reprodução da sociedade. Acho, então, que é profundamente democrático começar a aprender a perguntar (Freire, 1921, p. 24).

Deste modo Paulo Freire nos ajuda a compreender que o que surge do encontro da prática de filosofia com crianças é o certo cuidado com a pergunta.

4 O que nutre uma pergunta?

Há mais de duas décadas, é desenvolvido um projeto amplamente conhecido, nacional e internacionalmente, na prática de Filosofia com Crianças no interior do município de Duque de Caxias, no estado do Rio de Janeiro. Situado em uma posição periférica e atendendo estudantes da rede pública municipal, o projeto “Em Caxias a Filosofia Encaixa”, coordenado pelo professor Walter Omar Kohan, tornou-se referência nesse exercício filosófico.

E por “exercício” entende-se não apenas uma história ou um conto, mas aquilo que põe a intenção em prática: certos hábitos, ideias, rotinas, corpos e, quem sabe, o próprio pensamento. Exercitar não é simplesmente repetir mecanicamente; é buscar, incessantemente, os limites do próprio pensamento. É nesse sentido que ocorre a prática filosófica.

A experiência aqui relatada mostra como a atividade filosófica possui uma ambiguidade em seu interior. Na mesma medida em que parece exigir condições necessárias para que aconteça, ela também cria suas próprias condições. Isto é, será que a filosofia é um princípio que gera nossa ação e nossa relação com o mundo, ou será o pensamento filosófico uma atividade a ser conquistada? Pensando Junto com Larrosa que dedica-se extensivamente a esta dimensão afirma que:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2002, p. 24).

Habitando essa ambiguidade expressiva, a experiência buscou pensar a filosofia a partir do desconhecido — daquilo que não se pode compreender e que, portanto, podemos nomear como “mágico”.

Nesta experiência, contamos com a participação da educadora colombiana visitante María Teresa Suárez Vaca, que realizou a apresentação de mágica/ilusionismo: cartolas, lenços, varinhas e tecidos foram exibidos diante do olhar espantado das crianças. O espanto era iminente: “Como isso é possível?”, se perguntavam ao notar o desaparecimento dos itens.



Experiência de Pensamento “Mágica e filosofia” em turmas de Ensino Fundamental no projeto “Em Caxias a Filosofia En-Caixa?” na rede municipal da Prefeitura de Duque de Caxias.

Pensar como algo se torna possível é uma atividade filosófica. Seria essa experiência mágica também filosófica? Ou será que a filosofia reside na razão e na busca por respostas? Podemos pensar nesse exercício filosófico a partir da seguinte questão: será que todo espanto é, em si, uma pergunta? E, se for, que tipo de pergunta seria? Seria uma pergunta pelo “porquê” da razão? Ou uma pergunta pelo “como”, um

modo de operar? Ou ainda uma pergunta pelo “onde”, uma busca por localizar-se?

Animados e eufóricos com a mágica, realizamos uma sessão de compartilhamento de perguntas. Nessa troca, a própria forma de escutar e respeitar a pergunta do outro já revelava um conteúdo essencial: a persistência no cuidado com a pergunta vibrante e viva.

Os alunos, fossem da Educação Infantil ou da Educação de Jovens e Adultos, se perguntavam como alguém consegue fazer isso, como poderiam descobrir, se a mágica realmente existe, se o mundo é mágico, se a magia está naquele que a faz ou naquele que a vê, se ao descobrir o truque deixariam de viver a mágica, se conseguiriam parar de enxergar a magia e se os adultos teriam deixado de perceber a magia.

Essas e outras perguntas surgiram ao longo dos encontros, mantendo vivo o diálogo e o cuidado com o ato de perguntar. Pensar a mágica, aqui, torna-se sinônimo de um cuidado pelo desconhecido e pela manutenção do espanto — o mesmo espanto que Aristóteles descrevia como origem da filosofia.

Dessa forma, a experienciar a Filosofia com Crianças não se trata de tomar algo de fora e transmitir para dentro, mas sim de produzir filosofia em conjunto, com aqueles que estão dispostos a esse movimento. É uma produção coletiva, igualitária e, em último grau, um exercício.

5 Estamos preparados ao improvisado?

Agora que compreendemos o encontro do chão da escola com o exercício da filosofia, cabe pensar: o que estamos compreendendo como preparo? O que significa estar bem-preparado?

Aqui, duas definições podem ser ensaiadas. Uma delas diz respeito à distância — ou melhor, à diferença — entre o preparo e o planejamento. Há algo nas artes cênicas que pode nos ajudar a compre-

ender essa relação, assim como na cultura musical do rap. No rap, o exercício constante de se preparar para uma “batalha de rima” permite uma abertura ao inesperado. E é esse tipo de exercício — que agora assume o nome de preparo — que nos interessa.

A maneira de lidar com a infância de forma não bancária exige uma constante abertura ao que emerge. Isso significa não se fechar em si mesmo nem na pretensão de transmitir algo, mas estar preparado para a escuta, para a troca e para o constante recomeçar. Esse começo, que Walter Kohan elaborou como princípio de uma alfabetização filosófica, é um esforço contínuo de se manter no preparo.

Não ter um planejamento não significa não estar preparados/as. Ao mesmo tempo, não era desejo nosso comunicar um saber de fora, advindo do lugar de quem sabe, já que somos um grupo da universidade e carregamos o estigma de “ensinamos” para quem não sabe. Ao contrário, nos envolvia o desejo de construir algo juntos, singular com aquele grupo de invenção. Todas as pessoas que estávamos ali no Curso de Alfabetização Filosófica, de uma forma ou de outra, cultivamos uma relação com o tempo, com a pergunta, com a escuta, com a igualdade, com o pensar juntos. O que iríamos fazer? Nos enche de gratidão lembrar a amorosidade com a qual fomos acolhidos/as; manifesto, em cada pequeno e singular gesto, os olhares, os corpos, as vestimentas cuidadas, os cheiros, os sabores, as manifestações culturais... (Kohan *et al.*, 2022, p. 13).

É justamente esse estado de abertura que possibilita o encontro com o outro, com o diferente e com aquilo que é radicalmente distinto da ideia inicial. O improviso surge, então, como um artifício essencial da própria prática no encontro com o inesperado. Se fazer filosofia tem como requisito o espanto, então o encontro com os limites exige necessariamente a vigilância constante diante do desconhecido. E é isso que podemos chamar de improviso.

Talvez, portanto, um princípio fundamental da Filosofia com Crianças seja manter-se no início e aberto ao outro. Podemos, assim, desenvolver uma filosofia aberta a diferentes culturas, olhares,

experimentações, climas, realidades completamente distintas, lugares e pessoas que enfrentam e ultrapassam desafios que, para muitos, parecem impossíveis.



Durante o desfile cívico das escolas da rede municipal de São João da Barra, o projeto filosófico é eleito como tema pela classe de Ensino Fundamental I, assim o professor regente Douglas leva sua turma a sair às ruas com sua turma.

O imprevisto, portanto, surge como uma abertura e uma possibilidade de encontrar e acolher o outro naquilo que ele é em si — não naquilo que eu espero ou planejo.

As demandas da sala de aula e do diálogo com as crianças nos mostram essa configuração. Podemos compreendê-la quando afirmamos que uma pergunta permanece aberta. Lidar com uma pergunta em constante abertura implica aceitar sua instabilidade. Afirmar uma pergunta não é fechá-la em uma resposta definitiva, mas sim afirmar sua potência, seu movimento e suas possibilidades de se tornar algo novo.

6 Andanças (im)possíveis latino americanas

Neste ponto, andar e caminhar encontram uma convergência no sentido da palavra errar, o errante, aquele que caminhar não é em conjunto ao não saber, mas sim próximo ao desconhecido. Passa a nos aproximar de uma atividade ou que está de uma tarefa filosófica. Caminhar aqui significaria ir ao desconhecido e, por isso, necessariamente errar, esta que constitui o caminhar, que, por sua vez, como Paulo Freire (2003, p. 84) vai afirmar, é o nome da palavra que o significado da palavra método vem do grego *mēthodos*, podemos traduzir como caminhar. Aqui, queremos pensar um método da herança; em outras palavras, o caminhar errante se constitui como o método, e é a partir dessa herança que, para se manter antes e estabelecer relações, se dá um improviso. É isso que podemos designar como um dos princípios da experiência filosófica. Essa experiência filosófica ganha múltiplas facetas em diferentes locais da América Latina. Em específico, alguns dos quais o Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias da Universidade do Estado do Rio de Janeiro conseguiu estabelecer correlações errantes, afetivas e filosóficas.

A questão de fundo é a mesma do último Paulo Freire: a dos saberes necessários para uma tal educação. Finalmente, Laura Agratti, em “Filosofía y educación en errancia: ¿paseantes, vagabundas, peregrinas?”, trata essas figuras errantes para pensar a própria trajetória de um projeto de extensão e formação universitária de educação pública em La Plata, Argentina. Tratar-se-ia de um espaço para dar lugar a uma filosofia inacabada e apresentação: inventar escola, infâncias do pensar inacabante perante as pretensões presentes de mostrar o mundo como acabado (Rodrigues; Berle; Kohan, 2018, p. 13).

A experiência na escola rural colombiana, no estado de Tunja, indica a potencialidade de escrever e o pensar neste encontro. As crianças desenvolveram cartas que foram enviadas para alunos do município do Rio de Janeiro. Nessas cartas, o conteúdo era um presente: o que

a escrita pode presentear o outro, o que o ato de escrever pode levar consigo. Quais são os limites que uma escrita pode alcançar? E, na sequência, em outra escola, alunos do último ano do ensino médio realizam a tarefa de contar ao outro aquilo que sabem, por meio apenas das atividades desenvolvidas em Montevideú, no Uruguai, com alunos que se perguntavam: “Como se faz para conhecer algo de fato? Como posso conhecer o outro?” E com isso, pensamos o conto do pato e do coelho. Essa discussão, que poderia se desenrolar por horas a fim, terminou exatamente como começou: inconclusiva. Mas algo, de fato, modificou-se, não por obter a resposta, mas sim porque a capacidade de demorar-se sobre algo foi iniciada.



Experiência de pensamento realizada por Robson
Lins nas escolas de Tunja, Colômbia, 2024.



Experiência realizada por Robson Lins no espaço de acolhimento infantil Montevideo, Uruguai, 2024.

Dá-se o tempo, permite-se repetir, e isso está começando. É uma disposição para reinventar o que é aprender, o que é o saber ou não saber. E nesse sentido, que as andanças impossíveis se tornam o método, em seu sentido original: um caminho que se abre à medida que se trilha. Faz-se Filosofia na medida em que se encontra e se escuta, em que se está aberto à pergunta e à pergunta do outro, que está aberto, abre mão do que planeja para se deparar com qual é a realidade, quem é o humano para se dar, se doar e receber a partir do improviso.

Referências

- BARROS, Manoel de. *Memórias Inventadas*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- DERRIDA, Jacques. Uma certa possibilidade impossível de dizer o acontecimento. *Revista Cerrados*, 2012, v. 21, n. 33, p. 229-251.
- DERRIDA, Jacques. *Da Hospitalidade: Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade*. Trad. Antonio Romane; revisão técnica de Paulo Ottoni. São Paulo: Escuta, 2003.

- FERRACINI, Renato. *O corpo-subjêtil e as micropercepções*. Disponível em: <http://webartes.dominiotemporario.com/performancecorpopolitica/textos/tempoperformance/renato.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2022.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma Pedagogia da Pergunta*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002 [1985].
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: UNESP, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 67ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- KOHAN, Walter Omar et al. Reinventando a prática alfabetizadora de Paulo Freire: uma experiência de alfabetização filosófica em Pau dos Ferros, RN. *Childhood and Philosophy*, v. 18, 2022.
- KOHAN, Walter. Desafíos para pensar la enseñanza de la filosofía. *Cuestiones de Filosofía*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, n. 11, p. 2-4, 2009. Disponível em: <https://revistas.uptc.edu.co/index.php/cuestionesfilosofia/article/view/649>.
- KOHAN, Walter. *Paulo Freire, mais do que nunca. Uma biografia filosófica*. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.
- KOHAN, Walter. *Paulo Freire: um menino de 100 anos*. Rio de Janeiro: NEFL, 2021.
- KOHAN, Walter. *Uma viagem de sonhos impossíveis*. Rio de Janeiro: Autêntica, 2022.
- LARROSA, Jorge. *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- LARROSA, Jorge. *Tremores. Escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- RODRIGUES, Allan de Carvalho; BERLE, Simone; KOHAN, Walter Omar (Orgs.). *Filosofia e educação em errância: inventar escola, infâncias do pensar*. 1ª ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2018.

O Ensino de Filosofia e a criação de conceitos nas aulas de Filosofia no Ensino Médio

Sérgio da Costa Santos¹ & Flávio de Carvalho²

DOI: <https://doi.org/10.58942/eqs.183.17>

1 Introdução

O ensino de Filosofia se apresenta como um problema filosófico (Cerletti, 2012) ao professor e à professora de Filosofia muito mais como uma questão conceitual, como por exemplo, o que significaria pensar?, do que propriamente pedagógica ao que tange o seu ensino e a sua transposição didática para o cenário da Educação Básica. Nesse sentido, buscamos compreender em que consiste ensinar e aprender a Filosofia em um território perpassado por lutas políticas que incidem em várias mudanças em um curto espaço de tempo, como se não houvesse clareza do seu lugar na Educação Básica. No intuito de entender o chão desta etapa educacional, buscou-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), que estabelece no

¹ Bacharel e Licenciado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia e Teologia dos Jesuítas, especializado em Gestão Educacional pela Faculdade IESP, estudante de Licenciatura em Pedagogia pela UFPB/UAB. Atualmente é Diretor do Colégio ISO Kids e Mestrando do Curso de Mestrado Profissional na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: sergiocostasj@yahoo.com.br

² Professor-Doutor da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) do curso de Graduação em Filosofia e do curso de Mestrado PROF-FILO.
E-mail: flavio.carvalho@ufcg.edu.br

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

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

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

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

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996)

A presença do componente de Filosofia no Ensino Médio se impõe como uma urgência nos três anos que competem a este segmento. Principalmente, enquanto uma forma de pensamento que distingue das outras maneiras de pensar, como a Ciência e a Arte. A Filosofia é criadora de conceitos e essa é a sua especificidade. É isso que a distingue dos outros campos do saber que criam ideações, ou seja, formas racionais de ordenamento do mundo.

A Filosofia nasce com a criação do conceito compreendido como um dispositivo (Gallo, 2012, p. 64) que leva a pensar, isto é, o conceito é um acontecimento que força a pensar e desterritorializa-o para outros territórios possíveis do pensamento filosófico. A definição da Filosofia como uma atividade criadora de conceitos rompe com as outras perspectivas filosóficas como, por exemplo, a platônica em que competia ao exercício filosófico contemplar as formas (*eidos*) inteligíveis consideradas realidades metafísicas das quais todas as outras coisas poderiam ser pensadas desde que estivesse correlacionadas a elas.

Essa é a imagem dogmática do pensamento da qual todas as coisas devem ser pensadas e ramificadas, como um princípio originário para onde todas as *entes* emergem e retornam. É uma Filosofia da Identidade e do Mesmo que não reconhece a Multiplicidade, os modos de

existência distintos da sua compreensão. Tudo que for diferente do que está pré-estabelecido não se enquadra no campo daquilo que pode ser conhecido. Ao tratar da imagem dogmática do pensamento, Deleuze apresenta as três teses essenciais que a definem, vejamos a seguir:

A imagem do pensamento dogmático aparece em três teses essenciais: 1ª) Dizem-nos que o pensador, enquanto pensador, quer e ama o verdadeiro (veracidade do pensador); que o pensamento possui ou contém formalmente o verdadeiro (inatismo de ideia, *a priori* dos conceitos); que pensar é um exercício natural de uma faculdade, que basta então pensar “verdadeiramente” para pensar com verdade (natureza reta do pensamento, bom-senso universalmente partilhado). 2ª). Dizem-nos também que somos desviados do verdadeiro por força; estranhas ao pensamento (corpo, paixões, interesses sensíveis). Por não sermos apenas seres pensantes, caímos no erro, tomamos o falso por verdadeiro. *O erro: tal seria o único efeito*, no pensamento como tal, das forças exteriores que se opõem ao pensamento. 3ª). Dizem-nos finalmente que basta um método para pensar bem, para pensar verdadeiramente. O método é artifício pelo qual reencontramos a natureza do pensamento, aderimos a essa natureza e conjuramos o efeito das forças estranhas que alteram e nos distraem. Pelo método conjuramos o erro. Pouco importa a hora e o lugar se aplicamos o método: ele nos faz penetrar no domínio do “que vale em todos os tempos, em todos os lugares” (Deleuze, 1974, p. 49).

Esse viés filosófico que defende o pensamento como natural e inclinado à verdade, é questionado pela filosofia deleuzo-guattariana e, anteriormente, pela Filosofia nietzschiana ao afirmar que a filosofia inventa conceito, o que retira a luminosidade transcendente do conceito e o mundializa, isto é, o define como uma criação puramente humana para responder os problemas instaurados pelos próprios homens e mulheres. Segundo Dias,

[...] Nietzsche não deixa de usá-lo para descrever uma nova conduta para com o mundo, uma conduta criadora. Criar, para ele, é atividade a partir da qual se produz constantemente a vida. Portanto, não há por que se envergonhar da linguagem dos mitólogos. Todo conceito é histórico, está em devir, “é interpretado outra vez por uma potência que

lhe é superior para novos propósitos, requisitado de modo novo, transformado e transposto para uma nova utilidade”.

Nietzsche apoderou-se do termo criar [schaffen] e deu-lhe novo sentido. Zaratustra, “Nas ilhas bem-aventuradas”, utiliza-o para descrever uma atividade humana. Schaffen tem aí um sentido de fazer, produzir, conseguir na perspectiva do homem. Isso fica claro quando ele afirma: “Para longe de Deus e dos deuses, atraíu-me essa vontade; que haveria então para criar — se houvesse deuses?” [was wäre denn zu schaffen, wenn Gotter — da wäre!]. Tal como os artistas, Nietzsche se apodera do termo criação para designar um tipo de fazer que não se esgota em um único ato, nem em inúmeros atos. Para ele, o ato de criar não é um simples fazer prático que diz respeito ao terreno da utilidade, não designa apenas um ato particular, mas um ato fora do qual nada existe. Criar é uma atividade constante e ininterrupta. É estar sempre efetivando novas possibilidades de vida. Em Assim falou Zaratustra, escreve: “E aquilo a que chamais mundo, é preciso, primeiro, que seja criado por vós. [...] Mas assim quer a minha vontade criadora, o meu destino. Ou, para falar-vos mais honestamente: tal destino, justamente — é o que quer a minha vontade” (Dias, 2009, p. 05).

A Filosofia, portanto, é uma forma de pensamento que problematiza e cria conceitos. Inclusive o próprio ato de pensar é também uma criação humana engendrada no pensamento, o que implica afirmar que o pensamento não é natural e muito menos tende naturalmente para a verdade, como pressupõe a Filosofia da Identidade. A verdade, deste modo, é resultado da experiência do encontro da singularidade com o signo que o força a pensar. Sobre o conceito de verdade como resultado de uma violência sobre o pensamento e não como algo a ser decifrado, encontrado pelo pensamento, é que Deleuze afirma na obra “Proust e os Signos” que

O erro da filosofia é pressupor em nós uma boa vontade de pensar, um desejo, um amor natural pela verdade. A filosofia atinge apenas verdades abstratas que não comprometem, nem perturbam. “As ideias formadas pela inteligência pura só possuindo uma verdade lógica, uma verdade possível, sua seleção torna-se arbitrária.” Elas são gratuitas porque nascidas da inteligência, que somente lhes confere uma possibilidade, e não de um encontro ou de uma violência, que lhes

garantiria a autenticidade. As ideias da inteligência só valem por sua significação explícita, portanto convencional. Um dos temas em que Proust mais insiste é este: a verdade nunca é o produto de uma boa vontade prévia, mas o resultado de uma violência sobre o pensamento (Deleuze, 2003, p. 15).

O pensamento se move quando é afetado por algo de “fora” que o força a pensar sobre o que o afetou, o que Deleuze chama de signo. É desta experiência que resulta a verdade, que o filósofo eterniza no conceito e partir dele o exercício filosófico será realizado, isto é, o pensar através da própria obra criada.

O pensar através dos conceitos implica em uma aula de Filosofia na qual a centralidade é o “conceito” e a partir dele possa-se pensar autonomamente, manipulando-o, recriando-o nos tempos hodiernos das diversas juventudes e adolescências. E assim cindir com o modelo reprodutor característico do ensino tradicional em que o conceito não é pensado, mas, apenas, apresentado aos/às estudantes para o seu conhecimento e enriquecimento do seu repertório sociocultural em vista de atender às exigências da Produção Textual nos parâmetros exigidos pelo Exame Nacional Ensino Médio (ENEM).

Defendemos, neste artigo, que pensar é problematizar, investigar, recriar e quem sabe criar. Esse movimento do pensar ativo pelos educandos e pelas educandas os/as levam à constituição de uma atitude filosófica que se reverbera no posicionamento crítico diante dos acontecimentos e na autonomia de pensá-los sem precisar ser pedagogizados/as por outrem. O ensino ativo da Filosofia tem a pretensão de proporcionar os/as estudantes, através do contato com a história da Filosofia e imerso na sua experiência da realidade, a criar os seus próprios problemas e que não estão nos textos filosóficos, mas no próprio devir dos acontecimentos. O professor/a, mediador/a ao apresentar a temática a ser trabalhada, não pode ser restrita, apenas uma narração histórica, mas condição de possibilidade de se pensar o próprio tempo. Por esse motivo, Vanin e Santos dizem que

Os problemas filosóficos de hoje não se encontram nos textos dos filósofos e de maneira alguma podem ser simplesmente comunicados pelo professor de filosofia. Eles estão submetidos a dimensões que não pertencem exclusivamente à história da filosofia, mas sim do devir e dos diversos acontecimentos (Vanin; Santos, 2013, p. 07).

Partindo deste pressuposto, foi sugerido aos/as estudantes o exercício de pensar os seus próprios acontecimentos a partir da temática proposta na aula: “da ética e da moral”. A etapa da sensibilização conectou os/as estudantes com a temática, o que possibilitou a construírem os seus próprios problemas e assim pensar sobre eles. Ao instaurar esses novos problemas, os/as discentes causaram uma ruptura no que está posto³ e buscaram pensar as suas próprias soluções através da investigação da história da Filosofia em vista de recriar o conceito *para si*, com o único interesse de atender às suas indagações.

Neste sentido, na primeira seção intitulada a filosofia como uma forma de pensamento que cria conceitos, traça planos e inventa personagens conceituais, fizemos uma breve revisão bibliográfica acerca do pensamento de Deleuze e Guattari com os seus principais conceitos que são a base estruturante deste artigo. Na segunda seção, iremos tratar sobre a aula de filosofia no Ensino Médio e a relação filosófica entre docente e discente, na segunda série do ensino médio, apresentando sucintamente as etapas de uma “Sequência-Didática-filosófica” como um dos caminhos propícios à experiência do pensar filosófico entre os/as alunos e o professor-filósofo.

³ Entenda-se, aqui, o que *está posto* não só com relação às estruturas externas que sustentam o “*status quo*”, mas também com relação à própria estrutura interna do pensar dos/as estudantes que partia de uma única referência, reproduzindo alguns pressupostos.

2 A filosofia como uma forma de pensamento que cria conceitos, traça planos e inventa personagens conceituais.

Uma das temáticas mais estudadas por Deleuze durante o seu percurso filosófico é o pensamento. Deleuze observa que ele tem coordenadas que determinariam o seu funcionamento. Essas coordenadas originariam as imagens do que seria o pensar e o seu modo de proceder. Segundo Deleuze, essas imagens determinam uma concepção do pensamento, orientando não somente o pensar, mas também a produção do conhecimento nos mais diversos domínios como a ciência, a arte e, principalmente, a filosofia (Maurício; Mangueira, 2011, p. 02). A discussão sobre a imagem do pensamento esteve presente nas suas obras iniciais, passando por seus textos que tratam de literatura, cinema ou pintura e até mesmo nos trabalhos desenvolvidos em conjunto com Félix Guattari (Maurício; Mangueira, 2011, p. 02). Sobre a definição de imagem do pensamento, dizem os filósofos.

Suponho que existe uma imagem do pensamento que varia muito, que tem variado ao longo da história. Por imagem do pensamento não entendo o método, mas algo mais profundo, sempre pressuposto, um sistema de coordenadas, dinamismo e orientações: que significa pensar, e orientar-se no pensamento (Deleuze; Guattari, 1992, p. 185).

Deleuze e Guattari definem a imagem do pensamento como *sistema de coordenadas e orientações que significa pensar e orientar-se no pensamento*. Estudar o pensamento e as imagens que ele mesmo cria tornam-se objeto de investigação primeira de Deleuze. E ao estudar essas imagens do pensamento (*noologia*), eles buscam compreender como uma determinada imagem sobressaiu e submeteu o pensamento ocidental ao longo do tempo. Ao problematizá-la, buscam criar outra imagem do pensamento que sobrepuja a anterior e que o pensar esteja estruturado na própria imanência do *caos*.

Desse modo, os filósofos inauguram uma nova concepção de filosofia que foge da perspectiva trabalhada durante a própria história, o que aponta para o que significa pensar. Essa definição se manifesta em *O que é a Filosofia?*, aponta para uma atividade, uma dinamicidade do pensamento que foge da perspectiva letárgica e sem utilidade do filosofar. É um saber puramente criativo cujo produto é o “conceito” e sem a sua criação não há filosofia. Acerca do que é específico da atividade filosófica, Celso Favaretto, em uma de suas entrevistas, afirma:

Sem construção conceitual não há filosofia. Como você sabe, Deleuze diz, inclusive, que a filosofia pode ser entendida pura e simplesmente como lugar da invenção de Conceitos. O que é uma coisa muito bonita, muito interessante, porque realmente é este o núcleo do trabalho (Favaretto, 2003, p. 22).

A atividade filosófica, neste sentido, é *poética* na perspectiva grega de fabricação. O filósofo, na sua atividade filosófica, não descobre conceitos análogos a um tesouro a ser encontrado, mas, ao contrário, cria-os. O filósofo é o amigo do conceito, é a sua potência enquanto o único ser que tem a prerrogativa de criá-los. Por esse motivo, trata-se de uma competência interna do próprio filósofo. Ele não é um descobridor que navega por entre os mares para encontrar os objetos. Ao contrário, é um mergulhador que busca no próprio mar (com os seus movimentos e modos de existência heterogêneos) os elementos necessários para criar seus próprios conceitos e assim pensar a partir deles. Por isso, Deleuze e Guattari assinalam que

O filósofo é o amigo do conceito, ele é o conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é a simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados, produtos. A filosofia mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos. O amigo seria o amigo das próprias criações? Ou então é o ato do conceito que remete à potência do amigo, na unidade do criador e de seu duplo? Criar conceitos sempre novos é objeto da filosofia. É porque o conceito deve ser criado que ele remete

ao filósofo como aquele que o tem em potência, ou que tem sua potência e competência (Deleuze; Guattari, 2013, p. 11).

O filósofo é o criador do conceito e o constroi sob certas condições históricas perpassadas por vários *devires* e acontecimentos. O conceito, enquanto algo criado, é um ato da razão que visa equacionar o problema construído pelo próprio filósofo a partir da sua experiência da realidade. Por este motivo, não é transcendente e sim imanente, uma vez que é uma construção a partir da experiência singular da realidade sem nenhum recurso a um outrem transcendente. Vejamos o que Gallo nos fala sobre isso.

Para dizer brevemente, o conceito é, pois, uma forma racional de equacionar um problema ou problemas, exprimindo uma visão coerente do vivido. Não é abstrato nem transcendente, mas imanente, uma vez que se baseia necessariamente em problemas experimentados (Gallo, 2012, p. 55).

