

ENSINO DE ***FILOSOFIA***

pesquisas e práticas pedagógicas nas
diferentes linguagens e espaços

ADEMIR APARECIDO PINHELLI MENDES (org.)



E59 Ensino de Filosofia : pesquisas e práticas pedagógicas nas
 diferentes linguagens e espaços [recurso eletrônico] /
 organizador Ademir Aparecido Pinhelli Mendes.
 Curitiba : Bagai, 2020. Dados eletrônicos (e-Pub).

Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-87204-01-7

1. Educação – Filosofia. 2. Filosofia – Estudo e ensino.
3. Práticas de ensino. 4. Educação - Finalidades e objetivos.
I. Mendes, Ademir Aparecido Pinhelli. II. Título.

CDD 370.112

<https://doi.org/10.37008/BAGAI/978-65-87204-01-7.21.5.20>

1.^a Edição - Copyright© 2020 dos autores
Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do seu (s) respectivo (s) autor (es). As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor (es).

<i>Editor-Chefe</i>	Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	Os autores
<i>Projeto Gráfico</i>	Giuliano Ferraz
<i>Imagem da Capa</i>	unsplash.com
<i>Conselho Editorial</i>	Dr. Marciel Lohmann - UEL Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC Dra. Rozane Zaionz - SME/SEED Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR Dra. Larissa Warnavin - UNINTER Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto - UNICENTRO Dr. Ademir A Pinhelli Mendes - UNINTER Dr. Helio Rosa Camilo - UFAC Dra. Camila Cunico - UFP

Ademir Aparecido Pinhelli Mendes
(organizador)

ENSINO DE FILOSOFIA
PESQUISAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS
DIFERENTES LINGUAGENS E ESPAÇOS



APRESENTAÇÃO

Ao organizar a coletânea ***Ensino de Filosofia: pesquisas e práticas pedagógicas nas diferentes linguagens e espaços***, ora publicada, nos damos conta do imenso avanço ocorrido no campo da pesquisa e das práticas pedagógicas de Ensino de Filosofia no Brasil, desde que a disciplina se tornou obrigatória no currículo do ensino médio. Ao mesmo tempo que constatam-se os avanços no ensino e na pesquisa, nos sentimos sabotados por um reforma do ensino médio em curso em nosso país, sendo (des)organizada e dirigida por grupos vinculados a interesses mercadológicos e pouco republicanos que novamente, assim como na década de 1990, coloca a disciplina de Filosofia em todo e nenhum lugar do currículo do ensino médio, ao readotar a organização curricular baseada no desenvolvimento de competências e habilidades, expressas especialmente nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, Res. n.º 03/2018 – CNE/CEB.

Daí a importância desta coletânea, que registra em capítulos científicos os resultados de pesquisas e práticas pedagógicas e seus fundamentos teóricos e conceituais sugeridos. As produções têm como objeto o Ensino de Filosofia e as práticas pedagógicas mediadas por novas tecnologias no cotidiano dentro e fora da sala de aula. Os capítulos contemplam, portanto, reflexões teóricas e conceituais ou relatos de pesquisas e/ou de práticas pedagógicas que utilizam diferentes linguagens para o ensino e a aprendizagem, apresentados brevemente a seguir.

No capítulo “Aprendizagem Escolar e Formação Ética: um enfoque argumentativo”, os autores Renato José de Oliveira, Helen Silveira Jardim de Oliveira e Natalia Barboza Netto discutem questões sobre como a educação escolar pode trabalhar a aquisição de conhecimentos e a formação ética dos estudantes, considerando que muitas vezes diferentes saberes e valores se chocam. Essa discussão ocorre a partir das contribuições feitas por Chaïm Perelman

(1912-1984) e Michel Meyer (1950-), autores que se destacaram pelo resgate das práticas argumentativas no século XX, sobre alguns dos principais problemas que afetam os níveis fundamental e médio de ensino, tanto no âmbito da aprendizagem quanto no da formação ética dos alunos.

Em “O Desafio do Ensino de Filosofia com Jovens do Ensino Médio”, a autora Rozilene Vizzotto investiga a possibilidade da atividade filosófica com os jovens do ensino médio, tendo em vista as condições socioculturais em que nos encontramos, identificando os possíveis modos do exercício filosófico. Discute a possibilidade da atividade filosófica com os jovens de hoje, oriundos de uma cultura midiática e imagética e de que modo é possível essa atividade filosófica. A autora procura responder como despertar a paixão pelo filosofar nesse jovem que tem tantas outras atividades que lhe chamam mais a atenção do que a Filosofia.

“Pensar o Ensino de Filosofia: Entre o Diagnóstico do presente e Construção de Si”, de Renato Alves Aleikseivz, apresenta o Ensino da Filosofia como uma atitude cada vez mais candente, pela importância de seu ensino, e que é constantemente questionada na história da educação no Brasil. Nos últimos anos, assistimos a reformas educacionais, notadamente a reforma do ensino médio, que questiona a legitimidade do ensino filosófico. Por outro lado, o professor de Filosofia encontra-se, em todo início de ano letivo, em uma situação complexa face à necessidade de apresentar a Filosofia para estudantes que, muitas vezes, desconhecem completamente esse campo do saber.

No capítulo “O Ensino de Filosofia no Ensino Médio: Tecnologias Digitais e Práticas Pedagógicas Inovadoras”, os autores Arthur Silva Araújo, Ademir Aparecido Pinhelli Mendes e Eliane Blaszkowski Champaoski apresentam um relato de experiência sobre o uso das tecnologias digitais no Ensino de Filosofia no ensino médio, evidenciando suas possibilidades, seus limites e suas contribuições no ambiente da sala de aula. As informações para a construção do relato de experiência foram coletadas por meio da

pesquisa de observação participante, realizada por um estudante de licenciatura em Filosofia em seu estágio supervisionado de observação das aulas de Filosofia de um professor do ensino médio de uma escola pública do Município de Curitiba.

Em “Curiosidade e Criatividade: Apontamentos a Partir da Perspectiva Rousseauiana”, as autoras Letícia Maria Passos Corrêa e Neiva Afonso Oliveira defendem que a curiosidade e a criatividade consistem em elementos que existem naturalmente em nós, seres humanos. Nascemos ansiosos pelo saber, pelo descobrir e por desbravar a vida e o mundo que nos rodeia. Sendo assim, a curiosidade pode ser vista como uma busca incessante pelo saber. Com o objetivo de pensar a formação humana, vista como horizonte da Filosofia da Educação contemporânea, faz-se relevante situar alguns elementos sobre o desenvolvimento das categorias curiosidade e criatividade, a partir da obra rousseauiana, com vistas ao Ensino de Filosofia.

No entendimento de Rosana N. M. Ferreira, no capítulo “O Ensino de Filosofia na Educação Básica: Refletindo sobre a Metodologia”, ao se refletir sobre o ensino dessa disciplina para crianças e adolescentes, há a preocupação legítima em como essa prática deve acontecer. Procura responder questões sobre como se deve ensinar teorias a elas, cultivar a prática de recuperar uma experiência original e raciocinar a partir dela, descobrir novas perspectivas da realidade em que se vive e instigar a aptidão para a experiência genuína, ainda tão viva na criança, e incentivá-la a explorar as mais variadas possibilidades mentais.

A autora Daniela Rezende de Oliveira destaca, no capítulo “Ensinando a Aprender Filosofia: Métodos e Técnicas de Ensino de Freinet e sua aplicabilidade no Ensino de Filosofia”, que para que o processo educativo seja completo é essencial que o sujeito adquira não apenas conhecimentos científicos, mas também conhecimentos e habilidades filosóficas, pois deve ser capaz de raciocinar de maneira crítica e buscar soluções práticas e eficazes para os diversos problemas da vida cotidiana. Portanto aprender

Filosofia e aprender a filosofar são condições essenciais para os processos de formação e emancipação humanas, uma vez que é por meio do conhecimento filosófico que o indivíduo se torna capaz de apreender e compreender a realidade humana em sua totalidade.

Fabio Ronaldo Meneghini dos Santos tenta identificar, em “Ensino de Filosofia: Desafios e Possibilidades da Docência no Ensino Médio na Contemporaneidade”, quais são os desafios enfrentados na docência do Ensino de Filosofia no ensino médio, e de que modo é possível o Ensino de Filosofia na escola como um dos objetivos específicos. Apresenta a questão do Ensino de Filosofia no ensino médio, seu histórico no Brasil e apresenta alguns desafios enfrentados na docência da disciplina de Filosofia com destaque para o relato da sua experiência na docência.

No capítulo “Ensino de Filosofia e Literatura Marginal: Um Desafio Metodológico”, os autores Álvaro de Souza Maiotti e Carolina dos Santos Rocha analisam algumas implicações do Ensino de Filosofia sob a perspectiva metodológica. Organizam o texto reunindo algumas informações acerca da literatura marginal produzida no Brasil, apresentando algumas reflexões a respeito da concepção de literatura menor desenvolvida por Deleuze e Guattari e algumas contribuições de maneira significativa ao campo do Ensino de Filosofia.

O autor Wanderley da Silva apresenta, no capítulo “Ensino de Filosofia: Questões Didáticas na Prática Docente do Ensino Médio”, alguns resultados de uma pesquisa qualitativa que tem como objetivo enunciar questões didáticas relevantes para o Ensino de Filosofia na educação básica, em particular na escola pública. A referida pesquisa procura elucidar algumas interrogações formuladas pelos alunos do curso de licenciatura em Filosofia da UFRRJ, durante os debates na disciplina Ensino de Filosofia e no decorrer das atividades do estágio supervisionado.

Em “Ética do Impossível: Uma Reflexão a partir da Desconstrução”, a autora Verónica Pilar Gomezjurado Zevallos toma como ponto de partida que a desconstrução não é um método

filosófico, mas um modo de leitura de alguns textos que doam abertura para outro modo de se pensar questões enrijecidas, na tradicional forma de análise ou interpretação. Apresenta uma possibilidade de se pensar, numa certa ausência, nos discursos acerca da justiça como critério de possibilidade da própria justiça.

Rogério Makino, no texto “Filosofia Encastelada: Obstáculos ao seu Ensino, Aprendizado e Valorização, ou Alternativamente, Temos de Sair da Bolha”, concentrou esforços ao analisar os pressupostos do primeiro tipo de justificativa, colocado de forma interrogativa: a Filosofia é mesmo inútil para os alunos e a população brasileira em geral? Se não é inútil, por que tantas pessoas percebem a Filosofia como algo dispensável?

O capítulo intitulado “O Ensino de Filosofia: Desafios e Novas Perspectivas”, dos autores Renivaldo Santos de Souza e Odair Benedito Francisco, tem como objetivo constatar se há ou não no Ensino de Filosofia na educação básica a utilização de métodos e educação digital adequados ao recomendado pela BNCC (BRASIL, 2017), que adota a concepção de competências e habilidades como forma de aprendizagem, interação social e construção do conhecimento a partir das vivências dos estudantes, para a apropriação do questionamento, dos discursos filosóficos e apreensão do conhecimento filosófico atual.

Na compreensão dos autores José Teixeira Neto e Emerson Araújo de Medeiros, no capítulo “Percursos – Da Filosofia para o Professor de Filosofia na Educação Básica”, o Ensino da Filosofia deve se dar na necessária referência ao passado; não temos que “começar de novo”, mas devemos nos considerar “herdeiros”. Para eles, segundo essa herança, sempre deve ser negada em nome de algo que temos e vemos como “novíssimo”. Assim, com o “novo”, não servem mais os conceitos e as categorias tradicionais, daí a tarefa de conceber e a sorte de estrear novos conceitos, não sendo necessárias para isso novíssimas palavras, mas podendo se utilizar da palavra mais trivial, mais vulgar, mais humilde.

No texto de Maria Angélica Cezario, “Educação Contra a Barbárie: Um Diálogo com Walter Benjamin e Theodor Adorno”, realizam-se aproximações entre as compreensões de barbárie, experiência e educação nas reflexões de Walter Benjamin e Theodor Adorno. No entendimento da autora, os estudos sobre Theodor Adorno e Walter Benjamin se justificam devido à necessidade de se pensar a barbárie na experiência da educação na sociedade atual, que, cada vez mais, mostra-se moldada pela racionalidade instrumental, incapaz de estabelecer a crítica sobre si mesma.

A escolha do objeto de pesquisa para o autor Mauro Sérgio Soares Rabelo foi motivada pela necessidade de compreender a importância das metodologias para o Ensino da Filosofia, baseado em estudos, vivências e práticas, sobre as oficinas pedagógicas para o ensino médio. Nas considerações do mesmo autor, verificou-se que a aplicação das oficinas nas aulas da disciplina Filosofia, no ensino médio, possibilita um aprendizado dos seus conteúdos e também o seu reaprendizado, numa perspectiva bem interessante. Os resultados dessa pesquisa estão registrados no capítulo “A Metodologia de Oficina Pedagógica na Aulas de Filosofia do Ensino Médio, no Instituto Educacional Amapá/Pará-leap”.

Para o autor Américo Grisotto, no capítulo “Filosofia da Diferença: apontamentos em Torno da Aprendizagem em Filosofia”, essa aprendizagem – porque refratária aos consensos – compreende a possibilidade do inusitado. No seu entendimento, por esse motivo, o ensino tanto pode surtir efeito – e, nesse caso, o aprendiz retira dele elementos que lhe são úteis para o pensamento – quanto suscitar a indiferença, o que coloca o professor de Filosofia em uma situação bastante atípica: poderá pouquíssimo como aquele que impõe, mas muito mais como intercessor no pensamento filosófico que começa, de modo que não venha a trair a própria Filosofia, com sua forma contundente e incomum de se manifestar.

Com a organização e publicação desta coletânea, espera-se contribuir para o registro e a divulgação das pesquisas e práticas no Ensino de Filosofia, ao mesmo tempo que reafirmamos o com-

promisso, como docentes e pesquisadores, em continuar militando política e academicamente para a permanência da Filosofia como disciplina na educação básica e no ensino superior no Brasil, com a certeza de que essa permanência precisa ocorrer com qualidade filosófica e formativa para os sujeitos da aprendizagem no cotidiano escolar.

Professor Doutor Ademir Aparecido Pinhelli Mendes

SUMÁRIO

APRENDIZAGEM ESCOLAR E FORMAÇÃO ÉTICA: UM ENFOQUE ARGUMENTATIVO.....17

Renato José de Oliveira

Helen Silveira Jardim de Oliveira

Natalia Barboza Netto

O DESAFIO DO ENSINO DE FILOSOFIA COM OS JOVENS DO ENSINO MÉDIO 34

Rozilene Vizzotto

PENSAR O ENSINO DE FILOSOFIA: ENTRE O DIAGNÓSTICO DO PRESENTE E A CONSTRUÇÃO DE SI.....50

Renato Alves Aleikseivz

O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: TECNOLOGIAS DIGITAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS..... 65

Arthur Silva Araújo

Ademir Aparecido Pinhelli Mendes

Eliane Blaszkowski Champaoski

CURIOSIDADE E CRIATIVIDADE: APONTAMENTOS A PARTIR DA PERSPECTIVA ROUSSEAUNIANA..... 76

Leticia Maria Passos Corrêa

Neiva Afonso Oliveira

O ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLETINDO SOBRE A METODOLOGIA..... 92

Rosana N. M. Ferreira

**ENSINANDO A APRENDER FILOSOFIA: MÉTODOS
E TÉCNICAS DE ENSINO DE FREINET E SUA
APLICABILIDADE NO ENSINO DE FILOSOFIA..... 103**

Daniela Rezende de Oliveira

**ENSINO DE FILOSOFIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES
DA DOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO NA
CONTEMPORANEIDADE 118**

Fabio Ronaldo Meneghini dos Santos

**ENSINO DE FILOSOFIA E LITERATURA MARGINAL:
UM DESAFIO METODOLÓGICO 134**

Álvaro de Souza Maiotti

Carolina dos Santos Rocha

**ENSINO DE FILOSOFIA: QUESTÕES DIDÁTICAS NA
PRÁTICA DOCENTE DO ENSINO MÉDIO 151**

Wanderley da Silva

**ÉTICA DO IMPOSSÍVEL: UMA REFLEXÃO A PARTIR
DA DESCONSTRUÇÃO..... 169**

Verónica Pilar Gomezjurado Zevallos

**FILOSOFIA ENCASTELADA: OBSTÁCULOS AO SEU
ENSINO, APRENDIZADO E VALORIZAÇÃO, OU
ALTERNATIVAMENTE, TEMOS DE SAIR DA BOLHA 186**

Rogério Makino

**O ENSINO DE FILOSOFIA: DESAFIOS E NOVAS
PERSPECTIVAS 200**

Renivaldo Santos de Souza

Odair Benedito Francisco

**PERCURSOS – DA FILOSOFIA PARA O PROFESSOR
DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA 208**

José Teixeira Neto

Emerson Araújo de Medeiros

EDUCAÇÃO CONTRA A BARBÁRIE: UM DIÁLOGO COM WALTER BENJAMIN E THEODOR ADORNO	224
--	------------

Maria Angélica Cezario

A METODOLOGIA DE OFICINA PEDAGÓGICA NAS AULAS DE FILOSOFIA DO ENSINO MÉDIO, NO INSTITUTO EDUCACIONAL AMAPÁ/PARÁ-IEAP	237
---	------------

Mauro Sérgio Soares Rabelo

FILOSOFIA DA DIFERENÇA: APONTAMENTOS EM TORNO DA APRENDIZAGEM DO PENSAMENTO EM FILOSOFIA	257
---	------------

Américo Grisotto

SOBRE O ORGANIZADOR.....	277
---------------------------------	------------

ÍNDICE REMISSIVO.....	278
------------------------------	------------

APRENDIZAGEM ESCOLAR E FORMAÇÃO ÉTICA: UM ENFOQUE ARGUMENTATIVO

Renato José de Oliveira¹

Helen Silveira Jardim de Oliveira²

Natalia Barboza Netto³

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Inúmeros conflitos de natureza étnico-racial, religiosa, nacionalista e política têm marcado as sociedades contemporâneas. O outro, aquele que possui crenças, valores e formas de comportamento diferentes dos padrões majoritariamente aceitos é, ao mesmo tempo, um ser negado e um ser que nega. Segundo Meyer (2000), a negação do outro traz, subjacente, o desejo de erradicar a alteridade presente no próprio *eu*, que quer se afirmar como uno em um mundo fragmentado, onde o reconhecimento da diferença parece ser uma perigosa ameaça. Por sua vez, o outro questiona e julga aquilo que somos, nossas convicções, nossos modos de agir, portanto é um ser que nega. Isso estabelece uma distância que a vida social, principalmente no curso da modernidade, tem buscado reduzir a partir das suas leis e instituições, as quais, no entanto,

¹ Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ). Professor Titular aposentado da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: rj-oliveira1958@uol.com.br.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Pós-doutora em Educação pela mesma instituição. Professora do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II (RJ). Líder do Laboratório de Estudos, Pesquisas e Práticas em Educação Matemática nos Anos Iniciais do Colégio Pedro II (LEPPEMAI CPII). E-mail: prof_helen@yahoo.com.br.

³ Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) e da Educação Infantil (rede privada). E-mail: natnetto1@gmail.com.

demonstram sinais de esgotamento. Nesse contexto, como a educação escolar pode trabalhar a aquisição de conhecimentos e a formação ética dos estudantes, considerando que diferentes saberes e valores se chocam, muitas vezes produzindo situações de conflito? Quais seriam os limites e possibilidades para que as distâncias instauradas entre os professores e suas turmas sejam encurtadas?

Buscamos discutir essas questões a partir das contribuições feitas por Chaïm Perelman (1912-1984) e Michel Meyer (1950 –), autores que se destacaram pelo resgate das práticas argumentativas no século XX, alguns dos principais problemas que afetam os níveis fundamental e médio de ensino, tanto no âmbito da aprendizagem quanto no da formação ética dos alunos. Partindo do legado greco-romano, Perelman (1988, 2004) e Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) desenvolveram uma Teoria da Argumentação, também denominada Nova Retórica, que valoriza a importância dos processos argumentativos na busca por adesão a teses (filosóficas, éticas, políticas, etc.) que são apresentadas a um auditório. Meyer (1991, 1998, 2002), por sua vez, tem ressaltado a importância da função interrogativa do discurso. Em sua visão, os problemas relativos ao conhecimento (gnosiológicos) e à relacionalidade humana (éticos, estéticos e políticos, entre outros) suscitam questões cujas respostas nem sempre esgotam o que há para ser investigado. Assim sendo, entre a pergunta e a resposta existe sempre uma região de incertezas ou de elementos não respondidos que estimula a interrogatividade do pensar. O estudo dessa interrogatividade é chamado por ele de Problematologia.

As abordagens acima mencionadas permitem tecer reflexões sobre as práticas intersubjetivas que permeiam as relações pedagógicas escolares. Consideramos que estas são atravessadas por diferentes visões de mundo e de homem que nem sempre permitem chegar a posicionamentos e/ou decisões consensuais, podendo gerar estranhamentos. Subestimar esse aspecto pode levar à reificação da estranheza, ou seja, à ampliação da distância entre docentes e discentes, a qual implica prejuízos tanto no

que se refere aos aspectos cognitivos da aprendizagem quanto à formação ética.

A NOVA RETÓRICA: CONTRIBUIÇÕES PARA REPENSAR ALGUNS PROBLEMAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

O advento da modernidade, notadamente com a revolução científica do século XVII, colocou em destaque um modelo de racionalidade baseado na demonstração e no cálculo, deixando em plano secundário a racionalidade própria da ágora e dos espaços sociais marcados pelo confronto de ideias a partir da exposição de diferentes argumentos. Não obstante, nas mais diversas situações comunicacionais envolvendo sujeitos que desejam ganhar a adesão de outrem, essa forma de racionalidade, denominada por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) de retórica ou argumentativa, sempre se fez presente. Revisitando os estudos de Aristóteles, Cícero, Quintiliano, eles desenvolveram uma Teoria da Argumentação ou Nova Retórica, a qual busca analisar e compreender tanto os discursos falados quanto os escritos:

O que conservamos da retórica tradicional é a ideia mesma de auditório, que é imediatamente evocada assim que se pensa num discurso. Todo discurso se dirige a um auditório, sendo muito frequente esquecer que se dá o mesmo com todo escrito. Enquanto o discurso é concebido em função direta do auditório, a ausência material de leitores pode levar o escritor a crer que está sozinho no mundo, conquanto, na verdade, seu texto seja sempre condicionado, consciente ou inconscientemente, por aqueles a quem pretende dirigir-se (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 7).

Estudioso da retórica, Aristóteles considerava que o verossímil e o razoável constituíam a razão de ser dos discursos per-

suasivos, pois em questões referentes ao que é mais ou menos preferível não haveria primeiros princípios a serem invocados, mas tão somente o apoio em *endoxa* ou opiniões geralmente aceitas (ARISTÓTELES, 1983). Tal perspectiva foi também abraçada por Cícero (a quem é atribuída a autoria de um dos maiores tratados antigos sobre o discurso, a Retórica a Herênio) quando destacou que: “o ofício do orador é poder discorrer sobre as coisas que o costume e as leis instituíram para o uso civil, mantendo o assentimento dos ouvintes até onde for possível” (CÍCERO, 2005, p. 55).

Dando sequência a essa abordagem, Perelman (1988) salienta que a argumentação não se dirige somente às faculdades isoladas do homem, tais como a razão ou a vontade, mas à sua totalidade como ser vivente. Em vista disso, o orador precisa conhecer as teses, as convicções e os valores previamente admitidos pelos auditórios, buscando, a partir daí, reforçá-los ou modificá-los. Todo discurso voltado para a persuasão do outro deve considerar, portanto, que a adesão a uma tese é sempre variável, dificilmente ocorrendo de forma incondicional.

Em termos genéricos, a argumentação pode ser tipificada em heurística e erística (PERELMAN; OLBECHTS-TYTECA, 2005). O primeiro tipo diz respeito à busca de acordos acerca do que é a melhor tese, configurando-se em instância que faz avançar o conhecimento. Os diferentes argumentos, como pesos dispostos nos pratos de uma balança, são aferidos a partir do seu maior ou menor poder heurístico, isto é, do potencial explicativo que possuem para ganhar a adesão do auditório. Já as argumentações de tipo erístico buscam promover o triunfo de uma tese sobre as que se apresentam como rivais. O mais importante, para o orador, é desqualificar os argumentos do oponente, apresentando-se sempre como porta voz da melhor causa, do ponto de vista mais justo. Discussões erísticas são próprias das disputas político-eleitorais e dos debates judiciais. O recurso a esse tipo de argumentação, porém, não é estranho à filosofia, caracterizando o que Perelman (2004) chama de filosofias primeiras.

Uma filosofia é dita primeira não por razões cronológicas, mas pelo fato de pretender apresentar-se como solução inequívoca para os problemas que examina. Seus pontos de partida, quer sejam ontológicos (relativos ao ser), epistemológicos (relativos ao conhecimento) ou axiológicos (relativos aos valores), são situados como absolutos e verdadeiros, de modo que os raciocínios desenvolvidos com base neles conduzem progressivamente a conclusões verdadeiras:

As filosofias primeiras, enquanto metafísicas sistemáticas, estabelecem uma solidariedade entre a ontologia, a epistemologia e a axiologia, mas a orientação do conjunto será determinada pelo ponto inicial que será constituído por uma realidade necessária, por um conhecimento evidente ou por um valor absoluto diante do qual temos de nos inclinar. Daí a importância, em toda metafísica desse gênero, do critério capital ou da instância legítima, cuja determinação fornecerá a rocha sobre a qual se poderá construir uma filosofia progressiva (PERELMAN, 2004, p. 133).

Na medida em que todo sistema filosófico que abraça essa perspectiva entra inevitavelmente em choque com outros, a história da filosofia, segundo Perelman (2004), pode ser vista como história das disputas entre diferentes filosofias primeiras que buscam exercer a primazia no plano do pensamento. Resulta daí que elas dificilmente conseguem celebrar acordos heurísticos, não estabelecendo conceitos comuns nem critérios comuns por meio dos quais possam avaliar-se mutuamente. Isso as leva à desqualificação dos argumentos adversários, os quais são via de regra empobrecidos e mesmo deturpados, já que expressam o erro ou o mal que a todo custo deve ser evitado. O único procedimento admissível é, por conseguinte, a renúncia incondicional ao que se admitia antes de a filosofia primeira ter sido concebida, pois ela representa o acordo necessário perante o qual todas as mentes racionais devem se curvar:

É um escândalo, para toda filosofia primeira, ver os homens se oporem às necessidades e às evidências, preferirem o erro à verdade, a aparência à realidade, o mal ao bem, a infelicidade à felicidade, o pecado à virtude. Na busca do fundamento capital de um acordo necessário, foi-se longe demais, e agora é difícil justificar o desacordo, o erro e o pecado. Dever-se-á introduzir um segundo elemento, uma espécie de obstáculo, de antivalor, de diabo que possibilitará, por sua vez, explicar de uma forma satisfatória qualquer desvio da ordem eminente (PERELMAN, 2004, p. 137).

Enquanto as filosofias primeiras se assemelham a sistemas dogmáticos, refratários a modificações ou correções que possibilitem uma visão mais acurada da realidade que dizem explicar, uma filosofia balizada pelo espírito investigativo aberto buscará outro caminho. Tal filosofia, chamada por Perelman (2004) de regressiva, é antes um método voltado para a construção de um pensamento flexível, que examina criticamente os pressupostos e as conclusões concernentes aos diferentes sistemas filosóficos sem rotulá-los como errôneos. Nessa perspectiva, considera os principais referenciais do sistema em questão apenas como ferramentas que auxiliam o raciocínio, as quais podem vir a ser substituídas por outras melhores.

Na qualidade de método que orienta o pensar, a filosofia regressiva tem contribuições a dar para quem toma a educação escolar como objeto de estudo. Segundo Mazzotti e Oliveira (2000) pode-se entender como educação o processo intencionalmente dirigido para a promoção de mudanças nos hábitos e atitudes dos educandos. No caso da escola, espera-se que tais mudanças se deem em um período de tempo determinado, que corresponde ao chamado percurso escolar. Espera-se, também, que os alunos aprendam os conteúdos selecionados, os quais são ministrados por professores considerados capazes de ensinar a qualquer discente.

Esse princípio, visto sem maior dificuldade como um dos pilares da escola moderna, pode, entretanto ser questionado:

Os melhores teóricos contemporâneos da educação escolar têm sustentado que a técnica de ensinar, embora ensinável, é muito dependente do professor e dos alunos. Isto significa dizer que no processo de ensinar, no processo argumentativo do ensino, um professor pode ser muito bom para um grupo de alunos e inadequado para outro. É a mesma situação do orador frente ao seu auditório: para um dado auditório um certo orador pode ser considerado ridículo, e para outro a expressão de toda a inteligência do mundo (MAZZOTTI; OLIVEIRA, 2000, p. 30).

A ponderação feita por Mazzotti e Oliveira chama a atenção para o fato de que os processos de ensino são de natureza argumentativa, de sorte que o professor se coloca como orador, cujo objetivo é ganhar a adesão de um auditório particular, constituído pelo conjunto de alunos que lhe é confiado. Toda argumentação que envolve auditórios particulares requer do orador o conhecimento das disposições do auditório ao qual se dirige, pois do contrário seu discurso pode não ser eficiente (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, 2005). Isso, porém, muitas vezes não é levado em conta na educação escolar, porquanto

Nós não escolhemos os nossos alunos (nem eles a nós); porém, na sociedade moderna exige-se que ensinemos a todos eles. Temos que ser eficientes, ensinar a todos, no mesmo ritmo, e trabalhar para que eles aprendam tudo o que o programa determina, no mesmo ritmo. (MAZZOTTI; OLIVEIRA, 2000, p. 31).

Examinando essa questão segundo a filosofia regressiva, é cabível questionar a ligação causal do princípio “ensinar a todos é tarefa de todo professor” ao efeito ou consequência que dele se crê derivar: “a todos devem ser ensinados os mesmos conteúdos e no mesmo ritmo”. Na medida em que mais educadores se envol-

verem com essa discussão, talvez seja possível avançar na busca de alternativas para velhos problemas como o fracasso escolar e o desinteresse pela aprendizagem dos conteúdos escolares nos mais diferentes níveis de ensino.

Outro ponto a ser levantado acerca da educação escolar diz respeito à formação ética dos alunos. Desde os anos 1990 os educadores têm se debruçado sobre o tema e, a despeito das divergências sobre como conduzir tal formação, concordam que ela é fundamental para o exercício de uma cidadania consciente e participativa: “é este o desafio maior que se apresenta à sociedade, mais particularmente, à escola, espaço de socialização e criação de conhecimentos e valores” (BRASIL, 1998, p.59). Mais recentemente, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) reiterou esses aspectos, visando à promoção de um desenvolvimento global do ser humano, ou seja, que contemple as “dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (BRASIL, 2018, p. 16).

Para que a escola não seja idealizada como espaço formativo único é preciso examinar alguns aspectos, entre eles a assimetria existente nas relações professor-aluno. O docente possui, inegavelmente, conhecimentos e experiências diferentes do discente, os quais não são necessariamente melhores. São diferentes, quer por força da formação acadêmica, quer por força do meio social do qual provêm os professores. Tais diferenças remetem, por sua vez, a visões de mundo e a valores muitas vezes antagônicos. Em vista disso, a assimetria nas relações professor-aluno é fonte geradora de diferenças que não podem ser negligenciadas quando se fala em formação ética. A filosofia regressiva pode contribuir para que o educador vislumbre a criação de conhecimentos e valores como processo inacabado, sujeito a mudanças e, principalmente, como algo não imune às contingências existenciais que envolvem professores, gestores e alunos. Assim sendo, revisar o que se entende por “certo” ou por “justo”, o que é desejável como modelo de vida profissional ou familiar consiste em orientação fecunda para os processos educativos escolares.

A PROBLEMATOLOGIA: SUBSÍDIOS PARA A NEGOCIAÇÃO DAS DISTÂNCIAS NAS RELAÇÕES PEDAGÓGICAS ESCOLARES

Aristóteles (1991) observou que a retórica possui três dimensões características: *ethos*, *logos* e *pathos*. A primeira diz respeito à pessoa do orador, a segunda, à racionalidade inerente ao discurso e, a terceira às disposições do auditório. Tendo por propósito persuadir alguém acerca de algo, a retórica se constitui em totalidade cuja quebra gera distorções ou hipertrofias. Meyer (2002) entende que no curso do pensamento ocidental essa unidade foi rompida, sendo, portanto, necessário restaurá-la. A hipertrofia do *ethos* leva ao superdimensionamento das qualidades do orador, o qual é convertido em autoridade quase inquestionável. Nessa condição, sua pessoa acaba sendo transformada em ídolo e seu comportamento tido por modelo que suscita imitações. Quando, por sua vez, o *logos* é superdimensionado, a confiança no efeito persuasivo do ‘bom’ argumento se torna quase cega, de modo que este passa a ser visto praticamente como sinônimo de verdade. Por fim, se o que agrada ao auditório sempre é colocado em primeiro plano, apenas suas paixões são consideradas e tem-se a retórica de cunho demagógico.

Segundo Meyer (2002), às hipertrofias mencionadas é preciso contrapor uma perspectiva filosófica que promova a reintegração das três dimensões: a Problematologia. Esta só é possível na medida em que existam desacordos ou diferenças acerca das respostas dadas por um sujeito (orador) ao seu interlocutor (auditório). Se o acordo for pleno, por exemplo quando digo que Sócrates é mortal, não há o que interrogar, portanto não existe diferença entre questão e resposta. Para Meyer (2002), em toda situação dessa natureza as respostas são ditas apocríticas já que decifram definitivamente o enigma colocado perante o pensamento. Quando, todavia, isso não ocorre, subjaz uma distância ou *diferença problematológica* entre os sujeitos, a qual pode ser encurtada ou não, desde que haja interesse. Em vista disso, a própria retórica pode ser definida como “a

negociação da distância entre os indivíduos a propósito de uma questão” (MEYER, 2002, p. 268).

Feitas essas considerações sobre a abordagem problematológica, cabe agora examinar em que medida ela pode contribuir para a reflexão acerca dos processos de aprendizagem e de formação ética na educação escolar.

Conforme foi discutido anteriormente, todo professor é um orador que discursa para o auditório composto por seus alunos. Durante séculos, o *ethos* de porta-voz de saberes socialmente legitimados, que devem ser transmitidos às novas gerações, pareceu suficiente para garantir aos docentes o desempenho dessa tarefa. Nos tempos atuais, porém, esse *ethos* tem sido questionado. Lemgruber e Oliveira (2011) destacam, por exemplo, o fato de que os alunos que compõem uma turma dificilmente deixam de pertencer a grupos sociais diversos, o que os leva a conviver com diferentes tipos de educação. Agem como educadores e, conseqüentemente, como oradores, os líderes das comunidades em que vivem, das igrejas que frequentam e mesmo dos círculos culturais (capoeira, funk, rap, grafite etc.) nos quais desenvolvem atividades extraescolares.

As salas de aula não se configuram, portanto, em auditórios homogêneos cuja comunhão com o que os docentes dizem esteja previamente dada. Isso significa que as relações pedagógicas adquirem outro *status*, sem dúvida menos confortável para os professores quando comparado à situação em que o *ethos* lhes garantia atenção, respeito e obediência. Não era significativa, também, a diferença problematológica entre o que havia para ser ensinado e a resposta (aprendizagem) esperada: ou o aluno aprendia e avançava ou não aprendia, ficando retido em alguma etapa do percurso escolar. Interrogar se esta era ou não a melhor maneira de conduzir o processo educativo estava fora de questão, pois selecionar os melhores, mais capazes e mais adaptáveis sempre foi visto como tarefa precípua da escola. Nessa perspectiva, as distâncias a serem negociadas também não eram relevantes,

cabendo ao professor apenas rever, quando solicitado por seus pares ou pelo próprio aluno, as aprovações e reprovações.

Frente à heterogeneidade dos auditórios discentes, estes se sentem pouco contemplados pela educação escolar, que ainda não está preparada para lidar com ela. Assim, os estudantes podem não se ver atendidos em seus interesses e expectativas. Muitas vezes as disciplinas são encaradas como algo desconectado da realidade vivida e os conhecimentos veiculados pelos professores não são tidos como úteis ou interessantes. A própria presença na escola parece, inclusive, não fazer maior sentido. Nesse contexto, não há como deixar de haver estranhamento: os professores perguntam para que educam e os alunos indagam por que estão diante deles. As distâncias não são, portanto, negligenciáveis. A negociação delas pode se dar pela via argumentativa, o que para a Problematologia significa realizar um exercício constante de formulação de perguntas e de avaliação das respostas dadas pelo outro.

Conforme foi destacado, julgar-se como autoridade em função do saber acadêmico adquirido ou da atribuição de ensinar, conferida pela escola, não é garantia de que haverá confiança por parte do aluno. Ignorar esse aspecto é dar uma resposta apocrítica (ou seja, que encerra a discussão) à questão de para que educar. Por outro lado, admitir que em função do desinteresse pela escola, o aluno sempre converte o professor em objeto de total descrédito é também responder de modo apocrítico. No âmbito da Problematologia do *ethos* docente, torna-se importante reconhecer a região de incertezas constituída pelo desempenho cotidiano da profissão. Este produz incertezas quanto ao que se julga saber, aos métodos de ensino empregados, ao que é selecionado em termos de conteúdos e à postura adotada em termos de maior rigor ou de maior condescendência. Há ainda incertezas quanto aos valores e formas de conduta baseados em padrões morais rígidos e, também, em relação aos que são balizados pela indiferença e pela permissividade. Até que ponto estas aumentam a confiança no trabalho educativo ou aqueles garantem o respeito e a disciplina?

Os discursos pedagógicos escolares, veiculados por gestores e por professores, podem ser relacionados com a dimensão do *logos*. Baseados nas diretrizes curriculares que norteiam os níveis fundamental e médio de ensino, são geralmente permeados por uma racionalidade que busca conferir coerência aos currículos, aos conhecimentos disciplinares e às práticas voltadas para a formação ética e cidadã. Tal racionalidade, porém, não opera com a interrogatividade. Assim sendo, não costuma pôr em questão se as disciplinas e seus corpos de conhecimento despertam atualmente o mesmo interesse que despertavam antigamente. Não obstante, o ritmo de produção do conhecimento socialmente legitimado é acelerado, fazendo com que regras, conceitos e taxonomias antes vistos como fundamentais hoje não passem de secundários. Como, então, motivar os alunos para o aprendizado daquilo que se acha obsoleto ou defasado?

Quanto à formação ética, não se questionam certos imperativos. As certezas parecem suceder-se sem que qualquer dúvida possa comprometer o andamento do trabalho escolar. Mas: a justiça, o respeito e a solidariedade são valores passíveis de uma mesma e única compreensão? Ou variam conforme as sociedades e as culturas? Existe ligação causal estrita entre a compreensão desses valores e a aplicação deles pelos alunos em seu cotidiano?

É preciso dizer que o *pathos* discente tem sido objeto de vários estudos, sobretudo no que se refere à violência praticada no ambiente escolar. Debardieux e Blaya (2002), Barella (2005), Segal (2014), por exemplo, reportam situações marcadas pela agressividade, pela irreverência, pelo descaso, pela intolerância em relação a diferenças (étnico-raciais, de credo religioso, de orientação sexual etc.) e muitos outros aspectos relacionados à prática da violência física e/ou simbólica.

Este cenário naturalmente se choca com as imagens do ‘bom aluno’ e da formação ética voltada para o exercício consciente da cidadania. Essas têm em vista, como frisamos anteriormente, uma escola idealizada, voltada para um aluno idealizado, possuidor

de aspirações e interesses definidos *a priori* como necessários: ser estudioso, respeitoso, cumpridor das tarefas determinadas pelos professores, gentil com os colegas etc. Acredita-se que esse sujeito, devidamente moldado pela escola, será o homem honesto e trabalhador de amanhã, que se esforçará para o aprimoramento da sociedade em que vive. Atualmente, o Ministério da Educação tem voltado suas atenções para as escolas que buscam lograr esses objetivos por meio da sobrevalorização da disciplina coercitiva, conforme se vê na proposta de implantação das escolas cívico-militares (BRASIL, 2019).

Com relação a essas visões idealizadas, a Problematologia do *pathos* discente pode colocar a seguinte questão: o aluno irreverente, desrespeitoso e agressivo é o algoz que submete a escola aos seus desígnios ou a vítima de uma sociedade que diz combater esses aspectos, mas, na realidade, os estimula? Com base nela, é possível problematizar, por exemplo, a formação de sujeitos idealizados, colocando em xeque a natureza absoluta de princípios, valores e normas a partir da sua não observância por parte dos gestores e/ou dos professores, que deveriam ser os primeiros a observá-los. Em síntese, cabe dizer que a via problematológica não se propõe a ser um remédio para todos os males da escola contemporânea, mas pode contribuir para que, por meio da interrogatividade, as distâncias que produzem o afastamento entre gestores e professores, de um lado, e alunos, de outro, sejam objeto de negociação. Se esta for bem-sucedida, recoloca-se a perspectiva, hoje distante, de fazer da escola um espaço relacional de mútuas aprendizagens, permitindo o redimensionamento do *ethos*, do *logos* e do *pathos*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Argumentar significa buscar a adesão de outrem às teses apresentadas por um orador, que se vale de raciocínios verossímeis. Perelman e Olbrechts-Tyteca, na metade do século XX, desenvolveram a partir de Aristóteles e de outros autores greco-

-romanos, estudos que conduziram à elaboração de uma Teoria da Argumentação, por eles também chamada Nova Retórica. Esse construto se mostra relevante para a melhor compreensão dos debates que se dão no campo das ciências humanas e sociais, no qual o investigador não se depara com um objeto indiferente, mas com sujeitos que pensam e agem no mundo.

A Nova Retórica permitiu o desenvolvimento do conceito de filosofia regressiva, que não consiste propriamente em um sistema voltado para a compreensão das naturezas do ser, do conhecimento ou dos valores humanos. Trata-se, conforme foi apontado, de um método para orientar a reflexão filosófica, contribuindo para que esta cultive abertura e flexibilidade, questionando princípios, conceitos, normas enfim, promovendo revisões sempre que elementos novos desafiem o sistema em exame.

Por ser um método, a filosofia regressiva pode também orientar reflexões acerca de outros campos de estudo, entre eles a educação. Certos pressupostos tidos como inquestionáveis, como por exemplo o de que ensinar a todos de modo homogêneo é tarefa de todo professor, merecem ser questionados quanto à sua adequação aos processos de aprendizagem. Aprender os conteúdos selecionados pela escola não é um processo por meio do qual seja necessário realizar tarefas enfadonhas e desprovidas de significado e de contexto. Esta forma de ensinar não leva em conta as diferenças de ritmo existentes entre os estudantes, que não compreendem os mesmos assuntos nos mesmos tempos, nem as histórias de vida deles. Logra, apenas, produzir o embrutecimento dos discentes, comprometendo a capacidade de reflexão e o desenvolvimento de um pensamento crítico.

Tem-se, portanto, um paradoxo: enquanto a escola nutre intenções educacionais homogeneizadoras, os professores, como oradores, precisam conquistar a adesão de auditórios cada dia mais heterogêneos. Essa heterogeneidade desafia os padrões do que significa ser respeitoso, justo, solidário, pois os diferentes grupos sociais possuem distintas maneiras de atribuir significado

aos mesmos valores. Constata-se, então, que a filosofia regressiva pode contribuir para a reflexão sobre a educação escolar por permitir o questionamento da naturalidade e da normalidade dos procedimentos pedagógicos empregados para a veiculação de conhecimentos, normas, hábitos e atitudes.

A interrogatividade, característica que pode ser apreendida da filosofia regressiva, mostra-se de forma explícita na Problematologia. A abordagem desenvolvida por Meyer complementa e aprofunda a inquietude do pensamento, salientando que as hipertrofias do *ethos*, do *logos* e do *pathos* podem ser combatidas por meio de questionamentos coerentes. Tal abordagem transita no campo da dúvida, explorando as chamadas regiões de incerteza que envolvem o binômio questão-resposta. As respostas consideradas mais significativas são as que suscitam outras questões, abrindo novas perspectivas de investigação. Sempre que isso ocorre tem-se a diferença problematológica, a qual corresponde a uma distância entre o orador, a quem compete formular a questão, e o auditório que deve respondê-la. As distâncias entre orador e auditório correspondem, em todo processo dialógico, àquilo que deve ser negociado a fim de que haja entendimentos, isto é, acordos provisórios.

No que diz respeito à educação escolar, há inúmeras distâncias a serem negociadas. A escola, na figura dos gestores e dos professores, anuncia um *ethos*: ensinar a todos com qualidade e formar sujeitos éticos para o exercício da cidadania. Nessa perspectiva, opera por meio dos discursos pedagógicos que constituem seu *logos*, visando a moldar o conjunto de disposições discentes (*pathos*) conforme os fins anunciados. Ocorre, porém, que esse *pathos* causa estranheza em função do desinteresse pela aprendizagem dos conteúdos, da irreverência, da agressividade e de muitos outros aspectos que balizam hoje o comportamento estudantil.

Se há a exacerbação das paixões, não serão as idealizações da escola e do aluno, principalmente pelo recurso à disciplina coercitiva, que responderão adequadamente à formação ética.

Pelo contrário, tais idealizações apenas alargarão o fosso das distâncias, produzindo mais estranhos. Evitar que isso se dê requer o esforço de questionar e de revisar constantemente os processos formativos e, para tal, a filosofia regressiva e o enfoque problematológico podem ser alternativas. Isso, sem perder de vista que a aquisição de conhecimentos não está descolada da formação ética, que ocorre dialogicamente na relação entre *ethos*, *logos* e *pathos*. Não se trata de considerá-los remédios infalíveis, mas de buscar caminhos para que a escola possa, de fato, se constituir em *locus* voltado para mútuas e múltiplas aprendizagens, tanto por parte dos docentes quanto dos discentes.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. Tópicos. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Borheim. In: *Coleção Os Pensadores*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 3-152.

_____. *Rhétorique*. Paris: Librairie Générale Française, 1991.

BARELLA, José Eduardo. *Com medo dos alunos – provocado pela indisciplina na sala de aula, um distúrbio se alastra entre os professores: a fobia escolar*. Veja, Educação, ed. 1904, ano 38, n. 19, p. 62-66, maio. 2005.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos*. Secretaria de Educação Fundamental. Apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2020.

_____. *Base Nacional Curricular Comum*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 21 mar. 2020.

_____. *Portaria nº 2015, de 20 de novembro de 2019*. Regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_2015_20112019.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2020.

CÍCERO, Marco Túlio. *Retórica a Herênio*. Tradução de Ana Paula Celestino Faria e Adriana Seabra. São Paulo: Hedra, 2005.

DEBARDIEUX, Eric; BLAYA, Catherine. (Orgs.). *Violência nas escolas e políticas públicas*. Tradução de Patrícia Zimbres. Brasília: Unesco, 2002.

LEMGRUBER, Márcio Silveira; OLIVEIRA, Renato José de (Orgs.). *Teoria da argumentação e educação*. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2011.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha; OLIVEIRA, Renato José de. *Ciência (s) da educação*. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

MEYER, Michel. *A problematologia*. Tradução de Sandra Fitas. Lisboa: Dom Quixote, 1991.

_____. *Questões de retórica, linguagem, razão e sedução*. Tradução de António Hall. Lisboa: edições 70, 1998.

_____. *Petite métaphysique de la différence*. Paris: Librairie Générale Française, 2000.

_____. A problematologia como chave da retórica. In: MEYER, Michel, CARRILHO, Manuel Maria, TIMMERMANS, Benoit. *História da retórica*. Tradução de Maria Manuel Berjano. Lisboa: Temas e Debates, 2002, p. 265-301.

PERELMAN, Chaïm. *L'empire rhétorique*. Paris: Vrin, 1988.

_____. *Retóricas*. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SEGAL, Robert Lee. *Violência Escolar: perspectivas contemporâneas*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014.

O DESAFIO DO ENSINO DE FILOSOFIA COM OS JOVENS DO ENSINO MÉDIO

Rozilene Vizzotto⁴

INTRODUÇÃO

Atualmente, nós professores de Filosofia, que atuamos no contexto da escola de ensino médio, temos encontrado dificuldades em trabalhar a Filosofia enquanto disciplina do currículo, pois, além dela ter sido, por longo período, negada enquanto parte do elenco das disciplinas obrigatórias, acresce a essa situação a inexistência de uma cultura de apreço e interesse por essa área de saber. Em decorrência, o que se percebe é a afirmação de que ela, em muitos momentos, é entendida como atividade de ensino monótona, “chata” e sem utilidade prática para a vida. A atividade filosófica demanda leitura atenta, paciência, interpretação, concentração, reflexão, problematização, produção conceitual e, ao mesmo tempo, sabemos que o que subjaz a cultura contemporânea geralmente nos encaminha para o sentido oposto, ou seja, velocidade e superficialidade das informações e da comunicação.

Diante disso, nos questionamos: é possível a atividade filosófica com os jovens de hoje, oriundos de uma cultura midiática e imagética? De que modo é possível essa atividade filosófica? Como despertar a paixão pelo filosofar nesse jovem que tem tantas outras atividades que lhe chamam mais a atenção do que a filosofia?

⁴ Licenciada em Filosofia pela UFSM; pós-graduada em Ensino de Filosofia no Ensino Médio pela UFSM/UAB; servidora pública da Secretaria de Educação do Município de Uruguaiana-RS; E-mail: rovizotto@yahoo.com.br.

Este artigo tem por objetivo investigar a possibilidade da atividade filosófica com os jovens do ensino médio, tendo em vista as condições socioculturais que nos encontramos, identificando os possíveis modos do exercício filosófico.

Sabendo da importância da Filosofia e do filosofar para os jovens do ensino médio e do quanto possibilita o desenvolvimento do pensamento autônomo, entendemos ser um desafio possível o exercício filosófico com os jovens, porém precisamos repensar o modo como estamos trabalhando. Uma alternativa é trabalhar a disciplina de filosofia a partir de seus problemas, contextualizando a realidade dos estudantes e envolvendo-os na problematização e conceituação, tornando as aulas de filosofia uma experiência filosófica.

Assim, precisamos considerar como importantes recursos didático-pedagógicos para as aulas de filosofia as tecnologias de comunicação e de informação, o cinema e as mídias digitais, pois estas nos proporcionam variadas possibilidades de atividades e, assim, podemos contextualizar a realidade e os interesses do estudante, envolvendo-o no processo do filosofar.

Nesse sentido, esta pesquisa justifica-se pela necessidade de refletirmos, repensarmos e ressignificarmos o modo como concebemos e trabalhamos a filosofia com os jovens, considerando os novos interesses destes, a cultura contemporânea, novos modos de filosofar, pois a filosofia torna-se viva, ativa, se houver a problematização, a produção conceitual e o envolvimento em todo processo da experiência filosófica.

DESENVOLVIMENTO

1. ENSINO DE FILOSOFIA E CULTURA CONTEMPORÂNEA

Sabemos que o ensino da Filosofia e do filosofar requer leitura atenta dos clássicos, paciência para a sua compreensão,

interpretação, releitura, produção textual, reflexão, pensamento racional, raciocínio coerente, problematização, conceituação. Mas, inicialmente, cabe a reflexão: ensinamos Filosofia ou ensinamos a filosofar? Esse questionamento nos remete, inevitavelmente, às reflexões feitas pelo filósofo Kant, o qual defendia que não é possível ensinar filosofia, mas a filosofar. Para este Filósofo, a Filosofia é um saber inacabado e que está sempre aberto e em movimento. Conforme Kant *apud* Aspis (2004, p. 308) “[...] nunca se realizou uma obra filosófica que fosse duradoura em todas as suas partes em todas as suas partes. Por isso não se pode em absoluto aprender filosofia, porque ela ainda não existe”. Nesse sentido, de acordo com a mesma autora,

[...] não é possível desunir filosofia de filosofar, pois os dois são uma mesma coisa. O filosofar é uma disciplina do pensamento, que ao ser operada vai produzindo filosofia e a filosofia é a própria matéria que gera o filosofar. São indissociáveis. A matéria filosofia separada do ato de filosofar é matéria morta, recheio de livro de estante. Para ser filosofia ela tem que ser reativada, reoperada, assim, reaparecendo a cada vez...[...] O movimento da razão a que chamamos filosofar se dá por intermédio de conceitos filosóficos e estes só são criados e recriados por meio do filosofar. Não há como ficar com uma coisa e dispensar a outra já que não são duas coisas e sim uma só. Não há o dilema filosofia ou filosofar. Filosofia é Filosofar e Filosofar é Filosofia [...] (ASPIS, 2004, p. 308).

Compreendemos a Filosofia como um conhecimento, uma área de saber, uma atitude. Seguindo a reflexão de Murcho (2002), sobre a natureza da Filosofia e o seu ensino, não podemos considerar a Filosofia como um corpo imenso de conhecimentos que tenhamos que adquirir, pois ela constitui-se por ideias, teorias e problemas.

No entanto, Murcho (2002, p. 14) afirma que

[...] não podemos estudar Filosofia da Arte, sem nada saber de Arte; não podemos estudar Filosofia da Linguagem, sem nada saber de Linguística; não podemos estudar Metafísica, sem nada saber de Lógica; não podemos estudar Filosofia da Ciência sem nada saber de Ciência.

É preciso entrarmos em contato com a tradição filosófica, conhecermos e discutirmos os problemas filosóficos, que ao longo dos séculos foram já discutidos pelos filósofos. Nesse sentido, a leitura atenta e paciente aos clássicos, e também aos filósofos contemporâneos, é imprescindível para a atividade filosófica, pois é neles que encontramos fundamentação teórica e reflexiva para podermos discutir problemas filosóficos e existenciais que se impõem até hoje. Desse modo, o estudo da filosofia começa pela compreensão gradual de um determinado problema ou conjunto de problemas filosóficos, em que procuramos saber o que alguns grandes filósofos, clássicos e contemporâneos pensaram sobre este problema (MURCHO, 2002, p.15).

No entanto, na condição de docente, muitas vezes nos deparamos com uma realidade que causa preocupação, qual seja, o desinteresse e a indiferença dos estudantes pela disciplina de Filosofia. Então, inevitavelmente, nos questionamos: o desinteresse dos estudantes decorre de quais motivos?

Percebemos que as frustrações e a indiferença podem estar relacionadas ao fato de que estamos diante de uma nova realidade, uma nova cultura, um novo modo de ser e existir, pensar e se expressar.

A cultura contemporânea constitui-se socialmente, principalmente por meio dos meios de comunicação de massa, a *internet*, as redes sociais e as tecnologias digitais. A mídia caracteriza-se pela velocidade e superficialidade das informações, em que representações de objetos, fatos e realidades mostram-se resolvidas, prontas, simplificadas e sua compreensão é dada, na maioria vezes, de forma instantânea, não necessitando muita atenção do telespectador para investigação e deciframento (XAVIER, 2004,

p.136). Nesse sentido, a mídia e a *internet* tornam-se muito mais atraentes para o jovem.

Diante disso, “o fluxo de imagens, instrumento e alicerce de novas tecnologias dos meios de comunicação de massa, em especial a televisão, participa significativamente na constituição, manejo e controle da subjetividade”. (XAVIER, 2004, p.136). Não somente a televisão, por meio de seus programas e filmes, tem esse poder de constituir, controlar, formar subjetividades e identidades, mas também a internet, as redes sociais, as mídias digitais, de modo geral, são consideradas imprescindíveis para esses jovens atualmente, tornando-os, muitas vezes, dependentes e alienados. Hoje, para a maioria dos jovens, e para muitos adultos também, existir significa ser popular nas redes sociais, aparecer, exibir sua felicidade e ter muitos “likes” em suas fotos e postagens.

Considerar que a cultura midiática e imagética traduz o modo como as relações socioculturais acontecem na contemporaneidade significa considerar que o ensino de Filosofia não pode ser estruturado somente na cultura letrada. Segundo Obiols,

O fracasso da Escola é devido a falta de sintonia com a linguagem e as expectativas dos jovens. Levar a sério este diagnóstico implica em investir em procedimentos que busquem sintonizar-se com a linguagem dos adolescentes valorizando seus recursos expressivos (OBIOLS apud XAVIER, 2004, p.150).

Nesse sentido, é fundamental conhecermos os anseios e a cultura que perpassam as vivências juvenis, para então planejarmos um ensino de Filosofia que seja significativo. Talvez, ao pensar como concebemos a Filosofia e seu ensino, tenhamos como articular a cultura contemporânea enquanto um potente indicador para o trabalho filosófico. Ou seja, a Filosofia e seu ensino exigem a articulação de aspectos que podem definir o sentido do que pode ser a Filosofia e qual sua relação com o filosofar entre os jovens. Acrescenta Murcho que ela

[...] contribui para o estudante pensar com mais clareza, sabendo traçar distinções, sabendo detectar e evitar erros de raciocínio, sabendo avaliar opiniões opostas e a tomar decisões informadas e refletidas. Isto é de importância fundamental para a vida pública e cultural de qualquer sociedade [...] (MURCHO, 2002.p. 15)

Assim como para muitos outros filósofos na tradição filosófica, a Filosofia é aquela área do conhecimento, área de saber, que contribui para o desenvolvimento do pensamento autônomo.

2. A AULA COMO EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA

No momento em que o estudante encontra-se envolvido numa situação que problematiza e exige reflexão sobre as questões filosóficas, ele toma para si o problema, entende como seu, pensa como resolvê-lo, criando a experiência filosófica, a qual proporciona autonomia de pensamento, no sentido de que o estudante não apenas lê, mas entende as condições nas quais a Filosofia é um corpus de saber, pois ao mesmo tempo em que filosofa, acontece a experiência singular de pensamento. Diante disso,

[...] se são múltiplas as filosofias, se são variados os estilos do filosofar, múltiplas e variadas são também as perspectivas do Ensinar a filosofia e o filosofar. Assim, quando tratamos do Ensino de Filosofia é necessário que tomemos uma posição, que nos coloquemos no campo de uma determinada concepção de filosofia. E, fundamental, que deixemos isso claro; que evidenciemos a posição filosófica com base na qual pensamos e ensinamos [...]. (GALLO, 2012, p. 39).

Nesse sentido, precisa-se admitir que “o princípio, a origem do pensamento é sempre uma experiência sensível” (GUIDO; GALLO; KOHAN, 2013, p. 122) e essa experiência sensível é que deve ser vivenciada pelo estudante e também por nós, professores, no momento em que ela acontece, no momento que ela surge, visto que

[...] a emancipação intelectual, consiste no exercício do direito aos próprios problemas, na experimentação sensível dos problemas singulares. Apenas com isto será possível experimentar um pensamento original, que seja engendrado no próprio ato de pensar. Experimentar os próprios problemas: eis a única condição para o exercício do pensamento próprio, de um pensamento autônomo, não tutelado, não pré-determinado [...] (GUIDO; GALLO; KOHAN, 2013, p. 122).

O professor de filosofia deve ser o provocador de experiências, quem suscita os problemas filosóficos, os quais devem estar contextualizados com a realidade e os interesses dos estudantes e, do mesmo modo, o orientador para que os alunos achem a solução destes problemas uma vez que

[...] nas aulas de filosofia como experiência filosófica, o professor é um orientador, ele põe à disposição para os seus alunos os instrumentos que conhece para uma disciplina filosófica no pensamento. Cria com os alunos um grupo, uma equipe, que tem um objetivo comum: encontrar saídas para um problema elaborado por eles mesmos, de seu interesse, por meio da investigação e do estudo filosófico [...] (ASPIS, 2013, p. 125).

O professor de filosofia deve propiciar, em sua sala de aula, um ambiente de investigação de problemas filosóficos, um ambiente de questionamento e de experiências filosóficas. Segundo Aspís,

[...] o professor de Filosofia vai ensinar a pensar filosoficamente, a organizar perguntas num problema filosófico, ler e escrever filosoficamente, a investigar e dialogar filosoficamente, avaliar filosoficamente, criar saídas filosóficas para o problema investigado [...] (ASPIS, 2004, p. 310).

Para a mesma autora, “o professor de filosofia é aquele que cria instrumentos e estratégias, seleciona textos, cria atividades e jogos, com o objetivo de provocar, envolver o jovem no processo

do filosofar” (p. 316). Nesse sentido, nós professores pensamos novos modos de filosofar, novas metodologias, novos recursos didático-pedagógicos que facilitam e proporcionam ao jovem do ensino médio a experiência de pensamento filosófico.

3. RECURSOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS PARA AS AULAS DE FILOSOFIA

Contemporaneamente, o ensino de Filosofia precisa articular os dados da cultura que compõem com as tecnologias de comunicação e informação – a *internet*, mídias digitais, cinema, entre outros artefatos socioculturais – às multiplicidades existenciais dos jovens que habitam o território escolar. Desse modo, é necessário que a teoria e prática filosófica se apropriem dos problemas filosóficos para criar vínculos de afeto com a singularidade de pensar os problemas e soluções mediante os artefatos oriundos da cultura midiática-imagética.

As tecnologias de comunicação e de informação (TICs) podem ser um importante recurso, uma ferramenta didático-pedagógica para as aulas de filosofia, pois fazem parte da realidade da maioria dos estudantes, nos aproximando dos interesses destes e possibilitando o seu envolvimento na experiência filosófica.

Com a crescente emergência das Tecnologias da informação e da comunicação, as criações filosóficas atuais ganham uma nova forma de expressão, uma nova roupagem e novas formas de percepção, sobretudo com a facilidade do compartilhamento de informação e do conhecimento cada vez mais aberto e fluido (TOMAZETTI; MORAES, 2014, p. 346).

Desse modo, nós professores de filosofia compreendemos o “novo”, estamos abertos a mudanças e podemos aproveitar as vantagens das TICs, articulando estas ao conhecimento filosófico.

O momento exige um exercício de reflexão sobre os novos modos de fazer filosofia e de filosofar. Isso não quer dizer que tenhamos que deixar de lado o que é próprio da filosofia, o que a constitui, a leitura de textos filosóficos, dos clássicos, a leitura filosófica de textos e a produção escrita. Isso faz parte da cultura letrada, no entanto, não podemos abandoná-la, mas fazer uma mediação entre esta e a cultura midiática – o que, sem dúvida, representa um desafio.

[...] vemos a relação entre os meios massivos e a escola de ensino médio. Esta [...] tem de aceitar a tarefa da busca de novas formas de estabelecer mediações entre seus alunos e um universo de imagens que lhes cercam diariamente – o que não significa, por outro lado, abandonar a cultura escrita. Trata-se, pois, de não se cair no discurso da negação, rejeitando completamente o novo cenário cultural que se nos apresenta, tal como se a cultura midiática e a cultura escolar representassem dois campos opostos e inconciliáveis [...] (OLIVEIRA *apud* TOMAZETTI; MORAES, 2014, p. 346).

Nesse sentido, assim como os livros impressos ou a escrita no papel, os ambientes virtuais e as TICs, em geral, também podem configurar-se em ferramentas, meios e recursos para ensinar e aprender filosofia e servirem de aliados para exercícios de leitura e escrita filosófica (MORAES; TOMAZETTI, 2014, p. 348).

É importante conhecermos o que são as tecnologias de comunicação e informação, entendermos quais são as suas vantagens e desvantagens e descobrir a melhor forma de explorar as suas facilidades e possibilidades para as aulas de Filosofia. Outra importante possibilidade é a utilização de filmes (cinema) para trabalhar a disciplina.

[...] favoráveis ou não, é chegado o momento em que nós, profissionais da educação, que temos o conhecimento e a informação como nossas matérias-primas, enfrentarmos os desafios oriundos

das novas tecnologias. Esses enfrentamentos não significam a adesão incondicional ou a oposição radical ao ambiente eletrônico, mas, ao contrário, significam criticamente conhecê-los para saber de suas vantagens e desvantagens, de seus riscos e possibilidades, para transformá-los em ferramentas e parceiros em alguns momentos e dispensá-los em outros instantes [...] (KENSKI *apud* BASTIANI; MORAES, 2012. p. 61).

Associar Arte e Filosofia pode tornar o ensino de Filosofia muito mais atraente aos estudantes. O cinema é uma das produções artísticas que tem poder de comunicação universal, despertando o interesse dos estudantes pelas suas imagens, fotografia, linguagens, principalmente se vier ao encontro dos seus interesses. O filme inteligente e bem produzido, desperta emoções, suscita a dúvida, causa surpresas, problematiza conceitos inerentes à existência humana como verdade, dor, angústia, justiça, injustiça, morte, felicidade, entre outros, nos fazendo questionar e perspectivar nosso ponto de vista.

Neste sentido,

[...] os elementos visuais dão ao filme um poder de comunicação. Ao vermos um filme, podemos ser levados para qualquer lugar, pois não há um senso de espaço, já que sentimos com muita proximidade o que ocorre nas cenas. O cinema agrega imagem, movimento e linguagem. Torna possível o que parece impossível, torna incrível o que parece banal, questiona a realidade, possibilita as dúvidas e retrata as diferenças. Questiona a verdade, a dor e a angústia, a justiça, injustiça, a morte, a felicidade a violência, e todas as dimensões da existência humana, e a filosofia, por sua vez, fez ao longo de sua história e até os dias de hoje, destas dimensões humanas objeto da reflexão e compreensão racional [...] (CRUZ; MARÇAL, 2012, p. 70).

Um filme pode ser lido e interpretado de diferentes maneiras, como afirma o texto, mas o que o torna filosófico é o fato de o analisarmos de um ponto de vista conceitual. É a partir das imagens que o cinema explicita as ideias, por meio das dimensões racional e afetiva. A arte, assim como a filosofia, pode inspirar, desesperar, espantar, emocionar e encantar. Nesse sentido, utilizar o cinema, filmes, como recurso ou ferramenta didática, pode ser uma alternativa para o ensino de Filosofia e o filosofar, pois em muito pode facilitar o processo de sensibilização e compreensão do estudante quanto à temática proposta.

A importância dessas alternativas como a arte, cinema, as tecnologias de comunicação e informação para o ensino de filosofia, vale o quanto elas podem envolver o interesse do estudante nas aulas de Filosofia. No entanto, é imprescindível a leitura de textos filosóficos e a produção escrita, pois ambos constituem o exercício filosófico proporcionando ao jovem instrumento para criar e resolver problemas filosóficos.

Na escrita de Heuser (2016, p.10), encontramos a compreensão da leitura como sendo um dos modos mais aprazíveis de acesso ao conhecimento. Ela possibilita ampliar os horizontes, mudar as perspectivas, viajar no tempo, entrar em contato com as ideias dos filósofos clássicos, além de criar mais vida nas próprias vidas.

Nós, como filósofos, professores de filosofia, alimentamos uma paixão pela leitura, geralmente pelos filósofos clássicos, os quais proporcionam grande parte dos fundamentos teóricos para a nossa prática. É necessário termos o hábito da leitura, pois quanto mais lermos, tanto os clássicos, como os filósofos da atualidade, mais teremos propriedade para falarmos e escrevermos sobre temas ou problemas que, desde a antiguidade até a atualidade, são pertinentes. Associada à leitura temos a escrita, sendo, graças a esta, possível a nós esse contato com os sábios (HEUSER, 2016, p.10). Essa paixão que nós temos pela leitura é a que precisamos despertar no estudante.

A leitura, para a Filosofia, significa saber decodificar o código escrito. É problematização, reflexão, interpretação e desenvolvimento de consciência crítica sobre o que é lido. É produção conceitual. Não é, portanto, um processo mecânico e maçante. É uma conversa, um diálogo com o autor, em que ocorre o choque com o desconhecido, gerando pesquisa e a construção de um novo conhecimento, sendo possível, posteriormente, a produção da escrita filosófica. Tanto a leitura quanto a escrita (produção de textos), na Filosofia, são formas de instrumentalizar o estudante, de provocar nele uma experiência filosófica, de fazê-lo pensar, refletir diante de problemas e questionamentos que ele mesmo se impõe, criando, assim, possibilidades de desenvolver sua autonomia de pensamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração os aspectos investigados, percebemos que o exercício filosófico com o jovem oriundo de uma cultura permeada pelas tecnologias digitais torna-se um desafio para nós professores de Filosofia. Pois a atividade filosófica requer leitura, paciência, atenção, compreensão e interpretação, problematização, conceituação. Porém o que constitui a cultura do jovem contemporâneo vai no sentido inverso ao que propõe a Filosofia. É uma cultura da imagem, da mídia, tecnologias digitais, velocidade e superficialidade de informações, não necessitando de muita atenção para a sua compreensão e, na maioria das vezes, o jovem não está interessado em atividades que requeiram atenção e leitura, não está interessado em filosofia.

Nesse sentido, sabendo do quão importante é a atividade filosófica para o desenvolvimento do pensamento autônomo do jovem na nossa sociedade atual e o quanto ela proporciona a este uma compreensão e interpretação crítica da realidade em que ele está inserido, é fundamental que repensemos nossa prática pedagógica e nossos modos de trabalhar a Filosofia. Desse modo,

a atividade filosófica contribui para que os jovens sejam atuantes nessa sociedade, sujeitos da própria história, com formação ética e política – o que faz toda diferença no atual momento social em que vivemos.

É necessário que o professor repense suas concepções sobre o que é a filosofia e possa tornar sua sala de aula um ambiente de investigação filosófica, de questionamento, de problematização, um ambiente que proporcione experiências filosóficas a partir de problemas filosóficos que tenham relação direta com a realidade desses jovens. As TICs, as mídias digitais, o cinema e a internet, são ferramentas didático-pedagógicas que nos oferecem variadas possibilidades de explorar o saber filosófico e podem despertar o interesse desse jovem, proporcionando o seu envolvimento em todo processo do filosofar.

Assim, entendemos ser a atividade filosófica com o jovem do ensino médio um desafio possível, porém é imperativo que o professor conheça e contextualize a realidade desse jovem, não ignore e compreenda essa transformação cultural que ocorre, tenha consciência de que os jovens de hoje não são como os jovens de antigamente e possa rever, adaptar e ressignificar sua prática pedagógica, seus modos de filosofar, recriando seus próprios conceitos sobre o ensino de Filosofia e filosofar. E este também é um problema filosófico que se apresenta e requer uma solução.

REFERÊNCIAS

ASPIS, Renata Pereira Lima. O professor de filosofia: O ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica. **Cadernos CEDES**, v. 24, n. 64, p. 305-320, 2004.

ASPIS, Renata Pereira Lima. Ensino de Filosofia e resistência e sub-versões e. **Revista Polyphonia**, v. 23, n. 2, 2012.

BASTIANI, Tania Mara de.; MORAES, Simone Becher Araujo. Ensinar e Aprender Filosofia no contexto das Tecnologias da informação e da

comunicação: realidade, formação e aprendizagem. *In*: ANPED SUL-SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9. **Anais [...]**. 2012.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO(MEC). Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares nacionais para o ensino médio**. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.

CARVALHO, Marcelo; CORNELLI, Gabriele (org.). **Ensinar Filosofia**. Cuiabá: Central de texto, 2013.

CERLETTI, Alejandro A. Ensinar Filosofia: da pergunta filosófica à proposta metodológica. *In*: KOHAN, Walter O. (org.). **Filosofia: caminhos para seu ensino**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p.19-43.

CERLETTI, Alejandro A. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Tradução de Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CORNELLI, Gabriele; DANELON, Márcio; GALLO, Sílvio. **Filosofia do ensino de Filosofia**. Petrópolis: Vozes, 2003. (Série Filosofia na Escola, 7).

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 2010.

DOUAILLER, Stéphane. A filosofia que começa: desafios para o ensino da filosofia no próximo milênio. *In*: GALLO, S.; DANELON, Márcio; CORNELLI, Gabriele (org.). **Filosofia do Ensino de Filosofia**. Petrópolis: Vozes, 2003.

FAVARETTO, Celso. Filosofia, Ensino e Cultura. *In*: KOHAN, Walter O. (org.). **Filosofia: caminhos para seu ensino**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FÁVERO, Altair. *et al.* O Ensino de Filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 24, n. 64, set./dez. 2004.

GALLINA, Simone Freitas da Silva. **Invenção e aprendizagem em Gilles Deleuze**, 2008, 162 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2008.

GALLINA, Simone Freitas da Silva; TOMAZETTI, Elisete Medianeira. Qual a relação do Ensino de Filosofia com a Cultura Juvenil? *In*: GALLINA, Simone Freitas da Silva; TOMAZETTI, Elisete Medianeira. **Territórios da prática filosófica**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009, p. 171-188.

GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter. O. **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Vozes, 2000. (Série Filosofia na Escola, 6).

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de filosofia**: uma didática para o Ensino Médio. Campinas, SP: Papirus, 2012.

GALLO, Sílvio. O problema e o conceito: Em torno de um “método regressivo” para o ensino de Filosofia. *In*: GOTO, Roberto; GALLO, Sílvio. (org.). **Da filosofia como disciplina**: Desafios e perspectivas. São Paulo: Loyola, 2011, pp.67-95.

GALLO, Sílvio. **Filosofia na educação básica e a formação do professor**. *In*: Trajetórias e processos de ensinar e aprender: Práticas e didáticas. Porto Alegre: Ed. da PUC-RS, 2008, v. 2, p.636-645.

GALLO, Sílvio. O problema e a experiência do pensamento: implicações para o ensino de filosofia. *In*: BORBA, Siomara. (org.) **Filosofia, aprendizagem, experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, pp. 115-130.

GALLO, Sílvio. A filosofia e o seu ensino: conceito e transversalidade. *In*: GOTO, Roberto Akira; SILVEIRA, Renê José Trentim; RODRIGO, Ligia Maria. (org.) **Filosofia no ensino médio**: temas, problemas e propostas. São Paulo: Loyola, 2007, pp. 15-36.

GALLO, Sílvio. A especificidade do ensino de filosofia: em torno de conceitos. *In*: PIOVESAN, Americo; EIDT, Celso; GARCIA, Claudio Boeira *et al.* (org.). **Filosofia e ensino em debate**. Ijuí: Ed. da UNIJUÍ, 2002, pp. 193-210.

GUIDO, Humberto; GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Osmar. Princípios e possibilidades para uma metodologia filosófica do ensino de filosofia: história, temas, problemas. *In*: CARVALHO, Marcelo; CORNELLI, Gabriele (org.). **Ensinar Filosofia**. Cuiabá: Central de Texto, 2013.

GOTO, Roberto; SILVEIRA, Renê J. T. (org.). **Filosofia no Ensino Médio** – Temas, problemas e propostas. São Paulo: Loyola, 2007.

HEUSER, Esther. Modos de Ler Filosofia: uma conversa com iniciantes e iniciados. **Revista Digital de Ensino de Filosofia**, Santa Maria, v. 2, n. 1, 2016.

MURCHO, Desidério. A natureza da filosofia e o Ensino. **Revista Educação**, v. 27, n. 2, 2002.

OBIOLS, Guillermo. **Uma introdução ao ensino da filosofia**. Tradução de Sílvio Gallo. Ijuí-RS: Unijuí, 2002.

PAIS, José Machado. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

PORTA, M. A. G., **A filosofia a partir de seus problemas**. São Paulo: Loyola, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

TOMAZETTI, Elisete Medianeira (org.). **Ensino de Filosofia** – experiências, Problematisações e Perspectivas. Curitiba: Appris, 2015.

TOMAZETTI, Elisete M. (org.) **Filosofia no Ensino Médio: experiências com cinema, teatro, leitura e escritura a partir do PIBID**. São Leopoldo: Oikos, 2012.

TOMAZETTI, Elisete M.; MORAES, Simone Becher Araujo. Ensino de Filosofia e TIC: experiências do PIBID. **Revista Intersaberes**, v. 9, n. 18, p. 345-360, 2014.

XAVIER, Ingrid Muller. Filosofia em tempos de adrenalina. KOHAN, Walter O. (org.). **Filosofia: caminhos para seu ensino**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PENSAR O ENSINO DE FILOSOFIA: ENTRE O DIAGNÓSTICO DO PRESENTE E A CONSTRUÇÃO DE SI

Renato Alves Aleikseivz⁵

Enquanto era preparada a cicuta, Sócrates estava aprendendo uma ária com a flauta. “Para que lhe servirá?”, perguntaram-lhe. “Para aprender esta ária antes de morrer”.

Cioran, citado por Ítalo Calvino

INTRODUÇÃO

Pensar o ensino da filosofia é uma atitude cada vez mais candente. Por um lado, a importância de seu ensino é constantemente questionada na história da educação no Brasil⁶. Nos últimos anos, assistimos a reformas educacionais, notadamente a reforma do ensino médio, que questiona a legitimidade do ensino

⁵ Professor de filosofia na rede pública de ensino do Estado do Paraná. Possui graduação, especialização e mestrado em filosofia pela Universidade Federal do Paraná. Atualmente é doutorando em filosofia pela mesma universidade. E-mail: renato.aleik@hotmail.com

⁶ Sônia Campaner mostra que há momentos diferentes para o ensino da filosofia no Brasil. Assim, segundo ela, “se a presença da Filosofia no currículo do ensino no período colonial justificava-se pela necessidade de catequizar os indígenas e africanos, [...] e posteriormente para prover as classes abastadas de uma educação nos moldes da metrópole, essa presença foi muitas vezes interrompida, e sua ausência, durante os anos 1970 e 1980, assim como sua volta posterior, têm motivos distintos. A lei 9394/96, que inclui o ensino de Filosofia no Ensino médio depois dessa longa ausência, é expressão do avanço do ideário neoliberal e apresenta uma concepção aparentemente avançada” (CAMPANER, 2012, p. 11-12). Por fim, é preciso lembrar que ela ganha obrigatoriedade apenas em 2008 e volta a ser questionada nos últimos anos e governos do Brasil.

filosófico⁷. Por outro lado, o professor de filosofia encontra-se, em todo início de ano letivo, em uma situação complexa face à necessidade de apresentar a filosofia para estudantes que, muitas vezes, desconhecem completamente esse campo do saber. Nesse sentido, “o adolescente quer saber antes de mais nada para que tem de estudar a disciplina” e cabe ao professor, “[...] a tarefa de conceituar e justificar toda a filosofia e seu ensino em meia dúzia de palavras” (GOTO, 2007, p. 54). Sendo este o quadro, e deixando um pouco de lado as questões políticas apontadas anteriormente e que também envolvem o ensino formal da filosofia, neste artigo pretendemos apresentar possíveis compreensões da filosofia. Por fim, devemos ter em mente que quando falamos neste texto em “ensino de filosofia”, temos em mente o ensino médio, ou seja, o primeiro contato com a atividade filosófica.

Com efeito, sabe-se que é mais acurado falar em “filosofias”, no plural, e não apenas “filosofia”, pois ela é diversa e não comporta uma única compreensão ou definição. Nossa intenção é, então, apresentar duas concepções da atividade filosófica que de modo algum se contrapõem. De fato, são perspectivas que se complementam aliando a compreensão do tempo presente com a compreensão de si mesmo. Acreditamos que essa tarefa é de suma importância haja vista que, como afirmamos acima, o professor frente aos seus alunos sente a necessidade de justificá-la. Nesse sentido, a perspectiva que apresentaremos a partir dos filósofos franceses Michel Foucault e Pierre Hadot, pode contribuir para a defesa da relevância da filosofia, de seu estudo e ensino.

Em primeiro lugar, Foucault afirma-se como referência central para pensar uma possível concepção de filosofia. Na esteira de Nietzsche, mas também de Kant, compreende a filosofia como sendo essencial na tarefa de pensar o presente, isto é, a atualidade. Hadot, por sua vez, ao voltar os olhos para os clássicos, isto é, para a filosofia antiga, vislumbra algo que aparentemente perdemos

⁷ Para uma discussão pormenorizada e abrangente sobre o assunto cf. FERRETI, J. C.; RIBEIRO DA SILVA, M. *Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia*, 2017. Referência completa ao final deste artigo.

e que, conforme pensamos, é essencial retomar: a ideia de que a filosofia é construção de si. De todo modo, para ambos os pensadores, a filosofia possui uma ligação com a vida.

MICHEL FOUCAULT E A FILOSOFIA COMO DIAGNÓSTICO DO PRESENTE

Em uma entrevista, ao ser perguntado sobre seu trabalho, Foucault responde:

É muito bem possível que meu trabalho tenha algo a ver com a filosofia: sobretudo porque à filosofia – pelo menos desde Nietzsche – compete a tarefa do diagnosticar e não mais a de buscar dizer uma verdade que seja válida para todos e para todos os tempos. Eu procuro justamente diagnosticar: diagnosticar o presente. Eu procuro dizer aquilo que nós somos hoje e o que é que agora significa dizer aquilo que nós dizemos. Este escavar sob os próprios pés caracteriza, desde Nietzsche, o moderno pensar e nesse sentido eu posso me designar como filósofo (FOUCAULT, 2001, nº 50, p. 634, tradução nossa).

Ora, apesar de nesta entrevista vincular seu trabalho à obra do filósofo alemão Nietzsche, em outros momentos Foucault também se vincula ao trabalho de Kant. Assim, para apresentar nosso argumento, recorreremos ao texto do filósofo francês intitulado *Qu'est-ce que les Lumières?* (O que são as Luzes?)⁸. Segundo ele, o texto de Kant chamado *Resposta à questão: o que é o Esclarecimento?* possui algo de especial, de único, ao passo que coloca em relevo o problema do presente. Não se deve compreender esse problema erroneamente, isto é, evidentemente, a questão da história já era problematizada. No entanto, não é de história que se trata aqui. Para Foucault, é neste pequeno texto de Kant

⁸ Em muitos momentos Foucault retoma essa discussão sobre a questão atualidade ou do presente em Kant. Remetemos o leitor a conferir, igualmente, a primeira aula do curso *O governo de si e dos outros*, ditado em 1983.

que, pela primeira vez, a questão da atualidade foi posta. É, portanto, como se Kant perguntasse:

[...] o que acontece hoje? O que acontece agora? O que esse “agora” no interior do qual somos uns e outros; e que define o momento em que escrevo (FOUCAULT, 2001, nº 351, p. 1498, tradução nossa).

A especificidade da filosofia, com efeito, seria o interrogar-se pela própria atualidade. Em outros termos, ela incita-nos a buscar a resposta para a questão: como compreender esse presente em que estou inserido? Assim sendo, ao olhar para nosso redor não é difícil perceber que essa atitude de indagação e estranhamento face ao presente dificilmente ocorre. A partir daí, podemos, junto a Foucault, ensaiar uma definição de filosofia.

A filosofia como superfície de emergência de uma atualidade, a filosofia como interrogação sobre o sentido filosófico da atualidade a que ele pertence, a filosofia como interrogação pelo filósofo desse “nós” de que ele faz parte e em relação ao qual ele tem de se situar, é isso, me parece, que caracteriza a filosofia como discurso da modernidade, como discurso sobre a modernidade (FOUCAULT, 2010, p. 14).

Se concordamos com a perspectiva foucaultiana, é legítimo questionar, finalmente, sobre o sentido de nosso próprio presente. Também nessa questão o filósofo francês pode nos oferecer uma considerável contribuição. A dimensão mais conhecida do pensamento de Foucault é sua análise empreendida sobre o exercício do poder. Durante a década de 1970 acompanhamos uma reflexão sempre renovada e sofisticada sobre esta temática. Nesse sentido, acreditamos que sua análise sobre a governamentalidade⁹

⁹ Governamentalidade é um neologismo criado por Foucault para dar conta do exercício do poder. Por este termo, temos de compreender a junção de *governo* e *mentalidade*. É no curso *Segurança, território, população* o primeiro lugar em que Foucault apresenta e desenvolve esse conceito. Fiquemos com a primeira definição de governamentalidade. Com este conceito, o filósofo entende “o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e

neoliberal fala-nos diretamente. Tal reflexão é explorada no curso intitulado *Nascimento da biopolítica*, ditado em 1979. Grosso modo, ao buscar refletir sobre o que caracterizaria nosso presente político, Foucault oferece-nos uma oportunidade de diagnosticar nosso presente.

Dentre os diferentes aspectos da obra foucaultiana, parece-nos de suma importância compreender a constituição de um *ethos* contemporâneo que impacta diretamente na concepção e no ensino da filosofia. Em outros termos, após uma rica investigação na obra *Vigiar e punir*, publicada em 1975, sobre os mecanismos disciplinares que pretendem modelar os corpos dos indivíduos, tornando-os ao mesmo tempo dóceis politicamente e úteis para fins particulares, o filósofo francês apresenta uma inflexão em sua pesquisa.

Em *Vigiar e punir*, o exercício do poder encontra-se inscrito em instituições particulares e, portanto, era individualizado. Em outros termos, seu exercício incidia nos corpos do enfermo, do estudante, do soldado, do prisioneiro. No entanto, como bem asseverou Gilles Deleuze, as disciplinas “também conheceriam uma crise, em favor de novas forças que se instalavam lentamente e que se precipitariam depois da Segunda Guerra Mundial: as sociedades disciplinares é o que já não éramos mais, o que deixávamos de ser” (DELEUZE, 2013, p. 223-224). Podemos objetar que, evidentemente, a disciplina enquanto poder não deixou de existir; ainda possuímos escolas, asilos, o exército etc. No entanto, a evolução da obra e do pensamento do filósofo francês apresenta-nos a perspectiva de que as disciplinas estão sendo eclipsadas por uma outra forma de poder, mais insidioso porque mais sutil.

Como afirmamos acima, são nos cursos de 1978 e 1979 que Foucault passa a falar sobre governo para indicar uma forma de exercício de poder mais amplo. O poder disciplinar não é a única forma de exercício de poder. Thomas Lemke, ao investigar

as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança” (FOUCAULT, 2008b, p 143).

o pensamento foucaultiano, afirma que ele precisava responder a dois problemas fundamentais: a evolução do estatuto do Estado moderno e a questão da produção da subjetividade moderna. Para responder a tais questões, o filósofo precisou tematizar a questão do governo¹⁰. O conceito de governo é crucial para a pesquisa foucaultiana na segunda metade da década de 1970, pois ele permitirá ligar os processos de governo dos outros às tecnologias de si, ou seja, ao governo de si. Dito de outro modo, ele liga o governo político e as práticas de autogoverno. O entendimento desse conceito é, outrossim, crucial para o diagnóstico do presente.

Muitos elementos interessantíssimos da análise foucaultiana nos cursos de 1978 e 1979 serão deixados de lado por motivos de espaço. É preciso, no entanto, destacar que ao tentar dar conta da questão do Estado, ou seja, do governo político dos outros, a partir do século XVIII até o século XX, Foucault realiza uma genealogia de nós mesmos. Ele demonstra que o governo político se constituiu muito mais com a ajuda das práticas pastorais do cristianismo do que com os tratados de soberania e defesa que encontramos em *O príncipe* de Maquiavel, por exemplo.

Mas a governamentalidade, isto é, a racionalização do exercício do governo, não é estanque. Assim sendo, no liberalismo encontramos a primeira modificação do tema do governo. Com o liberalismo, a questão é a da limitação interna ao poder do Estado. Ou seja, não é recorrendo ao direito (a lei) que no século XVIII se pensou em sua limitação, mas, sobretudo, por meio do conhecimento proporcionado pela economia política. A arte liberal de governar toma como ponto de partida a sociedade, os indivíduos e sua liberdade para colocar uma questão ao Estado: por que é preciso governar? Ou, ao menos, como governar de forma adequada?

Nesta narrativa, o *mercado* como local de trocas e formação de um preço justo torna-se o *locus* de verdade para a prática gover-

¹⁰ Michel Foucault compreende o governo de uma forma bastante ampla, não apenas como governo em sua forma mais reconhecida, isto é, a política. Conforme aponta Lemke, “*governo* era um termo discutido não somente em tratados políticos, mas também em textos filosóficos, religiosos, médicos e pedagógicos” (LEMKE, 2017, p. 16-17, grifo no original).

namental. No século XX, por sua vez, encontramos uma situação nova e que exigia uma resposta política adequada. Em um cenário de guerra e de um poder estatal altamente poderoso (nazismo e stalinismo), o pensamento liberal percebe a necessidade de renovar-se. É na Alemanha arrasada pela Segunda Guerra Mundial que um grupo de pensadores inicia um trabalho de reconstrução do Estado por meio da economia. Segundo Foucault, podemos encontrar o princípio do neoliberalismo com o ordoliberalismo alemão¹¹. Para esta corrente, o mercado deixa de ser o local privilegiado para trocas e assume um papel de guardião do princípio de *concorrência*. Não é mais a troca e sim a concorrência que constitui o princípio de governo. A construção de um espaço de espaço concorrencial entre formas-empresa é o objetivo da condução governamental.

Com efeito, será com o neoliberalismo norte-americano que testemunhamos a radicalização dos princípios concorrenciais e da generalização da noção de empresa. Ao fim do curso *Nascimento da biopolítica*, Foucault afirma que o neoliberalismo estadunidense, cristalizado na Escola de Chicago, generaliza a ideia de empresa e a concorrência para domínios não necessariamente compreendidos como econômicos. O ideário neoliberal entende o indivíduo como *empresário de si mesmo*. Em outros termos, o princípio da concorrência generaliza-se de tal forma que cada um torna-se responsável por seus ganhos ou suas perdas.

“O *homo oeconomicus* é aquele que é eminentemente governável”, aponta Foucault (FOUCAULT, 2008a, p. 369). Apesar desse rápido passeio por análises que são tão ricas e detalhadas, esperamos ter cumprido nossa intenção de apresentar um diagnóstico de nosso presente político e da subjetividade contemporânea. De fato, neste século XXI, testemunhamos uma disseminação do discurso empreendedor. Do governo político, passando pelo mundo do trabalho e chegando, finalmente, aos *coaches* de inú-

¹¹ Para um estudo detalhado do problema do neoliberalismo remetemos o leitor à obra de Pierre Dardot e Christian Laval intitulada *A nova razão do mundo*. A referência completa encontra-se ao final do artigo.

meros domínios, assistimos à solidificação de uma concepção que entende todos os sujeitos

[...] como empresários autônomos de si que assumem a própria responsabilidade por suas decisões de investimentos e que visam a produção de mais-valia – mas que, em última instância, também são os próprios responsáveis pelo seu possível fracasso na luta da concorrência social e ate mesmo por sua morte precoce (LEMKE, 2018, p. 154).

Se tal situação mostra-se como intolerável, pois destrói qualquer possibilidade de solidariedade real, cabe-nos, em primeiro lugar, procurar as armas teóricas para compreender nosso presente. Neste sentido, a compreensão que Michel Foucault apresenta da filosofia é valiosa para fins de luta e construção de uma realidade política e subjetiva outra.

PIERRE HADOT E A FILOSOFIA COMO EXERCÍCIO DE CONSTRUÇÃO DE SI

Contemporâneo a Foucault, porém, menos conhecido, dispomos das reflexões de Pierre Hadot. Profundo conhecer do pensamento e da cultura grega, notadamente do período helenístico, Hadot escreveu obras que marcaram profundamente os estudos sobre a cultura de si, retomando aspectos aparentemente “perdidos” na filosofia e na prática humana. Sua obra *Exercícios espirituais e filosofia antiga* influenciou de forma significativa a obra do chamado “último Foucault”, preocupado com as questões éticas¹². Neste momento, então, pretendemos apresentar alguns tópicos discutidos por Hadot na referida obra, visando construir esse sentido de filosofia.

¹² Para a compreensão entre a relação Foucault-Hadot, notadamente, para entender a influência deste último sobre aquele, vale a pena o leitor conferir os dois últimos volumes da *História da sexualidade* intitulados *O uso dos prazeres* e *O cuidado de si*, referências completas ao final.

Se entendemos que é preciso existir esforço e dedicação no estudo de qualquer campo do conhecimento – em nosso caso, no estudo da filosofia –, precisamos concordar que é necessário, em primeiro lugar, sermos seduzidos. Com efeito, pensar o momento inicial do ensino de filosofia demanda de nós acuidade para essa tarefa. Pierre Hadot oferece alguns conceitos e elaborações muito significativos, pois identifica a filosofia na própria vida dos sujeitos.

O conceito de maior destaque em sua obra é o de *exercício espiritual*. O termo “espiritual”, no entanto, não pode enganar-nos. Não se trata de metafísica, muito menos de religião. Por este conceito, o filósofo entende, sobretudo, o trabalho que o indivíduo pode fazer sobre si mesmo, visando viver uma vida verdadeira, ou melhor, simplesmente buscando aprender a viver. Ao falar sobre os estoicos, Hadot sustenta que para eles a filosofia consiste “numa arte de viver, numa atitude concreta, num estilo de vida determinado, que engloba toda existência” (HADOT, 2014b, p. 22). Não obstante, nosso pensador afirma que essa atitude foi se perdendo ao longo da história humana, praticamente desaparecendo na Modernidade¹³.

Por conseguinte, se a maior parte da filosofia construída a partir da modernidade pode ser compreendida como uma linguagem técnica reservada a especialistas, como alega Hadot, talvez fosse uma tarefa imprescindível resgatar o sentido do ensino de filosofia. Nosso esforço neste texto consiste em advogar por este resgate e por essa apresentação da filosofia a um público estudantil que toma um primeiro contato com ela. Afinal, o *ethos* de nosso mundo contemporâneo, como mostramos acima, cristaliza-se em uma atitude de avaliar todos os aspectos da existência tentando identificar os possíveis lucros e evitar as possíveis perdas.

¹³ Hadot aponta que o início da Universidade marca, outrossim, o início do fim da filosofia antiga. A universidade preocupa-se, segundo ele, com a formação de profissionais, abandonando a formação de si. “Seja como for”, escreve ele, “a filosofia moderna é antes de tudo um discurso que se desenvolve em cursos, que consigna em livros, um texto do qual se pode fazer a exegese” (HADOT, 2014b, p. 269).

É claro, ao mesmo tempo, é preciso reconhecer que a filosofia não está totalmente alheia da existência da maioria dos homens. Em um texto de 1992 contido em *Exercícios espirituais e filosofia antiga*, intitulado “A filosofia é um luxo?”, Hadot pinta um quadro facilmente reconhecível nos dias de hoje. Segundo ele,

É verdade, aliás, que a filosofia está longe de estar totalmente ausente do mundo moderno, isto é, das telas de televisão [...]. Mostram-se então de tempos em tempos, na televisão, filósofos neste ou naquele programa: eles geralmente seduzem o público com sua arte de falar, compra-se o livro deles no dia seguinte, folheiam-se suas primeiras páginas, antes de fechar definitivamente a obra, repellido que se é, na maior parte do tempo, pelo jargão incompreensível” (HADOT, 2014b, p. 328).

Ora, trata-se de tentar se livrar dessa visão demasiado técnica e alheia à vida dos sujeitos ao propor um resgate da ideia de *construção de si*. Em outros termos, a filosofia enquanto diagnóstico do presente (Foucault) guia-nos para o entendimento da necessidade de construção de si. Ou seja, se é possível diagnosticar o estado atual da existência, coletiva e individual, então, é possível buscar uma saída. Foucault chamava essa saída de transgressão ou resistência ao presente. Como é impossível colocar-se fora do mundo, em uma posição externa, a resistência assume a tarefa de um *governo outro*. “Como não ser governado *assim*, por eles, em nome desses princípios, em vista de tais objetivos e por meio tais procedimentos; não assim, não para isso, não por eles” (FOUCAULT, p. 37, tradução nossa, grifo no original). Uma possível resposta tal questionamento pode ser identificada na tarefa de construção da própria existência.

A filosofia identifica-se, primordialmente, com uma escolha de vida. O filósofo, segundo Hadot, não é tanto o professor ou o escritor, mas aquele que faz uma escolha de vida. Evidentemente, o discurso ou a teoria é parte integrante da filosofia. Contudo, esse discurso deve estar a serviço da vida e da ação. Assim, ao identifi-

carmos a filosofia como ligada ao pensamento sobre a construção de si, afastamos as perguntas mordazes sobre sua utilidade. Afinal, “uma tal filosofia não pode ser um luxo, porque está ligada à própria vida. Ela seria, antes, uma necessidade elementar para o homem” (HADOT, 2014b, p. 330). Os exercícios espirituais – a atenção, o diálogo, a leitura, a meditação ou exame da própria vida – estão circunscritos, em Hadot, em uma preocupação com a caracterização da filosofia antiga entendida como modo de vida.

Uma imperiosa pergunta impõe-se a nós: é possível um resgate, de fato, da filosofia como construção de si? Nossa aposta é que tal resgate é possível. Michel Foucault falava que não podemos simplesmente trazer o mundo antigo para a atualidade¹⁴. Apesar disso, podemos resgatar os *gestos* que caracterizavam as escolas filosóficas antigas. Assim é que, falando sobre o cinismo, Foucault afirma que o gesto desta escola filosófica antiga pode ser identificado na modernidade, ou seja, há uma perenidade no gesto cínico. Para eles, a vida deve ser constituída como o escândalo da verdade. Deve-se buscar, continuamente, a vida verdadeira. O cínico é aquele que muda sua existência, que desafia as convenções, que corre riscos para afirmar a verdadeira vida. Como mostra Hadot, “a ruptura do cínico com o mundo é radical. O que ele rejeita é o que os homens consideram as regras elementares, as condições indispensáveis da vida em sociedade, a propriedade, o governo, a política (HADOT, 2014a, p. 162). Esse gesto filosófico, no sentido de escolha de vida, pode ser encontrado, por exemplo, na vida militante ou revolucionária, pois ela é como que um testemunho pela vida. Conforme indicação de Foucault,

Esse estilo de existência próprio do militância revolucionário, que assegura esse testemunho pela vida, está em ruptura, deve estar em ruptura com as convenções, os hábitos, os valores

¹⁴ Ao ser perguntado em entrevista se acredita que os gregos apresentariam uma alternativa para nós, Foucault é taxativo e responde: “Não estou procurando alternativa; não se pode encontrar a solução de um problema na solução de outro problema levantado num outro momento por outras pessoas” (FOUCAULT, 2013, p. 299).

da sociedade. E ele deve manifestar diretamente, por sua forma visível, por sua prática constante e sua existência imediata, a possibilidade concreta e o valor evidente de uma outra vida, uma outra vida que é verdadeira vida. Aqui também vocês encontram, bem no centro da experiência, da vida, do militantismo revolucionário, esse tema, tão fundamental e ao mesmo tempo tão enigmático e tão interessante, essa verdadeira vida cujo problema já foi posto por Sócrates e cuja temática não cessou, acredito, de percorrer todo o [pensamento] ocidental (FOUCAULT, 2011, p. 161).

O estilo militante de viver é um exemplo da relação íntima entre filosofia, ou seja, a atividade de reflexão, e a construção de si por meio de escolhas racionais. Resta evidente que, ao entender a filosofia como atividade ligada à substância de nossas vidas, a saber, nossas angústias, dúvidas, sentimentos, escolhas etc., a tarefa que se atribui ao sujeito é levar às últimas consequências esse gesto filosófico (teórico, discursivo) que se liga com a vida. Nesse sentido, é importante uma apresentação da filosofia que a caracterize como íntima companheira de nossas vidas e da construção de nosso caráter. Para além, portanto, das disputas entre correntes e escolas filosóficas; para além de um discurso e um contra discurso que versa sobre um objeto específico, a filosofia busca lançar luz sobre nossos passos, nossas escolhas e desejos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo partiu da teoria para auxiliar a prática do ensino de filosofia no nível médio. Partindo do pressuposto de que o primeiro contato com a Filosofia é um momento essencial na vida do estudante, a fundamentação teórica da sua atividade é, então, parte crucial na vida do professor. Em outros termos, é preciso justificá-la de um modo significativo para uma audiência leiga.

Nesse sentido, procuramos em nosso texto apresentar duas concepções de filosofia que se complementam e que, ademais, estão completamente ligadas ao que constitui as existências: o presente em que estamos situados e o modo como construímos nós próprios nesse presente. Por conseguinte, se como mostramos a partir de Foucault, a existência está sendo cada vez colonizada por forças mercantis e concorrenciais, nossa tarefa primeira é realizar a crítica do presente. Nesse sentido, o diagnóstico crítico do presente é tarefa da filosofia e do filosofar. Para Lemke, um dos sentidos da crítica em Foucault é que ela possui o objetivo de problematizar “os regimes de verdade existentes e as alegações de saber para tornar possíveis novas experiências coletivas” (LEMKE, 2017, p. 8). O sentido do ensino e do estudo da atividade filósofo seria, portanto, o pensar e transformar a existência, individualmente e coletivamente.

Em síntese, se vislumbramos a necessidade de propor um ensino de filosofia a partir das concepções encontradas a filosofia antiga, conforme estudam Pierre Hadot e Michel Foucault, foi porque percebemos que a configuração atual de nossas sociedades exige uma outra forma de viver e pensar. Ou seja, se o cinismo pode ter um interesse em nossa atualidade “não seria porque nossa civilização sofisticada, invadida por aparelhos e escravizada a aparências, anseia por aprender novamente o significado de termos como “felicidade”, “simplicidade”, “liberdade” e “autonomia”? (GOULET-GAZÉ; BRACHT BRANHAM, 2007, p. 16). Em outras palavras, encontramos-nos continuamente colocados face a necessidade de repensar o que achamos que sabemos.

Ao fim e ao cabo, esperamos as reflexões levantadas neste texto possam ajudar nessa tarefa seminal de repensar o ensino da filosofia. Afinal, diante do diagnóstico nada amistoso da dinâmica de nossa sociedade, não cabe temer ou esperar, mas encontrar armas para agir. Para isso, nada mais essencial que a Filosofia.

BIBLIOGRAFIA

CAMPANER, S. *Filosofia: ensinar e aprender*. São Paulo: Livraria Saraiva, 2012.

DARDOT, P.; LAVAL, C. *A nova razão do mundo: Ensaio sobre a sociedade neoliberal*, trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, G. *Conversações*, trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2013.

FERRETI, J, C.; RIBEIRO DA SILVA, M. *Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia*. Educ. Soc., Campinas, v. 38, no. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017.

FOUCAULT, M. *Dits et écrits* (1954 -1988). Paris: Gallimard, 2001, 2 vol.

_____. *Nascimento da biopolítica*, trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. *Segurança, território, população*, trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

_____. *A coragem da verdade*, trad. Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

_____. *História da sexualidade I: A vontade de saber*, trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. *História da sexualidade II: O uso dos prazeres*, trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. *História da sexualidade III: O cuidado de si*, trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. *O governo de si e dos outros*, trad. Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

_____ *Qu'est-ce que la critique?* suivi de *La culture de soi*. Paris: Vrin, 2015.

_____ Michel Foucault entrevistado por Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow. Em: DREYFUS; RABINOW, *Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*, trad. Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

GOTO, R. Que bagulho é isto – filosofia?. Em: SILVEIRA, R.J.T; GOTO, R (org.). *Filosofia no ensino médio: temas problemas e propostas*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

GOULET-GAZÉ; BRACHT, B. *Os cínicos: o movimento cínico na Antiguidade e o seu legado*, trad. Cecília Camargo Bartalotti. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

HADOT, P. *Exercícios espirituais e filosofia antiga*, trad. Flavio Fontenelle Loque e Loraine Oliveira. São Paulo: É Realizações, 2014b.

_____ *O que é a filosofia antiga?*, trad. Dion Davi Macedo. São Paulo: Edições Loyola, 2014a.

LEMKE, T. *Biopolítica: críticas, debates, perspectivas*, trad. Eduardo Altheman Camargo Santos. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2018.

_____ *Foucault, governamentalidade e crítica*, trad. Mario Antunes Marino, Eduardo Altheman Camargo Santos. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2017.

O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: TECNOLOGIAS DIGITAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS¹⁵

Arthur Silva Araújo¹⁶

Ademir Aparecido Pinhelli Mendes¹⁷

Eliane Blaszkowski Champaoski¹⁸

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta um relato de experiência sobre o uso das tecnologias digitais no ensino de filosofia no Ensino Médio, evidenciando suas possibilidades, limites e suas contribuições no ambiente da sala de aula.

As informações para a construção do relato de experiência foram coletadas por meio da pesquisa de observação participante, realizada por um estudante de Licenciatura em Filosofia em seu estágio supervisionado de observação das aulas de filosofia de um professor do ensino médio de uma escola pública do Município de Curitiba.

Observou-se, por um período aproximado de três meses as turmas dos 3º anos, nominados desde a letra A até a letra H, ou seja, do 3º A até o 3º H do ensino médio, no período noturno. Totalizando oito turmas de 3º anos, compostas por 246 alunos

¹⁵ Este artigo foi fruto de uma apresentação oral no 24º CIAED Congresso Internacional ABED de Educação a Distância em 2018.

¹⁶ Mestrando em Educação e Novas Tecnologias - Uninter. E-mail: arthur_40@hotmail.com.br.

¹⁷ Professor do Centro Universitário Internacional - Uninter. E-mail: ademir.m@uninter.com

¹⁸ Orientadora Educacional do Centro Universitário Internacional - Uninter. Mestre em Educação e Novas Tecnologias. E-mail: lilikaj@hotmail.com

matriculados numa instituição de ensino público estadual da cidade de Curitiba-Pr.

O professor titular da disciplina de Filosofia buscou articular a interação dos alunos nas aulas, usando linguagens de fácil entendimento e compreensão do mundo juvenil. Inseriu diversos aparatos tecnológicos para auxiliar a aprendizagem discente. Dentre os diversos recursos digitais inseridos nas aulas observadas, destaca-se o uso de vídeos (Youtube), o Sway (aplicativo que possibilita a criação de apresentações para a web) e o CmapTools (ferramenta para criar mapas conceituais).

POSSIBILIDADES E LIMITES DA TECNOLOGIA NO ENSINO DE FILOSOFIA

Compreende-se que o uso das tecnologias digitais na disciplina de filosofia no ensino médio contribui para o diálogo com os alunos e facilita a pesquisa de informações necessárias ao desenvolvimento do conhecimento filosófico, bem como a valorização de atividades interativas. Estes aparatos tecnológicos, quando bem utilizados ou conscientemente acessados, possibilitam ao discente realizar diversas pesquisas, conhecer novos conceitos, viajar pelo espaço virtual sem sair do ambiente escolar, como por exemplo, conhecer museus, visitar bibliotecas *online*, visitar lugares históricos importantes para a História da Filosofia.

A educação cumpre um papel importante na formação do indivíduo, sobretudo o papel da filosofia no ensinamento dos valores humanos mais nobres. Contudo devido ao caráter técnico do pensamento moderno parece difícil assegurar um lugar para o ensino de filosofia na escola e na sociedade como um todo.

Para os gregos, a educação possuía um valor extremamente amplo porque não se restringia a especialização, ou seja, o homem era formado em todas as suas capacidades. Tanto é que os homens mais importantes da Grécia antiga eram os que se colocavam a

serviço da comunidade e se preocupavam com a formação dos demais cidadãos.

Com base nesse pressuposto, compreende-se que as práticas educativas no ensino de filosofia precisam preocupar-se com a formação humana e profissional e não podem ficar à margem do uso das inovações e das tecnologias digitais em sala. Para isso, é necessário investir cada vez mais nas relações humanas e pessoais, destacando a força do coletivo na resolução de problemas filosóficos e na crença de que todos são capazes.

Para (Lemos, 2015, p. 31), “a evolução da espécie humana é fruto desse movimento perpétuo e infindável, sendo a técnica responsável pela criação da segunda natureza – a cultura – num processo de desnaturalização do homem”.

Estamos vivendo um período em que se esqueceu, em grande parte, do ensinamento aristotélico da busca do bem e da verdade. Encontramo-nos imersos nas tendências tecnológicas e delas dependemos de modo brutal e definitivo. Desta forma, as políticas educacionais indicam a supressão da filosofia como disciplina do currículo do ensino médio sob o pretexto da inutilidade dos indivíduos refletirem e indagarem sobre a sua realidade vivida.

Ao decidir trabalhar com o ensino de filosofia, mediado pelas novas tecnologias digitais, o docente como filósofo, se depara com diversas situações em diferentes contextos do que está habituado em seu convívio com a educação. Ao lançar mão do uso de recursos tecnológicos na educação é possível ampliar as possibilidades de trabalho com o conteúdo filosófico. Por outro lado, existem limites articulados ao uso da tecnologia digital no ensino de filosofia, que não se colocam, por exemplo, no ensino da Ciência da Natureza.

O objetivo da filosofia é à busca de exercitar o pensamento. Podemos dizer que a atividade filosófica é a busca pelo conhecimento, pela sabedoria. Ofertar ferramenta sem educar é um grande perigo, pois além de proporcionar o uso da tecnologia é

necessário refletir a respeito da ética que envolve cada vez mais no mundo digital.

A tecnologia vem, portanto, modificando a sociedade e sendo modificada por ela, modificando também as pessoas e os seus modos de se relacionar e comunicar. Apropriar-se das novas tecnologias digitais implica em estar conectado com as mudanças que o uso dos recursos tecnológicos nos impõe, especialmente na educação. Para (D'Ambrósio, 2001, n.p):

É necessário encontrar alternativas para substituir aulas meramente expositivas que mantem o aluno passivo no processo de ensino e aprendizagem e substituir por práticas pedagógicas mediadas por recursos que estimulem a participação dos discentes.

É preciso estar preparado para o que virá se queremos participar do processo de inserção das novas tecnologias na educação diante dos avanços que nos cercam.

Ao desenvolver um trabalho coletivo sobre a utilização de um *software* para o processo de ensinar e aprender funções, por exemplo, é necessário olhar o trabalho educativo desenvolvido no laboratório de informática como um espaço de produção de saberes discentes que podem propiciar um espaço de formação e desenvolvimento profissional. (Silva, 2007, n.p)

É importante primeiramente, tornar o currículo interativo e incentivar o uso dos recursos tecnológicos digitais de forma ajustada e adaptada ao currículo, porém, respeitando e atendendo sempre aos objetivos da educação como processo de humanização. Por isso é importante discutir as possibilidades e limites que as novas tecnologias digitais trazem para a educação e para a sociedade. Se isso não ocorrer entende-se que não haverá nenhuma mudança no projeto político pedagógico da educação brasileira, fazendo com a escola continue sendo mais do mesmo.

As expectativas e os impactos das tecnologias digitais na educação:

Referem-se a um conjunto de fenômenos e processos que demarcam, presidem ou orientam as políticas de aperfeiçoamento da qualidade da educação, marcando o sentido do conceito de qualidade na educação. (Coll e Monereo, 2010, p. 67).

Ainda existem professores que não desenvolveram habilidades específicas para a utilização dos recursos tecnológicos digitais, o que faz com tenham dificuldade de utilizá-los no processo educacional.

Cada recurso tecnológico carrega suas possibilidades e limites. Conforme afirma (Morre e Kearsley, 1996, n.p) “um dos piores erros que um docente pode fazer no processo educacional é escolher apenas um recurso”. A escolha dos recursos adequados precisos ser realizada para cada curso, para cada programa ou nível de ensino: cada um tem seus diferentes objetivos, diferentes alunos e diferentes ambientes de aprendizagem.

De acordo com (Litwin, 1997, n.p):

Os recursos tecnológicos aplicados à educação assim como a didática, estão voltados à prática de ensino, mas vão além, pois inclui entre suas preocupações o exame da teoria da comunicação e dos novos desenvolvimentos tecnológicos: a informática, o vídeo, a TV, o rádio, o áudio, o celular, impressos, internet etc.

Por exemplo, para (Moran, 1997, n.p)

As vantagens oferecidas pelo uso da internet em sala de aula é que ela possibilita o acesso a fontes inesgotáveis de informações servindo de estímulo para os alunos na realização de suas pesquisas, pois por meio dos acervos de livros eletrônicos das bibliotecas virtuais é possível aprender vários conteúdos, favorecendo o enri-

quecimento de conhecimentos e o desenvolvimento dos trabalhos com mais agilidade.

Conforme (Tajra, 2001, p. 156), “os jovens devem ser estimulados a localizar as informações, a tratá-las e criticá-las e, por fim, a se comunicar”. Assim, os limites que podemos encontrar ao utilizar a internet no setor educacional, trabalhando com a tecnologia em sala de aula é o aspecto que se deve ter a maior atenção possível e com muita relevância pelos quais os professores optam a trabalhar com um recurso na inovação pedagógica em sala de aula, problemas esses que não impedem os benefícios que o ensino e a aprendizagem geram, podendo então ser superados de diversas formas.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação para o Ensino Médio, na Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012, o projeto político-pedagógico das unidades escolares que ofertam o ensino médio deve considerar a utilização de diferentes mídias como processo de dinamização dos ambientes de aprendizagem e construção de novos saberes. Essa determinação enfatiza a necessidade de uso dos recursos tecnológicos em sala de aula, já que os estudantes em geral possuem acesso a equipamentos de celulares, *tablets*, *notebooks*, dentre outros.

Os estudos em relação ao uso de tecnologias em sala de aula indicam o uso de recursos tecnológicos tais como lousas digitais, computadores em laboratórios de informática, aplicativos, dentre outros que, infelizmente nem sempre estão acessíveis e/ou disponíveis para todas as escolas e diretamente em posse dos alunos para uso e estudo. Daí a importância de se trabalhar com os alunos fazendo uso de dispositivos móveis, como o aparelho de celular, que muitos alunos os utilizam para acesso à internet, objeto esse que pode ser utilizado como formas de aprendizagens tecnológicas em sala de aula.

Entende-se que as tecnologias digitais como mediadoras podem potencializar a prática de ensino de filosofia no ensino médio, pois, cada recurso tecnológico tem sua fase de interesse do

aluno e do professor. Dentre esses recursos podemos citar o uso de vídeos, ancorados no *Youtube*, que é uma plataforma de compartilhamento de vídeos, o Sway, que é um aplicativo que permite a criação de apresentações para a *web*, evolução do PowerPoint e o *CmapTools* que é uma ferramenta para criar mapas conceituais.

RELATO DA EXPERIÊNCIA OBSERVADA

A observação das aulas iniciou-se no momento em que o professor de filosofia das turmas estava organizando um trabalho no qual os alunos deveriam escolher um filósofo moderno ou contemporâneo e estudar o tema da Ética e da Política. O professor passou aos alunos uma relação dos seguintes filósofos que poderiam ser trabalhados: Foucault, Sartre, Hobbes, Locke, Rousseau, Kant, Hegel, Voltaire, Marx e Engels, Adam Smith, Stuart Mil, Bakunin, Nietzsche, Habermas, Simone de Beauvoir e Hanna Arendt.

Os alunos organizados em grupos de quatro integrantes deveriam estudar a concepção ética e política de um dos filósofos que foram escolhidos por sorteio em sala de aula, construir um mapa conceitual utilizando o aplicativo *CmapTools* e produzir um vídeo explicando os seguintes pontos: contexto histórico do filósofo, vida e obra e concepção ética e política.

Na produção e apresentação do mapa conceitual e do vídeo, os alunos deveriam demonstrar domínio do conteúdo do filósofo estudado, pois seriam avaliados para obtenção de notas para compor a avaliação trimestral.

Após a organização dos trabalhos com as turmas nas quais o professor lecionava filosofia, as aulas seguintes foram realizadas no laboratório de informática, nas quais os alunos deram início à construção de pesquisa proposta com a organização do mapa conceitual referente ao tema de cada grupo de alunos. Puderam consultar textos e vídeos obtidos nas pesquisas em sites e artigos científicos. Com esta atividade, foi possível observar como o aluno de filosofia no ensino médio pode tornar-se pesquisador, fazendo

uso dos recursos tecnológicos disponíveis de forma interativa sob a orientação de um professor.

Durante as aulas no laboratório de informática, observou-se que os alunos, organizados em grupos, ao realizar suas pesquisas sobre o filósofo, debatiam entre si e, quando necessário, chamavam o professor para tirar dúvidas ocorrendo o aprofundamento do conteúdo pesquisado. Por meio desta metodologia, os alunos participavam das aulas de forma interativa com os colegas mediados pelos recursos tecnológicos digitais e o professor.

A próxima etapa ocorreu quando o professor disponibilizou aos alunos excertos de textos dos filósofos os quais cada grupo de alunos estava estudando. Para isso, o professor utilizou como recurso tecnológico um aplicativo denominado Sway (Aplicativo que permite mostrar fotos e textos em blog). Nesse momento, os alunos foram motivados pelo professor para que lessem os excertos de textos disponibilizados, a fim de aprimorar o processo de pesquisa iniciado no laboratório de informática. Em sala de aula, os alunos puderam acessar o Sway por meio do aparelho celular e ler os textos dos filósofos selecionados pelo professor. Por meio da leitura dos textos e sob orientação do professor os alunos acrescentaram conceitos retirados dos textos aos mapas conceituais que estavam em construção.

Nas aulas seguintes, os alunos apresentaram à turma os mapas conceituais que foram construídos por meio da pesquisa. No processo de apresentação dos mapas conceituais, realizado pelos alunos sob a mediação do professor, surgiram diversas dúvidas acerca do filósofo estudado e dos textos lidos. Por meio da resposta às dúvidas dos alunos, o professor mobiliza a participação da turma e, do começo ao fim, a aula se torna instigante com diversos alunos apresentando seu ponto de vista sobre o determinado assunto abordado. É instalado um diálogo dos alunos com o professor e entre alunos, tendo o professor como mediador, falando do filósofo em todos os sentidos, ético, político, cultural etc. A dinâmica se repetiu por aulas seguidas, sempre com um

filósofo diferente, de acordo com a organização encaminhada pelo professor no início dos trabalhos.

Após o processo de pesquisa, construção e apresentação dos mapas conceituais acerca de cada um dos filósofos estudados pelos grupos de alunos, o professor marcou a data para apresentação dos vídeos que foram produzidos por eles acerca do filósofo estudado.

O vídeo deveria ter um tempo, entre cinco e sete minutos, além de apresentar a vida e obra do filósofo, deveria apresentar também o contexto histórico no qual o filósofo estava inserido, o problema ético e político por ele investigado, suas teses principais e relacionar o pensamento do filósofo com um problema filosófico atual.

Nas aulas seguintes, os grupos de alunos apresentaram os vídeos produzidos por eles e, novamente foi instalado em sala de aula um processo de discussão e debate sob a mediação do professor tendo como foco a ética e a política do filósofo estudado.

Observou-se que o professor tem o domínio dos conteúdos filosóficos para ministrar aulas no ensino médio com calma e clareza, bem como usar os recursos tecnológicos no ensino de filosofia. A escolha dos recursos tecnológicos, como o computador no laboratório de informática, o *CmapTools* para a construção e mapas conceituais e o *Sway* para disponibilização de materiais torna as aulas dinâmicas e interativas, fazendo com que os alunos tivessem interesse em estudar a filosofia.

Avalia-se que o professor realiza constantemente o exercício da ação-reflexão-ação com os alunos por meio dos trabalhos desenvolvidos, apresentados e discutidos em sala. O professor é um mediador e observador dos alunos, e ainda, de suas próprias aulas, a fim de identificar as dificuldades que possam aparecer no desenvolvimento da aprendizagem durante as realizações das atividades pelos alunos. E aquele é o momento certo para fazer as intervenções e, principalmente, saber quem está aprendendo de forma satisfatória todos os conteúdos propostos em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor mediador em sala de aula tem a tarefa de estimular o desenvolvimento sociocultural nos diversos contextos dos seus alunos, no processo de ensino aprendizagem, pois argumenta, debate, questiona e apresenta desafios durante a aula. Dessa forma, faz com que o aluno construa suas próprias motivações nas mais diversas situações.

A maior preocupação do professor é saber se a aula está contemplando os objetivos propostos, relacionando aos assuntos trabalhados nas aulas, tendo a tecnologia digital como uma ferramenta para o debate filosófico. Para atuar em sala de aula com jovens fazendo a leitura de textos filosóficos no ensino médio é importante que o professor desperte o interesse dos alunos e explore diversas possibilidades mediadas pelas novas tecnologias promovendo aprendizagens significativas, prazerosas e eficazes.

Dentro deste contexto desafiador das práticas educativas, se faz necessário despertar uma nova responsabilidade nos docentes como mediadores do processo de apropriação, descoberta, construção e elaboração de conhecimentos de filosóficos de forma a redimensionar à sua prática pedagógica.

O uso das tecnologias digitais, como ferramenta mediadora das práticas educativas, possibilita a aprendizagem filosófica já que articula a construção do processo de ensino e aprendizagem na disciplina de filosofia. Por isso é imprescindível que sejam mantidas e ampliadas às políticas educacionais de inserção de recursos tecnológicos digitais nas escolas e de formação continuada de professores como forma de desenvolver processos de aprendizagens mais significativos no e ensino de filosofia.

O presente estudo é de natureza ainda bastante inicial e para que se possam inferir conclusões mais amplas e definitivas seria necessário ampliar o experimento para outras turmas de alunos de ensino médio e outros professores, o que indica possibilidades futuras para o desenvolvimento de novas pesquisas sobre o tema.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. ProInfo: **Informática e Formação de Professores** – Vol. 1; Brasília: MEC/ Secretaria de Educação à Distância, 2000.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. D. O. U., Brasília, 31 jan. 2012, Seção 1, p. 20.