A definição do conceito como um ato criativo do pensamento incide em um novo sentido e significado do pensar filosófico. Em que o ato de pensar é uma atividade dinâmica, problematizadora, criadora, viva, ao mesmo tempo, livre, que escapa da letargia do pensamento dogmático e representativo. No exercício do filosofar, o filósofo instaura problemas novos que rompem com a continuidade e, ao se relacionar com eles, cria respostas racionais para equacioná-los.

2.1 A pedagogia do conceito: as condições e a singularidade da criação conceitual.

Deleuze e Guattari entendem que a atenção do filósofo deve se voltar para a natureza do conceito, uma vez que é uma criação racional em vista de equacionar um determinado problema erigido pelo próprio filósofo. Os problemas podem ser novos ou antigos, que não foram respondidos por serem mal colocados.

É nesse intuito que os franceses olham para a história da filosofia e compreendem que, durante esse percurso, o que houve necessariamente foi criação conceitual, considerando-a uma especificidade da Filosofia. Ela cria “Conceitos”. Essa criação tem um caminho, tem um *modus operandi* que todo filósofo percorre durante o seu pensar para responder ao problema criado a partir da experiência da realidade. Deste modo, exige-se uma necessidade para pensar através dos conceitos enquanto algo criado e, ademais, compreendê-los como são fabricados e em quais condições. Essa perspectiva aponta para o entendimento de uma *pedagogia do conceito* que analisa as condições e aponta, ao mesmo tempo, para a singularidade de cada criação. Na obra *O que é a Filosofia?*, eles afirmam que

Os pós-Kantianos giravam em torno de uma enciclopédia universal do conceito, que remeteria sua criação a pura subjetividade, em lugar de propor uma tarefa mais modesta, uma pedagogia do conceito, que deveria analisar as condições de criação como fatores de momentos que permanecem singulares (Deleuze; Guattari, 2013, p. 18-19).

Embora a palavra “Pedagogia do Conceito” apareça pouquíssimas vezes na obra “*O que é a Filosofia?*”; ela trata das condições de possibilidades da criação do conceito. Não é algo pronto e acabado, análogo a Comenius com a sua Didática Magna de 1657, em que consistia na “*arte de ensinar tudo a todos*” (Comenius *apud* Gallo, 2012, p. 53). Não se trata de uma prática ou concepção pedagógica, mas de um instrumento de criação. Ela existe em função do conceito. Vejamos o que Bionco nos diz.

É essencial compreender que por “pedagogia do conceito” não devemos entender uma prática pedagógica que utiliza o conceito como o seu instrumento privilegiado, mas um tipo particular de conceito que é pedagógico por natureza. Em suma, não é tanto o conceito que é da pedagogia, mas é, sobretudo, a pedagogia, a “pedagogicidade”, que é do conceito, tanto que Deleuze e Guattari falarão também do “estatuto pedagógico do conceito” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 21). O aspecto

principal parece-me, portanto, dizer respeito ao “conceito” e não à “pedagogia” (Bianco, 2005, p. 1293).

A centralidade não é a pedagogia, mas o próprio conceito de que a pedagogia está a serviço. Assim, *é possível entender que ela não é algo pronto, mas é possibilidade de criação* (Macedo; Carvalho, 2018, p. 29). Olha para as condições da criação. Trata-se de um exercício, de uma experiência do pensar em que o próprio pensamento afirma-se como aquele que pensa o novo, o diferente, o não pensado. Sílvia Gallo, por sua vez, afirma que a “...pedagogia do conceito seria, por sua vez, um exercício de afirmação da filosofia, um trabalho do pensamento que faria com que a Filosofia seguisse sendo uma força viva...” (Gallo, 2012, p. 51).

O conceito não emerge do nada, como um ente dado ao intelecto humano que através do exercício da reflexão, o alcançaria. O conceito, ao contrário, é uma criação que sempre se remete a um problema ou problemas que foram ao longo do tempo mal colocados. É a partir da experiência do problema através dos signos que o filósofo é afetado e forçado a pensar. Esta concepção refuta a tese de que o ser humano tem uma inclinação natural para o pensar e uma boa vontade para a “Verdade”. Na obra *“Proust e os Signos”* o ato de pensar se origina a partir do encontro violento entre o signo e quem o experimenta, como uma experiência fundada na própria realidade, ou seja, na própria imanência. Vejamos como o próprio Deleuze compreende acerca da gênese do ato de pensar.

O que nos força a pensar é o signo. O signo é o objeto de um encontro; mas é precisamente a contingência do encontro que garante a necessidade daquilo que ele faz pensar. O ato de pensar não decorre de uma simples possibilidade natural, é, ao contrário, a única criação verdadeira. A criação é a gênese do ato de pensar no próprio pensamento. Ora, essa gênese implica alguma coisa que violenta o pensamento, que o tira de seu natural estupor, de suas possibilidades apenas abstratas (Deleuze, 2006, p. 91).

Nesse sentido, *um criador não é um ser que trabalha pelo prazer. Um criador só faz aquilo de que tem absoluta necessidade* (Deleuze, 1987, p. 06). Assim, o conceito só tem sentido quando é criado em função de um determinado problema que o filósofo busca responder. Com o enfrentamento do *caos* e o seu recorte, o filósofo inventa o seu problema e o experimenta. E cria o conceito *“enquanto uma forma racional de equacionar problemas”* (Gallo, 2012, p. 55) a partir de um plano que é condição, horizonte, e que, nesta experiência, denominamos de Imanência, por partir da própria realidade.

2.2. O plano de imanência como imagem do pensamento

Deleuze e Guattari definem a filosofia como um “construtivismo que contém dois aspectos complementares que diferem em natureza: é criar conceitos e traçar um plano” (Deleuze; Guattari, 2013, p. 45). Esses dois aspectos se correlacionam, mas não se confundem entre si. O conceito é uma totalidade fragmentária constituída por componentes heterogêneos que se relacionam entre si e que dão a ele uma *endoconsistência*, que não se ajustam a outros conceitos devido ao delineamento das suas bordas. Por sua vez, o plano não é um conceito. Mas um suporte para o conceito. É um horizonte enquanto condição de possibilidade para a criação do conceito. É o solo da produção filosófica. Nesse sentido, o plano de imanência é pré-filosófico não no sentido de temporalidade que antecede o exercício da própria filosofia, mas, ao contrário, é condição necessária para que a atividade filosófica como criação possa se instaurar. A filosofia é, ao mesmo tempo, criação de conceito e instauração de um plano, como observa Gallo na seguinte passagem.

Dizer que o plano de imanência é pré-filosófico não significa, porém, que ele seja anterior à filosofia, mas que ele é uma condição interna e necessária para que a filosofia exista. Logo, plano de imanência e conceito surgem juntos, um implicando necessariamente o outro: “A filosofia é, ao mesmo tempo, criação de conceito e instauração do plano

O conceito é o começo da filosofia, mas o plano é sua instauração (Gallo, 2003, p. 54).

A relação de interdependência mútua do conceito e do plano como construções filosóficas destrona o argumento de que a filosofia é uma disciplina contemplativa que extrai através do exercício reflexivo do pensamento o conceito até então velado. A filosofia, ao contrário, é mundana e periférica. Nasce da necessidade imposta pelo próprio *caos* ao pensamento. A partir dos seus *devires* infinitos de nascimento e esfacelamento imediato das múltiplas formas de existência. É mergulhado nesse horizonte caótico que a filosofia extrai as variações para criar o conceito e assim dar consistência ao *caos*.

O filósofo, na sua atividade criadora, instaura um plano compreendido como pré-filosófico, não conceitual, mas que define o que significa pensar e o território onde os conceitos criados irão habitar. E, por fim, inventa personagem conceitual, heterônimo, cuja missão é apresentar, aplicar e manipular o conceito no percurso do próprio plano.

2.3. Os personagens conceituais: a manifestação e expressão do conceito

O pensar filosófico é sempre uma busca de possibilidade de compreensão da realidade através dos conceitos criados. Uma vez realizada a criação, é preciso da sua execução, operacionalização, o seu vivenciamento. A essa experiência cabe ao personagem conceitual. Ele operacionaliza o conceito num determinado plano de imanência, vejamos o que dizem os filósofos:

Os personagens conceituais, em contrapartida, operam os movimentos que descrevem o plano de imanência do autor, e intervêm na própria criação de seus conceitos... Os personagens conceituais são os heterônimos do filósofo, e o nome do filósofo, o simples pseudônimo de seus personagens (Deleuze; Guattari, 2013, p. 78).

Os personagens conceituais descrevem os traços diagramáticos do plano de imanência, revelando as linhas desse plano no qual os conceitos percorrem e relacionam com outros conceitos sem se encaixarem como uma peça de quebra-cabeça devido às irregularidades das bordas de cada conceito em relação no mesmo plano.

Ele é quem manifesta o conceito criado pelo filósofo. E o apresenta como se fosse a sua obra. É como em um palco onde um vocalista/intérprete canta uma música, cuja beleza da letra é demonstrada com tanto afeto que a impressão é que a letra da música é escrita pelo próprio cantor.

Deleuze e Guattari, seguindo a linha de raciocínio, observam que Descartes tem um personagem conceitual que apresenta o conceito do “Cogito”, o “idiota”⁴ que está ali entre o plano e o conceito, é o intermediário, que faz essa dupla função na apresentação do conceito. Vejamos o que dizem os filósofos:

Há efetivamente uma outra coisa, um pouco misteriosa, que aparece em certos momentos, ou que transparece, e que parece ter uma existência fluida, intermediária entre o conceito e o plano pré-conceitual, indo de um a outro. No momento, é o Idiota: é ele que diz “Eu”, é ele que lança o cogito, mas é ele que detém os pressupostos subjetivos ou que traça o plano (Deleuze; Guattari, 2013, p. 75).

À primeira vista, pensa-se que o criador do conceito é o personagem conceitual. No entanto, ele é mais uma invenção cujo papel é

⁴ O termo “Idiota” está relacionado ao personagem conceitual criado por Descartes para manifestar o seu conceito. Não se tem uma conotação capacitista, mas está ligado à sua criação conceitual do filósofo do século XVI e XVII. Santos comenta que: “Decerto não é à toa que o primeiro exemplo que será invocado no texto para explicar o que é um personagem conceitual é o exemplo do Idiota. Que os antipáticos não nos ouçam, mas, por algum motivo, aparentemente a filosofia só pode começar por uma idiotice. A pergunta é sobre o cogito de Descartes — existiria algo entre o plano pré-filosófico e os conceitos filosóficos? Algum terceiro elemento? Haveria, sim, e ali, em Descartes, toma a forma do Idiota, que diz o eu e propõe a extravagância do cogito” (cf. Santos, p. 226).

expressar e aplicar o conceito, bem como, também, revelar as inconsistências do próprio conceito.

Segue-se, assim, a compreensão de Macedo e Carvalho de que o “Personagem Conceitual, não pode ser entendido como filósofo ou representante dele, mas como heterônimo do filósofo” (Macedo; Carvalho, 2018, p. 02). Platão, como um exímio escritor, recorre a esse recurso enriquecedor na forma de expressar os seus conceitos como se não fossem seus. E o filósofo moderno mais conhecido ao utilizar essa ferramenta apresentada por Deleuze e Guattari é Nietzsche.

Enfim, compreendido a concepção filosófica deleuze-guattariana, trata-se, agora, de descrever como essa experiência é possível na sala de aula do ensino médio. E para isso, iremos apresentar na próxima seção, a nossa proposta de intervenção filosófica-pedagógica aplicada durante a pesquisa de mestrado, no colégio ISO com os/as estudantes da 2ª série C, na cidade de João Pessoa/PB.

3 A aula de filosofia no Ensino Médio: a relação filosófica entre docente e discente

A definição da filosofia como uma atividade criadora do pensamento que constroi problemas e cria conceitos aponta para a necessidade de um novo desenho de aula em que tanto a história da Filosofia quanto os elementos não-filosóficos do mundo circundante dos/das estudantes sejam postos em questão. Neste formato, os atores do processo filosófico estão em uma relação ativa em torno do objeto do pensamento. Docente e discente constroem uma nova relação que sobrepuja a concepção tradicional de ensino estruturado em uma transmissão passiva e bancária dos objetos do conhecimento, o que inviabiliza a mobilidade do ato de pensar, criado no próprio pensamento.

A conceituação da Filosofia *para si* pelo professor e professora de filosofia definirá como o/a docente planejará as suas aulas nos

diversos ambientes de aprendizagem. A sua imagem do pensamento, a maneira como pensa, incidirá no modo como organizará a sua atividade filosófica. A concepção de Filosofia e do ato de filosofar será o modo característico de ensinar a Filosofia e a filosofar do/da professor/a. O/A docente, nesse sentido, é antes de mais nada um filósofo, uma filósofa, pois anunciará a sua maneira singular de filosofar com os seus alunos e alunas. Desse modo, concordamos com Cerletti ao afirmar que:

[...] o professor será, em alguma medida, filósofo, já que mostrará e se mostrará em uma atividade que expressa o seu filosofar. Isso não quer dizer que ele deva ensinar uma filosofia própria, mas que, desde uma posição filosófica — a sua ou que adote — filosofará com os seus alunos. Em última instância, todo ensino filosófico consiste essencialmente em uma forma de intervenção filosófica, seja sobre textos filosóficos, sobre problemáticas filosóficas tradicionais, seja até mesmo sobre temáticas não habituais da filosofia, enfocadas desde uma perspectiva filosófica (Cerletti, 2009, p. 19).

A aula de Filosofia deve ser uma experiência do filosofar do/a professor/a *com* os/as aprendizes da filosofia. O/A professor/a é um eterno aprendiz, é o mestre ignorante que, com os/as aprendizes, faz a experiência do pensar. O que implica no reconhecimento da autonomia das inteligências. Esse protótipo de aula, focado na experiência do filosofar entre professor/a e alunos/as, faz uma cisão em primeiro lugar com a lógica pedagogizante da legislação que universaliza as aprendizagens exigidas pela “Educação Maior” do país. E, em segundo lugar, com a visão de uma pedagogia totalizadora em que define um único modelo de ensinar a “*tudo e a todos*” como pressupunha “Comenius” (Comenius, 2001, p. 04).

Por isso, propomos uma aula de Filosofia em movimento na qual os/as estudantes pudessem fazer uma experiência filosófica, junto com o professor e os colegas, de modo criativo e singular. Em vista de alcançar esse objetivo, criamos uma “Sequência-Didática-Filosófica” a

partir das quatro etapas didáticas de Silvio Gallo, a saber: a sensibilização; a problematização; a investigação e a conceituação. E incluímos uma quinta etapa a da *exposição conceitual*⁵ que nesta experiência foi através da criação de *podcasts*. Essas cinco etapas insere o/a discente não só no contato com o conceito e a história da filosofia como também no cerne dos acontecimentos da própria existência podendo pensar a diferença.

Na primeira etapa, a da sensibilização, teve por finalidade conectar os/as estudantes com a temática a ser estudada durante o bloco de aulas. Com a definição de ações didáticas-filosóficas que pudessem os afetar não no sentido emocional, mas no sentido de impactá-los/as, levando-os/as a pensar por si mesmo através de um tema que está presente no horizonte existencial dos/das adolescentes e das mais diversas juventudes. Criando, desse modo, uma sensibilização com a temática a ser estudada e problematizada pelos próprios alunos e alunas e o professor.

A segunda que se denomina problematização. Trata-se do momento em que o professor e os/as seus/suas educandos/as constroem as suas próprias questões, as suas indagações a partir da temática. Obviamente que a construção das perguntas, dos problemas se dá em primeiro lugar na própria sensibilidade (Gallo, 2012), só a partir desse primeiro momento é que se pode pensar sobre ele e buscar soluções. Silvio diz que:

Trata-se de transformar o tema em problema, isto é, fazer com que ele suscite em cada um o desejo de buscar soluções. Na etapa anterior, o objetivo era apenas afetar, chamar a atenção, motivar (se quisermos usar a expressão pedagógica um tanto ou quanto em desuso). Nesse segundo momento, tendo a atenção mobilizada pela questão, o

⁵ Essa etapa é a nossa proposta de intervenção dentro da Sequência-Didática, pois acreditamos que além de criar, precisamos apresentar, demonstrar a recriação ou quiçá criação conceitual para a comunidade estudantil.

objetivo é problematizar vários de seus aspectos, de diferentes perspectivas (Gallo, 2012, p. 96).

A temática é transformada em problema pelo docente e pelos/as discentes em discussão em sala de aula. Com a edificação de questões pelo professor e pelos alunos e alunas instaura a possibilidade de se pensar o diferente. O que incide em uma ruptura com as opiniões que perpassam o território da sala de aula e que são, muitas vezes, compreendidas como verdades inquestionáveis. Ao instaurar as indagações os/as estudantes envolvem-se com aquilo que eles mesmo construíram. O problema é seu/sua e a responsabilidade de pensar as soluções racionais em vista de equacioná-lo é do/a próprio/a discente que terá como matéria é a própria história da filosofia.

A terceira etapa é a investigação da história da Filosofia como intercessora do pensamento ativo e criativo. Para este momento, indicamos a leitura de dois textos⁶ filosóficos aos/as estudantes: “A justiça como equidade” de Rawls nº I ao III e o Segundo texto “A introdução à Filosofia da Alteridade” de Emmanuel Lévinas. Neles os/as discentes puderam mergulhar, percorrer os traçados dos textos, enfrentar as dificuldades do estilo da linguagem filosófica, o modo de pensar dos filósofos que segundo eles tinham concepções distintas, o que marcaria a singularidade de cada filósofo. Observamos que foi o primeiro contato dos/das estudantes com um texto filosófico. Contudo, perceberam que a história da Filosofia é uma fonte do problematizar e do pensar a diferença suscitado no ato do pensar.

Na quarta etapa, após o contato com a história da Filosofia, propomos o manuseio do conceito pelos/as alunos/as sob o acompanhamento do professor. Pensar e refletir sobre ele, principalmente ao tentar

⁶ *A justiça como equidade de Rawls – I ao III* (p. 3 a 15). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/cRWvCkjhHsPR7q8KnpH93KN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 de maio de 2024. E *Introdução à Filosofia da Alteridade de Emmanuel Lévinas*. Disponível em: <https://www.netmundi.org/filosofia/levinas-filosofia-da-alteridade>. Acesso em: 01 de maio de 2024.

deslocá-lo em vista de solucionar o problema ou problemas suscitados na segunda etapa. Os/as discentes ao aplicarem o conceito como resposta racional para as suas perguntas, observou-se, mesmo que incipiente, que eles pensaram através do conceito, recriando-o. Portanto, concordamos com Sílvio que o deslocamento do conceito já é em si um ato de recriação conceitual. Vejamos o que diz o filósofo:

[...] trata — se de fazer o movimento filosófico, propriamente dito, isto é, a criação de conceito. Se por um lado, na investigação pela história da filosofia encontramos conceitos significativos para nosso problema, tratamos então de deslocá-los para nosso contexto, recriando-os para que apresentem possíveis soluções; se, por outro lado, não encontramos conceitos que deem conta de nosso problema, certamente encontramos vários elementos que nos permitam criar conceitos próprios (Gallo, 2012, p. 98).

A Sequência Didática defendida com os quatro momentos didáticos propostos por Gallo, torna-se uma nova criação com a inserção de uma quinta etapa chamada de exposição conceitual.

A quinta etapa didática foi criada com a finalidade de estimular os/as aprendentes a elaborar a sua forma singular de argumentar sobre a sua recriação conceitual. Uma exposição criativa, com argumentos lógicos e bem estruturados. E levando em consideração os novos tempos da tecnologia e da informação, os/as estudantes adotaram o instrumento *podcast*⁷ através do qual criaram uma maneira singular de apresentar a sua recriação conceitual. Vale salientar que embora os/as estudantes, desta nova era, sejam considerados/as nativos/as digitais, nem todos tinham as habilidades necessárias para a construção dos seus *podcasts*. Assim, além das orientações dadas em sala de aula acerca da estrutura, foi entregue um material que serviu de guia para o processo

⁷ Cf. Wagner Jesus (2014, p. 23): “*Podcast* é um arquivo de mídia transmitido via Feed RSS (Real Symple Syndication — forma de distribuição de conteúdo online). Essa transmissão recebe o nome de *Podcasting*. O formato mais comum de *Podcast* é o áudio, mas isso não exclui outros formatos de mídia”.

de construção (*Guia Podcast*, 2022, p. 18). Os/as discentes produziram com o próprio aparelho celular, instrumento muito utilizado pelos/as estudantes como instrumento de pesquisa durante as aulas. Através do *podcast* cada um/uma pode expor suas criações conceituais em formato de: *situações-problemas, entrevistas, músicas, poemas*, etc.

Esse caminho filosófico-pedagógico possibilita a criação de um pensar por conceitos, dilemas e acontecimentos diários. Não se esperava como em qualquer área do conhecimento que os/as estudantes do Ensino Médio se tornem cientistas ou filósofos, mas que possam durante as aulas com o seu professor ou professora filosofar (pensar), construindo problemas e criando respostas conceituais. Isto é, criar um relacionamento dos/das estudantes com os conceitos criados. Favorecer com que possam manuseá-los e aplicá-los na sala de aula em situações problemas levantados pelos/as próprios/as estudantes. E quando esse processo acontece tem-se a recriação conceitual e consequentemente a experiência do pensamento conceitual.

A aula de filosofia, quando viabiliza a experimentação conceitual, possibilita com que os/as estudantes filosofem e desenvolvam uma atitude filosófica. Mesmo que se reconheçam os desafios inerentes nesta configuração de ensino, é o que se espera de uma Educação Filosófica que visa à formação do pensamento conceitual. Desenvolver uma atitude filosófica com os estudantes é motivá-los a perguntar, a indagar, a problematizar e a criar respostas para os possíveis problemas erguidos. É neste propósito que se pensa o ensino de Filosofia como

Esse espaço em comum entre os filósofos e aprendizes será antes uma atitude: atitude de suspeita, questionadora ou crítica, do filosofar. O que deveria tentar ensinar seria, esse olhar agudo que não deixa nada sem revisar, essa atitude radical que permite problematizar as afirmações ou colocar em dúvida aquilo que se apresenta como óbvio, natural ou normal. Essa disposição, nós a encontramos em qualquer filósofo: em Sócrates, em Descartes, em Kant, em Marx, em Wittgenstein ou Deleuze. E, ainda que cada um desses filósofos definam as próprias

perguntas, construa seus problemas e ofereça suas respostas, ou seja, elabore sua filosofia, a tenaz inquietude da busca é um traço comum a todos os filósofos (Cerletti, 2009, p. 29).

Defendemos, como Cerletti, um ensino de filosofia em que a atitude problematizadora, questionadora e criadora de respostas sejam os pilares de sustentação das aulas de filosofia como experiência do pensamento. E assim não se limite as linhas das organizações curriculares construídas pelas escolas e apresentados pelos documentos oficiais da educação brasileira⁸.

Portanto, a atividade filosófica é um esforço do pensamento em criar soluções racionais possíveis em vista de equacionar os próprios problemas colocados acerca da vida, do mundo e de si. Pensar é, antes de mais nada, criar soluções singulares para os problemas suscitados. Esse trabalho filosófico realizado no *espaço-tempo* da sala de aula é uma aventura pessoal como a de Telêmaco da “Odisseia” de Homero.⁹

⁸ Não se tem a pretensão de negar os documentos oficiais para o ensino de filosofia, como também os arranjos curriculares das escolas. Mas, propor uma educação filosófica encarnada, próxima do mundo circundante dos estudantes em suas mais diversas realidades. Só e somente se pode a ver sentido para os adolescentes do ensino médio. A história solta, sem conexões e sem pensamento anulam a atividade filosófica como criadora de conceitos.

⁹ Odisseia é uma obra atribuída a Homero como aquele que reuniu os diversos cantos da Grécia arcaica, que narra os grandes feitos dos aristocratas, como também apresenta o modo de vida dos gregos. Ela delinea, em uma estrutura poética, o retorno de Odisseu à Ítaca após a Guerra de Tróia, passando por vários desafios. Telêmaco, seu filho, percorreu vários reinos em busca do seu pai, se deparando com realidades e formas de vidas diferentes. Andando de territórios e territórios vai se conectando e desconectando com as várias possibilidades de reinos sem se prender a eles. Telêmaco é um exemplo de uma inteligência livre, problematizadora, questionadora e criadora de possibilidades. É um eterno viajante sem uma terra que o prenda, é um ser que pensa sem imagens cf. Odisseia os cantos III e IV).

4 Considerações finais

Este artigo é resultado da nossa experiência com os/as estudantes da 2ª série “C” do Colégio ISO Bancários situado na cidade de João Pessoa, PB. Trata-se de uma escola particular constituída por 10% da classe A+, 20% da Classe A e os demais classe B e C. Neste espaço-tempo, pudemos, professor, alunos e alunas, pensar filosoficamente no coletivo ao nos envolvermos nas discussões, nas construções dos problemas, no contato com a história da filosofia, bem como nas elaborações singulares no decorrer das aulas.

A experiência do pensar entre docente e discente no Ensino Médio, centro da discussão deste trabalho, percorreu linhas heterogêneas, traçadas pelos/as próprios/as estudantes enquanto singularidades. A sala de aula é o *espaço-tempo* privilegiado das multiplicidades, lugar onde são agenciados os vários elementos que se manifestam espontaneamente no movimento da própria aula e inclusive fora dela. Que se conectam e se multiplicam disruptivamente em busca de novas conexões e possibilidades de se pensar o novo como acontecimento.

Observamos que o ato de criar só é possível quando surge a necessidade, quando o pensamento é obrigado, é violentado por isso busca criar condições para superar as dificuldades. O pensamento *em si* não é faculdade *teleológica*, isto é, não tem uma finalidade de criar ou muito menos de conhecer a verdade como uma pérola a ser encontrada. O pensamento não é natural e só é impulsionado a pensar quando é afetado significativamente por algo de fora, ou seja, pelo próprio mundo.

Por fim, iremos, futuramente, apresentar os resultados objetivos da pesquisa aplicado aos/as estudantes além do passo a passo da sequência didática que possibilitou com que pudéssemos juntos fazer uma experiência diferente nas aulas de filosofia onde foi possível construir os problemas e recriar os conceitos em vista da construção de uma atitude filosófica.

Referências

- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB. 9394/1996. Brasil. 3. ed. 2006.
- CERLETTI, Alejandro. *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Trad. Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- DELEUZE, Gilles; Guattari, Félix. *O que é a filosofia?* 3.ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2010.
- DELEUZE, Gilles; Guattari, Félix. *A lógica do Sentido*. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo, Perspectiva, Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.
- DELEUZE, Gilles; Guattari, Félix. *Proust e os Signos*. 2. ed. Trad. Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- DIAS, Sousa. *Lógica do acontecimento: Introdução à filosofia de Deleuze*. Lisboa: Documenta, 2012.
- GALLO, Sílvio. *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio*. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- FAVARETTO, Celso. *A filosofia e seu ensino*. Ensinar filosofia: volume 2. Cuiabá: Central de Textos, 2013.
- MACEDO, Willian Gustavo da Silva; CARVALHO, Flávio José. Investigação acerca da pedagogia do conceito e sua aplicabilidade no ensino de filosofia no ensino médio. *Problemata: R. Intern. Fil.* v.9, n.3, p. 26-36, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/problemata/article/view/41655>. Acesso em: 20 de maio de 2023.
- MAURICIO, Eduardo; MANGUEIRA, Mauricio. Imagens do pensamento em Gilles Deleuze: representação e criação. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 23, n. 2, p. 291-304. maio/ago. 2011. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/4848>. Acesso em: 05 de julho de 2023.
- VANIN, Andrei Pedro; SANTOS, Henrique de Lima. Uma análise sobre a prática do ensino de filosofia e sua relação com a criação de conceitos. Erechim: *Regional*, 2013. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/06/Regional_Erechim_2013-2-1-1.pdf. Acesso em: 05 de fev. de 2024.

As armadilhas da personalização da informação e fuga da pós-verdade pelo pragmatismo

Thalles Rodrigues de Oliveira¹

DOI: <https://doi.org/10.58942/eqs.183.18>

1 Introdução

O presente texto tem como objetivo refletir sobre os aspectos da desinformação, com foco nos processos de fixação das crenças nas mídias sociais. Considerando que as mídias sociais têm características próprias de conexão social, de aprendizagem, de linguagens e de modos de construção da subjetividade, esses processos são atravessados pela personalização dos diversos produtos, incluindo a informação.

A rede mundial de computadores se desenvolve, cada dia mais, utilizando padrões de comportamento das pessoas com o intuito de manipular seja para fins políticos, seja para fins mercadológicos. Os avanços tecnológicos possibilitaram o desenvolvimento de algoritmos de aprendizagem, os *machine learning*, que possibilitam que as máquinas se orientem a partir das *big datas* que são inseridas nos seus bancos de dados, os quais, muitas vezes, são alimentados com informações de usuários adquiridas de maneira ilícita. Considerando que os dados são

¹ Graduado em Filosofia pela Universidade Estadual de Montes Claros Unimontes (2021). Mestre em Filosofia pelo mestrado profissional núcleo Unimontes (2024).

E-mail: thalles1203@gmail.com

cobiçados pelos sites para venda de anúncios, eles são elementos centrais para a operação de anúncios personalizados e preditivos. Portanto, o ciberespaço desenvolve maneiras de obter essa massa de informações pessoais, as quais se dão por troca de informações entre *web sites*, termos de uso, *cookies* e *beacons*. Existe a urgência de os governos estabelecerem regulamentações das mídias sociais de modo que os dados não sejam operados sem o real consentimento, além de conferir maior transparência ao ambiente virtual.

Há, portanto, nas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), *agentes* que engendram cálculos que proporcionam aos sujeitos a possibilidade de maior facilidade nas suas pesquisas. Ademais, envolvem os anúncios personalizados para seduzir aqueles indivíduos que talvez não estivessem interessados em ouvir música X, ler a notícia sobre a personagem Y que pronunciou algo obtuso ou sobre o político que levou a uma reunião do legislativo a representação de um feto abortado. Ainda assim, os sujeitos acessam essas notícias por palavras-chaves que despertam neles o sentimento de ódio ou pertencimento.

As mídias digitais operam de forma a conquistar a atenção do usuário, os seus *clicks* para maior engajamento, para maior faturamento dos endereços eletrônicos e das empresas por trás dos anúncios. Esses processos têm o intuito de cooptar mais usuários que pensam de maneira igual, distanciando os diferentes e criando, assim, câmaras de eco.

Percebe-se que, nos ciberespaços, a busca maior por *clicks* gera maior capital para financiar os sítios eletrônicos, por esse motivo, a sedução é usada para aprisionar os sujeitos em suas bolhas de filtros e nelas são espalhadas informações, que são, em grande parte, formas de estabelecer a clientela unida e com as suas crenças bem estabelecidas. Os sujeitos se envolvem nessas trocas de informação não de maneira dialógica, dialética, mas sim na necessidade de se ter uma opinião, de fixar a crença que o conduza para o processo de pertencimento daquele grupo de conexões. Logo, ocorre o afastamento das preocupações a

respeito da fundamentação da crença, pois dedica-se a outras intencionalidades que não penetram nas questões epistêmicas.

A sociedade entra em contradição quando entende-se que a conexão com a rede mundial de computadores tem acesso demasiado à informação, todavia, os usuários se restringem às suas câmaras de eco. Sendo assim, o indivíduo que está envolto no ciberespaço visualiza o *telos* da crença e não se preocupa em ter o valor verdade das informações contidas nesses espaços, pois o pertencimento e a alegria de estar no estado de repouso é mais instigante que nas indagações do estado de dúvida.

Com o advento dos avanços tecnológicos, das mídias digitais e dos algoritmos, é necessário pensar em como compreender esses processos mercado-informacionais, o processo de fixação das crenças, as propagandas preditivas e todos os processos de manipulação da informação e até mesmo dos pensamentos dos usuários. Observa-se, também, que essas novas formas de manejar a informação e as conexões são sintomas desses desenvolvimentos tecnológicos de informação e comunicação. Com o *boom* da hiperexposição à informação, o processo de demasiada escolha ou *self-service*, a grande variedade de produtos e como eles tornaram-se objetos de identidade do sujeito, a sociedade ganha contornos diferentes, o que Gilles Lipovestky chama de hipermodernidade, que é a sociedade da moda, da lógica da sedução, da exposição demasiada da informação, com a presença da personalização do indivíduo orquestrada na necessidade de se construir a todo momento.

2 Desenvolvimento

É necessário refletir sobre o tempo presente, que é permeado pelo avanço das máquinas, sob efeito das mudanças provocadas pela popularização da internet, sobre o mercado financeiro, sobre o tempo, dentre outros elementos. O tempo torna-se desregulado, em decorrência da sua aceleração e estratificação. As novas tecnologias e seus

avanços desenfreados conduzem os indivíduos para um estado caótico, mediados pela obsolescência e pelas técnicas de sedução, a novidade e a hiperescolha.

A sociedade hipermoderna consome a partir da lógica da sedução, fomentada pelo arcabouço do *marketing* e toda a gama de distribuição que as mídias produzem. Não há mais o consumo de um produto por família, mas, cada dia mais, os indivíduos estão particularizados nos seus produtos e seus bens de consumo. O filósofo Lipovetsky aponta um conjunto de fatores que são causas desse consumo desenfreado, como: o desenvolvimento da classe média, da indústria cultural, da distribuição dos produtos, o culto ao prazer privado e o autoserviço, que o filósofo coloca como um símbolo de transformação do modelo de consumo e mercado. Além de estabelecer a personalização dos produtos como instrumento para a conquista de novos mercados, existe a modificação da centralidade da abordagem mercadológica por uma proliferação das ofertas e demandas em tempo real.

Faz-se necessário pensar o tempo e o espaço em que se encontra a sociedade, como são utilizados os ciberespaços, como são usados os métodos de fixação das crenças, quais são suas relações com a pós-verdade, haja vista que as instituições de fomento à educação e à ciência estão sendo constantemente atacadas por grupos de pessoas que acreditam em um “novo” modo de ordenação das ideias. O termo pós-verdade possibilita compreender os processos atuais de pensamento de alguns grupos da sociedade. É notável que a pós-verdade se caracteriza pelo fato de indivíduos acreditarem em certos juízos que não são fundamentados em razões epistemológicas e são abertamente contrárias às melhores razões disponíveis. Portanto, as informações encontram outras matrizes que fundamentam a opinião.

A pós-verdade possui elementos singulares de representação para cada grupo que participa dessas novas fundamentações de juízos, visto que alguns modos tendem a começar com ideias que promovam a manipulação, enquanto há outros que negam qualquer tipo de

conhecimento. O primeiro modo pode ser chamado de *fake news*, pois se constitui do ato de fraudar os dados científicos, as divulgações, os métodos e as mídias tradicionais, com o intuito de promover o discurso político-ideológico, além de uma posição de formação de crença.

Por outro lado, é razoável pensar que o negacionismo ocorre por uma ação mais contundente, devido à sua capacidade de rejeitar todas as instituições de fomento, criação e divulgação de conhecimento, além das instituições estatais. Esse movimento de desinformação também recorre a elementos inconsistentes de evidências, provocando nos seus seguidores o Anti-intelectualismo, que gera tensões nas experiências sociais, pois é contrário não só às instituições, como àqueles que conduzem as suas crenças a partir dos pressupostos científicos. É necessário diferenciar os termos pós-verdade e negacionismo. A Pós-verdade conduz ao apego as crenças, independente de suas virtudes epistêmicas, distanciando-se da veracidade dessas crenças. Enquanto o negacionismo consiste na recusa de reconhecer uma crença verdadeira, mesmo quando existem evidências suficientes em relação a ela, e está relacionado ao anti-intelectualismo.

Identifica-se que os processos gerados nos ciberespaços evocam novos critérios de fixação das crenças, já que esses processos qualificam não a virtude epistêmica das afirmações, mas sim o *pathos*, uma paixão, um sentimento que ressignifica as afirmações para os indivíduos. Os indivíduos, na sua vida comum, não se engajam para o desenvolvimento de uma crença com valores científicos, entretanto, se alimentam dessa condição do sentimento de pertencimento a tal grupo.

O filósofo estadunidense Charles Sanders Peirce destaca alguns métodos de formação e fixação das crenças, sendo que todos esses métodos têm como finalidade um estado de calma. O ponto de partida da teoria de Peirce é que existem dois estados mentais: crença e dúvida. O primeiro remete ao estado calmo e alegre, enquanto o segundo diz respeito à inquietação. Portanto, é necessário ter um método para fixar a crença e permanecer em repouso.

A filosofia pragmática de Peirce considera a aproximação entre teoria e prática, pensamento e ação, além de ser um método que se alinha com o avanço do conhecimento científico. Ao aglutinar a concepção de aproximação do pensamento e ação, Peirce entende que a crença modifica os hábitos daqueles que acreditam em determinado juízo.

Com o recorte espacial, do ciberespaço, e temporal, da hipermodernidade, declara-se que o método de fixação da crença que se encontra nesse espaço não advém dos fundamentos científicos, logo, entende-se que as suas matrizes são orientadas por outras finalidades. Denota-se que o *telos* de se ter uma crença é o sentimento de pertencimento a determinado grupo. Assim, ao compreender tal exposição é apropriado refletir que os usuários dos ciberespaços estão imersos no Método da Tenacidade.

O método da tenacidade, segundo Peirce, é modo de fixação das crenças pelo processo de reafirmação daquilo que o sujeito já aceita, tendo em vista que, por esse método o sujeito busca espaços que possam ressoar as suas crenças e, desse modo, fortalece aquilo que já acredita. Nesse sentido, com a personalização da informação, com o desenvolvimento dos algoritmos e do *marketing* preditivo, a capacidade de reverberação das opiniões é reforçada nos ciberespaços.

3 Considerações finais

Conclui-se, então, que é necessário compreender o avanço das tecnologias digitais de informação e comunicação e como a personalização opera no aspecto mercadológico quanto na veiculação de informações, além de analisar o funcionamento dos algoritmos de aprendizagem e suas aplicações no *marketing* preditivo. Este estudo destaca a importância de se estar atento ao método de fixação da crença, fundamentado na filosofia de C. S. Peirce, que oferece parâmetros para refletir a formação de crenças no contexto dos ciberespaços.

Os aspectos da Pós-verdade representam um problema extremamente grave e atual, com efeitos profundos sobre a esfera pública. Discursos capturados pela extrema-direita, aliados à disseminação de notícias falsas, promovem valores relativos à realidade, sustentadas na concepção de *narrativas* que incentivam o negacionismo e reforçam sentimento anti-intelectual, aversão ao Estado e autorização tácita para disseminação do ódio. Esse fenômeno se fundamenta no uso estratégico da internet e na exploração de comportamentos on-line, com o objetivo de atingir e sensibilizar cada vez mais pessoas para esses discursos e estilos de vida.

Com isto posto, é necessário criar novas abordagens de ensino, produzindo novas formas inovadoras de experimentar o conhecimento, aproveitando ao máximo as possibilidades que a tecnologia oferece e que o mundo hipermoderno exige. Ao mesmo tempo, essas inovações devem estimular um pensamento reflexivo, oferecendo instrumentos aos alunos para manterem uma atitude crítico-filosófica constante.

Referências

- BRUNO, Fernanda. *Máquinas de ver, Modos de ser: Vigilância, tecnologia e subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2013.
- BACHA, Maria de Lourdes. *A Teoria da Investigação de C.S. Peirce*. 1997. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/5279>. Acesso em: 17 jan. 2024.
- CRUZ, Daniel. *Lipovetsky e a Hipermodernidade: dilemas e perspectivas para a moderna noção de sujeito e a ética*. Orientador: Marco Antônio de Azevedo. 2013. 92 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul, 2013b.
- CORMEN, Thomas. O que são algoritmos e porque você deve se importar com eles? In: CORMEN, Thomas. *Desmistificando Algoritmos*. Trad. Arlete Simille. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014. Cap. 1, p. 1-7.

- CORMEN, Thomas. Como descrever e avaliar algoritmos de computador. In: CORMEN, Thomas. *Desmistificando Algoritmos*. Trad. Arlete Simille. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014. Cap. 1, p. 9-20.
- CORRÊA, Murilo. Chapação maquínica, alucinação estatística: Pensar com o Chat GPT. *Lugar Comum*, Rio de Janeiro, v. 66, p. 139-155, abril 2023. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/lc/article/view/58508/31754>. Acesso em: 8 fev. 2024.
- DOMINGOS, Pedro. A revolução do machine learning. In: DOMINGOS, Pedro. *O Algoritmo Mestre: A busca pelo algoritmo de machine learning definitivo recriará nosso mundo*. Trad. Aldair José Correia da Silva. Rio de Janeiro: Novatec, 2017. Cap. 1, p. 20-41.
- FISHER, Max. *A Máquina do Caos: Como as redes sociais reprogramaram nossa mente e nosso mundo*. Trad. Érico Assis. São Paulo: Todavia, 2022.
- FREIRE, Patricia et al. Mídias Sociais e Redes Sociais: Conceitos e características. *Anais do I SUCEG*, Florianópolis, p. 455-466, 2017. Disponível em: <https://anais.suceg.ufsc.br/index.php/suceg/issue/view/1>. Acesso em: 27 jul. 2023.
- GOMES, Ana Paula C.; BROENS, Mariana C. *A Formação de Crenças na Era das Fake News: Emoções e sentimentos epistêmicos*. São Paulo: FiloCzar, 2020.
- HUTZ, Cláudio et al. O desenvolvimento de marcadores para a avaliação da personalidade no modelo dos cinco grandes fatores. *Psicologia: reflexões e crítica*, Porto Alegre, 2 ago. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/4bMcTZHDcV8S3dsZQjSWL3L/?lang=pt>. Acesso em: 3 ago. 2024.
- KAISER, B. *Manipulados: como a Cambridge Analytica e o Facebook invadiram a privacidade de milhões e botaram a democracia em xeque*. Trad.: Roberta Clapp, Bruno Fiuza. Rio de Janeiro: Haroer Collins, 2020.
- LEVY, Pierre. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.
- LIPOVETSKY, G. *A Era do Vazio: Ensaios sobre o individualismo contemporâneo*. Trad. Miguel Serras Pereira e Ana Luísa Faria. Lisboa: Edições 70, 2022.
- LIPOVETSKY, G. *Os Tempos Hipermódnos*. Trad. Mário Viela. São Paulo: Barcarolla, 2004.

- LIPOVETSKY, G. *A Felicidade Paradoxal: Ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo*. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- PEIRCE, C. S. *Ilustrações da Lógica da Ciência*. Trad. Renato Rodrigues Kinouchi. São Paulo: Ideias e Letras, 2008.
- PEIRCE, C. S. *Semiótica e Filosofia: textos escolhidos de Charles Sanders Peirce*. Trad. Octanny Silveira da Mota e Leonidas Hegenberg. São Paulo: Cultrix, 1972.
- PERINI-SANTOS, E. Pós-verdade. In: SZWAKO, José, RATTON, José (Org.). *Dicionário dos Negacionismos no Brasil*. Recife: ED. Cepe, 2022. p. 576-581.
- RATTON, JOSÉ. Negacionismo. In: SZWAKO, José, RATTON, José (Org.). *Dicionário dos Negacionismos no Brasil*. Recife: ED. Cepe, 2022. p. 414-419.
- ROSENGERG, Matthew; CONFESSORE, Nicholas; CADWALLADR, Carole. *How Trump Consultants Explited the Facebook Data of Millions*. The New York Times, New York, [s.n], 17 mar. 2018. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2018/03/17/us/politics/cambridge-analytica-trump-campaign.html>. Acesso em: 4 set. 2023.
- ROUVROY, A. Entrevista com Antoinette Rouvroy: Governamentalidade algorítmica e a morte da política. Trad. Maria Cecília Almeida, Marco Antônio Alves. *Revista de Filosofia Moderna e Contemporânea: O governo dos algoritmos: a morte da política?*, Brasília, v. 8, p. 15-28, 3 dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/fmc/issue/view/2176>. Acesso em: 28 jul. 2023.
- SAMPAIO, R. Fake News. In: SZWAKO, José, RATTON, José (Org.). *Dicionário dos Negacionismos no Brasil*. Recife: ED. Cepe, 2022. p. 272-279.
- SANTAELLA, Lucia. *A Pós-Verdade é Verdadeira ou Falsa? (Interrogações)*. Barueri, São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2018.E-book.
- SILVEIRA, Stefanie; MORISSO, João Gabriel. O uso de algoritmos na mídia programática. *Parágrafo*, v. 6, n. 1, p. 71-82, 2018 1, p. 71-82, 2018
- SPEZIA, Lorezon. Some Philosophical Considerations About The Possibility Of Mind Uploading. *Tópicos em História e Filosofia da Computação*, Campinas, v. 87, ed. 1, p. 159-170, 2020.
- SZWAKO, J. Anti-intelectualismo. In: SZWAKO, José, RATTON, José (Org.). *Dicionário dos Negacionismos no Brasil*. Recife: ED. Cepe, 2022. p. 576-581.
- WAAL, Cornelis. *Sobre Pragmatismo*. Trad. Cassiano Terra Rodrigues. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

O Ensino de Filosofia e a práxis transformadora

Thiago Oliveira¹

DOI: <https://doi.org/10.58942/eqs.183.19>

1 Introdução

Entendemos que o ensino de filosofia e a ideia de uma sala de aula de filosofia devem ser pautados por um compromisso político vinculado à realidade concreta de nossos estudantes e docentes. Nesse sentido, pensar o ensino de filosofia como uma atividade de interpretação e de intervenção na realidade é o eixo central de nossa discussão. A sala de aula de filosofia não pode ser um espaço de ocultamento e distanciamento da realidade social brasileira em que os sujeitos partícipes do processo educacional estão inseridos. Na esperança de propor uma solução para a construção de uma sala de aula de filosofia mais integrada com a realidade concreta brasileira, utilizaremos dos cinco (5) momentos da prática docente propostos pela Pedagogia Histórico-Crítica que nos permitirão uma prática docente em filosofia como uma práxis transformadora. A sala de aula de filosofia deverá promover uma relação dialética e dinâmica entre (momento 1) a *prática social*, da qual fazem parte todos os agentes do processo pedagógico, (momento 2) a *problematização* dessa prática social, como uma realidade concreta

¹ Professor do Departamento de Filosofia da Unirio. Vinculado ao programa de pós-graduação PROF-FILO/Unirio (Mestrado profissional). Coordenador do grupo de pesquisa Estado, Ideologia e Educação – Unirio.

em que se inserem esses agentes e que precisa ser por eles reconhecida como um problema específico, (momento 3) a *instrumentalização* dos conteúdos históricos filosóficos já consagrados e dispostos no currículo, possibilitando o diálogo com a prática social inicial levando a uma (momento 4) *catarse* capaz de superar o senso comum presente no momento inicial de reconhecimento da prática social a partir do conteúdo filosófico apreendido em sala de aula pelos estudantes e docentes e, por fim, (momento 5) o retorno à mesma *prática social*, mas agora completamente revisitada pelas lentes de uma atividade filosófica comprometida com a realidade concreta desses estudantes e docentes, que terão em mãos os instrumentos necessários para realizar uma interpretação seguida de propostas filosóficas de transformação para aquela realidade concreta, obviamente que reconhecendo os limites históricos e institucionais da atividade docente.

2 Sobre o conceito de práxis e a Filosofia

A principal ideia do texto é defender uma sala de aula de filosofia compromissada com a realidade concreta do Brasil, suas dinâmicas sociais, especificidades e contradições. Acima de tudo, a ideia é defender que o ensino de filosofia, identificado como uma filosofia da práxis, deve estar diretamente comprometido com as necessidades e dificuldades cotidianas de nossos estudantes, seus anseios, desejos, aspirações, dúvidas e incertezas. A aula de filosofia, seja a do Ensino Médio ou do Ensino Fundamental, não pode se tornar um “ser estranho” e alheio àquilo que envolve a vida de cada um de nossos estudantes e a nossa realidade como um todo.

Em um texto visceral escrito por Marx e Engels, *A Ideologia Alemã*, os autores iniciam sua crítica à Filosofia de seu período fazendo um ataque à ideia de uma atividade filosófica completamente governada pela fraseologia e pela especulação que se distancia da realidade

concreta e dos problemas reais que envolvem os seres humanos cotidianamente. Já nas primeiras páginas os autores nos dizem o seguinte:

Não nos daremos, naturalmente, ao trabalho de esclarecer a nossos sábios filósofos que eles não fizeram a ‘libertação’ do ‘homem’ avançar um único passo ao terem reduzido a filosofia, a teologia, a substância e todos esse lixo à ‘autoconsciência’, e ao terem libertado o ‘homem’ da dominação dessas fraseologias, dominação que nunca o manteve escravizado. Nem lhes explicaremos que só é possível conquistar a libertação real [*wirkliche Befreiung*] no mundo real e pelo emprego de meios reais; que a escravidão não pode ser superada sem a máquina a vapor e a *Mule-Jenny*, nem a servidão sem a melhora da agricultura, e que, em geral, não é possível libertar os homens enquanto estes forem incapazes de obter alimentação e bebida, habitação e vestimenta, em qualidade e quantidade adequadas. A ‘libertação’ é um ato histórico e não um ato de pensamento, e é ocasionada por condições históricas, pelas condições da indústria, do comércio, da agricultura, do intercâmbio [...] (Marx; Engels, 2007, p. 29)

Não cabe aqui uma análise detalhada do trecho recortado da obra, mas apenas alguns comentários para reforçar nossa defesa de uma sala de aula de filosofia e de um ensino de filosofia comprometido com a “libertação real” e o mundo concreto. No primeiro movimento do texto, os autores estão falando diretamente com os filósofos de seu período que estavam mais preocupados em responder às fraseologias históricas dos filósofos anteriores com mais fraseologia. Para Marx e Engels, e assim concordamos, o papel da Filosofia deve ser o de comprometimento com o estado real de coisas e não com conceitos e abstrações que estão distantes da vida cotidiana das pessoas. É bom notar que isso não é uma negação da noção de conceito *per-se*, mas uma negação da relação estabelecida entre o conceito e o estado real de coisas. Seria uma negação de uma filosofia que se ocupa de si mesma enquanto criadora de conceitos e negligencia, mesmo quando aparenta estar interessada, a dinâmica real da existência material e suas várias conexões. É uma resposta, também, a um materialismo vulgar que se limita ao mundo sensível e objetivo, sua mera contemplação e à simples

sensação. O problema não é o “homem” (para usar um categoria mais fiel à linguagem usada pelos autores do período, sem ignorar os problemas históricos de centralização da linguagem em um gênero específico) enquanto um “ser universal” e genérico, em resposta ao “homem” das fraseologias anteriores, mas o “homem histórico real” que se apresenta diante de nós cotidianamente. Para Marx e Engels, boa parte dos ideólogos alemães vê o mundo sensível como uma coisa simples e objetiva, um dado eterno e sempre igual que foi separado de seu significado essencial ao se deparar com o universo das fraseologias filosóficas anteriores e que precisa agora se reencontrar consigo mesmo. A realidade, e a filosofia aí se insere, é o resultado e o produto da indústria e do estado de coisas da sociedade. Quando dizem que a libertação é um ato histórico, já antecipam a ideia de uma filosofia da práxis como uma atividade revolucionária, que associa em todas as dimensões possíveis a interpretação e a transformação do mundo e das condições de existência impostas historicamente. Os problemas filosóficos se resumem a isto então: entender como toda a realidade humana é resultado da própria atividade humana, de seu desenvolvimento histórico e social a partir de uma base natural que independe, num primeiro momento, da própria existência humana. Isso nos permite afirmar que não há Filosofia sem História, mas a Filosofia é a História refletida e consciente de si mesma, portanto, não há História sem Filosofia. A Filosofia que nega a História é uma Filosofia que nega a realidade. A sala de aula de Filosofia não pode, jamais, negar a realidade. É importante agora definir a categoria de práxis e, a partir dela, a necessidade de se pensar uma sala de aula de filosofia como uma atividade constante de interpretação e transformação da realidade, salvaguardado os limites estruturais e sociais impostos a esta mesma sala de aula e às instituições de ensino em geral.

A práxis deve ser assumida, antes de mais nada, como uma categoria que indica uma ação, uma atividade. Mas não qualquer tipo de atividade. A práxis refere-se à atividade genuinamente livre, pensada,

refletida sobre si mesma e sobre a realidade concreta em que o agente está inserido, uma atividade capaz de se universalizar sem fazer com que o particular (ou as partes) se perca no processo de universalização. É uma atividade criativa e auto criativa, tipicamente humana e que permite ao ser humano criar, fazer, produzir sua realidade e se reproduzir nela. Uma atividade capaz de transformar e conformar seu mundo humano e histórico e a si mesmo. A práxis compreende essa ação refletida sobre o mundo e com o mundo, ação que denota o ser humano como ser existente e capaz de intervir na realidade em que existe e nele mesmo. Uma atividade objetiva do ser humano na medida em que ele se objetiva na realidade e a compreende como sua extensão e ele como extensão dela. Ao mesmo tempo é atividade subjetiva em que a existência individual se pessoaliza tornando-se mais humana na história e na natureza, através das suas mais variadas expressões (cultura, arte, filosofia, religião, técnica, etc.). A práxis implica, então, nessa reconciliação do ser humano com a realidade concreta objetiva e subjetiva. O ser humano pode ser considerado como um ser da práxis, entendida a expressão como o conceito central do marxismo, e este como a 'filosofia' (ou melhor, o 'pensamento') da 'práxis'².

Diferentemente das filosofias que tentam apenas explicar o mundo e suas características, por mais rica que sejam essas explicações, a filosofia da práxis se propõe a ser uma interpretação, intervenção e transformação da realidade que se apresenta diante do filósofo. Para além dessa primeira impressão, a filosofia da práxis não separa a relação entre prática e pensamento. Não é possível imaginar o movimento de interpretação sem seu direcionamento para a transformação da realidade na qual ele está inserido e da qual ele é resultado. Não basta para a filosofia da práxis uma conciliação entre o pensamento humano e a realidade que se impõe. É necessário entender os limites dessa imposição da realidade, que é histórica e social, sua necessidade, sua

² Cf. Bottomore, 2012, p. 460.

reprodução, sua dinâmica e a possibilidade de sua revolução. A filosofia da práxis jamais pode ser uma filosofia como aceitação do mundo. Nesse sentido, podemos dizer que a atividade filosófica é sempre uma atividade de confronto, com a realidade histórico-social, com o pensamento filosófico conservador (no sentido de conservar a explicação como aceitação da realidade histórico-social). A sala de aula de filosofia deverá ser, então, a sala de aula do confronto entre professores e estudantes de um lado e o mundo humano, historicamente e socialmente determinado, do outro. Desse confronto deverá sair, pelo menos, a capacidade dos agentes sociais em cena de intervir minimamente nessa realidade através de propostas de leitura da realidade que contradizem sua dinâmica de produção e reprodução, da rejeição das leituras engessadas, mas jamais ocultando-as, pois é no desvelamento e na educação que repercute a barbárie histórica que se terá uma sala de aula filosoficamente preparada para entender a construção do mundo e a necessidade, ou não, de sua revolução.