COLL, C.; MONEREO, C. **Psicologia da educação virtual**. Porto Alegre: Artmed, 2010. D'AMBRÓSIO, U. **Educação Matemática: da Teoria a Prática**. Campinas: Papirus, 2001.

LE MOS, A. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

LITWIN, E. **Tecnologia Educacional: política, história e propostas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MOORE, M. & KEARSLEY, G. **Distance Education – A Systems View**. Belmont: Wadsworth, 1996.

MORAN, J. **Como utilizar a Internet na educação**. Ciência da Informação. V. 25, n. 02, 1997.

SILVA, J. C. **Informática e Cultura Profissional: o laboratório de informática da escola como espaço de formação**. In: FONSECA, S. G. Currículos, Saberes e Culturas Escolar. Campinas, Editora Alínea. 2007.

TAJRA, S.F. **Informática na Educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor da atualidade**. 3 ed. São Paulo: Érica, 2001.

CURIOSIDADE E CRIATIVIDADE: APONTAMENTOS A PARTIR DA PERSPECTIVA ROUSSEAUNIANA¹⁹

Letícia Maria Passos Corrêa²⁰

Neiva Afonso Oliveira²¹

A curiosidade e a criatividade consistem em elementos que existem naturalmente em nós, seres humanos. Nascermos ansiosos pelo saber, pelo descobrir e por desbravar a vida e o mundo que nos rodeia. Sendo assim, a curiosidade pode ser vista como uma busca incessante pelo saber. Com o objetivo de pensar a formação humana, vista como horizonte da Filosofia da Educação contemporânea, faz-se relevante situar alguns elementos sobre o desenvolvimento das categorias curiosidade e criatividade, a partir da obra rousseauniana, com vistas ao Ensino de Filosofia.

1. A CURIOSIDADE E A CRIATIVIDADE COMO CATEGORIAS FILOSÓFICAS

Na infância, principalmente, somos extremamente curiosos. Certamente é o período da vida onde mais nos formulamos

¹⁹ Adaptado de capítulo da tese de doutorado, escrita por Letícia Maria Passos Corrêa, intitulada “O exercício do filosofar como caminho para a formação humana: uma hermenêutica da obra de Jean-Jacques Rousseau para pensar o ensino de filosofia”. A tese foi orientada pela Prof^a Dr^a Neiva Afonso Oliveira, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas; defendida e aprovada em maio de 2017.

²⁰ Doutora e Mestre em Educação e Licenciada em Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas. Atualmente, é Professora Formadora do Curso de Licenciatura em Filosofia a Distância da UFPEL e Professora de Filosofia, História e Sociologia no Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Contato: leticiampcorrea@gmail.com.

²¹ Pós-Doutora em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina; Doutora e Mestre em Filosofia, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Licenciada em Filosofia pela Universidade Católica de Pelotas. Atualmente, é Professora e Orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Pelotas. Contato: neivaafonsooliveira@gmail.com.

questões a respeito dos grandes porquês que a humanidade nos reserva. Entretanto, com o passar dos anos, nos acomodamos e, gradativamente, passamos a deixar em plano secundário nosso pensar curioso.

Ocorre que a curiosidade que tínhamos em nossas fases infantis é, em grande parte da humanidade, substituída, na vida jovem/adulta por um entorpecimento que nos impede de investigar e desvendar grandes enigmas que o universo nos coloca. Este torpor faz com que não nos perguntemos mais e não tenhamos mais curiosidade de saber como funcionam aquelas incógnitas para as quais não temos respostas óbvias. Simplesmente, aceita-se o mundo tal como ele é – o que, certamente, implica em um grande risco de acabar nos inserindo em inúmeras armadilhas dogmáticas, ideológicas, midiáticas e falaciosas que a vida nos mostra.

O conceito curiosidade, por envolver desbravamento, descobertas e busca pela sabedoria, pode implicar em nosso pensar criativo. Quando nos sentimos curiosos, podemos nos sentirmos tentados a criar maneiras/metodologias/coisas que possam satisfazer/preencher a lacuna existente em nossa ausência/ânsia de saber manifesta no pensar curioso. Ambas – criatividade e curiosidade – são básicas para o filosofar.

Curiosidade envolve dúvida, incerteza, desejo de apreender. A curiosidade remete ao *thauma* grego, entendido como um espanto que pode instigar o desejo de saber. Deve, portanto, ser um elemento instigador para o Ensino de Filosofia, por fomentar o potencial criativo e dar margem para o surgimento de um novo tipo de sujeito, contrário às formas mercantilizadoras da Educação.

A criatividade nos defronta com a imaginação, que pode ser um elemento importante na construção de seres que desejam chegar a ser o que se é. Ela ultrapassa nossa transcendência para nos propor implicações práticas na construção de nossas identidades. Sendo assim, a criatividade também se relaciona com sonhos, ou seja, com projeções que se possa fazer a respeito de si e de sua existência. E a Filosofia também desempenha este papel,

o de despertar sonhos e possibilidades. Diz Rousseau: “(...) *ofereço meus sonhos como sonhos, deixando que o leitor procure saber se têm algo de útil para as pessoas acordadas*” (2014a, p. 127).

Na obra rousseauiana, a criatividade apresenta-se no vislumar um olhar para o futuro e representa uma aposta na esperança. Se não há a aposta em um modelo político melhor ou em um tipo de cidadão mais humano, não há por que investir-se em Educação. No momento em que um teórico investe seu esforço em escrever um tratado pedagógico, há a esperança de criação de um novo modelo formativo, capaz de fazer surgir um novo tipo de ser humano. E é exatamente isto que encontramos na obra de Rousseau.

A ideia de (re) significação caminha junto com os conceitos curiosidade, criatividade e imaginação. O ser curioso é o que escolhe investigar os enigmas da vida e, para isto, pode desenvolver potenciais criativos, através da imaginação, vista como uma

transcendência da visão, que atua em seu modo interior, possibilitando a vivência de situações hipotéticas, de sonhos e de preparações para o futuro, com vistas a alcançar objetivos. O modelo de aluno que Rousseau cria é justamente este: Emílio é um menino curioso e capaz de criar, de utilizar sua capacidade cognitiva para (re) significar sua existência e o mundo que vive.

Para o aluno fictício de Rousseau, não devemos oferecer coisas prontas e encher sua escrivaninha com livros, dados e produções de outros seres criativos. Conforme disse anteriormente, Rousseau apresenta uma proposta um tanto radical: a de que não se deve apresentar nada de livros antes da criança completar seus doze anos de idade. Devemos, sim, despertar sua curiosidade, seu desejo de aprender, para que ele próprio possa criar maneiras de saciar suas inquietações: “*Um meio mais seguro de tudo isso é aquele que sempre é esquecido: o desejo de aprender. Dai esse desejo à criança*” (2014a, p. 135).

Assim, formando em nossos alunos o desejo de aprender, estaremos formando também um novo homem e uma nova mulher. E o ser humano é o grande projeto da prática educativa. Sendo assim,

é necessário que se possa inventar o humano que se deseja (auto) formar. Pela natureza, não temos orientação alguma pré-definida e nenhum sentido pré- estabelecido. Nossa condição é aberta e somos nós que fazemos nossas próprias referências e lhe estabelecemos os sentidos. E a curiosidade de adentrar este processo de infinitos conhecimentos e possibilidades é algo que não se pode perder numa prática educativa.

Jean-Jacques Rousseau aparece no rol dos filósofos da educação como alguém que preza o potencial curioso e a capacidade criativa do educando. O próprio filósofo, em sua vida, mostrava-se como um homem que alimentava em si tais capacidades – as de desbravamento do mundo e de si e a criatividade de novos modelos possíveis nos âmbitos sociais, educativos, científicos, artísticos, etc. E, tanto a curiosidade, quanto a criatividade, pressupõem outra categoria de que tratarei mais adiante – a liberdade. Uma criança para quem são permitidos o livre pensar curioso e a liberdade de capacidade criativa tenderá a descobertas epistemológicas por si própria.

Nossa existência pressupõe este movimento que a curiosidade e a criatividade nos permitem através de novas invenções das versões de nós mesmos. E nosso maior desafio é o de seguirmos neste processo de inventos de nós mesmos até o final de nossas vidas.

Pois, enquanto há vida, há capacidades para descobrirmos novos conhecimentos e aprendizados e há potencialidade para criarmos coisas, conhecimentos, descobertas e (re) invenções de nós mesmos.

Rousseau nos lembra que, tanto a Filosofia, quanto o potencial criativo, carecem de tempo para maturação de seus pensares e para que se consiga os movimentos necessários aos pensamentos. No caso de Rousseau, a criação requer ausência: é preciso que se distancie de algo que já tinha, para que possa (re) criá-lo e (re) valorizá-lo. A criação, para Rousseau, embutida de sua misantropia, também precisa do ócio. E o filósofo genebrino faz, assim

um elogio ao ócio como um elemento importante para o filosofar e para o livre processo criativo:

O ócio que adoro não é o de um preguiçoso que fica com os braços cruzados numa inação total e que, assim como não age, não pensa. É, ao mesmo tempo, o de uma criança que incessantemente se acha em movimento sem nada fazer, e a de um tonto que tresvaria, enquanto mantém os braços em repouso (ROUSSEAU, 2008, p. 577).

Diante disto, nossos jovens alunos – partindo do fato de propormos um Ensino de Filosofia direcionado à Educação Básica – fazem-nos lembrar que o mundo, como uma coisa dada, não é algo óbvio. Principalmente quando nos referimos às crianças, estas, com suas brincadeiras carregadas de criação e de imaginação, lembram-nos que o mundo adulto é como se fosse um palco onde são encenados distintos papéis. Nosso mundo é “velho”, porque negamos a possibilidade de repensarmos os “palcos” e negamos o fato de que este “teatro” pode ser mudado e que as narrativas acerca dele podem ser refeitas²².

Rousseau, no *Primeiro Discurso*, instiga-nos a pensar que nossa curiosidade visa sempre o descobrimento da verdade. Não somos curiosos a encontrar o erro. Queremos conhecer os conhecimentos verdadeiros. Mas, afinal, o que é verdade? Sendo assim, para que possamos (re) pensar este imenso “palco” das nossas existências, torna-se mister que possamos também refletir sobre como lidaremos com nossas curiosidades e com nosso potencial criativo, com fins de canalizá-los ao encontro da descoberta de nossos conceitos sobre a vida e as verdades que a sustentam.

²² As reflexões expostas neste parágrafo e em outras partes do texto sobre Curiosidade/Criatividade foram feitas livremente com a influência da palestra proferida por José Pedro Bouffleuer, no II Seminário da SOFIE, realizado em Campinas, em 14 de setembro de 2016.

2. O PAPEL DA CURIOSIDADE E DA CRIATIVIDADE NA FORMAÇÃO HUMANA DOS INDIVÍDUOS NA REALIDADE BRASILEIRA

Partindo do princípio de que em nossa sociedade hodierna imperam pensamentos massificados, processos ideologizantes e escapes através de meios de comunicação e expressões artísticas que só servem para entreter, ao invés de instigarem o pensar, podemos afirmar que há um empobrecimento cultural pairando sobre a maneira como os jovens de hoje estão sendo, como diria Theodor Adorno (semi) formados (Halbbildung). Neste contexto, há a tentativa, por parte de alguns educadores, de fuga deste processo empobrecido e de resistência em relação ao cenário atual. Há a tentativa de construção de experiências no meio pedagógico, algo que, aparentemente poderia soar como uma obviedade, mas que, perplexamente, é o de que tanto carece a humanidade de nosso tempo. Silva (2016, p. 938) comenta a necessidade de experiências desempobrecidas na relação docente/discente:

A atividade docente por intermédio de situações e narrativas precisa ter a função de afetar, de sensibilizar os envolvidos nesta experiência que estejam dispostos a dar-lhe significado.

Pensando os dias de hoje, Rousseau lembra a importância de nós, educadores, traírmos²³ o atual cenário de mercantilização da Educação Brasileira e resistirmos às tendências de algumas instituições de ensino, que encobrem processos alienantes sob conceitos sedutores como “seja livre: domine o mercado de trabalho”, dentre outros slogans que tendem somente a uma formação direcionada ao crescimento econômico e pouco, ou quase nada, valorizam a formação humana.

Sendo assim, há a necessidade de formarmos cidadãos que potencializem seus pensares curiosos, porque, mesmo nas institui-

²³ O termo traír foi empregado a partir a influência da palestra proferida por Alexandre Filordi Carvalho, no II Seminário da SOFIE, realizado em Campinas, em 14 de setembro de 2016.

ções de ensino, as verdades são encobertas de acordo com interesses tendendo ao neoliberalismo. É necessário, também, formar seres criativos, com potencial de transformarem o mundo que vivem e poderem criar modos de vida distintos dos atuais.

Desta forma, fica a pergunta: como formar os sujeitos dentro de um processo de Educação Tecnista e como se comprometer a um processo de formação humana dentro da ótica capitalista? Uma das alternativas seria formá-los para além do âmbito do trabalho alienado; e um dos caminhos para isto poderia ser com vistas a uma Educação Estética, com o objetivo de formar o homem sensível. E a criatividade poderia ser um elemento importante ao fazer aflorar nossos sentimentos internos e dar-lhes forma e corporeidade. Rousseau, quanto a isto, nos fala:

(...) se suprimíssemos o sentimento interno, já não restariam mais traços de verdade sobre a Terra, que todos nós nos tornaríamos brinquedos das opiniões mais monstruosas, desde que sustentadas por homens de mais talento, destreza e espírito, e que, reduzidos a envergonharmos-nos de nossa própria razão, logo não mais saberíamos em que acreditar ou o que pensar (2005, p. 183).

Assim, a curiosidade e a criatividade são fundamentais para, dentre outras coisas, servirem como “ferramentas” para lutar-mos contra os processos neoliberais, que, unidos aos processos de globalização, culminam no cenário das políticas educacionais que vivenciamos hoje na realidade brasileira. Em tempos como o nosso, formarmos seres curiosos – com vontade de saber mais e descobrir/desbravar os conhecimentos que lhe estão sendo passados; e criativos – com capacidade de criar novos paradigmas, é, certamente, um ato de resistência e de inconformismo diante do atual modelo social brasileiro.

3. UM EXEMPLO DE UM SER CURIOSO E CRIATIVO: O EMÍLIO ROUSSEAUNIANO

Emílio, o personagem fictício de Rousseau, é um aluno com características peculiares, condizentes com o modelo de Educação a que esteve exposto. No *Emílio ou Da Educação*, especialmente no *Livro III*, Rousseau trata da Educação da puberdade, das crianças de doze a quinze anos, e salienta que a curiosidade deve ser uma constante a ser incentivada. A criança deve ter vontade de aprender e descobrir as coisas por si mesma, ao invés de ser forçada a tais descobertas. O que vale, então, é instigar a curiosidade, ao invés de tornar os conhecimentos um “fardo” através do dever. Quanto a isto, comenta Streck (2008, p. 38):

Rousseau continua insistindo na noção de que de nada ajuda emprestar idéias e conhecimentos à criança. A aprendizagem da ciência se dará quando a criança estiver atenta ao que acontece na natureza e tiver despertado a curiosidade.

Podemos dizer que Rousseau é contrário a um ensino conteudista, ou *Bancário*, como Paulo Freire o batizou. Na Educação Bancária, Freire realiza uma crítica aos modelos de Educação em que o professor “deposita” conteúdos na cabeça das crianças, da mesma forma que um correntista faz depósitos em seu banco. Quando não é despertada a curiosidade do educando, o mesmo decora os conteúdos, com a finalidade de ser aprovado nas avaliações. Como nosso cérebro é seletivo, se o conteúdo não lhe despertou interesse, ele “abre espaço” para que outros conteúdos interessantes possam ser fixados pela memória. Ou seja, tudo aquilo que não é visto pelo aprendiz como uma experiência significativa, tudo aquilo que não foi lhe despertada a curiosidade e a vontade de aprender, em breve tenderá ao esquecimento. Bouffleuer, a respeito do papel da necessidade de (re) criação no processo de aprendizagem, comenta:

Por nos caracterizarmos como uma espécie inventiva e criativa, o aprender, e o aprender sempre de novo para cada nova situação e para

cada novo tempo, é, por assim dizer, a sina de uma vida humana. Desde sempre aprendemos diante dos desafios do cotidiano, diante da necessidade de darmos encaminhamentos para a nossa vida, diante da curiosidade em compreendermos a nós e ao nosso entorno (2010, p. 138).

A aposta do modelo de Educação criado por Rousseau no Emílio propõe que não ensinemos somente os conteúdos científicos antes realizados por outras pessoas, mas assinala a importância de que se “aprenda fazendo”. Assim, impulsiona o agir criativo, a participação do aluno como um agente pró-ativo de sua Educação, ao invés de um mero receptor e espectador das construções de outros homens.

A criatividade é vista, assim, como um elemento fundamental na Educação de Emílio. Emílio não consome produções científicas, as cria. Emílio não se aborrece com conteúdos entediantes, desbrava o mundo. Emílio não acredita em tudo o que ouve, é crítico, curioso e criativo. Emílio não compra enfeites bonitos para seu quarto, os faz. Emílio não estuda os mapas de Geografia, caminha e desenha os seus. Emílio não estudará Geometria ou Astronomia, as aprenderá através das observações da natureza:

Tornai vosso aluno atento aos fenômenos da natureza e logo o tornareis curioso; mas, para alimentar sua curiosidade, nunca vos apresseis em satisfazê-la. Colocai questões ao seu alcance e deixai que ele as resolva. Que nada ele saiba porque lho dissestes, mas porque ele próprio a compreendeu; não aprenda ele a ciência, mas a invente. Se alguma vez substituídes em seu espírito a razão pela autoridade, ele já não raciocinará e não será mais do que o joguete da opinião dos outros. Quereis ensinar geografia a essa criança, e lhe ofereceis globos, esferas, mapas; quantas máquinas! Por que todas essas representações? (ROUSSEAU, 2014a, p. 216).

O Emílio de Rousseau nunca será um teórico, um “filósofo de gabinete”, mas um homem do mundo e para o mundo. Sua filosofia é direcionada à práxis. É nela que encontrará episódios ou circunstâncias instigantes e as respostas para seus pensares curiosos e é nela que encontrará inspiração para seu potencial criativo.

No mundo de hoje, em que observamos excesso de informação, relações efêmeras e fugazes, uma sociedade repleta de espetáculos, expostos nas redes sociais e poucas experiências significativas, o “*esvaziamento*” de sujeitos através da Indústria Cultural, a valorização de sujeitos como o Emílio é uma aposta a ser feita. Vale pensar nos paradigmas de Educação que estão disponíveis para que possamos refletir sobre qual desejamos. Ao sujeito contemporâneo, faltam experiências. Sendo assim, se desejarmos sujeitos propensos a viver suas vidas através de experiências significativas, a curiosidade e a criatividade tornam-se elementos imprescindíveis.

4. A CURIOSIDADE E A CRIATIVIDADE ENSINADAS A PARTIR DA OBRA DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU

Mediados pelo Ensino de Filosofia, podemos, através de elementos rousseauianos, extrair algumas indicações metodológicas para o trabalho pedagógico das categorias curiosidade e criatividade. São elas:

- Rousseau, no Emílio ou Da Educação, propõe uma metodologia para instigar a curiosidade. Para ele, devemos oferecer os elementos passíveis de instigação, deixar que o educando realize autonomamente suas próprias perguntas, permitir um período de silêncio e de meditação, e fazermos perguntas lacônicas, com a intenção de direcionar e despertar, mais ainda, seu pensar curioso. O educador é, assim, o homem das perguntas, não das respostas. Algo semelhante ao método da maiêutica socrática e à forma como Platão, influenciado por seu mestre, fazia em seus diálogos. É o

mediador que fará com que seu aluno tenha mais questionamentos do que antes. Vejamos a maneira como Rousseau propõe que ensinemos a curiosidade aos jovens:

Educada no espírito de nossas máximas, habituada a tirar todos os seus instrumentos de si mesma e nunca recorrer a outra pessoa a não ser depois de ter reconhecido a sua incapacidade, a cada novo objeto que vê, ela o examina bastante tempo sem dizer nada. (...) Contentai-vos com apresentar-lhe de modo correto os objetos; depois, quando virdes a sua curiosidade suficientemente ocupada, dirigi-lhe alguma pergunta lacônica que a coloque no caminho da resposta. Nessa ocasião, depois de ter bem contemplado com ela o sol nascente, depois de tê-la feito observar do mesmo lado as montanhas e os outros objetos vizinhos, depois de tê-la deixado falar à vontade sobre isso, conservai durante alguns momentos o silêncio, como um homem que medita, e depois lhe direis: Estava pensando que ontem à tarde o sol se pôs ali, e nasceu lá esta manhã. Como é que isso pode acontecer? Não acrescenteis mais nada; se ela vos fizer perguntas, não respondeis e falai de outra coisa (2014a, p. 218).

Caso nosso aluno não demonstre o interesse necessário, pode ser que a metodologia deva ser alterada. Se os elementos empregados na tentativa de despertar da curiosidade não despertaram a atenção do aprendiz, é possível que apresentemos a descoberta (que, anteriormente era o ponto a ser atingido) para que o aluno possa pensar *“Como isto é possível?”*. Rousseau é enfático ao dizer que *“nunca forçamos nosso aluno a prestar atenção”* (2014a, p. 219). Ou seja, se uma estratégia metodológica não alcançou seu objetivo, podemos inverter o polo e, assim, despertar o interesse do aluno. Neste ponto, é considerável o fato de que a pedagogia rousseauiana não é, em nenhum momento, uma Educação autoritária. Nas palavras de Rousseau:

Para que uma criança se acostume a estar atenta e seja bem receptiva a alguma verdade sensível, é preciso que essa verdade a inquiete durante alguns dias antes que a descubra. Se ela não a compreender suficientemente dessa maneira, há um meio de torná-la ainda mais sensível e esse meio é inverter a questão (2014a, p. 218).

- Devemos, como educadores, prestar atenção às motivações das perguntas feitas pelos jovens. Não basta simplesmente perguntar pelo fato de perguntar – isto não demonstra a curiosidade de um aluno. Muitas vezes são feitas perguntas simplesmente pelo fato de prender a atenção do educador, ou, em um contexto de sala-de-aula, a pergunta, às vezes, esconde a vaidade de quem a pergunta (pois o questionador já sabe a resposta ou pode estar querendo testar os conhecimentos de seu professor). Devemos, assim, ter perspicácia para distinguir perguntas curiosas de questionamentos “vazios” e, sendo assim, dar a devida atenção à motivação das diferentes questões e trata-las da forma como devem ser respondidas. A respeito da criança, Rousseau nos diz:

Se ela mesmo vos fizer perguntas, respondi tanto quanto necessário para alimentar a sua curiosidade, não para satisfazê-la; principalmente, quando perceberdes que, em vez de perguntar para se informar ela se põe a percorrer os campos e a vos encher de perguntas tolas, paraí imediatamente, certo de que ela não está preocupada com aquilo, mas apenas com vos dominar com suas perguntas. Devemos prestar menos atenção às palavras que ela diz do que ao motivo que a faz falar (2014a, p. 223).

A curiosidade tem o poder de revelar os interesses de nosso aluno. Um indivíduo curioso formulará questões de seu interesse. Sendo assim, o pensar curioso pode, também, fazer com que o ser humano se (re)conheça, como num processo socrático de “Conhece-te a ti mesmo”. E, neste ponto, não podemos desconsiderar a relevância do reconhecimento da identidade dos jovens. As descobertas

de si são grandes ganhos que devem ser instigados e podem ser obtidos através do ensino da curiosidade. Jean-Jacques Rousseau salienta no *Emílio*, que a curiosidade pode, inclusive, ajudar o aluno a deliberar sobre a escolha de sua profissão. E salienta que:

Fazendo passar em revista diante de uma criança as produções da natureza e a arte, excitando a sua curiosidade, seguindo-a até onde a curiosidade a leva, teremos a vantagem de estudar seus gostos, suas inclinações e de ver brilhar a primeira fagulha de seu gênio, se tiver algum bem pronunciado (2014a, p. 267).

Assim como nossos corpos necessitam de exercícios, nossos pensares igualmente apresentam tal necessidade. Rousseau ressalta a importância de exercícios do pensamento, que podem ser feitos através de provocações com vistas a incentivar a curiosidade e a criatividade. O docente, pode, assim, ao final de cada conteúdo, apresentar ao seu aluno uma atividade que o desafia a exercitar seu pensamento, com vistas ao filosofar. Ainda no *Emílio*, Rousseau diz:

O homem não começa facilmente a pensar; mas, assim que começa, não para mais. Quem já pensou pensará sempre, e, uma vez exercitado na reflexão, o entendimento já não poderá permanecer em repouso (2014a, p. 355).

Para estimular a curiosidade, na ocasião em que Rousseau foi preceptor dos filhos do Senhor de Mably, o filósofo propunha que fossem usadas como instrumentos metodológicos para o desenvolvimento de uma criança curiosa e criativa os seguintes elementos, que, adaptando ao trabalho docente, poderiam ser utilizados em sala de aula nas atividades com crianças e jovens:

Então, para desligá-lo imperceptivelmente destas brincadeiras pueris, eu participaria de todos os seus divertimentos e lhe forneceria alguns mais próprios para agradá-lo e excitar a sua curiosidade; joguinhos, recortes, um pouco de desenho, música, instrumentos, um prisma, um microscópio, uma retorta, e mil outras pequenas

curiosidades me forneceriam temas para divertí-lo e ligá-lo pouco a pouco ao seu aposento, a ponto de se sentir melhor ali do que em qualquer outro lugar (ROUSSEAU, 1994c, p. 79).

O ensino da criatividade implica no ensino do ser sensível. Não basta, num contexto filosófico, simplesmente propor que nossos alunos apresentem produções criativas. Tal proposta implica em um trabalho mais profundo: o de educar para a sensibilidade.

Em um contexto mais específico, no caso de uma aula de Filosofia, pode-se trabalhar determinado conteúdo, e propor, através de seminários²⁴, que os discentes realizem algumas tarefas. Dentre elas, deverão, dentro de um espaço pré-determinado de tempo, apresentar, a partir de boa oratória, o conteúdo para a turma, demonstrar uma análise crítica sobre o tema estudado, e, por fim, trazer uma produção criativa autoral, inspirada a partir da temática, sem, todavia, “fugir” ou vulgarizar o conteúdo, que demonstre uma (re) leitura do tema debatido em aula.

As produções podem originar-se das formas mais diversas: poderão ser escritas poesias, crônicas, pinturas, esquetes ou pequenas peças teatrais, maquetes, fotografias, paródias, composições musicais, desenhos, dinâmicas de grupos, jogos, vídeos, etc. A proposta justifica-se por incentivar nos estudantes uma apropriação do conteúdo a partir de elementos estéticos. Ou seja, os jovens sentem-se instigados a participar não somente do processo de conhecimento de forma passiva, como mero reprodutores do conteúdo estudado, mas como agentes ativos, criativos e construtores de suas etapas epistemológicas.

A imagem de Jean-Jacques Rousseau como preceptor apresenta, em sua obra, pontos importantes que dão margem para que a Curiosidade e a Criatividade sejam ainda mais desenvolvidas pelos docentes de hoje e para que possamos extrair delas posturas relevantes para nossas práticas educacionais: *“O preceptor deve ter*

²⁴ Esta metodologia é trabalhada nas nossas aulas de Filosofia, com alunos de Ensino Médio, como instrumento de avaliação, na qual temos tido, há alguns anos, grande participação, boas produções e retornos positivos por parte dos educandos.

a preocupação de avaliar a direção que está dando às curiosidades infantis” (MÜHL, In: DALBOSCO, 2011, p. 105).

PARA NÃO CONCLUIR

Como considerações finais a respeito das categorias Curiosidade e Criatividade, salientamos que é fundamental que o ensino de todas as disciplinas lance iniciativas em torno de tais elementos. E, no caso específico da Filosofia, pensar na formação de um ser filosófico sem considerar tais elementos tornaria o trabalho pedagógico anti-filosofante.

A discussão a respeito da curiosidade e da criatividade é extremamente pertinente e necessária. Nós, professores, temos um grandioso papel no seio da sociedade em que vivemos. Lidamos com seres humanos em formação, sem esquecermos, todavia, que nós ainda somos seres em constante formação. Sendo assim, esperamos que tais considerações apontem para que possamos seguir pensando acerca de tais questões e que o legado de Rousseau possa servir de impulso para nossos pensares curiosos e criativos, nos nossos tempos e lugares.

REFERÊNCIAS

BOUFLEUER, José Pedro. **Do aprender na experiência pedagógica**. In: PAGNI, Pedro Angelo; GELAMO, Rodrigo Pelloso. *Experiência, Educação e Contemporaneidade*. Marília: Poiesis, 2010.

CORRÊA, Letícia Maria Passos. **O exercício do filosofar como caminho para a formação humana**: uma hermenêutica da obra de Jean-Jacques Rousseau para pensar o ensino de filosofia. Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2017.

DALBOSCO, Cláudio A. **Filosofia e Educação no Emílio de Rousseau**: O papel do educador como governante. Campinas: Alínea, 2011.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Carta a Christophe de Beaumont e outros escritos sobre a religião e a moral**. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.

_____. **Confissões**. Bauru: EDIPRO, 2008

_____. **Emílio ou Da Educação**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014a.

_____. **Projeto para a educação do Senhor de Saint-Marie**. Trad. Dorothée de Bruchard. Porto Alegre: Editora Paraula, 1994c.

SEMINÁRIO DA SOFIE (Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação), 2, 2016, Campinas.

SILVA, Anilde Tombolato Tavares da. **O empobrecimento da experiência e a infantilização do trabalho docente**. Disponível em http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2023_997.pdf. Acesso em 18/12/2016.

STRECK, Danilo R. **Rousseau e a educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

O ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLETINDO SOBRE A METODOLOGIA

Rosana N. M. Ferreira²⁵

INTRODUÇÃO

Ao se refletir sobre o ensino da filosofia para crianças e adolescentes, há a preocupação legítima em como essa prática deve acontecer. Deve-se ensinar teorias a elas? Cultivar a prática de recuperar uma experiência original e raciocinar a partir dela? Tentar descobrir novas perspectivas da realidade em que se vive? Instigar a aptidão para a experiência genuína ainda tão viva na criança e incentivá-la a explorar as mais variadas possibilidades mentais?

A afirmação de que quanto mais tempo na caverna²⁶, menos tempo se tem para conhecer e criar conhecimento é uma premissa fundamental e pode ser um problema suficientemente importante para tirar o sono de quem educa, de quem trabalha no desenvolvimento de pesquisas, de tecnologia, de quem tem esperança na representatividade científica de nosso país perante o mundo, e sobretudo, de quem tem esperança no aprimoramento humano que cada um pode realizar em si mesmo, através dessa porção da herança dos séculos deixada à nossa disposição: o saber filosófico

²⁵ Mestranda em filosofia, especialista em alfabetização e letramento, especialista em filosofia da educação, pedagoga, professora do ensino fundamental na Rede Municipal de Curitiba. Contato: rosana_leader@hotmail.com

²⁶ Referência à Alegoria da Caverna de Platão.

historicamente construído. Essas razões mostram que há sim, vantagens significativas o bastante para justificar a presença da reflexão filosófica no ensino formal das crianças e dos adolescentes, portanto, discutir métodos eficazes para esse fim é o objetivo do presente texto.

Descobrir, desde a juventude, a existência de pessoas que viveram antes de nós e que levaram seu pensamento, conceitos e questões importantes a níveis tão avançados, pode influenciar escolhas pessoais e profissionais do jovem e fazer diferença na vida dele e quem sabe, fazer diferença na sociedade. Saber até onde outras pessoas já chegaram com suas teorias e ter a capacidade de ampliá-las a partir daí, é o que difere aqueles que criam conhecimento daqueles que correm atrás dele. Quanto mais cedo e intensamente o jovem for exercitado mentalmente para apreender o conhecimento já existente, para refletir sobre sua realidade e sobre as possibilidades de transformação, mais tempo e competência terá para criar e contribuir com seu trabalho para o avanço das ciências ou pelo menos, contribuir para a perpetuação destas.

ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS

Para a discussão da metodologia no ensino da filosofia na educação básica usar-se-á o texto de Guido, Kohan e Gallo, como base teórica para as reflexões que seguirão. Será visto que para os referidos autores, a abordagem temática no ensino da filosofia poderia sufocar a atividade do pensar filosófico, o que faz sentido, como se verá a seguir. Também se trará à discussão, que na perspectiva da abordagem histórica do ensino da filosofia é possível priorizar o pensar, desde que não se exclua a abordagem conceitual problematizadora. A terceira abordagem, versará sobre a perspectiva problemática, muito apropriada e oportunizadora

de variadas opções de didáticas a partir dela. Como aponta Gallo²⁷, constatar-se-á que a didática de sistematizar a aula dentro do esquema Sensibilização, Problematização, Investigação e Conceituação, é bastante instintiva e favorece a apreensão de uma das finalidades do ensino da filosofia: chegar à conceituação. Tudo isso oportunamente veiculado através de ferramentas tecnológicas das mídias em geral.

Portanto, vê-se que a perspectiva metodológica faz toda a diferença para aproveitar de forma efetiva as escassas oportunidades de propor o pensamento filosófico na educação básica, sobretudo, no ensino fundamental. A perspectiva citada no comentário a seguir é bastante proveitosa nesse sentido, pois

Assim, quando se aprende história de verdade, aprende-se a pensar historicamente; quando se aprende matemática em sentido forte, aprende-se a pensar matematicamente; quando se aprende filosofia a sério, aprende-se a pensar filosoficamente. Nesses casos, não é apenas um conteúdo que é aprendido; não se trata apenas de uma diferença de objeto entre disciplinas; há um caminho específico no pensamento que se aprende a percorrer em cada caso. É claro que num outro sentido ali também se aprendem conteúdos. Contudo, consideramos que se trata de uma aprendizagem derivada: quando aprendemos história, aprendemos também, sem dúvida, uma série de acontecimentos históricos, datas, processos, situações, relações entre eventos; mas o mais importante que aprendemos – que nos permite aprender muitas dessas outras coisas – é a pensar desde uma perspectiva histórica; a pensar com a história; a não poder pensar sem ela (GALLO, GUIDO E KOHAN, 2013, p. 103).

²⁷ Entrevista concedida à ATTA mídia e educação. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=_WID2zwqbSI&feature=youtu.br

Pode-se afirmar que uma premissa prioritária ao pensar o ensino da filosofia na educação básica é a ausência/presença dela nessa etapa da educação. “Não poder pensar sem ela” é uma afirmação válida também para a disciplina de filosofia. Já que intenciona-se estimular e munir o aluno para atividade mental do pensar, a filosofia é disciplina primordial para esse fim já que sua essência, é o pensar. Desde os anos 1990 houve uma ausência de muitos anos na obrigatoriedade da filosofia no currículo da educação no Brasil. A filosofia, como componente curricular, não esteve presente durante a educação básica de muitos estudantes, fazendo com que estes não tivessem a oportunidade de acessar textos, o pensamento e a reflexão filosóficas em sua formação. Atualmente, após o regresso da filosofia no ensino médio, vê-se novamente esse componente curricular esvair-se do currículo básico da educação nacional.

Cultivar a prática de recuperar uma experiência original e raciocinar a partir dela, descobrir outras perspectivas da realidade, instigar a aptidão para a experiência genuína ainda tão viva nos jovens e incentivá-los a explorar as mais variadas possibilidades mentais, são práticas valiosas na educação básica. Assim

O que importa é uma diferença de ordem e não de matiz entre dois modos de ensinar e aprender filosofia: quando o que se aprende é a filosofia produzida por outros e quando o que se aprende é a produzir filosofia; se no primeiro caso apropriamo-nos de um pensamento, no segundo aprendemos a pensar com a filosofia; desde uma perspectiva filosófica, de uma maneira em que só a filosofia pensa (GALLO, GUIDO E KOHAN, 2013, p.104).

É por isso, por essa característica da filosofia citada no trecho acima, pensar de um jeito que “só a filosofia pensa” é que ela seria proveitosa desde os primeiros anos do ensino

fundamental. Mas como ensinar a pensar filosoficamente em um programa curricular que não propõe o ensino da filosofia? É importante pensar

Em que é único e singular aprender a pensar filosoficamente? Resulta manifesto que apenas estamos ilustrando a questão. Os exemplos poderiam se multiplicar: o que significaria pensar de um modo musical? ou literário? ou religioso? ou artístico? ou científico? O que significaria aprender a pensar segundo cada uma dessas possibilidades do saber? (GALLO, GUIDO E KOHAN, 2013, p.104).

Ensinar a pensar filosoficamente seria o grande desafio dos professores na educação básica desde os primeiros anos do ensino fundamental, visto que não há a previsão da filosofia no currículo dessa etapa escolar, a prática do pensar filosófico poderia estar vinculada à projetos ou inserida de forma transversal nos conteúdos pertinentes, com a utilização das mídias tão presentes na realidade cotidiana de grande parte da população, inclusive das mais pobres. É claro que o ideal seria ter a filosofia como protagonista no currículo, no entanto, ainda é possível estabelecer relações com o saber filosófico desde que existam profissionais dispostos à esse fim, como no exemplo Socrático que

[...] quer se diferenciar dos caminhos que seguem os profissionais do ensino, os que cobram por ensinar e os que afirmam ensinar um conhecimento que os que aprendem com eles não sabem. Sócrates, o professor de filosofia, não ensina um conhecimento ou saber, mas os que andam seu caminho com ele aprendem uma relação com o saber (GALLO, GUIDO E KOHAN, 2013, p. 107).

No percurso a ser transcorrido para atingir os objetivos dos diferentes componentes curriculares previstos, é possível lançar mão de uma proposta metodológica favorável à prática do pensa-

mento filosófico e que inclua, sobretudo, uma proposta de ensino estabelecida a partir de problemas

Contudo, alguns princípios parecem subsistir para pensar, contemporaneamente, a questão metodológica do ensino de filosofia. Eles se encontram no que poderíamos chamar de as principais possibilidades de pensar a metodologia do ensino de filosofia: 1. A abordagem histórica; 2. O enfoque temático; 3. O ensino por problemas (GALLO, GUIDO E KOHAN, 2013, p. 108).

Como mencionado anteriormente, em entrevista, Gallo sugere o seguinte caminho metodológico para a abordagem filosófica: Sensibilização; Problematização; Investigação; Concretização. Com tal sugestão, Gallo favorece o ensino da filosofia com uma proposta bastante instintiva e um caminho natural para a prática do pensamento filosófico. Essa proposta segue a abordagem do assunto a partir de um problema, mas há também outras abordagens possíveis segundo os autores, como a abordagem histórica, pois

Considerando as peculiaridades da filosofia, é possível priorizar o aprender a pensar, o que poderá ser garantido por outra abordagem, que não exclui a história da filosofia, mas dá nova orientação à aprendizagem, valendo-se da abordagem conceitual problematizadora das questões extraídas do vivido. É possível vislumbrar novos caminhos para as atividades filosóficas, indo além do já sabido para pretender explorar o não sabido, que não é completamente desconhecido graças ao bom uso da história da filosofia (GALLO, GUIDO E KOHAN, 2013, p. 116).

A abordagem histórica tem lugar significativo no ensino do pensar filosófico, porém é necessário ir além, pois “a principal crítica endereçada à organização histórica do currículo do ensino

de filosofia é a ênfase que ela dá ao conteúdo filosófico em detrimento do exercício mesmo do pensar filosófico como atividade” (Gallo, Guido e Kohan, 2013, p. 116).

Já a abordagem temática tem muita aceitação entre os profissionais da educação, sendo que “a principal justificativa de uma perspectiva temática é que ela permite uma abordagem mais bem contextualizada dos conteúdos filosóficos” (Gallo, Guido e Kohan, 2013, p. 120). No entanto, há também o perigo de o profissional perder-se em divagações referente ao tema trabalhado e assim, a abordagem temática

[...] poderia, da mesma forma, reduzir-se a uma transmissão de conteúdos filosóficos. Dizendo em outras palavras, a simples organização do conteúdo por temas não garante que teremos um ensino ativo da filosofia, que organize o trabalho de modo que o estudante possa fazer ele mesmo a experiência filosófica; que o estudante possa pensar filosoficamente por si mesmo, em lugar de apenas assimilar o que foi pensado por outros (GALLO, GUIDO E KOHAN, 2013, p. 120).

Quanto à abordagem problemática, “para Deleuze, o pensamento não é “natural”, mas forçado. Só pensamos porque somos forçados a pensar. E o que nos força a pensar? O problema” (Gallo, Guido e Kohan, 2013, p. 121). A favor dessa abordagem principiada pelo problema, vemos que

Para um ensino de filosofia centrado no problemático, aquilo que Deleuze e Guattari (1992) chamam de uma “pedagogia do conceito” apresenta-se como um caminho viável. E para uma pedagogia do conceito, a experiência do problema tem uma importância fundamental. Um ensino da filosofia baseado na pedagogia do conceito significaria um maior investimento na problematização, isto é, na colocação dos problemas mais do que nas soluções. Não que

o produto do pensamento (o conceito) não seja importante; mas sua produção só será possível pela vivência do problema, e é importante que a produção do conceito não seja conclusiva, mas instigadora de novos problemas (GALLO, GUIDO E KOHAN, 2013, p.126).

Diversas práticas pedagógicas estão permeadas por objetivos que pretendem desenvolver competências e habilidades nos alunos e visto que essa perspectiva de desenvolvimento de competências seja questionável e bastante criticada, as e os professores devem estar sempre atentos à necessidade de ampliar o horizonte para além das competências e instigar as e os estudantes à enxergarem os limites do que está posto e vislumbrarem outras possibilidades de vida, de ação. Um objetivo primordial da educação é o desenvolvimento da capacidade leitora, desenvolver o hábito de pensar por si mesmo, o tão almejado esclarecimento. Pode-se observar que

Quanto ao segundo aspecto da tese kantiana do princípio da Aufklärung do pensar por si mesmo, e que orienta a concepção do ensino da filosofia voltada para a aquisição da habilidade cognitiva do filosofar, Hegel diz que essa habilidade só é conquistada mediante o ensino preliminar da própria filosofia. Nos seus escritos pedagógicos, sustenta a tese de que o modo de proceder para familiarizar-se com a filosofia rica em conteúdo não é outro senão a aprendizagem. A filosofia deve ser ensinada e aprendida tanto quanto qualquer outra ciência (RAMOS, 2007, p. 209).

Ao evocar-se o princípio Kantiano do Aufklärung (esclarecimento), deve-se lembrar que este fundamenta-se na premissa de que é necessário romper com a menoridade, ou seja, com a necessidade de uma espécie de tutela intelectual. A menoridade seria a condição medíocre de dependência intelectual, a dependência de ajuda alheia para alcançar o próprio esclarecimento.

Nessa condição, Kant evoca o famoso clamor: ouse saber! Que seria a coragem de fazer uso do próprio entendimento para discernir a realidade. Kant argumenta que as pessoas se acomodam com guias que lhes dão a direção e assim, não precisariam se incomodar a pensar. Segundo a concepção Kantiana, pela educação se daria o processo progressivo dos seres humanos por meio do qual seriam capazes de pensar por si mesmos e romper com as trevas da ignorância.

Então, nesse sentido de busca constante pelo esclarecimento no sentido Kantiano, a questão da educação filosófica como aquisição de habilidade cognitiva ou como apreensão de conteúdo pode ser analisada levando em conta todo o percurso escolar do aprendiz. Qual dessas estratégias seria melhor, considerando a prática filosófica com crianças de 6 anos? Aquisição de habilidade, apreensão de conteúdo ou hábito de questionar o que está dado? Ou todas essas? Seria diferente pensar a metodologia filosófica com adolescentes do ensino fundamental ou ainda com os jovens do ensino médio? Se a educação brasileira proporcionasse a prática filosófica desde os anos iniciais, não seria possível graduar o ensino desde o hábito de questionar-se sobre o que está dado, progredir para a aquisição de habilidades cognitivas do filosofar e gradualmente inserir o conteúdo filosófico no decorrer do percurso acadêmico do estudante? Ou deveria ser trabalhadas todas essas estratégias simultaneamente? Provavelmente, apenas a prática nos mostraria o caminho mais assertivo.

CONCLUSÃO

Discutiu-se no presente texto a pertinência do ensino da filosofia na educação básica desde os primeiros anos do ensino fundamental e algumas possibilidades metodológicas apropriadas para esse fim. Argumentou-se sobre a relevância da presença da filosofia como componente curricular permanente nessa etapa

da formação das crianças e dos jovens e que, na ausência desta, ainda assim, é possível introduzi-la eficazmente quando houver profissionais dispostos e comprometidos com tal prática, principalmente se veiculada através das mídias presentes do cotidiano da juventude contemporânea.

É importante considerar que os problemas sociais clamam por resolução e a filosofia tem sido, historicamente, a ferramenta que os grandes pensadores do passado e do presente recorrem para encontrar soluções. Por isso, a filosofia precisa ser perpetuada na atual geração em prol das gerações futuras e para isso acontecer, assumir a responsabilidade de capacitar os pequenos de hoje para serem os pensadores que proporão as respostas amanhã é urgente. Como diz Hanna Arendt²⁸, “a educação é o ponto em que se decide se se ama suficientemente o mundo para assumir responsabilidade por ele.” Precisamos de uma formação voltada para a melhor realização possível da humanidade pela humanidade, nos diria Dewey²⁹.

Favorecer o despertar e a efetivação das ciências, das artes e da filosofia nas crianças através de uma vida intelectual ativa, sem dúvida faria com que víssemos, em nosso país, maiores possibilidades para o surgimento de grandes pensadores. Se já é difícil desenvolver a própria intelectualidade quando esta é iniciada com excelência na infância, certamente tem sido fatal para o cidadão e para a sociedade brasileira desenvolvê-la tardiamente ou talvez, nunca ter a oportunidade de acesso a tal possibilidade.

²⁸ ARENDT, Hannah. A crise na Educação, In: Entre o passado e o futuro. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2000.

²⁹ DEWEY, J. Democracia e Educação – Introdução à Filosofia da Educação. São Paulo. Companhia Editorial Nacional, 3ª ed., 1959.

REFERÊNCIAS

GALLO, Silvio. GUIDO, Humberto. Walter. KOHAN, Omar. **Princípios e possibilidades para uma metodologia filosófica do ensino de filosofia: história, temas, problemas.** In: Ensinar filosofia: volume 2. Org. Marcelo Carvalho, Gabriele Cornelli. Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013.

GALLO, Sílvio. In: **Elementos Didáticos Para a Experiência Filosófica.** Vídeo. ATTA – Mídia e Educação. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=_WID2zwqbSI&feature=youtu.be

RAMOS, Cesar Augusto. **Aprender a filosofar ou aprender a filosofia: Kant ou Hegel?** Trans/Form/Ação, São Paulo, 30(2): 197-217, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/trans/v30n2/a13v30n2.pdf>

ENSINANDO A APRENDER FILOSOFIA: MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO DE FREINET E SUA APLICABILIDADE NO ENSINO DE FILOSOFIA

Daniela Rezende de Oliveira³⁰

I INTRODUÇÃO

A educação, além de ser um direito humano fundamental, deve ser vista como um processo contínuo que visa o desenvolvimento integral de todas as faculdades humanas, bem como único instrumento capaz de formar cidadãos conscientes de suas responsabilidades éticas, morais e políticas. É somente por meio da educação que a sociedade é capaz de formar seres humanos autônomos – ou seja, livres e responsáveis por suas ações.

O processo educativo se inicia a partir do nascimento, e sendo ele um produto da interação social, ocorre em diversos ambientes sociais: na família, na comunidade, nas instituições religiosas, na escola e no trabalho. Contudo, é no ambiente escolar que a ação educativa ocorre de maneira mais específica e dinâmica, eis que é na escola que o indivíduo será estimulado e guiado em direção ao aprendizado, tornando-se capaz de tirar proveito de tudo aquilo que lhe é ensinado. Por isso, o papel da escola e sua razão de existir enquanto instituição social não é apenas o de ensinar conteúdos teóricos e científicos, mas ensinar o estudante a pensar, como tam-

³⁰ Doutora em Direito e Justiça e mestra em Filosofia do Direito, ambos pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da UFMG. Bacharela em Direito pela Faculdade de Direito da UFMG. Professora da Fundação Mineira de Educação e Cultura (Universidade FUMEC).

bém, despertar a sua curiosidade e vontade de aprender sempre mais (SAYÃO; AQUINO, 2016, p. 19-27).

O profissional da área de educação – sobretudo, o educador/professor – é quem deve conduzir o processo educativo, despertando a curiosidade dos educandos e estimulando o seu interesse pelo conhecimento. Assim, o professor, na qualidade de educador, não deve ser visto como único detentor do conhecimento e da verdade, mas como sujeito capaz de influenciar e guiar o educando em seu processo de educação e formação humana. Nesse entendimento, o profissional da área de educação deve ter em mente que “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (FREIRE, 1996, p. 22).

Para que esse processo educativo seja completo é essencial que o sujeito adquira não apenas conhecimentos científicos, mas também conhecimentos e habilidades filosóficas, pois deve ser capaz de raciocinar de maneira crítica e buscar soluções práticas e eficazes para os diversos problemas da vida quotidiana. Portanto, aprender Filosofia e aprender a filosofar são condições essenciais para os processos de formação e emancipação humanas, uma vez que é por meio do conhecimento filosófico que o indivíduo se torna capaz de apreender e compreender a realidade humana em sua totalidade.

Mais do que qualquer outra disciplina, o ensino de Filosofia permite que o estudante seja capaz de compreender, (re)construir e transformar a realidade que o cerca, visto que “por intermédio da experiência filosófica educamos o outro para ser outro” (ASPIS, 2004, p. 313). Desse modo, inegável que todo processo de ensino-aprendizagem, inclusive no que se refere ao ensino de Filosofia, se desenvolve e se aperfeiçoa por meio da interação social e do compartilhamento de saberes, uma vez que “só se aprende aquilo que é ensinado; não se pode aprender sem que alguém ensine.” (GALLO, 2017, p. 104). Em outras palavras, para que a Filosofia seja aprendida na escola, ela deve ser ensinada por meio de um processo educativo que promova a interrelação entre aquele que ensina e

aquele que se propõe a aprender, motivo pelo qual “aprender é sempre encontrar-se com o outro” (GALLO, 2017, p. 112).

Além disso, considerando-se que toda ação educativa se insere em um processo de socialização, o ensino de Filosofia não pode desconsiderar o contexto e a realidade sócio-cultural dos educandos, e muito menos se pautar apenas em teorias e conceitos abstratos (FREIRE, 1989, p. 41-43). Pelo contrário, o ensino da Filosofia deve preparar o educando para a vida em sociedade, contribuindo para a sua formação ética, política e profissional. Nesse sentido, Cerletti afirma que:

A Filosofia não é uma questão privada, ela se constrói no diálogo. Ensinar significa retirar a Filosofia do mundo privado e exclusivo de uns poucos para colocá-la aos olhos de todos, na construção coletiva de um espaço público. Por certo, em última instância, cada um escolherá se filosofa ou não, mas deve saber que pode fazê-lo, que não é um mistério insondável que apenas alguns atesouram. E, nisso, o professor tem uma tarefa fundamental em estimular a vontade. (CERLETTI, 2009, p.87)

Nessa perspectiva, visando a emancipação e autonomia do sujeito cognoscente, e atento ao fato de que o conhecimento humano somente é adquirido socialmente, é que Célestin Freinet desenvolve os seus estudos e teorias pedagógicas.

Para Freinet, a educação é o verdadeiro instrumento de transformação social (FREINET, 1969, p. 206), e para que ela atinja os seus objetivos, é necessário que os educadores estejam conscientes de sua função social, e ainda, capacitados para bem escolher e utilizar diversas metodologias e técnicas pedagógicas em suas aulas, de modo a tornar o processo de ensino e aprendizagem prazeroso e estimulante (FREINET, 1973, p. 10-12).

Assim, atentando-se para o caráter emancipatório da educação, verifica-se que a aplicação da Pedagogia Freinet (também conhecida como “Pedagogia do Bom Senso”) é de extrema utilidade

para o ensino de Filosofia, uma vez que ela elabora técnicas e práticas pedagógicas que promovem a interrelação entre os estudantes, incentivando a aprendizagem significativa e dialógica, bem como a construção social de novos saberes, conhecimentos e reflexões.

2. O PROFESSOR COMO MEDIADOR E MOTIVADOR DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE FILOSOFIA

Educar é muito mais do que ensinar e transferir conhecimentos. Um verdadeiro educador deve ser capaz de facilitar e motivar a aprendizagem do aluno, despertando o seu interesse pelo conhecimento. O professor deve atuar como mediador e incentivador da aprendizagem, de modo que suas práticas educativas transformem seus alunos em seres humanos autônomos e socialmente participativos. Assim, cabe ao educador, independentemente de sua área de atuação, organizar suas ações pedagógicas com consciência e intencionalidade, atribuindo ao aluno o papel de protagonista de todo o processo de ensino e aprendizagem. Nesse aspecto, Klausen nos adverte que:

Ensinar não significa, simplesmente, ir para uma sala de aula transmitir conhecimentos, mas é também um meio de organizar as atividades para que a criança aprenda e produza conhecimentos. O ensino é caracterizado como um processo que envolve a organização do professor. É um processo de caráter sistemático, intencional e flexível, visando à obtenção de determinados resultados (conhecimentos, habilidades intelectuais e psicomotoras, atitudes, etc.) Ao professor compete preparar, dirigir, acompanhar e avaliar o processo de ensino tendo em vista estimular e suscitar atividade própria das crianças para uma aprendizagem significativa. (KLAUSEN, 2017, p. 6408).

A motivação é a condição prévia e necessária para que ocorra a efetiva aprendizagem, pois é ela que traz energia e entusiasmo para o processo educativo (POZO, 2002, p. 146). O professor motivador é aquele capaz de fazer com que o aluno esteja sempre disposto a aprender e a encarar o aprendizado como uma atividade prazerosa e estimulante. E, para que o aluno se sinta constantemente motivado a aprender, o profissional da área de educação deve elaborar e aplicar métodos e técnicas de ensino que promovam uma prática educativa significativa e de qualidade (PELIZZARI, *et al.*, 2002, p.39-42). A ação educativa deve despertar no aluno a necessidade do aprendizado não apenas para o aumento de conhecimento, mas como algo capaz de preencher todos os seus anseios intelectuais e espirituais (ROGERS, 2001, p. 01-03).

O professor, enquanto mediador e motivador do processo de ensino-aprendizagem, deve desenvolver um planejamento de curso (bem como, planejamentos de ensino e de aulas) adequados à realidade dos educandos. Para tanto, o ato de planejar deve ser visto como processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação, e também, como processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego de meios (materiais) e recursos (humanos) disponíveis, visando a concretização de objetivos, em prazos determinados e etapas definidas, a partir do resultado das avaliações. (PADILHA, 2001, p. 30).

Partindo-se desse pressuposto, a aula de Filosofia, muito mais do que uma exposição de teorias e conceitos, deve estimular a reflexão crítica e a criatividade do estudante, de modo que ele seja capaz de produzir seu próprio conhecimento e de desenvolver a sua autonomia enquanto ser humano e cidadão. Isso significa que o professor de Filosofia não pode ser apenas alguém que fala sobre Filosofia, expondo teorias e conceitos desconectados da realidade humana, mas alguém que ensina como pensar, problematizar e refletir criticamente sobre essa realidade (GALLINA, 2004, p. 366). O professor de Filosofia deve ser alguém que convida o outro a pensar junto e dialogicamente, motivo pelo qual uma aula de

Filosofia é sempre uma oficina de ideias e pensamentos abertos, em constante construção e transformação (KOHAN, 2013, p. 77-79).

No que se refere ao ensino de Filosofia, o professor deve planejar a sua ação educativa priorizando métodos e estratégias de ensino que capacitem os alunos a pensar de forma lógica e crítico-reflexiva – e o mais importante: com autonomia (FREIRE, 1996, p. 41-44). Isto significa que, para que o processo de ensino e aprendizagem das aulas de Filosofia se torne significativo, o educador deve compreender que o aluno é um ser que pensa, que possui sua própria identidade e mundo cultural, e que o ensino do conteúdo lecionado em sala de aula deve ser contextualizado com a sua realidade social (FREIRE, 1996, p. 41-44). Além disso, para motivar os alunos, o professor deve criar estratégias pedagógicas capazes de despertar o interesse do aluno pela Filosofia e pelo ato de filosofar, estimulando o espírito de investigação, a espontaneidade e a criatividade dos alunos.

3 PRINCIPAIS TÉCNICAS DE ENSINO PROPOSTAS POR FREINET PARA A ADEQUADA EFETIVAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Célestin Freinet (1896-1966), educador e pedagogo francês, foi um grande crítico dos métodos tradicionais de ensino, centralizados na figura autoritária do professor e pautados em metodologias excessivamente teóricas, autoritárias e opressivas, promovendo o isolamento social dos estudantes. Em suas investigações, Freinet critica a pedagogia tradicional por entender que ela não valoriza a criatividade e espontaneidade dos educandos e nem estimula sua autonomia no processo de ensino-aprendizagem (FREINET, 1998, p. 27-31).

Para Freinet, as técnicas educacionais devem valorizar a individualidade e as experiências sócio-culturais de cada educando, além de motivar o convívio social e cooperativo no ambiente escolar. As técnicas de ensino propostas pela pedagogia freinetiana buscam

estimular a interação social entre os educandos, uma vez que ele acredita que a aprendizagem somente é efetiva quando o conhecimento teórico está associado (e conjugado) com a experiência prática, de modo que a vontade de aprender seja despertada. É por isso que, para Freinet, a aprendizagem deve ser entendida como “o resultado de uma dialética permanente entre ação e pensamento que permitem a interpenetração entre a teoria e a prática” (ELIAS, 2004, p. 49). Nesse entendimento, Elias afirma que:

Para Freinet, o principal fim da educação era o crescimento pessoal e social do indivíduo, elevar a criança a um máximo de humanidade, preparando-a não apenas para a sociedade atual, mas para uma sociedade melhor, fazendo-a avançar o mais possível em conhecimento, num constante desabrochar. (...) Desenvolveu uma escola onde a criança do povo pudesse se adaptar, sem divisões de classe social, que engendram a alienação e provocam bloqueios; uma escola presente na vida da comunidade e na sua cultura; uma escola responsável com a vida íntima da criança e, ao mesmo tempo, com todo o coletivo social; uma escola que permitisse à criança materializar na livre expressão os seus achados, oferecendo o máximo de abertura, não somente para o universo fechado da cultura acadêmica, mas para todas as riquezas do mundo. (ELIAS, 1997, p. 10).

Para Freinet, o papel da escola e do educador não é transmitir o conhecimento de forma mecânica, mas mediar o processo de ensino-aprendizagem, incentivando os educandos a buscar pelo conhecimento de forma livre e espontânea. Assim, cabe ao educador/professor ser o mediador e motivador do aprendiz, desenvolvendo técnicas e práticas educativas que despertem nos estudantes a curiosidade e interesse pelo saber, bem como a sua importância e necessidade para o seu adequado desenvolvimento humano. É nesse sentido que Costa esclarece que:

Assim como alguns escolanovistas, Freinet desloca o eixo propondo que o aluno se eduque por meio do auxílio do professor e não através de sua interferência direta; o processo de ensino e aprendizagem deve se manter distante de qualquer ensino sistematizado e direcionado, pois eles inibem a liberdade, criatividade e autonomia das crianças. (COSTA, 2007, p. 3-4).

Assim, em resposta às metodologias utilizadas pelas correntes pedagógicas tradicionais, Freinet propõe diversas técnicas e práticas de educacionais cujo objetivo principal das metodologias e técnicas de ensino é formar e transformar os educandos em cidadãos autônomos e atentos aos valores morais e ao senso de coletividade. Conforme afirmam Santos; Demizu; Perin; Molina:

A Pedagogia Freinet surgiu para desenvolver os alunos em sua totalidade, tornando-os seres autônomos, sociais, responsáveis e codetentores de sua cultura e seus conhecimentos. Desenvolver as necessidades vitais das crianças através do trabalho e da cooperação, assim como do binômio trabalho e pensamento sensível é objetivo central da obra freinetiana. Para ele, a prática educativa acontece diante de situações reais de construção e reconstrução do conhecimento. (SANTOS; DEMIZU; PERIN; MOLINA, 2018, p. 58).