Dados os seus limites específicos, a atividade filosófica deve ser reconhecida como instrumento teórico de transformação da realidade. Além disso, não se trata de uma exclusividade nem de uma atividade pensada em isolamento de outras atividades humanas que se colocam como transformadoras da realidade. A filosofia da práxis, por si só, não teria o poder de transformar a realidade como um todo, mas é elemento fundamental para esse processo histórico. Nossa ideia é mostrar qual o papel dessa filosofia da práxis e da atividade filosófica de um ponto de vista marxiano e com ela poder repensar a atividade docente em uma sala de aula de filosofia. A práxis revolucionária passa a ser a finalidade da teoria filosófica na sociedade burguesa, uma sala de aula como uma atividade revolucionária. E em nenhum momento isso significa ignorar ou ocultar o saber histórico já produzido ou praticar uma sala de aula em detrimento desse conteúdo histórico, inclusive aquele que, em larga escala, sempre operou no sentido de normalizar a realidade concreta e

a sua reprodução, como no caso da maioria das filosofias que servem para justificar uma determinada situação histórica ou realidade social.

A sala de aula de filosofia assumida a partir da filosofia da práxis pretende entender e apontar os limites históricos desse conteúdo e instrumentalizá-lo. Se a emancipação humana, sua liberdade, é um ato histórico concreto, a sala de aula de filosofia poder ser uma grande ferramenta de interpretação e direcionamento para essa transformação através dos atos históricos feitos por sujeitos reais e imersos nas suas realidades parciais e na realidade social total. A atividade filosófica permite a educação das consciências em relação ao mundo e à Formação Histórico-social na qual esses sujeitos estão inseridos. A filosofia passa para outro patamar: deixa de ser apenas teoria (seja de conformação, crítica ou reformulação) e passa a ser materializadora de ações concretas, criando as mediações possíveis entre o pensamento e o mundo baseado na alienação do trabalho³. A filosofia torna-se, assim, guia para a ação política transformadora e consciente, um instrumento no processo de emancipação humana. Ao fim e ao cabo, o que se propõe aqui é que a prática filosófica não seja uma atividade limitada à especulação e interpretação do mundo, mas que se materialize na revolução do fato pensado e da realidade interpretada.

A defesa de uma sala de aula de filosofia, nos termos até agora apresentados, é também a defesa de uma escola pública (e também a escola particular, por que não?) compromissada com uma educação emancipadora em todos os seus níveis. Por mais que haja uma contradição interna ao nosso processo educacional, característico da institucionalização burguesa do ensino, que visa a formação para um

³ O processo de alienação/estranhamento do trabalho, em seu movimento quadripartite (alienação da natureza/coisa; alienação da própria atividade ou autoestranhamento; alienação do seu ser genérico — do seu ser como membro do gênero humano; ser humano alienado do próprio ser humano — do outro como ser humano), cria as condições necessárias e fundamentais (o que chamo aqui de terreno fértil) para a imposição e internalização da ideologia dominante (a alienação torna o terreno da consciência fértil para o processo de dominação ideológica).

mercado de acordo com as classes, níveis sociais e atravessamentos de violências estruturais das mais variadas, limitando ao acesso ao conteúdo, sua dinâmica em sala de aula, acesso a recursos e estruturas fundamentais para o ensino e, acima de tudo, primando pela reprodução, em última instância, da lei máxima do valor⁴, essa contradição não é imobilizadora, como dizem Saviane e Duarte:

Ensina-nos, porém, a dialética, que as contradições não são tensões inertes e imobilizadoras, mas forças que impulsionam o movimento. No caso dessa contradição inerente à educação escolar na sociedade capitalista, o movimento pode se produzir ao menos em duas direções.

Uma delas favorável aos interesses da classe dominante, consiste em ações que — desde o plano da política educacional até o do trabalho em sala de aula, passando pelo da difusão de pedagogias que postulam para a escola quase todas as funções, menos a de transmissão sistemática de conhecimento — entravam de todas as formas possíveis a constituição de um sistema nacional de educação pública que permita às crianças, adolescentes e jovens da classe trabalhadora o acesso ao saber erudito. O sistema escolar estrutura-se de forma fragmentada, reproduzindo a divisão social do trabalho e a lógica do mercado...

A outra direção possível do movimento produzido pela contradição que marca a educação escolar na sociedade capitalista, esta sim, favorável aos interesses da classe trabalhadora, é a da luta pela efetivação da especificidade da escola, fazendo do trabalho de socialização do conhecimento o eixo central de tudo o que se realiza no interior dessa instituição, ou seja, aquilo que dá sentido à sua existência (Saviani; Duarte, 2015, p. 2-3).

O extenso trecho retirado do texto de Saviani e Duarte não precisa de acréscimos. Não há uma ilusão, em nada do que foi dito, de que a educação, o ensino e uma sala de aula possam ser a solução universal

⁴ A Lei do valor pode ser considerada como a lei que determina, em última instância, todo o processo de reprodução na sociedade do Capital. Ela está presente em todos os espaços de produção e reprodução social, seja na sua forma fantasmagórica, como uma ideia que controla o movimento social por detrás das relações, seja na sua forma objetiva e simbólica que é o dinheiro, expressão física da transformação da mercadoria e do valor em agente social dominante.

para os problemas da sociedade capitalista, mas é possível tornar a escola e essa mesma sala de aula, o que inclui a aula de filosofia, em uma prática orientada para a interpretação e transformação de um mundo que engessa essa mesma prática pedagógica. Eis a possibilidade de uma sala de aula de filosofia como atividade filosófica e como práxis. Entendemos, assim como os autores, que o pensamento de Marx nos permite extrair um princípio pedagógico de atuação em sala de aula, tornando a aula de filosofia uma atividade voltada para o entendimento da realidade concreta e a atuação direta em sua transformação, como sua tarefa urgente e imediata, entendida agora como filosofia da práxis.

A educação na perspectiva marxiana deve ser sempre compreendida como uma totalidade de complexos, com várias dimensões e movimentos formativos internos à dimensão maior de reprodução social de uma determinada sociedade. O princípio pedagógico fundamental de Marx é atravessado por uma concepção específica e uma perspectiva específica da emancipação humana. Não se trata de qualquer tipo de emancipação ou de uma noção abstrata afirmada em uma oposição genérica e sem lastro social à noção de opressão. Quando rastreamos os princípios pedagógicos presentes no pensamento de Marx e aquele que pode ser considerado o fundamental, esbarramos, necessariamente, na noção de emancipação humana e sua relação direta com a reprodução da existência humana em determinados contextos e formações históricas. Se havemos de concordar com Marx em algumas de suas teses fundamentais, uma delas é a de que toda formação social é historicamente determinada por elementos diversos que se unem criando uma totalidade de complexos. O materialismo histórico-dialético de Marx nos permite reconhecer e entender que a realidade da sociedade Capitalista, ou sociedade burguesa, é uma totalidade enquanto conjunto complexo de outras totalidades. É nesta sociedade em questão, composta por um complexo de totalidades, que se encontra o processo dinâmico que envolve o universo educacional e de ensino, e é

nesta sociedade que se deve pensar uma prática e um princípio pedagógico voltado para a emancipação humana e não apenas parcial. A sociedade burguesa, para e contra a qual deve se direcionar um princípio pedagógico fundamental e, portanto, a sala de aula de filosofia, pode ser entendida como uma totalidade dinâmica que se move a partir das contradições que compõem o conjunto complexo de totalidades. O ensino de filosofia e a prática filosófica se inserem nesse conjunto de totalidades complexas, resultado de uma Formação Histórico-Social específica. Por isso é fundamental repensar a prática pedagógica de filosofia e sua sala de aula, para que esta não se torne mais uma reprodução mecânica de saberes históricos. Não se pode mais cair em um reprodutivismo eurocentrado, ao mesmo tempo que não se deve negar e ocultar o acervo histórico já consagrado pelo pensamento ocidental. O que se deve fazer é pensar uma prática filosófica enquanto práxis e com projeto teleológico emancipador a partir dos elementos históricos presentes no currículo escolar, associando-os, dentro dos limites possíveis, à realidade concreta das escolas brasileiras, transformando essa filosofia historicamente determinada e difundida em instrumento de transformação da nossa realidade social, portanto, em uma filosofia tipicamente brasileira. A filosofia da práxis, pensada no seu terreno geográfico e histórico, deve ser responsável pela mutação da história da filosofia em elemento crucial para a ação transformadora de nossa sociedade. O que estamos dizendo, em resumo, é que a filosofia deve se propor revolucionária e engajada com problemas concretos da nossa realidade social e histórica.

É importante registrar, desde já, o que entendemos por esta noção de “Formação Histórico-Social”. Ela é a unidade complexa entre um modo de produção, instituições superestruturais, elementos ideológicos, processos formativos, estruturas de reprodução social, relações sociais de produção e o desenvolvimento de forças produtivas. A categoria de Formação Histórico-Social nos permite compreender como os processos históricos foram capazes de criar relações sociais de

produção e reprodução em uma determinada sociedade. É a partir desses dois elementos apresentados sumariamente que devemos defender um princípio pedagógico fundamental em Marx como aquele voltado para a emancipação humana. Esse princípio está, intimamente, vinculado à categoria central de nosso texto, a categoria de práxis.

Emancipação é uma categoria reproduzida em diferentes contextos com o sentido de uma libertação coletiva ou individual em abstrato, e, frequentemente, pouca atenção é dada a que forma de libertação essa emancipação se refere. O debate parece estar, quase sempre, no plano abstrato, como se a ideia de emancipação por si só já fosse suficiente para encerrarmos a discussão. Quando isso ocorre, caímos na fraseologia criticada por Marx e Engels e ficamos na repetição mecânica de expressões abstratas como “emancipação”, “educação libertadora”, “consciência crítica”, etc. Falar de educação emancipadora parece ser um desses casos constantes no cenário acadêmico atual. É por isso que pretendemos relacionar a ideia de emancipação à noção de práxis, ambas a partir de uma influência de Marx e de parte da literatura marxista.

Tomamos como uma das referências para abordar o tema da emancipação um famoso texto de Marx, redigido em 1843 e publicado em 1844 no único número dos Anais Franco-Alemães. No texto, podemos perceber a transição do Marx de um democratismo radical, mas ainda com fortes marcas de um liberalismo hegeliano, em direção ao comunismo. Trata-se de uma pequena obra chamada *Sobre a Questão Judaica*, que permite diferenciar entre dois momentos da emancipação ao analisar a situação dos judeus na Alemanha no século XIX. Nesse primeiro momento, nos interessa mostrar como a categoria de práxis, princípio fundamental de uma pedagogia marxiana, é o centro da questão para uma verdadeira emancipação humana. E quando dizemos verdadeira, o dizemos considerando o fato de que se trata de uma educação que visa emancipar concretamente das estruturas impostas pela sociedade burguesa e sua dinâmica de reprodução social.

Antes de mais nada, é preciso rejeitar as interpretações superficiais e acusações errôneas de um suposto antissemitismo no texto Sobre a questão judaica⁵. O autor está extremamente preocupado em desmistificar as ambiguidades presentes na noção de emancipação, que poderia levar à uma falsa emancipação ou emancipação parcial. E isso é de suma importância para nossa concepção de ensino de filosofia como uma práxis transformadora. Nesse sentido, a preocupação com a questão judaica, dentro de um cenário onde o Estado Capitalista se estrutura a partir de desigualdades profundas, se constrói visando essa desambiguação, apontando para uma real emancipação. A sala de aula de filosofia pode se colocar como um grande instrumento para o movimento da emancipação real dos estudantes enquanto agentes históricos imersos na ideologia do Capital.

Em resumo, Marx nos fornece uma distinção entre a emancipação política, reduzida a pautas específicas e limitada ao processo de reprodução da sociedade burguesa mantendo o eixo da relação opressão/emancipação, e a emancipação humana que, por sua vez, é entendida como uma superação da própria possibilidade de opressões políticas como aquelas que se apresentavam na Alemanha do período em que o autor se dedica ao problema, pois envolveria a superação da forma social, do sistema de produção e reprodução da vida que esta ocasiona, reforça, explora e que potencializa a existência de opressões. É importante ressaltar que, ao tentar expor as diferenças entre esses tipos de emancipação, Marx deixa claro que a emancipação política, a despeito de demarcar a dissolução da sociedade antiga (feudal), é uma

⁵ Para uma breve resposta a essa falsa acusação, cf. Löwy, Michael. A teoria da revolução no jovem Marx. Trad. Anderson Gonçalves. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016, p. 85. Trata-se, acima de tudo, de um texto de transição em Marx, mostrando sua passagem de um democratismo-liberal para um “primeiro” comunismo (ainda influenciado por Moses Hess). Para além das aparências de como Marx descreve a questão judaica e os judeus, o texto é uma defesa enfática da emancipação judaica, que não deveria se limitar às estruturas condicionantes do Estado Capitalista do período e a noção abstrata de emancipação política.

transformação típica da sociedade burguesa. Nas palavras do próprio Marx (ibidem, p. 54):

Toda emancipação é redução do mundo humano e suas relações ao próprio homem.

A emancipação política é a redução do homem, por um lado, a membro da sociedade burguesa, a indivíduo egoísta independente, e, por outro, a cidadão, a pessoa moral.

Mas a emancipação humana só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado ente genérico na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas “forças próprias” [forças próprias] como forças sociais e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma da força política. (Marx, 2010, p. 51)

Desde o início do texto, Marx está nos alertando sobre a impossibilidade de se pensar na emancipação como resultado de um processo social particular e isolado, desconsiderando a realidade como uma totalidade de complexos, condicionada por uma forma social específica, ou resultado de apenas um grupo social específico. A emancipação só pode ser reduzida ao próprio ser humano, enquanto ser genérico e universal. É papel da sala de aula de filosofia devolver o centro do debate sobre essa emancipação para questão da emancipação humana, através da filosofia da práxis, que objetiva materializar essa emancipação através da união entre a teoria e a prática transformadora, entre a interpretação e a transformação. Essa redução ao ser humano é, na realidade, a caracterização de uma emancipação verdadeiramente radical e universal. O que nos leva ao segundo parágrafo e segundo problema apontado no texto.

O segundo ponto a se observar no trecho de texto acima e na sua diferenciação entre os tipos específicos de emancipação é a dupla noção de assimilação/ocultamento característica da emancipação política dentro da sociedade burguesa. E aqui a sala de aula de filosofia se

torna ainda mais importante nesse processo de emancipação através da práxis filosófica. Uma dessas emancipações é a emancipação de uma educação mistificadora da sociedade burguesa, que naturaliza sua dinâmica de reprodução. Ao dissolver as relações sociais da sociedade antiga, libertando o ser humano do poder soberano e da dependência típica do sistema feudal, a revolução política burguesa instaura agora os seres humanos como indivíduos independentes condicionados pelo Estado de Direito. Todas as relações sociais estão agora sob o signo de uma suposta igualdade universal, que passa a ser reproduzida em todo sistema de ensino como um dos eixos centrais da sociedade burguesa. Essa “revolução” política burguesa liberta os homens das amarras do servilismo e o instaura como indivíduo, cidadão livre, partícipe da forma política estatal. A educação, ao longo dos séculos subsequentes, passará a reproduzir os mesmos princípios garantidores da ideologia dominante, o que permitirá uma combinação extremamente eficiente de reprodução da lógica do capital tanto na estrutura básica de reprodução social (infraestrutura) quanto na superestrutura e nos seus aparelhos ideológicos. Por um lado, todos são assimilados pela dinâmica da sociedade burguesa e pelo sistema de direitos construído pela burguesia. A participação na sociedade como cidadão oculta o caráter classista dessa suposta emancipação. Eis aí o duplo caráter de assimilação/ocultamento da emancipação política típica da sociedade burguesa apontada por Marx no texto. A sala de aula de filosofia tem como sua, dentre inúmeras outras, a tarefa de desvelamento dessas amarras ideológicas e históricas que foram e continuam sendo reforçadas através do ensino. Isso pode tranquilamente ser feito usando do conteúdo histórico já consagrado por pensadoras e pensadores, inclusive reconhecendo a perspectiva eurocentrada de boa parte dessas e desses autoras e autores. Como mostraremos na parte final do texto, a ideia é tornar o currículo de filosofia, que de fato é engessado institucionalmente e eurocentrado, em instrumento de abordagem crítica da realidade, de sua

interpretação e transformação. Isso poderá ser feito desde os textos clássicos e com associações diretas com nossa realidade.

O terceiro e último ponto que podemos observar no trecho de texto acima refere-se à noção de realização plena da emancipação, que passa não só pela superação das relações sociais fundadas em profundas desigualdades, mas também, e necessariamente, pela dissolução de noções abstratas que apenas justificam ideologicamente a separação entre o indivíduo concreto e o cidadão abstrato através da anulação das diferenças reais entre ambos. Essas noções estão dentre os vários elementos constitutivos da realidade social burguesa que a filosofia tem poder de abordar e potência de desconstruir. A sala de filosofia será capaz de potencializar, não sozinha, é claro, o processo de emancipação real, que ocorrerá quando o indivíduo concreto se reconhecer, nas suas relações sociais e concretas, enquanto uma força social, e não naquela separação típica da sociedade burguesa e do Estado Capitalista que concentra, neste último, a ideia de uma força política capaz de emancipar a todos. É por isso que a emancipação política, dentro dos limites da sociedade burguesa, não pode ser entendida como a emancipação plena, uma vez que ela mantém, de maneira acrítica, todas as estruturas de seu fundamento intocadas. A filosofia deve assumir como sua tarefa de desmistificar essa estrutura de dominação social e as limitações impostas pela sociedade burguesa. Esta faz apenas assimilar os indivíduos enquanto cidadãos e ocultar o caráter de classe das relações sociais nas quais estes estão inseridos.

Outra tarefa fundamental da sala de aula de filosofia e da prática filosófica como uma prática pedagógica emancipadora: uma filosofia da práxis, partindo da realidade concreta na qual os agentes sociais estão envolvidos, deverá desmistificar, também, as lutas de classes em suas mais variadas frações. Sem resumir as lutas de classes a um caráter econômico, a sala de aula de filosofia fundada nos princípios marxianos será capaz de mostrar os atravessamentos dessas lutas de classes, o que envolve uma relação intrínseca e direta entre a

racialização e a generificação das relações, mais fortemente presente em países de capitalismo dependente, como é o caso do Brasil⁶. Em resumo, e a partir do texto de Marx, temos que o conceito de emancipação não pode ser reduzido a uma forma particular de emancipação característica de um grupo específico e historicamente determinado de uma formação social. Ou a emancipação se coloca na esteira da radicalidade, envolvendo a ruptura com e a superação de todos os traços típicos de uma sociedade fundada em desigualdades profundas, ou ela está fadada a ser uma falsa emancipação, cujo papel político central e fundamental será manter a dinâmica social imposta a partir da assimilação dos indivíduos no seu quadro geral de funcionamento e a partir do ocultamento do caráter específico das relações sociais, que no caso da sociedade burguesa é um caráter de classe⁷.

⁶ A Teoria Marxista da Dependência foi formulada por grandes pensadores brasileiros como Ruy Mauro Marini, Vania Bambirra e Theotônio dos Santos. Em resumo, trata-se de entender a inserção subordinada e expropriada do Brasil e dos nossos países vizinhos, latino americanos, na economia de mercado internacional e no processo de dominação do capitalismo imperialista. Como essa dependência se dá através da transferência constante de valor produzido para os grandes centros do capital e por uma taxa de exploração maior na periferia do mundo capitalista.

⁷ Para evitar leituras rasas sobre a categoria “classe”, é sempre bom lembrar o tratamento que tanto Marx quanto Engels dão em suas obras ao conceito de “lutas de classes”. As lutas de classes não se resumem ao antagonismo econômico expresso nas relações sociais e de trabalho. O conceito de lutas de classes não é um conceito economicista. Não se resume ao lugar que o sujeito ocupa nas relações de produção, embora sejam determinadas também a partir desta posição. É importante observar que não estamos falando também de uma definição estática. O marxismo é uma teoria dialética (em certo sentido orgânica) a respeito da sociedade. A realidade está sempre em movimento. A conceituação, nesse caso, deve sempre acompanhar a dinâmica da sociedade sendo capaz de agir como uma representação ideal do movimento real das coisas. O conflito de classes, ou as lutas de classes, é constitutivo de toda a sociedade capitalista (sem entrar no detalhe das anteriores). As lutas de classes se expressam de maneiras diferentes nas diferentes esferas da sociedade.

3 A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e a sala de aula de Filosofia

A ideia agora é propor, positivamente, critérios pedagógicos, metodológicos e didáticos para uma sala de aula de Filosofia se consolidar, de fato, como uma atividade prática voltada para a interpretação e transformação da realidade. Isso é possível através da adoção da Pedagogia Histórico-Crítica como proposta metodológica para o ensino de Filosofia. Desde o início, repetimos que a sala de aula de filosofia não pode ser um espaço de descolamento da realidade social concreta brasileira e de distanciamento dos sujeitos partícipes do processo educacional estão. Considerando isso, utilizaremos dos cinco (5) momentos da prática docente propostos pela Pedagogia Histórico-Crítica visando repensar a sala de aula e o ensino de filosofia como uma práxis transformadora. A sala de aula de filosofia deverá promover uma relação dialética e dinâmica entre (momento 1) a *prática social*, da qual fazem parte todos os agentes do processo pedagógico, (momento 2) a *problematização* dessa prática social, como uma realidade concreta em que se inserem esses agentes e que precisa ser por eles reconhecida como um problema específico, (momento 3) a *instrumentalização* dos conteúdos históricos filosóficos já consagrados e dispostos no currículo, possibilitando o diálogo com a prática social inicial levando a uma (momento 4) *catarse* capaz de superar o senso comum presente no momento inicial de reconhecimento da prática social a partir do conteúdo filosófico apreendido em sala de aula pelos estudantes e docentes e, por fim, (momento 5) o retorno à mesma *prática social*, mas agora completamente revisitada pelas lentes de uma atividade filosófica comprometida com a realidade concreta desses estudantes e docentes, que terão em mão os instrumentos necessários para realizar uma interpretação seguida de propostas filosóficas de transformação para aquela realidade concreta.

Primeiro, é preciso entender do que se trata, mesmo que resumidamente, a PHC. Como o próprio Saviani diz no início do seu texto:

Trata-se de explicitar como as mudanças das formas de produção da existência humana foram gerando historicamente novas formas de educação, as quais, por sua vez, exerceram influxo sobre o processo de transformação do modo de produção correspondente. É um estudo que não se move sob o acicate (estímulo) das urgências imediatas de conjuntura, mas que se propõe a captar o movimento orgânico definidor do processo histórico: é, como diria Gramsci, uma tarefa *für ewig*, isto é, de caráter duradouro e que justifica toda uma vida. Pretende-se, assim, revelar as bases sobre as quais se assenta a pedagogia histórico-crítica para viabilizar a configuração consistente do sistema educacional em seu conjunto do ponto de vista dessa concepção educacional (Saviani, 2013, p. 2).

A PHC entende a educação como um fenômeno tipicamente humano e, ao mesmo tempo, exigência fundamental para o processo de trabalho e de reprodução da existência humana. Se o trabalho funda o ser social, e a educação é exigência fundamental para o processo do trabalho, podemos dizer tranquilamente que a educação é também elemento fundamental na fundação do ser social. A educação favoreceria o ser humano enquanto um instrumento de antecipação de sua ação na realidade, permitindo-o representar idealmente ou mentalmente seus objetivos reais. Isso só é possível à medida em que se apropria do mundo como conhecimento. A educação, o ensino e a ciência agem em conjunto no processo de apropriação das propriedades do mundo concreto, permitindo ao ser humano intervir e transformar consciente esse mundo natural em um mundo histórico e humano.

Aquilo que não pode ser garantido pela natureza biológica será produzido socialmente e historicamente pelos seres humanos, de maneira coletiva e sistemática. Para além dessa primeira natureza biológica, a educação e o trabalho permitem a criação de uma segunda natureza humana de caráter completamente social. Esse espaço será preenchido pelo processo formativo que produzirá em cada sujeito

singular a humanidade produzida historicamente e coletivamente. Esse processo formativo é o que entendemos como processo de ensino e é completamente intencional, pois exige as condições de reprodução da natureza humana agora enriquecida historicamente e exige que essa reprodução seja apreendida pelos sujeitos enquanto corpo coletivo da sociedade. Esse processo é orgânico e, portanto, vivo, devendo se adequar às necessidades históricas de apropriação da realidade enquanto conhecimento capaz de intervir e transformar. A educação produz uma segunda natureza, além de dar uma consciência histórica à primeira natureza, biológica. Não é o humano enquanto ser biológico que é produzido pela educação e seu papel histórico, mas o humano enquanto ser histórico, consciente de sua intervenção intencionada na própria natureza, afim de alterá-la a seu favor. Como a escola é um lugar por excelência para se acessar esse saber sistematizado, a sala de filosofia pode se tornar um grande instrumento de emancipação dentro do cenário escolar.

A Pedagogia Histórico-Crítica é fundamental para nossa defesa de um ensino de filosofia como práxis transformadora, pois defende, nos termos da *Tese 11* de Marx, a transformação radical das estruturas sociais de produção e reprodução da sociedade capitalista. Como dissemos mais acima, uma emancipação humana não se limita a uma emancipação parcial delimitada pelos termos da sociedade burguesa. A PHC defende que o papel da escola na defesa do acesso ao saber historicamente produzido só terá sentido se esse acesso permitir ou contribuir para uma atividade prática emancipadora da sociedade capitalista e suas estruturas de opressão.

Isso nos leva, finalmente, ao desenvolvimento dos cinco momentos da prática docente segundo a PHC e que serão aplicados como metodologia de ensino para a sala de aula de filosofia. Entendemos que a relação dialética entre os cinco movimentos permitirá à sala de aula de filosofia se constituir como uma verdadeira práxis transformadora, impulsionando o saber filosófico a um patamar não apenas de

interpretação crítica da realidade, mas também de transformação. Como dito no início do nosso texto, esse movimento ou momentos da prática docente são classificados da seguinte maneira: 1) prática social; 2) problematização; 3) instrumentalização; 4) catarse; 5) prática social.

Não se trata de uma ordem cronológica dividida no espaço e no tempo. Os cinco momentos se completam e dialogam entre si respondendo à totalidade de complexos que é a realidade concreta e social. De qualquer maneira, é possível explicá-los e adotá-los na ordem a seguir.

Em um primeiro momento, temos aquilo que é chamado de *prática social*. A esta prática social, que envolve a totalidade de complexos já mencionada, mas imersa em um universo sincrético, se resume todo o movimento, uma vez que a ela se destina a proposta de uma atividade filosófica enquanto práxis e é ela que precisa ser interpretada e transformada. Trata-se, no final, de uma alteração qualitativa da prática social após os cinco momentos. A filosofia precisa rever e manter seu vínculo com a sociedade, e a sala de aula se torna uma porta de entrada para tal empreendimento. Logo, a *prática social* é o primeiro passo para a sala de aula de filosofia, e ela envolve o conhecimento, a vivência, a experiência, a realidade geográfica, social e cultural dos estudantes e dos docentes. A sala de aula passa a ser reconhecida como um universo de realidades complexas que interagem entre si a partir de uma síntese ainda precária por parte do professor e um saber de mundo sincrético por parte dos estudantes. Esse primeiro momento é fundamental para a elaboração da aula: o reconhecimento das partes envolvidas no processo pedagógico. Nesse caso, o professor deverá saber explorar esse universo de complexos em que estão imersos os estudantes e ele mesmo. Deverá saber identificar os elementos constituintes da realidade social dos estudantes para utilizá-los em sala de aula. O professor não partirá do vazio, nem de um conteúdo histórico da filosofia construído ao avesso da vida cotidiana dos estudantes. Ele precisará articular a relação entre a realidade concreta da escola, daquela

sala de aula, dos estudantes com o conteúdo do currículo proposto. Esse ponto de partida já é, desde já, o ponto de chegada, mas que antes será atravessado pelos outros três momentos da prática docente.

O segundo momento, em diálogo constante com o primeiro e projetando todos os outros, será o da *problematização*. Considerada a realidade concreta da escola, dos estudantes e do professor, passa-se agora a identificar esta mesma realidade, esta prática social concreta, como um problema de tipo filosófico. É a fase de ampliação do reconhecimento da prática social, entendida agora como um problema. Um problema não no sentido matemático, com identificação exata e solução objetiva, mas um problema no sentido filosófico, com a abertura que lhe é típica para a interpretação e a intervenção. Um problema que se apresenta como um todo complexo diante de mim e que carece de toda a minha atenção para compreendê-lo. A prática social enquanto problema se coloca no campo da dialética e é através dela que professores e estudantes deverão percorrer. Logo, a problematização enquanto segundo movimento ou momento da prática docente revolucionária será o momento da indagação, da reflexão, do reconhecimento da realidade concreta como algo que afeta diretamente os partícipes do processo pedagógico. O diálogo se torna fundamental nesse momento. Estudantes e professores em conjunto encarando a prática social e sobre ela se debruçando através da atitude filosófica. Essa noção de atitude filosófica nos remete ao entendimento da Filosofia como uma atividade tipicamente humana e voltada para compreensão e transformação da realidade. A prática social é reconhecida e reconstruída através do diálogo e da contribuição de cada um como um problema filosófico.

O terceiro momento é fundamental do ponto de vista institucional e curricular. Trata-se da *instrumentalização*. Entram em cena o material didático, o currículo pré-definido pelas instâncias superiores, o conteúdo histórico-filosófico, em resumo, trata-se dos textos de Filosofia, suas autoras e seus autores. É fundamental saber instrumentalizar o saber historicamente produzido adequando-o ao problema abordado

em sala de aula. A riqueza da história da filosofia pode e deve ser explorada nesse sentido. Entra em cena, também, a habilidade do docente em saber utilizar o ferramental didático e os textos filosóficos, articulando a relação entre autoras e autores de filosofia e a prática social que foi reconhecida como problema filosófico. Um exemplo bem didático seria o seguinte: vivemos na era da intensificação das tecnologias de informação, das redes sociais e do acesso rápido e constante a todo tipo de informação. Uma realidade concreta para praticamente todos nós, independente de classe social e de outros marcadores sociais, é o poder das *fake news* e sua capacidade de distorção da nossa percepção da realidade, do que é verdadeiro e do que é falso. Tomando esse fato como prática social e ponto de partida, podemos tranquilamente utilizar do texto de Platão, *A República*, e seu trecho mais famoso, *A Alegoria da caverna*, para ilustrar em sala de aula como o controle de informações pode nos afetar diretamente e como devemos nos libertar das amarras sociais que nos prendem em notícias falsas para, dessa maneira, acessarmos a verdade sobre a realidade que nos cerca. Isso permitirá aos estudantes dominar o acervo histórico de filosofia e ter condições de relacioná-lo com realidade. Acesso ao conteúdo histórico controlado pelas classes dominantes é fundamental para um processo de interpretação e transformação da realidade.

O quarto momento é o da *catarse*. De todos os cinco momentos, este é aquele que guarda maior relação com o estudante, pois se trata do momento e do modo como ele, ao se apropriar da própria realidade concreta como uma prática social e como um problema observado a partir de um conteúdo filosófico instrumentalizado, opera a ruptura com o saber sincrético da realidade e dá o salto para o saber sintético. É neste momento que, de acordo com as condições individuais do estudante em questão, se poderá dizer que houve uma ruptura com o processo de ocultamento da realidade concreta, que passa a ser agora enxergada como uma prática social diferente do que era antes. Em resumo, o estudante reflete sobre sua prática social à luz do conteúdo

histórico e filosófico apreendido em sala de aula e ministrado pelo docente. O professor deverá criar as condições básicas e necessárias para que o problema apontado no segundo movimento seja elevado à crítica filosófica no terceiro e quarto momentos.

Por fim, o quinto movimento ou momento da prática docente segundo a PHC e os princípios marxianos de uma educação voltada para a interpretação e transformação da realidade é o retorno à *prática social*, mas agora com outra perspectiva. Eis então a finalidade de um ensino de filosofia enquanto práxis transformadora. Um direcionamento do ensino de filosofia para o compromisso com a realidade concreta, qualquer que seja ela, no intuito de problematizá-la, interpretá-la e transformá-la. O retorno à prática social se dá agora a partir da síntese elaborada em sala de aula e em conjunto por estudantes e professores. Dotados dos conhecimentos filosóficos necessários para uma interpretação que direcione a ação de transformação dessa mesma realidade que no primeiro momento dialético era apenas reconhecida como tal, mas agora passa a ser objeto de desmistificação. O ponto de chegada é, ao mesmo tempo, o ponto de partida. Isso permite dizer que a compreensão da realidade concreta social passa por uma alteração qualitativa por parte dos estudantes, o que deve ser, desde o início, o grande compromisso de uma sala de aula de filosofia.

Referências

- ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos do Estado: nota sobre aparelhos ideológicos do Estado*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- BOTTOMORE, Tom (Org.). *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- MANACORDA, Mário Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. 3ª Ed. Trad. Newton Ramos de Oliveira. Campinas-SP: Alínea, 2017.

- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *Textos sobre educação e ensino*. Trad. Rubens Eduardo Frias. 4 ed. São Paulo: Centauro, 2004.
- MARX, Karl. *Sobre a questão judaica*. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MARX, Karl. *O Capital: crítica da Economia Política*. Livro 1. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Trad. Rubens Enderle, Nélcio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo Editorial, 2017.
- MÉSZÁROS, I. *Educação para Além do Capital*. 2ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- NASCIMENTO, C.L.L. *A pedagogia histórico-crítica como abordagem metodológica para o ensino da filosofia*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*, 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013cd.
- SAVIANI, Dermeval.; DUARTE, Newton (Org.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012.
- SOUZA JR., Justino de. *Marx e a crítica da educação: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital*. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2010.
- VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da Práxis*. São Paulo. Expressão Popular, 2º Edição, 2011.

Autonomia discente através da tertúlia dialógica: uma abordagem para o Ensino de Filosofia

Vanessa Ribeiro Morelo¹ & Jorge Augusto da Silva Santos²

DOI: <https://doi.org/10.58942/eqs.183.20>

1 Introdução

Através da tertúlia dialógica, uma prática de discussão em grupo fundamentada no diálogo e na troca de ideias, os estudantes são incentivados a participar ativamente da construção do conhecimento, expressando suas opiniões, argumentando, questionando e refletindo sobre diferentes perspectivas e conceitos filosóficos. Esta abordagem pedagógica não visa transmitir conhecimento, e sim propor uma educação dialógica, onde educadores e educandos se envolvem em um processo de aprendizagem conjunto, mediado pelo mundo e pela realidade social em que estão inseridos. Para alcançar uma educação transformadora, é essencial investir em métodos educacionais que promovam a compreensão e o exercício da criticidade. A Tertúlia Dialógica emerge como uma abordagem educativa que visa fomentar a participação dialógica dos alunos, considerando-os como agentes ativos no

¹ Professora de Filosofia da Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo. Mes-tranda no PROF FILO – UFES.

E-mail: aneemorello@gmail.com

² Doutor em Filosofia. Professor Titular no Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Espírito. E-mail: benedictus1983@yahoo.com.br

mundo, capazes de interagir com outros e influenciar tanto a si mesmo quanto seu entorno. Essa abordagem, baseada em uma educação libertadora, enfatiza a importância da dialogicidade no desenvolvimento humano. Nesse contexto, o ensino de filosofia na educação básica se destaca como um meio de formação integral do indivíduo, fornecendo as ferramentas possíveis para que ele se compreenda como um sujeito histórico e participativo, tanto no mundo quanto em sua própria existência. A Abordagem Educativa Tertúlia Dialógica, por sua vez, está em harmonia com os princípios freirianos, desempenhando um papel fundamental na formação crítica dos estudantes na Escola de Ensino Regular.

2 Fundamentos do diálogo na educação: *Pedagogia do Oprimido*

Paulo Freire, como um dos mais influentes filósofos da educação, apresenta uma abordagem revolucionária para o processo educativo, fundamentada em uma práxis comprometida com a transformação social, que busca a emancipação da consciência dos povos. Suas bases pedagógicas não apenas desafiam a realidade opressora enfrentada pelos sujeitos, mas também promovem uma educação que visa à emancipação, ao diálogo e à construção coletiva do conhecimento, buscando transformar a sociedade.

Em *Pedagogia do Oprimido*, as reflexões são voltadas para um trabalho que tenha na experiência do oprimido um ponto de partida, conforme aponta Freire (2023) “Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (p. 108)”, com o objetivo de capacitá-lo a encontrar em si mesmo a força para ser o construtor de sua própria história, protagonista de sua vivência com autonomia.

Freire critica o modelo de educação bancária em que o aluno é apenas o receptor dos conteúdos, onde memoriza de modo mecânico e não participa reflexivamente do processo de ensino-aprendizagem. O autor sugere então, práticas voltadas a uma dialogicidade, onde educadores e educandos ensinam e aprendem no mesmo processo, juntos, mediatizados pelo mundo em que vivem, e, a partir do vivido construir conhecimento.

Os oprimidos que emergem no cenário atual são os sujeitos com os quais o professor convive, ensina e aprende. Esses indivíduos exigem um novo olhar do educador, uma abordagem que reconheça suas realidades e desafios. Como os escritos de Paulo Freire nos fazem refletir, enquanto houver oprimidos, sua obra continuará relevante e contemporânea, orientando práticas pedagógicas que buscam a emancipação e a transformação social.

A crítica ao modelo de educação bancária emerge quando o autor enxerga esta abordagem como uma forma de opressão, onde o educador é o único detentor do conhecimento, e o educando é visto como um recipiente vazio a ser preenchido com informações. Nesse modelo, o processo educativo se torna unidimensional e autoritário, pois o aluno é privado da oportunidade de participar ativamente na construção do conhecimento. A educação, segundo Freire, deveria ser um ato de libertação, onde o diálogo entre educador e educando permite uma troca mútua de saberes, enriquecendo ambos os lados e conectando-os ao mundo ao seu redor.

Para o “educador-bancário”, na sua antialogicidade, a pergunta, obviamente, não é a propósito do conteúdo do diálogo, que para ele não existe, mas a respeito do programa sobre o qual dissertará a seus alunos. E a esta pergunta responderá ele mesmo, organizando seu programa.

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição — um conjunto de informes a ser depositado nos educandos —, mas a

devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (Freire, 2023, p. 116).

Nesse contexto, o conhecimento é construído coletivamente, e a educação se torna um ato de conscientização, capaz de transformar a realidade. A participação ativa dos alunos permite que eles não apenas absorvam informações, mas também questionem, reflitam e utilizem de maneira crítica o conteúdo estudado na escola. Dessa forma, Freire defende que a verdadeira educação é aquela que promove a emancipação dos sujeitos, preparando-os para agir no mundo de forma consciente.

Os “oprimidos” nas escolas são muitas vezes aqueles que sofrem com a desigualdade social, racial e de gênero, ou até mesmo aqueles que estão longe da sala de aula há muitos anos e que enfrentam dificuldades para acessar um ensino de qualidade e uma estrutura escolar acolhedora. Muitas vezes, esses estudantes pertencem a comunidades marginalizadas, onde as oportunidades são limitadas, e a escola pode representar um espaço de reprodução dessas desigualdades, seja pela falta de recursos, seja pelo modo como uma cultura dominante é imposta. Para Freire, a educação precisa, então, ser um caminho de conscientização que permita que esses estudantes percebam e resistam às condições de opressão, criando caminhos para que estes, possam acessar possibilidades de crescimento e até mesmo serem inseridos no mercado de trabalho.

A partir da reflexão sobre a *Pedagogia do Oprimido*, buscamos, portanto, criar um ambiente em que o diálogo e a troca de saberes sejam a base da relação professor-aluno. Neste modelo, o professor não é apenas o detentor do conhecimento, mas um facilitador, que aprende e ensina junto com os alunos. Esse processo não só contribui para que os oprimidos compreendam sua situação, mas também os prepara para intervir no mundo de maneira crítica e transformadora, capacitando-os a agir em favor de uma sociedade mais justa e equitativa.

Para Freire (2023), as pessoas são incompletas e inacabadas, estando sempre em transformação, aprendendo e conhecendo o mundo ao seu redor. São incompletas porque dependem das outras pessoas para se relacionarem e se compreenderem enquanto seres humanos, e inacabadas porque são imperfeitas, nunca prontas, nunca detentoras de todo conhecimento, e em constante aprendizado. Nesse sentido, é por meio das relações com os outros que as pessoas buscam aprender continuamente. Para Freire, a humanização só ocorre a partir dessa constante busca pela aprendizagem.

A relação entre opressor e oprimido, segundo Freire, é marcada por uma dualidade. O opressor impede que o oprimido possa se realizar plenamente na sociedade, criando uma relação desigual e desfavorável para um dos lados. Essa situação pode ser transformada apenas através da luta pela mudança, em que o sujeito desempenha um papel fundamental na transformação de sua realidade. Contudo, os oprimidos, muitas vezes, estão imersos em sua condição e não conseguem se enxergar como agentes capazes de modificar essa situação. Essa relação de opressão reflete-se na educação bancária, um modelo educacional que perpetua a desigualdade entre opressor e oprimido. Nesse modelo, os educandos são tratados como recipientes vazios que precisam ser preenchidos com os conteúdos didático-pedagógicos.

É importante destacarmos que reduzir os educandos a meros recipientes implica em reduzi-los a “coisas”, a objetos que serão moldados pelo educador, sem capacidade de ação no mundo. Além disto, na educação bancária, a realidade se torna algo estático, pois o conhecimento parte somente de uma única visão, de um ponto de vista que não está aberto à transformação (Galli, 2015, p. 54).

Neste modelo denominado bancário, o educador é considerado qualificado pela sua capacidade de depositar conhecimento nos estudantes, e os educandos são avaliados pela passividade com que recebem essas informações. Esse modelo é facilmente observado no cotidiano das escolas contemporâneas, onde os alunos considerados “bons”

e “dóceis” são aqueles que não questionam, apenas absorvendo os conteúdos transmitidos pelo professor, sem adicionar suas perspectivas ou contribuições.

Freire critica esse modelo por reduzir os estudantes a meros objetos, sem autonomia ou capacidade de agir no mundo. A educação bancária é estática, pois o conhecimento parte exclusivamente da visão do educador, sem ser construído em uma relação que envolva ambos os lados. Nesse sistema, o educador é visto como aquele que sabe tudo, enquanto os educandos são vistos como ignorantes, destinados apenas a receber informações. Freire considera essa posição rígida e prejudicial, pois não promove a transformação nem o empoderamento dos educandos.

2.1 O conceito de diálogo em Paulo Freire

O diálogo é fundamental no pensamento crítico, permitindo que diferentes realidades sejam conhecidas e que novas possibilidades, perspectivas e visões sejam pensadas. Nesse sentido, o pensamento crítico é uma base fundamental para o diálogo, pois permite que as vozes das pessoas sejam reconhecidas. Todos os elementos apresentados estão interligados: amor, humildade, fé, confiança, esperança e pensamento crítico. Embora possam ser vistos separadamente, juntos eles apresentam contribuições indispensáveis para que o diálogo ocorra e uma escuta ativa aconteça.

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de fazer “bancária” ou de pregar no deserto (Freire, 2023, p. 120).

Freire valoriza a relação entre as pessoas a partir do diálogo, considerando que cada indivíduo pode contribuir com o seu

conhecimento e aprender com o conhecimento do outro. Isso exige compromisso e respeito ao próximo, como consideração a fala, a opinião e a capacidade do outro. Ao reunir esses elementos, acontece um diálogo verdadeiro, que possibilita a busca pela transformação da realidade.

O diálogo não deve ser entendido como algo pontual, mas sim como um processo contínuo que possibilita o conhecimento e a compreensão crítica da realidade. Ele busca superar uma visão fragmentada, promovendo uma percepção totalizadora que inclui todas as pessoas no processo de reflexão. Este processo dialógico está intrinsecamente relacionado ao conhecimento crítico do mundo, fortalecendo a ideia de construir saberes coletivamente, em vez de importar uma única visão ou perspectiva. Assim, o diálogo surge como uma ferramenta indispensável para compreender a complexidade da realidade de maneira integrada e inclusiva, envolvendo todos os sujeitos em interação.

Quando tentamos um adentramento no diálogo como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos. Esta busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões: ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressentida, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis (Freire, 2023, p. 107).

Para compreender a práxis, é fundamental entender que a palavra é o meio pelo qual o diálogo se realiza. O diálogo acontece, portanto, através da palavra, que possui duas dimensões: ação e reflexão. Quando ação e reflexão estão em harmonia, a palavra se torna verdadeira, porque une o que é dito no diálogo com a prática. Dessa forma, a práxis também pode ser vista como uma reflexão sobre o mundo que se transforma em ação para mudá-lo.

Uma práxis verdadeira ocorre quando há coerência entre o que se pensa e o que se faz. Se uma dessas dimensões for ignorada, a práxis perde sua verdadeira essência e se torna opressora. Sem essa coerência, o diálogo deixa de ser possível, porque a confiança — essencial para as relações humanas — depende de uma palavra verdadeira. Portanto, o diálogo verdadeiro envolve tanto a reflexão quanto a ação. Quando as ações estão de acordo com as palavras, elas geram confiança e permitem que as pessoas ajam de forma coletiva, baseada em suas reflexões e vivências.

Um ponto importante da práxis é o conhecimento crítico do mundo, que ajuda as pessoas a enxergarem que a transformação é possível. Contudo, quando uma palavra é imposta sobre alguém, essa pessoa fica impedida de agir livremente no mundo. Nessa situação, o diálogo se transforma em antidiálogo. O diálogo deve ser a base das relações humanas, evitando o domínio e a opressão.

Retomando os conceitos freirianos, é importante destacar como o autor conceitua o diálogo. Para ele, o diálogo é um fenômeno pertencente ao homem, e sua essência é a palavra. Esta, por sua vez, é constituída pela ação e reflexão, contendo estas duas, se torna práxis, e por ser práxis, tem a capacidade de transformar o mundo, ou seja, o diálogo transforma o mundo.

Segundo Freire, quando os oprimidos começam a pronunciar o mundo, eles buscam transformar a realidade em que vivem. Ao se expressarem sobre o mundo, homens e mulheres se humanizam, porque é nesse diálogo que eles se libertam como sujeitos da história, rompem com o silêncio e passam a dar sentido à própria existência.

A pronúncia do mundo também carrega uma perspectiva de libertação, pois rompe com a relação opressora que nega o direito à fala dos oprimidos. Além disso, ela tem um caráter transformador, permitindo que as pessoas saiam da condição de opressão. Ao fazer isso, elas se descobrem como seres capazes de mudar a realidade e agir sobre ela. Nesse processo, ao pronunciarem o mundo, elas não apenas expressam

palavras, mas também envelhecem e se humanizam. Quando o diálogo é a base das relações, as pessoas se encontram para compartilhar palavras, compreender o mundo e transformá-lo juntas.

O mundo só pode ser verdadeiramente compreendido e transformado quando há diálogo. Sem essa postura dialógica, as pessoas, mesmo juntas, não conseguem mudar o mundo de forma libertadora, mas acabam reforçando formas de dominação. Negar o uso da palavra, ou seja, a possibilidade de dialogar, é desumanizar as pessoas. Por isso, quando os oprimidos têm a chance de se expressar e agir sobre o mundo, o diálogo se torna um instrumento de paz.

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue (Freire, 2023, p. 109).

Dessa forma, o “pronunciar” o mundo é o ato de dialogar, que se conecta com a práxis, ou seja, uma união entre reflexão e ação, promovendo mudanças concretas na realidade. Em resumo, o diálogo é o que dá sentido e forma a essa transformação.

2.2 Diálogo como essência da educação libertadora

O Paulo Freire concebeu o diálogo como a essência da educação libertadora, uma prática fundamental para a emancipação e o desenvolvimento da consciência crítica. Para ele, o diálogo não é simplesmente uma técnica de ensino ou uma forma de comunicação, mas um ato transformador, profundamente enraizado na colaboração e no respeito mútuo entre educador e educando. Freire acreditava que o diálogo autêntico possibilitava a construção de conhecimento em

conjunto, rompendo com a tradicional educação bancária, onde o professor era o único detentor do saber e o aluno um receptor.

Na perspectiva freireana, o diálogo é essencial porque coloca os educandos como sujeitos ativos no processo de aprendizagem, capazes de refletir sobre sua própria realidade e agir para transformá-la. Esse tipo de educação não se limita à transmissão de conteúdo, mas promove uma interação crítica em que todos os envolvidos, educadores e educandos, aprendem e ensinam simultaneamente. O diálogo, para Freire, é uma prática de liberdade.

Além disso, o diálogo, como essência da educação libertadora, pressupõe uma relação horizontal entre os participantes, baseada na confiança, na humildade e no respeito à alteridade. Freire acreditava que somente em um ambiente dialógico os indivíduos poderiam desenvolver uma consciência crítica, ou seja, a capacidade de entender sua situação de opressão e, por meio da ação coletiva, lutar pela transformação social. O diálogo, portanto, é central para a pedagogia de Freire, porque promove a autonomia, a consciência e a ação transformadora — elementos fundamentais de uma educação comprometida com a libertação dos sujeitos de suas amarras sociais.

Ao relacionar essas ideias com uma educação libertadora, vemos que o objetivo do educador não é apenas transmitir conteúdos, mas também estimular o estudante a perceber-se como protagonista de sua própria história. A prática educacional, nesse sentido, deve buscar a supressão de qualquer forma de opressão para restaurar o que Freire considera ser o amor genuíno, que implica respeito pelo outro e confiança em seu potencial de crescimento e transformação. Quando o educador ama a vida e valoriza cada estudante em sua singularidade, ele cria um espaço de diálogo autêntico e humanizado.

Esse diálogo se torna ainda mais relevante em contextos de opressão, como muitas vezes se verifica na Educação de Jovens e Adultos (EJA), onde a luta pela emancipação e pela valorização das experiências pessoais é intensa. Na EJA, educandos trazem para a sala de aula

suas vivências e desafios, e cabe ao educador engajar-se de forma amorosa e corajosa, promovendo um processo educativo que desperte a consciência crítica e ofereça ferramentas para que eles se libertem de condições opressoras. Assim, a educação libertadora é construída a partir de um compromisso real com a causa da liberdade, valorizando o potencial de cada indivíduo de transformar sua realidade.

Essa visão coloca o diálogo como um ato de humildade e de respeito mútuo, no qual todos são aprendizes em busca de compreender e transformar o mundo. Em uma educação libertadora, não há espaço para hierarquias absolutas de conhecimento, pois todos trazem consigo saberes únicos que enriquecem o processo educativo. Quando educadores e educandos se encontram nesse lugar de respeito e abertura, o aprendizado se torna uma experiência coletiva onde o saber é construído e compartilhado.

É importante ressaltarmos que o diálogo, nos moldes propostos por Freire, é uma forma de se relacionar e proporcionar a ampliação do aprendizado, que não deve se dar apenas por uma via, ou seja, por meio do monólogo individual entre as pessoas, mas sim com toda a comunidade e seu entorno (Galli, 2015, p. 13).

Muitos alunos trazem consigo vivências, saberes práticos e experiências que os aproximam do cotidiano do povo e da realidade concreta da sociedade. Um educador que compreende a importância do diálogo saberá acolher e valorizar essas contribuições, promovendo um espaço de troca genuína e de crescimento conjunto. Através dessa prática, tanto educadores quanto educandos reconhecem que o saber não pertence a um, mas é construído por todos.

A educação precisa fazer sentido e trazer significado consigo, senão tudo que há ao redor da escola será mais atraente do que a sala de aula. Com as demandas sociais, a rápida acessibilidade à informação, oportunidades de trabalhos informais e tantos outros percursos

que o aluno pode tomar, estar na escola, permanecer e concluir os estudos se torna um desafio para nós educadores e corpo docente.

Essa compreensão freireana do diálogo é particularmente relevante para as práticas educativas voltadas para a autonomia e a emancipação, como as oficinas e as tertúlias filosóficas, que buscam promover a reflexão coletiva e o desenvolvimento de uma consciência crítica. Nessa perspectiva, o papel do educador não é o de transmitir conhecimento de forma unilateral, mas de facilitar um espaço onde o diálogo contribui para a construção de sentido e para a coparticipação dos alunos na transformação social. Freire enfatiza que o diálogo verdadeiro requer comprometimento com a solidariedade e a ação transformadora, superando uma visão arcaica do ensino escolar.

Ao aplicar essa visão no contexto da sala de aula, as práticas dialógicas permitem que os sujeitos envolvidos se reconheçam como participantes ativos no processo de aprendizagem e na construção de novas realidades. Isso dialoga diretamente com a proposta da dissertação, que explora o uso das oficinas e tertúlias como uma prática filosófica capaz de envolver os alunos em uma reflexão crítica sobre suas próprias vidas e o mundo ao seu redor, promovendo uma educação mais humanizada.

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (Freire, 2023, p. 109).

Freire aprofunda a relação entre o diálogo e a humanidade, apontando para a humildade como uma condição essencial para que o diálogo genuíno ocorra. Ele critica qualquer forma de arrogância que possa surgir na prática do diálogo, especialmente quando um dos polos assume uma postura de superioridade ou controle. Para Freire, o diálogo não é simplesmente uma troca de ideias, mas um encontro

autêntico entre seres humanos que unem o objetivo comum de agir sobre o mundo e transformá-lo de maneira crítica e colaborativa.

3 A educação dialógica e a EJA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a educação libertadora de Paulo Freire têm uma relação intrínseca e complementar, uma vez que ambas se unem o compromisso de promover uma aprendizagem significativa, crítica e emancipadora para os alunos. A EJA é destinada a indivíduos que, por diversos motivos sociais, econômicos ou culturais, não tiveram acesso à escolarização na idade regular. Nesse contexto, ela acolhe alunos com experiências de vida ricas e desafiadoras, e a educação libertadora se torna especialmente relevante ao propor uma abordagem que respeita e valoriza essas vivências.

Paulo Freire enfatiza a importância de conectar o conteúdo escolar com a realidade dos alunos, tratando a educação como um diálogo. Em uma sala de aula da EJA, isso significa a partir das experiências, das histórias de vida e dos conhecimentos dos alunos, o que possibilita que o aprendizado seja uma construção coletiva e profundamente enraizada em seu contexto. Ao contrário de uma educação bancária, que apenas transmite informações de forma unidirecional, a educação libertadora considera o aluno como sujeito ativo, incentivando-o a refletir criticamente sobre sua situação e a trazer soluções para sua vivência e inserção social.

Na EJA, a educação libertadora assume um papel crucial ao proporcionar uma metodologia que confirma a dignidade e a capacidade dos alunos de contribuir com seu próprio processo de aprendizagem. A proposta de Freire de “leitura do mundo” antes da “leitura da palavra” é especialmente adequada à EJA, pois incentiva os alunos a compreenderem suas experiências como valiosas e significativas, permitindo que a educação seja um espaço de troca e valorização de saberes. Esse processo fomenta uma autoconfiança essencial, especialmente

para aqueles que podem ter vivenciado situações de exclusão ou estigma.

Assim, esta relação reflete um compromisso com a humanização e a autonomia dos educandos. A EJA, inspirada na pedagogia freiriana, busca transformar o espaço escolar em um ambiente onde o conhecimento não é imposto, mas construído com base na realidade dos alunos. Dessa forma, a EJA não apenas possibilita a continuidade dos estudos, mas promove uma educação que liberta, empodera e prepara os educandos para enfrentar os desafios sociais e para agir na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

No contexto da tertúlia filosófica, cria-se um espaço de diálogo sobre temas filosóficos atuais. Essas discussões permitem uma análise profunda dos princípios éticos e morais que regem a sociedade. Essa abordagem é crucial na educação, fornecendo ferramentas intelectuais e conceituais para o desenvolvimento crítico dos alunos. Eles aprendem a pensar criticamente, analisar argumentos, entender diferentes perspectivas e formar suas próprias opiniões. A tertúlia filosófica promove um ambiente inclusivo onde ideias diversas são debatidas de forma respeitosa e construtiva, enriquecendo o pensamento filosófico e destacando sua importância como ferramenta para estimular o pensamento crítico, a reflexão e a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento.