Nesse entendimento, a pedagogia freinetiana se aplica perfeitamente ao processo de ensino e aprendizagem de Filosofia e suas finalidades, uma vez que seus métodos e estratégias de ensino podem ser adotados pelo professor, de modo que a comunicação, a criatividade e a sociabilidade dos alunos sejam estimuladas. E, considerando que o não há ensino de filosofia sem a produção de filosofia e do ato de filosofar (ASPIS, 2004, 307-308), a utilização das técnicas de ensino de Freinet são capazes de estimular a produção do conhecimento filosófico dos alunos por meio da interação social (“aprender com o outro”), e do desenvolvimento do

senso de responsabilidade, coletividade, afetividade e do trabalho (individual e em equipe).

Assim, em razão de seu caráter emancipatório, diversos métodos e técnicas propostos por Freinet que podem ser úteis para o processo de ensino e aprendizagem significativa de Filosofia, dentre os quais destacam-se: o contato com a natureza (e a aula passeio); a imprensa; o jornal mural e o jornal escolar.

3.1 O CONTATO COM A NATUREZA

O contato com a natureza é a técnica a partir da qual todas as outras técnicas propostas por Freinet devem (ou deveriam) ser desenvolvidas (BARROS; SILVA; RAIZER, 2017, p. 55-56). Essa técnica consiste na realização de uma *aula passeio* cujo objetivo é colocar os educandos em contato com o entorno do ambiente escolar, de modo que possam observar, extrair e analisar diversos assuntos e temas que despertem o seu interesse pela pesquisa e pela reflexão.

A *aula passeio* é capaz de provocar a curiosidade dos educandos, além de permitir que eles participem ativamente do processo de educação, tornando a aprendizagem mais prazerosa e próxima de seu contexto sócio-cultural.

O contato com a natureza, por meio da realização da *aula passeio*, promove uma aprendizagem significativa, eis que a técnica é capaz de associar os conhecimentos teórico e prático, permitindo que os educandos percebam a importância e utilidade dos saberes obtidos para sua vida e crescimento intelectual, profissional e social (FREINET, 1973, p. 22-24).

3.2 A IMPRENSA

A imprensa é uma técnica de ensino na qual o educador estimula os educandos a aprender fazendo, pois sua realização consiste

em incentivar os estudantes a escreverem textos livres, sobre temas e assuntos diversos que foram, anteriormente, apresentados e discutidos durante a *aula passeio*. Assim, a atividade proposta é que cada estudantes elabore um texto que, posteriormente será lido para os demais estudantes e submetido a uma correção coletiva permeada por debates, críticas, sugestões e questionamentos. Após a realização da correção coletiva, cada estudante deve reelaborar o seu texto, fazendo as alterações que julgar pertinentes. Ao final da atividade, os textos dos estudantes são reunidos e impressos para divulgação e compartilhamento com os demais membros da comunidade escolar.

Verifica-se, pois, que por meio dessa técnica, as habilidades de comunicação e argumentação dos estudantes são estimuladas, tendo em vista que a atividade permite que eles exponham suas ideias, crenças, pensamentos, opiniões e questionamentos (SAM-PAIO, 1994, p. 200-202).

A técnica da imprensa estimula não apenas a prática da escrita, como também, promove a reflexão crítica dos educandos, pois, durante o processo de elaboração inicial e correção coletiva dos textos apresentados, os estudantes são encorajados expressarem suas ideias e pensamentos tanto por meio da escrita quanto por meio da oralidade, de modo que podem aprender e aprimorar práticas e estratégias argumentativas. Ademais, a técnica da imprensa permite que o estudante avalie e reflita sobre a lógica e qualidade de seus argumentos e de seus colegas de classe.

3.3 O JORNAL MURAL

O jornal mural consiste na técnica de ensino na qual, num primeiro momento, o educador propõe um assunto ou tema a ser pesquisado e debatido por um determinado grupo de estudantes. Partindo-se dos resultados desse debate, cada estudante irá escrever um texto que será exposto em um mural que ocupe um lugar de destaque na escola ou na sala de aula para que seja

submetido a novos debates. Desse modo, o conteúdo (material) exposto no jornal mural é constantemente renovado e atualizado (FREINET, 2001, p. 72-74).

De acordo com a proposta de Freinet, para que essa técnica seja desenvolvida, o jornal mural deve ser dividido em três colunas com os títulos: Eu proponho; Eu critico; Eu felicito. Assim, partindo-se do tema inicialmente proposto, outros temas a ele relacionados poderão ser discutidos, e para que isso ocorra, os estudantes devem pesquisar e elaborar novos textos que expressem suas ideias e pensamentos, bem como suas dúvidas, críticas e questionamentos.

O jornal mural, assim como todas as outras técnicas de ensino propostas por Freinet, valoriza as experiências sócio-culturais e as vivências pessoais dos estudantes, promovendo, ainda, a interação social, o agir comunicativo (e a capacidade de argumentação) e a troca de conhecimento entre os envolvidos nessa atividade.

3.4 O JORNAL ESCOLAR

O jornal é uma técnica de ensino que visa valorizar a livre expressão e a espontaneidade dos estudantes, valorizando a sua individualidade e criatividade (FREINET, 2004, p. 15-17). Nesse sentido, para que essa atividade seja realizada, Freinet estabelece cinco princípios (e etapas) norteadores que devem ser seguidos: o estudante pode escrever o seu texto da maneira que desejar e entender como correta; os textos devem ser apresentados e trocados entre os estudantes envolvidos na atividade; os estudantes devem escolher um texto para ser analisado e corrigido coletivamente; o texto final deve ser apresentado de maneira coletiva; a versão final do jornal (o que inclui sua configuração, formatação e paginação) deverá ser impressa e distribuída para os alunos e demais membros da comunidade escolar (FREINET, 2004, p. 20-31).

Necessário ressaltar que, para Freinet, a produção do jornal escolar deve ser feita inteiramente pelos estudantes, desde a escolha dos temas abordados até a elaboração da versão final e do

processo de formatação, paginação e impressão. Essa necessidade ocorre para que os estudantes sejam capazes de produzir o seu próprio conhecimento, adquirindo autonomia e emancipação por meio do trabalho.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo-se dos pressupostos e métodos pedagógicos freinetianos, a sala de aula deve ser entendida como espaço de cooperação e diálogo, no qual experiências e conhecimentos são compartilhados (BARROS; SILVA; RAIZER, 2017, p. 55). Isso implica no fato de que a pedagogia freinetiana é pautada em princípios que valorizam o desenvolvimento do senso de responsabilidade, coletividade, cooperação, liberdade de expressão, criatividade, comunicação, afetividade e trabalho (individual e em equipe) dos educandos (FREINET, 1969, p. 165-206). Esses princípios freinetianos devem orientar as ações e práticas pedagógicas do professor de Filosofia, de modo que suas aulas valorizem os saberes e vivências prévias dos alunos, possibilitando uma aprendizagem significativa e adequada à realidade e contexto sócio-cultural de cada escola (BRITO, 2017, p. 226-228). Ora, é inegável que uma aula bem pensada e planejada possibilita que os alunos desenvolvam e aprimorem suas habilidades, competências e capacidades cognitivas.

Ao aplicar os métodos e técnicas freinetianos no processo de ensino de Filosofia, o aluno é capaz de se conscientizar acerca da existência do *outro*, percebendo que não está sozinho no mundo e que precisa do outro para aprimorar, adquirir e transmitir conhecimentos, bem como para desenvolver a sua afetividade e sociabilidade. Nessa perspectiva, o ensino de Filosofia deve estimular o pensamento e a reflexão humana acerca das coisas do mundo e da vida, permitindo que os educandos sejam capazes de compreender porque as coisas e os seres humanos são como eles são. Em outras palavras, “o ensino de Filosofia deve ser produção de filosofia, deve ser filosofar.” (ASPIS, 2004, p. 308).

Portanto, mais do que ensinar, o professor da área de Filosofia deve ser um incentivador do conhecimento, sendo que suas ações e práticas educativas devem permitir que o educando aprenda com mais liberdade e entusiasmo, dentro de um ambiente escolar democrático e socialmente sadio (FREINET, 1973, p. 10-12). Além disso, é essencial que ao ensinar filosofia, o educador seja capaz de demonstrar que o conhecimento filosófico é útil e necessário para a solução dos diversos problemas da vida cotidiana.

6. REFERÊNCIAS

ASPIS, Renata Pereira Lima. O professor de Filosofia: o ensino de Filosofia no ensino médio como experiência filosófica. In: **Cadernos CEDES**. Campinas: UNICAMP, vol. 24, n. 64, set./dez. 2004, p. 305-320. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 22 mar. 2020.

BARROS, F. C. O. L. M. de; SILVA, G. F. da; RAIZER, C. M. As implicações pedagógicas de Freinet para a educação infantil: das técnicas ao registro. In: **Colloquium Humanarum**. Presidente Prudente, v. 14, n. 2, abr.-jun. 2017, p. 51-59.

BRITO, Ivete Brito e. O planejamento de ensino educacional como estratégia de mudança da educação escolar. In: **Margens (Revista Interdisciplinar - Dossiê: Corpo, Gênero e Sexualidade)**. Belém do Pará/PA: UFPA, v. 11, n. 17, dez. de 2017, p. 224-231. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/viewFile/5445/4538>>. Acesso em 10 de março de 2019.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

COSTA, Michele C. da Cruz. Célestin Freinet: o papel do professor em sua proposta de uma pedagogia popular. In: **Revista e Anais digitais Uniube**. Uberaba: Universidade de Uberaba/MG, v. 1, n. 1, 2007, p. 01-11. Disponível em: <<http://www.revistas.uniube.br/index.php/anais/article/view/323/314>>. Acesso em: 27 mar. 2020.

ELIAS, Marisa del Cioppo. As contribuições da Pedagogia Freinet para a globalização. In: **Revista Intercom**. São Paulo: Porticom, 1997, p. 1-12. Disponível em: <<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/df4c5c27b3ca007a7e25d23d797e13f6.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2020.

ELIAS, Marisa del Cioppo. **Célestin Freinet: uma pedagogia de atividade e cooperação**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

FREINET, Célestin. **Para uma Escola do Povo**: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular. Lisboa: Editorial Presença, 1969.

FREINET, Célestin. **As técnicas Freinet da Escola Moderna**. Tradução: Silva Letra. Lisboa: Estampa, 1973.

FREINET, Célestin. **Ensaio de psicologia sensível**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREINET, Célestin. **Para uma escola do povo**. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FREINET, Célestin. **Pedagogia do bom senso**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLINA, Simone. O ensino de Filosofia e a criação de conceitos. In: **Cadernos CEDES**. Campinas: UNICAMP, vol. 24, n. 64, set./dez. 2004, p. 359-371. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 22 mar. 2020.

GALLO, Sílvia. O aprender em múltiplas dimensões. In: **Revista Perspectivas da Educação Matemática - INMA/UFMS**, Campo Grande/MS, v. 10, n. 22, Seção Temática, 2017, p. 103-114.

KLAUSEN, Luciana dos Santos. Aprendizagem significativa: um desafio. In: **XII Congresso Nacional de Educação – Anais**: 2017, p. 6403-6411. Disponível em <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25702_12706.pdf>. Acesso em 11 mar. 2020.

KOHAN, Walter. Como ensinar que é preciso aprender? Filosofia: uma oficina de pensamento. In: CARVALHO, Marcelo; CORNELLI, Gabriele (orgs.). **Ensinar filosofia**, v. 2. Cuiabá: Central do Texto, 2013, p. 75-83.

PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez - Instituto Paulo Freire, 2001.

PELIZZARI, Adriana (*et al.*). *Teoria da Aprendizagem Significativa segundo Ausubel*. In: **Revista PEC**. Curitiba, v.2, n.1, jul. 2001-jul. 2002, p.37-42.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROGERS, Carl R. **Tornar-se pessoa**. 5. ed. São Paulo: Martins, 2001.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker. **Freinet**: evolução histórica e atualidades. São Paulo: Scipione, 1994.

SANTOS, Diego Marlon; DEMIZU, Fabiana Silva Botta; PERIN, Conceição Solange Bution; MOLINA, Adão Aparecido. Influência da pedagogia Freinet na função do professor no contexto educativo e sua proposta para uma Escola Moderna. In: **Pedagogia em Foco**. Iturama, v. 13, n. 9, p. 52-64, jan./jun. 2018.

SAYÃO, Rosely; AQUINO, Julio Groppa. **Em defesa da escola**. São Paulo: Papirus, 2016.

ENSINO DE FILOSOFIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA DOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO NA CONTEMPORANEIDADE³¹

Fabio Ronaldo Meneghini dos Santos³²

INTRODUÇÃO

Desde que a disciplina de Filosofia retornou ao currículo do Ensino Médio, a partir da homologação da Lei Nº 11.684, de dois de Junho de 2008 desafios são enfrentados na docência da disciplina, dentre estes estão a desvalorização da Filosofia, o preconceito e a discriminação da mesma enquanto disciplina do currículo. O propósito principal deste artigo que segue é tentar identificar quais são os desafios enfrentados na docência do ensino de Filosofia no Ensino Médio e de que modo é possível o Ensino de Filosofia na escola como um dos objetivos específicos.

O restante desse artigo está organizado da seguinte maneira: na seção 1 é apresentado um pouco sobre a questão do Ensino de Filosofia no Ensino Médio; a seção 2 apresenta o histórico do Ensino de Filosofia no Brasil; na seção 3 são apresentados os desafios enfrentados na docência da disciplina de Filosofia; a seção 4 apresenta um pouco da minha experiência na docência; e as conclusões são apresentadas nas seções 5.

³¹ Texto publicado anteriormente na REFiló – Revista Digital de Ensino de Filosofia, vol.5 n.2 – jan./jun. 2019.

³² Licenciatura Plena em Filosofia e Pós Graduação nível de especialização em ensino de Filosofia para Ensino Médio ambos pela Universidade Federal de Santa Maria RS fabio74@outlook.com

DESENVOLVIMENTO

1. RETORNO DA FILOSOFIA

A Filosofia retorna ao currículo do Ensino Médio e seu ensino tem sido tema de palestras, seminários, debates entre profissionais da área na intenção de buscar respostas para o mesmo diante da situação que se encontra. Entretanto, questionamentos se fazem presentes na prática diária de estagiários e docentes tais como: de que modo é possível o Ensino de Filosofia na escola? Como despertar no estudante do Ensino Médio o interesse para a reflexão, o pensamento? A organização curricular do Ensino de Filosofia interfere na prática docente? Como repensar o Ensino de educação básica? Por que ensinar Filosofia? Segundo CERLETTI, em seu artigo *Didáctica filosófica, didáctica aleatoria de la filosofía*:

Encarar filosoficamente la cuestión ‘enseñar filosofía’ significa entonces tener que identificar o caracterizar la filosofía que se asume para abordar la pregunta y además intentar responder, de manera consecuente, el interrogante ‘¿qué es aprender filosofía?’. Es decir, habrá que construir un sentido del aprendizaje filosófico y qué vínculo se puede establecer – si es posible hacerlo – entre enseñar y aprender filosofía. (CERLETTI, 2015, p. 29).

O fato de que, ao ensinarmos filosofia, somos remetidos a responder a essas perguntas, claramente revela que a sustentação do ensino de filosofia é mais do que pedagógica, é propriamente filosófica. O que se considera ser filosofia deveria ter algum tipo de vínculo com a forma de ensiná-la, já, pois o que se considera ser filosofia se expressa na maneira de seu ensino. A tarefa de ensinar filosofia não pode estar desligada do fazer filosofia, de forma que filosofia e filosofar se encontram unidos, de igual modo, ocorre com a prática filosófica e o ensino de filosofia. Portanto, o ensino de filosofia tem que ser filosófico.

O mundo atual busca respostas práticas, rápidas e úteis. É difícil encontrar uma utilidade para a filosofia que seja adequada a este contexto atual. Este é um grande desafio para a docência de filosofia, pois o professor precisa conseguir mostrar que a filosofia tem sua utilidade, o que não poderá ser mostrado se o modelo de mera transmissão de conhecimentos continuarem se perpetuando. A filosofia não mais encontra sua finalidade sendo vista apenas como mãe das outras disciplinas, agora ela precisa desdobrar seu potencial crítico, se tornando útil ao analisar as potencialidades de sua época. O problema abordado neste trabalho será o ensino de filosofia vazio de sentido e significado. As aulas de filosofia precisam ser um lugar onde possa haver reflexão, dando lugar à atitude filosófica.

O objetivo central do ensino da filosofia é introduzir o estudante à filosofia, ou seja, levá-lo para dentro e inseri-lo numa forma específica de saber, então, a didática do ensino da filosofia deve perseguir em termos gerais, uma dupla finalidade: criar mediações pedagógicas que facilitam o processo de aprendizagem e promover a transição para a construção da capacidade de pensar por conta própria, de modo que o estudante consiga gradativamente dispensar mediações com a filosofia.

As questões indagadas acima e outras serão tratadas no artigo que segue buscando apontar e problematizar a importância do ensino de filosofia na escola, bem como contribuir para a reflexão sobre o ensino de Filosofia especialmente no que diz respeito à sua contribuição no processo de formação dos jovens que demandam do Ensino Médio.

2. HISTÓRICO DO ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL

A história do Ensino de Filosofia no Ensino Médio no Brasil foi caracterizada por avanços e retrocessos; ou era inserido ou anexado como disciplina, ou então retirado de sua grade curricular.

Pensando sobre a questão da presença e ausência da filosofia no currículo da educação básica, o professor Celso Favaretto (2013) destaca que, somente por volta das décadas de 1920 e 30, a filosofia passa a integrar os currículos escolares, de maneira bastante acanhada, sem constituir de fato uma disciplina, concebendo apenas como conhecimento complementar, ora como lógica história da filosofia, ou moral.

Nos anos 60, a LDBEN equaciona uma Base Curricular para todos os cursos dos até então conhecidos como cursos científicos e/ou clássicos (colegiais), mas como afirma o professor Celso Favaretto: “A filosofia, curiosamente, não obrigatória: ela está no currículo, mas como disciplina optativa e continua a existir nas escolas que já a ministravam” (FAVARETTO, 2013, p. 27).

No começo dos anos 70, com a Lei 5.692/71, a filosofia é retirada do currículo escolar. Ocasão em que, segundo Soares (2012, p. 23) “dirigentes políticos impuseram um programa de modernização da economia alicerçado na repressão severa contra qualquer mobilização das oposições”. As práticas educativas apresentadas como formadoras de opinião pública foram condenadas e eliminadas do currículo escolar da educação formal.

Nos anos 90 ainda que a LDB (2008) recomendasse que o estudante ao concluir o Ensino Médio deveria confirmar domínio das temáticas das disciplinas de Filosofia e Sociologia indispensáveis para o exercício de sua cidadania, observa-se que a disciplina de Filosofia ainda permanecia ocupando um espaço secundário, mantendo-se no grupo dos chamados temas transversal.

Após a homologação da Lei 11.684, de dois de junho de 2008, a Filosofia volta a ser uma disciplina obrigatória no Ensino Médio, função esta não exercida desde 1961 (Lei nº 4.020/61). Diante desse cenário, profissionais envolvidos com o ensino, sobretudo com o Ensino de Filosofia, são novamente convocados a pensar questões fundamentais sobre a disciplina. Porém, oito anos depois, com a reforma do Ensino Médio, em 30 de novembro de 2016, a comissão mista do Congresso Nacional aprova o parecer do relator da

matéria e encaminha o Projeto de Lei de Conversão nº 34/2016. Neste documento, foi confirmada a perda do caráter obrigatório das disciplinas de Filosofia e Sociologia do currículo, desconsiderando diversas manifestações contrárias de entidades científicas e de especialistas da área da educação.

3. DESAFIOS DO ENSINO DE FILOSOFIA

O cenário presente nas escolas evidencia no atual momento sociocultural o desinteresse verificado e sentido pelos jovens, especificamente no tocante ao produzir seu pensamento reflexivo e crítico. Tal preocupação observada nos coloca diante da difícil tarefa de formarmos pessoas que sejam capazes de refletir, analisar, avaliar e escolher. Sujeitos autônomos, capazes de elaborar argumentos mais críticos acerca dos acontecimentos naturais, das ações e das práticas humanas.

Hoje o que se vê na escola é o desinteresse pela filosofia, pela reflexão e pelo pensamento. Os estudantes sentem dificuldades na escrita e na exposição de seus pensamentos por não desenvolverem a argumentação. Essas são algumas dificuldades que o professor de filosofia vivencia em sua prática. Estudantes desinteressados pelo saber filosófico. A preocupação dos estudantes consiste exclusivamente em respostas rápidas que na maioria das vezes são apresentadas como questões objetivas, de escolha entre certo número de respostas, quando estas na verdade deveriam ser questões descritivas e de desenvolvimento argumentativo. Os estudantes do Ensino Médio querem aprovação, se preparar para o vestibular, fazer um curso técnico profissionalizante, prestar concursos públicos, prepararem-se para o mercado de trabalho.

Enquanto disciplina obrigatória, a filosofia enfrenta consideráveis desafios no seu fazer educacional. Todavia, o primeiro desses enfrentamentos seria responder à comunidade educacional o que seria filosofia. E qual a sua utilidade na contemporaneidade? Assim, “a primeira resposta seria a decisão de não aceitar como

naturais, óbvias e evidentes as coisas, as ideias, os fatos, as situações, os valores, os comportamentos de nossa existência cotidiana” (CHAUI, 2008, p.17).

Desta forma, a filosofia não só na contemporaneidade, mais em toda a História da humanidade afirma-se como saber útil e necessário para estabelecer reflexões sérias e sistemáticas sobre toda e qualquer área do conhecimento nos seus mais diversos graus de complexidade. Assim, a filosofia surge como perspectiva de contribuição acadêmica nas mais diversas instituições de Ensino Médio para a formação crítica dos educandos, preenchendo um hiato educacional, ético, estético, crítico, assim como, para a compreensão da inter-relação das áreas do saber enquanto instrumento pedagógico de interação. Essa concepção se fortalece quando se observa que “tanto a epistemologia genética de Piaget quanto o socioconstrutivismo de Vygotsky, apesar de suas diferenças são considerados teorias interacionistas. É por meio de interações que os seres humanos se desenvolvem e aprendem” (MATTA, 2009, p.113). De forma que atraia os discentes para a construção de um saber mais consolidado na sua prática filosófica, social, educacional e profissional. Todavia, como incentivar a continuidade de um ensino prazeroso nas escolas ou propor ações que possam beneficiar e ampliar esse processo não percebido pelos educandos? “A inserção de novas possibilidades comunicativas, a conectividade, a troca de informações em rede, características do nosso tempo, demonstram que o sujeito já não se encontra ali localizado num espaço-tempo” (COUTO, 2010, p. 28).

Pensar em um ensino de filosofia para adolescentes que faça sentido com sua vida cotidiana, na perspectiva de análise e compreensão da realidade articulada a uma percepção transformadora, enquanto instrumento de educação com qualidade, é pensar em ressignificar uma concepção de que o conhecimento filosófico apresentada como negativa a construção do conhecimento sistematizado. Nesse contexto, segundo Fialho (2003) das rupturas paradigmáticas da contemporaneidade emergem

muitos novos olhares sobre os fenômenos, sobre os saberes, sobre os sujeitos. Uma percepção que procura significar um repensar a fim de permitir um entendimento, compreensão, transformação das complexas estruturas das escolas de Ensino Médio brasileiras. Desta forma, cabe a escola e aos docentes propor alternativas para um ensino sério e significativo que fuja da ideia clássica de uma aula conteudista que nega todas as possibilidades de indagação, reflexão e inter-relação com os saberes apresentados no currículo de ensino médio. É a partir do entendimento trazido por Pimenta (2002) quando explica que a identidade do professor se baseia na articulação entre os saberes das áreas específicas, com os saberes pedagógicos e os saberes da experiência. Com base nessa fundamentação, de que os professores/educadores são capazes de fazer e refazer suas práxis docentes, é que se enfatiza o domínio dos conteúdos trabalhados em sala de forma direta e/ou indireta fundamentando o fazer docente. Como muito bem disse Freire (2011), o ensino e a pesquisa não andam dissociados da prática docente. Todavia, os desafios da manutenção e atualização desses conhecimentos específicos se consolidam como um desafio a ser superado. Nesse contexto Freire (2011) firma ainda a necessidade de uma interface dos conhecimentos específicos com a realidade percebida pelo educando, isto é, é preciso dar sentido ao conhecimento, pois sem historicidade ele é vazio.

Construção de conceitos é a tarefa da Filosofia, o conceito é seu material de trabalho. Assim, não basta refletir acerca do mundo, do outro, de si mesmo, é preciso construir, fabricar conceitos. Novamente, métodos e critérios fazem-se necessários. Como um conceito é construído sobre um plano, o conhecimento deste plano é imprescindível para que o conceito possa ser pensado, criado. Daí a necessidade de conhecimento acerca do mundo, da história da Filosofia, da história e do processo da criação dos conceitos. Severino (2009) em seu livro *Filosofia Guia para Professores*, salienta que “os conceitos são necessários para o filosofar, lúdico exercício de pensamento rigoroso, que precisa superar toda a forma de senso comum” (SEVERINO, 2009, p. 17).

A filosofia deve ser assumida como tentativa de elaboração de saídas para problemas concretos, por meio da criação de conceitos. Convém ressaltar, também, a defesa de uma filosofia formadora que busca no desenvolvimento do homem, transformar este em um ser questionador e criador de respostas. Seu ensino não está reduzido a um modelo a ser atingido somente no final do processo, não é formativa no sentido de conformar o ser num modelo acabado, ela é criação, e dessa forma não é sistema de informação e nem de controle, é resistindo a ele, por ser criativa. Pode ser reflexiva sem ser restrita a reflexão, mas não é discussão, uma vez que a mesma gera a contraposição de opiniões visando ao consenso. Ela resiste por ser criadora e isto acontece a partir dos problemas e estes obrigam o nosso pensamento a criação de formas para lidarmos com os mesmos. Sua formação é processo contínuo e único. Dessa maneira, o professor, ele também, é peça fundamental nesse processo. E isso tudo deverá, dentro dessa perspectiva, a filosofia ser encarada como tentativa de elaboração de saídas para problemas concretos. Assim, além dos critérios e do modo de pensar da tradição, do consumo e da ciência, o estudante passará a dispor dos critérios e do modo de pensar da filosofia para compor seu pensamento de forma autônoma e autoconsciente.

No entanto, a sua permanência como disciplina regular do Ensino Médio não depende só dos professores das escolas públicas e privadas de nível médio, nem só dos educadores formadores de docentes de Filosofia ou dos acadêmicos, mas de uma organização de todos esses segmentos para garantir a criação e implantação de políticas públicas para o ensino de filosofia, em especial, e para a educação em unanimidade.

A Filosofia é essencial na vida de todo ser humano, visto que proporciona a prática de análise, reflexão e crítica em benefício do encontro do conhecimento do mundo e do homem. Leva o estudante à oportunidade de desenvolvimento de um pensar autônomo e crítico, ou seja, permite que ele possa experimentar um pensar individual. Sabe-se que cada disciplina apresenta suas

próprias características, bem como auxilia a desenvolver habilidades específicas do pensamento que é abordado.

Um fator a ser levado em consideração que influencia o currículo do Ensino Médio refere-se à cultura atual que vivemos, a qual a partir de um modo de vida pautado na aceleração, velocidade da comunicação e informação conduz a experiência humana a mudanças constantes. Diante desse cenário em que a lógica que desenha a cultura da desvalorização da formação do licenciado em filosofia, também desenha para as condições de atuação do docente a perda do princípio de autoridade.

O professor de filosofia enfrenta muitos obstáculos na sua tarefa. Em meio aos vários obstáculos estão de não conseguir lecionar sua disciplina devido à carga horária insuficiente, falta de interesse dos estudantes, falta de estrutura das escolas, de apoio das autoridades e dos familiares dos estudantes e, por fim, a desvalorização por parte dos governos tanto estadual quanto federal. O fato é que tais posturas geram enormes desafios para o Ensino da Filosofia nas salas de aula do Ensino Médio nos dias de hoje. Especificamente ressaltarei a “motivação do estudante”, uma vez que, é um equívoco comum atribuir aos estudantes o mesmo grau de interesse que ele próprio possui para a sua área de conhecimento. Convém primeiro, indagar que motivação pode ter o estudante do Ensino Médio pelo estudo da filosofia. Ao iniciar o estudo na disciplina, o professor não pode contar com nenhum interesse prévio do estudante pela filosofia, mas deve fazer com que o mesmo adquira o gosto pelas questões filosóficas, partindo dos aspetos concretos da sua vida, refletindo e formando novos conceitos, que o levam a desenvolver um pensamento cada vez mais abstrato. Verifica-se ainda, que o desinteresse pelas aulas de filosofia no Ensino Médio, deriva em boa parte, da falta de compreensão dos conteúdos ou do fato, de que, muitas vezes, o estudante não consegue encontrar significação nesse conhecimento, por isso, o professor deve estar atento à prática de ensino que adota para não favorecer ou

alimentar o desinteresse e a indiferença pelas aulas de filosofia. Na impossibilidade com o interesse inicial do estudante para a filosofia, deve-se reconhecer a necessidade de construí-lo. Mas, como criar “um apetite que não existe”?

O interesse pela reflexão filosófica, só poderá ser despertado se os conteúdos se revelarem significativos para o estudante, inscritos no horizonte pessoal de experiências, conhecimentos e valores. Os pré-requisitos do educando devem funcionar como uma espécie de ponto de ancoragem para novas aquisições cognitivas.

A sensibilização do estudante para a filosofia, a possibilidade de que ele se torne receptivo a ela, não é fácil, mas também não é impossível. Parece que o desafio inicial, mais importante, consiste em descobrir aberturas que favoreçam o acesso para os não-iniciados ingressarem no campo filosófico. O professor de filosofia, entre muitas outras tarefas, tem como objetivo peculiar, o de desenvolver no aluno o gosto pela reflexão, o espírito crítico amadurecido, a atenção às causas do que ocorre no nosso redor, tornando-os sensíveis à dimensão ética de cada realidade.

Por isso, os desafios postos pelo ensino da filosofia atualmente, tornam-se necessários não apenas para o rompimento de certas práticas pedagógicas tradicionais, mas também concordar a uma nova concepção de ensino que visa desviar a centralidade da aula no professor, para ter como centro o próprio estudante. Uma vez que só existe ensino se alguém aprende. O ensino da filosofia, não deve gravitar em torno da sabedoria do professor que ensina. O ensino deve girar em torno do estudante, não no discurso do professor. Trata-se, portanto, de colocar do ponto de vista de quem aprende a filosofar e não do ponto de vista de quem sabe filosofar.

Acredito que esse ensino só se concretizará realmente se a sociedade perder seu preconceito para com a filosofia. É urgente superar essa falsa ideia que se tem dessa disciplina, uma imagem desvirtuada por uma educação controlada pelo estado. Ela deve ser compreendida como o meio de se descobrir o mundo, interagindo

com ele a partir de uma reflexão sobre o mesmo e sua relação com esse, e por isso o seu ensino não só é possível como é necessário para uma educação de qualidade. Um ensino a ser realizado mediante a experiência filosófica diante da qual o professor apresenta-se como orientador e instigador do gosto pela busca do conhecimento pelos seus alunos e isso deve acontecer na prática. Na sua prática e na prática dos estudantes.

4. ITINERÁRIO DE INSERÇÃO NO ESTÁGIO EM FILOSOFIA: MEMÓRIAS DOS DESAFIOS DA DOCÊNCIA

O Estágio Curricular Supervisionado (ECS) é um período muito curto, se este for comparado ao longo período de preparação que o aprimoramento das condições e práticas didáticas necessita. Permite ainda a observação da função do educador na atual sociedade e seu empenho na construção e formação cidadã e desenvolvimento da pessoa de cada educando enquanto sujeito único e particular.

Sendo a filosofia uma atividade do pensamento e não uma ciência ou um corpo de conhecimentos consensuais e sistematizados, ela deve ter uma didática própria, que instigue o estudante a pensar de forma autônoma e reflexiva. A mesma não pode ser transmitida como sendo um amontoado de conteúdos que devem ser assimilados e decorados. Desse modo, estaríamos ensinando ao educando o que determinado pensador disse sobre determinado tema, ao invés de possibilitá-lo a desenvolver seu próprio pensamento.

Realizado durante o ano letivo de 2015, o Estágio Curricular Supervisionado em uma escola pública no município de Santa Maria, RS, compreendeu dois momentos, no primeiro semestre de 2015, foram realizadas as observações das aulas da docente que atuava na disciplina. Paralelamente a estas observações, e tendo em vista a realidade e o contexto observados, elaborei o projeto

de estágio, a ser executado a partir do segundo semestre de 2015, período este em que eu assumiria as aulas.

Com o início do segundo semestre surge a necessidade da experimentação da prática docente, momento este em que procurei desenvolver da melhor forma possível. O exercício era tornar viável o que havia planejado mediante as observações anteriores. Tais observações pretendiam dar conta da necessidade de uma análise mais criteriosa de alguns aspectos da realidade escolar, especificamente aqueles que dizem respeito à relação didático-filosófica do tripé: estudante-saber-docente.

Desse período de inserção, observação e experimentações práticas, foi possível obter algumas impressões acerca das dificuldades da prática de ensino em Filosofia, tais como a mínima presença de estudantes que, à sua maneira, e por se tratar de alunos do noturno tinham interesse na disciplina; período de paralisações na escola em decorrência da desvalorização por parte do governo estadual para com a educação, resultando na redução de períodos na escola, o que dificultava o trabalho do estagiário dado ao pouco tempo de aula para desenvolver a atividade. Aliado a tudo isso estava o desinteresse por parte dos estudantes, que por mais que se preparasse uma boa aula, ainda assim a frequência em minhas aulas era mínima e as vezes até de somente um estudante.

Apesar de todas essas situações enfrentadas no período do meu estágio com a baixa presença de estudantes em sala de aula, os poucos que frequentavam demonstravam algum interesse pela disciplina para uma turma de noturno.

Penso que diante das dificuldades acima relatadas, o que fica dessa experiência de estágio é que apesar da pouca carga horária, período de paralisações dos docentes, desinteresse pela disciplina por parte dos estudantes, ainda assim, penso que os estudantes que frequentaram as aulas tenham adquirido algum conhecimento em relação à disciplina de Filosofia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho, percebemos que há um caminho a ser seguido pelos docentes de filosofia e que este pode fazer com que o espaço dela seja ocupado com louvor nas escolas de educação básica. A filosofia pode deixar de ser a disciplina que os estudantes consideram como chata e desinteressante e passar a ser um momento de reflexão e construção de conhecimentos.

A presença da filosofia no Ensino Médio esteve, ao longo da história da educação brasileira, intermitente, traduzida algumas vezes em uma redução gradativa no currículo (Lei n. 4.024/61), outras vezes em uma ausência (Lei n. 5.692/71) ou em uma presença controlada (Lei n. 7.044/82). Assim, muito se discutiu para que fosse conferido à filosofia o status de disciplina, a fim de que se pudessem concretizar suas potencialidades nesse nível de ensino como algo significativo para a formação do senso crítico dos jovens brasileiros.

Sendo assim, a condição atual da filosofia promovida em 2008 pela Lei n. 11684/08, que inclui a filosofia como disciplina obrigatória nos três anos do currículo do Ensino Médio e que altera o art. 36 da Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, representa algo novo e muito requerido.

A inserção da filosofia como disciplina no ensino médio compreende a necessidade da formação crítica e autônoma do cidadão no final da educação básica, pois esse saber fornece condições para o pensar e agir através da ação reflexiva respondendo e indagando as sociedades contemporâneas. Entretanto, firma o processo democrático no Brasil através da construção da educação emancipadora. Logo, o estudo da filosofia não pode ser entendido como mais uma disciplina que compõe o currículo, mas como uma área do conhecimento que traduz o desenvolvimento da humanidade desde seus primórdios.

A importância da filosofia no ensino médio está na contribuição para a construção da consciência crítica dos estudantes,

pois tal disciplina ajuda a derrubar os preconceitos que ora são incorporados a nossa mente por ação das estruturas de dominação, como a mídia e outras. Essa consciência dá ao aluno a capacidade de torna-se cidadão consciente dos seus direitos e deveres, como de buscar por meio da reflexão melhoria na condição atual do mundo vigente.

No ambiente da sala de aula deve se estruturar a partir de quatro pilares: a sensibilização, a problematização, a investigação e a conceitualização. O primeiro pilar consiste na motivação do aluno por parte do professor, porque este exerce uma influência profunda no que diz respeito ao incentivo ao pensamento filosófico. O segundo é caracterizado pela apresentação do problema que será abordado, ou seja, a temática a ser trabalhada. O terceiro consiste na compreensão da temática partindo do pensamento dos filósofos (nesta etapa a história da filosofia exerce um papel fundamental), e por fim, a conceitualização que consiste no recriar do pensamento filosófico, nesta fase o pensamento do aluno torna-se autônomo.

A partir do momento em que se retira de um jovem a possibilidade de se desenvolver o seu senso crítico, nossa sociedade estará somente favorecendo a formação de uma cultura de rebanho, de indivíduos caracteristicamente amorfos e anônimos, incapazes de criarem obras que engrandecem o seu momento histórico ou mesmo de adotarem uma postura ativa, consciente, no decorrer de suas existências.

REFERÊNCIAS

ALVES, Daniel. Duran. Pereira. **Filosofia sem filósofos: análise de conceitos como método e conteúdo para o ensino médio**. In: JÚNIOR, L. A. S; BIELA, J.(Org.). *Filosofia no ensino médio: desafios e perspectivas*. Natal, RN: EDUFRN, 2012. p. 67-86.

ASPIS, Renata Pereira Lima; GALLO, Silvio. **Ensinar Filosofia – um livro para professores**. São Paulo: Alta Mídia e Educação, 2009, p. 152.

ASPIIS, Renata Pereira Lima. **O Ensino de Filosofia no Ensino Médio como experiência filosófica**, 2004. 153 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

BOAVIDA, João. **Filosofia do ser e do ensinar**: proposta para uma nova abordagem. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1991.

BRASIL. Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008. Torna obrigatório o Ensino das disciplinas de Filosofia e Sociologia no ensino médio. Brasília – DF.

BRASIL. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília:DF.1961.Disponível em:<<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529.htm>>. Acesso em: 25 jan. 2010.

BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em: Acesso em 10 maio de 2010.

CHAUÍ, Marilena. **Convite a Filosofia**. Ed. Ática. São Paulo: 2008, p.17.

CERLETTI, Alejandro. **Ensinar Filosofia**: da pergunta filosófica a proposta metodológica. In: KOHAN, W. (org.). Filosofia: caminhos para seu ensino. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

COUTO, Edvaldo Souza; ROCHA, Telma Brito; **Identidades contemporâneas: a experimentação “eus” no Orkut**. IN: COUTO, Edvaldo Souza; ROCHA, Telma Brito; organizadores. A vida no Orkut: narrativas e aprendizagens nas redes sociais, Salvador: EDUFBA, 2010.p. 13 – 32.

FAVARETTO, Celso. **A filosofia e o seu ensino**. In: CARVALHO, M.; CORNELLI, G. (Org.). Ensinar filosofia: volume 2. Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013. p. 19-36.

FIALHO, Nadia Hage, **Campos do saber: território e universidade**. IN: HERADIA, Edmundo A.; FIALHO, Nadia Hage (organizadores) América Latina: Educação, Espaços Culturais e Territorialidade, Salvador: Editora UNEB, 2003.

FREIRE, Paulo; **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessário à prática educativa**, São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GALLO, Silvio; KOHAN, Walter O. (Orgs.). **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.

HIRST, Paul. **O que é ensinar?** In: Journal of Curriculum Studies. v.3, nº1, 1971, p. 5-18.

KOHAN, Walter Omar. (Org.). **Filosofia: caminhos para seu ensino**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MATTAR, João. **Interatividade e aprendizagem** IN: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (organizadores) Educação a distância o estudo da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil 2009. p 112- 120.

PASMORE, John. **O Conceito de Ensino**. Caderno de História e Filosofia da Educação. Lisboa, vol.6, outubro 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGO, Lúcia Maria. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio**. Campinas. São Paulo: Autores Associados, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia: guia do professor**: Coleção magistério. Série formação geral. São Paulo, Cortez, 2009.

SOARES, Washington Luiz de Oliveira. **Um estudo sobre os desafios de ensinar filosofia nas escolas com ensino médio na cidade de Barbacena/MG**. São João Del Rei. 2012, 85 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Educação – Universidade Federal de São João Del Rei, 2012.

ENSINO DE FILOSOFIA E LITERATURA MARGINAL: UM DESAFIO METODOLÓGICO

Álvaro de Souza Maiotti^{33*}
Carolina dos Santos Rocha^{34**}

1. INTRODUÇÃO

Filosofia e literatura são campos distintos do saber que desfrutam de uma relação íntima e milenar. Para Heuser (2016), o marco inicial dessa relação reside na figura do filósofo grego Aristóteles, por mérito de seu interesse e gosto pela leitura — fato evidenciado pela extensão de seu acervo pessoal, composto de cerca de 10.000 papiros. Para Gagnebin (2016), o que a possibilita é antes a constituição histórica e linguística da Filosofia: ela se autodefine e é definida ao longo da história — e de sua própria história — em razão dos debates e diálogos que empreende com outros campos do saber, realizando-se na e por meio da linguagem. Tal como ocorre com a literatura, história e linguagem, a um tempo, delimitam o fazer filosófico.

Isso posto, é mister que se pergunte: sob a perspectiva metodológica, quais as implicações dessa relação? A literatura marginal pode ser empregada em práticas de ensino de filosofia? Objetivando construir uma resposta satisfatória a essa questão, o texto

³³ * Especialista em Ensino de Filosofia no Ensino Médio (UFMS - 2018). Licenciado em Pedagogia (UAM - 2017) e em Filosofia (Unifitalo - 2013). Professor de Educação Básica II - Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. E-mail: alvaro_maiotti@yahoo.com.br.

³⁴ ** Mestre em Literatura e Crítica Literária (PUC-SP - 2017). Graduada em Letras (FFLCH-USP - 2009). Professora de Educação Básica II - Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. E-mail: carolrocha832@yahoo.com.br.

se encontra organizado da seguinte maneira: capítulo 2 reúne algumas informações acerca da literatura marginal produzida no Brasil; capítulo 3 apresenta algumas reflexões a respeito da concepção de literatura menor desenvolvida por Deleuze e Guattari e, finalmente, capítulo 4 apresenta uma possível resposta ao desafio inicialmente proposto. Embora o texto pretenda contribuir de maneira significativa com o campo do Ensino de Filosofia, cabe ressaltar que nos encontramos na arena do desafio. Desafio com “z” de Ziguezague, como no Abecedário de Gilles Deleuze: uma tarefa complicada cuja realização pode exigir várias tentativas, como o movimento de uma mosca.

2. LITERATURA MARGINAL: UM SOBREVOO

O que há de comum entre as duas atividades, a grande filosofia e a grande literatura, é que ambas testemunham em favor da vida.

(Gilles Deleuze)

Com base em Nascimento (2006) e Silva (2013) afirmamos que a literatura marginal dos anos 90 apresenta um ponto crucial: a publicação de três edições especiais da revista *Caros Amigos/Literatura Marginal: a cultura da periferia* nos anos 2001, 2002 e 2004, organizadas pelo escritor Reginaldo Ferreira da Silva — popularmente conhecido como Ferréz. Nessa ocasião, ele reuniu poemas, contos e canções de *rap* de diversos escritores que tratavam de temáticas comuns à experiência da marginalidade social em oposição à literatura produzida na década de 70 por escritores oriundos da classe média universitária, marginais aos movimentos de vanguarda pós ditadura militar.

Os escritores de *Caros Amigos/Literatura Marginal: a cultura da periferia* compartilham de experiências marginais oriundas do território urbano. Entre as temáticas presentes estão: a violência, a fome, a opressão, a vida proletária e exclusiva de direitos sociais — como por exemplo, a educação, a saúde, o bem-estar, o lazer, a

cultura. Na esteira de autores como Carolina Maria de Jesus, Plínio Marcos e João Antônio, esses autores produzem textos como atos políticos de memória, isto é, a literatura deve operar como uma arma contra o esquecimento:

Uma coisa é certa: queimaram nossos documentos, mentiram sobre nossa história, mataram nossos antepassados. Outra coisa também é certa: mentirão no futuro, esconderão e queimarão tudo o que prove que um dia a periferia fez arte. Jogando contra a massificação que domina e aliena cada vez mais os assim chamados por eles de ‘excluídos sociais’ e para nos certificar que o povo da periferia/favela/gueto tenha sua colocação na história e não fique mais quinhentos anos jogado no limbo cultural de um país que tem nojo de sua própria cultura, o Caros Amigos/Literatura marginal vem para representar sua cultura autêntica de um povo composto de minorias, mas em seu todo uma maioria. (FERRÉZ, 2007, n.p. *apud* SILVA, 2013, p. 150).

Desse modo, Ferréz resume a intenção comunicativa dos textos publicados nas edições especiais dessa coletânea. Ainda que após a publicação alguns autores tenham recusado a etiqueta “literatura marginal”, seus textos dialogam a respeito de temáticas comuns aqui já mencionadas. Em relação ao perfil desses escritores, para o autor de *Capão Pecado*, essa forma nascente de literatura é produzida por minorias, sejam elas raciais ou socioeconômicas, conforme perfil levantado por Nascimento (2006): 75% dos escritores se autodeclararam negros, 58% tem ensino médio, 91% são filhos de pais que exerciam atividades profissionais de baixa especialização e 66% frequentaram somente escolas públicas.

Quanto à organização da revista, a primeira edição apresentou dez autores convidados e dezesseis textos entre poemas, contos e crônicas e recebeu prêmio APCA de melhor projeto de Literatura em 2001. A segunda edição recebeu vinte e sete escritores e trinta e oito textos, uma ilustração de Lourenço Muttarelli,

além de textos de Plínio Marcos, João Antônio e Solano Trindade. Outra mudança em relação à primeira edição: essa trouxe sete *rappers*, dois indígenas e dois presidiários enquanto autores. Na terceira edição foram apresentados textos de quatro mulheres e, dentre elas, apenas Elizandra Souza com texto outrora publicado. Assim, entre uma e outra edição é possível verificar que o projeto recebeu diversidade em textos e autoria. Se na primeira edição havia uma predominância de autores homens, jovens moradores de São Paulo, as edições posteriores trouxeram diversos textos de várias regiões do Brasil — no entanto, ainda com predominância de autoria masculina.

Em relação às publicações de autores já estudados pela crítica literária, na segunda edição especial da revista *Caros Amigos* — Solano Trindade, Plínio Marcos e João Antônio — é possível afirmar que há intenção de um projeto ético e estético por parte de seu organizador: filiar-se a autores que tratavam de temáticas semelhantes e que representavam as minorias sociais identificadas no perfil socioeconômico dos autores dessa publicação. A respeito desta filiação, Ferréz afirma:

[..] Então, acho que a literatura Marginal se resume nisso assim. Muita gente fala assim: “Ah, mas o nome é forte, o nome é isso, o nome é aquilo”. Mas eu vou me encaixar em que tendência de escritor? Eu sou contemporâneo? Sou um escritor da criminalidade? Então eu preferi adotar este nome, preferi este nome que é mais usado na Escola de Plínio Marcos e João Antônio. Falavam “Ah, isto é uma literatura marginal. Realmente a gente pegou este com orgulho e transformou num símbolo de cobrança, a gente transformou em uma marca que outros autores hoje usam e falam que é uma literatura marginal ou literatura periférica ou literatura só. O importante é ter o trabalho feito, assim, e ele foi realizado”. (FERRÉZ, 2007, n.p. *apud* SILVA, 2013, p. 152).

É possível destacar mais uma singularidade desses autores, além de seu perfil socioeconômico comum: o envolvimento em projetos do terceiro setor (organizações não governamentais) e com a cultura *hip-hop* por meio de eventos que discutem literatura e mercado editorial, suas dificuldades em publicar e distribuir textos, além de apresentar novos escritores. A importância desses eventos se concretiza em publicações posteriores à revista *Caros Amigos/Literatura Marginal*, como por exemplo, a publicação de uma antologia organizada por Ferréz em 2005 pela editora Agir intitulada *Literatura marginal: talentos da escrita periférica*. A respeito desse movimento, Nascimento (2006) conclui:

Assim, a literatura marginal dos escritores a periferia e o hip hop são dois movimentos artísticos culturais que, por meio dos seus produtos, dão nova significação ao espaço da periferia, ajudando a criar uma representação positiva do que antes só estava associado à falta, à violência e à precariedade (NASCIMENTO, 2006, p. 80).

Após esse marco histórico da literatura periférica/marginal, alguns autores adquiriram notoriedade, entre eles o próprio Ferréz, que publicou cinco títulos após as edições da revista. O autor é fundador do IdaSul, grupo interessado em promover eventos e ações culturais na região do Capão Redondo, ligados ao movimento *hip-hop*. A ONG Interferência, que trabalha com crianças da Zona Sul e fundou o Selo Povo, editora independente. Entre suas obras mais conhecidas destacamos: *Capão Pecado* (2000), *Amanhecer Esmeralda* (2014), *Manual Prático do Ódio* (2014) e *Os ricos também morrem* (2015).

Outro escritor com texto publicado na revista é Sérgio Vaz. Mineiro da cidade de Ladainha, ele tornou-se conhecido por seu ativismo social com a fundação da Cooperifa em 2001, instituição que promove saraus às quartas-feiras no bar Zé Batidão. Sérgio Vaz gravou disco com 25 poetas da Cooperifa declamando seus textos e organizou a Semana de Arte Moderna da Periferia, na qual divulga, em diferentes espaços públicos da Zona Sul de São Paulo, trabalhos

artísticos produzidos na periferia da cidade. Em *Antropofagia Periférica*, Vaz expõe sobre a criação e os desdobramentos da Cooperifa. Posteriormente, desenvolveu o projeto Cinema na Laje que exhibe, na laje do Bar do Zé Batidão, documentários e filmes alternativos. Em 2009, Sérgio Vaz foi eleito pela revista *Época* como uma das pessoas mais influentes em razão de seu engajamento no cenário cultural de São Paulo. Até 2005 suas obras foram publicadas de forma independente, depois a editora Global publicou três de seus títulos mais conhecidos: *Colecionador de Pedras* (2007), *Literatura, pão e poesia* (2011) e *Flores de Alvenaria* (2016).

Elizandra Souza, paulistana de origem nordestina, que teve seu texto publicado na terceira edição da revista, é poeta, jornalista, editora da Agenda Cultural da Periferia na Ação Educativa e locutora da Rádio Comunitária Heliópolis FM. Publicou *Águas da Cabaça* (2012) e organizou livro de antologias *Pretextos de mulheres negras* (2013).

Desta maneira, após a observação da trajetória de suas produções literárias e de outros autores que surgiram, é possível afirmar que a literatura marginal/periférica possibilitou aos envolvidos a divulgação de suas narrativas como um instrumento possível para refletir a respeito de sua subalternidade e de lacunas possíveis dentro dos espaços secularizados do mercado editorial e de crítica literária, além de se tornarem porta-vozes de outros sujeitos com experiências semelhantes, como afirma Nascimento (2005):

E diferentemente dos outros escritores que produziram obras que podem ser associadas ao adjetivo marginal, os autores estudados assumiram o papel de se colocarem como porta-vozes dos sujeitos marginais e periféricos no plano literário e de desenvolver ações pragmáticas voltadas para a produção e consumo de bens culturais em bairros de periferia (NASCIMENTO, 2005, p. 69).

Examinaremos adiante, de modo sucinto, algumas noções que gravitam em torno do conceito de literatura menor desenvolvido por Deleuze e Guattari na obra que dedicaram a Kafka, identifi-

cando os pontos de intersecção que há entre essa concepção e a literatura marginal brasileira das duas últimas décadas.

3 LITERATURA MENOR: BREVES CONSIDERAÇÕES

Os grandes estilistas fazem isso. É verdade para todos: cavar uma língua estrangeira na própria língua e levar toda a linguagem a uma espécie de limite musical.

(Gilles Deleuze)

Contrariamente ao que se poderia imaginar à primeira vista, a menoridade não é um atributo que qualifica determinada literatura. Para Deleuze e Guattari (2003), o termo se aplica às condições revolucionárias de qualquer literatura que subsista à literatura estabelecida. A literatura menor não pertence, portanto, a uma língua menor, mas à língua que uma minoria constrói em uma língua maior. Talvez por essa razão os autores tenham optado por utilizar o termo “menor” e não “marginal” ou “proletária”. Não se trata de estabelecer padrões linguísticos e literários inteiramente novos, posicionando-se numa margem oposta: trata-se, antes, de um movimento interno e, por isso mesmo, revolucionário.

Deleuze e Guattari (2003) estabelecem três categorias fundamentais ao conceito de literatura menor sendo, a primeira delas, seu coeficiente de desterritorialização:

Até aquele que por desgraça nascer no país de uma grande literatura tem de escrever na sua língua, como um judeu checo escreve em alemão, ou como um Usbeque escreve em russo. Escrever como um cão que faz um buraco, um rato que faz a toca. E, por isso, encontrar o seu próprio ponto de subdesenvolvimento, o seu patoá, o seu próprio terceiro mundo, o seu próprio deserto. (DELEUZE; GUATTARI, 2003, p. 41).

Escrever como um estrangeiro de sua própria língua é o que possibilita ao autor o encontro consigo mesmo e com sua realidade. Ao empregar a coloquialidade, contrações prepositivas ou pronominais imprevistas, gírias e palavrões, os autores da literatura marginal brasileira demarcam um território próprio no seio da normatividade gramatical da língua portuguesa — ou o que Deleuze e Guattari denominariam “língua de papel”. À guisa de ilustração, destacamos o seguinte trecho de uma das obras de Ferréz (2015):

Zé Bahia não manda nada na quebrada.

Abaixa a cabeça pra polícia e pra bandido na quebrada.

De dentro do barraco ouve a malandragem.

— Esse carro é bem louco, é de bandido.

Zé firmeza se irritou um dia com o barulho da moto, o malandro não parava de ficar passando com escapamento aberto.

Zé fudido da vida mandou o menino voltar de ré.

À noite, Zé ficou na moral, bandidagem circulou perto do seu barraco.

Zé, que antes era José Aparecido de Oliveira, mudou de nome quando entrou na obra. Zé da Porra, Zé Largarto, Zé da Pá (deu uma pazada num pão metido a forgado).

E finalmente Zé Tiozinho. Com a velha sacola da Kings e um conteúdo de alumínio.

A polícia hoje parou o Zé, chamou de Zé Buceta, perguntou onde era a boca, ele apontou pra própria boca, pensou que era teste de embriaguez, mas viu que não era, quando tomou um tapa, a bolsa a tiracolo caiu, o polícia chutou, alguém gritou.

— **É trabalhador, é um Zé Povim! Um Zé Qualquer!**

Os holerites se espalharam, voaram pelas quebradas. [...]

— Tantu bandido na rua e us fi dégua aí para um trabaiador, um Zé Ninguém de merda. (FERRÉZ, 2015, p.101).

O trecho citado é parte do conto *Zé*, que narra a abordagem policial contra um operário da construção civil. O narrador descreve com minúcia como o personagem é visto pelo os outros. Por meio de um nome muito comum na Língua Portuguesa, subverte a norma da língua transformando o substantivo em adjetivo de conotação pejorativa: “Zé Bahia”, “Zé firmeza”, “zé fudido”, “Zé da Porra”, “Zé Largarto”, “Zé da Pá”, “Zé tiozinho”, “Zé Buceta”, “Zé Povim” e finalmente, um “Zé Qualquer” e “Zé Ninguém de merda”. É curioso como a marginalidade da personagem é percebida por seus iguais: anteriormente reconhecido como “José Aparecido de Oliveira” é descrito ao final do conto como um “Zé Ninguém de merda”.

A segunda categoria, conforme Deleuze e Guattari (2003), consiste na conexão entre o individual e o imediato político, que ocorre devido ao diminuto espaço de que dispõe esse tipo de literatura. As questões individuais tornam-se necessárias e indispensáveis porque uma outra história se agita em seu interior. Nesse sentido, o triângulo familiar se conecta com outros triângulos — comerciais, econômicos, burocráticos, jurídicos — que lhes determinam os valores. Para ilustrar o funcionamento dessa categoria destacamos o poema de Elizandra de Souza, *Em legítima defesa*:

Só estou avisando, vai mudar o placar...

Já estou vendo nos varais os testículos dos homens,

que não sabem se comportar

Lembra da Cabeleireira que mataram, outro dia,

E as pilhas de denúncias não atendidas?

Que a notícia virou novela e impunidade

É mulher morta nos quatro cantos da cidade...

Só estou avisando, vai mudar o placar...
 A manchete de amanhã terá uma mulher,
 de cabeça erguida, dizendo:
 - Matei! E não me arrependo!
 Quando o apresentador questiona – lá
 ela simplesmente retocará a maquiagem.
 Não quer estar feia quando a câmera retornar
 e focar em seus olhos, em seus lábios... [...]
 (SOUZA, s.d, n.p.).

O eu lírico do poema, em primeira pessoa, expõe um problema de muitas mulheres: a violência de gênero. A indignação expressa por ele em razão da impunidade convoca, implicitamente, muitas mulheres em igual situação: “Só estou avisando, vai mudar o placar... A manchete de amanhã terá uma mulher [...]”. A mulher em questão pode se referir ao eu lírico ou a outra mulher, dado o uso do artigo indefinido. Assim, é possível observar, ao longo de todo o poema, uma questão individual, diretamente conectada ao contexto mais amplo de uma cultura machista que determina os valores dos corpos femininos — uma situação política, portanto — e que revela em seu interior o movimento de outras histórias.

Finalmente, a terceira categoria que compõe o conceito de literatura menor é denominada por Deleuze e Guattari (2003) como agenciamento coletivo de enunciação. Para os autores, o talento não é muito abundante nesse tipo de literatura. Desse modo, as condições não são dadas numa enunciação individuada pertencente a este ou aquele “mestre”, separadas da enunciação coletiva. Esse estado de realidade do talento é benéfico e permite conceber algo diferente de uma literatura dos mestres: o que o escritor diz sozinho constitui uma ação comum; o que diz ou faz é necessariamente político, ainda que os demais não estejam de acordo. Determinada a preencher as condições de uma enunciação coletiva que falta em outros lugares, a máquina literária reveza uma máquina revolucionária por vir:

Não há sujeito, *só há agenciamentos colectivos de enunciação* — e a literatura exprime esses agenciamentos, nas condições em que não são considerados exteriormente, e onde eles existem apenas como forças diabólicas por vir ou como forças revolucionárias por construir. (DELEUZE; GUATTARI, 2003, p. 41, grifo dos autores).

Acerca de uma voz coletiva cujo compromisso é, por meio de forças revolucionárias, construir novas ações, citamos um trecho da crônica *Felicidade*, de Sergio Vaz (2011):

As coisas não nasceram para dar certo, somos nós é que fazemos as coisas acontecerem, ou não. Acredito que a gente tem que ter um foco a seguir, traçar metas, viver por elas. Ou morrer tentando. Jamais queimar etapas e saber reconhecer quando é a sua hora. O Acaso é uma grande armadilha e destrói os sonhos fracos de pessoas que se acham fortes. Procure não passar do tempo e nem chegar antes. Preparar o corpo, o espírito, estudar o tempo o espaço. Não ser escravo de nenhum dos dois. Observe as coisas que interferem no seu dia e na sua noite. E saiba entender que há aqueles sem sol e sem estrelas e que a vida não deve parar só por isso. Seja gentil com as pessoas e consigo mesmo. E gentileza não tem nada a ver com fraqueza, pois, assim como um bom espadachim, é preciso ter elegância para ferir seus adversários [...]. (VAZ, 2011, p. 17).

Nessa crônica o narrador descreve uma “receita” para a felicidade, convocando o leitor a partilhar dos mesmos valores que ele evoca. A voz dele é, portanto, a voz de muitos: “[...] somos nós é que fazemos as coisas acontecerem, ou não”. Nesse trecho em especial, a linguagem metafórica dá corpo aos valores emitidos por essa voz coletiva enunciada pelo narrador: gentileza, diversidade, resiliência. Ao evocar um “nós” o autor se insere no cenário político visto que, em sua origem, “político” é aquele que se interessa pelos assuntos da *pólis*, da cidade, da coletividade. No

trecho acima, “nós” pode representar os cidadãos de um bairro marginalizado em seus direitos sociais.

Tendo examinado os aspectos fundamentais do conceito de literatura menor, arriscaremos no capítulo seguinte uma resposta ao desafio inicialmente proposto, abordando as relações entre filosofia e literatura marginal numa perspectiva metodológica.

4 ENSINO DE FILOSOFIA E LITERATURA MARGINAL

A filosofia mobiliza e trata de conceitos. [...] Os filósofos não escrevem sem elaborar um estilo. São como artistas, são artistas.

(Gilles Deleuze)

Conforme Gagnebin (2016) as aproximações filosóficas vigentes buscam tratar os textos literários como recursos ilustrativos dos conceitos filosóficos: é como se existisse, sob os conceitos filosóficos, uma verdade mais profunda que, dita apenas de modo indireto pelo escritor, é anunciada de maneira explícita pelo filósofo. Uma postura que revela uma visão preconceituosa em relação à literatura e à filosofia uma vez que a primeira é vista como um discurso ornamental — da imagem ou metáfora — e a segunda como um discurso objetivo e verdadeiro. Objetivando superar essa dicotomia e a consequente instrumentalização da literatura, esboçaremos uma estratégia de ensino que considere as relações entre filosofia e literatura marginal, partindo das concepções deleuze-guattarrianas de *problema* e *conceito*.

Em relação ao problema, Deleuze (1974) nos diz: “[...] Devemos, assim, romper com um longo hábito de pensamento que nos faz considerar o problemático como uma categoria subjetiva de nosso conhecimento [...]” (DELEUZE, 1974, p. 57). Desse modo, podemos afirmar que o problema não consiste numa operação

puramente racional, mas em algo que parte do que é sensível. A experiência problemática é primeiramente vivenciada antes de ser equacionada racionalmente como problema. A esse respeito, La Salvia (2015) afirma que:

[...]os problemas são experimentados por nós nos encontros com a vida, com um fora, com o caos. Um fora como um caos de excesso de devires, cheio de acontecimentos vibrando intensamente, conectando-se e se separando pela diferença que são uns em relação aos outros, de todos os modos e em todas as direções. (LA SALVIA, 2015, p. 3).

Há uma importante correlação entre problema e *acontecimento*: “O modo do acontecimento é o problemático. Não se deve dizer que há acontecimentos problemáticos, mas que os acontecimentos concernem exclusivamente aos problemas e definem suas condições” (DELEUZE, 1974, p. 57). Os acontecimentos são intensidades e podem ser descritos como transformações imateriais que surgem e nos afetam, mas que não podem ser confundidas com o estado de coisas nas quais se materializa, nem com a linguagem que as expressa (LA SALVIA, 2015).

O problema também é uma singularidade composta por um agenciamento de singularidades. Ele nos move a pensar por que, enquanto singularidade, não possui uma fórmula pré-determinada. Ele se apresenta a nós como um desafio para o qual precisamos construir uma resposta, que também dependerá dos agenciamentos das singularidades que o compõem (GUIDO; GALLO; KOHAN, 2013).

Quanto ao conceito, podemos afirmar a partir de Deleuze e Guattari (2010) que ele consiste na materialização da filosofia: “Se há lugar e tempo para a criação dos conceitos, a essa operação de criação sempre se chamará filosofia, ou não se distinguirá da filosofia, mesmo se lhe for dado um outro nome (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 15). É importante ressaltar, conforme La Salvia (2015), que essa operação não se realiza de maneira natural, como resultado da atividade intelectual de um sujeito pensante predisposto à verdade: forçado por um fora repleto de problemas

intensos e diferentes, o pensamento filosófico cria conceitos igualmente intensos e diferentes, que se instauram por meio de um plano de imanência:

A filosofia é ao mesmo tempo criação de conceito e instauração do plano [de imanência]. O conceito é o começo da filosofia, mas o plano é sua instauração. O plano não consiste evidentemente num programa, num projeto, num fim ou num meio; é um plano de imanência que constitui o solo absoluto da filosofia, sua Terra ou sua desterritorialização, sua fundação, sobre os quais ela cria seus conceitos. Ambos são necessários, criar os conceitos e instaurar o plano, como duas asas ou duas nadadeiras. [...] (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 52, acréscimo nosso).

Desprendendo-nos da leitura exegética dos textos de Deleuze e Guattari ousamos manejar, ao nosso modo, alguns dos conceitos por eles desenvolvidos, estabelecendo acoplamentos, fluxos e cortes de fluxos ao propor-lhes uma nova lógica de sentido. Entendemos por plano de imanência a realidade complexa e concreta partilhada pela escola, professores e estudantes, bem como seus desdobramentos históricos, políticos, econômicos e sociais. Cada desdobramento revela problemas diversos, constituídos pelo agenciamento de um número sem fim de singularidades, que afetarão ou não os estudantes, de modos distintos e com intensidades diversas. O encontro com acontecimentos dessa natureza pode forçar os estudantes a pensarem: por que apenas uma ou duas aulas por semana com 45 minutos cada? Por que esse assunto em detrimento de outros? Por que esse pensador em detrimento de outros? Por que esse currículo? Por que a qualidade das escolas públicas, em termos de estrutura e de aprendizagem, muda em função dos bairros onde se localizam? Por que é difícil ingressar numa universidade pública? Por que a cor das pessoas é fator determinante para ter acesso ou não às oportunidades? Por que o preço da passagem de ônibus aumenta e a qualidade do transporte não acompanha o mesmo ritmo?

Sobre esse solo, o problema e sua experiência concreta — força motriz do pensamento — emergem como matéria-prima de uma prática autêntica e qualitativa de ensino de filosofia que, por sua vez, resultará no fazer filosófico por parte dos estudantes: um processo criativo de produção de ideias, de produção de filosofia, que se materializa em conceitos que são criados para o enfrentamento dos problemas experienciados, vividos concretamente.

A articulação entre filosofia e literatura marginal se dá na medida em que a segunda empresta à primeira suas categorias fundamentais, conforme descritas por Deleuze e Guattari (2003): é necessário filosofar “como um cão que faz um buraco ou um rato que faz a toca” para encontrar, no seio da filosofia estabelecida, “o seu patoá, o seu próprio terceiro mundo, o seu próprio deserto”. É necessário filosofar como um estrangeiro de si, estrangeiro do próprio pensamento. É necessário desenvolver um jeito próprio de fazer filosofia, demarcar território, desterritorializar-se filosoficamente.

As questões anteriormente mencionadas em caráter de ilustração podem ser individuais, mas em seu interior agitam-se outras histórias. Sua conexão com o contexto político mais amplo que lhes determina o valor e lugar nos impede de produzir conceitos apolíticos. Tal como ocorre na literatura menor na perspectiva deleuze-guattarriana, a filosofia produzida pelos estudantes também pode estar conectada ao seu imediato político.

Finalmente, o agenciamento coletivo de enunciação também pode se constituir como característica da filosofia a ser produzida pelos estudantes. Os encontros com os acontecimentos agenciadores de experiências problemáticas depende do agenciamento de singularidades. Desse modo, o estudante que vivencia esses encontros e a partir disso cria conceitos fala em nome dos demais porque partilha com eles os sabores e dissabores da vida que acontece dentro e fora dos espaços escolares. Assim sendo, a literatura marginal, pode figurar como agente coletivo de enunciação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo das formas literárias da filosofia é indispensável à compreensão dos textos filosóficos porque nos permite verificar de que modo os filósofos fizeram frente aos problemas que lhes assolaram. Entretanto, para aprender filosofia, não basta conhecermos com profundidade e riqueza de detalhes o movimento interno das obras filosóficas e o modo como os filósofos fizeram frente a isso. Assim, propomos uma prática de ensino que valorize a produção conceitual e literária dos estudantes a partir das características da literatura menor descritas por Deleuze e Guattari (2003).

O não-filosófico está talvez mais no coração da filosofia que a própria filosofia, e significa que a filosofia não pode contentar-se em ser compreendida somente de maneira filosófica ou conceitual, mas que ela se endereça também, em sua essência, aos não-filósofos.

(Gilles Deleuze e Félix Guattari)

REFERÊNCIAS

ABECEDÁRIO de Gilles Deleuze. Transcrição integral do vídeo. Disponível em: <http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2020.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**: para uma literatura menor. Trad. Rafael Godinho. Lisboa: Assírio & Alvim, 2003.

_____. **O que é a filosofia?** 3 ed. Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010.

FERRÉZ. **Os ricos também morrem**. São Paulo: Editora Planeta, 2015.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Filosofia e Literatura. **Revista Limiar**, Guarulhos, v. 3, n. 5, p. 4-14, 2016.

GUIDO, Humberto Aparecido de Oliveira; GALLO, Silvio Donizetti de Oliveira; KOHAN, Walter Omar. Princípios e possibilidades para uma metodologia filosófica do ensino de filosofia: história, temas, problemas. In: CARVALHO, Marcelo; CORNELLI, Gabriele (Org.). Ensinar filosofia. Cuiabá: Central de Texto, 2013, cap. 7, p. 105-134.

HEUSER, Ester Maria Dreher. Modos de ler a filosofia: uma conversa com iniciantes e iniciados. **Revista Digital de Ensino de Filosofia**. Santa Maria, v. 2, n.1, p. 6-18, 2016.

LA SALVIA, André Luis. L. **A extração de problemas de uma pedagogia do conceito**. 2015. 198f. Tese (Doutorado em Filosofia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

NASCIMENTO, Erica Peçanha do. **“Literatura marginal”**: os escritores da periferia entram em cena. 2006. 203 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SILVA, Mário Augusto Medeiros da. **A descoberta do insólito**: literatura negra e literatura periférica no Brasil (1960-2000). Rio de Janeiro: Aeroplano, 2013.

SOUZA, Elizandra de. **Em legítima defesa**. Disponível em: <http://www.mjiba.com.br/elizandra/elizandra-poesias>. Acesso em: 06 mar. 2020.

VAZ, Sérgio. **Literatura, pão e poesia**. São Paulo: Editora Global, 2011.

ENSINO DE FILOSOFIA: QUESTÕES DIDÁTICAS NA PRÁTICA DOCENTE DO ENSINO MÉDIO³⁵

Wanderley da Silva³⁶

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta alguns resultados de uma pesquisa qualitativa que tem como objetivo enunciar questões didáticas relevantes para o ensino de filosofia na educação básica, em particular na escola pública. A referida pesquisa foi criada para elucidar algumas interrogações formuladas pelos alunos do curso de licenciatura em filosofia da UFRRJ, durante os debates na disciplina ensino de filosofia e no decorrer das atividades do estágio supervisionado, ao longo dos anos de 2011/12. Tanto a disciplina quanto a atividade mencionadas possuíam como temática e local de prática a rede pública de ensino médio situada no município de Seropédica/RJ.

O levantamento inicial, realizado a partir de questionários semiestruturados aplicados a quatro (04) professores regentes (envolvidos com o estágio supervisionado em três escolas da zona urbana do município) e doze (12) licenciandos, indicou importantes elementos para a análise, e podemos enumerá-los sob três grupos temáticos fundamentais: 1) a desmotivação dos alunos do ensino médio: desinteresse pela disciplina, já que os estudantes, suposta-

³⁵ Capítulo originalmente publicado na Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación Volúmen 1 - Número 2 - 2014 pp. 199-215.

³⁶ Doutor em Políticas públicas e formação humana/ UERJ; Professor Associado de Ensino de Filosofia da UFRRJ/IE/DTPE. E-mail: wanderleyws17@gmail.com

mente, não vislumbram uma aplicação mais efetiva (pragmática) dos conhecimentos filosóficos na conquista de postos de trabalho; 2) algumas questões didáticas: dificuldades vocabulares dos textos filosóficos; escassez de material didático adequado (contavam apenas com o livro didático indicado pelo Ministério da Educação, em quantidade insuficiente para todos os alunos); polêmicas quanto a ensinar filosofia ou ensinar a filosofar, reforçada por juízos prós e contra o ensino da história da filosofia ou dos temas filosóficos; 3) falta de estrutura dos prédios escolares: salas pequenas, mal ventiladas, barulhentas e com mobiliário em péssimas condições.

Neste texto nos limitaremos à apresentação de algumas reflexões sobre o ponto dois, isto é, sobre “algumas questões didáticas” registradas durante a investigação do material.

A FILOSOFIA NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA: BREVE HISTÓRICO

Mesmo depois do monopólio jesuítico sobre a educação brasileira, e da desarticulação sistêmica do ensino causado pelas Reformas Pombalinas no século XVIII, a filosofia permaneceu no currículo escolar, sem, contudo, fazer parte das políticas públicas para a educação. A filosofia permanece como disciplina escolar até o fim do período imperial, marcando historicamente a sua “presença garantida” (ALVES, 2002. p. 8). Todavia, o percurso da filosofia como disciplina curricular, até a decretação da sua obrigatoriedade na educação básica brasileira no século XXI, apresentou raros vínculos com a escola pública nacional, exceção feita ao Colégio Pedro II, ainda no período imperial.

Após o período imperial, a “presença garantida” da filosofia dá lugar a sua “presença indefinida” no currículo do ensino secundário brasileiro (ALVES, 2002). A Reforma Francisco Campos, por exemplo, além de apagar a filosofia do currículo (já que não determinava uma carga horária específica), estabeleceu uma cisão no ensino secundário, criando uma verdadeira barreira para que as

classes populares pudessem seguir seus estudos. Com um currículo enciclopédico, com uma média de 102 disciplinas anuais e mais de 80 arguições e provas mensais, o ensino secundário propedêutico contrastava com o ensino profissionalizante, que nem mesmo possibilitava a progressão do aluno ao curso superior.

De fato, para um contexto social que começava a despertar para os problemas do desenvolvimento e da educação, numa sociedade cuja maioria vivia na zona rural e era analfabeta e numa época em que a população da zona urbana ainda não era totalmente atingida, nem sequer pela educação primária, pode-se imaginar a camada social para a qual havia sido elaborado um currículo assim tão vasto (ROMANELLI, 1999, p. 136).

Já em 1942, o ministro Gustavo Capanema empreende uma nova reforma e reintroduz a filosofia no ensino secundário, no entanto, a partir de uma concepção dicotômica de educação: com 4 aulas (3ª série) no curso científico e 6 aulas no curso clássico (3 aulas no 2º ano e 3 no 3º).

A partir do ano de 1930, houve mais duas reformas que despertaram uma mudança na educação do Ensino Médio brasileiro. A primeira se deu em 1931 e determinava que a educação visasse, não somente à matrícula nos cursos superiores, mas também, à formação do homem para todos os setores da vida, isto é, uma formação integral que lhe possibilitasse tomar decisões claras e seguras em qualquer situação de sua existência. A segunda de 1942, decreto nº 4.244, intitulada Lei Orgânica do Ensino Secundário, dividiu o ensino em dois ciclos: o ginásio que era cursado em quatro anos e o colegial em três. Ainda o colegial subdividia-se em científico e clássico. O científico visava ao ensino das ciências, já o clássico, por sua vez, previa uma carga horária de quatro horas semanais para a Filosofia. Seria a formação intelectual (MAZAI; RIBAS, 2001, p. 9).

As políticas públicas para educação no período do nacional desenvolvimentismo (1946/1964), menos claras em suas intenções dicotômicas e classistas do que as anteriores, não avançaram na construção de uma escola democrática. Já consolidados na Constituição de 1946, os princípios “liberais democráticos” também foram trazidos para a discussão da primeira LDB que culminaria, depois de mais de uma década de discussões parlamentares, na Lei 4024/61. Um dos reflexos desses princípios liberais na educação foi a manutenção do financiamento público para os estabelecimentos privados, em forma de bolsas de estudos. A educação pública perde verbas, e a filosofia perde a sua obrigatoriedade no currículo e passa a ser oficialmente uma disciplina complementar.

O ensino de filosofia após 1964 permaneceu na condição de disciplina complementar no currículo do então 2º Grau, porém, de fato, não era incluído nem mesmo como disciplina facultativa, devido aos interesses do governo de exceção. No início da década de 1970, a filosofia simplesmente deixa de existir no currículo oficial, com a outorga da Lei 5692/71. A volta da filosofia irá acontecer, efetivamente, apenas no ano de 1982 com a promulgação da Lei 7044/82 que inclui a filosofia como disciplina optativa.

No final da década de 1980 e durante os anos de 1990, acompanhado o processo de transformações políticas no cenário nacional, a educação foi alvo de muitas reformas e debates parlamentares e da sociedade civil. A principal consequência desse período foi a implantação de princípios neoliberais nas políticas públicas da educação.

Entre as mudanças na gestão das políticas públicas, evidenciou-se a analogia proposta entre a educação e os negócios empresariais, paralelismo que atribuiu à escola a forma de uma empresa capitalista, ao menos no que dizia respeito à noção de qualidade da educação. A qualidade da educação passou a ser entendida como capacidade de produção, isto é, mediada pela suposta eficiência e eficácia do processo de formação de novos indivíduos, capazes de ingressar no mercado de trabalho. A “fórmula” era simples: mais

vagas nas escolas, maior índice de aprovação, resultando em qualidade. A escola com o maior índice de aprovação seria a melhor.

Para a escola pública, o aumento repentino do percentual de alunos aprovados, em muitos casos foi apenas um engodo estatístico, que objetivava a manutenção e/ou o aumento de verbas oferecidas para os municípios brasileiros pelos órgãos nacionais e internacionais de financiamentos, entre eles, o Banco Mundial. A chamada “aprovação automática” foi uma das estratégias disseminadas para equacionar o problema da distorção do fluxo série/idade causado pelo grande percentual de reprovações registrado nas décadas de 1980/1990 (LEON; MENESES-FILHO, 2003). O resultado dessa operação foi desastroso, provocando um enorme contingente de analfabetos funcionais, contribuindo, por razões óbvias, para o baixo aproveitamento escolar dos alunos do ensino médio.

A filosofia permaneceu como disciplina optativa em parte das escolas públicas do atual ensino médio durante tudo o período de entusiasmo pelo neoliberalismo na educação, até a decretação de sua obrigatoriedade em 2008, mantendo a tradição de não ter um lugar definitivo no currículo escolar.

O CRESCIMENTO DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO E OS NOVOS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA

A análise dos dados referentes ao ensino médio no Brasil permite constatar um aumento considerável na oferta e matrículas no período de 1971-1994. Passamos de 1.119.421 alunos matriculados em 1971, para 5.073.307 em 1994, um crescimento de 353% no período, cobrindo 32,2% da faixa etária de 15 a 19 anos (ZIBAS; FRANCO, 1997). No mesmo período, as matrículas nas escolas estaduais avançaram 578%; já as escolas privadas diminuíram sua participação, de 43% em 1971, para 20,8% em 1994. Por último, ainda devemos destacar que 60% das matrículas dos alunos no ensino médio de 1989-1994 foram efetivadas no turno da noite,

majoritariamente por alunos trabalhadores de baixa remuneração e fora da faixa etária considerada adequada para esse grau de ensino (Ibid., p.37).

O crescimento do ensino médio foi acelerado ainda na década de 1990, já que de 1991 até 1998 houve um crescimento de 84% no número de matrículas (BRASIL, 1998). As matrículas nos anos 2000 continuaram crescendo 10,3% entre 2000-2003, mas sofreu uma retração entre 2004-2008, de menos 8,8%, passando de 9.169.357 alunos matriculados em 2004, para 8.366.100 em 2008 (BRASIL, 2011b).

Segundo os dados do *Censo da Educação Básica 2011*, o ensino médio contava em 2009 com 8.357.675 alunos matriculados, desse total, 85,9% estudava nas redes estaduais de ensino público. Em 2010, aproximadamente um terço dos alunos estudou no turno da noite (BRASIL, 2012). Conclui-se então que houve uma diminuição considerável no número de alunos matriculados nos cursos noturnos; de 60% em 1994, para pouco mais de 30% em 2010, porém, mantendo um contingente enorme de quase 3 milhões de alunos. Se considerarmos os alunos matriculados na educação de jovens e adultos no ensino médio (EJA), acrescentaríamos aproximadamente mais 1 milhão de alunos ao curso noturno (Ibid.).

A mudança do perfil socioeconômico dos alunos das escolas públicas do ensino médio fica evidenciada também nos dados do IBGE (2010), que demonstram que apenas 9,9 % dos alunos de famílias de baixa renda (1º e 2ª quintos de renda per capita por família) estão matriculados nas escolas particulares, contra 47,1% nas escolas públicas. Já em relação às famílias de mais alta renda (5º quinto), existe uma abruta inversão: 9,4% estão matriculados nas escolas públicas, contra 52,7% nas escolas privadas.

Os dados apresentado até aqui tem o objetivo de caracterizar a mudança no perfil socioeconômico do aluno da escola pública, pois, essa mudança demanda uma nova relação da escola pública com os seus estudantes. Como movimento histórico, os alunos das camadas mais pobres da população brasileira conseguem

chegar a número expressivo ao final da educação básica; porém, esse movimento causa um descompasso entre a antiga concepção de escola pública e as novas demandas e referentes culturais dos alunos. Essas dificuldades, cada vez mais evidentes, estão presentes e percebidas no cotidiano escolar.

Em inúmeros momentos de trabalho com docentes de redes estaduais e municipais, em diferentes cidades do país, temos sido confrontados com perguntas que nos evidenciam a dificuldade presente entre o professorado, tanto de tornar a cultura um eixo central do processo curricular, como de conferir uma orientação multicultural às suas práticas. São frequentes, nesses encontros, indagações relativas ao (à) aluno (a) concreto (a) que usualmente está presente na sala de aula: como lidar com essa criança tão “estranha”, que apresenta tantos problemas, que tem hábitos e costumes tão “diferentes” dos da criança “bem educada”? Como “adaptá-la” às normas, condutas e valores vigentes? Como ensinar-lhe os conteúdos que se encontram nos livros didáticos? Como prepará-la para os estudos posteriores? Como integrar a sua experiência de vida de modo coerente com a função específica da escola? (CANDU, 2003, p.1).

Os desafios para superar esse momento de impasse são muitos. Poderíamos associar à mudança do perfil socioeconômico e sociocultural dos alunos da rede pública, igualmente a mudança desses perfis em relação aos professores e seus desdobramentos; ou ainda, problematizar as questões relacionadas à noção de juventude e suas mudanças em tempos da comunicação digital, entre muitas outras possibilidades. Nesse cenário novos questionamentos são válidos, como: Quais as motivações desses alunos? Quais os referentes culturais dos estudantes? Quais as melhores formas e abordagens didático-metodológicas para aproximar a escola pública de seus alunos? Não temos, obviamente, respostas definitivas para essas questões; entretanto, continuaremos em

nosso esforço de elucidação analisando algumas questões didáticas como forma de ajudar a compreensão desses novos desafios.

ALGUMAS QUESTÕES DIDÁTICAS SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE SEROPÉDICA/RJ

A necessidade de uma didática específica para o ensino de filosofia não é uma unanimidade entre os pesquisadores (ROCHA, 2008). Todavia, evidencia-se a necessidade de oferecer aos licenciandos “uma construção (uma base conceitual teórica e prática) que deveria ter a vitalidade de ser atualizada todos os dias” (CERLETTI, 2009, p. 77). Por outro lado, percebe-se um consenso de opiniões sobre a necessidade de superar metodologias superficiais e mecânicas para o ensino da disciplina, que “se confundam como simples técnicas pragmáticas aplicáveis a todos os problemas” (GHEDIN, 2008, p. 25), pois “uma didática da filosofia deve ser, antes de tudo, filosófica” (RODRIGO, 2009, p.33).

A inclusão da filosofia no currículo do ensino médio brasileiro traz consigo a necessidade de uma nova abordagem didática, que atenda as exigências da atual escola pública. Mudança didática justificada pela visão de mundo e interesses, além da diversidade cultural e regional, que as camadas menos favorecidas economicamente apresentam.

Sobre esse ponto, o relato do professor X é bastante esclarecedor:

Ainda estou um pouco confuso [em relação ao currículo mínimo do estado do Rio de Janeiro³⁷] e com turmas grandes e pouco tempo, acabo usando somente o livro didático³⁸; além disso,

³⁷ CURRÍCULO MÍNIMO DE FILOSOFIA. Rio de Janeiro: SEERJ, 2012 SEERJ, 2012. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=759820>. Acesso em 16/10/2013.

³⁸ ARANHA Maria Lúcia A; MARTINS, Maria Helena P. FILOSOFANDO: Introdução a Filosofia. São Paulo: Moderna, 2009.

eles chegam aqui sem base e muitos vivem em comunidades sem recursos.

Também três estudantes da licenciatura que participaram da pesquisa assinalaram esse ponto como relevante em seus relatos:

Fica difícil chamar a atenção deles [alunos], aí os exercícios e tarefas ficam presas ao livro... Eu tentei ajudar durante o estágio, mas, acabei mesmo foi orientando nas respostas... Acho que falta um pouco de interesse (aluno R, 7º período).

A maior dificuldade que eu percebi foi fazer os alunos ficarem quietos e ler os textos... Olha que eram textos bem curtos do livro didático... Eles não sabem ler direito, também não dá [sic] pra exigir tanto, eu conheço a realidade deles, passo pela comunidade todos os dias (aluna K, 6º período).

Fica difícil [fazer os alunos ler os texto], é melhor colocar os pontos em debate e tentar resolver os exercícios do livro, pelo menos fica alguma informação; é um problema [dificuldade de leitura] que eles trazem dos anos anteriores e da falta de estrutura familiar (aluno F, 7º período).

As dificuldades para a construção de uma nova proposta didática para o ensino de filosofia, como das demais disciplinas, estão manifestas na própria organização das instituições escolares. As obrigações funcionais do professor dentro da hierarquia das instituições escolares sobrecarregam o trabalho docente com uma burocracia de discutível valor pedagógico. Relatórios, planejamentos, confecção e correção de avaliações encomendadas pelo Estado, sem a devida articulação e trabalho coletivo, pouco parece favorecer a formação discente. Essa organização escolar, comum às escolas públicas, impõe ao docente uma “dupla tarefa de mestres e funcionários do Estado” que exige do professor de filosofia uma capacidade de ocupar o lugar, bastante difícil, “da transmissão, da provocação e do convite” (CERLETTI, 2009, p.39).

Alia-se à sobrecarga burocrática atribuída ao professor, um dia letivo bastante curto para cada turma. A filosofia, como as demais disciplinas no ensino médio, é oferecido em sistema de tempos de aulas que em muitas situações não possibilitam condições mínimas para uma discussão razoavelmente detida. É bastante difícil convidar o aluno à filosofia sem um espaço de reflexão, se muitas vezes a disciplina é oferecida como “última aula de sexta-feira e depois da Educação Física” (CONTALDO, 2004, p. 52). Parece evidente que há uma premente necessidade de modificação da dinâmica do trabalho pedagógico para que cada escola possa organizar sua grade de horários de modo mais adequado, atendendo as particularidades das diferentes disciplinas.

Segundo relato da professora Y, o tempo de aula é muito curto e as condições pouco satisfatórias para o desenvolvimento de uma aula “filosófica”:

Eu acho que a filosofia é uma forma de fazer a garotada pensar, debater, sair daquela mesmice... Mas, até colocar todo mundo nos seus lugares, fazer a chamada, retomar uma ideia que já foi estudada com um tempo na semana... Ainda temos que disputar a atenção com as barraquinhas e com som alto nas sextas-feiras em frente à escola...

Não só a reorganização do trabalho pedagógico nas escolas é importante para criar um espaço de reflexão, parece mais urgente ainda uma decisão didática mais clara e afirmativa quanto ao ensino de filosofia. Decisão que contribua para dirimir a falsa aporia sobre aprender filosofia ou aprender a filosofar, bastante comum nos relatos analisados em nossa pesquisa.

Os professores da escola só usam os livros [didáticos] e ficam fazendo história [da filosofia], repetindo autores e correntes, com poucas informações, mais memorização mesmo (J. aluna do 6º período).

É um grande bate-papo! O que eu vi aqui [na escola] foi isso, usam o livro e falam de Aristóteles e ética... Depois fica um “debate” do que é bom, do que é ruim... Não dá, isso não rende (aluno R, 7º período).

O suposto dilema, entre aprender filosofia ou aprender a filosofar, já é um tema que vem sendo analisado, enriquecido e elucidado por vários pesquisadores da área, e, parte significativa desses autores, assegura sobre a impropriedade da demanda (OLIVEIRA, 2004; GALLO, 2008; JUNIOR, 2011). A análise de Lídia Maria Rodrigo sobre o tema é muito elucidativa. A autora afirma que aqueles que invocam a tese kantiana sobre a impossibilidade de aprender filosofia se equivocam, e “alimenta [m] certa hostilidade em relação ao estudo de história da Filosofia” (RODRIGO, 2004, p. 91). O equívoco estaria na dissociação entre o filosofar e a tradição do pensamento filosófico já que “uma leitura atenta e cuidadosa do texto da *Arquitetônica* evidencia que em nenhum momento o autor dissocia o ato de filosofar do conhecimento da tradição filosófica” (RODRIGO, 2009, p. 48). Segundo a autora, a dicotomia presente na tese kantiana é de outra ordem, e não é responsável pela suposta aporia entre ensinar filosofia ou ensinar a filosofar.

A dicotomia presente no texto kantiano parece de outra ordem: ele dissocia a aprendizagem filosófica, concebida como comportamento meramente aquisitivo, passivo, produto da faculdade de imitação, e a prática da filosofia enquanto exercício ativo da própria razão, graças à faculdade de invenção (RODRIGO, 2009, p. 48-49).

Um efeito bem objetivo dessa falsa aporia é o abandono quase que total da leitura e análise de textos filosóficos para os alunos iniciantes, já que muitos atribuem à história da Filosofia uma condição de mera reprodução de conhecimentos estanques (a maioria dos professores regentes entrevistados declarou não usar textos filosóficos clássicos). A dificuldade vocabular dos textos clássicos (considerados pela totalidade dos docentes entrevistados

como: “de vocabulário muito acima da compreensão dos alunos”), reforça a justificativa de não utilizar aqueles textos. Diante desse suposto risco, muitos professores recorrem a uma abordagem temática que, devido às condições escolares já mencionadas, oferece recorrentemente apenas assuntos banais e sem oportunidades de reflexão, aprofundamento ou contextualização.

Tanto na abordagem didática, que toma a história da filosofia como centro, quanto na que trabalha com temas banalizados, corre-se o risco de tomar o silenciamento político como pressuposto comum, assentado na afirmação da neutralidade técnica. Ou seja, nas duas abordagens, a prática pedagógica pode acabar sendo vista apenas em função dos condicionantes internos do processo ensino-aprendizagem, sem leva em consideração o contexto social em que esse processo ocorre (BARBOSA, 2008, p. 140).

Diante da ameaça do estabelecimento da filosofia e do seu ensino reduzidos à mera instrumentalidade e ao silenciamento, parece significativa a sugestão de fazer da sala de aula uma “oficina de conceitos” (GALLO, 2008), que favoreça a criação das interrogações discentes, desafie curiosidade epistemológica dos estudantes e incentive suas iniciativas crítico-reflexivas. Uma alternativa para o ensino de filosofia que ajude a superar a supracitada aporia e permita, por assim dizer, dar “vida aos conceitos filosóficos” (RONDON, 2011, p. 32). Todavia, não ignoramos que para construir tal ambiente de criação, para que tal “oficina” se materialize, a formação docente é fundamental, já que também é necessário que os docentes sejam capazes de “refletir e estabelecer um posicionamento plausível sobre a identidade e a diferença da filosofia” (DANELON, 2010, p.187) e, com isso, também superem o suposto dilema. No entanto, não poderemos avançar no tema da formação docente, dado aos limites que impusemos ao atual escrito.

Os dados da pesquisa corroboraram a nossa convicção em defesa da importância do estabelecimento de uma nova abor-

dagem didática para o ensino de filosofia, que supere na sala de aula a mera repetição de aforismos e datas, tendendo hora para uma tematização banal, ora para uma contextualização histórica rarefeita. Uma nova abordagem que propicie um ambiente escolar afeito a acolher as interrogações discentes, baseadas na reflexão e na atualização das temáticas da tradição filosófica e que, principalmente, dê visibilidade ao contexto sociocultural do educando. Uma prática que supere a mera repetição, e que avance, mesmo que modestamente, objetivando que o aluno seja capaz de filosofar.

Segundo o professor N., as novas abordagens seriam fundamentais para o exercício de uma nova maneira de estudar e praticar a filosofia na escola:

Eu gosto [de mudar a aula], acho que a garotada tem que ser incentivada às novas formas de estudar, pensar mesmo, além dos livros [didáticos]. Eu mesmo já tentei alguns projetos aqui na escola, deu trabalho mais foi bem interessante... Mas, falta continuidade, tempo mesmo pra planejar e fazer, nesse ano [2012] só usei o livro [didático].

Para o estabelecimento dessa nova abordagem não existe uma fórmula pronta, porém, podemos concluir que a oferta de material didático produzido no país não favorece a semelhante empresa. Uma primeira constatação aparece no *Guia de livros didáticos 2012*: a pequena oferta de livros e recursos didáticos de Filosofia.

Para o PNLD 2012 foram inscritos quinze livros didáticos de filosofia e aprovados somente três. O índice reduzido de aprovação é uma indicação clara de que o processo de consolidação de uma tradição de livro didático de filosofia no Brasil encontra-se num estágio bastante inicial. (BRASIL, 2011, p. 14).

Um universo de apenas 15 obras sobre o tema parece exigir uma reflexão. Inicialmente, não seria exagero dizer que nesse momento os professores de filosofia do ensino médio encontram

basicamente um material pouco diversificado, para não dizer padronizado, para realizar o seu trabalho. Por melhor que seja a publicação escolhida pelos professores de cada escola, entre as três indicadas pelo MEC para a aquisição das unidades escolares em 2012, esse universo restrito de obras não auxilia o trabalho docente, inclusive em relação às diferenças regionais e culturais.

O ensino de filosofia visto como uma atividade criativa exige uma nova prática didática e pedagógica, que contribua com a formação autônoma dos alunos. A filosofia pode ajudar a educação de modo geral e mais diretamente as escolas públicas brasileiras oferecendo uma dinâmica de construção do conhecimento que requisita uma postura reflexiva e rejeita o mero treinamento como *modus operandi*. Para cumprir o seu papel de interrogação permanente do instituído, a filosofia nas escolas precisa refletir sobre os meios e vias mais capazes de cumprir seus objetivos.

A participação dos professores e dos alunos na produção de novas abordagens didáticas pode ser um caminho viável para superar o risco de padronização didática, a partir do uso exclusivo de um manual. Sabemos que, por vários motivos e em muitas escolas, o livro didático é a única fonte de consulta dos alunos. Sem querer entrar nessa seara, defendemos que é possível a partir de cada realidade trazer do cotidiano dos discentes elementos para materializar a filosofia em seus contextos específicos, respeitando às diversidades regionais e culturais.

Além de considerar a diversidade cultural, julgamos igualmente importante construir, com o apoio de materiais didáticos criativos, uma tradição filosófica escolar com a participação ativa dos professores e alunos no cotidiano da sala de aula, fazendo uso inclusive dos meios de comunicação remotas para troca de experiências e, por que não, a produção colaborativa de novos materiais multimídias pelos próprios usuários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola pública brasileira é uma criação imaginária, de um “imaginário social-histórico” (CASTORIADIS, 1986), que projetou um tipo específico de formação humana, ligada a um conjunto de valores que justificava a hierarquia, o civismo, a moral religiosa, o trabalho, o labor e todas as instituições imaginárias sociais de uma determinada época. Como todas as instituições, a escola pública também sofreu transformações e precisa ser reestruturada em benefício dos seus novos alunos.

Os alunos da escola pública pertencem, majoritariamente, às camadas historicamente excluídas do processo de escolarização e dos serviços essenciais do Estado. Fatores derivados da marginalização social desses estratos populacionais, como a negação do acesso à cultura universal e a necessidade premente de garantir a sobrevivência, fazem de muitas crianças e jovens arrimos de família, situação que não pode ser apagada pela escola ou negligenciada por abordagens didáticas inadequadas.

O que motiva os nossos alunos? Quais as novas abordagens didáticas adequadas à escola pública? Essas questões e suas possíveis soluções requisitam a participação dos maiores interessados, ou seja, dos alunos e da comunidade escolar, já que as críticas e constatações dos fracassos da escola pública existem em profusão.

Parece razoável afirmar que o sucesso de novas propostas didáticas na escola pública seja alimentado por cursos de formação de professores comprometidos com a diversidade, que se proponham a ver e ouvir o maior número de rostos e tons. No caso específico da formação de professores de filosofia, precisamos de cursos de licenciatura que superem a tradição bacharelesca e tomem o ensino de filosofia como o seu principal objetivo, atentos às demandas dos alunos do ensino médio.

Estamos diante de um momento histórico muito positivo, pois inaugura o acesso da maioria a um dos direitos fundamentais da democracia, o direito à educação. Momento que não se apre-

senta sem sobressaltos e doses de pessimismo, porém, que pode marcar a criação de uma nova escola em sintonia com os interesses, demandas e anseios dos nossos contemporâneos. Nesse momento histórico, a filosofia, pela sua recente inclusão curricular e por sua própria natureza interdisciplinar, é capaz de ser uma grande aliada no processo de autoinstituição de uma escola que ofereça ao aluno o espaço para a construção da sua autonomia.

REFERÊNCIAS

ALVES, Dalton José. *A filosofia no Ensino Médio: ambiguidades e contradições*. Campinas: Autores Associados, 2002.

BARBOSA, Claudio Luis de Alvarenga. Didática e filosofia no ensino médio: um diálogo possível. *Educação Unisinos*. 12(2):133-142, maio/agosto 2008. Disponível em: http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_educacao/voll2n2/07.pdf. Acesso em 20/08/2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Filosofia*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2011.

_____. Ministério da Educação. *IDEB 2012b*. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em 10/09/2012.

_____. Ministério da Educação. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em 28/08/2012.

_____. Ministério da Educação/INEP. *Censo Escolar de 1998*. Brasília: INEP, 1998.

Brasília: INEP, 2011b.

_____. Ministério da Educação/INEP. *Resumo Técnico. Censo da educação básica 2011*. Brasília: INEP, 2012.

CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: Autores Associados, 2003. Maio/Jun/Jul/Ago N° 23.

CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

CERLETTI, Alejandro. *O ensino de Filosofia como problema filosófico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CONTALDO, Silvia Maria de. A Filosofia no ensino médio: interdisciplinaridade e temas transversais, in GALLO, Silvio (org.) *Ensino de Filosofia: teoria e prática*. Ijuí: Editora UNIJUI, 2004. p. 51-59.

DANELON, M. Em torno da especificidade da filosofia: uma leitura das orientações curriculares nacionais de filosofia para o Ensino Médio, in CORNELLI, g.; DANELON, M. (orgs). *Filosofia Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 212 p.(- Coleção Explorando o Ensino; v. 14) p.185-202.

GALLO, Silvio. Filosofia e o exercício do pensamento conceitual na educação básica, in *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 22, n. 44, p. 55-78, jul./dez. 2008.

GHEDIN, Evandro. *Ensino de Filosofia no Ensino Médio*. São Paulo: Cortez, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Síntese de indicadores sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira 2010. *Estudos e Pesquisas* – informação demográfica e socioeconômica, v. 27. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

JUNIOR, Nelson. V. Provocações: o ensino de filosofia pela exegese da história da filosofia ou discurso de opiniões (DOXAI) no cotidiano escolar? In, *Educação em Revista*, Marília, v.12, n.1, p.65-80, Jan.-Jun., 2011

LEON, Fernando Leite Lopez de; MENEZES-FILHO, Naércio Aquino. *Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil*. Disponível em: <http://www.ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/viewFile/138/73>. Acesso em 28/08/2012.

MAZAI, Norberto; RIBAS, Maria Alice Coelho. Trajetória do ensino de filosofia no Brasil. *Revista Disciplinarum Scientia: Ciências Sociais e Huma-*

nas. Santa Maria, v.2, p.1-13, 2001. Disponível em: <http://sites.unifra.br/Portals/36/CHUMANAS/2001/trajetoria.pdf>. Acesso em 28/08/2012.

ROCHA, Ronai Pires da. *Ensino de Filosofia e currículo*. Petrópolis: Vozes, 2008.

RODRIGO, Lidia Maria. Aprender Filosofia ou aprender filosofar: a propósito da tese kantiana, in GALLO, Silvio (org.) *Ensino de Filosofia: teoria e prática*. Ijuí: Editora UNIJUI, 2004. p. 91-99.

_____. *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio*. Campinas: Autores Associados, 2009.

OLIVEIRA, Paula Ramos de. Filosofia em todo e nenhum lugar, in GALLO, Silvio (org.) *Ensino de Filosofia: teoria e prática*. Ijuí: Editora UNIJUI, 2004. p. 37-50.

ROMANELLI, Otaíza Oliveira. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

RONDON, Roberto. Pequenas questões sobre o ensino de filosofia, in *Educação em Revista*, Marília, v.12, n.1, p.25-38, Jan.-Jun., 2011

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. *Currículo Mínimo Filosofia*. Rio de Janeiro: SEERJ, 2011. Disponível em <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/principal>. Acesso em 10/09/2012.

ZIBAS, Dagmar M.L.; FRANCO, Maria Laura P.B. *Diagnóstico quantitativo do ensino médio no Brasil*. São Paulo: FCC/DPE, 1997.

ÉTICA DO IMPOSSÍVEL: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA DESCONSTRUÇÃO

Verónica Pilar Gomezjurado Zevallos³⁹

INTRODUÇÃO

Nas primeiras reflexões sobre desconstrução propostas por Derrida, o termo ética parece não ser tratado explícita ou diretamente. Isso *aparentemente* pode levar a uma apreciação, um tanto precipitada, que Derrida não seja um filósofo político. Paradoxalmente, Derrida propõe um pensamento sobre a ética. Tal paradoxo reside em que só pode haver ética – responsabilidade moral – ali onde não há normas éticas. Se há regras e normas estabelecidas, bastaria simplesmente sua aplicação, sendo assim, a decisão ética não teria lugar. Paradoxalmente, para ter lugar a decisão ética é preciso que não haja ética, entendida como normatividade positivada.

Na desconstrução derridiana, temas da ética como a justiça, por exemplo, envolvem dimensões como a invenção, o talvez, e o impossível. Se a desconstrução mantém uma relação direta com uma certa experiência do impossível, e tal experiência é atravessada pela indecidibilidade da aporia, a qual permanece aliada ao *talvez* que permite a irrupção do acontecimento, então a desconstrução é a justiça. O que autoriza falar em desconstrução e justiça? Aparentemente a desconstrução seria colocada distante da ética e, por conseguinte, da justiça, argumentando talvez que, se a desconstrução desestabiliza qualquer discurso enrijecido, então

³⁹ Doutora em Filosofia, docente do curso de Filosofia da Universidade de Caxias do Sul, docente do corpo permanente do Programa de Pós graduação em Letras na Universidade de Caxias do Sul. E-mail: vpgzeval@ucs.br

ela não tornaria possível nenhum discurso justo sobre a justiça. Contudo, pensar desse modo seria um equívoco pois, embora a desconstrução não forneça resposta tranquilizadora ou critérios seguros que guiem e normatizem o sujeito moral, ela é a própria abertura em direção ao singularmente outro. Pensamento tal está comprometido com uma ética não *da* responsabilidade, mas com uma ética *como* responsabilidade.

No pensamento da desconstrução, a história da Filosofia é a história de uma reflexão em torno do significado de *possível*, daquilo que se entende ou do que quer dizer *ser* e *ser possível*. Há o compromisso de repensar o valor da possibilidade que marca o pensamento da tradição filosófica ocidental. Nesse sentido, a desconstrução perturba e desestabiliza esse pensamento, uma vez que não adota um ideal crítico-filosófico capaz de apresentar novas propostas, que venham a corrigir as certezas criticadas. Um olhar da desconstrução frente à tradição filosófica acerca da potencialidade, das condições de possibilidade, encontra-se afetada pela experiência da aporia indissociável da experiência do acontecimento. Essa experiência, como acontecimento, perturba a distinção entre o possível e o impossível, a simples oposição entre o possível e o impossível. O acontecimento só tem lugar quando o impossível se fizer possível, quando vier do *possível*, cuja *possibilitação* prevalece sobre o impossível. Contudo, como é possível indagar sobre aquilo que o que torna possível, enquanto possibilidade, torne também impossível sua possibilidade? Desde já é importante destacar o vínculo estabelecido por Derrida entre desconstrução e justiça. A justiça será sempre indeseconstruível ou, em outras palavras, a justiça é impossível. Como o impossível pode ser o modo de ser da justiça?

1 A IMPOSSÍVEL POSSIBILIDADE

Para se romper com a noção de que entre o possível e o impossível existe uma simples oposição, é necessário estabele-

cer o acontecimento impossível. Esse impossível não é somente um impossível, como também não é exclusivamente o contrário do possível. O impossível é também a condição⁴⁰ de possibilidade do possível, é a própria experiência impossível, e essa experiência impossível vem condicionar o acontecimento do acontecimento. Pensar sempre sobre alguma coisa que é simplesmente possível e, portanto, previsível, é aí onde nada acontece.

Cabe lembrar que no pensamento derridiano não existe uma contradição lógica entre o possível e o impossível. De fato, o impossível não é o contrário do possível, nem a sua modalidade negativa; ele é a condição de possibilidade do possível. Desse modo, ao se afirmar que a justiça é impossível, de maneira alguma significa que não possa nem deva acontecer. Mas para que a justiça realmente aconteça é necessário que se faça o impossível.

Quando o impossível se *faz* possível, o acontecimento tem lugar (possibilidade *do* impossível). Nisso consiste mesmo, de modo irrefutável, a forma paradoxal do acontecimento: se um acontecimento é somente possível, no sentido clássico da palavra, se ele se inscreve em condições de possibilidade, se não faz outra coisa senão explicitar, desvelar, revelar, realizar o que já é possível, então, não é mais um acontecimento.⁴¹ (DERRIDA, 2001, p. 307).

Derrida entende o *im* do impossível como sendo radical, implacável e inegável, porém, ele não é simplesmente negativo ou dialético; por meio do impossível, é possível introduzir o possível e o fazer funcionar. O impossível permite, possibilita a possibilidade de qualquer acontecimento, neste caso o da justiça. A condição de possibilidade concede, portanto, uma *chance* ao possível e o priva

⁴⁰ Lembra-se aqui que no pensamento derridiano a palavra condição vai além de um sistema de premissas, nem de causas, mas como um conjunto de rasgos que definem uma situação dada e dentro da qual alguma coisa se estabelece, por exemplo, condição humana, condição social, etc.

⁴¹ “Quand l'impossible se fait possible, l'événement a lieu (possibilité de l'impossible). C'est même là, irrécusablement, la forme paradoxale de l'événement: si un événement est seulement possible, ou se sens classique de ce mot, s'il ne fait qu'explicitier, dévoiler, révéler, accomplir ce qui était déjà possible, alors ce n'est plus un événement.” [Tradução nossa].

de toda sua pureza, ou seja, a responsabilidade pela qual toda decisão deve passar introduz esse pensamento na aporia:⁴² Não há decisão, nem responsabilidade, sem a prova da aporia ou da indecidibilidade, por conseguinte, não há justiça sem indecidibilidade. O indecidível não é o contrário da decisão, mas a condição da decisão, pois a decisão não é o desdobramento de um saber. A aporia atravessa a possibilidade e nela deixa seu rastro. O impossível dá o movimento a toda ação, a toda decisão, uma vez que ele tem uma solidez e urgência. Ele é a condição de possibilidade do possível. Isso obriga a pensar o possível (a possibilidade de qualquer incondicional) como o impossível mesmo, desse modo, a justiça se faz impossível.

Ao aceitar aqui que o possível vem do impossível, e que a condição de possibilidade é a condição de impossibilidade, como se deve então pensar o pensamento do possível que vem da tradição filosófica? O que se encontra em jogo, aqui, é o dominante conceito de possível que atravessa o pensamento ocidental com todas as suas significações *em potência*: “o ser-em-potência”. Tentar um pensamento do impossível, fora de qualquer conotação negativa, implica um outro pensamento do acontecimento, a saber, segundo Derrida (2001), do “ter-lugar”. Nesse sentido, somente o impossível tem lugar. Se somente o impossível tem lugar então é preciso pensar a justiça como impossível, pois um acontecimento nunca terá lugar em um pensamento que se encontre como desenvolvimento de uma potencialidade.

As afirmações feitas sobre o acontecimento convêm do mesmo modo à decisão, à responsabilidade e, portanto, à justiça. Uma decisão que pode ser tomada *no meu poder*, a qual manifesta o desenvolvimento daquilo que já é possível, a atualização de um possível, uma decisão que não depende senão de alguém, pode

⁴² Sobre a aporia Derrida afirma: “Con esta palabra era del ‘no saber a dónde ir’, del no-pasar o, más bien, de la *experiencia* del no-pasar, de la prueba de lo sucede, pasa y apasiona en ese no-pasar, paralizándonos en esa separación de una forma no necesariamente negativa: ante una puerta, un umbral, una frontera, una línea o, sencillamente, ante el borde (del otro) o el abordar al otro como tal.” (DERRIDA, J. *Aporias*. Barcelona: Paidós, 1998. p. 30-31).

ser considerada ainda como decisão? Este é o paradoxo exposto por Derrida: “A decisão responsável deve ser a im-possível possibilidade de uma decisão ‘passiva’, uma decisão do outro em mim que não me exonere de nenhuma liberdade, nem de nenhuma responsabilidade.”⁴³ (DERRIDA, 2001, p. 303). Portanto, é preciso a *falta*, do mesmo modo, é preciso que a adequação continue sendo impossível. Claro está que a falta não tem um significado ontológico negativo. Segundo Derrida, seria mais conveniente falar de uma *inadequação*, a qual deveria continuar sempre sendo possível, para que a resposta seja, por sua vez, possível. A partir desse pensamento, pode-se exemplificar a lei que une o possível ao impossível. Se uma interpretação não tem algo faltante existindo, uma compreensão de si totalmente adequada, isso marcaria não apenas o fim ou o fechamento de algo esgotado numa transparência pura, mas tornaria tudo impossível; proibiria o porvir e, por consequência, tornaria impossível tanto o acontecimento quanto a vinda do outro, tornaria impossível a própria justiça.

O acontecimento só tem lugar quando o impossível se faz possível, é nisso que consiste o pensamento derridiano da forma paradoxal do acontecimento: um acontecimento é somente possível se nele se inscreve o impossível, se não, não é mais um acontecimento. Para que haja acontecimento, para que aconteça o acontecimento, ele precisa ser visto como invenção, como vinda do impossível. Usando a expressão francesa “*une fois pour toutes*” [uma vez por todas], Derrida observa a forma do acontecimento singular e irreversível daquilo que acontece uma só vez; por conseguinte, daquilo que não se repete mais. Mas, ao mesmo tempo, o acontecimento abre todo um jogo de palavras ligadas entre si por proximidade que permitem a abertura para um outro lugar. Por meio da repetição, de forma imprevisível, a singularidade se inaugura, o inédito surge na multiplicidade das repetições. Esse pensamento, na ótica de Derrida, suspende a oposição ingênua

⁴³ “La décision responsable doit être cette im-possible possibilité d’une décision ‘passive’, une décision de l’autre en moi qui ne m’exonère d’aucune liberté ni d’aucune responsabilité.” [Tradução nossa].

entre tradição e renovação, memória e porvir; iterabilidade⁴⁴ essa que arruína antecipadamente as garantias dos discursos, das filosofias e ideologias. A iterabilidade não deixa intacta nenhuma das oposições filosóficas que regulam a abstração e apaga *a priori* o limite linear que atravessa os valores em oposição, contaminando seu próprio limite. A relação com o *outro*, o próprio encontro, surge como acontecimento, pensado como um possível porvir, ou seja, como um impossível.

Na discussão realizada no decorrer desta análise, é importante ter o cuidado de não transformar as reflexões éticas sobre a acolhida e abertura ao *outro* em meros discursos moralizantes, o que geraria uma banalização do *outro* e da própria relação ética. Menos ainda tentar, a partir desses discursos, sistematizar e procurar normas e critérios na relação ética, uma vez que isso recairia novamente em um agir perante a lei. Isso levaria a um pensamento sobre a justiça, sem levar em consideração a irredutível alteridade do *outro*. Por outro lado é necessário explicitar de que *outro* se está falando. Entende-se aqui o *outro*, a alteridade do *outro*, como referência para o agir, sem a imposição de normas e valores predefinidos. A alteridade do *outro* “oferece critérios e referências para construir os princípios e valores orientadores da prática” (RUIZ, 2006, p. 218). Sem padrões únicos ou modelos para a existência humana, a alteridade do *outro* é uma abertura para as infinitas possibilidades do ser, procurando uma invenção a cada vez.

A alteridade não impõe quais são os valores que devem ser vividos, mas serve de indicativo para discernir quais as práticas que conseguem imple-

⁴⁴ Lembra-se aqui que a *iterabilidade* é abordada por Derrida, principalmente, na sua crítica ao conceito de escrita mantida no pensamento ocidental. “Essa *iterabilidade* (*iter*, *derechef*, viria de *itara*, *outro* em sânscrito, e tudo o que segue pode ser lido como a exploração da lógica que liga a repetição à alteridade) estrutura a marca da própria escrita, qualquer que seja, aliás, o tipo de escrita (pictográfica, hieroglífica, ideográfica, fonética, alfabética, para nos servirmos dessas velhas categorias). Uma escrita que não seja estruturalmente legível – iterável – para além da morte do destinatário não seria uma escrita. [...] A possibilidade de repetir e, pois, de identificar as marcas está implicada em todo código, faz deste uma grade comunicável, transmissível, decifrável, iterável por um terceiro, depois para todo usuário possível em geral.” (DERRIDA, J. *Limited Inc.* Trad. de Constança Marcondes Cesar. Campinas: Papirus, 1991b. p. 19, 99-100).

mentar uma existência digna e feliz. A alteridade se coloca como referência para todas as práticas humanas, desde as formas da tecnologia e os modos de produção, aos modos de relação inter-subjetiva. (RUIZ, 2006, p. 219).

Essa perspectiva da alteridade do outro abre para uma responsabilidade e uma demanda por justiça para além das leis ou valores estabelecidos. Desse modo se configura a ética do impossível como uma proposta de fazer justiça, de se fazer justiça a um modo de relação – agir humano frente ao outro (qualquer outro) – que não precise somente levar em conta as normas e leis preestabelecidas como modo correto de agir. Mas que leve em conta, principalmente, a imprevisibilidade do outro como compromisso ou incondição frente ao outro. Tal pensamento não poderia ser associado a um niilismo nem relativismo, pois não é um “qualquer coisa serve” ou “tudo vale”. Esse pensamento requer uma resposta urgente – fazer justiça – a cada encontro na sua singularidade.

Desse modo, a impossível justiça possibilita uma relação de abertura ao *outro*, num outro tempo que não o nosso, mas é o tempo do *outro*; o tempo porvir ou o porvir do tempo. Uma ação justa que acontece no *sim* anterior à resposta como única possibilidade, pois é vinda do impossível. No pensamento derridiano o possível é tudo aquilo que pode ser programado, previsto, esperado e conhecido. O impossível quer dizer impossível de ser imaginado, de ser preestabelecido como tentativa de uma captura. Impossível por ser absolutamente surpreendente fora de qualquer estrutura de possibilidades ou potencialidades. Tal pensamento implica antes de tudo uma responsabilidade, que sempre será uma resposta, uma travessia sempre imprevisível.

O impossível permite que o outro não seja capturado e apreendido por aquilo que pode ser calculado e programado. O impossível se configura na impossibilidade de apreender e totalizar o outro, fazendo justiça à singularidade do outro. A experiência da alteridade, a experiência do mais impossível que é o outro, permite a tomada de decisão e a resposta que urgentemente precisa ser

dada. Sendo assim, a justiça se torna impossível. A desconstrução, ao ser definida como “a própria experiência da possibilidade (impossível) do impossível, do mais impossível, condição que divide com o dom, o *sim*, o *vem*, a decisão, o testemunho, o segredo, etc.” (DERRIDA, 1995, p. 19, grifo do autor), é possível afirmar então que a desconstrução é a própria justiça.

Questões como hospitalidade, responsabilidade, justiça, dom, promessa⁴⁵ confirmam o pensamento do possível como impossível, de um “possível-impossível” que não se deixa mais determinar pela interpretação metafísica da possibilidade ou da virtualidade. Entretanto, Derrida não afirma que o impossível, ou esse outro pensamento do possível, seja um pensamento da necessidade, mas um pensamento do *talvez*, “da perigosa modalidade do talvez de que fala Nietzsche, e que a filosofia quis subjugar”. (DERRIDA, 2003, p. 79). É nesse sentido que o *talvez* se apresenta como necessidade e possibilidade, como promessa e fatalidade, cuja implicação com toda experiência dá lugar ao acontecimento.

2 O PERIGOSO TALVEZ

Se a justiça sublinha uma relação de abertura na qual sua possibilidade depende de um impossível, que desestabiliza toda segurança, então um *talvez* surge como categoria para assumir o incalculavelmente outro. O *talvez* rompe com qualquer programação e previsão que se possa ter com relação ao outro. Na visão de Derrida, o pensamento do *talvez*, e somente ele, chega não importa de onde e não importa como.

A possibilitação desse impossível deve permanecer ao mesmo tempo tão indecível e em consequência tão decisivo como o porvir mesmo. Que seria um porvir se a decisão fosse programável e se o acaso, se a incerteza, se a certeza *instável*,

⁴⁵ Todas estas questões foram centrais nos discursos desenvolvidos por Derrida nos últimos anos da sua vida.

se a insegurança do “talvez” não ficasse suspensa à abertura do que vem, no que vem, no mesmo acontecimento, nele e com o coração na mão? Que ficaria porvir sem a insegurança, se a segurança limitada do *talvez* não retivesse sua respiração numa “época”, para deixar aparecer ou deixar vir o que vem, para abrir, justamente, desunindo necessariamente uma certa necessidade de ordem, uma concatenação das causas e de seus efeitos? Interrompendo-a, marcando simplesmente a interrupção possível? Esta suspensão, a iminência de uma interrupção, se se pode denominar o outro, a revolução ou o caos, o risco, em todo caso, de uma instabilidade.⁴⁶ (DERRIDA, 1994, p. 46-47).

Longe de ser uma simples indeterminação, ocorre que o pensamento do *talvez* vem desde Nietzsche no levantamento de uma “catástrofe de inversão”. Tal pensamento não vem para atenuar a contradição ou para suspender as oposições, mas ao término de um processo aberto aos “metafísicos de todos os tempos”. O *talvez* é o passo não dialético dos valores contrários de um ao outro. Derrida (1994) realiza uma análise crítica de alguns escritos de Nietzsche, nos quais aparece, antes de se converter num tema, quase um nome ou, talvez, uma categoria, o modo fundamental do *talvez*. Inclusive, o que inaugurarão o *perigoso talvez*, anuncia, em *Além do bem e do mal*, a palavra do filósofo do *por vir*.

Talvez! – Mas quem se mostra disposto a ocupar-se de tais perigosos “talvez”? Para isto será preciso esperar o advento de uma nova espécie

⁴⁶ “La possibilisation de ce possible impossible doit rester à la fois aussi indécidable et donc aussi décisive que l’avenir même. Que serait un avenir si la décision était programmable et si l’aléa, si l’incertitude, si la certitude instable, si l’inassurance du ‘peut-être’ ne s’y suspendait à l’ouverture de ce qui vient, à même l’événement, en lui et à cœur ouvert ? Qu’est-ce qui resterait à venir si l’inassurance, si l’assurance limitée du peut-être ne retenait son souffle dans une ‘époque’, afin de laisser paraître ou de laisser venir ce qui vient, pour ouvrir, justement, en disjoignant nécessairement une certaine nécessité de l’ordre, une concaténation des causes et des effets ? En l’interrompant, en y marquant tout simplement l’interruption possible ? Ce suspens, l’imminence d’une interruption, on peut l’appeler l’autre, la révolution ou le chaos, le risque en tout cas d’une instabilité.” [Tradução nossa].

de filósofos, que tenham gosto e pendor diversos, contrários aos daqueles que até agora existiram – filósofos do perigoso “talvez” a todo custo. – E, falando com toda seriedade: eu vejo esses filósofos surgirem. (NIETZSCHE, 1992, p. 10-11).