A tertúlia promove a construção da subjetividade ao proporcionar um espaço de diálogo e reflexão. Este movimento ocorre através de provocações e questionamentos que incentivam os indivíduos a romperem com modos de pensar e agir pré-estabelecidos. Ao participar de tertúlias, os alunos são desafiados a refletir criticamente, desenvolvendo assim uma subjetividade mais rica e complexa. Dessa forma, a tertúlia não só contribui para a formação cognitiva dos alunos, mas também para o desenvolvimento de suas capacidades de engajamento crítico e reflexivo, essenciais para uma vida filosófica plena.

A tertúlia, como prática educativa, promove esta troca entre o “interno” e o “externo”. Ao proporcionar um espaço de diálogo e reflexão, a tertúlia facilita a construção da subjetividade dos alunos. Este movimento ocorre através de provocações e questionamentos que incentivam os indivíduos a romperem com modos de pensar e agir pré-estabelecidos. Participar de tertúlias desafia os alunos a refletirem criticamente, desenvolvendo assim uma subjetividade mais rica e complexa. Dessa forma, a tertúlia não só contribui para a formação cognitiva dos alunos, mas também para o desenvolvimento de suas capacidades de engajamento crítico e reflexivo, essenciais para uma vida filosófica plena.

A Tertúlia Dialógica é uma forma de reflexão sobre si e sobre as influências e construções que realizamos ao longo da vida, que implica em uma excelente atividade onde os discentes utilizam o exercício da leitura, assimilações e de pensamentos meditativos para estimular a reflexão e a formação da subjetividade. Estimular a reflexão é uma prática que tem sido esquecida frente aos aparelhos tecnológicos atuais que oferecem imediatismo e facilidades.

4 Considerações finais

No início do percurso educacional, cada mente humana se lança em uma jornada intrincada de descobertas. Temos uma visão clara e estruturada de como o conhecimento se desenvolve de forma orgânica e sistemática. A partir dessa premissa, podemos compreender que a educação filosófica, em particular, deve respeitar esse progresso natural. A filosofia, sendo uma disciplina que se baseia na reflexão crítica e na argumentação lógica, exige um método de ensino que promova o desenvolvimento do entendimento, estimule a formação de juízos intuitivos e facilite a construção de conceitos robustos. A tertúlia, enquanto metodologia de ensino, apresenta-se como uma ferramenta poderosa para alcançar esses objetivos.

Uma tertúlia é, essencialmente, um encontro de mentes em que se promove a discussão livre e estruturada de ideias. Em sala de aula, esse método cria um ambiente propício para o engajamento ativo dos estudantes, incentivando-os a partilhar suas perspectivas, questionar as ideias dos outros e, através desse processo dialético, aprimorar seu próprio entendimento. Através das tertúlias, os alunos são guiados em sua jornada de formação de juízos intuitivos, que são continuamente desafiados e refinados mediante o confronto com outras perspectivas e argumentos.

Assim, a metodologia da tertúlia alinha-se perfeitamente com a trajetória do desenvolvimento do conhecimento humano descrita na citação inicial. Ela permite que a experiência e a intuição dos alunos sejam o ponto de partida, promovendo uma evolução natural para a formação de conceitos e a compreensão racional desses conceitos em suas diversas implicações. Ao final desse processo, os alunos não só conhecem, mas também compreendem profundamente, num todo bem ordenado, as ideias filosóficas discutidas, alcançando um nível de ciência filosófica.

A metodologia da tertúlia, ao promover um ambiente de diálogo e reflexão crítica, está alinhada com essa progressão. Ela permite que os alunos passem do entendimento básico para o raciocínio crítico e, potencialmente, para uma sabedoria prática, mesmo que nem todos atinjam este último estágio. O importante é que cada passo no processo educacional contribua para a formação de indivíduos mais capazes, críticos e prudentes, preparando-os não apenas para os desafios acadêmicos, mas também para os desafios da vida cotidiana.

Referências

CERLETTI, Alejandro. *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Trad. Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

- FAVARETTO, C. F.. *Filosofia, ensino e cultura*. In: KOHAN, Walter. (Org.). *Filosofia: caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro: editora/CNPq, 2004, v., p. 43-53.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 58ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 67ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.
- GALLI, Ernesto Ferreira. *O diálogo em Paulo Freire: Uma análise a partir da Pedagogia do Oprimido e da Pedagogia da Esperança*. São Carlos, SP. 2015.

“Nós não é plural de eu”: a contribuição do pensamento ético de Emmanuel Levinas para o Ensino de Filosofia

Vitória Jeniffer Gomes da Silva¹

DOI: <https://doi.org/10.58942/eqs.183.21>

1 Introdução

Ao se falar no humano, é preciso atentar-se ao fato de que o sentido daquilo ao qual chamamos humanidade nos dias atuais, foi construído e reconstruído por diversas vezes, levando em consideração os diferentes períodos históricos assim como os ideais dos pensadores que naqueles tempos viviam. Em determinados momentos da história, tais como a antiguidade ocidental, acabou-se por prezar pela liberdade enquanto conceito próprio da humanidade. Ser humano é, portanto, ser livre.

A liberdade surge então, como condição da humanidade. Em outros momentos, tais como a modernidade, a liberdade humana aparenta ser possível somente a partir da liberdade econômica ou intelectual que é pautada num culto ao racionalismo. Liberdade enquanto ser, pensar, agir, falar da forma que melhor convém ao sujeito em questão. Liberdade enquanto fazer o que me der vontade; Liberdade enquanto

¹ Graduada, mestranda na Universidade Federal de Pernambuco na linha de pesquisa de Filosofia Fenomenologia e Cognição, bolsista de Mestrado CNPq e membro do Programa Virtus. E-mail: vitoriajeniffer692@gmail.com e vitoria.jeniffer@ufpe.br

satisfação. Satisfação de um desejo avassalador por algo, ou por alguém.

Emmanuel Levinas tece inúmeras críticas a determinados aspectos da liberdade, sobretudo, ao formalismo no qual a tradição ocidental da filosofia a põe enquanto capaz de por si mesma dar conta de todas as demandas que perpassam as relações humanas (Levinas, 1980). Crítica que, de modo específico, se estende à toda a modernidade e também aos pensadores antigos que atribuíram a liberdade o próprio ato do filosofar, do pensar enquanto a satisfação sem ausência de restrições.

Essa liberdade enquanto atributo próprio do humano seria vista enquanto o próprio exercício da razão, pois razão e humanidade seriam intrínsecas ao agir eticamente. Entretanto, Levinas acredita que somente a razão não é capaz de suprir a falta da ética, pois a esta última escaparia toda a lógica.²

Dessa maneira, o filósofo interrompe a marcha do mundo que estaria pautada no culto ao excesso de racionalismo enquanto pressuposto do pensar e agir éticos ao emergir com o seu pensamento de que a ética e não a ontologia deve ser posta enquanto ponto central da filosofia,³ pondo a liberdade enquanto um aspecto do exercício da responsabilidade pois por si só, esta não daria conta das demandas éticas.

Essa marcha do mundo ao qual colocamos em questão pode ser vista como o considerável avanço que alcançamos diariamente com as descobertas científicas, com o avanço das tecnologias pautadas por um culto às ciências e ao excesso de racionalismo que nos permeiam desde a modernidade. Nesta marcha, a razão ganha o lugar central enquanto ponto primordial para o desenvolvimento daquilo ao qual nomeamos humanidade. Assim, o filósofo chama atenção para outra possibilidade, a da humanidade não enquanto liberdade ou racionalismo, mas

² Assim, a ética não seria da ordem da razão, senão vinda de fora do sujeito.

³ E, aqui, não está a criar uma nova ética, mas sim lhe apontar uma outra direção, a da responsabilidade.

sim enquanto responsabilidade e acolhimento, humanidade enquanto exercício da ética. Levinas nos conduz ao outro, para que dessa maneira possamos sair do individualismo, da dimensão egoísta e totalitária a qual antes éramos presos.

A humanidade pensa. O ser a qual chamamos humano é racional. Mas, até que ponto o racionalismo e a humanidade estão entrelaçados? até onde nos leva diariamente o nosso excesso de razão? A cada dia vê-se o uso da razão sendo aplicado na criação de armas, nas estratégias de países para a invasão e assassinatos de cidadãos de países vizinhos, no incentivo à competitividade entre uns e outros em busca de um título ao qual se possa designar o melhor homem ou mulher em determinada área. No Racionalismo, a subjetividade do Eu prepondera em relação à subjetividade de Outrem, e, assim, este se fecha em seu individualismo, resultando na violência e na negação da exterioridade do outro. É este o sentido que a racionalidade atribui à humanidade.

Mas seria esta a via correta a se seguir? Levinas nos apresenta essa questão, assim como nos mostra a possibilidade de conduzirmos nossas ações por uma outra via. Assim, o filósofo lituano enuncia que o homem está em busca do Humano,⁴ do Humano não enquanto um ser racional, mas enquanto um ser responsável e sensível a dor do outro que está diante dele. Humano que acolhe as diferenças e respeita as alteridades do outro. Este é o Humano que o filósofo lituano propõe, e dessa maneira inaugura um colapso no Ser que antes estava preso a uma dimensão senão egoísta, onde preocupava-se apenas consigo mesmo.

Levinas preza, por sua vez, pela abertura às diferenças e a responsabilização sem limites por outrem enquanto vivências próprias do ser humano. Vale ressaltar, que não se pretende aqui extinguir a razão e o pensamento enquanto características do ser humano. O filósofo tece críticas ao excesso de racionalismo, ou seja, a um aspecto da razão, um

⁴ Humano. Uso o termo com H maiúsculo por ser um conceito da filosofia levinasiana.

aspecto do pensamento. Aspecto que atua enquanto prisão na interioridade e negação da exterioridade, mas isto não quer dizer que os indivíduos não pensem e que a razão e o pensamento devem ser extinguidos. Pelo contrário, é necessário que a razão e o pensar estejam direcionados para a ação ética atuando enquanto um modo de descentralização do eu, que se move em direção ao outro.

Mas por que ser ético quando o que convém de fato é a liberdade e o individualismo? Levinas responde a essa questão enfatizando a importância do agir bem, de ser bom. A responsabilidade por outrem não é algo divertido de realizar, mas é o bem. Devo ir contra as minhas vontades para proteger outrem pois não posso negligenciar alguém após saber que este precisa de amparo. No entanto, ainda nos restam algumas questões: Como estimular alguém a agir de acordo com a ética enquanto prática da responsabilidade? De que maneira o pensamento levinasiano está interligado ao ensino, e o que tem para oferecer enquanto contribuição a este?

A presente pesquisa tem como objetivo contrapor duas formas de se fazer educação. A primeira, seguindo a via da ontologia e totalidade aparece na primeira seção da pesquisa, assim como os conceitos que a permeiam; enquanto a segunda, que parte da inspiração ética levinasiana, isto é, da ética da alteridade, enfatizando a importância do formar enquanto Humanizar, aparece na segunda seção. Assim, se fará uso do pensamento do filósofo Emmanuel Levinas, considerando os conceitos de Ética, Rosto, Responsabilidade (Respeito), Desejo, e Acolhimento, presentes nas obras “Entre Nós: Ensaio sobre a alteridade” (1997), “Ética e infinito” (1982) e “Totalidade e infinito” (1980) (tal como aparece no segundo parágrafo da p. 8). A partir de uma pesquisa com orientação teórica e bibliográfica.

Desse modo, partiremos do conceito do Desejo do invisível enquanto um Desejo Metafísico, como o ponto central para o exercício da responsabilização, investigando de que forma este Desejo pode contribuir para a prática educativa por meio do ensino da filosofia. Dessa

maneira, pode-se dizer que o Homem deseja. Todos desejamos algo e temos como objetivo suprir este desejo, que logo é substituído por outro. O desejo do invisível é um desejo por algo que nunca pode ser alcançado, suprido. É o desejo por outrem. Mas enquanto preso a ontologia e a totalidade o Ser tende a direcionar este desejo para as suas satisfações pessoais, submetendo todos ao seu redor as suas vontades. É uma necessidade. Portanto, cabe às instituições de ensino, assim como ao professor propor situações em sala de aula, por meio do ensino onde este desejo que não pode ser saciado possa ser redirecionado para um outro caminho que não o da totalidade, seja direcionado a ética, para que este desejo possa se tornar desejo metafísico, desejo ainda insaciável, mas que desperta-nos para algo, nos torna sensíveis aos outros que estão à nossa frente.

Sabe-se que a escola representa o espelho da sociedade e assim é imprescindível que se pense acerca do modelo de humano que a escola pretende formar. Neste sentido, o pensamento do filósofo lituano tem muito a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e responsável a partir da educação enquanto redirecionamento do desejo do Eu, para o Outro considerando que a ética é indispensável para o funcionamento da sociedade. É preciso ter esperança e aceitar o que este aluno ou aluna que pretende se formar pode vir a se tornar, é preciso acolher as diferentes alteridades e talentos presentes numa sala de aula, e assim, tirar o centro do processo educativo enquanto bons resultados em exames avaliativos. A escola pretende formar cidadãos antes de médicos, advogados, cantores ou qualquer outro profissional. O que é de fato importante é a abertura às exterioridades, é a compaixão e a impossibilidade de violentar o outro.

São os valores do humano que devem ser ensinados. Para tal, é necessário que a escola não tenha em vista um único modelo de estudante enquanto ideal, pois cada um é único, possuindo suas próprias particularidades. A escola e o docente devem buscar, portanto, extinguir a ideia de que existem bons e maus alunos. Existem, apenas,

alunos. Se a individualidade de cada estudante não for respeitada, validade assumimos que a escola funciona como uma máquina que possui um modelo ideal de aluno que deve ser reproduzido.

Vale ressaltar, que a questão não é a exclusão total da universalidade dos valores que se pretende formar por meio do ensino, mas uma resignificação dessa universalidade para que assim ela não represente uma violência as diferenças que lhe aparecem, e também não nos cabe aqui indicar com perfeição um guia para professores, prometendo que seguindo a risca, os objetivos serão por estes, alcançados. Pelo contrário, docentes trabalham senão com possibilidades. Assim, esta pesquisa pode ser vista enquanto um caminho possível, que pode ser pensado e posto em prática pelo docente com a consciência de que não se pode afetar, alcançar todos os alunos, pois Outrem como infinito não pode ser abarcado. Ele nos escapa.

2 Totalidade, ontologia e ensino

2.1 A ontologia e a busca pelo universal enquanto obsessão pelo ser

Toda a tradição da filosofia ocidental é marcada pela presença da ontologia enquanto sua filosofia primeira. Presença, que se evidencia na busca incessante senão desesperada dos filósofos por alguma coisa que os possa levar a atingir uma compreensão a qual possam declarar ser universal e válida para todos. Essa busca pelo universal é enfatizada pela seguinte questão: “O que é o *ser*?”. A pergunta pelo ser, é própria da ontologia pois evidencia uma necessidade de conceituar e delimitar algo, ou seja, necessidade de dizer o que as coisas são.

Com essa questão, surge também uma necessidade de delimitar e classificar o objeto de investigação desta ontologia, a saber, o *Ente*. A investigação ontológica que tem o ente como seu objeto de estudos busca a resposta acerca do questionamento pelo ser em geral. Vale

ressaltar, que a pergunta pelo ser é própria da ontologia e para que se possa compreendê-lo, antes, ela busca compreender e delimitar o seu objeto de estudos (ou seja, o Ente). “A Pergunta pelo Ente é a introdução necessária ao tema da ontologia, e via de acesso à questão filosófica fundamental, a pergunta que interroga pelo ser” (Blanc, 1998, p. 16).

Assim, duas categorias são essenciais para a compreensão do ente: *O ser e o pensar*. Perguntar pelo ser é perguntar acerca do universal, é a busca pela unidade em meio a multiplicidade e o pensamento é aqui senão a via de acesso ao ser, pois é capaz de capturar e de apreender o universal em sua totalidade. Dessa maneira, podemos dizer que a filosofia enquanto ontologia é uma busca pela delimitação daquilo que é, é uma tentativa de resposta, de síntese, de compreensão diante das multiplicidades que se apresentam diante de nós, é a presença do ser ele mesmo enquanto fundamento da verdade.

Emmanuel Levinas tece inúmeras críticas a esta ontologia enquanto filosofia primeira. Segundo o filósofo, esta filosofia é, senão egológica, obcecada pelo idêntico, ou seja, aquilo que não muda, agindo enquanto uma violência contra a multiplicidade, contra as diferentes alteridades que existem: “Como egologia, sim. Se alguém ler as Enéadas, o Uno nem mesmo de si tem consciência; se tivesse consciência de si, já há ruptura” (Levinas, 1997, p. 156). Assim, toda a filosofia ocidental seria afetada pelo legado da identidade, da unidade, advinda da ontologia, pela obstinação em ser que posteriormente resultou na prisão do Eu.

Parmênides, filósofo pré-socrático, via no Ser o Arché. O Ser aparece enquanto a própria identidade (Parmênides, 2002, VIII, 15-20) ao declarar que o Ser é, e, que é precisamente aquilo que é idêntico e não muda, não fazia outra coisa senão ontologia. Ontologia que incitava a repulsa pela multiplicidade e diversidade enquanto uma exaltação à unidade.

Ademais, a ontologia faria parte de uma dimensão a qual o filósofo chama Totalidade. A totalidade aparece no pensamento de

Levinas enquanto a negação da exterioridade, representando uma prisão no Eu. O que nela prepondera, é a violência na minha relação com o outro. Assim, a totalidade aparece enquanto totalitarismo.

As consequências dessa obsessão pela unidade em busca pelo universal marcam uma busca pelo idêntico, que causa uma relação de indiferença entre o Eu e o Outro. Ao me deparar com este último, quero que se torne igual a mim, não suporto sua alteridade que difere da minha. Ou este se torna meu igual, ou terei de violentá-lo para que aprenda por meio da força a obedecer-me.

Por que me sentiria eu responsável em presença do rosto? Esta é a resposta de Caim, quando se lhe diz: “Onde está teu irmão?” ele responde: “Sou eu o guarda a de meu irmão?” E isto o rosto do Outro, tomado por uma imagem entre imagens é quando a palavra de Deus que ele carrega fica desconhecida. Não se deve tomar a resposta de Caim como se ele zombasse de Deus, ou como se respondesse à maneira de uma criança “Não sou eu, é o Outro”. A resposta de Caim é sincera. Em sua resposta só falta a ética; nela só há ontologia: eu sou eu e ele é ele. Somos seres ontologicamente separados (Levinas, 1997, p. 153).

Por sua vez, a ontologia garante a separação entre o Eu e o Outro a uma distância segura, para que um não seja afetado pelo outro. A ontologia diz sempre “Eu”. É a identidade, a mesmidade que predomina na minha relação com o outro. Levinas critica essa visão egóica e exalta a multiplicidade dos seres. Para ele, o importante é a abertura às exterioridades. É na minha relação com o Outro que conheço o mundo. Não há conhecimento estando sozinho, o conhecimento não é reminiscência tal como Platão acreditava. Conhecimento é sempre conhecimento do novo, e dessa maneira o Outro me ensina. Para que possamos compreender melhor o funcionamento desta filosofia enquanto obsessão pelo ser, é necessário delimitarmos e investigarmos também a sua estrutura.

2.2 A estrutura formal da ontologia

Enquanto ciência, a ontologia apresenta uma estrutura formal e assim, se faz necessária uma investigação acerca desta estrutura para que se possa entender o seu funcionamento assim como o funcionamento dos seus objetos de estudo. Na obra “Estudos Sobre o Ser” (Blanc, 1998, p. 15) pontua os seguintes pontos acerca da estrutura formal da ontologia:

1- A pergunta pelo ser – Que também é perguntar pelo ente. A questão possibilita a emergência do ser. A pergunta pelo ente é a introdução necessária ao tema da ontologia.

2- O sentido do ser – Perguntar pelo ser é perguntar sobre o seu sentido em geral.

O sentido é o modo próprio do ser, na medida em que este é em si compreensibilidade.

3- A determinação do ser – A tematização do sentido do ser é condição prévia de um discurso ontológico. O trabalho concreto da ontologia consiste em descrever as estruturas dos diferentes modos de ser.

Os pontos centrais da estrutura da ontologia enquanto ciência evidenciam a preocupação desta filosofia em classificar e compreender de forma precisa aquilo que lhe defronta. Emmanuel Levinas tece suas críticas a Ontologia enquanto *embriagamento* e *obsessão pelo ser*. O foco dado a aquilo que está no interior, a obsessão em dizer o que algo é, em categorizar.

O primado do Mesmo foi a lição de Sócrates: nada receber de Outrem a não ser o que já está em mim, como se, desde toda a eternidade, eu já possuísse o que me vinha de fora. Nada receber ou ser livre. A liberdade não se assemelha à caprichosa espontaneidade do Livre arbítrio. O seu sentido último tem a ver com a permanência no Mesmo, que é a razão. O conhecimento é o desdobramento dessa identidade, é liberdade. O facto de a razão ser no fim de contas a manifestação de uma liberdade, neutralizando o Outro e englobando-o, não pode surpreender, a partir do momento em que se disse que a razão soberana

apenas se conhece a si própria, que nada mais a limita. A neutralização do Outro, que se torna tema ou objeto que aparece, isto é, se coloca na clareza — é precisamente a sua redução ao Mesmo (Levinas, 1980, p. 31).

Platão e Sócrates dão base a esse argumento ao enfatizarem a busca pela conceituação do mundo exterior, em definir o que as coisas são. Com Levinas, nos deparamos com o oposto. É o Outro (enquanto exterioridade que não se submete a um conceito) quem me ensina. Por hora, nos cabe seguir explicitando o funcionamento destas áreas de estudo criticadas pelo filósofo, pois como foi visto, a ontologia não está sozinha, mas participa de uma outra dimensão que dá as bases para a sua busca pela identidade e rejeição da exterioridade: a *totalidade*.

2.3 Totalidade e Ontologia

Racionalismo e humanidade são dois conceitos que se contra-põem na filosofia levinasiana, dada a concepção de que os maiores males advindos da humanidade são marcados pelo avanço da razão e da ciência. Daí, a crítica do pensador ao excesso de racionalismo que é próprio da modernidade. Com o seu culto cientificista, até onde nos levou a nossa grande racionalidade? Só vieram até nós grandes mazelas da humanidade, a indiferença perante outrem, a guerra, a violência e totalização predominando os laços e todas as relações humanas. Haverá uma saída para a humanidade? que humanos nos tornamos e que humanos pretendemos nos tornar? No entanto, o filósofo acredita que tais ações derivam de uma cegueira, de um embriagamento do Eu diante do Outro à sua frente. Para tal, podemos pensar no conceito de Face-a-face que é trabalhado por Levinas. Assim, o sujeito enquanto infinito não seria bom ou mau por natureza,⁵ mas possuiria diversas faces as

⁵ Tal como Thomas Hobbes dizia: “O homem é o Lobo do Homem” aprofunda na questão da natureza humana no Capítulo XIII do *Leviatã* (Hobbes, 2003). Ou Rousseau, ao dizer que o homem na natureza não prejudicaria seu semelhante, e assim não haveria guerra” (Rousseau, 2009, p. 76).

quais se baseiam em um modo de ser. Há, portanto, em nós uma face humana, assim como uma face desumana; neste face-a-face se manifestam diversas formas de existir, de ser.

Mas essa ontologia que está demasiada obcecada em classificar e delimitar a essência do ser advém de uma dimensão a qual podemos chamar totalidade. A totalidade é marcada pela ausência de pensamento, pois nela o que prepondera é a consciência vital que percebe somente os instintos e tudo aquilo que é concreto. Para Levinas, o Eu vive nessa dimensão durante a maior parte do tempo, embriagado por si. Entretanto, o Eu apresenta um aspecto singular que nos afasta dos demais animais (possuímos racionalidade) e assim podemos perceber o mundo exterior que está diante dos nossos olhos.

Ao percebermos uma exterioridade, parte da consciência vital que antes estava atrelada a nós morre. O pensamento representa a morte dos instintos. Entretanto, o Eu apresenta uma estrutura intrigante, participa da totalidade ao mesmo tempo em que se reserva desta. Dessa maneira, o pensamento se torna possível. Mas, pensar e responder são coisas distintas. Para melhor exemplificar esta distinção, vamos analisar o seguinte exemplo:

Suponhamos, que há um jovem prodígio na ciência com grande talento para desenvolver a cura de uma das grandes doenças que assolam a humanidade. Entretanto, este jovem cientista se depara diante de uma grande oferta de dinheiro para que desenvolva uma fórmula capaz de criar uma das maiores armas destrutivas que já existiu, capaz de dizimar inúmeras vidas de uma vez. Assim, produz a fórmula necessária para a produção da arma, pois ficará rico e acredita que as consequências do uso da sua razão serão responsabilidade somente daqueles que fizerem uso da arma. Entretanto, antes de vender a fórmula, fecha um acordo com os compradores com a condição de que em caso de uso, as armas não sejam utilizadas na região onde ele vive. Aqui, pode-se perceber um sujeito que possui razão e faz o uso dela, entretanto, o seu pensamento não está direcionado para a ética.

Este Eu percebe uma exterioridade, mas está preso demais a si mesmo para preocupar-se com outrem. O outro não lhe diz respeito, não é problema seu. Dessa maneira, cabe a cada um preocupar-se com si mesmo. Podemos dizer, que o Eu é um sujeito racional, mas não necessariamente ético. Pensar e responder são coisas distintas. Entretanto, é importante pontuar que responder envolve o ato de pensar. A ética é o pensamento direcionado para o outro.

O jovem do qual falamos está embriagado na totalidade e na ontologia. Não que este seja uma pessoa má, sua ação o foi e ele não tem consciência do quão grave foi. O excesso de racionalismo que não significa humanidade e a participação do Eu na totalidade nos tornam *indiferentes* perante qualquer diferença que nos seja apresentada. Mais que indiferença, pois, por muitas vezes a forma do Eu lidar com uma diferença é por meio da violência. Subjugo o outro, para que seja igual a mim. O Eu está preso a si, indiferente ao outro e vive numa dimensão senão egoísta. Vive pra si, é pra si e enxerga o outro como um outro Eu, um outro de si. Ademais, na totalidade o meu ser se dá a partir do outro.

2.4 Relação Ontologia, Totalidade e Ensino: consequências para a prática educativa

A princípio, toda esta explicitação acerca do ser e da ontologia pode parecer desvinculada da prática educativa. Podemos nos questionar, que relação existe entre ambos? No entanto, investigar os fundamentos desta ciência é de suma importância para que possamos compreender as raízes de nossas atitudes violentas. Para facilitar a compreensão acerca da conexão existente entre esta ciência e a prática educativa vivida na realidade escolar vamos analisar o seguinte exemplo: a categorização comum feita pelas instituições escolares em relação aos seus estudantes: a classificação destes em “Bons” e “Maus Alunos”.

O que significa ser um bom aluno na vida escolar? Comumente, o estudante perfeito é aquele que tira as melhores notas nos

exames, interage nas aulas dos professores mostrando propriedade acerca dos conteúdos explicitados e que não se envolve em situações que possam vir a ser consideradas um problema. E o que significaria ser um mau aluno? Em sua maioria, os professores consideram os estudantes que possuem uma energia e animação singular como alunos — problema. Estes, são os que conseguem mobilizar a turma e acabar com aquele silêncio imposto durante a aula com brincadeiras e piadas, são os que não se calam quando incomodados e até mesmo confrontam os professores diante de alguma fala ou ação que lhes incomoda, ou que é por eles tida como injusta. Eles não possuem as melhores notas da sala, mas possuem uma forma de agir que por vezes cativa seus colegas de classe que os apoiam em diversas atitudes agindo por vezes, segundo a sua influência. Tal categorização tem por objetivo delimitar lugares para estes alunos. A depender da classificação em que estiverem, pode o tratamento, a relação entre aluno — professor variar. Se um Bom aluno solicita a presença do docente, este lhe acolhera da melhor maneira possível, é o prodígio da sala ou da escola afinal de contas. Se um Mau aluno solicita a ajuda do professor pode se deparar com o desdém, ou má vontade do docente em ajudá-lo.

Essa forma variada de tratamento com estudantes a depender da avaliação e do molde onde foi encaixado serve como um exemplo para os demais. Assim, se as minhas ações estão de acordo com o molde do bom aluno nunca vou prejudicar-me, caso contrário terei que lidar com o desdém dos professores em relação ao meu desempenho, independente dos outros talentos que possuo. É por vezes perceptível o esforço dos docentes em tentar suprimir a energia destes alunos — problema para que eles atinjam o ideal de bom aluno, de aluno perfeito que possui senão aqueles atributos citados acima.

Outro exemplo que pode ser analisado é o modelo de estudante difundido na maior parte das escolas orientais, em específico das escolas japonesas. Nestas, existe um modelo de aluno idealizado que deve ser seguido de forma correta pelos estudantes. As meninas e meninos

devem usar o fardamento de forma perfeita, sem alterar neste um detalhe que seja (independente da preferência de ambos), o cabelo deve ser igual para todos, as meninas com um corte médio/ curto franja e no tom preto (é estritamente proibido usar tinturas) os meninos com o cabelo preto e curto. Quem possui o cabelo no tom mais claro, ainda que natural, por vezes é obrigado a tingir na cor preta para não fugir do padrão que é, pela instituição considerado ideal. Aqueles que não se adaptam ao padrão estabelecido podem vir a sofrer represálias ou passar por uma espécie de constrangimento público por parte da instituição de ensino.

O que podemos dizer da presença da ontologia nestas situações? Há a presença da necessidade de definir, categorizar e classificar indivíduos em moldes. Necessidade de dizer o que algo é, assim como a necessidade de estabelecer um padrão único que seja considerado o ideal a ser seguido, atuando por sua vez como uma exaltação a unidade pregada pela ontologia que suprime as multiplicidades, as alteridades do Ente. E o que acontece quando não se consegue moldar pessoas? As relações passam a se basear na violência ou indiferença. O Eu simplesmente não se permite ser afetado pela exterioridade de outrem por medo de que esta suprima a sua interioridade.

É de suma importância pontuar, que não se trata aqui de extinguir a universalidade. Que possuímos máximas universais que devem ser seguidas é fato. Entretanto, o universal enquanto objetivo da ontologia é marcado pelo exercício de imposição e dominação. É uma violência. Quando falamos de Ensino no Brasil, estamos falando de práticas educativas que tendem para um objetivo: formar cidadãos. “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” (Constituição, 1988).

Entretanto, assim como não há um único modo de ser cidadão, por que haveria de ter um único modo de ser estudante? As máquinas

já fazem o papel de serem iguais o suficiente. Ademais, diferente não é sinônimo de ruim, tal como a ontologia prega. As consequências de suprimir as diferenças em prol de modelos estabelecidos tem implicações drásticas para a vida social. Professores não formam máquinas. Estudantes podem ser semelhantes, mas não iguais por completo. É com este termo (Semelhança) que os docentes e as instituições devem trabalhar. Diante da alteridade, não cabe a igualdade e, no entanto, podemos falar de igualitarismo pois precisamos de certa medida de uma pesagem.

Ser diferente exige coragem. A Escola não deve enxergar sua função de formação cidadã enquanto uma fábrica que produz alunos enquanto máquinas de estudos, ou como excelentes profissionais em potencial. A obsessão pelo ser da ontologia resulta na competitividade exacerbada que reduz tudo, todo o aprendizado que resulta das relações humanas e das suas interações diferentes a falta de solidariedade, caridade e respeito, onde tudo vale para ser o melhor, o primeiro a chegar. A própria palavra Uniforme parece vir do termo Uniformização. Os estudantes são aterrorizados pelo medo do fracasso. Sempre se trata do aqui e do agora, tenho que ser o melhor neste momento, neste instante, não há depois. Afinal, só há um primeiro lugar, e vale tudo pelo sucesso.

Essa redução de singularidades a identidade pode ter consequências resultantes da frustração com a vida, por não poder escolher o caminho, a direção. Funcionando como marionete muito se perde. O que se perde nesse processo? o respeito, às vivências. As emoções são suprimidas assim como a autenticidade e a criatividade. O direito de escolha é retirado aos estudantes, ou sua escolha é imposta dentre as opções limitadas que lhes são apresentadas. Esquecem que estão lidando com pessoas, que adolescentes podem se permitir errar, podem se permitir não saber, bagunçar e ser livres para construir um caminho ao caminhar, ao invés de trilhar um com antecedência com base em vivências e ideias que não são suas.

Assim, estamos aqui a confrontar duas formas de se fazer a educação, de lhe atribuir um sentido. A primeira está centrada nos movimentos da ontologia, tal como observamos nos exemplos citados. Em contraponto a esta, a segunda, tem como um ponto de partida a inspiração ética. Quanto a esta última, a abordaremos na seção seguinte. Vale ressaltar, que não estamos aqui a desconsiderar toda a contribuição da filosofia ocidental, nem da ontologia para a filosofia. Pelo contrário, a ontologia possui o seu espaço mas há algo mais urgente, um compromisso ético maior, anterior a isso.

3 Ética, desejo e humanidade no ato de educar

3.1 Levinas e a ética da alteridade

A ética é o humano, enquanto humano
E. Levinas

Emmanuel Levinas aborda a ética enquanto sua filosofia primeira. Assim, ela desempenha, em seu pensamento, um papel central para o pensar e agir filosófico. É importante pontuar, que Levinas não tem como objetivo construir uma nova ética, mas sim atribuir-lhe um novo sentido. Sentido que independente da passagem de tempo, da sociedade ao qual esteja inserido, da cultura ao qual pertença, se baseie num ideal que não possa ser recusado. Um ideal de humanidade, próprio da consciência humana, a saber, a responsabilidade.

Descrevo a ética, é o humano, enquanto humano. Penso que a ética não é uma invenção da raça branca, da humanidade que leu os autores gregos nas escolas e que seguiu certa evolução. O único valor absoluto é a possibilidade humana de dar, em relação a si, prioridade ao outro. Não creio que haja uma humanidade que possa recusar este ideal, mesmo que se deva declará-lo ideal de santidade (Levinas, 1997, p. 151-152).

A responsabilidade aparece, enquanto o próprio exercício da ética dado que está em busca do Humano e o humano aqui não é conceito, senão vivência. A Humanidade da consciência se baseia na vivência pautada na Responsabilidade, no Respeito e no acolhimento diante de Outrem, diante de seu Rosto. “O Rosto é o que não se pode matar ou, pelo menos, aquilo cujo sentido consiste em dizer “tu não matarás””. (Levinas, 1982, p. 70).

O encontro com o Rosto do Outro é dessa maneira, um momento ético dado que o conceito de Rosto aparece na filosofia levinasiana enquanto Apelo, enquanto uma necessidade de responder a alguém que precisa de ajuda. O Rosto é a minha relação com o que está nu, despido. É sentido somente para si mesmo e não pode ser captado pela visão. Ele é também, como diz Levinas: “O tu não matarás”. Entretanto, apresenta uma dicotomia pois ao mesmo tempo em que é mandamento ético, é também tentação a violência, totalização.

O rosto não é absolutamente uma forma plástica como um retrato; a relação ao Rosto é, ao mesmo tempo, relação ao absolutamente fraco, ao que está absolutamente exposto, o que está nu e ao que é despojado, é a relação com o despojamento” (Levinas, 1997 p. 146).

“Na relação ao Rosto, o que se afirma é a assimetria: No começo, pouco me importa o que Outrem é em relação a mim, isto é problema dele, para mim ele é antes de tudo aquele por quem eu sou responsável” (Levinas, 1997, p. 147). Ademais, O Rosto é um conceito chave para falar da ética, dado que marca o próprio delineamento desta. É o início da inteligibilidade, é a própria linguagem. A responsabilidade surge do apelo ao rosto do Outro. Outro que não é um Outro Eu mas é totalmente Outro, é diferença e alteridade. O Outro aparece enquanto infinito, enquanto algo que está elevado e distante de mim, não posso alcançá-lo, mas posso encontrar uma forma de me relacionar com ele que não represente violência e totalização. Por conseguinte, a responsabilidade para Levinas é radicalizada a tal ponto do Eu ter de abdicar da

sua vida em prol da vida do Outro. Salvá-lo, morrer pelo infinito, eis a ética.

Assim, o exercício da responsabilização aparece enquanto algo de fato assustador e radical, mas Levinas traz uma resposta a esta questão, ao dizer que embora não seja divertida, o exercício da responsabilidade pelo Outro é o próprio exercício do Bem, e, portanto, é necessária. A responsabilidade não pode ser cedida, me descobrindo responsável não tenho como fugir, o Outro me ordena.

Vale pontuar, a importância do conceito de Terceiro para o exercício da ética da alteridade, pois a sua chegada transforma totalmente a minha relação com o Outro. Na minha relação intersubjetiva com o Outro, ele passa diretamente por mim, ao me deparar com Seu rosto me percebo responsável por ele. Com a chegada do terceiro, nossa relação se abala. Passo a me questionar: E agora? Quem é o meu outro? a quem devo prestar a minha responsabilidade?

Com o terceiro, aquele delineamento inicial da ética traz a necessidade do teórico, da filosofia. A filosofia surge com a chegada do terceiro. Afinal, há uma necessidade de um caminho que me mostre como devo agir em relação a ele. Com a sua presença se faz também necessária a justiça, que apesar de comportar uma parcela de violência devido a comparação daquilo que não pode ser comparado, mantém estável a vida em sociedade. A justiça trabalha enquanto uma comparação que envolve julgamento, mas julga somente ações, não alteridades. Ademais, é necessária uma paisagem, para que ambos (Eu, Outro e Terceiro) possam viver bem em sociedade.

Levinas está atribuindo um novo sentido que não o da liberdade e do excesso de racionalismo à ética. Pelo contrário, do excesso de racionalismo teriam advindo a humanidade as suas maiores mazelas. O filósofo separa radicalmente a razão, assim como a liberdade como conceitos próprios do pensar e agir éticos, pondo em seu lugar, o exercício da responsabilização e respeito por outrem enquanto atitudes

próprias do ser humano. A ética se manifesta, portanto, enquanto busca pela humanidade.

O sofrimento de compaixão, o sofrer porque o Outro sofre, não é mais que um momento de uma relação muito mais complexa e, ao mesmo tempo, mais inteira, da responsabilidade por Outrem. Na realidade, sou responsável por Outrem, mesmo quando pratica crimes. Isto é para mim o essencial da consciência judaica. Mas, penso, também, que é o essencial da consciência humana: “Todos os homens são responsáveis uns pelos outros, e eu mais que todo mundo”. É a fórmula de Dostoievski que aplico aqui (Levinas, 1997, p. 150).

A ética da alteridade segue assim uma outra via, nos conduz ao desinteressamento, desaparego de mim. Estou para o Outro sem que este tenha a obrigação de reciprocamente estar para mim. A ética não aspira retorno. Minha relação com ele é assimétrica, somos alteridades distintas. A filosofia enquanto ética marca um despertar do homem para a humanidade enquanto característica e valor fundamental do ser humano. Buscando uma relação não violenta entre o Eu, o Outro e o Terceiro, simbolizada pelo face-a-face, ou seja, pelo encontro do Rosto que me mostraria a impossibilidade de violentar outrem.

A humanidade da consciência não está absolutamente nos seus poderes, mas na sua responsabilidade. Na passividade, no acolhimento, na obrigação a respeito de outrem; é o outro que é primeiro, e aí a questão da minha consciência soberana não é mais a primeira questão (Levinas, 1997, p. 155).

A ética é a responsabilidade antes da liberdade, é o Outro antes do Eu. Para Levinas, ela é pautada na busca pelo humano que há em nós. Busca que se baseia na assunção da minha responsabilidade perante o Outro. Assim a ética se apresenta enquanto uma prática de responsabilização, acolhimento e respeito em relação ao outro que está na minha frente. Neste sentido, representa uma luta contra a totalidade, contra a ontologia, contra a violência diante do outro.

A princípio, toda a exemplificação acerca deste sentido que o filósofo atribui a ética pode parecer ingênuo e óbvio. Contrário a esse pensamento, Levinas sabe da possibilidade do mal, da violência, do não despertar para o Humano. Afinal, na maior parte do tempo estamos demasiados presos na totalidade, estamos na inércia. Entretanto, a sua filosofia aparece enquanto um caminho, enquanto uma chamada para que estejamos sempre despertos, para que possamos evitar o momento da desumanidade, da animalidade, nisto consiste o humano. Ademais, o óbvio por vezes precisa ser dito dado que ainda há violência, desumanidade e indiferença permeando as relações humanas em nosso mundo.

3.2 Desejo, Responsabilidade e Acolhimento no ato de ensinar

Ensinar é ter compromisso com o mundo. Quando o professor e a escola assumem o compromisso que possuem em relação aos seus estudantes, a prática educativa e o próprio ato de ensinar se transformam e vão além da mera transmissão de conteúdos e do puro tecnicismo. Este compromisso é ético, é da vida de alguém que se fala, é da vida de alguém que se assume a responsabilidade. Nos tornamos responsáveis pelo futuro deste aluno, pelos seus atos, pelo que ele vier a se tornar. A escola representa o espelho da sociedade e dessa maneira, é urgente pensar que cidadão pretende-se formar com a educação.

Tendo em vista que o exercício da cidadania é o objetivo da educação brasileira, pode-se analisar quais os valores o cidadão que se pretende formar deve possuir. Como o objetivo desta pesquisa é trazer a formação cidadã enquanto formação para o exercício da humanidade, faremos o uso do pensamento do filósofo lituano francês, a partir da utilização dos seus conceitos-chaves como conceitos imprescindíveis para a vivência do humano, sendo estes os conceitos de: Desejo, Responsabilidade (Respeito) e Acolhimento. Vale ressaltar, que toda a análise de conceitos e exemplos utilizados nesta pesquisa visa apresentar a possibilidade de uma possível aplicação destes valores no exercício

da prática educativa dado que aqui não estamos a trazer a ética enquanto puramente teórica, senão prática.

Comecemos pelo conceito de Desejo. Desejar... Segundo Levinas, todos desejamos algo, ou alguém. O ato de desejar é próprio e comum ao sujeito. Enquanto comumente interpretado, este aparece enquanto satisfação, ou seja, enquanto posse. Busca, portanto, suprir uma necessidade que lhe possa trazer alguma satisfação. Assim, se tenho sede, bebo água e o ato de satisfazer essa pequena necessidade humana me traz uma certa satisfação. “Na base do desejo comumente interpretado encontrar-se-ia a necessidade; o desejo marcaria um ser indigente e incompleto ou decaído da sua antiga grandeza” (Levinas, 1980, p. 21).

Quando o desejo comum passa a desejar o invisível, este desejo passa a ser impossível de ser alcançado e, portanto, nunca será satisfeito pois o objeto desejado não pode ser alcançado. Assim, o desejo do invisível busca satisfazer uma necessidade que não pode ser suprida. A necessidade surge, enquanto uma falta, um vazio que necessita ser preenchido e o busca ser por meio do desejo.

O desejo do invisível pode aparecer, como o desejo que o Eu tem em relação a vida. Ele sabe que um dia vai morrer, mas deseja viver eternamente. Embora esse desejo exista, o objeto desejado não pode ser alcançado. Esse desejo também aparece enquanto a nossa busca para compreender Outrem. Por mais que eu me aproxime dele, não posso alcançá-lo. Ele sempre me escapa. Seguindo a ontologia, o desejo por outrem se baseia na necessidade, assim posso agir de maneira ética com o outro, buscando suprir uma necessidade minha por meio da ação em relação a este. Neste sentido, o temor por outrem seria temor por mim, cuidado comigo mesmo e não para com ele. Quando esse desejo por outrem aparece, e não está direcionado para a ética, ou seja, não é metafísico, o Eu age de forma totalizante. Busca incorporar a sua identidade à alteridade de Outrem.

O Outro metafisicamente desejado não é como o pão que como, como o País em que habito, como a paisagem que contemplo, como por vezes, eu para mim próprio, este Eu, esse Outro, dessas realidades, posso alimentar-me e, em grande medida, satisfazer-me, como se elas simplesmente me tivessem faltado. Por isso mesmo, a sua alteridade incorpora-se na minha identidade de pensante ou possuidor, o desejo metafísico tende para uma coisa inteiramente diversa, para o absolutamente Outro (Levinas, 1988, p. 21).

O Desejo metafísico aparece assim, enquanto um desejo ético que não pode ser cumulado, possuído. É desejo pelo que é absolutamente Outro e entende o afastamento deste último.

O Desejo é o desejo do absolutamente Outro. Para além da fome que se satisfaz e da sede que se mata e dos sentidos que se apaziguam, a metafísica deseja o Outro para além das satisfações, sem que da parte do corpo seja possível qualquer gesto para diminuir a aspiração, sem que seja possível esboçar qualquer carícia conhecida, nem inventar qualquer nova carícia. Desejo sem satisfação que, precisamente, entende o afastamento, a alteridade e a exterioridade do Outro (Levinas, 1988, p. 22).

Levinas compara o Desejo metafísico à generosidade. A generosidade é um ato que não cumula, antes nos abre o apetite (Levinas, 1988). Assim, enquanto a relação com o Infinito (ou seja, o Outro) for vista enquanto um Saber, o embriagamento em relação a Outrem e a violência estarão presentes. Mas, se esta relação for vista, como um Desejo assim como o filósofo nos diz, ele representaria o próprio direcionar das minhas ações a outrem por uma outra via, uma via ética, amorosa, acolhedora e responsável. Seria uma vivência diferente do Ser, seria um Outramente que ser.

O Desejo é, portanto, o conceito essencial que deve permear a prática educativa. Cabe ao docente propor situações didáticas, criar provocações onde se possa direcioná-lo à ética. É de suma importância, pontuar que a minha relação com o Outro não é um saber, senão um Desejo daí a urgência em trilhar um caminho ao qual este desejo possa

caminhar. Este direcionar resultaria no próprio exercício da responsabilidade e do acolhimento por parte do estudante. Entretanto, há a chance de que isto também não aconteça, não podemos prever outrem, o docente não consegue afetar e estimular todos sempre, nem sempre tudo sai como o planejado.

Deve ser pontuada também a presença da diferença neste processo. A diferença é a própria manifestação da alteridade do estudante e assim, cabe à escola e ao professor respeitá-la. Durante muito tempo a escola se pautou na uniformização dos estudantes ao exercer sua prática. Uniformização como uma forma de possuir o controle em relação aos diversos estudantes que lhe chegam, se tornava necessário um molde para manter tudo no controle. Entretanto, essa prática suprime a alteridade ao tratar pessoas como fantoches que devem ser controlados. Cada Outrem é único. Pessoas não devem ter suas alteridades comparadas. Suas ações, sim, podem ser comparadas, mas não as diferenças que as constituem como únicas.

Que a prática docente se baseie no respeito às diferentes alteridades que lhe defrontam, e que há valores universais aos quais a escola deve seguir é óbvio. Mas que essa universalidade seja ressignificada, que não signifique mais dominação e classificação. Para tal, pode-se pensar no conceito de Semelhança. Cada ser pode ter semelhanças inúmeras com o outro, e ainda assim nunca serão iguais por completo.

Desse modo, se torna possível estabelecer valores universais como próprios do exercício do humano, a partir de valores que podem permear uma prática educativa sem que essa prática represente violência. Valores que devem ir além dos atributos que constituem um excelente profissional ou um excelente vestibulando. Existimos para nos relacionarmos com o mundo, pois o homem não vive sozinho. A função da escola é primordial para o aprimoramento das relações humanas, para a construção de uma sociedade justa, igualitária.

Que a diferença seja respeitada na relação docente-discente e na relação aluno-aluno. Que o acolhimento faça parte do ensinar e do

aprender, acolhimento que se baseia no acolher a diferença de cada um, no Respeito às diferentes vivências e diferentes saberes. No acolhimento ao Erro, pois o Erro também ensina. É necessário errar para aprender e apreender. Que a escola funcione enquanto um espaço onde os estudantes possam se permitir errar. Que o docente não seja visto enquanto mero transmissor de informação, mas que o próprio conteúdo, impacte a vida do aluno fora da escola. Pontua-se novamente aqui, que a relação com o infinito não é um saber, mas um Desejo. Desejo que não é dominação, senão ética.

3.3 Ensino de filosofia e formação cidadã: contribuição da centralização da ética da alteridade no processo de ensino

Conforme tudo o que foi exemplificado ao longo do presente texto, cabe ao professor, assim como a instituição de ensino, o dever de provocar situações na sala de aula na qual o Desejo possa aparecer enquanto o direcionador das ações dos estudantes à ética, para que os valores que de fato agregam ao aprimoramento das relações humanas, tais como o respeito, a responsabilidade, o acolhimento e o cuidado possam ser exercidos, dado que a responsabilidade pela formação humana do estudante não é somente dever do docente, mas das demais instituições, tendo em vista que cada vivência traz contribuições e consequências a constituição cidadã do aluno/aluna.

Ademais, cabe à educação o papel de empurrar para o exterior, isto é, retirar o estudante da prisão da interioridade, da prisão do Eu. Como foi dito, a ética é imprescindível para o funcionamento da sociedade e, portanto, é de extrema necessidade a sua presença na prática educativa uma vez que esta tem muito a contribuir a formação cidadã, tendo em vista que formar para o exercício da cidadania é o objetivo da educação brasileira. Vale ressaltar, a presença da preocupação com relação à ética existente nos documentos normativos para a educação brasileira, tais como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

A BNCC organiza seus objetivos a partir de competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos discentes ao longo da educação básica. Estas competências estão divididas entre competências gerais e específicas na qual estas últimas trazem habilidades específicas para cada área do saber. Quanto às competências gerais, pontua-se aqui, duas em particular:

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se **respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos**, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BNCC, 2017, p. 10).

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, **responsabilidade**, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em **princípios éticos**, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BNCC, 2017, p. 10).

Pode-se observar que, há a preocupação com a ética permeando os objetivos que devem ser alcançados por meio das competências do documento normativo. Como nos referimos ao ensino de filosofia e tendo em vista que somente a etapa do ensino médio trabalha com a filosofia por meio da área das ciências humanas, analisaremos, por hora, as competências e habilidades que podem ser por meio da centralização da ética no processo de ensino de filosofia estimuladas ao desenvolvimento no estudante, pois a filosofia exerce por meio de suas especificidades um local privilegiado para a o exercício da cidadania.

Segue, em particular a seguinte competência e suas habilidades específicas para a área de ciências humanas e sociais aplicadas: “COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 5 Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos”. (BNCC, 2017, p. 564). Possuindo as seguintes habilidades:

(EM13CHS501) Compreender e analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a autonomia e o poder de decisão (vontade) (BNCC, 2017 p. 564).

(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.), desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito, e propor ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais (BNCC, 2017 p. 564).

(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas causas, significados e usos políticos, sociais e culturais, avaliando e propondo mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos (BNCC, 2017 p. 564).

(EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas (BNCC, 2017 p. 564).

Por meio da centralização da ética da alteridade, no ensino a partir do espaço da disciplina de filosofia a escola pode alcançar tais competências e habilidades. Ademais, que a ética levinasiana tem muito a contribuir com a formação cidadã é notório. Se a humanização é um dos objetivos do exercício da cidadania, Levinas nos aponta um caminho, para que as ações possam ser direcionadas para esse exercício da cidadania enquanto um exercício próprio do humano. O direcionar do Desejo deve ser conduzido a ética.

A centralização da ética levinasiana no processo de ensino resulta na própria assunção da responsabilidade, no acolhimento, no respeito, no cuidado do Eu em relação ao Outro. E dessa maneira, a disciplina de filosofia possui o lugar privilegiado para o exercício dessa prática dado que pode ser vista não somente enquanto uma disciplina puramente teórica, desvinculada da realidade, mas prática onde atua como modo humano de se situar no mundo, de tentar explicá-lo, como um modo de relação. A filosofia pode ser expressa como modo de vida que pode ser pautado na vivência que busca o Humano como valor primeiro.

A relação com o infinito não é um saber, mas um Desejo. Tentei descrever a diferença entre o Desejo e necessidade, pelo facto de o Desejo não poder ser satisfeito; que o Desejo, de alguma maneira, se alimenta com as próprias fomes e aumenta com a sua satisfação; que o desejo, é como um pensamento que pensa mais do que não pensa, ou do que aquilo que pensa. Estrutura paradoxal, sem dúvida, mas que o não é mais do que a presença do infinito num acto infinito (Lévinas, 1982, p. 75).

Esses valores que estão sendo aqui pontuados como valores próprios do humano podem, na prática ser trabalhados pelos docentes a partir da sensibilização em sala de aula, pois o ato de sensibilizar significa senão uma afetação por algo que vem de fora e nos impacta, nos tira da inércia. Assim, com essa afetação, o professor pode trabalhar por meio do desejo. Vale ressaltar, a importância neste processo, da relação entre Docente e Discente.

O estudante não é apenas um receptor do conhecimento que o professor transfere. Seguir este ponto de vista é retomar aquela obsessão pela verdade que está em mim na ontologia. Como já dizia Freire “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1977 p. 13). Somos concomitantemente alunos e professores e o dever que deve ser assumido vai além da formação tecnicista. Não quer dizer que a formação profissional e os conteúdos não possuem importância, eles possuem sim. Mas, o imprescindível para a sociedade é que a minha relação com o Outro, seja ele quem for, seja o Bem, seja responsabilidade.

É preciso que o respeito predomine na nossa relação com o mundo. Respeito esse que deve se fazer sempre presente na sala de aula, já que esta funciona como um espelho da sociedade. que na vivência cotidiana da escola, a escola respeite as diferentes bagagens de saberes que os alunos trazem consigo, as diferentes alteridades, o erro, e outras diferenças que nos fazem serem únicos e infinitos, tendo a consciência do inacabamento do homem em relação ao mundo pois nós não somos, mas estamos continuamente sendo.

Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar. (Freire, 1977, p. 18)

“Educar é formar” (Freire, 1977, p. 18). É, portanto, imprescindível a presença e a centralização da ética no processo de ensino, em específico da ética da alteridade. Assim como Freire, Levinas não imagina uma sociedade onde a ética não se faça presente. Sabe-se que a ética pode variar de acordo com os diferentes períodos históricos e culturais que atravessam a história humana. Entretanto, Levinas está anunciando um ideal que não é afetado por estas transformações, um ideal de humanidade, de responsabilidade, um caminho que seja o despertar do ser, um caminho para um Outro modo de Ser.

4 Considerações finais

Tendo em vista os aspectos mencionados, concerne a instituições de ensino o papel da formação humana enquanto objetivo primordial para a formação cidadã do estudante. Desse modo, a filosofia levinasiana oferece enquanto contribuição um caminho possível, através da disciplina de filosofia por onde a prática educativa possa caminhar, pontuando valores que visam despertar o homem para a humanidade enquanto assunção da responsabilidade por Outrem. Vale ressaltar, que não cabe somente ao docente o dever de desenvolver tais valores em seus estudantes, pois não há como de fato garantir que serão

desenvolvidos. Professores não podem encaixar nos alunos seus ideais e esperar que estes os reproduzam. Pelo contrário, o Outro é imprevisível.