Derrida analisa essa possibilidade e essa necessidade do *talvez* na esteira do *perigoso talvez*, a respeito “do qual Nietzsche dizia que era o pensamento dos filósofos do porvir”.⁴⁷ (DERRIDA, 2001, p. 284). É o *talvez* que possibilita pensar a intervenção entre o futuro e o porvir, em uma experiência do tempo que permite a irrupção do acontecimento. O *talvez* surge quando o porvir interrompe a concepção tradicional de tempo entendida como finalidade ou meta, na qual o acontecimento revela um sentido determinado pela sua finalidade. O porvir abre o acontecimento sem finalidade prevista, talvez uma abertura à invenção.

No pensamento derridiano, não há porvir nem relação com a vinda do acontecimento sem a experiência do *talvez*. Uma vez que o que tem lugar não deve se anunciar como possível ou necessário; de outra maneira, a súbita invasão do acontecimento é antecipadamente neutralizada. O acontecimento depende de um *talvez* que tem relação não com o possível, mas com o impossível.

O que vai vir, *talvez*, não é somente isto ou aquilo, é finalmente o pensamento do *talvez*, o *talvez* mesmo. O que chega chegará *talvez*, pois não se deve estar seguro jamais, já que se trata de um chegar, mas o que chega seria também *talvez* mesmo. A experiência inaudível, completamente nova, a experiência mesma que nenhum metafísico se haveria atrevido ainda a pensar. (DERRIDA, 1994, p. 46).⁴⁸

⁴⁷ “Dont Nietzsche disait qu'il était la pensée des philosophes de l'à-venir.” [Tradução nossa].

⁴⁸ “Ce qui va venir peut-être, ce n'est pas seulement ceci ou cela, c'est enfin la pensée du peut-être, le peut-être même. L'arrivant arrivera peut-être, car on ne doit jamais en être sûr dès lors qu'il s'agit d'arrivée, mais l'arrivant, ce serait aussi le peut-être même, l'expérience inouïe, toute nouvelle du peut-être. Inouïe, toute nouvelle, l'expérience même qu'aucun métaphysicien n'aurait encore osé penser.” [Tradução nossa].

No pensamento do impossível, o *talvez* é, talvez, o único pensamento possível para o acontecimento. O *talvez* é a categoria mais adequada para o porvir; por meio dele, é possível unir o acontecimento, o porvir e o talvez “para se abrir à vinda do que vem, ou seja, necessariamente sob o regime de um *possível*, cuja *possibilitação* deve prevalecer sobre o *impossível*”.⁴⁹ (DERRIDA, 2001, p. 284, grifos do autor). O pensamento do possível impossível é um pensamento do *talvez*, uma vez que não há porvir, nem relação com a vinda do acontecimento, sem a experiência do *talvez*, ou seja, “o acontecimento depende de um *talvez* que se afina não com o possível, mas com o impossível”. (DEERRIDA, 2003, p. 79). O *talvez*, necessariamente, se encontra aliado a um *sim* com aquilo que vem. Esse *sim* vem antes de toda questão, pois a afirmação e a resposta compartilham-no. Nesse sentido, o *talvez* se encontra também, necessariamente, ligado à justiça.

O *talvez* e a justiça são condições necessárias para a resposta justa ao outro. Aliada a um *talvez* a justiça acontece, sem fórmulas nem desdobramentos ou aplicações de normas que garantam o agir justo. O *talvez* na justiça rompe com as certezas e possibilita a vinda do outro, pois, aliado ao *sim* anterior à questão, permite a chegada inesperada do sempre outro. O pensamento do *talvez* mantém qualquer questão viva, justa, aberta como possibilidade, o que assegura, *talvez*, sua sobrevivência. A força atribuída à experiência do *talvez* guarda uma afinidade ou uma cumplicidade com o *se* ou com o *como se*. Pensar o *talvez* é pensar *se*, e *se*? Derrida adverte que se o *se* é declinado no segundo modo verbal do condicional, ele também é “para anunciar o incondicional, o eventual ou o possível acontecimento do incondicional impossível, o totalmente diferente”. (DERRIDA, 2003, p. 80). Este pensamento deveria ser dissociado da ideia teológica da soberania. A hipótese derridiana é apresentada da seguinte maneira: “Uma certa independência *incondicional* do pensamento, da desconstrução, da justiça, das

⁴⁹ “Pour s’ouvrir à la venue de ce qui vient, c’est-à-dire nécessairement sous le régime d’un possible dont la possibilisation doit gagner sur l’impossible.” [Tradução nossa].

Humanidades, da Universidade, etc., deveria ser dissociada de toda fantasia de *soberania indivisível* e de mestria soberana.” (DERRIDA, 2003, p. 80). Pode-se afirmar, então, que a instabilidade constitui o acontecimento mesmo, cuja invenção perturba, normalmente, normas, estatutos e regras, possibilitando *talvez* um outro discurso, um outro olhar que seja capaz de dar conta do acontecimento e que permita *talvez* a experiência sempre nova, sempre outra, da relação com o outro. O *talvez* mantém aberta a própria relação na qual a tomada de decisão e a ação justa não dependem de verdades impostas universalmente, mas precisam ser inventadas a cada situação. Talvez isso possibilite o acolhimento do que é imprevisível provocando *talvez* o acontecimento da justiça.

3 AS INVENÇÕES DO OUTRO

A relação de abertura com o outro precisa ser uma experiência sempre nova; assim, a própria experiência com o singularmente outro, na configuração da justiça impossível, precisa ser inventiva; a cada vez outra, totalmente outra. Ao falar sobre a invenção, Derrida argumenta que ela supõe: contrato, promessa, compromisso, instituição, direito, legalidade e legitimidade. Num primeiro olhar, não existiria a invenção natural; entretanto, ela pressupõe, também, originalidade, genealogia, valores que frequentemente estão associados à genialidade e, por conseguinte, à naturalidade. É da leitura minuciosa da obra de Cícero *A arte da invenção*,⁵⁰ na qual o autor define a retórica como a invenção da oratória, que Derrida realiza uma análise da palavra *invenção*, a partir da definição dada por Cícero e assinala a construção desse conceito e a história da problemática que dele surge. O autor reconhece Cícero “como alguém que abre o discurso sobre o discurso, um tratado da arte da oratória e um escrito sobre a invenção”,⁵¹ à qual Derrida denomina

⁵⁰ Cf. *Partitiones oratoriae*, 1-3 et *De inventione*, Cap. 1, VII.

⁵¹ “In someone who opens a discourse on discourse, a treatise on oratory art, and a text on invention, with what I shall call the question of the son as a question de ratione dicendi.” [Tradução nossa].

a “*pergunta do filho*, como a pergunta *de ratione dicendi*”: é também uma questão de tradição, transferência e tradução.

Apesar de existir todo um equívoco sobre a palavra, ou sobre o conceito *invenção*, espera-se que tal conceito responda primeiramente a uma promessa, mas também que apresente e proponha algo inédito “nas palavras ou nas coisas, no enunciado ou na enunciação, sobre o tema da invenção”. (DERRIDA, 2007, p. 4).⁵² Uma invenção, ao ser apresentada como invenção, deverá ser avaliada, reconhecida e legitimada por um *outro*, como membro de uma sociedade ou instituição. Desse modo, a invenção jamais pode ser privada, pois seu estatuto de invenção, sua identificação manifesta, precisa ser-lhe conferida e significada abertamente, publicamente.

Jamais uma invenção teve lugar, jamais se dispôs sem algum evento inaugural. Não sem algum advento, se entendermos por esta última palavra a instauração para o futuro de uma *possibilidade* ou de um *poder* que permanecerá à disposição de todos. Advento, já que o acontecimento de uma invenção, seu ato de produção inaugural deve, uma vez reconhecido, legitimado, valer *para o futuro*. Não receberá um estatuto de invenção, por outra parte, mais que na medida em que esta socialização da coisa inventada seja garantida por um sistema de *convenções* que lhe assegurará da mesma forma uma inscrição de uma história comum, a pertença a uma cultura, herança, patrimônio, tradição pedagógica, disciplina e cadeia de gerações.⁵³ (DERRIDA, 2007, p. 6, grifos do autor).

⁵² “In its words or its contents, in its utterance or its enunciation – on the subject of invention.” [Tradução nossa].

⁵³ “Never does an invention appear; never does an invention take place, without an inaugural event. Nor is there any invention without an advent, if we take this latter word to mean the inauguration for the future of a possibility or of a power that will remain at the disposal of everyone. Advent there must be, because the event of an invention, its act of inaugural production, once recognized, legitimized, countersigned by a social consensus according to a system of conventions, must be valid for the future [l’avenir]. It will only receive its status of invention, furthermore, to the extent that this socialization of the invented thing is protected by a system of conventions that will at the same time ensure its inscription in a common history, its belonging to a culture: to a heritage, a patrimony, a pedagogical tradition, a discipline, a chain of generations.” [Tradução nossa].

É dentro desse jogo de palavras que existe a possibilidade de se pensar acerca da invenção, de todas as invenções na História ocidental, de todas as invenções: do sujeito, do *outro*. O que significa, então, o vir? O vir como primeira vez? No pensamento derridiano, toda invenção supõe que algo ou alguém venha uma primeira vez, mas para que a invenção seja uma invenção, quer dizer, única, é necessário que essa primeira vez seja também a última vez. Derrida coloca em risco a noção de invenção, abrindo-a para um horizonte que não se prende mais, o das possibilidades e dos cálculos pressupostos nela, mas como exigência de um *desejo impossível*. A invenção daquilo que, como impossível, não pode ser inventado. Uma invenção programada seria ainda uma invenção? A justiça programada, não inventiva seria possível ainda ser chamada de justiça? O que se reivindica atualmente na invenção? Por que a invenção e não a produção, a imaginação ou a produção?

A bem da verdade, existem inúmeros significados para o termo *invenção*. *Invenção* compreende um processo criativo, ou seja, enuncia a produção de algo supostamente novo, original, a saber: aquilo que nunca foi visto ou imaginado antes. Assim, a invenção está estreitamente ligada a noções como inovação ou descoberta. Ela requer um trabalho de fabricação, de imaginação. Existe alguma coisa que está por vir na invenção, mas o que permanece *porvir* na invenção não é simplesmente o novo. É necessário que a invenção seja sempre inventiva e até inconveniente, para que transgrida todos os programas e estatutos que a prescrevem. No momento da irrupção, a invenção precisaria negar, transgredir e desdobrar o estatuto que a legitima como invenção.

A abertura para a vinda do outro é a desconstrução. Fazer justiça, responder à vinda do outro como invenção. A invenção nada inventa, afirma Derrida (2007), quando dela o *outro* não vem, quando nada vem ao *outro* e do *outro*, uma vez que o *outro* não é possível. A invenção do impossível se anuncia como invenção do que “parecia possível” sem o qual a invenção não faz outra coisa senão explicitar um programa de “possíveis na economia do mesmo”. (DERRIDA,

2007, p. 45). Embora exista um cansaço advindo da invenção do mesmo e da invenção do possível, não é contra ela que a desconstrução se apresenta, mas como a procura de reinventar a invenção mesma, dar lugar ao outro, deixar vir o outro. O deixar vir o outro é a ética *impossível*; deixá-lo vir e não prever nem calcular sua vinda através das normas, mas como uma invenção sempre outra.

CONSIDERAÇÕES

Esta leitura teve como base a desconstrução derridiana e suas implicações nas questões éticas da atualidade. Tomando como ponto de partida que a desconstrução não é um método filosófico, mas um modo de leitura de alguns textos que *doam* abertura para um outro modo de se pensar questões enrijecidas, na tradicional forma de análise ou interpretação, nosso objetivo foi apresentar uma possibilidade de se pensar, numa certa ausência, nos discursos acerca da justiça como critério de possibilidade da própria justiça. A estrutura que torna *impossível* a ética e, por consequência, a justiça, a responsabilidade, a hospitalidade, o perdão, o dom, o segredo e a própria decisão no agir permite a resposta responsável ao chamado do outro na sua singularidade. A *impossibilidade* da justiça e da ética constitui, paradoxalmente, a sua condição de possibilidade, pois se a justiça e a ética pudessem ser reduzidas a normatividades regulatórias ou leis jurídicas, elas (a justiça e a ética) perderiam sua condição de ser, pois se limitariam a ser positividades definidas. O ser da ética e da justiça apresenta-se como *impossibilidade* de ser. Tal dimensão lhes outorga a possibilidade de questionar todas as normatividades estabelecidas e todas as leis positivadas a partir de um horizonte de *impossibilidade* que possibilita que a justiça e a ética sejam irreduzíveis a um único modelo.

Sabe-se que não se pode simplesmente aniquilar ou abandonar um determinado pensamento, porquanto ele será sempre uma abertura para outras leituras, outros pontos de partida. Tais leituras sempre serão colocadas como uma questão de herança,

como dupla resposta, tanto diante da herança quanto daquele que vem, num tempo que não é o presente, mas sempre porvir, responsabilidade diante da memória. A desconstrução, sempre inventiva, não se satisfaz com procedimentos metódicos. Ela abre caminho, vai adiante, marca sua própria escritura, produz sempre outras regras, outras convenções para novas interpretações e não se instaura em momento algum numa certeza. Seu movimento compromete uma afirmação vinculada ao vir do acontecimento, ao *porvir* e à invenção.

A invenção voltada para o impossível é a que surpreende no construir, no produzir, no interpretar para além de todo efeito suplementar que desencadeia. Se uma invenção surpreende ou perturba as condições estruturais, é necessário que ela implique e produza outras condições, não somente para ser reconhecida, identificada e legitimada como tal, mas para sobrevir. Não se pode fazer vir o outro, mas simplesmente deixá-lo vir.

A decisão justa é o próprio impossível que permite responder ao chamado do outro, pois não haveria justiça sem uma referência deslocada para a alteridade infinita do outro. Acolher o outro na sua ausência é fazer justiça sem violência. Decidir sem agredir. Ter responsabilidade perante o outro, não como imposição ou à força, mas como abertura e acolhimento ao cada vez outro. A cada vez outro, pois ultrapassa o tempo presente para o tempo porvir, sempre porvir, uma disjunção do tempo entre o que se ausenta e se apresenta sem totalizar de antemão. Uma abertura, sempre inventiva para a experiência do impossível. Uma justiça sempre a ser inventada, a partir da singularidade do outro, muitas vezes silenciosa, porém cada vez mais efetiva.

REFERÊNCIAS

BERNARDO, Fernanda. Levinas e Derrida: ponto(s) de (não)-contato. In: DUQUE-ESTRADA, Paulo Cesar. (Org.). *Espectros de Derrida*. Rio de Janeiro: Nau, 2008.

CONTINENTINO, Ana Maria. *Horizonte dissimétrico: onde se desenha a ética radical da desconstrução*. In. DUQUE-ESTRADA, Paulo Cesar. (Org.). *Desconstrução e ética: ecos de Jacques Derrida*. São Paulo: Loyola, 2004.

DERRIDA, J. *La dissémination*. Paris: Éditions du Seuil, 1972.

_____. *Limited Inc*. Trad. de Constança Marcondes Cesar. Campinas: Papirus, 1991.

_____. *Politiques de l'amitié*. Paris: Galilée, 1994.

_____. *Salvo o nome*. Campinas: Papirus, 1995.

_____. *Aporias*. Barcelona: Paidós, 1998.

_____. *Papier machine*. Paris: Galilée, 2001.

_____. *A universidade sem condição*. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

_____. *Psyche: inventions of the other*. California: Meridiam-Crossing Aesthetics, 2007. v.1.

NIETZSCHE, Friedrich. *Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

RUIZ, Castor Mari Martín Bartolomé. *As encruzilhadas do humanismo*. Petrópolis: Vozes, 2006.

FILOSOFIA ENCASTELADA: OBSTÁCULOS AO SEU ENSINO, APRENDIZADO E VALORIZAÇÃO, OU ALTERNATIVAMENTE, TEMOS DE SAIR DA BOLHA

Rogério Makino⁵⁴

De vez em quando, ouvem-se manifestações sobre a possibilidade de retirar as disciplinas de Sociologia e Filosofia da grade curricular da Educação Básica brasileira. As justificativas para essa retirada geralmente são de duas naturezas: 1) a inutilidade dessas áreas de conhecimento; 2) o potencial subversivo dessas áreas de conhecimento. As propostas de retirada dessas disciplinas têm a ver com a própria percepção que uma grande parte das pessoas tem sobre esse tipo de conhecimento.

Nesse texto, os esforços serão concentrados em analisar os pressupostos do primeiro tipo de justificativa. Colocado de forma interrogativa: a Filosofia é mesmo inútil para os alunos e a população brasileira em geral? Se não é inútil, por que tantas pessoas percebem a Filosofia como algo dispensável?

Obviamente, a resposta não é simples. Há uma conjunção de fatores que empurram a Filosofia para essa percepção negativa dentre as quais se destacam: a ideologia instrumental amplamente difundida na sociedade contemporânea, o comportamento dos

⁵⁴ Professor Substituto da Grande Área de Ciências Humanas da Universidade do Estado de Mato Grosso desde 2014. Doutor em Ciências Sociais e Mestre em Relações Internacionais pela Universidade de Brasília.

especialistas em Filosofia e o despreparo de uma grande parte dos docentes de Filosofia na Educação Básica.

1 IDEOLOGIA INSTRUMENTAL DA EDUCAÇÃO

O que está sendo chamado nesse texto de “ideologia instrumental” é a concepção de que educação e emprego são faces de uma mesma moeda. Se a pergunta é “estudar para quê?”, a resposta da ideologia instrumental é “para conseguir um bom emprego” ou “para ganhar dinheiro”.

Essa relação entre Capitalismo e ideologia instrumental, ou entre sociedade contemporânea e ideologia instrumental, já foi explorada por vários autores, embora eles dessem nomes diferentes ao fenômeno ou percorressem caminhos explicativos diversos, como o conceito de “razão instrumental” dos filósofos frankfurtianos (MAIA et al, 2017) ou a marcha inexorável da racionalização na sociologia weberiana (SELL, 2015, P. 135-136). Colocado em linguagem simples, a ideia é que o principal valor que orienta a sociedade capitalista é o acúmulo de capital e o desejo de “tornar-se rico (ou ainda mais rico)”. Consequentemente, a educação é considerada como um degrau a ser subido em uma escada.

Podem-se distinguir pelo menos duas perspectivas de educação na ideologia instrumental: o credencialismo e o tecnicismo. Para o credencialismo, apenas o diploma importa, independentemente do que a pessoa realmente conhece ou do que ela estudou. Por exemplo, a pessoa pode atuar como médica porque tem um diploma de Medicina. Não importa que ela tenha sido a pior aluna da pior faculdade particular do Brasil. Não importa que ela tenha dormido em quase todas as aulas e que não saiba responder uma pergunta simples sobre uma doença corriqueira. Talvez, um técnico em enfermagem conseguisse responder mais perguntas sobre doenças e conseguisse realizar procedimentos que essa médica jamais conseguiria. No entanto, somente importa que ela tem a

credencial (o diploma) e que o técnico não tem. O conhecimento, na lógica credencialista, é menos importante que o diploma.

O tecnicismo é a perspectiva de que a educação deve fornecer conhecimentos técnicos que melhorem a eficiência e a produtividade do trabalhador nas empresas. É uma visão da educação como instrução ou qualificação da mão de obra. Assim, qualquer conhecimento ou habilidade que não sirva ao mundo do trabalho ou que permita o questionamento da ordem vigente devem ser eliminados do currículo.

Enquanto o credencialismo é a visão que os pobres e a classe média têm da Educação, o tecnicismo é o desejo da classe empresarial para a Educação. Nesse sentido, a Filosofia é desperdício de tempo para o tecnicismo e inerte para o credencialismo.

Em perspectivas não instrumentais, a concepção de Educação é mais ampla, como um processo de aperfeiçoamento multidimensional, ou seja, que ajude os indivíduos a trilhar um caminho de amadurecimento afetivo, cognitivo e cidadão. Na dimensão afetiva, por exemplo, a escola deveria ajudar o aluno a aprender a conviver com indivíduos diferentes, a sentir empatia, a controlar seus sentimentos, a assumir responsabilidades (e não apenas culpar mimadamente o outro), a ser solidário, a desenvolver um senso ético-moral e de justiça, etc. Na dimensão cidadã, comumente associada à expressão “formação humanística”, devem ser discutidos os direitos e deveres das pessoas e como elas devem exercê-los e exigí-los. Além disso, é indispensável atividades que desenvolvam o pensamento crítico.

O pensamento crítico é uma característica essencial do filósofo. Não existe Filosofia sem pensamento crítico. É importante salientar que criticar não significa insultar ou inventar defeitos. Criticar é o esforço em perceber que um argumento está incompleto e tentar descobrir o que está faltando (ou está oculto). É não aceitar uma ideia sem antes refletir sobre ela. A pessoa dotada de espírito crítico não deixa ser enganada ou seduzida por palavras bonitas ou memes engraçados, pois sabe que a aparência nem sempre corresponde à essência. A habilidade crítica permite, na

famosa expressão de Bourdieu (2011, p. 11), “libertar-se da ilusão da liberdade” e sair da tutela dos pretensos donos da verdade.

A crítica, como habilidade, é temida e, por isso, algumas imagens da Filosofia estão relacionadas com a subversão. É por isso que ditaduras ou pseudodemocracias não gostam de nada que possa despertar o espírito crítico e tentam sufocá-lo. Na famosa frase de Paulo Freire (2011, s/n): “Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica”. Na realidade, o pensamento crítico é um pré-requisito para qualquer sociedade que realmente se pretenda mais justa, equitativa e humana.

Na conhecida explicação de Chauí (1996, p. 16):

“Se abandonar a ingenuidade e os preconceitos do senso comum for útil; se não se deixar guiar pela submissão às ideias dominantes e aos poderes estabelecidos for útil; se buscar compreender a significação do mundo, da cultura, da história for útil; se conhecer o sentido das criações nas artes, nas ciências e na política for útil; se dar a cada um de nós e à nossa sociedade os meios para serem mais conscientes de si e de suas ações (...) então, podemos dizer que a Filosofia é o mais útil de todos os saberes de que os seres humanos são capazes”.

Note-se que não há lugar para a Filosofia na ideologia instrumental da Educação e que o espírito crítico não é algo bem vindo em todas as instâncias da sociedade, especialmente por grupos que têm uma visão política menos inclusiva.

2 O COMPORTAMENTO DOS ESPECIALISTAS EM FILOSOFIA

Nem toda a percepção negativa sobre a Filosofia pode ser atribuída ao Capitalismo e sua ideologia instrumental. Parte dela

tem a ver com profundos vícios do próprio campo da Filosofia e seus especialistas⁵⁵. As críticas a seguir podem ser facilmente estendidas a várias ciências: a linguagem incompreensível, o ornamentalismo, o ambiente ególatra e a agenda de pesquisa deslocada.

O primeiro problema desse campo é uma obsessão por uma *linguagem incompreensível*. Lembro-me do meu primeiro professor de Relações Internacionais, Eiiti Sato, que disse que pessoas que conseguem explicar coisas complexas em linguagem acessível são intelectuais admiráveis e que pessoas que explicam coisas simples com linguagem complexa são excrescência acadêmica (ele não usou exatamente essas palavras, mas essa era a ideia). Essa foi uma das maiores lições de minha vida acadêmica.

Se a maior parte dos acadêmicos e da produção da área de Humanidades é financiada com recursos públicos, não é justo que a sociedade que paga por ela seja impedida de ter acesso a esse conhecimento. O acesso é comumente bloqueado pelo uso intencional de uma linguagem difícil que ninguém, exceto que esteja na área há trinta anos, é capaz de entender.

O pretexto é de que a linguagem rebuscada e o uso das palavras difíceis são imprescindíveis para lidar com a profundidade das reflexões feitas nessa área. Reconheço que algumas questões são complexas e exigem uma terminologia específica. Entretanto, não se pode ignorar que nas universidades há muita gente que quer parecer mais profundo e sábio do que realmente é e que se esconde atrás de linguagem hermética (fechada) e pedante (metido a besta).

Cito um exemplo clássico da Sociologia: a obra parsoniana. Os livros de Talcott Parsons dominaram o campo sociológico estadunidense por cerca de vinte anos. Todos liam, estudavam, especulavam e tentavam imitar o estilo parsoniano de escrever. Abaixo, há um excerto de Parsons, citado por Mills (1982, p. 36):

Há, por sua vez, uma dupla estrutura nesse “enca-deamento”. Em primeiro lugar, em virtude da

⁵⁵ Evito chamar os especialistas ou estudiosos de Filosofia de “filósofos”, porque, para mim, isso soa pretensioso.

internalização do padrão, a conformidade com ele tende a ser de significação pessoal, expressiva e/ou instrumental para o ego. Em segundo lugar, as estruturas das reações do alter ego para as ações do ego, como sanções, é uma função dessa conformidade com o padrão. Portanto, a conformidade como modo direto de preenchimento e suas próprias necessidades-disposições tende a coincidir com a conformidade como condição de elidir as reações favoráveis e impedir as reações desfavoráveis de outros. Na medida em que, relativa às ações de uma pluralidade de agentes, a conformidade com um padrão de valor-orientação atende a ambos esses critérios, ou seja, do ponto de vista de um dado agente no sistema, será tanto um modo de realização de suas próprias necessidades-disposições, e uma condição de “tornar ótimas” as reações de outros agentes significativos, tal padrão será considerado institucionalizado.

Algumas obras de Parsons chegam a ter cerca de 800 páginas. As pessoas liam, entendiam e gostavam de Parsons? O mais provável é que uma quantidade muito grande de estudantes, talvez a maioria, não entendia bulhufas desse sociologuês da pior espécie. Mas não era socialmente aceitável demonstrar desconhecimento ou incompreensão. Isso só foi possível quando um dos sociólogos mais brilhantes da época – Charles Wright Mills – desnudou Parsons, demonstrando como ele escrevia mal e que propunha ideias que quase se aproximavam do senso comum. O trecho acima explica o que é uma instituição (social): um padrão que uma pessoa segue porque acha que é certo e porque os outros ao seu redor também acham que é certo; quando uma pessoa desafia uma instituição pode ser punida de alguma forma, por isso é mais cômodo não desfiá-la. Ponto final.

Outros sociólogos posteriores – como Norbert Elias e Pierre Bourdieu – acabaram por sepultar Parsons de vez, felizmente. Mas existem muitos Parsons por aí. Esse estilo afasta e cria uma per-

cepção negativa do mundo não acadêmico em relação ao mundo acadêmico. Isso leva pessoas intelectualmente desqualificadas – mas capazes de se comunicar eficazmente com a massa desdenhada pelos acadêmicos – a serem alçados como referências de sabedoria.

O segundo problema é o *ornamentalismo*⁵⁶ (também chamado de bacharelismo) que se refere a um conhecimento aparente, superficial ou meramente retórico, mas que não é apropriado pelo sujeito de modo a alterar seus modos de ser, agir e pensar. Ele é capaz de repetir ou resumir um discurso ou uma teoria, mas incapaz de vivê-la ou desafiá-la de forma consistente e coerente. Nessa perspectiva, parecer saber é mais importante do que saber. Não há uma verdadeira inquietude intelectual que motive o sujeito a buscar mais conhecimento sobre aquele assunto; importa, apenas, que as pessoas pensem que ele sabe.

A lógica ornamentalista é como a anedota de Joãozinho, que tinha o vício de dizer “cabeu” em vez de “coube”. Cansada disso, um dia a professora lhe deu uma folha e pediu que ele escrevesse nela cem vezes a palavra “coube”. Depois de um tempo, Joãozinho retornou pedindo outra folha, justificando que não “cabeu” as cem palavras em uma única folha.

Vou dar um exemplo real da universidade. Lembro-me de um episódio em que a professora-socióloga, autodeclarada fã de Bourdieu, mostrava feliz seu novo notebook da marca Apple para a turma do doutorado em Ciências Sociais. Ela justificou sua compra por uma suposta questão de saúde: era mais leve, o que evitava dores nas costas, e tinha a luminosidade controlada da tela que não agredia os olhos. Os notebooks da Apple não são os únicos com essas características, mas estão entre os notebooks que conferem mais capital simbólico aos seus possuidores. Na teoria bourdiana, quanto mais capital simbólico tanto maior é o reconhecimento, a valorização, o status e o prestígio de um sujeito. Isso quer dizer

⁵⁶ O termo “ornamentalismo”, nesse sentido, aparece no livro “Raízes do Brasil”, de Sérgio Buarque de Holanda. Além de ornamentalismo e bacharelismo (ou conhecimento bacharelesco), já ouvi em palestras a expressão “escolasticismo” e “escolástico”, fazendo alusão à filosofia medieval sobre deus e questões cristãs, com um juízo de valor negativo implícito.

que à luz da teoria que ela dizia adorar, a compra de um notebook Apple tinha como finalidade demarcar o seu status em relação às pessoas que não podiam comprar algo dessa marca. Não quero dizer que ela devesse encampar um movimento anti-Apple, mas a justificativa dada por ela é inconcebível para uma verdadeira “bourdiana”, que entende a teoria e os valores éticos implícitos nessa teoria.

Em uma sociedade em que o ornamentalismo está pesadamente presente, não impressionam os altos níveis de alfabetismo funcional e a incoerência entre valores declarados e ações praticadas pelos intelectuais, que acabam deixando de ser referências importantes para a sociedade e passam até a ser mal vistos, fomentando um sentimento anti-intelectualista.

O terceiro problema é a *agenda e instrumentos de pesquisa*, quase sempre importados das sociedades euroestadunidenses. Às vezes, a agenda de pesquisa e o debate da academia brasileira é tão adequada aos problemas brasileiros quanto a roupa do Papai Noel é adequado ao clima tropical. Faço um desafio: olhem os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Filosofia de dez universidades quaisquer e procure pelas disciplinas de Filosofia Brasileira e Filosofia Latino-Americana e veja em quantas delas essas disciplinas existem e são obrigatórias. Não se surpreenda se encontrar brasilianistas ou latinoamericanistas estrangeiros na bibliografia das poucas disciplinas encontradas.

O campo acadêmico brasileiro de Filosofia, com algumas exceções e casos isolados, é uma bolha com uma abertura voltada para a Europa e os Estados Unidos. Isso é conhecido no Pensamento Social Latino-Americano como “colonialidade do saber” (LANDER, 2005), que se refere às marcas profundas do processo de colonização da América Latina nos séculos XVI, XVII e XVIII de modo a reconhecer como superiores os conhecimentos produzidos por europeus para europeus (podem-se incluir os Estados Unidos nesse pacote atualmente). A colonização acabou, mas as nossas mentes permanecem colonizadas de modo que queremos nos ver a partir

dos olhos dos europeus e dos estadunidenses. Por exemplo, em um dos manuais mais estudados de Filosofia no Brasil - O Convite à Filosofia, de Marilena Chauí - é afirmado que a Filosofia começou na Grécia, enquanto define que a atividade filosófica é composta de análise, reflexão e crítica (CHAUÍ, 1996, p. 17 e 20). Isso implica que as civilizações anteriores às gregas (babilônicos, egípcios, chineses, indianos, etc.) eram incapazes de analisar, refletir e criticar racionalmente, enquanto faz vista grossa para as irracionalidades dos próprios gregos. Nossos colegas antropólogos chamam isso de etnocentrismo. Que tal convidarmos intelectuais chineses ou indianos para debatermos esse ponto?

Como argumenta Cox (1995), teorias e conceitos são criados por alguém, para alguma coisa e em um determinado contexto. Consequentemente, mesmo que aspirem a universalidade, todo arcabouço teórico-conceitual está ancorado histórica e socioculturalmente. A importação acrítica de conceitos e teorias pode atrapalhar a nossa autorreflexão como povo, deslocando nossas atenções: debatemos questões que não são pertinentes para nós e deixamos de debater questões que são. Isso não significa que devemos recusar o conhecimento oriundo de fora, mas que devemos ser capazes de entendê-lo criticamente. O conhecimento torna-se muito mais atraente e vivaz quando se volta para às questões que nos importam.

O quarto problema que merece destaque é o *ambiente ególatra*, que torna a academia uma fábrica de narcisistas e empafiosos. Quem já passou por uma universidade sabe que existem professores-pesquisadores (e mesmo alunos dos programas de iniciação científica) que têm uma autoimagem exageradamente positiva de suas habilidades e das suas produções. Acreditam que suas reflexões são demasiadamente profundas para que reles mortais compreendam, mesmo quando elas têm a profundidade de um pires, e entendem a discordância como uma ofensa pessoal. Acho que não preciso continuar, se não parecerá um desabafo (e talvez seria mesmo). Esse ponto específico - do narcisismo acadêmico ou

da academia narcisista – é bem debatido por Pinheiro-Machado (2017), texto que indico a leitura.

Saliento que não estou afirmando que todos os indivíduos do campo acadêmico filosófico sofrem crônica e agudamente dos problemas anteriormente mencionados, mas que eles existem e que não são incomuns.

3 OS DOCENTES DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Fala-se em crise da docência, ou seja, de que as pessoas não sonham mais em ser professores. No entanto, não sou velho o bastante para me lembrar da época em que as pessoas sonhavam em ser professores; o que vem sendo chamado eufemisticamente de “crise” da docência é o padrão de normalidade há pelo menos três décadas. Em geral, os cursos de licenciatura não são muito concorridos e, mesmo entre os alunos da licenciatura, há pouca vocação e vontade de ser professor. Muitas vezes, os licenciados só vão para a sala de aula, especialmente na Educação Básica, quando não lhes resta opção. Isso é uma tragédia para o país.

Na Educação Básica, o professor é aquele que faz a tradução entre o saber acadêmico e um saber escolar, ou seja, torna-o compreensível para aqueles que estão tendo os primeiros contatos com aquele conhecimento. Mas os vícios do sistema de formação de professores⁵⁷ permitem que esteja em sala de aula uma pessoa que fez um curso superior que não queria – mas era o único disponível –, exercendo uma profissão que não gosta e que não tem vocação, para traduzir um conhecimento produzido por uma bolha pedante que importou uma agenda de temas que não interessam àquela sociedade. Será que é difícil entender por que a Filosofia nunca está no ranking de disciplinas favoritas dos alunos?

⁵⁷ Aqui chamo de “sistema de formação de professores” não apenas os cursos de licenciatura, mas todas condicionantes externas a esses cursos, como o status do professor, a valorização da docência, a perspectiva remuneratória, etc.

A Educação deveria ser pautada pelo princípio de um “ensino significativo”⁵⁸, ou seja, cujos objetos de reflexão são familiares e relevantes para os sujeitos envolvidos. Se é preciso um gigantesco esforço para justificar a presença daquele conteúdo: provavelmente ele não é significativo para aquele público. Dou um exemplo: quando eu era aluno do Ensino Médio perguntei à professora de matemática sobre a aplicação dos números imaginários (aqueles que aceitam raiz quadrada de número negativo) e ela me respondeu que era conteúdo do vestibular. Insisti na pergunta e ela respondeu que eram exercícios que exercitavam a mente. Para os alunos que não pretendiam prestar vestibular (a maioria, na época) e para aqueles em que não tinham o interesse de exercitar a mente, o ensino daquele conteúdo não era significativo e as aulas, do ponto de vista pedagógico, eram natimortas.

A inclusão da disciplina de Filosofia e de Sociologia na grade curricular do Ensino Médio ocorreu no Governo Lula. Por ser algo recente, ainda não se cristalizaram parâmetros sobre o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado, o que significa que em nível nacional há uma pluralidade de conteúdos e abordagens didáticas. As discussões à época da inclusão se concentravam em quais os conteúdos deveriam ser estudados e quais habilidades deveriam ser desenvolvidas e se a ênfase deveria ser sobre o conteúdo ou sobre as habilidades.⁵⁹ A maior parte dos especialistas em Filosofia inclinavam-se pela segunda opção (ROCHA, 2005).

Algumas propostas em debate contemplam um ensino significativo da Filosofia, como Luz (2014) que propõe o trabalho em sala de aula com problemas filosóficos em vez da exposição de autores e suas contribuições ou do estudo da história da filosofia. É uma forma de conciliar conteúdo e habilidade reflexiva, com ênfase na segunda. Essa estratégia tem um bom potencial porque pode articular temas filosóficos de interesse dos alunos por meio

⁵⁸ Na pedagogia freiriana, a proposta dos “temas geradores” tem esse sentido.

⁵⁹ Rocha (2005) chama os simpatizantes dessas perspectivas de “conteudistas” (foco no conteúdo) e “processistas” (foco nas habilidades).

de uma linguagem mais acessível, superando alguns dos vícios discutidos na seção anterior.

Já Rocha (2008) defende o diálogo da Filosofia com as outras disciplinas por meio de uma “transversalidade pedestre” – uma tentativa de superar as formas mais conhecidas de multidisciplinaridade e interdisciplinaridade – que reconhece as disciplinas que já estavam no currículo escolar e como a Filosofia pode se conectar com elas de forma dinâmica a partir de uma perspectiva epistemológica. Nesse sentido, a importância da Filosofia estaria na sua capacidade de ajudar a entender os fundamentos desses conhecimentos e o diálogo entre eles.

Há também outros desafios que não são específicos da Filosofia, mas que se referem ao sistema e a estrutura educacional como um todo, como o formato das aulas de 50 minutos e o uso de novas tecnologias.

Rocha (2008) comenta que essa distribuição de uma aula de Filosofia por semana é disfuncional, porque o tempo da aula em geral não é suficiente para desenvolver um raciocínio que supere o senso comum e o intervalo de tempo de uma aula para a outra gera uma descontinuidade ou um esfriamento do debate. Em termos de aprendizagem significativa, seria melhor que as aulas de Filosofia fossem mais longas, mesmo que não fossem ministradas em todos os anos do Ensino Médio.

A incorporação das novas tecnologias na Educação também se apresenta como um desafio. Como usar a internet, smartphones e outras novidades para tornar o ensino-aprendizagem mais significativo? Ou para a Filosofia é mais produtivo usar a estratégia da aula dialogada? Na realidade, essas possibilidades não são mutuamente excludentes. Assistir a videoaulas na internet ou incentivar os alunos a produzirem os seus próprios vídeos e o uso de novas mídias como o *podcast*⁶⁰ podem colaborar, inclusive no sentido da autonomia dos indivíduos.

⁶⁰ Não posso deixar de comentar que desde que descobri a mídia *podcast* a minha vida mudou, pois permite que eu me atualize enquanto faço outras atividades como dirigir, ir à academia,

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Qual é a fórmula para desconstruir essa imagem negativa da Filosofia como inútil? A resposta é muito simples: não sei. Mas suponho que envolva alguns ingredientes, alguns mais acessíveis e outros menos.

Entre os menos acessíveis estão aqueles de natureza macroestrutural como o combate à ideologia instrumental e a reestruturação do ensino e do perfil docente na Educação Básica. Em relação ao primeiro, não creio que seja possível reverter a ideologia instrumental da Educação, porque ela está umbilicalmente ligada ao Capitalismo. Em relação ao segundo, seria necessária uma revolução na Educação, na carreira docente e na forma como a sociedade percebe o professor, mas os sinais dessa revolução, por enquanto, inexistem.

Em relação ao campo dos especialistas em Filosofia, também não é tão fácil remodelar velhos hábitos e docilizar egos. Mas em uma perspectiva de médio prazo, há esperanças das novas gerações irem rejeitando velhos hábitos perniciosos da academia, como a linguagem incompreensível ou a importação acrítica de agendas e conceitos de pesquisa. Na realidade, tenho a impressão de que esse processo está em curso. Além disso, a própria ameaça da exclusão da Filosofia dos currículos e a pressão para que sua utilidade seja demonstrada está mobilizando o campo filosófico: tomara que no sentido de tirá-la do seu encastelamento.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 2011.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. Editora São Paulo: Editora Ática, 1995.

COX, R. W. Critical Political Economy. In: Hettne, B. (org). **International Political Economy: underglobal disorder**. Nova Scotia: Fernwood Books, 1995.

FREIRE, P. *Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LANDER, E. et al. (org). **A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. CLACSO, 2005.

LUZ, A. M. **O Ensino de Filosofia através de Problemas Filosóficos**. Oficina de Ensino de Filosofia. Centro de Filosofia e Ciências Humanas, UFSC: 2014.

MAIA, A. F.; SILVA, D. J.; BUENO, S. F. **10 Lições sobre Horkheimer**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

MILLS, C. W. **A Imaginação Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

PINHEIRO-MACHADO, R. Precisamos Falar sobre a Vaidade Vida Acadêmica. **Carta Capital**, 24 de abril de 2017.

ROCHA, R. P. Sobre o Espaço da Filosofia no Currículo Escolar. **Revista Margens Interdisciplinar**, v. 2, nº 3, 2005.

ROCHA, R. P. *Ensino de Filosofia e Currículo*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

SELL, Carlos Eduardo. **Sociologia Clássica: Marx, Durkheim e Weber**. 7ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

O ENSINO DE FILOSOFIA: DESAFIOS E NOVAS PERSPECTIVAS⁶¹

Renivaldo Santos de Souza⁶²

Odair Benedito Francisco⁶³

A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente, “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão.

(Paulo Freire)

INTRODUÇÃO

O Ensino de Filosofia nas escolas constitui-se um grande desafio diante das perspectivas contemporâneas, como nos relata acima Freire (1996, p.31) que precisa haver ‘curiosidade epistemológica’ e motivação para a pesquisa, para a busca, mas na maioria

⁶¹ Texto publicado anteriormente na *Colloquium Humanarum*, vol. 13, n. Especial, Jul-Dez, 2016, p. 523-527.

⁶² Faculdades EST, Mestre em Teologia. Licenciado em Filosofia-FBB/BA. Especialista em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Hospital, FAVIC/BA. UNOESTE, Especialização em Ensino de Filosofia-UNOESTE/SP. Doutorando em Educação/UNR/AR. Atuando como Psicopedagogo/CMAEE/Ba e Professor Universitário. E-mail: rennysousa@hotmail.com.

⁶³ Licenciado em Pedagogia, Letras e Filosofia. Mestrando no Programa de Pós-graduação em Educação pela FCT – UNESP. Tutor em cursos de pós-graduação lato sensu EaD, UNOESTE/Prudente/SP. E-mail: odair272@yahoo.com.br

das vezes, apresenta-se como reprodutivo, no sentido de ser apenas aquele em que se estabelece a cronologia, a história de alguns dos pensadores ou filósofos. Infelizmente, alguns professores acabam privilegiando alguns filósofos, cujo ensino é mais simples, excluindo temas mais complexos. Há professor que ensina a Filosofia apenas de maneira explicativa, descartando a aproximação dos conteúdos expostos em sala de aula com a realidade social, com os eixos temáticos inerentes à vida e a sociedade atual.

Consequentemente, o professor elabora o planejamento pensando em ensinar, além, do conteúdo em sala de aula, como nos relata Freire (1996, p. 141), o ensinar a filosofar, o ler e o pensar seria para “a construção da consciência coletiva para a formação cidadã e humanizadora”. Assim, o Ensino de Filosofia deveria ser obrigatório desde os primeiros anos da Educação Básica e não apenas no Ensino Médio como atualmente está preconizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN (BRASIL, 1996) e na Base Nacional Comum Curricular-BNCC (BRASIL, 2017), constituindo-se em momentos de aprendizagem, autonomia, habilidade do pensamento e na construção da interação social.

Consequentemente, durante o Ensino de Filosofia, o professor precisa respeitar as transformações sociais e saber usar os métodos e as novas maneiras de ensinar (didática), respeitando as formas de comunicação e a possibilidade de aprofundamento do pensar. Para isso, o educador “[...] se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 22). Para Descartes (1968) o “penso, logo existo” – promove a primeira certeza, que a razão seria a única coisa verdadeira para alcançar o conhecimento. Quando Descartes (1968 apud SILVA, 1978, p. 184) afirma que “Eu sou uma coisa que pensa, e só do meu pensamento posso ter certeza ou intuição imediata”.

Diante disso, a pesquisa tem o objetivo de constatar se há ou não no Ensino de Filosofia na Educação Básica a utilização de métodos e educação digital adequados ao recomendado pela

BNCC (BRASIL, 2017), que adota a concepção de competências e habilidades como forma de aprendizagem, interação social e construção do conhecimento a partir das vivências dos estudantes, para a apropriação do questionamento, dos discursos filosóficos e apreensão do conhecimento filosófico atual.

Nesse contexto, analisamos e observamos o documento-base que servirá para nortear todos os projetos pedagógicos, os livros didáticos e programas educacionais do país a partir de 2017: a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), especificamente ao Ensino de Filosofia, no que tange às propostas de aprendizagem e na produção de material didático.

Quanto à análise documental, como método de investigação, Hegel (1991) afirma que as noções são conjuntivas e não disjuntivas: quem aprende filosofia aprende também a filosofar. Também considera que a Filosofia é objeto de uma aprendizagem. Aprender um conteúdo não é incutir algo na mente do estudante para apreendê-lo num processo pedagógico particular. Aprender Filosofia é aprender a pensar o divino, o estado de admiração do objeto e a própria constituição do pensamento.

Portanto, a pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo priorizou os escritos de autores renomados que tratam sobre a questão do Ensino de Filosofia na escola e na BNCC (BRASIL, 2017).

DESENVOLVIMENTO

No contexto escolar, o Ensino de Filosofia acontece pela utilização e produção textual como um fim e não como um meio de participação social, cuja finalidade é inserir o estudante nas práticas sociais presentes no meio em que ele se encontra. A Filosofia é responsável pelo senso crítico do indivíduo, pois, como um componente curricular interrogativa, busca o conhecimento, assim, retirando o estudante do estado de ignorância ou seja, do estágio de alienação intelectual para o pensar filosófico.

Neste aspecto, a Filosofia contribui para realização da essência do ser humano: o pensamento. Pode-se evidenciar que há elementos racionais e sociais na construção da consciência de cada indivíduo, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p.39). Desta forma, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), prevista na Constituição Federal (BRASIL, 1988) para a Educação Básica, introduz os objetivos de aprendizagem para Ensino de Filosofia nas escolas brasileiras. Segundo esse documento, surgem as dez competências gerais de aprendizagem e as competências no Ensino de Filosofia para que o estudante possa pensar de forma filosófica, de forma interdisciplinar os conhecimentos anteriores e atuais na interação social.

Portanto, as competências favorecem ao estudante as condições para discutir os problemas sociais, históricos em qualquer civilização e, correlacionando-os com as questões contemporâneas. Assim, os professores devem desenvolver métodos e educação digital que garantam as condições de relacionar o ensino e a vida para enfrentar os problemas pessoais, sociais com as abordagens filosóficas (BRASIL, 2017).

Em relação à Filosofia Sistemática produzida na universidade, é marcada por uma crítica nietzschiana da exacerbação do racionalismo na modernidade, por uma afirmação da vida e da criação. Sobre isso, Nietzsche (1983) fala sobre o perigo da morte da Filosofia, pois, quando o professor escolhe a didática expositiva histórica da Filosofia, não educamos para o amor a sabedoria, nada mais fazemos do que preparar o estudante apenas para provas. Por isso mesmo, em função desse estranhamento ao filosofar, a Filosofia é motivo de escárnio, de dúvida e de desprezo entre os estudantes, precisamos despertar o desejo de amor a Filosofia.

A Filosofia torna-se relevante para a formação do pensamento crítico do estudante dos anos inicial e final do ensino fundamental. Assim, a própria Filosofia se preocupa em refletir sobre ela mesma, retirando quaisquer tipo de preconceitos que restrinjam ou limite

o pensamento em um ciclo de elaboração conceitual. Entretanto, não podemos impedir o filosofar ou impedir o filósofo de busca a verdade do objeto e escolher os assuntos para a sua investigação filosófica, bem como, os tipo de métodos científicos que utilizará na busca da verdade. Assim, o que é Filosofar? Segundo Freire (1996, p. 87) “o exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente “perseguidora” do seu objeto. Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo se “rigoriza”, tanto mais epistemológica ela vai se tornando”.

Assim, a BNCC (2017) garante ao estudante de Filosofia as competências de aprendizagem como ‘o exercício da curiosidade epistemológica freiriana’, dentre eles, a habilidade na lógico e retórica para o processo argumentativo na expressividade da conversação e dos discursos para entender as dificuldades da sociedade contemporânea (BRASIL, 2017, p.9-10). Sobre isso, os professores devem desenvolver e propor estratégias para que o estudante analise todos os processos de formação ideológica dominante e adquira condições filosóficas de opinar com método, educação digital e precisão científica (BRASIL, 2017, p.549).

Estamos vivenciando os desafios atuais, lançados à civilização pela globalização e a tecnologia, que passa por transformações, e a Filosofia está sendo desafiada naquilo que é mais fundamental: elaborar conceitos que permitam compreender e criticar o que acontece à nossa volta e no mundo, a fim de que, a escolhas e as ações contribuam para expandir a liberdade do pensar, ao invés de restringi-las ou discriminá-las.

Para Mance (1998) Estamos em um “novo patamar na colocação dos problemas, apontando perspectivas de como tratá-los tendo em vista a vida, o mundo e a liberdade humana”. Por isso, que a Filosofia contribuirá na construção do pensamento crítico do indivíduo como centralizador para estabelecer a relação entre a Filosofia e a Cidadania para o processo de investigação sobre as condições do exercício da liberdade como essencial do ser humano (BRASIL, 2017, p.550 e 551).

Portanto, a Base Nacional Comum Curricular sugere as competências para garantir ao estudante o filosofar sobre a vida e a morte, com condições da vida humana e como enfrentar os diversos, discursivos e não discursivos (BRASIL, 2017, p.550 e 551).

Portanto, far-se-á compreender a importância do Ensino da Filosofia no ensino fundamental e os possíveis lugares do filosofar na vida do indivíduo, ou seja, são fundamentais na construção da cidadania. É possível perceber que muitos professores ainda não têm clareza quanto à concepção filosófica e o que garante a BNCC, necessitando de apoio na elaboração de propostas para o Ensino de Filosofia. Nesse intuito, Freire (1996), afirma que, “o ser humano é inacabado, foi lançado ao mundo sem o seu consentimento ou querer”. Sua existência é determinada pelas contingências da vida, “é o anseio de ser o que não somos, é o anseio de continuar sendo. O homem só pode transcender, se for capaz de projetar-se. Assim ele sempre busca um sentido para sua vida” (MORENTE, 1980, p. 316).

Certamente que, também, há grandes questionamentos acerca da utilização de vários recursos em sala de aula, principalmente o digital e tecnológico. Sabe-se que o professor deve procurar outros recursos e não exclusivamente ao livro didático, ou seja, dar uma direção às aulas e a vida. Não existem verdades absolutas, a nossa vida é essa abertura ao mundo. “Do existir é próprio, por um lado, a facticidade, por outro, a abertura (...) o estar essencialmente aberto para as coisas” (MARIAS, 2004, p. 480).

Na proposta da BNCC, as competências gerais de aprendizagem procuram verificar se os próprios estudantes podem ser os protagonistas do saber filosófico em sala de aula e fora dela para a orientação e suporte de circulação do texto, se em exposição, se em leitura para a turma, se em jornal escolar e social (BRASIL, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ensino de Filosofia pode e deve dialogar com todas as áreas do saber de forma interdisciplinar, mantendo-se, todavia, fiel às

especificidades que justificam sua inserção no currículo pela BNCC (BRASIL, 2017). Ainda sobre as propostas destaca-se a necessidade de que sejam criadas condições de produção de conhecimentos, ajudando o estudante a produzi-los, considerando toda a diversidade atual. As novas propostas pedagógicas começaram a ser elaboradas em atendimento às exigências da LDBEN (BRASIL, 1996), a BNCC (BRASIL, 2017) que definem os conhecimentos de Filosofia como atributos de várias áreas de conhecimento, alicerçadas na formação ética, política e a cidadania. Para Freire (1996, p. 22) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Acreditamos que o Ensino de Filosofia precisa ter um lugar definido não apenas no ensino médio, mas em toda a Educação Básica, com presença na condição de componente curricular, com papel e conteúdos definidos obrigatórios que garantam os direitos e objetivos de aprendizagem para todos os estudantes brasileiros. Não podemos negar o avanço alcançado na elaboração da BNCC (BRASIL, 2017) que deve contemplar todos os critérios estabelecidos para o componente que seguem a concepção de linguagem como forma de interação social, porém, para que isso se concretize ainda precisaremos caminhar muito até que a Filosofia e o filosofar tornem-se uma realidade na vida de cada cidadão.

Assim as propostas precisam se preocupar efetivamente com a aprendizagem em si, e aquilo que o estudante realmente quer dizer e precisa aprender sobre a interação real entre ele e as diferentes circunstâncias e em diferentes situações sociais, para as condições reais e efetivas do pensar filosófico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 25 mar. 2020.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 11. edição. Brasília: MEC/SEF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 25 mar. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do Espírito**. 2. ed. Trad. Paulo Meneses. Petrópolis: Vozes, 1991.

MARÍAS, J. **História da Filosofia**. 13. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

NIETZSCHE, F. **Os pensadores Filosofia**. 4. ed. (Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MANCIE, Euclides André. **O Filosofar como Prática de Cidadania**. IFIL. Disponível em: <<http://www.ifil.org/Biblioteca/mancie.htm>>. Acesso em: 25 de mar. 2020.

MORENTE, M. G. **Fundamentos da filosofia: lições preliminares**. 8. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1980.

SILVA, M. O. da R. **O mito cartesiano e outros ensaios**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1978.

PERCURSOS – DA FILOSOFIA PARA O PROFESSOR DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

José Teixeira Neto⁶⁴
Emerson Araújo de Medeiros⁶⁵

Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos.

Gilles Deleuze (*Conversações*, 2013, p. 222).

1. INTRODUÇÃO

A primeira paisagem foi a reflexão subjetiva sobre a seguinte questão: o que é filosofia para mim e como eu a ensino na Escola?⁶⁶ Os múltiplos direcionamentos à pergunta “O que é a filosofia?” sugeridos por Martin Heidegger, *Que é isto – a Filosofia?* (2006); José Ortega y Gasset, *O que é Filosofia?* (2016) e Gilles Deleuze e Félix Guattari, *O que é a Filosofia?* (2016) formam a segunda paisagem. Ao

⁶⁴ Professor Adjunto no Departamento de Filosofia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, Campus Caicó-CaC e professor do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO/UERN/Campus Caicó). E-mail: josteix@hotmail.com

⁶⁵ Aluno do Curso de Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Caicó – CaC. Mestre em Teologia Moral Fundamental (Ciências humanas) pela Pontifícia Università Gregoriana – Roma/Itália. Professor da Faculdade Católica Santa Teresinha e professor titular de Filosofia da Escola Estadual Prof. Antônio Aladim de Araújo-Caicó/RN. E-mail: emerson.caico@hotmail.com

⁶⁶ No sentido apontado por Tomazetti (2014, p. 33. *Grifos nossos*): “É necessário, pois, que se desenvolva, nos cursos de Filosofia, uma cultura de comprometimento com o ensino, que atrele o ensinar à *formulação subjetiva de uma concepção de Filosofia*”.

término do roteiro da viagem programada, enfrentamos momentos de dificuldades; desilusões; angústias; tempestades; momentos de recolhimento e também pregustamos alguns ingredientes favoráveis e prazerosos que nos foram propiciados. Nossa experiência, ao longo dessa jornada, foi extremamente desafiadora e exigiu que repensássemos nossas atitudes para tentarmos fazer filosofia na Escola. Com isso, colocamo-nos num caminho de do professor-filósofo que tenta reconstruir suas posturas e atividades filosóficas e se sente provocado no desafio de exercitar o filosofar na Escola.

2. PRIMEIRA PAISAGEM

Na primeira paisagem, ou seja, a partir da reflexão subjetiva sobre “o que é filosofia para mim e como eu a ensino na Escola?” surgiram vários questionamentos: Como penso a filosofia? Como valido a filosofia na sala de aula? O que eu quero verdadeiramente, formar alunos capazes de pensar filosoficamente ou alunos que conhecem por ouvir dizer algo da filosofia? Sou um informante da filosofia ou um professor-filósofo de filosofia? Ensino filosofia filosofando ou não? Considero-me um professor que ensina a história da filosofia, a cultura filosófica ou um filósofo-professor que propõe temas que levam os alunos a uma atitude filosófica? Como utilizo o livro didático de filosofia? Relaciono minha prática com alguma outra forma de ensino da filosofia? Essas questões foram levantadas nas primeiras discussões da disciplina Filosofia do Ensino de Filosofia no Mestrado Profissional em Filosofia (Núcleo da UERN/Campus Caicó) e serviram para direcionar as trocas de experiências entre os alunos do mestrado, professores do Ensino Médio. Além disso, essa primeira paisagem visava que cada um identificasse a concepção subjetiva de filosofia que subjazia à sua prática e como cada um se reconhecia nela como ensinantes de filosofia.

A partir dos questionamentos, percebemos que não é tarefa fácil ensinar filosofia na Escola na perspectiva de um ensino

filosoficamente significativo para os sujeitos envolvidos na relação ensinante-aprendente. Mas, a ampla história da filosofia e, principalmente, seu caráter aberto e não dogmático, põe-nos a caminho da construção de sentidos frente aos problemas que se apresentam cotidianamente.

Nessa primeira paisagem, pensamos ainda a filosofia como a busca do 'porquê' e da causa das coisas serem como são. Por esse ângulo, a filosofia se apresentaria como investigativa, inconclusiva, reflexiva, crítica, questionadora e aberta aos mais variados temas que por ventura surjam num percurso sempre em construção. Entendemos a filosofia também como abertura ao diálogo. Uma oportunidade para construirmos juntos com os discentes uma ponte de relações que realmente faça sentido na vida própria de cada um. Nesse aspecto, buscamos incentivá-los a pensarem a própria existência, a vida, o mundo, a realidade, as relações culturais, sociais, éticas e políticas.

Além disso, pensamos que a filosofia é uma oportunidade que temos em sala de aula para levar nossos alunos a pensarem com mais afinco, fugir dos achismos e das opiniões infundadas. O ambiente escolar é propício para troca de experiências, para encontrar o outro, para construir e desconstruir e estreitar novos laços conceituais e práticos. É da natureza da filosofia desconfiar de tudo aquilo que parece óbvio e certo; é também da sua natureza fugir da comunicação fácil e rápida, dos preconceitos e de toda e qualquer realidade meramente aparente. Antes, a filosofia incomoda, desajeita, inverte a ordem das coisas e coloca professores e alunos na proximidade da verdade.

Esse é o ponto onde estamos, é o que temos buscado fazer, é o plano das intenções. Porém, nem sempre as coisas acontecem como desejamos. Talvez o resultado do produto não esteja saindo da forma almejada. Seguramente, vários alunos são afetados pelo fascínio que a filosofia exerce no processo de amadurecimento intelectual e humano, mas os frutos nem sempre serão o esperado porque no decorrer do ano letivo a estrutura e o ambiente escolar,

muitas vezes, não facilitam esse processo, assim como não conseguimos manter a mesma intensidade em todas as aulas.⁶⁷ Além do mais, fazer filosofia filosofando não é tarefa simples, exige-nos mais conhecimento e maturidade filosófica.

3. SEGUNDA PAISAGEM

No roteiro de viagem traçado, já em percurso, deparamo-nos com uma paisagem composta de três elementos. O primeiro que relataremos sucintamente, é *Que é isto - a Filosofia?* (2006) de Martin Heidegger (1889-1977)⁶⁸. Para ele, “o diálogo é conduzido a um caminho. Digo: a um caminho. Assim concedemos que este não é o único caminho” (HEIDEGGER, 2006, p. 15). Ao se apresentar um caminho, necessariamente se deve insinuar onde esse pode nos levar. Aqui sugerimos um aspecto da filosofia de Martin Heidegger que pareceu-nos interessante para a compreendermos tendo em vista a filosofia e o seu ensino: “o fenômeno é o que está implícito em tudo aquilo que se manifesta mas, em geral é menosprezado, não olhado de frente, por assim dizer, e é tarefa da filosofia retirá-lo do esconderijo. Ora, o fenômeno por excelência é o ser” (ROVIGHI, 2011, p. 398-399). Clarear as coisas é a tarefa do filósofo, trazer à tona o que se esconde por trás do fenômeno. Feito essa observação, ancoramos nosso entendimento sobre essa obra específica de Heidegger em três aspectos discutidos na disciplina Filosofia do Ensino de Filosofia: correspondência, disposição e *pathos*.