Se fosse possível o acesso ao seu pensamento de forma completa, este não seria Outro. Assim, ao professor e às instituições de ensino concerne o dever de criar situações didáticas, de provocação, seja por meio de atividades, de projetos, ou de pequenas situações na vivência cotidiana na sala de aula, onde o aluno, ou aluna possa ser por meio da sensibilidade afetado. A sensibilidade trabalhada em sala de aula, seja por meio de trabalhos em grupo, seja por imagens, projetos e etc., possibilita, ao estudante uma chance maior de abertura, de percepção da exterioridade presente.

Ao professor não cabe o desenvolver, mas a possibilidade de estimular, e assim, aquele Desejo o qual abordamos pode atuar, enquanto, o encaminhar das ações para os valores que Levinas considera senão primordial, o Cuidado com o Outro. Inicialmente, pode parecer que a pesquisa aponta, senão, valores óbvios que devem ser vivenciados em sala de aula. Entretanto, o óbvio precisa ser dito. É de suma importância, estar alerta e ressaltar o que de fato é imprescindível na constituição do sujeito para que este possa se relacionar com o mundo diante de si.

Para tal, assim como Levinas, não tem a pretensão de criar uma nova ética, senão lhe mostrar um novo sentido. Esta pesquisa não pretende criar uma nova prática educativa, mas mostrar um caminho possível enquanto um sentido que aponta para um ideal de humanidade que não pode ser recusado. Ademais, tendo em vista o tempo ao qual foi possível seu desenvolvimento, reconhece-se que há questões apresentadas ao longo do trabalho que devem ser aprofundadas em pesquisas posteriores, dada a complexidade do ensinar e dos aspectos que o permeiam. Por conseguinte, ressalto a importância da ética enquanto fundamental para a prática educativa, ainda que a transgressão de seus princípios possa acontecer, é fundamental a percepção da instituição

escolar e do docente enquanto sujeitos eleitos a assunção de um dever, de um compromisso importante com a humanidade pois ensinar é assumir um compromisso com o mundo.

Referências

- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: <http://base.nacional-comum.mec.gov.br>. Acesso em: 15 set. 2022.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 02 março 2023.
- BLANC, Mafalda de Faria. *Estudos sobre o Ser*. [S. l.]: Fundação Calouste Gulbenkian, 1998.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. [S. l.]: Paz e terra, 1977.
- HOBBS, Thomas. *Leviatã: ou matéria, forma e poder de uma república eclesiástica e civil*. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- LEVINAS, Emmanuel. *Totalidade e infinito*. Portugal: Edições 70, 1980.
- LEVINAS, Emmanuel. *Ética e infinito*. 1ª ed. [S. l.]: Edições 70, 1982.
- LEVINAS, Emmanuel. *Entre nós: Ensaios sobre a alteridade*. 5ª ed. [S. l.]: Vozes, 1997.
- PARMÊNIDES. *Da Natureza*. Trad. José Gabriel Trindade Santos. Modificada pelo tradutor. São Paulo: Loyola, 2002.
- ROUSSEAU J.-J. *Discurso sobre a Origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Trad. Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2009.

Dissertações e teses de doutorado apenas sobre os clássicos (europeus)? Um problema dos programas de pós-graduação em filosofia no Brasil

Wolfgang Theis¹

DOI: <https://doi.org/10.58942/eqs.183.22>

1 Introdução

Nos programas brasileiros de pós-graduação em filosofia, parece ter se espalhado a tendência de não se estudar filósofos nacionais, mas apenas os clássicos (europeus) e seus derivados ou comentadores. Correntes inteiras de pensamento e disciplinas, também as contemporâneas, são amplamente ignoradas, rejeitadas ou permanecem desconhecidas, como por exemplo, a filosofia da mídia e assim a base dela, o construtivismo radical. Aparentemente, os alunos são incentivados a produzir comentários em vez de pensar em algo por conta própria e, assim, desenvolverem mais a filosofia (nacional). Isso pode ser compreensível para uma dissertação de mestrado, pois ainda não exige nenhum desempenho científico próprio. Mas exigir o centésimo milésimo comentário sobre Kant, Leibniz, Aristóteles, etc., mesmo para um doutorado, tem algo de muito peculiar e estranho. O curso de graduação

¹ Wolfgang Theis, professor, mestrado em filosofia pelo UnB, doutorando em filosofia (UnB); atua nas áreas da filosofia política, epistemologia, filosofia da mídia, filosofia de arte, teoria social, língua e linguagem. E-mail: wolfgang.theis1973@gmail.com

não lida com pensadores brasileiros, mas com os clássicos e seus comentaristas nacionais e internacionais. Isso significa que o modelo universitário brasileiro produz excelentes comentaristas e críticos que são bem-informados sobre os textos primários e a literatura secundária clássica e atual, mas não cria filósofos, nem pensadores. Isso, por sua vez, significa que o círculo vicioso de se deixar a sua própria sorte continua e que o ensino de filosofia, mesmo em nível universitário, limita-se a refletir sobre os pensamentos de outros em vez de incentivar trabalhos e sistemas de pensamento independentes. Nietzsche já abordou esse problema em *Also sprach Zarathustra* (Nietzsche, KGW, Za, II, Gelehrte). Ele não se concentrou no Brasil, mas abordou o problema em geral. O sistema de comentários em si não é uma novidade, e é absolutamente necessário, mas nas universidades brasileiras ele é praticado por excelência e, portanto, levado ao extremo. Projetos inovadores ou trabalhos sobre pensadores menos conhecidos no país já são sufocados no nível do vestibular pelo comitê responsável, pois o trabalho adicional presumido durante a fase de supervisão excede os benefícios, que infelizmente só são vistos a curto prazo. O efeito de longo prazo da expansão da filosofia e de suas disciplinas — e, subsequentemente, de seu ensino nas escolas secundárias — é negligenciado com demasiada facilidade e boa vontade. O ensino de filosofia no Brasil é dedicado ao eterno retorno do mesmo.

2 Filosofia nacional: existe uma filosofia brasileira?

A resposta ao título deste capítulo seria simples, pois seria dogmática e lida: Sim, a filosofia brasileira existe. Poderíamos então pensar que este capítulo está de fato encerrado. No entanto, isso facilitaria demais as coisas, pois não responde à pergunta sobre o que de fato se entende por filosofia brasileira. Quais são os critérios para essa categorização? Estar baseado no Brasil e filosofar no Brasil é suficiente para ser classificado como um filósofo brasileiro?

A primeira coisa a se considerar é se existe uma filosofia determinada pela geografia. Esse parece ser o critério mais fácil quando se trata de definir uma filosofia nacional. Se seguirmos critérios puramente geográficos, a situação é clara. Se existe uma filosofia alemã, francesa, angolana, grega, etc., certamente também deve existir uma filosofia brasileira. O que impede o Brasil de ter sua própria filosofia? Em termos técnicos e práticos, nada, mas se assumirmos que há critérios de qualidade geográfica na filosofia, então a filosofia brasileira não existe de fato ou tem apenas uma existência marginal. Se for assumido que a localização de um filósofo não é importante para filosofar, conclui-se que a classificação geográfica de um filósofo é considerada com base em critérios não filosóficos. Esses critérios, por sua vez, não dizem absolutamente nada sobre a qualidade da filosofia nacional, porque são extra-filosóficos e, portanto, não são um critério real de avaliação. É possível filosofar em qualquer lugar, até mesmo no deserto de Gobi ou nos desertos gelados da Antártica. Portanto, é absolutamente válido mencionar que existe uma filosofia brasileira (Flusser, 1970) e, por essa razão, a pergunta sobre a existência de uma filosofia brasileira deve ser respondida positivamente. O Brasil tem sua própria filosofia, nacional, brasileira. Entretanto, essa afirmação dogmática não encerra a questão, pois ela é mais complexa do que parece.

Outra questão é quem é de fato um filósofo. Há uma dicotomia aqui. A primeira parte dessa dicotomia indica que um filósofo é qualquer pessoa que tenha estudado filosofia e tenha o direito de exercer a profissão de filósofo em virtude de certificados, diplomas ou outros direitos associados ao treinamento filosófico. Esse critério é fácil de aplicar porque, se seguirmos Pierre Bourdieu, é uma consequência do capital cultural acumulado que as pessoas reúnem para usá-lo em algum momento. Bourdieu também se refere a esse capital educacional na forma de títulos educacionais como a transmissão de pensamentos próprios ou de outras pessoas (Bourdieu, 1982). Essa mediação é frequentemente levada em conta na filosofia acadêmica, pois não se pode

pensar ou conceber tudo sozinho. Mas há outra maneira de ser um filósofo, e essa maneira não é tão claramente definida como a do filósofo acadêmico.

Essa forma de filosofar é praticada por pessoas que se sentem chamadas a filosofar por um impulso interior; assim, qualquer pessoa pode ser considerada como aquela cujo pensamento sugere a vocação de filósofo (Flusser, 1970). Entretanto, a aplicação da nomenclatura “filósofo” a uma ou mais pessoas torna-se um pouco mais complexa, pois não há uma definição clara e rigorosa. Para Karl Popper, todas as pessoas são filósofas se considerarmos que elas pensam ou podem pensar simplesmente pelo fato de serem humanas e pela capacidade associada de desenvolver pensamentos que é peculiar aos seres humanos (Popper, 2004). Mesmo que, como Heidegger provou, o pensamento em si seja um processo difícil e só adquira significado por meio da aplicação da razão no processo de pensamento (reflexivo) (Heidegger, 1992), Popper vê a filosofia como presente em todo ser humano. Entretanto, o valor desse tipo de pensamento é deixado para o julgamento do público em geral. Do ponto de vista da habilidade em si, a capacidade de pensar é essencial para a profissão de filósofo. Portanto, se as pessoas no Brasil têm a capacidade de pensar, então há filósofos no Brasil, e onde há filósofos, há filosofia. Logo, há uma filosofia brasileira no Brasil. Isso soa como a conclusão de um dogmatista estrito que ama e vive tautologias, raciocínio circular e consciência autoritária. Mas, felizmente, o caminho para o tema não termina aqui, porque há outros pontos de discussão.

3 Os sábios nos programas de pós-graduação

A situação da filosofia no Brasil pode ser comparada à situação do vinho brasileiro. A sociedade sabe que ele existe, que é produzido no país, mas privilegia os produtos de outros países. As lojas de vinho estão repletas de garrafas do Chile, Argentina, Itália, Espanha,

Portugal, Alemanha ou França. Algumas até têm produtos de países mais exóticos, como Israel, Áustria, Austrália, Nova Zelândia, África do Sul, Líbano ou Grécia, mas é muito difícil encontrar um vinho brasileiro. Na maioria das vezes, se houver, as garrafas que o contém estão escondidas em algum canto para que os clientes não as vejam, mas o varejista pode afirmar que as tem. Os produtos nacionais são amplamente ignorados no mercado doméstico de vinhos. É notável que, fora do país, os vinhos brasileiros, especialmente os espumantes, sejam muito mais populares do que no próprio país, pois esses vinhos espumantes já pertencem à elite mundial — e a um preço muito mais baixo do que seus concorrentes franceses ou italianos. A cachaça, bebida alcoólica nacional do Brasil, não é diferente. Ela é muito mais apreciada fora do país do que dentro dele. No português brasileiro, ela é vista como um símbolo de um espírito causador de doenças. O país produz excelentes destilados, que são repetidamente premiados em várias feiras comerciais. Entretanto, esses grandes produtores geralmente não têm capacidade de exportar. O Brasil agora tem um problema com isso: o santo padroeiro não faz milagres, ou seja, a cachaça não é reconhecida ou apreciada no próprio país, ou, em outras palavras, a cachaça brasileira também não faz milagres, enquanto um certo uísque escocês produzido em massa com rótulos coloridos, por exemplo, é popular no Brasil. Isso não se deve necessariamente ao fato de ser tão bom ou de se adequar ao país; na verdade, o uísque é adequado para um clima frio e, portanto, não para as zonas climáticas um pouco mais quentes do Brasil. Mas o simples fato de não ser originário do Brasil significa que ele é aceito pela população e é frequentemente degustado e bebido. Isso não é necessariamente diferente em outros países, mas no Brasil esse comportamento em relação a tudo que vem de fora é particularmente acentuado.

Se você aplicar essa situação à vida universitária, não será realmente diferente. Aqui, entretanto, não se trata de cachaça, mas da aquisição de conhecimento e da comunicação desse conhecimento.

Metaforicamente falando, o processo de aquisição de conhecimento deve ocorrer por meio do ensino de sábios e sobre os sábios Friedrich Nietzsche escreve:

Mas eles se sentam calmamente em uma sombra fresca: querem ser meros espectadores em tudo e têm o cuidado de não se sentar onde o sol queima os degraus. Assim como aqueles que ficam na rua e olham para as pessoas que passam, eles também esperam e olham para os pensamentos que os outros têm (Nietzsche, KGW, ZA II, Gelehrte)

Isso se aplica bem à situação da filosofia acadêmica no Brasil. Como já mencionado, há dois tipos de filósofos, e a primeira parte deles, os filósofos profissionais, tornam-se puros comentaristas no decorrer de sua vida profissional. Eles observam os pensamentos dos outros, os pensamentos que os outros pensaram e não eles próprios; eles os ensinam aos alunos, escrevem vários comentários sobre eles, dão palestras sobre os pensamentos dos outros e ficam à sombra dos pensamentos dos grandes pensadores, nos quais é presumivelmente fácil viver, já que não é preciso pensar o que foi pensado, mas expressar seus próprios pensamentos sobre isso. Isso é muito mais fácil do que pensar em grandes coisas por conta própria e colocar esses pensamentos no papel². É suficiente pensar nos pensamentos dos outros para ser bem aceito por seus colegas. Mas isso não se aplica apenas aos mestres.

² Isso não quer dizer que ser um comentarista seja algo ruim ou de importância secundária. Pelo contrário, os comentários são importantes para apontar vários pontos fracos, para tornar compreensíveis as linhas de pensamento ou simplesmente para apresentar questões complexas de uma forma mais simples do que no texto original. A maneira de Kant se expressar, por exemplo, já é difícil de entender em alemão, por isso os comentários são absolutamente úteis, pois Kant coloca suas ideias em tantas orações subordinadas e formulações complicadas que é impossível reconhecer a essência da ideia ou da frase. Quando aplicado a uma obra importante, esse tipo de formulação a torna completamente incompreensível e, de certa forma, precisa ser decifrada primeiro. Comentários com sua própria visão do texto principal são absolutamente úteis e necessários. Mas apenas comentar, ou apenas ficar na sombra dos outros, é esse o objetivo de ser um filósofo (acadêmico)?

Os alunos também estão envolvidos nesse processo. Vilem Flusser escreveu sobre os alunos brasileiros na década de 1970:

Existe uma repugnância e desconfiança contra suposto filosofar autônomo e original e a juventude volta para estudos minuciosos e exatos dos textos. Isso não é uma volta para as autoridades, mais no contrário, é uma rejeição das autoridades em favor dos autores antigos. Não tem confiança nas interpretações e quer ter segurança pelos estudos próprios. [...] O polo contrário é um desprezo frívolo da tradição, tanto como os canais dela, como o conteúdo e metodologia. O desprezo dos canais tem como consequência, que a juventude não quer filosofar mais na forma discursiva, mas usa mídias não discursivas como o teatro e especialmente o filme. O desprezo da tradição tem como consequência, que acontece uma recepção da informação na forma não disciplinar de partes (soltas) da política, ciência e muitas vezes das áreas extra ocidentais e esotéricas e resulta em um ecleticismo não profundo (Flusser, 1970, S. 139s)

Nas universidades brasileiras, um pensador nacional quase nunca é ensinado, mesmo que haja, como descrito anteriormente. A maior parte do pensamento vem de fora, de pensadores estrangeiros, e o próprio cenário filosófico do Brasil cai no esquecimento. Mesmo que exista, não é notado. Os alunos seguem este exemplo de ignorar, porque não têm confiança no que se passa no país. Os professores são apenas intérpretes e comentadores, e as dissertações e teses de diploma lidam com os pensamentos de ontem, para que nenhum pensador (possa) desenvolver algo que realmente traga o novo e o diferente para a mesa. No entanto, se alguém inventa algo, ele é primeiro olhado com deslumbramento e, em seguida, empurrado para o lado.

4 Dissertações e Teses só sobre clássicos (europeus)

Agora que alguns dos problemas relacionados ao reconhecimento da filosofia nacional e dos professores que a comentam foram

explicados, este capítulo lançará luz sobre outro aspecto sintético: os tópicos finais dos cursos de pós-graduação no Brasil.

Em princípio, não há nada de errado em estudar e analisar os clássicos da filosofia e depois escrever um artigo sobre eles. Isso é legítimo e também deve servir de preparação para o desenvolvimento de suas próprias ideias. Muitos grandes pensadores foram influenciados pelo estudo de outros e, por sua vez, desenvolveram algo novo. O conceito de estética de Immanuel Kant, por exemplo, tomou muito em prestado das ideias de Alexander Gottlieb Baumgarten, Karl Marx assumiu a ideia de dialética e as leis da história de Georg Wilhelm Friedrich Hegel, ou Hannah Arendt, que desenvolveu ainda mais a teoria do imperialismo de Rosa Luxemburgo em relação ao nacionalismo. Portanto, é inteiramente justificável olhar para autores anteriores e clássicos. Já em 1159, São João de Salisbury citou Bernard de Chartres em sua obra *Metalogikon* da seguinte forma:

Bernard de Chartres disse que somos, por assim dizer, anões sentados nos ombros de gigantes para podermos ver mais e mais coisas distantes do que eles — não, é claro, graças à nossa própria visão aguçada ou altura, mas porque a altura dos gigantes nos eleva (Salisbury, 3.4, 47-50)³

Isso expressa a ideia de que, sem o trabalho preparatório realizado anteriormente por outros grandes intelectuais, o pensamento e trabalho individuais são impossíveis. Somente é possível ter como base outra coisa se não quiser reinventar a roda todas as vezes. Com esse conhecimento acumulado na bagagem, é mais fácil desenvolver algo novo e criar conhecimentos. Conforme dito previamente, isso é perfeitamente legítimo.

³ Original: Dicebat Bernardus Carnotensis nos esse quase nanos gigantum umeris incidentes, ut possimus plura eis et remotiora videre, non utique proprii visus acumine, aut eminentia corporis, sed quia in altum subvehimur et extollimur magnitudine gigantea (trad. WT).

Mas é exatamente aí que está o problema. O que acontece se outro anão, que está sobre os ombros do mesmo gigante, se opõe à interpretação que o anão menor faz do gigante porque ela não se encaixa em sua visão de mundo, ou ele simplesmente não quer admitir que não sabe algo sobre o gigante? O que acontece quando um anão aparece com uma interpretação de um gigante desconhecida pelos outros anões? O que de fato acontece se, ao observar com mais distância, algo sem precedentes pudesse aparecer nos ombros dos gigantes que os anões maiores talvez não conhecessem e pudessem envergonhá-los por essa falta de conhecimento?

Em princípio, deve-se presumir que os cursos de pós-graduação dos programas de mestrado e doutorado têm como objetivo preparar os alunos para uma carreira acadêmica. Um programa de mestrado tem mais a ver com a apresentação da discussão atual sobre uma área de assunto, enquanto um programa de doutorado exige pesquisa independente ou realização acadêmica. Isso significa que, em uma dissertação de mestrado, um tópico que já foi intensamente pesquisado, como o esquematismo de Kant em relação à cognição da realidade, é regurgitado, com muitos intérpretes conhecidos da área central da filosofia. Por exemplo, em uma dissertação sobre Kant, a banca examinadora espera que certos nomes conhecidos, como Paul Guyer, Markus Willaschek, Otfried Höfe ou Henry Allison, apareçam no texto. Se aparecerem apenas intérpretes desconhecidos, a tese será vista com desconfiança, pois se presume que o candidato não conhece os clássicos da interpretação e suas posições ou não tem ideia da discussão atual. A situação é um pouco diferente no caso de uma tese de doutorado, pois se presume que o candidato está acrescentando uma peça ao mosaico de estudos em um campo específico. Uma interpretação própria da literatura primária é esperada aqui, os comentaristas clássicos são bem-vindos, mas como algo novo deve ser criado, suas opiniões interpretativas não estão no centro do interesse da banca examinadora.

Tudo isso também é legítimo. Mas o problema aqui é: qual gigante você deve abordar? Nos países de língua alemã, isso é relativamente fácil, pois a maioria dos clássicos da filosofia moderna está basicamente em alemão e, portanto, facilmente acessível como textos originais para aqueles que têm o alemão como língua materna. O mesmo se aplica a outros países europeus, como a França ou a Grã-Bretanha. Mas como é o caso fora da Europa, por exemplo, no Brasil? Como mencionado acima, a maioria dos currículos universitários é centrada nos clássicos europeus e os professores se concentram neles em seu trabalho. Eles retraduzem os clássicos, interpretam-nos, publicam antologias sobre eles, etc. Isso é legítimo, mas nenhum conhecimento novo é produzido no processo, mas um eterno retorno cíclico do mesmo⁴ é praticado, ou as pessoas estão ocupadas demais fritando em seus próprios sucos e esquecem que é somente pensando fora da caixa que novos conhecimentos são criados e novos horizontes são abertos. Ao envolver os alunos, que assumem uma posição inferior à dos professores, infelizmente não são “produzidos” novos pensadores, mas apenas comentaristas e ruminantes. No entanto, é justamente a filosofia que deve estimular o pensamento independente e criar conhecimentos.

5 Considerações finais

O Brasil está lentamente se afastando do eurocentrismo na filosofia. Agora, ocasionalmente, são oferecidos cursos e disciplinas de filosofia africana, mas a filosofia oriental e chinesa, muito mais antiga, ainda é bastante negligenciada. Os orientadores de teses de mestrado ou doutorado sobre esses temas são quase inexistentes e os filósofos brasileiros, sobre os quais são escritas as teses de pós-graduação, são

⁴ Vide Nietzsche, F., *Also sprach Zarathustra. Ein Buch für Alle und Keinen*, Dritter Theil, Der Genesende 2, URL: <http://www.nietzschesource.org/#eKGWB/Za-III-Genesende-2> (acc. 09.05.2024).

praticamente inexistentes na percepção acadêmica. Não faz sentido escrever o milésimo tratado sobre Leibniz ou Hegel como dissertação ou tese, enquanto um amplo campo filosófico ainda está completamente subdesenvolvido. Mas aqui novamente o círculo se fecha: se o seu próprio orientador, preso nesse círculo vicioso de comentários eternos, não tem ideia sobre o campo não trabalhado, como ele pode supervisionar o aluno com competência? Infelizmente, são poucos os que têm a coragem de partir para novas praias. Immanuel Kant colocou a questão da seguinte forma:

A preguiça e a covardia são as razões pelas quais grande parte das pessoas [...] gosta de permanecer imatura a vida toda; [...] É muito conveniente ser imaturo. Se eu tiver um livro que faça sentido para mim, um conselheiro que tenha consciência para mim, um médico que avalie minha dieta para mim, etc., não preciso fazer nenhum esforço. Não tenho necessidade de pensar [...] (Kant, 8:35)

Essas palavras podem soar um pouco duras e certamente não têm a intenção de menosprezar os filósofos profissionais brasileiros, mas é fato que, devido à sobrecarga do corpo docente com várias outras tarefas, eles também tendem a seguir o caminho mais fácil e regurgitar o que já sabem. Essa também pode ser a razão pela qual os projetos de estudos de pós-graduação que envolvem algo desconhecido são rejeitados na fase do vestibular. Isso é compreensível do ponto de vista humano, mas não do ponto de vista do progresso científico. O Brasil tem “ordem e progresso” em sua bandeira. A filosofia brasileira também deveria viver o progresso. Isso é possível e pequenas abordagens, como grupos de pesquisa em filosofia africana ou filosofia contemporânea, já estão em andamento. Basta a coragem de continuar nesse caminho e a filosofia brasileira um dia aparecerá nos currículos.

Referências

- BOURDIEU, P. *Die feinen Unterschiede, Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, 1982
- FLUSSER, V. *Há Filosofia no Brasil? Demonstração em três pensadores expressivos*, trad. por Ireneu Strenger, em: *Revista Brasileira de Filosofia*, 17, 65, São Paulo, 1967, p. 3-9
- FLUSSER, V. *Há Filosofia no Brasil? Diálogo de Nelson Nogueira Saldanha e Vilem Flusser*, em: *Revista Brasileira de Filosofia*, 17, 67, São Paulo, p. 300-304, URL: <http://flusserbrasil.com/art369.pdf> (acc. 16.11.2021)
- FLUSSER, V. *Brasilianische Philosophie*, em: FOUQUET, C., LANZ, R. (eds.), *Staden Jahrbuch, Beiträge zur Brasilkunde und zum brasilianisch-deutschen Kultur – und Wirtschaftsaustausch*, Instituto Hans Staden, São Paulo, 1970, p. 131-141, URL: <http://flusserbrasil.com/art637.pdf> (acc. 11.11.2021)
- FLUSSER, V. *Wie philosophiert man in Brasilien? Dargestellt an drei exemplarischen Denkern*, em: FLUSSER, V. *Brasilien oder die Suche nach dem neuen Menschen. Für eine Phänomenologie der Unterentwicklung*, Mannheim, Bollmann Verlag, 1994, p. 229-236
- HEIDEGGER, M. *Was heißt Denken? Vorlesung Wintersemester 1951/52*, Stuttgart, Reclam Verlag, 1992
- KANT, I. *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?*, em: KANT, I., *Gesammelte Werke*, Akademie Ausgabe, Band 8, Berlin, De Gruyter Verlag, 1971, p. 33-43, URL: <http://kant.korpora.org/Band8/033.html> (acc. 09.05.2024).
- NIETZSCHE, F. *Also sprach Zarathustra, Ein Buch für Alle und Keinen*, Zweiter Theil, em: NIETZSCHE, F., *Werke, Kritische Gesamtausgabe*, Herausgegeben von Giorgio Colli und Mazzino Montinari, Berlin/New York, De Gruyter Verlag, 1967, URL: <http://www.nietzschesource.org/#eKGWB/Za-II> (acc. 16.11.2021).
- NIETZSCHE, F. *Also sprach Zarathustra, Ein Buch für Alle und Keinen*, Dritter Theil, em: NIETZSCHE, F., *Werke, Kritische Gesamtausgabe*, Herausgegeben von Giorgio Colli und Mazzino Montinari, Berlin/New York, De Gruyter Verlag, 1967, URL: <http://www.nietzschesource.org/#eKGWB/Za-III> (acc. 09.05.2024).

POPPER, K. *Alle Menschen sind Philosophen*, München, Piper Verlag, 2004

SALISBURY, J. *Metalogicon*, übersetzt von Helga Köhler, Stuttgart, Anton Hiersemann Verlag, 2024.



Instituto Quero Saber
www.institutoquerosaber.org
editora@institutoquerosaber.org

Informações técnicas

capa projetada com ativos de *Freepik.com*

formato: *16 x 23 cm*

tipografia: *Palatino Linotype*

Os volumes aqui apresentados reúnem os trabalhos dos seguintes Eixos Temáticos:

- História da Filosofia
- Mulheres na Filosofia
- Filosofia e decolonialidade
- Filosofia e povos originários
- Ensino de Filosofia
- Filosofia da deficiência
- Metafísica
- Ética e Política
- Lógica
- Epistemologia
- Filosofia Brasileira
- Estética e Filosofia da Arte
- Filosofia Crítica

Este livro resulta das escutas e falas provocadas pelas pesquisas apresentadas no Eixo Temático Ensino de Filosofia em Recife entre os dias 30 de setembro e 04 de outubro de 2024, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). As pessoas pesquisadoras que responderam ao chamado da Anpof enriqueceram o debate filosófico brasileiro ao exporem artigos e ensaios de altíssima qualidade. Temos, aqui, reunidos uma excelente amostra da atual investigação sobre a descolonização e desconstrução do Ensino de Filosofia no Brasil