⁶⁷ “A escola é o lugar em que todas as dimensões da realidade se refletem, mas é fato também que, durante muito tempo, ela foi vista quase essencialmente como lugar de adestramento, onde ao aluno cabia apenas o ‘direito’ e o dever de aceitar, assimilar e reproduzir o que quer que fosse. Excluiu-se da escola o pensar, o refletir para agir, tão específico da raça humana, e promoveu-se a imitação, a cópia e o ‘engessamento’ daquele que, teoricamente, a frequentava com intuito de conhecer e crescer em todos os aspectos do contexto pessoal e social”. (SILVA, 2014, p. 203).

⁶⁸ Para uma introdução ao problema da educação em Martin Heidegger indicamos o número especial da revista *Aprender – Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação* (Ano VI, Nº 10, jan./jun. Especial: Heidegger e a Educação – Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/issue/view/171>). De modo especial, sugerimos a leitura do artigo *Heidegger educador* de Pedro Duarte de Andrade (Disponível em: http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewFile/4193/pdf_205) que diz mais do que aquilo que vimos nos elementos dessa paisagem heideggeriana.

O ponto de partida sugerido por Heidegger é a existência de um interlocutor: o pensamento grego e o diálogo com a tradição. Discutir Heidegger nos levou a perceber que só somos capazes de filosofar, no momento em que nos colocamos no caminho da cor-respondência, da disposição e do *pathos* (espanto). Vivemos na cor-respondência na medida em que conseguimos operar junto com alguém, filosofar junto com ele. Filosofia seria num primeiro instante correspondermos com a tradição. O corresponder está numa disposição que representa o fato de estarmos abertos para que algo de fato seja, de que o dizer se funda na escuta do apelo. A disposição é uma abertura à correspondência. E, por fim nos defrontamos com o *pathos* que traduzido por espanto, é facilmente considerado, para uma parte da tradição filosófica⁶⁹, o *archê* da Filosofia. Assim, cor-responder é um falar e a linguagem está a serviço do pensamento e o pensamento da linguagem (HEIDEGGER, 2006).

Mas qual relação se dá entre esse pensamento de Heidegger e a nossa compreensão do que seja a filosofia? Heidegger nos coloca em um caminho. É mais um caminho em busca de uma aproximação do que seja a filosofia. O caminho sugerido por Heidegger passa pela correspondência, pela disposição e pelo espanto. Mas, não correspondemos caminhando os mesmos passos e repetindo o caminhar. Corresponder, como o entendemos, não pode ser repetir, mas a correspondência exigiria que abríssimos novas veredas e outras trilhas e caminhássemos também por caminhos ainda não caminhados. Pensamos que

⁶⁹ A origem da filosofia, nos versos cordelístico do poeta e professor-filósofo Lindoaldo Campos: "Vem da admiração / Espanto/deslumbramento / Pelos mistérios do mundo / Em busca de fundamento / É um renascer constante / Que alguns sentem diante / Da vida em seu movimento" (*Filosofia: o que é isso?*, p. 04). Noutro verso o poeta assim poetiza: "O que devemos fazer? / Há destino ou liberdade? / A vida tem um sentido? / O que é mal e bondade? / Filosofia vem, portanto / do *thaumazên*, o espanto / Perante a realidade". (*Espanto: o começo de tudo*, p. 03). Por sua vez, em *Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio*, Silvio Gallo e Walter Kohan afirmam que "[...] nem todos os filósofos gregos foram aristocratas e nem todos os filósofos aristocratas gregos filosofaram movido pelo espanto". Depois afirmam que "Nos dias de hoje [sociedade do espetáculo] o espanto é mais um objeto de consumo, preso às leis do mercado, do que a expressão de uma subjetividade privilegiada admirada perante o espetáculo do mundo" (2000, p. 186; 187).

ensinar filosofia na Escola, nesse sentido, poderia nos levar a correspondemos à tradição filosófica. Entendemos, rompendo um pouco com a proposta de Heidegger, que não precisamos nem necessitamos corresponder apenas à tradição grega, pois nos parece necessário também caminhar e caminhar juntos com os alunos por outras tradições de pensamento⁷⁰.

Um segundo elemento ou aspecto dessa segunda paisagem, foi o encontro com *O que é Filosofia?* (2016), de José Ortega y Gasset (1883-1955)⁷¹. Na sua crítica ao realismo (ser = mundo) idealismo (ser = sujeito), o filósofo espanhol aponta para um novo achado, para uma “nova realidade radical” para a qual não servem “os conceitos tradicionais de realidade e de ser” (2016, p. 209). Talvez aqui possamos esboçar com Ortega y Gasset traços de uma pedagogia do conceito⁷²: um primeiro passo é aceitar que apesar de inadequados, os conceitos tradicionais continuam sendo usados, pois “[...] antes de descobri-lo e ao descobri-lo não temos outro”; em segundo lugar, “para formamos um conceito novo, antes precisamos ter e ver algo novíssimo” (2016, p. 209-2010).

No caso específico do filósofo espanhol, o novo que se descortina é o “viver”:

Para os antigos, a realidade, ser, significava ‘coisa’; para os modernos, ser significava ‘intimidade, subjetividade’, para nós, ser significa ‘viver’ – portanto, intimidade consigo e com as coisas.

⁷⁰ Pensamos aqui, por exemplo, na filosofia latino-americana e africana. Para uma melhor crítica a Heidegger no horizonte da questão “O que é a metafísica?”, ver: Deleuze e Guatarri, 2016, p. 113-125.

⁷¹ Para uma introdução à questão da educação em Ortega y Gasset: CARINO, Jonaedson. Ortega y Gasset e o problema da educação. **Fórum educ.** Rio de Janeiro, 12 (1) 35-50, jan./mar. 1988; DORNAS, Danilo Santos. O problema da educação na filosofia da razão vital de Ortega y Gasset. **APRENDER - Cad. de Filosofia e Pisc. da Educação**. Vitória da Conquista Ano II n. 2 p. 47-57 2004.

⁷² Aqui não cabe explicitar a diferença entre a compreensão de Ortega y Gasset e aquela de Deleuze/Guatarri sobre o “conceito”. Porém, cabe dizer apenas que utilizamos o termo “pedagogia do conceito” influenciados por Deleuze e Guatarri (2016, p. 18): “Os pós-kantiano giravam em torno de uma *enciclopédia* universal do conceito, que remeteria sua criação a uma 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”.

Confirmamos ter chegado a um nível espiritual mais alto porque, se olhamos para os nossos pés, para o nosso ponto de partida – o viver –, vemos que nele estão conservadas, integradas uma à outra e superadas, a antiguidade e a modernidade. Estamos num nível mais alto – estamos no nosso nível –, estamos à altura dos tempos. (ORTEGA Y GASSET, 2016, p. 210).

Em terceiro lugar, se o que temos e vemos é “algo novíssimo”, então nos damos conta de que “Não nos servem os conceitos e categorias da filosofia tradicional – de nenhuma delas”. Assim, em quarto lugar, para Ortega é nossa tarefa e dever “conceber o que vemos com conceitos novos”. Mais ainda, não é só uma tarefa, mas uma “sorte” só comparada a dos gregos (ORTEGA Y GASSET, 2016, p. 215. *Grifos nossos*):

Senhores, *cabe a nós a sorte de estrear conceitos*. Por isso, desde a nossa presente situação, compreendemos muito bem a delícia que os gregos devem ter sentido. São os primeiro homens a descobrir o pensar científico, a teoria – essa especialíssima e engenhosa carícia que a mente faz nas coisas, amoldando-se a elas numa ideia exata. Não tinham um passado científico às suas costas, não tinham recebido conceitos já feitos, palavras técnicas consagradas. Tinha diante de si o ser que haviam descoberto e à mão só a linguagem usual – ‘o português claro’ – e, de repente, acontecia de uma das humildes palavras cotidianas se encaixar prodigiosamente naquela importantíssima realidade que tinham à frente. A palavra humilde ascendia, como por levitação, do plano vulgar da prosa, da conversa, e se envaidecia nobremente em termo técnico, se orgulhava como o palafrém do peso de soberana ideia, que oprimia suas costas. Quando se descobre um novo mundo, as palavras necessárias arcam com grandes fortunas.

Um quinto e último aspecto dessa “pedagogia do conceito” que temos tentado esboçar nesse texto de Ortega y Gasset refere-se às palavras que dizem o conceito. Na citação anterior, o filósofo espanhol já nos dá indicações: “a linguagem usual”; “humildes palavras cotidianas”; “a palavra humilde” e “as palavras necessárias”. Na página seguinte Ortega fala de “vocabulário trivial”; “palavra sem classe, sem passado científico” e “uma pobre voz vernacular”. O que acontece entre a palavra e o conceito é descrito como um movimento de descida da ideia à palavra: a ideia desce como chama sobre a palavra trivial ou a palavra pobre se incendeia com a luz da ideia e se torna um termo técnico. Para Ortega y Gasset o uso da palavra trivial e pobre “[...] é um sintoma a mais de que a sorte nos favoreceu e que chegamos pioneiros e novos a uma coisa intacta” (ORTEGA Y GASSET, 2016, p. 216).

Por fim, o último aspecto dessa pedagogia, mas não o sexto, mas um que resume e a partir do qual podemos nos apropriar da proposta de Ortega y Gasset está expresso nas seguintes palavras (2016, p. 231): “Superar é herdar e acrescentar”. Já citamos anteriormente que no “viver” “[...] estão conservadas, integradas uma à outra e superadas, a antiguidade e a modernidade” (2016, p. 210). Nesse sentido, superar a antiguidade e a modernidade só é possível na medida em que a antiguidade e a modernidade também são conservadas, ou seja, o passado é transposto na medida em que negado e assassinado, mas também ressuscitado e revivido pelo “espírito”: matar, negar e nisso mesmo continuar a superar o passado:

Superar é herdar e acrescentar. Quando digo que necessitamos de conceitos novos, refiro-me ao que temos de acrescentar – os velhos perduram, mas com um caráter subalterno. Se nós descobrimos um novo modo de ser mais fundamental, é evidente que necessitamos de um conceito de ser desconhecido antes – mas, ao mesmo tempo, esse nosso conceito novíssimo tem a obrigação de explicar os antigos. (ORTEGA Y GASSET, 2016, p. 231).

A partir dessas considerações, chegamos à conclusão de que, primeiro, o ensino da filosofia deve se dar na necessária referência ao passado, não temos que “começar de novo”, mas devemos nos considerar “herdeiros”. Porém, segundo, essa herança sempre deve ser negada em nome de algo que temos e vemos como “novíssimo”. Terceiro, para dizer o “novo” não servem mais os conceitos e as categorias tradicionais, daí a tarefa de conceber e a sorte de estrear novos conceitos. Quarto, para dizer os novos conceitos não são necessárias novíssimas palavras, mas podemos utilizar a palavra mais trivial, mais vulgar, mais humilde⁷³.

O novo que se descortinou para Ortega y Gasset foi o “viver”. “[...] viver é encontrar-me no mundo” (2016, p. 236) e “encontrar-se ocupado com algo do mundo. Eu consisto num ocupar-me com o mundo, e o mundo consiste em tudo aquilo de que me ocupo e em nada mais” (2016, p. 241). Com que se ocupa o filósofo? Com o que se ocupa o filósofo-professor? Para responder a essas questões é necessário diferenciar a “doutrina filosófica” do “ser da filosofia”. Segundo Ortega y Gasset até o momento, ou seja, a décima primeira e última aula proferida no dia 17 de maio de 1929, à resposta mais radical à pergunta “o que é filosofia?” ainda não tinha sido feita, porque havia definido nas aulas anteriores “o que é a doutrina filosófica” e teria avançado nela “até encontrar a vida”. De modo mais preciso, ele assim afirma: “[...] a doutrina filosófica, isso que está ou pode estar em livros, é só a abstração da autêntica realidade ‘filosofia’ – é só seu resquício e seu corpo semimorto. [...] o ser da filosofia é o que faz o filósofo; o filosofar é uma forma do viver”. E, algumas linhas abaixo, conclui que “Tudo o que não seja definir a filosofia como filosofar e o filósofo como um tipo essencial de vida é insuficiente e não é radical” (2016, p. 244).

⁷³ Fazemos referência aqui a uma frase de Deleuze (2013, p. 46) não para comparar os autores, mas apenas para referir esse elemento importante entre o conceito e a palavra que o diz: “Às vezes censuramo-nos por empregarmos palavras complicadas a fim de ‘parecer chique’. Isso não é maldoso, é idiota. Um conceito ora necessita de uma nova palavra para ser designado, ora se serve de uma palavra ordinária à qual dá um sentido singular”.

Mais uma vez, e a partir desses segundos elementos e aspectos da segunda paisagem, pensamos na nossa vida como filósofo-professor de filosofia na Escola. Em primeiro lugar, compreendemos que no ensino da filosofia não podemos negar que somos herdeiros e, portanto, não podemos ensinar filosofia sem recorrer à tradição filosófica. Contudo, o recurso à tradição é para negá-la e superá-la, pois a doutrina dos filósofos é “sobra” daquilo que mais radicalmente é a filosofia. A superação da herança deve acontecer na aparição do novo, do novíssimo que temos e vemos. Se o ensino da filosofia na Escola deve ser filosófico e se o filosofar é uma forma de viver e, por isso mesmo, de estar no mundo, precisamos juntos com os alunos esperar, estar abertos a encontrar o novo num mundo em que quase tudo se repete, se replica e se espalha em um click. Nesse sentido, concordamos com Tomazetti (2013, p. 42) quando afirma que “[...] não ensinamos apenas ‘conteúdos’, ideias, informações, conceitos, sistemas, mas desejamos ensinar um gesto, uma relação, uma atitude filosófica. Não se trata de ensinar apenas um discurso filosófico, mas também um modo de vida filosófico”.

Chegamos ao terceiro elemento da segunda paisagem: Gilles Deleuze e Félix Guattari com a obra *O que é a Filosofia?* (2016)⁷⁴ e lá encontramos a seguinte inscrição: “talvez só possamos colocar a questão ‘O que é Filosofia?’ tardiamente, quando chega a velhice, e a hora de falar concretamente. [...] enfim: mas o que é isso que fiz toda a minha vida?”. Em seguida, define a filosofia como “a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos” e,

⁷⁴ Não pretendemos aqui trazer novidades sobre esse modo de pensar a filosofia e sobre como pensar a partir daí o seu ensino no Ensino Médio. De modo geral, sobre a relação entre Gilles Deleuze e a educação citamos dois textos: KOHAN, Walter Omar. Entre Deleuze e a educação: notas para uma política do pensamento. *Educação e Realidade*. 27 (2): 123-130 jul./dez. 2002. GALLO, Silvio. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003. Nesse último texto, o autor retoma e “desloca” alguns temas deleuzianos e os aproxima da filosofia da educação e do ensino de filosofia. Portanto, em nosso texto, resta-nos descrever o que vimos quando olhamos para esses elementos deleuzianos.

“criar conceitos sempre novos é o objeto da filosofia” (DELEUZE e GUATTARI, 2016, p.7; 8; 11).⁷⁵

Dessa forma, adentramos a sua proposta que é a construção e a invenção do conceito. Ora, se para eles a filosofia é criação e invenção dos conceitos, então, ela não pode ser nem contemplação, nem reflexão e nem comunicação. Os nossos autores elaboram uma proposta a partir do plano da imanência e o papel do filósofo é mergulhar no caos. É importante dizer também, que os planos de imanência são os mais variados possíveis porque as épocas são diferentes e experimentamos o *devenir*.⁷⁶

Ao olhar para esses elementos, pensamos um pouco sobre os impactos dessa filosofia para o Ensino Médio, encontramos o termo “resistência” (DELEUZE e GUATTARI, 2016)⁷⁷. A filosofia precisa

⁷⁵ Em *Conversações* (2013, p. 45-46) Deleuze retoma a questão: “Volto à questão: o que é a filosofia? Porque a resposta a essa pergunta deveria ser muito simples. Todo mundo sabe que a filosofia se ocupa de conceitos. Um sistema é um conjunto de conceitos. Um sistema é aberto quando os conceitos são relacionados a circunstâncias, e não mais a essências. Mas, por um lado, os conceitos não são dados prontos, eles não preexistem: é preciso inventar, criar conceitos, e nisso há tanta criação e invenção quanto na arte ou na ciência. Criar novos conceitos que tenham uma necessidade, sempre foi essa a tarefa da filosofia. É que, por outro lado, os conceitos não são generalidades à moda da época. Ao contrário, são singularidades que reagem sobre os fluxos de pensamento ordinários: pode-se muito bem pensar sem conceitos, mas dedes que haja conceito há verdadeiramente filosofia”.

⁷⁶ “[...]: é de si mesmo que o filósofo extrai a necessidade de criar novos conceitos, e é da reorganização interna de seu próprio pensamento que ele extrai essa substância. Assim, a filosofia nasce efetivamente na Antiguidade, na Grécia, mas esse quadro histórico, social e cultural não passa de prévia para a constituição do plano de imanência, espécie de fundo urdido por esses autores-encenadores que são os filósofos, à frente do qual o teatro conceitual é representado. ‘Para que a filosofia nascesse, foi preciso um encontro entre o meio grego e o plano da imanência do pensamento’. Motivo pelo qual, se for preciso escolher entre a história e sua razão determinante e a geografia e sua razão contingente, Deleuze e Guattari optam por esta última, e explicam o nascimento da filosofia, o que os leva a construir uma ‘geofilosofia’. O filósofo geógrafo visitará assim os territórios da filosofia, não para procurar a Razão na história, como fazia Hegel, mas como o viajante que Nietzsche propunha constituir o duplo ou a sombra do filósofo”. (HUISMAN, 2000, p. 409).

⁷⁷ Após afirmar que “O conceito de resistência deve ser compreendido sempre no âmbito das relações de poder, [...]”, Tomazetti (2013, p. 46) aponta relaciona a “resistência” com o ensino da filosofia: “Penso resistimos quando ficamos à espreita, à espera de oportunidades ou mesmo construímos tais oportunidades; resistimos quando insistimos em ensinar e tentar ensinar Filosofia como experiência de pensamento. De forma mais explícita: resistimos quando nos recusamos a permanecer na ordem da explicação, da exposição do foi produzido pelos filósofos e que compõe a tradição filosófica”.

incentivar os alunos a resistirem. É preciso resistir àquilo “[...] que é uma ofensa ao pensamento” (DELEUZE, 2013, p. 46). Para Deleuze os ofensores são os regimes político, cultural e jornalístico. Assim, é preciso resistir com os alunos ao tempo presente que corre em alta velocidade; compreender e denunciar alguns processos políticos e econômicos como a globalização, o capitalismo etc. É preciso resistir ao exagero de informação que gera acúmulo de opiniões vazias que nos conduzem ao caos. Com a resistência, buscaríamos criar com os alunos um conceito novo que suscite um novo devir. O filósofo mergulha no caos e busca o conceito.

Afirmam Deleuze e Guatarri (2016, p. 130. *Grifo dos autores*):

Se a filosofia se reterritorializa sobre o conceito, ela não encontra sua condição a forma presente do Estado democrático, ou num cogito de comunicação mais duvidoso ainda que o cogito da reflexão. Não nos falta comunicação, ao contrário, nós temos comunicação demais, falta-nos criação. *Falta-nos resistência ao presente.*

Dessa forma, ensinar filosofia na educação básica seria traçar o plano de imanência, identificar o que acontece e trabalhar junto com os alunos a necessidade de resistirmos aos doutrinamentos que possam surgir. Com a filosofia, a Escola seria o espaço em que seria possível disponibilizar tempo. O espaço/tempo escolar seria o momento oportuno para o mergulho no que acontece e, assim, com o conceito, criar um modo de resistência contra toda e qualquer tentativa de ideologia que por ventura tenha como intenção limitar os horizontes de compreensão da realidade, da vida, da sociedade, da cultura e da política.

Deveríamos construir nas Escolas um ambiente favorável, onde docentes e discentes fossem capazes de construir em suas vidas algo que realmente fizesse sentido e tivesse significado no tocante à existência e seus mais variados aspectos. A filosofia, portanto, seria nessa visão, um eterno *devir*.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim, estamos nos aproximando do término da nossa viagem. A inquietude que nos toma conta no momento é aquela de repensar a filosofia no Ensino Médio, haja vista nossa compreensão subjetiva do que seja a filosofia (primeira paisagem) e os vários elementos observados no caminho da Filosofia do Ensino de Filosofia (elementos da segunda paisagem). Nesse trajeto, deparamo-nos com momentos de escuridão e claridade, tempestade e calmaria, porque a discussão em torno da “Filosofia do Ensino de Filosofia” tem sido aquela de nos colocar frente ao nosso fazer filosofia no Ensino Médio. Nessa viagem, pensamos mais o nosso modo de ensinar filosofia do que qualquer outra coisa. Esse fato, acreditamos ser o mais relevante de toda a jornada. Ele nos põe numa perspectiva de exercitar o pensamento, trazendo-nos algo novo, um acontecimento capaz de construir ou reconstruir nossa maneira de trabalhar a filosofia no ambiente escolar.

Ao final do roteiro da viagem, percebemos que o momento foi mais de vislumbres, ideias, boa vontade e questionamentos do que propriamente de tomada de decisões já agora. Esperamos que ao término desse processo, tenhamos edificado com mais lucidez o caminho que começamos a percorrer há anos e a meta seja aquela de buscarmos desde o primeiro momento - filosofar. Vários são os questionamentos, dentre eles destacamos alguns: estamos realmente filosofando em sala de aula? Conseguimos estimular os discentes a atrever-se a pensar filosoficamente? É correto institucionalizar a filosofia? Será que cobramos uma postura dos nossos alunos quando de fato nem nós mesmos filosofamos? Ao fazer essas interrogações, encontramos em Cerletti (2008, p. 81), o seguinte pensamento: “Filosofar depende, em última instância, de uma decisão subjetiva, e não apenas em relação ao querer ser filósofo, mas porque supõe colocar em ato um pensamento e isto implica a novidade de quem o tenta”.

Os elementos da segunda paisagem que aqui foram descritos são perspectivas, sem que tenhamos que fixar o olhar em apenas um deles, em alguns deles ou em todos eles. Com a filosofia, enquanto professores-filósofos, devemos criar a nossa própria relação e partir daí sermos capazes de filosofar. Talvez essa seja a nossa maior angústia, ter o filosofar como modo de vida que levamos para a sala de aula. Com relação a essas reflexões anteriores, pensamos com Cerletti (2008, p. 8) que “o ensino da filosofia é basicamente, uma construção subjetiva, apoiada em uma série de elementos objetivos e conjunturais. Um bom professor de filosofia [...] será aquele que possa levar adiante, de forma ativa e criativa, essa construção”. A essa proposta acrescentaríamos que ela obteria mais êxito se conseguíssemos tomar o filosofar e levar nossos alunos a filosofarem, ou seja, essa forma ativa e criativa deveria “sobrevoar” o campo dos conteúdos, das pedagogias e das didáticas para que “Ensinar filosofia [fosse] dar um lugar ao pensamento do outro” (CERLETTI, 2008, p. 87).

Portanto, conforme o título do nosso trabalho - *Exercícios de pensamento para não sermos indiferentes ao que fazemos em nome da filosofia na escola*⁷⁸ – chegamos à conclusão de que não existe a melhor forma de se fazer filosofia e filosofar na Escola, mas, com a filosofia, no chão da Escola sempre somos lançados em mar aberto. Ensinar filosofia é um desafio no qual nunca se tem um porto seguro, como bem disse Leibniz: “eu acreditava entrar no porto, mas... fui jogado novamente em pleno mar” (DELEUZE e GUATTARI, 2016, p. 30, apud LEIBNIZ, p. 12).

⁷⁸ Duas notas sobre o título do artigo: a) Deleuze e Gautarro (2016, p. 133): “Pensar é experimentar, mas a experimentação é sempre o que se está fazendo [...]”; b) Tomazetti (2013, p. 42): “Precisamos elaborar uma perspectiva, uma proposta, uma saída que brote de nossos encontros com a Filosofia, que nasça de nossa própria relação com ela. É sempre necessário, então, recolarmos a pergunta de Walter Kohan (2002): o que corremos o risco de fazer em nome da Filosofia nas escolas de Ensino Médio?”

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Pedro Duarte de. Heidegger educador. **APRENDER - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**. Vitória da Conquista. Ano VI n. 10 p. 57-72, 2008. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewFile/4193/pdf_205>. Acesso em 21.09.2017.

CAMPOS, Lindoaldo. **Filosofia: o que é isso?** Origem – Fundamentos – Períodos – Temas – Pensadores. Editor: Israel Maria dos Santos Segundo. Diagramação: Agostinho Francisco dos Santos (Coleção Filosofia em Cordel nº. 1 – ISBN: 978-85-917119-7-0)

CAMPOS, Lindoaldo. **Espanto: o começo de tudo**. Os filósofos pré-socráticos. Editor: Israel Maria dos Santos Segundo. Diagramação: Agostinho Francisco dos Santos (Coleção Filosofia em Cordel nº. 2 – ISBN: 978-85-917119-8-7)

CARINO, Jonaedson. Ortega y Gasset e o problema da educação. **Fórum educ.** Rio de Janeiro, 12 (1) 35-50, jan./mar. 1988.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia: como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DELLEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é Filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 2016.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Tradução de Peter Pál Pelbart. 3ª Edição. São Paulo: Editora 34, 2013, 160

DORNAS, Danilo Santos. O problema da educação na filosofia da razão vital de Ortega y Gasset. **APRENDER - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**. Vitória da Conquista Ano II n. 2 p. 47-57 2004.

GALLO, Silvio; KOHAN, Walter Omar. Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio. In: _____. **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

HEIDEGGER, Martin. **Que é isto – a Filosofia?** Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.

HUISMAN, Denis. **Dicionário de obras filosóficas.** São Paulo-SP: Martins Fontes, 2000.

KOHAN, Walter Omar. Entre Deleuze e a educação: notas para uma política do pensamento. **Educação e Realidade.** 27 (2): 123-130 jul./dez. 2002.

ORTEGA Y GASSET, José. **O que é Filosofia?** Campinas-SP: Vide Editorial, 2016.

SILVA, Sônia Sena da. *Estudos filosóficos no ensino básico: Quem se habilita a ministrar essas aulas?* In: MATOS, Junot Cornélio; COSTA, Marcos Roberto Nunes (Orgs). **Ensino de filosofia: questões fundamentais.** Recife: Editora UFPE, 2014.

TOMAZETTI, Elisete M. Filosofia como disciplina: entre a instituição, a vigilância e o pensar filosófico. In: SÁ JÚNIOR, Lucrécio Araújo de; BIELLA, Jaime. (Organizadores). **Filosofia no ensino médio: desafios e perspectivas.** Natal, RN: Edufrn, 2013, p. 37-49.

TOMAZETTI, Elisete M. Formação de Professor de Filosofia para o Ensino Médio: entre políticas e práticas, entre universidade e escola. In: MATOS, Junot Cornélio; COSTA, Marcos Roberto Nunes. **Ensino de Filosofia: questões fundamentais.** Recife: Ed. Universitária UFPE, 2014, p. 31-42.

VELASCO, Patrícia Del Nero. Possibilidades e perspectivas para o Ensino de Filosofia no Ensino Médio: um olhar a partir dos cursos de formação de professores. In: MATOS, Junot Cornélio; COSTA, Marcos Roberto Nunes. **Ensino de Filosofia: questões fundamentais.** Recife: Ed. Universitária UFPE, 2014, p. 43-54.

EDUCAÇÃO CONTRA A BARBÁRIE: UM DIÁLOGO COM WALTER BENJAMIN E THEODOR ADORNO⁷⁹

Maria Angélica Cezario⁸⁰

INTRODUÇÃO

Este texto realiza aproximações entre as compreensões de barbárie, experiência e educação nas reflexões de Walter Benjamin e Theodor Adorno. Alicerçados sobre prismas ideológicos próximos e vinculados a um mesmo movimento intelectual, Adorno e Benjamin participaram do Instituto de Pesquisa Social na cidade alemã Frankfurt, também conhecido como Escola de Frankfurt. Ao lado de Horkheimer, Marcuse, Habermas, dentre outros teóricos, fizeram elaborações pertinentes aos tempos atuais. Estudos sobre Theodor Adorno e Walter Benjamin se justificam devido a necessidade de se pensar a barbárie experiência e educação na sociedade atual que, cada vez mais, mostra-se moldada pela racionalidade instrumental, incapaz de estabelecer a crítica sobre si mesma.

Segundo a filósofa Olgária Matos (2009b), a Escola de Frankfurt contraria o idealismo ingênuo e utópico, trazendo certa descrença quanto às mudanças do mundo contemporâneo. Tem como sustentáculo o desenvolvimento de uma teoria crítica da sociedade,

⁷⁹ Texto alterado em relação à publicação original com o título “Barbárie, experiência e educação: uma diálogo com Walter Benjamin e Adorno” na revista *Pedagogia em Foco*, Iturama (MG), v. 13, n. 10, p. 8-22, jul./dez. 2018.

⁸⁰ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e docente do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). E-mail: mangelicacezario@gmail.com.

não sendo composta por um único sistema filosófico acabado. Procura contribuição de teorias e epistemologias diversificadas, tais como Sociologia, Psicanálise, Filosofia, Arte, dentre outras áreas do conhecimento.

Dadas as especificidades desse movimento intelectual, a primeira parte deste texto se destina a explicitar a origem do termo barbárie e o sentido que Adorno e Benjamin atribuíram a ele. Faz considerações a respeito das formas de desumanização, de violência e de frieza humana, as quais se mostram cada vez mais presentes na sociedade em face à influência da Indústria Cultural.

A segunda parte evidencia a ideia de formação danificada, ou melhor, de semiformação, tal como Adorno intitulou o processo de se instruir as pessoas por meio dos produtos da indústria da cultura e da instrumentalização da informação. Nesse ponto, a semiformação é considerada produto cujo conteúdo é a cultura fabricada artificialmente, derivada de interesses comerciais. Por isso, essa formação precária se caracteriza como insuficiente por ser atender aos interesses mercadológicos, opostamente ao que se entende como uma formação humana crítica na visão de Adorno. Em razão disso, os conteúdos produzidos nessa lógica são verdadeiros artefatos modelados em favor das relações de consumo e lucro, como o mercado do entretenimento revela. Consequentemente, não estabelece um compromisso com a formação para a emancipação e para a autenticidade.

Por fim, a terceira parte reflete sobre a educação como um antídoto e resistência para a barbárie, a qual deve estar delineada na experiência crítica e sensível, distante de pressupostos de uma formação de natureza pragmática e meramente instrutiva. Nessa perspectiva, torna-se pretensão do texto contribuir para reflexões críticas a respeito da educação como possibilidade de mudança na sociedade dominada pela Indústria Cultural. Por isso, as considerações dos autores sobre a educação inspiram possibilidades de reflexão para a minimização e superação dessa situação.

BARBÁRIE, CIVILIZAÇÃO E DESUMANIZAÇÃO

A respeito da relação entre barbárie e educação, Theodor Adorno participou de um programa radiofônico alemão na Divisão de Educação e Cultura em Hessen durante o período de 1959 a 1969, cujos diálogos foram transcritos na obra *Educação e Emancipação* (1995). Por ser uma mídia de grande alcance, o rádio estrategicamente possibilitou a difusão de teses importantes e complexas após os trágicos eventos históricos da fundação do Partido Nacional dos Trabalhadores nas décadas de 20 e 30, o qual é conhecido como Partido Nazista, e a Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

Assim sendo, a escolha de Adorno em utilizar o rádio como meio de comunicação de grande alcance subverteu a sua função em relação ao que comumente era utilizado como meio de informação superficial para um público grande de pessoas, servindo de instrumento pedagógico crítico para difundir reflexões. Nesses debates, Adorno lançou sementes de esperanças de mudança, como também reflexões teóricas e práticas sobre a situação de seu tempo, porém de extrema relevâncias para os dias atuais. Antes de deslindar sobre os ricos diálogos constituídos dessas conversas, inicialmente convém destacar a origem do termo barbárie e sua significação etimológica e histórica.

Segundo o Dicionário brasileiro de Língua Portuguesa Michaelis, o termo barbárie etimologicamente se origina da palavra latina *barbaries*, servindo de referência para nomear as pessoas que não falavam a língua grega, ou seja, estrangeiros de outra língua, os incivilizados. Nessa mesma perspectiva, Marx e Engels (1998) também explicaram o sentido da palavra barbárie na obra *O Manifesto Comunista*, destacando que, com a decadência do Império Romano, a barbárie se definiu como a evolução da burguesia, relacionando-se com o capitalismo em razão da expansão dos mecanismos de produção de mercadorias.

A burguesia, pelo aperfeiçoamento rápido de todos os instrumentos de produção, pelos meios

de comunicação imensamente facilitados, arrasta todas as nações, até a mais bárbara, para a civilização. [...] forçam o ódio intenso e obstinado dos bárbaros contra os estrangeiros a capitular (MARX; ENGELS, 1998, p. 16).

Portanto, Marx e Engels (1998) compreenderam a barbárie como um estado do sujeito antes de ser civilizado. A civilização, nas teses dos autores, trouxe o aumento da produção e, consequentemente, a inferiorização do trabalho no campo em relação a atividade ocupacional da cidade, além de fomentar sentimentos sórdidos em relação àquele que é forasteiro supostamente não civilizados. Não obstante aos autores mencionados, Theodor Adorno (1995) acrescentou mais um elemento a essa questão ao destacar que a barbárie não somente ocorre fora da civilização, mas igualmente em seu interior na expressão das relações de dominação. Por isso, relacionou a barbárie com a ausência de reflexão humana, a qual é reforçada pelas dinâmicas do sistema de trocas entre as mercadorias ao promover a competitividade, a violência, a exploração econômica e as relações de dominação material e ideológica. É nesse sentido que Adorno (1995) compreendeu barbárie por,

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação à sua própria civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico – e não apenas por terem sem sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se por encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo, ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir [...]. (ADORNO, 1995, p. 155).

Em razão disso, o pensador frankfurtiano pensou a barbárie como ato incivilizado, assim como Marx e Engels anunciaram,

mas explanou seu sentido, elevando-o a manifestação de condutas humanas regressivas ao não serem solidárias e ausentes de ética, as quais expressam frieza e manifestação de atitudes mais rebaixadas e violentas. Nesse ponto, Adorno refletiu sobre a cultura e a necessidade de humanização dos sujeitos ao destacar que, contraditoriamente, quanto mais a humanidade avançou no sentido tecnológico, cultural e material, caminhou ao lado da barbárie, tão estruturada pela racionalidade instrumental desprovida de reflexão crítica. Na crítica adorniana, a barbárie inserida e difundida na cultura de massa, afetou as condições materiais de emancipação dos sujeitos, sendo problemática ao obstruir a autenticidade das pessoas, tornando-as prisioneiras das determinações impostas como ideologia ao impedi-las de pensar e agir autonomamente.

EXPERIÊNCIA

Não obstante às questões citadas, Walter Benjamin problematizou a questão barbárie, mas realizou um diagnóstico não menos importante, porém diferente de Adorno, ao relacioná-la à decadência da experiência. Nesse ponto, também não compreendeu o avanço tecnológico e cultural como um símbolo de progresso e fim da barbárie, uma vez que interrogou: “pois qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais se vincula a nós?” (BENJAMIM, 1994, p. 115). A pobreza denunciada na citação anterior não apresentou apenas uma limitação individual, mas se estendeu à cultura, caminhando ao lado de uma nova barbárie marcada pela precariedade da capacidade dos homens de fazer experiência. Por essa razão, insistiu que “sim, é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade, surge assim uma nova barbárie. Barbárie? Sim” (BENJAMIM, 1994, p. 115).

Em razão dos aspectos mencionados, Benjamin (2007) observou os efeitos da Segunda Guerra Mundial, a qual os homens vivenciaram as mais desumanas formas de violência, sendo por isso que o pensador denunciou a falta de experiência como bar-

bárie. Mas o que propriamente Benjamin relacionou ao destacar a barbárie como resultado da incapacidade dos homens de constituir experiência? Em primeiro lugar, é importante destacar que o ensaio “Experiência”, salientou que os indivíduos, por vezes, usam uma máscara chamada “experiência”, mas que essa nomenclatura não é adequada ao que realmente expressa. O autor assinalou o termo experiência acompanhado de aspas dando conotação de pseudoexperiência, a qual se contrapõe ao real sentido da palavra. Qualificou essa “experiência” como insuficiente, dado que é “[...] inexpressiva, impenetrável, sempre a mesma”, ao lado de uma falsa ideia de verdade (BENJAMIN, 2007, p. 21).

Nesse ponto, Olgária Matos (2009a, on-line) dá destaque ao termo experiência como tendo origem na palavra alemã *erfahrung*, significando “atravessar uma região durante uma viagem por lugares desconhecidos”. Essa palavra também significa a vivência do novo, do inusitado, da implicação do sujeito no processo de ressignificação do mundo. Nesse sentido, experiência é processo resultante de uma elaboração sobre eventos que acontecem no mundo empírico, os quais surgem a partir das situações da vida humana, cuja narrativa constituída desses episódios se faz de maneira compartilhada. A experiência, nessas linhas conceituais, significa trajetória original, caminho inédito, ou seja, novidade. Também expressa a vivência do novo, do inusitado, da implicação do sujeito no processo de interpretação do mundo, gerando a autor-reflexão, a sensibilização e a construção original da subjetividade.

Diante de tais considerações, em segundo lugar, nas reflexões de Benjamin (1994) nem todas as situações cotidianas se tornam experiências, permanecendo no plano das vivências. Exemplo disso são os soldados que voltavam das trincheiras na Segunda Guerra Mundial sem narrativas a enunciar sobre um acontecimento histórico tão avassalador. Os oficiais, que participaram da guerra e a violência e selvageria, ao retornarem, trouxeram silêncios pela incapacidade de narrar fatos, sendo no diagnóstico benjaminiano a essa situação o marco da decadência da experiência

e surgimento da barbárie. Por isso, a ausência de narratividade e a capacidade de tecer elaborações dos fatos é efeito desse processo, o qual impossibilita que os homens deixem suas marcas na história, ora como narradores, ora como ouvintes, obstruindo a constituição da memória individual e comunitária.

Diante a pobreza da linguagem e atrofiamento da capacidade de fazer experiências, Adorno (2002) também atestou na obra *Indústria Cultural e Sociedade* que as mídias causaram um empobrecimento da linguagem, tornando-a técnica, oposta a linguagem narrativa advinda da experiência que Benjamin salientou. Nesse sentido, explicou que as mensagens das colunas publicitárias e nas páginas de anúncio dos jornais possuem rápida assimilação, por isso a língua assumiu um formato esvaziado, semelhante a uma forma fria e irrefletida de se comunicar. Como consequência da formação pela cultura de massa, constatou-se uma formação fragilizada, ou uma semiformação dos indivíduos, tendo como objetivo sustentar o modo de produção capitalista. Nessa perspectiva, a Indústria Cultural manipula a cultura, a economia, as mercadorias e as relações sociais entre os homens, não formando genuinamente as pessoas; ao contrário, semiforma os indivíduos para que realizem a adesão irrefletida dos interesses econômicos. Por isso, na visão adorniana, a indústria da cultura é espelho da sociedade no capitalismo tardio, ofuscando as relações objetivas ao dar uma falsa sensação de esclarecimento quando circula suas informações e conteúdos de maneira unilateral.

Sobre o reforço que a Indústria Cultural faz em relação a essa estrutura vigente, a produção de recursos e bens orientada para o lucro econômico elimina a possibilidade da experiência formativa, cujo processo educacional está em crise por que expressar essas relações que reafirmam a dominação entre os homens. Ao contrário dessa lógica, objetivo da escola na visão adorniana deve ser “a desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola,

por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades” (ADORNO, 1995, p. 117).

EDUCAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE EMANCIPAÇÃO

No texto “Teoria da Semicultura”, Adorno (1996) mostrou que a semiformação é fetichizada por não conseguir mostrar as contradições da sociedade, impossibilitando que o indivíduo perceba de forma subjetiva e objetiva as relações de produção e consumo do atual sistema de troca de mercadorias. Tal processo opera a partir de uma noção de cultura que promover a adaptação da vida social, subjugando os indivíduos às estruturas já existentes, obstruindo o raciocínio autêntico e dinâmico. É nesse sentido que Adorno (1996, p. 03) destaca a semiformação como regressiva.

Quando o campo de forças a que chamamos formação se congela em categorias fixas — sejam elas do espírito ou da natureza, de transcendência ou de acomodação — cada uma delas, isolada, se coloca em contradição com seu sentido, fortalece a ideologia e promove uma formação regressiva.

Destarte, a formação para a conformação representa uma involução, atuando de modo a manipular a consciência por meio de uma suposta cultura substancializada pela Indústria da Cultura de massa. A partir desse entendimento, depreende-se que a educação possui dupla face: pode servir de instrumento de alienação da realidade social, mas também ser propulsora de uma transgressão por causar uma ruptura na conformidade aos padrões sociais. Educar, nesse sentido, é promover a revinda ao que foi ofuscado pelos obscurantismos promovidos pela Indústria cultural, criando situações para que a experiência e a formação genuína se concretizem, minimizando a possibilidade de retorno aos comportamentos regressivos humanos.

Considerando tais questões, a educação, tanto para Adorno quanto para Benjamin, pode ser importante na luta contra a barbárie. Ambos compreenderam a educação como processo importante nesse combate contra os caminhos da desumanização e manipulação ideológica dos sujeitos, cuja verdadeira formação pode ser um dos recursos para tal obtenção. Nas palavras de Adorno, essa luta pode ser representada pelo seguinte exemplo:

Com a educação contra a barbárie no fundo não pretendo nada além de que o último adolescente do campo se envergonhe quando, por exemplo, agride um colega com rudeza ou se comporta de modo brutal com uma moça; quero que por meio do sistema educacional as pessoas comecem a ser tomadas pela aversão à violência física. (ADORNO, 2002, p. 165).

Assim sendo, Adorno (2002) insistiu que “nessa medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação” (ADORNO, 2002, p. 151). Isso significa que a crítica é alicerce para uma educação que contém o potencial de emancipação, a qual é antídoto e persistência contra a barbárie, sendo transgressora dos padrões comuns. Portanto, reafirmou que “[...] nesta direção se orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência” (ADORNO, 2002, p. 183). Sobre a educação para a emancipação, para a resistência e para o reconhecimento das contradições sociais, Adorno no trecho abaixo destacou mais um importante ponto:

Qualquer debate acerca das metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz ao se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que tem de funda-

mental as condições que geram essa regressão. (ADORNO, 1995, p. 119).

A proposta reflexiva de Adorno para a educação se estruturou a partir da criação de situações favoráveis que objetivam a emancipação e a independência, combatendo a ideologia imposta pela indústria da cultura, a contamina a individualidade dos sujeitos com seus recursos ideológicos. Nesse sentido, uma educação crítica seria aquela que desenvolve a oportunidade de alterar e transformar a estrutura social naturalizada, oferecendo indicações de possibilidades de mudanças na lógica das dinâmicas sociais. Diante das questões já postas, a verdadeira formação necessita recuperar o passado, promover a autenticidade e o realce das contradições sociais, caminho oposto ao da aceleração da informação posta pela Indústria Cultural.

José Leon Crochik (2009) explica que, na perspectiva adoniana, a educação deve despertar nos educandos a capacidade de tecer reflexões sobre a imposição ideológica da cultura, salientando que, antes mesmo dos sujeitos se formarem para a autonomia, são assujeitados à heteronomia. A autonomia, por sua vez, não é alcançada apenas pela formação escolar e pelos aspectos subjetivos, pois também depende de aspectos econômicos do mundo objetivo. Nesse ínterim, a educação dispõe a possibilidade de oportunizar a emancipação dos sujeitos por meio de uma educação esteticamente política e esclarecedora das reais condições de sujeição dos indivíduos, inclusive de questionar sobre os mecanismos de dominação e exploração econômicos. Portanto, é imprescindível que a educação esteja fundada na crítica, cujo ideal maior é a formação para a autonomia, favorecendo a construção de uma consciência original.

A partir dessas considerações, a educação vislumbrada por Adorno caminha do lado oposto ao comodismo e indolência, aproximando-se da renovação crítica e expectativa de mudança. Torna-se, por conseguinte, elemento de diferenciação da padronização e recurso contra a barbárie ao verter o repúdio a toda

forma de violência, seja física ou simbólica, pois é capaz de munir preventivamente as crianças pequenas de elementos intelectuais e reflexivos para contrapor à agressividade. Vale destacar que, para Adorno, a educação é apta a formar pessoas capazes de superar o jugo da dominação e obscurecimento da verdade. Por isso, a formação na luta contra a barbárie não é apenas a socialização dos indivíduos; ao contrário, é a constituição de uma consciência que rejeita as formas de violência e desumanização.

Pelos motivos supracitados, a condição de passividade e de aceitação irrefletida é alvo das críticas do autor, uma vez que, a educação é, pois, instrumento de formação e humanização de um sistema social que impulsiona para a agressividade, podendo contribuir para “[...] orientar esses traços contra o princípio da barbárie, em vez de permitir seu curso era direção à desgraça” (ADORNO, 2002, p. 158). Portanto, na educação é possível encontrar elementos para a reversão da decadência da experiência e possibilidade de formação para a independência e desbarbarização para que o horror não aconteça novamente e a desumanização e consumismo não sejam protagonistas na sociedade atual. Nesse sentido, experiência e educação se vinculam rumo à possibilidade de emancipação dos sujeitos pelo processo educativo ao serem favoráveis à constituição de uma consciência genuína.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre barbárie, experiência e educação se faz assunto importante na atualidade, dado que, na interpretação de Walter Benjamin e Theodor Adorno, a racionalidade técnica avançou no modelo de exploração do sistema de trocas entre as mercadorias e da difusão dos recursos ideológicos da Indústria Cultural, o qual se intensificou na sociedade atual. Nesse contexto, Adorno teceu considerações imprescindíveis a respeito da educação contra barbárie, as quais se atomizam com a noção de experiência de Benjamin para se pensar na fuga à frieza da

racionalidade técnica e os modos de subjugação dos sujeitos na sociedade. Assim sendo, a educação pode ser mais que um sistema, tornando-se um verdadeiro instrumento no combate e resistência aos comportamentos regressivos humanos, direcionando-se para um projeto crítico de sociedade. É na oposição e resistência contra a barbárie é possível surgir a possibilidade de construção de uma nova consciência crítica, a qual reconhece as formas de opressão e desumanização. Tal postura potencialmente é capaz de obstruir o avanço da violência na medida em que favorece a reflexão e construção da consciência sensível, contribuindo para o processo de desbarbarização da realidade.

Apesar de não haver possibilidades aplicadas de constatar soluções imediatas para a extinção da barbárie e também da pobreza de experiência, as considerações dos autores citados nesse trabalho inspiram possibilidades de reflexão para a minimização dessa situação. Podem oportunizar elementos para a estruturação de uma formação comprometida com a conquista da autonomia, da sensibilização e favorável à humanização, transcendendo a formação como mera instrução sem criticidade. Torna-se, assim sendo, um convite aos educadores, aos alunos e aos estudiosos desse tema a tomar parte de possibilidades imprescindíveis de se pensar um processo potencialmente emancipatório, tão importante para formar sujeitos críticos em uma sociedade em que igualmente se almeja chegar a criticidade.

Nesse sentido, enquanto existirem pessoas, pesquisadores, educadores e professores dispostos a estabelecerem críticas à sociedade levada pelo domínio das massas e aos sujeitos danificados que nela habitam, será possível haver transformações. Ainda existirá espaço para mudanças para que a formação, a experiência e a educação não se limitem à mera doutrinação ideológica, mas processos que viabilizam um pensar e fazer para além da vida administrada pela indústria cultural, tão difundida no sistema capitalista.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. Teoria da Semicultura. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu. In: **Revista Educação e Sociedade**, n. 56, ano XVII, p. 388-411, dez. 1996. In: <http://adorno.planetaclix.pt/tadorno.htm>. Acesso em: 24 jun. 2014.

_____. **Indústria Cultural e Sociedade**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. (Coleção Leitura).

BARBÁRIE. In: **DICIONÁRIO brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis**. Melhoramentos, 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/barb%C3%A1rie/>. Acesso em: 31 de março de 2020.

BENJAMIN, Walter. **Teses sobre o Conceito de História**. In: _____. *Magia e técnica, arte e política. Obras Escolhidas I*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 222-232.

_____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Trad. Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2007.

CROCHIK, José Leon. Educação para a resistência contra a barbárie. In: **Especial Adorno pensa a Educação**: biblioteca do professor. Ano II, Editora Segmento, 2009. p. 16-25.

MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, T. **Educação e emancipação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p.11-28.

MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 1998.

MATOS, Olgária. **Tempo sem experiência**. TV Cultura, 08 de junho de 2009a. Disponível em: <www.cpfcultura.com.br>. Acesso em: 8 mar. 2011.

_____. T. W. Adorno: notas biográficas. In: **Especial Adorno pensa a Educação**: biblioteca do professor. Ano II, Editora Segmento, 2009b.

A METODOLOGIA DE OFICINA PEDAGÓGICA NAS AULAS DE FILOSOFIA DO ENSINO MÉDIO, NO INSTITUTO EDUCACIONAL AMAPÁ/PARÁ-IEAP⁸¹

Mauro Sérgio Soares Rabelo⁸²

INTRODUÇÃO

A escolha do objeto de pesquisa foi motivada pela necessidade de compreender a importância das metodologias para o ensino da Filosofia, baseado em estudos e vivências, práticas, sobre as oficinas pedagógicas para o ensino médio.

A pesquisa concentrou-se no Instituto Educacional Amapá / Pará – IEAP, que, através dos seus docentes, já desenvolvem atividades metodológicas, no formato de oficinas. Verificou-se que a aplicação dessas oficinas nas aulas da disciplina Filosofia, no ensino médio, possibilita um aprendizado dos conteúdos dessa disciplina, e o seu reaprendizado, numa perspectiva bem interessante.

Adotou-se uma metodologia baseada na revisão bibliográfica articulada a pesquisa de campo, a fim de ampliar os debates sobre a utilização de oficinas nas aulas de filosofia, no ensino médio.

Espera-se que este trabalho possa ser uma contribuição, não só aos envolvidos diretamente ou indiretamente com a pesquisa,

⁸¹ O presente capítulo é resultado do TCC do Curso de Pós-graduação de Filosofia no Ensino Médio, pela Universidade Federal do Amapá – UNIFAP

⁸² Mestre em Ciência da Educação - UNILOGOS. Graduado em Pedagogia e Gestão de Comércio Exterior. O Artigo foi o TCC do Curso de Pós-graduação em Filosofia para o Ensino Médio – UNIFAP - E-mail: maurorabelo2008@hotmail.com

como também aos outros que encontram na prática das oficinas de filosofia a sua importância devida e sua significação na vida social e profissional.

1. ASPECTOS HISTÓRICOS DO ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO, NO BRASIL

Ao longo da história do Brasil, e, de modo particular, o ensino de Filosofia, não podemos deixar de sublinhar o importante papel de Portugal, como modelo de educação no período colonial, o qual exerceu forte influência. Conforme CARTOLANO:

A filosofia foi no Brasil, desde os tempos coloniais, um luxo de alguns senhores ricos e ilustrados: do colono branco que aqui chegara e que constituía a classe dominante da colônia, conservando os hábitos o Brasil aristocráticos da classe dirigente da metrópole (CARTOLANO, 1985, p. 20).

Dando um grande salto histórico, a partir da década de 1940, iniciou-se um processo educativo inovador na Universidade de São Paulo (USP). Efetivaram-se novas práticas no ensino da disciplina Filosofia, não obstante as influências ainda exercidas pela Igreja Católica e o Império. A marca da influência da Igreja Católica está em que o ensino de Filosofia era ministrado por religiosos - embora os professores laicos que se formavam nas novas universidades brasileiras comesçassem também a dar lições nas salas de aula, mas ainda carecia de uma legislação que definisse sua condição legal e pedagógica.

No processo de instauração da ditadura Militar no Brasil, em 1964, a Filosofia deixou de fazer parte do currículo do ensino médio, e no ano de 1968, era ainda uma disciplina optativa. A partir de 1971, é completamente excluída do currículo escolar. A substituição do ensino de Filosofia por outras disciplinas mais convenientes aos interesses do Governo Militar daquele período teve forte impacto na construção do conhecimento em diferentes níveis da educação.

Criaram-se, desse modo, algumas situações para justificar a ausência da filosofia no currículo, como a inclusão de outras disciplinas que teriam o conteúdo *correspondente* ao da filosofia. As disciplinas criadas foram: educação moral e cívica (EMC), organização social e política brasileira (OSPB) e estudos dos problemas brasileiros (EPB), está apenas prevista para o nível superior. (ALVES, 2002, p. 38).

Com o fim do regime militar brasileiro, o debate acerca do retorno da Filosofia para o ensino médio é aberto e, em 1982, através do Parecer n. 342/82, do Conselho Federal da Educação, a disciplina passa a constar, embora opcionalmente, no sistema curricular brasileiro.

Na promulgação da nova Lei 9.394/96 – Lei de diretrizes e Bases da Educação no Brasil – em seu artigo 36, é assegurado lecionar conteúdos filosóficos no ensino médio, mas não assegurava a obrigatoriedade do ensino de Filosofia – na prática, pouca coisa se alterou do Parecer de 1982. Conforme PAIM, a situação da disciplina de Filosofia a ser ministrada nas escolas permanecia a mesma, onde a LDB/96 determinava:

Que, no final do ensino médio, os alunos tenham domínio dos conhecimentos filosóficos e sociológicos necessários ao exercício da cidadania, no entanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio (resolução CEB/CNE n. 3/98), aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 1998, e os Parâmetros Curriculares para o ensino médio (PCNem) de 1999, elaborados pelos responsáveis governamentais, estipularam a obrigatoriedade da Filosofia de um modo transversal. Deste modo, se os conteúdos e os temas filosóficos forem tratados pela escola numa transversalidade multidisciplinar, é possível cumprir a LDB e a Filosofia, enquanto disciplina, não se fazer presente na grade curricular. De todo o modo, já não há, nessa altura, uma exclusão do ensino disciplinar de Filosofia. Cabendo, no caso

do ensino público, aos Estados e aos Municípios decidirem pela sua disciplinaridade ou transversalidade. Por sua vez, no caso do ensino privado, cada escola poderia optar pela decisão que mais lhe servisse curricularmente. (PAIM, 1979, p. 48).

Os educadores mostraram-se descontentes com as soluções da LDB de 1996, e por um período de mais ou menos três anos, fizeram tramitar na Câmara e no Senado Federal um Projeto de Lei Complementar ao artigo 36, sugerindo a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia no ensino médio.

O projeto foi vetado em outubro de 2001, pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, alegando que uma alteração dessa natureza implicaria um esforço orçamental, e que o número de professores formados nessas disciplinas era insuficiente para fazer frente às novas exigências. Existia por parte do poder público e dos legisladores, uma forte bandeira por manter os conhecimentos filosóficos, como disciplina transversal no ensino médio.

Agora, a tarefa (ensino) da Filosofia no Brasil ter-se-á que (re) inventar e (re) construir, à semelhança, aliás, do que aconteceu quer com a fundação histórica do Brasil quer com a implementação e o desenvolvimento de todo o seu sistema educativo. (CHAUI, 2000, p. 37).

1.1 A LEI N. 11.684, DE 02 DE JUNHO DE 2008

A partir de 2 de junho de 2008, com a Lei n. 11.684, o ensino da disciplina Filosofia torna-se obrigatório em todas as séries do ensino médio, trazendo orientações a respeito do tipo de aluno que essa formação filosófica deve despertar, e qual o cuidado que o docente deve ter ao ministrar a aula dessa disciplina.

Para se formar cidadãos através do ensino de filosofia será necessária certa obstinação do professor para que este possa fazer um trabalho exitoso com seus alunos, no tocante a formação

intelecto/cidadã desses sujeitos. A interdisciplinaridade é necessária, como prevê inclusive a Resolução nº 03/98, acerca da importância dos conteúdos a serem ministrados de forma interdisciplinar no ensino médio, inclusive no que tange aos conhecimentos de Filosofia para o exercício da cidadania. (LIMA, 2005, p. 35).

1.2 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNS)

A partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), buscava-se no estudo da Filosofia despertar habilidades nos alunos que deveriam ser trabalhadas pelos docentes durante o processo de aprendizagem dos conteúdos em sala de aula. E para a aplicação em sala de aula das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), os professores de Filosofia deveriam, em suas atividades diárias, fazer articulações entre os textos filosóficos e as argumentações vindas dos alunos.

Ler textos filosóficos de modo significativo; ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros; articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais; contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos; elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo e; debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face aos argumentos mais consistentes. (BRASIL, 1999, 44).

Dessa forma, o ensino da disciplina Filosofia para alunos do ensino médio assume o papel pedagógico de desenvolver no aluno atitudes investigativas, interrogativas, de tal modo que perguntem o que, como e o porquê da vida. O que é e como é o pensar e por que há o pensar?

2. CONCEPÇÃO DE METODOLOGIA NO ENSINO

A concepção etimológica da palavra “metodologia”, de origem grega, tem raízes na palavra *methodos*, que significa META - objetivo, finalidade e HODOS - caminho, intermediação. Por sua vez, LOGIA quer dizer conhecimento, estudo. Sendo assim, “metodologia” significaria o estudo dos métodos, dos caminhos a percorrer, tendo em vista o alcance de uma meta. Assim, Nérice (1987, p. 27) apresenta um ponto de vista sobre o tema: “Os métodos e metodologias de ensino são destinados a efetivar o processo de ensino, podendo ser de forma individual, em grupo, coletiva ou socializada-individualizante”. A metodologia de ensino é uma parte da pedagogia que se ocupa diretamente da organização da aprendizagem dos alunos.

3. DISCUTINDO A VIABILIDADE DAS OFICINAS PEDAGÓGICAS COMO METODOLOGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA DISCIPLINA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

3.1 A OFICINA PEDAGÓGICA DE FILOSOFIA. O QUE É?

Esta pesquisa discute a viabilidade da proposta metodológica das oficinas pedagógicas de filosofia, cujo objetivo é facilitar a apreensão efetiva do conhecimento, a partir do conjunto de acontecimentos vivenciais no dia-a-dia, onde a relação teoria e prática constitui o fundamento desse processo pedagógico.

Dessa forma, é fundamental a efetivação das oficinas pedagógicas de Filosofia, para os alunos que estudam essa disciplina, pois, de acordo com Gallo:

é necessário que os alunos sejam capazes de resolver problemas filosóficos através da experiência educativa com a Filosofia, através dos vieses intelectual e humanístico, objetivando a construção do pensamento crítico. (GALLO, 2012, p. 35).

As oficinas pedagógicas de filosofia no ensino médio vêm com a perspectiva de despertar nos alunos o gosto por conhecimento, que exige a paixão pelo hábito da leitura e da observação do saber de cada indivíduo. A partilha de experiência nas oficinas pedagógicas, o trabalho em grupo, torna essa ferramenta de uma importância única para o despertar desses alunos, num processo de ensino-aprendizado compartilhado.

Nas oficinas pedagógicas, educadores e educandos são atores na produção do conhecimento. Porquanto, faz-se mister que para um grupo de alunos que tem dificuldades em participar em atividades educativas, com interesse, é necessário que haja metodologias apropriadas para esses alunos, a fim de buscarem o conhecimento; e isso tem que fazer parte da rotina do professor.

Aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (FREIRE, 1998, p. 77).

A metodologia das oficinas pedagógicas está marcada por um movimento dialético, que se refere ao uso da dialética/dialogicidade na relação educador e educando. As oficinas constituem espaços de interação e troca de saberes, que ocorrem através de dinâmicas, atividades coletivas e individuais. Tais práticas proporcionam ao educando o incentivo de expor seus conhecimentos sobre a temática em questão, assim como também assimilar novos conhecimentos acrescidos pelos educadores.

As oficinas são realizadas através de vários momentos:

- Inicialmente, tem-se uma dinâmica de acolhida e entrosamento, para facilitar o conhecimento mútuo e a interação entre os participantes.
- Posteriormente, tem-se a reflexão de um tema específico, de interesse do grupo, que busca refletir a realidade, e suas inter-relações nos níveis individual, grupal e coletivo.

No processo de realização de uma oficina pedagógica em sala de aula, acontece uma troca de conhecimento e experiência. E nessa experiência segundo FREIRE (1987, p. 28). “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si”. As oficinas pedagógicas traduzem-se em experiências, tanto para alunos quanto para professores, se educarem através da troca de experiência.

3.2 OFICINAS PEDAGÓGICAS DE FILOSOFIA: UMA PRÁTICA INOVADORA EM SALA DE AULA

Introduzir a Filosofia na sala de aula é mostrar suas particularidades em face de outras disciplinas; isso revela um grande desafio para os professores, em virtude da falta de conhecimentos metodológicos e pedagógicos. Na sua obra, “Convite à Filosofia”, Marilena Chauí nos estimula a entender a importância para o aluno do ensino da filosofia:

A Filosofia consistiria na atitude de não aceitar como óbvias e evidentes as coisas, as ideias, os fatos, as situações, os valores e os comportamentos de nossa existência, sem antes havê-los investigado e compreendido. Com isso, a primeira característica da atitude filosófica seria a de natureza negativa: consiste em dizer não ao senso comum, aos preconceitos, juízos, fatos e ideias das experiências cotidianas. (CHAUÍ 1995, p. 24).

A oficina, como qualquer ação pedagógica, pressupõe planejamento, mas é na execução que ela assume características diferenciadas das abordagens centradas no professor e no conhecimento racional apenas. Ao se ensinar filosofia para alunos do ensino médio, Gallo reforça a seguinte proposta:

Ao filosofar como ato/processo, pois se trata de conteúdos vivos, os conteúdos devem ser transmitidos, mas também se deve transmitir o processo de produção filosófica, ‘assim, ensinar

filosofia é ensinar o ato, o processo de filosofar', (GALLO, 2007, p.16).

A partir dessa proposta pedagógica inovadora em sala de aula no ensino médio, ASPIS (2004, p. 52) enfoca que “a filosofia é formadora no sentido do desenvolvimento do homem como ser que busca compreensão, ser que questiona e cria saídas”.

As técnicas e os procedimentos utilizados nas oficinas são bastante variados, incluindo trabalhos em duplas e em grupo para promover a interação entre os participantes, sempre com foco em atividades práticas, devido as ações pedagógicas serem ferramentas focadas em objetivos concretos.

As oficinas pedagógicas aplicadas ao ensino da disciplina Filosofia no ensino médio, desmistificam a ideia de vê-la como “chata”, que reprova muitos alunos, etc., devido ao desinteresse em estudá-la com prazer. Espera-se que essa metodologia das oficinas ofereça um novo horizonte ao professor, na articulação da própria maneira de ensinar, e instigar o aprender do aluno nessa área específica do conhecimento filosófico. “Aprender a aprender”, princípio fundamental nas práticas das oficinas. Nesse sentido, Gadotti afirma que

Não basta aprender, pois o conhecimento é polivalente. Importa muito mais aprender a aprender e aprender a viver junto participar em projetos comuns. Aprender tornou-se, sobretudo fazer uma grande viagem ao interior do ser, com autonomia, saber cuidar de si, dos outros, das coisas (GADOTTI, 2003, p.113).

4. A EXPERIÊNCIA NO INSTITUTO EDUCACIONAL AMAPÁ / PARÁ - IEAP

Um grupo de professores do Município de Afuá-PA, foi a semente fundadora do Instituto Educacional Amapá / Pará – IEAP, criado em 2012. Sendo oriundos das áreas ribeirinhas, e conhecedores das realidades em que essa população vive, esses profes-

sores sentiram a necessidade de buscar mudanças inovadoras, que se faziam necessárias para transformar uma realidade de forma coletiva. Assim, procuraram desenvolver uma proposta pedagógica que valorizasse as características da região, utilizando metodologias lúdicas em sua proposta curricular.

A instituição visa oportunizar uma educação de qualidade aos ribeirinhos, sem retirá-los de sua própria realidade, integrando humanidade e natureza. Esse objetivo torna-se mais forte em virtude das enormes distâncias que separam os ribeirinhos amazônicos dos principais centros urbanos.

O projeto político pedagógico (PPP, p. 5) de 2012, do Instituto Educacional Amapá / Pará – IEAP tem a seguinte linha de trabalho: “... buscar o crescimento educacional e profissional do homem do campo”. Tem a missão de oferecer uma proposta de educação inovadora, quando oportunizar aos ribeirinhos uma educação inserida em sua própria realidade.

Tão importante ainda, por que o Município de Afuá – PA, oferta somente o ensino fundamental, e médio de forma modular e que se dá de forma precária. Consequentemente, a maioria dos jovens conclui apenas o ensino básico, sendo obrigados a se deslocarem da região onde residem para os principais centros urbanos – as cidades de Santana ou Macapá, no Estado do Amapá – a fim de buscarem melhores condições de estudos e de vida.

Localizado no Município de Afuá, o Instituto Educacional Amapá / Pará – IEAP, fundamentou sua proposta pedagógica com metodologias que valorizassem as condições culturais e sociais do aluno ribeirinho, visando oportunizar a esse aluno a sua continuidade de seus estudos no seu próprio habitat.

No Instituto Educacional Amapá / Pará – IEAP está dando passos largos nessa caminhada tão importante na vida de qualquer indivíduo, onde o aluno passa a ter acesso a novas ferramentas metodológicas para trabalhar as disciplinas, como a de Filosofia através das oficinas pedagógicas, ferramenta facilitadora de aprendizagem dos conhecimentos filosóficos.

5. METODOLOGIA

A pesquisa optou por uma abordagem metodológica de caráter bibliográfico e exploratório, articulado a uma perspectiva qualitativa, como forma de tratar da temática da importância da leitura para os alunos do ensino fundamental. Buscou-se caracterizar, resgatando uma prática do Instituto, o problema, o objeto, os pressupostos, as teorias e o percurso metodológico. Nas palavras de Leite, a pesquisa bibliográfica:

É a que é realizada através do uso de livros e de documentos existentes na Biblioteca. É a pesquisa cujos dados e informações são coletados em obras já existentes e servem de base para a análise e a interpretação dos mesmos, formando um novo trabalho científico. (LEITE, 2008, p. 47).

Nesse contexto, objetivou-se explorar a escola-campo a fim de coletar informações junto aos professores e alunos, através de entrevistas, enfatizando a temática em questão.

Organizou-se uma série de entrevistas com alunos e professores do Ensino Médio do IEAP, tendo como base questionários abertos, cujas respostas foram posteriormente catalogadas como forma de amostragem da citada pesquisa. Após a coleta, os dados foram tabulados em uma planilha do Excel, objetivando a obtenção de percentuais relativos à resposta de cada item. Esses dados foram organizados através de gráficos.

5.1 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Perguntou-se, inicialmente, se realmente a disciplina de filosofia é importante para a educação dos alunos no Instituto Educacional Amapá / Pará - IEAP.

PESQUISA REALIZADA COM OS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO, DO INSTITUTO EDUCACIONAL AMAPÁ / PARÁ – IEAP.

GRÁFICO 1 - Para a sua formação, você considera importante estudar a disciplina de filosofia no ensino médio?



FONTE: Alunos (as) do Ensino Médio, do Instituto Educacional Amapá / Pará - IEAP

Na segunda pergunta aos alunos, por essa ser uma escola inserida numa zona ribeirinha da Amazônia, questionou-se se os educandos já conheciam o método de oficinas pedagógicas.

GRÁFICO 2 - Você conhece a metodologia de ensino, através das oficinas pedagógicas?



FONTE: Alunos (as) do Ensino Médio, do Instituto Educacional Amapá / Pará – IEAP

Com a terceira pergunta, buscou-se saber se os alunos percebiam a importância do professor buscar sempre novas metodologias para a sua prática didática em sala de aula.

GRÁFICO 3 - Você percebe a importância do (a) professor (a), utilizar novas metodologias pedagógicas para ensinar a filosofia no ensino médio?



FONTE: Alunos (as) do Ensino Médio, do Instituto Educacional Amapá / Pará – IEAP

Na quarta pergunta, ao questionarmos os alunos a respeito da utilização das oficinas pedagógicas de Filosofia para auxiliar no entendimento dos textos filosóficos e seus autores, o resultado obtido foi positivo.

GRÁFICO 4 - Você compreende com mais clareza os textos e os pensadores da filosofia, com a utilização de metodologia interativa em sala de aula, como as oficinas pedagógicas de grupo?



FONTE: Alunos (as) do Ensino Médio, do Instituto Educacional Amapá / Pará – IEAP

GRÁFICO 5 - Na realidade social onde sua escola está inserida, você entende a necessidade de estudar a disciplina Filosofia com objetivos práticos para a sua vida cotidiana?

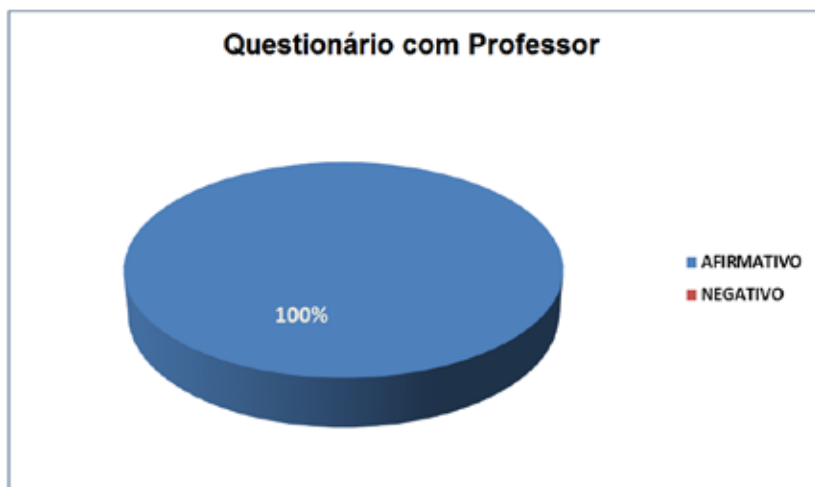


FONTE: Alunos (as) do Ensino Médio, do Instituto Educacional Amapá / Pará – IEAP

As respostas dos alunos do ensino médio do Instituto Educacional Amapá / Pará – IEAP confirmam, em sua grande maioria, que valoriza a importância de estudar filosofia, pois compreenderam que, com a metodologia de oficinas implantada na instituição, esses conhecimentos têm grande relevância para suas atividades do cotidiano.

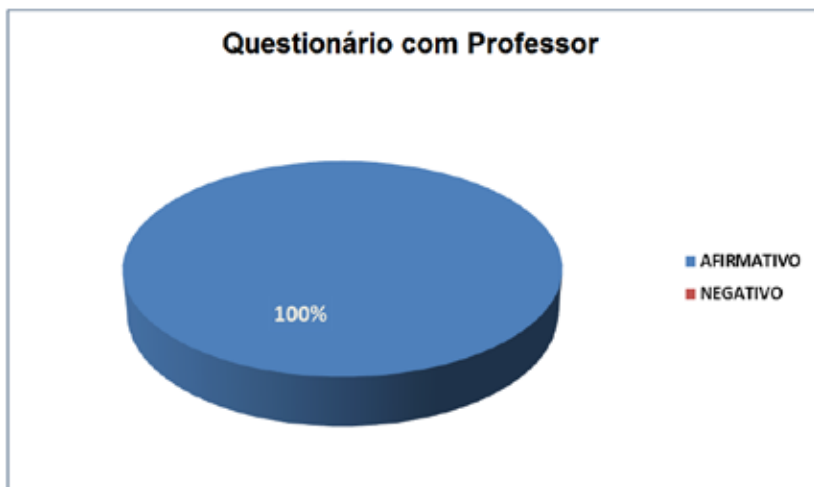
PESQUISA REALIZADA COM OS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO, DO INSTITUTO EDUCACIONAL AMAPÁ / PARÁ – IEAP.

GRÁFICO 6 - Com a aplicação de oficinas pedagógicas nas aulas de filosofia, os alunos mostraram mais interesse pelo conteúdo dessa disciplina?



FONTE: Professores (as) do Ensino Médio, do Instituto Educacional Amapá / Pará – IEAP

GRÁFICO 7 - Você avalia que as aulas de filosofia na forma das oficinas pedagógicas, tornam-se mais úteis para o dia a dia dos alunos?



Fonte: Professores (as) do Ensino Médio, do Instituto Educacional Amapá / Pará - IEAP.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na pesquisa de campo realizada com os alunos do Instituto Educacional Amapá / Pará - IEAP, sobre a utilização da prática da oficina pedagógica de filosofia no ensino médio, constatou que há viabilidade como método didático-pedagógico. E dessa forma, viabiliza também a compreensão da Filosofia, por parte dos alunos, como instância investigativa e racional; saber fundamental na formação intelectual do indivíduo, estimulando a sua consciência crítica. O olhar de caráter filosófico proporciona aos estudantes a capacidade de atentar para a realidade através de uma visão mais crítica, mais ampla, um olhar mais ativo ao invés de passivo.

Com as oficinas pedagógicas de filosofia, foi evidenciado que para os alunos do Instituto Educacional Amapá / Pará - IEAP, essa metodologia instigou a apreciarem a disciplina de Filosofia,

e mostraram nas aulas desses conteúdos, o quanto é importante para a sua vida diária e sua formação como cidadão.

REFERÊNCIAS

ALVES, Dalton José. **A Filosofia no ensino médio: Ambigüidades e contradições na LDB**. Autores Associados. Campinas – SP. 2002.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília, 1999.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. **Filosofia no ensino de 2º Grau**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GADOTTI, Moacir. **Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire**. In: LINHARES, Célia; TRINDADE, Maria Nazaré. (Orgs.) **Compartilhando o mundo com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

GALLO, S. **Metodologia do ensino da filosofia: uma didática para o ensino médio**. Campinas/SP: Papirus, 2012.

LEITE, Francisco Tarciso. **Metodologia Científica: métodos e técnicas de pesquisa: monografias, dissertações, teses e livros**. Aparecida – SP: Idéias & Letras, 2008.

LIMA, M. A. C. **A prática de ensino de Filosofia num contexto de reestruturação capitalista: construção de uma experiência problematizadora com o ensino (tese de doutorado)**. Belo Horizonte: PPGE – UFMG, 2005.

PAIM, A. **O estudo do pensamento filosófico brasileiro**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1979.

PINA, Professor. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o ensino de Filosofia no Ensino Médio**. Net, Rio de Janeiro, ago. 2016. Disponível em: < <http://professorpina.com/Parametros-Curriculares->

-Nacionais-e-o-ensino-de-Filosofia-no-Ensino-Medio.asp >. Acessado em 30 mar. 2018.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. **A Lei nº 11.684/08 altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.** Net, Brasília, jun. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12768-filosofia-e-sociologia-no-ensino-medio-sp-1870990710>> . Acessado em: 27 mar. 2018.

FILOSOFIA DA DIFERENÇA: APONTAMENTOS EM TORNO DA APRENDIZAGEM DO PENSAMENTO EM FILOSOFIA

Américo Grisotto⁸³

1. PARA INÍCIO DE CONVERSA...

Há, pelo menos, duas maneiras para o exercício da aprendizagem em filosofia. A primeira, por meio de um processo de adaptação, supondo ser necessário um ajuste do pensamento aos planos teóricos postos pela tradição. E a outra, pela recriação do ato pelo qual essa tradição foi efetuada. Em que pese a segunda opção, os pensamentos funcionariam como acontecimentos e suporiam encontros afetivos. São eles que poderão inaugurar, na perspectiva do aprendiz em filosofia, uma nova imagem do pensamento.

Por este viés, tal investimento traz consigo a exigência da superação de pelo menos três teses: a da existência de uma forma verdadeira de pensar, universalmente compartilhada; aquela segundo a qual somos desviados do pensamento por forças estranhas a ele (corpo, paixões, interesses sensíveis); e, por fim, a da constatação de que basta um método para pensar bem, para que reencontremos a verdade do pensamento (DELEUZE, 1976, p. 85-86).

Desse modo, a possibilidade de uma nova imagem do pensamento se justifica pela criação de novos sentidos e valores, o

⁸³ Professor Adjunto no Departamento de Filosofia na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Doutor em Educação na área de Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2010. Mestre em Educação na área de Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2002.

que implica que pensar não é o exercício natural de uma faculdade, pelo contrário, depende de forças que se apoderam desse ato, presentes nos corpos, nas paixões, nos interesses sensíveis, produzindo acontecimentos, exercendo-lhe uma violência, lançando-o num devir ativo⁸⁴. Por esse motivo, não será um método, como suposição da boa vontade no pensamento, que concederá ao aprendiz o que pensar. Essa situação lhe será melhor propiciada pela cultura, o que os gregos chamavam de *Paidéia*, como violência seletiva, operando por forças “estranhas” que se exercem sobre o pensamento, coagindo-o (DELEUZE, 1976, p. 88-89).

No entanto, considerando o legado filosófico do Ocidente, foi o processo simplesmente adaptativo que dominou e esteve perene na cena filosófica. Por meio dele, aquele que deseja embrenhar-se no pensamento filosófico não pode caminhar a passos livres, mas sob tutela. E, caso haja também o desejo de se expressar, deve se amparar em fundamentos. O que meramente ocorre, de fato, é a higienização e purificação dos reais interesses e desejos do aprendiz – em fidelidade a uma imagem verídica do pensamento.

Vale ressaltar, contudo, que uma imagem veraz não é uma entidade em si, é uma criação. Pois, segundo Deleuze (1992, p. 157), “a verdade não é algo preexistente, a ser descoberto, mas deve ser criada em cada domínio. [...] Dizer ‘a verdade é uma criação’ implica que a produção da verdade passa por uma série de operações que consistem em trabalhar uma matéria”.

Mas, para entender como uma determinada visão se fixou no pensamento filosófico, é preciso considerar que toda obra filosófica é mais uma estetização da existência e menos uma investigação sobre a veracidade do mundo. Talvez, por isso, não seja tão comum olhá-la pelo viés da criação, mas pela consistência de suas verdades.

Assim sendo, por apostar na diversidade das criações do pensamento filosófico, é preciso desconsiderar que algo preexis-

⁸⁴ Fenômeno de dupla captura, de evolução não paralela, núpcias entre dois reinos, que são sempre contra a natureza, pois o que cada um se torna, muda menos do que aquele que se torna (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 14-15). Os devires são encontros, direções, orientações, vetores, entradas e saídas com os quais nos deparamos.

tente, a ser descoberto, possa ser o melhor caminho e fomento do ato de pensar. E, ao mesmo tempo que deseja se livrar da lealdade canina ao passado, não o julga suficientemente neutro a ponto de descartá-lo, sem lançar mão da ideia de que é ainda no seu interior que são possíveis novas mudanças. Por esse prisma, o aprendiz em filosofia será solicitado pelo pensamento frente à tradição muito mais pela potência dos retratos filosóficos que poderá criar do que por via da assimilação dos seus sistemas.

Para Deleuze (2006, p. 18), trata-se de uma nova utilização da história da filosofia – em contraste com o velho estilo –, segundo a qual o pensamento pode receber acréscimos, servindo-se das renovações presentes nas artes. Assim, o trabalho do aprendiz não seria propriamente o da contemplação, do já criado no pensamento, mas o da criação, em que a história da filosofia, sem ser a reprodução da própria filosofia, pode desempenhar um papel semelhante ao da colagem em pintura. Nessa versão, por exemplo, uma resenha de história da filosofia poderia ter uma existência dupla e comportar, como duplo ideal, a pura repetição do texto antigo e do texto atual, um no outro.

Então, pelo que foi argumentado, constatamos que a abordagem filosófica, dividindo-se em duas faces, pode tanto ser indiferente à inventividade do pensar, enxergando-a apenas sob a ótica do raciocínio calculado, quanto aproveitar-lhe as fissuras, reconhecendo na herança histórica a matéria-prima capaz de engendrar novidades nas costas da própria tradição. Ou seja, uma possível alternativa para a filosofia e sua aprendizagem encontra-se na contra efetuação dos seus registros, tendo em vista a construção e a experimentação de novas ideias e deslocamentos, e não propriamente na compreensão e na operacionalização dos seus estatutos. É como se estivéssemos enxergando na tradição do pensamento filosófico muito mais um movimento ensejando novas composições e novos recomeços do que sua consolidação.

Nesse sentido, a aprendizagem em filosofia, porque refratária aos consensos, compreende a possibilidade do inusitado⁸⁵. Por esse motivo, o ensino tanto pode surtir efeito – e, neste caso, o aprendiz retira dele elementos que lhe são úteis para o pensamento –, quanto suscitar a indiferença, o que coloca o professor de filosofia em uma situação bastante atípica: poderá muito pouco como aquele que impõe, mas muito mais como intercessor no pensamento filosófico que começa, de modo que não venha a trair a própria filosofia, com sua forma contundente e incomum de se manifestar.

Por esta ótica, a visão de mundo tende a corroborar olhares interessados, acolhidas e escolhas afetivas, jamais adaptação. Sua existência se justificará como meio e exercício para criações. E outra será a maneira de se relacionar com o vasto legado do pensamento. Não haverá mais o que explicitar, abarcar, entender⁸⁶. Antes de tudo, será preciso adentrar e dispensar atenção aos encontros, pois a herança do pensamento, longe de dar uma descrição dos fatos como eles são no mundo, são signos que podem ser encontrados, decifrados, sugerindo novos encaminhamentos, ou seja, uma vez problematizados, salvaguardam a vida e o pensamento onde estes se encontram, engendrando-lhes novos movimentos. Neles não encontramos certezas. É de sua natureza um fora absoluto, sem o qual o pensamento filosófico jamais ganharia novo fôlego.

Para Deleuze e Parnet (1998, p. 11), é por esse motivo que se deve tratar um livro filosófico como se escuta um disco, como se vê um filme, como se recebe uma canção – qualquer tratamento do livro que reclamasse para ele um respeito especial, uma atenção de outro tipo, vem de outra época e o condena definitivamente, porque nele não há o que compreender, mas em que se envolver.

Pela maneira inventiva com que enxergam o sentido canônico da tradição, esses novos movimentos impulsionam sentidos

⁸⁵ Inusitado: o não usado; o não usual; o incomum, o estranho (FERREIRA, 1999, p. 1131).

⁸⁶ De acordo com Deleuze e Parnet (1998, p. 12), “não há questão alguma de dificuldade nem de compreensão: os conceitos são exatamente como cores, sons ou imagens, são intensidades que convém ou não, que passam ou não passam. Pop’filosofia. Não há nada a compreender, a interpretar”.

insuspeitos para o ato de pensar, que não aqueles já postos pela racionalização e reconhecimento filosóficas. Por isso, a relação com o legado do pensamento não acontece em termos da sua significação, mas pelo viés daquilo em que pode vir a se transformar.

Segundo esse enfoque, o aprendiz em filosofia encontra-se muito mais na pele do artista do que do hermeneuta. Em suas combinações e interpretações filosóficas, configura-se a experiência de pensar nos domínios de uma nova versão. Trata-se de um novo impulso filosófico a ser oferecido à aprendizagem e que deve sua inspiração ao trabalho experimental, ensaístico, o que significa dizer que há que se reconhecer, por um lado, a natureza dinâmica e, por outro, vacilante e atípica desse processo.

A esse respeito, a produção filosófica de Foucault é bastante significativa. Para ele (2001, p. 14), seus trabalhos são o protocolo de um empenho longo, hesitante, exigindo retomadas e correções. Consistem num “exercício filosófico”, cuja articulação possibilita saber em que medida a atividade do pensar pode liberar o pensamento daquilo que se pensa silenciosamente, de maneira a pensá-lo de outra maneira.

Por isso, a opção deste pensador pelo ensaio. Na forma como Foucault (2001, p. 13) o entende, este consiste numa experiência modificadora de si no jogo da verdade, o que difere, por exemplo, de uma apropriação de outrem para fins de comunicação. Por meio dessa estratégia, é dado àquele que aprende o direito de explorar o que pode ser mudado no seu próprio pensamento, justamente quando, no exercício de um saber, lida com coisas que lhe são estranhas.

Trata-se de uma tática que vê na filosofia “um corpo vivo, [...] um exercício de si, no pensamento”. Por esse motivo, “seus estudos de ‘história’, pelos campos que tratam e pelas referências que assumem, [...] não são trabalhos de ‘historiador’” (FOUCAULT, 2001, p. 13), mas ensaios, experimentações filosóficas.

Em sintonia com esta perspectiva, o que se deseja da aprendizagem do pensamento filosófico é que se sirva menos do exercício de verdades comuns a todos e passe a investir muito mais em novas

abordagens, em criações, de modo que propostas diferenciadas insurjam e liberem as forças do pensamento.

Justamente a esse propósito é que se defende que o ato de reter um determinado conteúdo deve ser visto com menos importância do que aquele de uma aprendizagem interessada e aberta a outras possibilidades.

Nas salas de aula, grandes bocados de história da filosofia e de concepções filosóficas são apresentadas, porém, na maioria das ocasiões, esses ensinamentos vêm atrelados a certa moralização e ao entendimento *a priori* das relações com mundo, com as pessoas e com a vida e cujo vínculo pode vir muito mais a endossar a ortodoxia da instituições, inclusive educacionais, reforçando os imperativos a que a filosofia terá que se submeter, do que colocar em pauta o que é mais notável, isto é, o livre pensar.

Revirando as páginas do atual contexto das propostas de ensino e sem descaracterizar seus méritos, o que se almeja na aprendizagem em filosofia é lançar um olhar diverso sobre a tradição e o fomento de seus saberes.

De outro modo, quanto a este aspecto, seria de se esperar a questão: por que, nesta pesquisa, o foco é sobre a aprendizagem filosófica e não sobre o ensino de filosofia? Ensaando uma resposta, é porque a aprendizagem em filosofia tenderia a radicalizar uma relação externa com o pensamento, contra efetuando-se frente àquilo que pode ser ensinado. Assim, podemos afirmar que o ensino de filosofia parece ser de segunda ordem em relação à aprendizagem em filosofia. Ou antes, a aprendizagem em filosofia, por ser intransferível no modo como opera, é uma espécie de ensino filosófico de si mesmo pelos acontecimentos que nos tomam no pensamento; caso contrário, não passaria de uma proposição, de um conhecimento. Só ensina filosofia aquele que aprende filosofia; que, de alguma forma, a toma para si, conjugando pontos notáveis de seu corpo “[...] com os pontos singulares da Idéia objetiva para formar um campo problemático” (DELEUZE, 2006, p. 237).

Em se tratando do que propõe o professor, ou quem se arvora a esse papel, por mais diversificadas que sejam as estratégias, não significa que guardem em si algo de efetivo para a aprendizagem do pensamento. E, ainda, não há ensino, se não houver, por parte do professor um processo de aprendizagem no pensamento, permitindo partilhar francamente o que ensina. Considerando a figura do aprendiz, do que lhe é ensinado, podem ser retirados elementos para o seu pensamento. Sem dúvida, a tarefa do que se ensina em filosofia é de grande importância, mas não significa necessariamente que a aprendizagem ocorra.

Cardoso Junior (2004, p. 16-17), em seu artigo *Pensar a Pedagogia com Deleuze e Guattari: amizade na perspectiva do aprender*, salienta, sob a ótica de um tipo especial de amizade, que o ato pedagógico é de fundamental importância na relação professor e aluno através do ensino, mas que *há também um outro aspecto essencial dessa amizade*, o processo que é próprio do aprendiz, entre ele e o pensamento e sua produção. De acordo com este autor:

[...] conectar um corpo e um objeto através de uma idéia, essa é a principal razão pela qual podemos dizer, com Deleuze, que o aprender envolve um tipo especial de amizade. Vis-à-vis, ensinar significa criar condições ou, antes, deixar correr certas intensidades para que um corpo e uma idéia, uma sensação e um conceito possam encontrar-se sob circunstâncias que nunca se repetem. Aluno e professor estão em um mesmo movimento, eles desconhecem para onde vão, como se remassem um barquinho à deriva no grande mar entre o não-saber e o saber. Não reconhecer o destino é o que torna a aventura do aprender o lugar da confiança. [...] Em todo caso, a complicação dos campos problemáticos do aprender constitui e envolve de tal forma a relação de amizade entre professor e aluno que é impossível que não se crie nesse âmbito uma terra da confiança, mesmo que esta sofra impasses, enguiços, aviltamentos e traições de toda ordem. Deleuze, sintetizando, de

modo bem-humorado, o que procuramos demonstrar acerca da diferença entre saber e aprender, diz: 'nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender - que amores tornam alguém bom em Latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar' (DELEUZE, 1988b, p. 270). Embora a amizade entre professor e aluno seja um elo pedagógico, também é verdade que o aprender implica uma solidão própria a uma 'estética da existência', no sentido foucaultiano do termo, pela qual 'aprendemos' a nos dobrar sobre nós mesmos, em busca de um governo de si que lance novos modos de existir (FOUCAULT, 1984, p. 28 e 31). Ser feliz com 'essa' solidão é a lição básica de uma pedagogia que vibra com o pensamento de Deleuze e Guattari.

Desse modo, embora se ensine filosofia, é somente por meio de um processo de envolvimento, experimentação etc., entre o aprendiz e o pensamento, que a aprendizagem filosófica pode ocorrer. Ensinar é sempre possível, mas a aprendizagem, por ser intransferível e exclusivamente vinculada àquele que aprende, só acontece se o aprendiz tomar o que se ensina para si, ou melhor, ser tomado pelo que ensina; e, neste aspecto, o que foi ensinado já se torna, por *n* caminhos, outra coisa. Trata-se de uma relação vital com o pensamento, forjada numa solidão povoada por encontros, para usar uma expressão de Deleuze, cabendo somente ao aprendiz tirar-lhe proveito e o que lhe é de direito: reinventar o seu ponto de vista no pensamento, a sua própria forma de pensar.

2. CRÍTICA À RACIONALIZAÇÃO A PARTIR DE CONTEÚDOS HISTÓRICOS

No processo da aprendizagem em filosofia, cujo material de manuseio é o legado do pensamento, o que se deseja de todo aprendiz, através de um longo processo que se impõe de estudo e pesquisa, é que intervenha por meio da criação. Os signos pelos

quais foi tomado e a que se submete e as singularidades que elege em seu plano de imanência lhe são únicas, o que lhe permite a inserção de aspectos peculiares nos problemas que inventa e nas construções conceituais que constrói. Esta iniciativa distingue-se daquela do demiurgo platônico, que organiza o caos a partir de modelos vindos do mundo das ideias eternas, pois experimenta a contínua manifestação dos devires em seus fluxos. A propósito, cada refluxo traz uma nova possibilidade subjacente que, por sua vez, subentende o próprio ato de criar.

Nesse sentido, mais do que se servir de um conteúdo e a ele se submeter em sua forma e significado, parece mais interessante a iniciativa de que sofra transformações, em que aquele que aprende filosofia, num mesmo golpe de apreciação crítica e criação, produza o novo em meio ao que lhe solicitam como matéria de adaptação e reflexão filosófica em si mesmas.

Isto se justifica porque o procedimento de conceber, mecanicamente, significantes e significados, outorgando-lhes a condição de modelo representativo, simplifica em demasia o seu manuseio, impedindo, de fato, o que possa emergir e surpreender na relação com eles.

Aproximando-se desse posicionamento, Hermosillo (apud CERLETTI, 2004, p. 34-35), sugere que a constituição da subjetividade na instituição escolar pode encontrar um espaço interessante na *invenção da aula*. Ela argumenta que, quando o mestre dá lugar à subjetividade, pode surgir algo de inesperado, tanto para ele professor, quanto para o aluno. Trata-se de estabelecer relações inéditas entre conhecimentos e pessoas, em que os conteúdos são “pré-textos” para novas criações. A partir dessa perspectiva, o trabalho com o pensamento filosófico, mesmo que no âmbito do espaço institucional, pode sofrer uma transformação e tal abordagem não consiste na apreensão de um sentido, mas na busca de sua constituição. Em confronto a tudo quanto deseja domesticar, este novo movimento percorre outros rumos e permite decisões subjetivas. Desse modo, se, de um lado, há a aposta no subjetivo, por outro, aposta-se igualmente na autoeducação, ou na indispensável

aprendizagem. Por esse viés, a socialização dos atores acontece por meio de diversos aprendizados, permitindo que a educação seja autoria, constituindo-se não apenas como autoeducação, mas também como processo de invenção de si mesmo no pensamento.

Assim, o material filosófico, científico, artístico, tomado como *pré-texto*, faria irromper, no seu interior, um plano intensivo e inventivo, dando condições para o funcionamento de um procedimento, sugerindo fortalecimentos e impulsos da capacidade criativa, o que significa dizer que não atribuiria importância exclusiva às proposições gerais, à encadeamentos dados *a priori*⁸⁷, bem como ao acatamento incondicional por parte daquele que aprende.

Como efeito, é preciso considerar que fronteiras necessitam ser atravessadas. A pedagogia pautada em conteúdos⁸⁸ enxerga o trabalho com o pensamento sob um viés de um conjunto organizado de proposições⁸⁹, que pretende sugerir aos professores a maneira como tais oferecimentos devem ser implementados, de forma que sejam compreendidos e apreendidos.

Na prática, esta pedagogia, ao sentenciar conteúdos, atribui um sentido aos fatos passados e ao próprio pensamento, ou seja, abona formas de pensar que se concretizam como estratégias de um determinado ato educativo e que tende a projetar o exercício do professor e das instituições criadas para esse fim na escolha, disposição e apreensão dos conteúdos segundo uma visão de mundo bastante específica.

Nesse contexto, uma ponderação desse enfoque recai na necessidade de colocar em xeque a ideia de que a melhor forma de se servir do pensamento em filosofia seja a da aquisição, via

⁸⁷ A exclusão de um processo, ou algo que se encontra nele.

⁸⁸ Segundo o dicionário *Aurélio*, a palavra *conteúdo*, como substantivo, significa “[...] aquilo que se contém nalguma coisa” (FERREIRA, 1999, p. 50), isto é, tem seu particípio arcaico no verbo conter “[Do lat. *Continere*]. 1. Ter ou encerrar em si. 2. Compreender; incluir. 3. Manter dentro de certos limites; deter; controlar; 4. Manter sob controle; reprimir; soffrear. 5. Refrear-se, reprimir-se, moderar-se. 6. Manter-se por força de contenção; conservar. 7. Consistir; encerrar-se, resumir-se, cifrar-se” (FERREIRA, 1999, p. 54).

⁸⁹ Este tipo de pedagogia encontra-se baseada em conhecimentos, representações ou recognições, fato este a não propiciar processos que oportunizem criações.

conteúdos, de verdades comuns a todos. Essa abordagem deixa de explorar as múltiplas entradas na prática do pensamento e que, no caso da filosofia, compreendem, principalmente, possibilidades outras, que a simples memorização e apreensão.

3. APRENDIZAGEM EM FILOSOFIA: DAS POSSIBILIDADES DE CRIAÇÃO

Ainda que desanimadora às vezes, sempre foi esta a intenção, apagar a linha que separa o incontrovertível do inventado. A história, revisada e reinterpretada de modo incessante, é vista diante deste tipo de exame simplesmente como um outro tipo de ficção. Torna-se perigosa se for vista como possuidora de qualquer outra verdade além desta. Mas é uma ficção que devemos habitar. Não existindo nenhum território que não seja subjetivo, podemos viver apenas sobre o mapa. A única questão que nos resta é: qual mapa escolhermos, se vivemos nos teimosos textos do mundo ou os substituímos por uma nossa linguagem mais forte. A tarefa não é impensável! (MOORE, 2003, p. 275).

Toda criação requer um material de trabalho e as condições que o propiciam. Assim, a aula, por ser estratégica e por ir além do ensino propriamente dito, compõe um dos vetores operacionais para que a aprendizagem filosófica possa receber os elementos necessários com os quais trabalhar.

Nesse sentido, dois aspectos se sobressaem. Um primeiro, no qual se recorre à totalidade da história da filosofia e ao encadeamento de seus atores, apreendendo os sistemas e pensamentos. E outro, ainda em aberto, que aposta na experimentação como prática do pensamento, porque, a rigor, oferecer elementos para a aprendizagem filosófica não traz consigo um modelo que lhe seja próprio, talvez aproximações apenas.

Assim, se muitas das iniciativas forjadas até o momento investem e oferecem condições e possibilidades para que a aprendizagem no campo filosófico se efetue no

primeiro aspecto, é no segundo que novas possibilidades podem ser criadas e que encontram na aula um lugar importante de operacionalização. Ou seja, os dois tipos de encaminhamento, embora não deixem de culminar na composição do trabalho filosófico, oferecem ressonâncias distintas em termos dos impactos e dos efeitos que produzem. Respectivamente, encontram-se situados – um, no âmbito de um posicionamento indiferenciado quanto às criações filosóficas e outro, enfaticamente comprometido com elas.

Tomando o rumo do que está ainda por ser explorado nas estratégias de aula, contrastando com a versão conteudista e historiográfica, Foucault, pelo que já foi mencionado anteriormente, traz em sua obra uma contribuição notável no modo como trabalha os acontecimentos passados, sugerindo que seu uso pode ser bastante intenso e preciso. Para ele (2003, p. 176), quanto aos acontecimentos históricos, nada tem serventia pelo lado das narrativas codificadas. Caso se queira fazer algo desses acontecimentos em termos de um sentido, de uma utilização, de uma eficácia política, não se pode fazê-lo concretamente senão sob a condição de que se esteja ligado, de um modo ou de outro, aos combates que se desenrolam no seu domínio⁹⁰.

Desta forma, pode-se entender porque, paralelamente aos seus primeiros estudos dedicados à história, Foucault desenvolveu um trabalho arqueológico e genealógico. Neste aspecto foi possível notar, na suposta tranquilidade e no apaziguamento dos episódios já transcorridos, a existência de combates, de linhas de força, pontos de enfrentamento, tensão, embate. Por esse viés, o que salta aos olhos e ganha a cena no contato com a história diz respeito aos problemas, às jogadas, às apostas e aos seus efeitos políticos. Essa forma problematizadora com que Foucault trabalha, de atribuir maior vivacidade e movimento aos episódios históricos, revirando seus modos de expressão, traz à superfície algo mais do que o plano indiferenciado dos acontecimentos do passado. Destarte, a questão não é propriamente trabalhar os conteúdos da história, mas trazer

⁹⁰ Ainda que Foucault não faça, nesse momento, referência particular à história da filosofia, seus argumentos certamente podem ser utilizados para pensar esta questão.

à tona seus embates e problemas, e se permitir envolver com eles mediante as questões da atualidade, do presente.

Para este pensador, há na história um elemento espacial, heterogêneo e estratégico dos campos de batalha, o qual não deixa de ser encontrado também nas obras filosóficas. Por isso, na sua maneira de entender, um autor importante e digno de reverência como Marx não existiu. Ou seja:

Esta espécie de entidade que se construiu em torno de um nome próprio e que se refere às vezes [...] à totalidade do que escreveu e às vezes a um imenso processo histórico que deriva dele. Fazer Marx funcionar como um 'autor', localizável em um manancial discursivo único e suscetível de uma análise em termos de originalidade ou coerência interna, é sempre possível. Afinal de contas, tem-se o direito de 'academizar' Marx. Mas isso é desconhecer a explosão que ele produziu (FOUCAULT, 2003, p. 187).

Isto significa que, se a obra de Marx fosse lida geopoliticamente, trazendo à tona o processo tático de suas análises, nela não ficariam ignoradas facetas de seu pensamento como, por exemplo, “[...] o que escreveu sobre o exército e seu papel no desenvolvimento do poder político” (FOUCAULT, 2003, p. 188). Para Foucault (2003, p. 188), “são coisas muito importantes que praticamente foram deixadas em alqueive, em proveito dos incessantes comentários sobre a mais-valia”.

Desse modo, o tempo da história, como relato, narrativa de acontecimentos que se sucederam periodicamente⁹¹, pervertido geograficamente⁹², ou analisado geopoliticamente, para usar a expressão foucaultiana, pode propiciar o encontro com situações novas que,

⁹¹ Esta sucessão, dado à tentativa de aglutinar uma infinidade de eventos, ganha a característica de simultaneidade, no sentido de reunir tudo num ponto, o que não permite a percepção de aspectos vivos residentes nos detalhes; ou, para usar o vocabulário de Foucault, nos enfrentamentos, nos conflitos, nos problemas etc. e seus efeitos políticos.

⁹² Geografia entendida, aqui, como acontecimentos que só podem ocorrer no espaço. No caso da filosofia, no espaço textual, onde o sentido não se encontra posto e onde a superfície dispersa na totalidade dos detalhes, não mais desaparecem. Tal aspecto encontra-se presente na leitura histórica de Foucault e pode propiciar encontros com aspectos inusitados, ainda não vislumbrados nos textos, ou na tradição filosófica.

até então, foram colocadas à margem, o que as tornaria muito mais matéria de problematização do pensamento do que do seu desfecho.

Embora esta forma de trabalhar a aprendizagem filosófica não traga a segurança dos moldes estabelecidos e conteudistas, guarda uma relação singular que se constitui em um sentimento alegre e perspicaz, ainda obscuro, de estar nas malhas de uma afecção.

Na versão de Deleuze (2006, p. 203), o que há no mundo são signos que forçam a pensar, e estes são objetos de encontros fundamentais e não de recognições. A particularidade que os encontros revelam é que só podem ser sentidos. Se o sentido na recognição é o que nunca pode ser sentido, pois só toma o que pode ser apreendido por outras faculdades, sob a ótica dos encontros é possível que se sinta diferentemente.

Por esse motivo, o ponto central do trabalho com o pensamento filosófico, em oposição ao processo de recognição, acontece por encontros com o *ser do sensível*⁹³, que se constitui muito mais pelas vias estratégicas de uma geografia e pelos acontecimentos que propicia, do que pela narrativa dos fatos históricos. Antes de haver progressão e linearidade nos pensamentos em filosofia, o que existem são espaços, tipos, relevos, paisagens, cores, sonoridades, intensidades, modos, ou seja, muito mais elementos do sensível, oferecendo o que pensar aos aprendizes, do que conteúdos historicizados da razão a serem compreendidos e apreendidos.

Em seu livro *Lógica do sentido*, Deleuze (2003, p. 6-7) confirma este aspecto, ao dizer que os encontros resultam de efeitos de superfície; estes, como na física dos estóicos, são misturas de corpos, cujo resultado gera e origina incorporais.

Desse modo, é possível supor, a título de exemplo e segundo elementos da física estoica, um encontro entre o vento e o lago. Quando a superfície do vento se encontra com a superfície do lago, provoca-lhe um ondular. Este não é nem o lago nem o vento, mas o efeito resultante da relação entre ambos. Trata-se de um acontecimento extremamente

⁹³ Em *Diferença e repetição*, Deleuze (2006, p. 203) irá dizer deste elemento do *ser do sensível*, ou seja, de tudo quanto só pode ser sentido no pensamento opondo-se à recognição.

singular e fugidio, pois o modo de intensidade do vento em confronto com o modo de superfície do lago pode trazer incontáveis movimentos do ondular incorporal do lago, jamais repetindo, de forma idêntica, os movimentos ondulares já ocorridos.

O legado do pensamento no campo da arte, da filosofia, da ciência possui seus corpos. Em filosofia, estes estão presentes nos escritos dos filósofos, em seus livros e textos. Estes corpos encontram na pessoa dos leitores tantos outros corpos, cujos encontros podem gerar os tais efeitos de superfície, de que nos fala Deleuze, inspirando-se na física dos estoicos.

Para Deleuze (2003, p. 5), esses encontros podem gerar acontecimentos, incorporais. Não se trata nem de ações nem de paixões, mas de resultados de paixões e de ações, presentes em determinados efeitos do encontro dos corpos, ocasionando um odiar, um sorrir, um confirmar, um pensar, um sentir etc., todos únicos e momentâneos.

Se um artista, diante de o ondular de um lago, capta-lhe o instante nos traços de uma pintura e um cientista o organiza em conhecimento, aquele aprendiz em contato com a filosofia toma-o afetivamente como um ponto de vista conceitual no pensamento. Na lógica dos acontecimentos, este não é nem o pensar daquele que acessa o texto filosófico, nem o pensar do filósofo que se encontra no texto, mas um efeito que resulta do encontro entre ambos, tendendo a gerar o novo, a criação em filosofia.

Por esta maneira de entrar em contato com o legado do pensamento, não há o que compreender, apreender, em termos de uma totalidade do conhecimento. De outro modo, a radicalização do entendimento passa pelo envolvimento e pelos efeitos que possa provocar.

Através dos acontecimentos no corpo dos textos filosóficos encontram-se presentes paisagens, cores, sons do pensamento em forma de ideias, conceitos, problemas, oferecendo ao pensamento, em termos afetivos, o que pensar ou o que experimentar, cujos resultados podem trazer algo de singular. Esse movimento ultrapassa o sentido do já pensado. Assim, muda a ótica com que se pensava e também

a ótica do pensador que se lê. Isso tem consequências bastante particulares na maneira como vemos e pensamos o presente. Se tudo o que conhecemos, ou melhor, o que pensamos, se faz pela herança de construções, o movimento de repensá-las atualmente não consiste nem no que pensamos, nem no que pensam os filósofos, mas em contra efetuações de superfície, em acontecimentos que podem surgir desses encontros e gerar o novo..

Dessa maneira, aprender filosofia consiste em estar à espreita do que pode vir a ocorrer no contato com seus registros, o que significa ressaltar muito mais o que há de problemático na relação com o pensamento do que seus aportes. Em nome do que a história da filosofia não dispõe, outra pode ser a relação com o pensamento filosófico, sob a obliquidade sensível de um hesitar, de um romper, de um problematizar, de um mudar, de um pensar na criação de outra perspectiva que não a da repetição subalterna dos modos já postos do filosofar.

Tendo em conta o contato com corpos do pensamento, adentrar a história da filosofia não significa encontrar a solução para os problemas, compreender o significado das ideias e apreender os conceitos, mas encará-los sob novos enfoques. Contra qualquer decisão que simule uma origem verídica do pensamento, o contato com a produção dos filósofos ocorrerá se houver encontros. A heterogeneidade dos acontecimentos, que forcem o pensamento a operar, diz muito mais do que a matriz ilusória de um começo verídico. Aliás, a afetividade e o envolvimento que ela exige trazem consigo um antídoto aos pressupostos. Dado seu caráter intensivo, não reclama filiações, preenche um tempo e espaços vazios. Não busca uma origem, inaugura um começo. Devido a sua dimensão parricida, rejeita submeter-se.

Justamente neste sentido, Douailler (2003, p. 28-30), em seu texto *A filosofia que começa*: desafios para o ensino da filosofia no próximo milênio, irá dizer que o contato com a filosofia acontece muito mais pelo seu poder de começo do que por um prolongamento sapiencial específico. No seu interior o que pode vir a ocorrer é uma série descontinua de recomeços. Estes não se efetuam por sua pureza, mas procedem por arrombamento, violência, ruptura com um sistema

de representações e de conhecimentos preexistentes. O poder de começo de toda filosofia pode ser chamado de um *segundo nascimento*, na medida em que se exerce na inteligência já nascida, e não se dá para o seu mundo já existente, mas para outra vida que vive, graças ao pensamento com o qual se entrou em contato, o que significa outra vida deste próprio mundo. Assim, a questão, para o pensamento em filosofia, consiste em experimentar a capacidade que nosso próprio mundo tem de diferir de si mesmo, sob a ação de um *segundo nascimento*, o que implica tanto a diferenciação de um mundo, quanto a de um sujeito em relação a si mesmo. A filosofia que começa não cessa de ultrapassar, de dentro e de fora, os lugares e as formas mantidas. Não cessa de impedir a sedimentação de sua biblioteca fixada em Platão, em Kant e de enriquecê-la para recomeçar com Platão e Kant, de modo a se manter, sempre, na expectativa de seus começos.

Neste aspecto, se um *segundo nascimento* traz a insegurança da ausência de um modelo estável, em contrapartida pode desembocar em novos meios de expressão do pensamento, instaurando novas dobras em sua herança. E isso porque a ausência e, mesmo, a refutação dos modelos trazem em si a potência de aguçar a exigência plástica do pensar, contra efetuando os aportes teóricos.

Assim, embora Platão tenha frequentado a escola da ironia, da maiêutica e da dialética, fez desses ensinamentos algo à sua maneira. Enfrentando outros problemas, transportou os ensinamentos socráticos para outro terreno, em que um novo começo foi possível (DOUAILLER, 2003, p. 28-30).

Por esse motivo, quando o professor trabalha a filosofia pelo viés da sua história, destacando, por exemplo, as etapas do pensamento e não o movimento que as tornou possível, acaba por diminuir-lhe a potência. Ao simplesmente historicizá-la, negligencia os movimentos mais concretos dos corpos do pensamento, a partir dos quais os encontros, os acontecimentos e as elaborações do pensamento são possíveis.

Por este motivo, a infinidade de imagens de pensamento da filosofia tem pouco a ver com a generalização e escapa às harmoni-

zações. Caso queiram se tornar vivas, terão que apostar na vida do pensamento que nasce em novas experiências do que significa pensar.

4. FINALIZANDO...

Diante dos procedimentos filosóficos que insistem na repetição do mesmo, fica a questão: o que é possível fazer para que a história da filosofia não impeça novos recomeços? Ou ainda, o que é possível fazer, para que a filosofia não despotencialize aqueles que a acessam, continuando intocada, ensejando apenas a conformidade com seus pensamentos?

Inspirado em Deleuze (2006, p. 18), este modo de trabalho com os textos filosóficos se propõe a fazer da história do pensamento colagem em pintura, como imaginar um Hegel barbudo, um Marx filosoficamente sem barba, uma Gioconda com bigode, ou como recontar um livro filosófico do passado como se fosse um livro imaginário. Produzir uma imagem virtual da filosofia, uma dobra imaginária, ao mesmo tempo fiel e infiel.

O próprio Deleuze realizou tais modificações como aquelas que se observou no Deus de Spinoza, em *Spinoza et le problème de l'expression* (1968), transformando-o numa “máquina” que nada mais faz do que maquinar os indivíduos, bem como quando realizou modificações no eterno retorno de Nietzsche, em *Nietzsche e a Filosofia* (1976), sugerindo não mais o eterno retorno do mesmo, mas o da diferença, ou seja, sem deixar de salientar a característica seletiva desse acontecimento. Já na sua utilização da história da filosofia, ele se permitiu outra fantasia, aquela de ajustar a filosofia localmente, em formato condizente com novos pensamentos.

Esse movimento de utilizar a história da filosofia, permitindo-lhe outra conjectura, reelaborando-a sob novos enfoques, possibilita refazer a história do pensamento, pervertendo sua disciplinarização, o que significa renunciar a fixar seus termos, retrazendo-os segundo um novo vocabulário e abdicando de suas palavras de ordem. Assim, “trair” o espírito de uma determinada

filosofia pode torná-la inventiva. Como se mencionou anteriormente, a maior parte dos que trabalham com a filosofia, ao contrário, se deixa prender pelas armadilhas de um modelo.

O que se pode criar no contato com uma determinada filosofia não são leituras cada vez mais abrangentes de um mesmo pensamento, mas o que se começa a pensar diferentemente. Por esse motivo se faz necessária a contração dos largos planos da sua história em pontos mais estratégicos, em que dizem mais os fragmentos que se recolhem e selecionam, as contendas do pensamento com a qual nos envolvemos, e nem tanto o encadeamento, enfileiramento dos sistemas através dos séculos.

Como afirmou tantas vezes Deleuze, o desejo delira sobre os corpos e sempre sobre uma superfície de contato. Nesse passeio desejante, sempre é possível encontrar, selecionar coisas que nos fazem pensar, porque de fato somos tomados por elas, enquanto outras, por serem desinteressantes no momento, ou por portarem uma semente futura, devem ficar para uma retomada.

Assim sendo, as possibilidades de que aconteçam mudanças no pensamento através da aprendizagem passam a existir no coração mesmo da história da filosofia. Este fôlego criativo supõe um movimento, que, ao transformar o poder de agir, faz retornar as forças da história da filosofia sobre ela mesma. Esse papel de transformação, nos dizeres de Deleuze (2006, p. 18) e a que nos referimos antes, é “[...] análogo ao da colagem em pintura”, em que “a história da filosofia é a reprodução da própria história da filosofia”, comportando “[...] um verdadeiro duplo”, a partir do qual as construções do desejo e da emancipação, feitas dos mesmos materiais da história da filosofia, a reagenciam, ou a agenciam diferentemente, seletivamente.

REFERÊNCIAS

CARDOSO JUNIOR, Hélio Rebello. Pensar a Pedagogia com Deleuze e Guattari: amizade na perspectiva do aprender. In: **COLÓQUIO FRAN-**

CO-BRASILEIRO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2004, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro, RJ: UERJ, 2004.

CERLETTI, Alejandro. A. Ensinar filosofia: da pergunta filosófica à proposta metodológica. In: KOHAN, Walter Omar. (Org.). **Filosofia: caminhos para seu ensino**. Trad. Ingrid Muller Xavier. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p 19-42.

DELEUZE, Gilles. **Spinoza et le problème de l'expression**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1968.

_____. **Nietzsche e a filosofia**. Trad. Edmundo Fernandes Dias e Ruth Joffily. Rio de Janeiro, RJ: Rio, 1976.

_____. **Lógica do sentido**. 4. ed. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2003.

_____. **Conversações**. Trad. Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro, RJ: 34, 1992.

_____. **Diferença e repetição**. 2. ed. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Trad. Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo, SP: Escuta, 1998.

DOUAILLIER, Stéphane. A filosofia que começa: desafios para o ensino da filosofia no próximo milênio. In: GALLO, Sílvio; CORNELLI, Gabriele; DANELON. (Org.). **Filosofia do Ensino de Filosofia**. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 17-30.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FOUCAULT, Michel. Poder e Saber. In: **Ditos e Escritos IV**. Trad. Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, p. 223-240.

_____. **História da sexualidade: o uso dos prazeres**. 9. ed. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 2001. (v. 2).

MOORE, Alan. **Voice of the fire**. East Sussex, United Kingdom: Top Shelf, U. S. 2003.

SOBRE O ORGANIZADOR

ADEMIR APARECIDO PINHELLI MENDES - possui doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná; mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná; graduação em Filosofia pelo Instituto Vicentino de Filosofia; graduação em licenciatura em Filosofia pela Universidade de Passo Fundo; graduação em licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional. Atualmente é professor titular do Programa de Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias do Centro Universitário Internacional e do Quadro Próprio do Magistério - Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Tecnologia e Sociedade. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação e Novas Tecnologias, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação e Novas Tecnologias; Educação, Tecnologia e Sociedade. Ensino de Filosofia. Currículo. Ensino Médio. Formação de professores. Políticas Educacionais. É pesquisador da FAMPECT - Fundação Wilson Picler de Amparo à Educação, Ciência e Tecnologia.

Contato: ademir.m@uninter.com

ÍNDICE REMISSIVO

APRENDIZADO 20-95-99-101-178-229-235

APRENDIZAGEM 9-10-11-16-18-22-23-58-60-61-62-65-66-75-86-89-91-96-97-98-99-100-101-102-103-106-112-139-153-154-189-193-194-195-196-197-198-233-234-239-249-251-252-253-254-255-256-258-259-262-267

APRENDIZAGEM ESCOLAR 9

AULAS DE FILOSOFIA 27-32-33-34-36-57-81-100-112-118-119-189-229

BNCC 16-193-194-196-197-198

COMPORTAMENTO 9-17-23-153-178-181

CONSTRUÇÃO DE SI 42-44-49-51-52-53

CURIOSIDADE 68-69-70-71-72-74-75-76-77-78-79-80-81-82-96-101-103-157-192-196

CRIATIVIDADE 68-69-70-71-72-74-76-77-80-81-82-99-100-102-105-106

CRÍTICA 37-54-62-75-81-89-96-99-100-104-115-117-122-126-129-131-166-169-180-181-186-195-202-204-205-216-217-220-225-227-246-256-257

DESCONSTRUÇÃO 161-162-168-171-174-175-176

DIDÁTICA 36-61-86-112-120-143-144-150-151-152-154-155-156-157-188-193-195-213-241

DOCENTE 16-19-29-59-61-73-80-111-116-118-120-121-143-151-154-156-190-232-

DOCÊNCIA 110-112-120-121-187

EDUCAÇÃO 10-11-14-15-16-18-19-21-22-23-24-34-42-58-59-60-61-62-68-69-70-71-72-73-74-75-76-77-84-85-86-87-88-90-91-92-93-95-96-97-99-101-103-111-113-114-115-117-119-121-122-127-143-144-145-146-147-148-

152-156-157-178-179-180-181-187-188-189-190-193-195-196-198-200-211-216-217-218-223-224-225-226-227-230-231-238-239-258

EDUCAÇÃO BÁSICA 72-84-85-86-87-88-92-111-113-122-143-144-148-178-179-187-190-193-195-198-200-211

EDUCAÇÃO ESCOLAR 10-11-14-15-15-16-18-19-23-107-158

EMANCIPAÇÃO 32-96-97-106-217-218-220-223-224-225-226-267

ENSINO DE FILOSOFIA 26-27-30-31-33-35-36-38-42-43-50-53-54-57-58-59-62-65-66-68-69-72-77-82-84-89-90-95-96-97-98-100-102-106-110-111-112-113-114-115-117-126-127-137-140-143-146-150-151-152-154-155-156-157-192-193-194-195-197-198-201-203-209-212-230-231-232-254

ENSINO MÉDIO 26-27-33-34-38-42-43-57-58-59-62-63-65-66-81-87-92-110-111-112-113-114-115-116-117-118-122-128-143-145-147-148-150-152-155-157-188-189-193-198-201-210-212-229-230-231-232-233-234-235-236-237-239-240-242-243-246

ÉTICA 9-10-11-16-18-20-23-24-25-30-33-38-49-60-63-65-70-74-95-97-101-119-153-161-166-167-175-198-202-220

ESPAÇO 11-16-21-35-47-48-58-60-75-81-97-106-113-115-122-130-131-134-136-140-152-158-200-211-227-235-257-261-262-264

EXPERIÊNCIA 16-27-31-32-33-37-38-53-54-57-63-73-75-77-84-87-90-96-100-105-106-110-116-118-119-120-121-127-131-138-140-149-156-161-162-163-167-168-170-171-172-176-201-202-216-217-220-221-222-223-224-226-227-234-235-236-237-253-266-269

FILOSOFAR 26-27-28-30-31-33-34-36-38-54-69-72-80-91-92-96-100-102-106-111-116-119-140-144-152-153-155-180-193-194-195-196-197-198-201-204-208-209-212-213-236-264

FORMAÇÃO ÉTICA 9-10-11-16-18-20-23-24-38-97-198

FORMAÇÃO HUMANA 59-68-73-74-82-96-157-217

LINGUAGENS 35-58

MEDIADOR 64-65-66-77-98-99-101

MÉTODO 14-19-22-33-64-69-77-85-95-99-100-102-103-106-116-175-193-194-195-196-246-249-250

METODOLOGIA 64-77-78-84-85-89-92-229-234-235-237-239-244-246

NOVAS PERSPECTIVAS 23-84-192

OBSTÁCULO 14-118-178

OFICINA PEDAGÓGICA 229-234-236-246

PENSAMENTO 13-14-17-22-23-27-28-31-32-33-37-45-46-47-48-49-52-53-58-59-65-71-73-80-85-86-87-89-90-91-100-101-102-104-105-106-111-114-116-117-118-120-123-137-139-140-153-161-162-163-164-165-166-176-168-169-170-171-174-175-180-181-185-193-194-195-196-204-205-209-210-211-212-213-234-249-250-251-252-253-254-255-256-257-258-259-261-262-263-264-265-266-267

PENSAR 10-14-29-30-31-32-33-37-42-43-44-50-54-68-69-71-72-73-74-77-78-79-80-82-85-86-87-88-89-90-91-92-95-99-100-112-113-115-117-120-122-138-152-155-162-163-164-170-171-174-175-184-193-194-195-196-198-201-206-212-216-220-226-227-233-249-250-251-253-254-255-256-258-262-263-264-265-266-267

PRÁTICA DOCENTE 111-116-143

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS 57-60-91-98-106-119

PROBLEMATOLOGIA 10-17-19-21-23

PROFESSOR DE FILOSOFIA 32-43-63-88-99-106-114-118-119-151-200-209-213-252

REFLEXÃO 18-22-23-26-28-31-34-35-37-45-46-53-65-80-85-87-99-103-104-106-111-112-114-116-117-119-120-122-123-152-154-155-161-162-186-188-200-201-210-211-217-219-220-221-227-235-257

TECNOLOGIAS DIGITAIS 29-37-57-58-59-60-61-62-66

THEODOR ADORNO 73-216-218-219-226

VALORIZAÇÃO 21-58-77-110-118-121-178-184

WALTER BENJAMIN 26-220-226

Este livro foi composto em
Vollkorn 11 pt pela Editora Bagai.

www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)