



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**  
**CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA**



**UNIVERSIDADE  
FEDERAL  
DE PERNAMBUCO**

**LEANDRO CORREIA DOS SANTOS**

**EXPERIÊNCIA CONVIVAL NO ENSINO DE FILOSOFIA**

Recife  
2019

LEANDRO CORREIA DOS SANTOS

EXPERIÊNCIA CONVIVAL NO ENSINO DE FILOSOFIA

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional Prof-Filo, núcleo UFPE, na linha de pesquisa Práticas do Ensino de Filosofia, para obtenção do grau de Mestre em Filosofia.

**Área de concentração:** Ensino de Filosofia

**Orientador:** Profº. Dr. Gildemarks Costa e Silva

Recife

2019

LEANDRO CORREIA DOS SANTOS

EXPERIÊNCIA CONVIVAL NO ENSINO DE FILOSOFIA

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional Prof-Filo, núcleo UFPE, na linha de pesquisa Práticas do Ensino de Filosofia, para obtenção do grau de Mestre em Filosofia.

Aprovada em 18/04/2019

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Gildemarks Costa e Silva (orientador)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Profº Dr. Sérgio Ricardo Vieira Ramos (1º examinador)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Profº Dr. Ferdinand Rhor (2º examinador)

Dedico este trabalho a meu pai, Ponciano José dos Santos (*In Memoriam*), cuja integridade contribuiu de forma decisiva para a formação do meu caráter e de minha personalidade, e a minha mãe, Nely Correia dos Santos, que apesar das adversidades, nunca mediu esforços para me proporcionar uma educação melhor e tornar mais leve o peso das dificuldades da vida.

## AGRADECIMENTOS

Sou grato a Deus pelo dom da vida e pela sabedoria que me permite fazer as escolhas certas nas horas certas. Esse mestrado é uma realização pessoal e profissional. É um sonho que se originou do próprio desejo de aprender mais e melhorar minha prática docente. Muitos foram os obstáculos para a realização desse sonho, que só foi possível graças ao apoio de minha família e de diversos amigos que me incentivaram e se mostraram sempre disponíveis a ajudar no que fosse possível. Agradeço ao coordenador do PROF-FILO, núcleo UFPE, o professor Junot Mattos, pela coragem e determinação com que gerencia as atividades do programa e pela atenção/ gentileza dada a todos os mestrandos. Agradeço ao meu orientador, o professor Gildemarks Costa e Silva, pela compreensão, disponibilidade e paciência na orientação do trabalho, e também por proporcionar momentos de aprendizagem, reflexão e desconstrução, pois a importância desses momentos vai além da conclusão desse trabalho.

Gratidão a todos os colegas da primeira turma do PROF-FILO, núcleo UFPE, que me proporcionaram ricos momentos de aprendizagem, em especial, aos amigos Iron Mendes e Marcelo Santos pela parceria em diversas atividades do programa, e ao amigo Geyson Magno, companheiro de estrada, sua companhia tornou mais agradável as cansativas idas e vindas ao Recife. Sou grato, também, a todos os professores do programa, que tiveram uma contribuição fundamental para a elaboração desse trabalho, para o repensar constante do ensino de filosofia e as possibilidades de melhoria da minha prática docente.

Agradeço a todos os alunos da EREM José Leite Barros que fizeram parte da minha trajetória profissional, em especial ao grupo dos PERIPATÉTICOS, que participaram da experiência de educação filosófica, realizada na cidade de Tacaimbó, no primeiro semestre de 2018, e que foram, também, elementos de análise desse trabalho.

Imensas graças dou aos amigos, o apoio de vocês foi decisivo para o ingresso e a realização desse mestrado. Em especial, o do meu amigo Flávio Carlos, maior incentivador da inscrição no programa, e que, em diversos momentos, se mostrou disponível para me ajudar no que fosse preciso. Agradeço a minha amiga Rafaela Simone, que sempre me incentivou e vibrou com minhas conquistas, e ao amigo e gestor, Saulo Barreto que, de forma muito compreensiva, tornou possível a conciliação do mestrado com a dinâmica das atividades escolares.

Por fim quero agradecer a minha família por sempre apoiar minhas decisões e acreditar nos meus sonhos, sonhando junto e tornando a caminhada mais feliz. Obrigado a todos.

Não proponho uma utopia normativa,mas as condições formais de um comportamento que permita a cada coletividade escolher continuamente a sua utopia realizável. A convivencialidade é multiforme.

**Ivan Illich (1926 – 2002)**

## RESUMO

Este trabalho se concentrou no problema da relação entre a busca de um ensino de filosofia para a autonomia e o recurso à instrumentalidade da escola enquanto tecnologia hegemônica do educativo. Situamos o ensino de filosofia no contexto da escola enquanto tecnologia e desenvolvemos uma experiência alternativa deste tipo de ensino com base em uma compreensão de atitude filosófica que busca alterar, significativamente, a relação do aluno com o saber, de forma a desafiar a lógica escolar. Nesse sentido, o objetivo central deste trabalho envolveu desenvolver e analisar uma experiência convivial de ensino de filosofia enquanto construção subjetiva e processo de autoformação. A experiência foi desenvolvida no município de Tacaimbó, Pernambuco, entre os meses de fevereiro e junho de 2018. A experiência consistiu de oito encontros conviviais em diferentes espaços da cidade, quando foram tematizados diversos problemas filosóficos, conforme escolha por parte dos estudantes. Para a sua análise, foram elencados quatro eixos norteadores, quais sejam: autonomia, atitude filosófica, construção subjetiva e interesse. O referencial teórico do trabalho consistiu em autores da filosofia da tecnologia, do ensino de filosofia e da educação, tais como: Illich, Cerletti e Kohan. Houve o suporte no diário etnográfico e no memorial enquanto instrumentos de coleta de dados, os quais foram analisados com base em uma perspectiva hermenêutica. Houve a confirmação da hipótese de que a educação convivial promove o interesse e a autonomia do educando, uma vez que altera a sua relação com o saber. As análises evidenciaram que os estudantes desenvolveram na experiência uma atitude investigativa diante do saber e ampliaram significativamente o raio de ação pessoal. Nas experiências, os estudantes demonstraram interesse e participaram ativamente das atividades numa relação horizontal com o professor e demais participantes da experiência.

**Palavras-chave:** Escola enquanto tecnologia. Educação Filosófica. Ensino de Filosofia.

## ABSTRACT

This work focused on the problem of the relationship between the search for a philosophy teaching for autonomy and the resource of school instrumentality as a hegemonic technology of education. We situate the teaching of philosophy in the context of school as a technology and we develop an alternative experience of this type of teaching based on an understanding of philosophical attitude that seeks to significantly change the relation of the student with the knowledge in order to challenge the school logic. In this sense, the central objective of this work was to develop and analyze a conviviality experience of teaching philosophy as a subjective construction and process of self-formation. The experiment was developed in the town of Tacaimbó, Pernambuco, between February and June 2018. The experience consisted of eight conviviality meetings in different places of the city, when various philosophical problems were thematized, as students chose. For its analysis, four guiding axes were listed, namely: autonomy, philosophical attitude, subjective construction and interest. The theoretical reference of the work consisted of authors of the philosophy of technology, teaching philosophy and education, such as: Illich, Cerletti and Kohan. There was support in the ethnographic diary and in the memorial as instruments of data collection, which were analyzed based on a hermeneutic perspective. There was confirmation of the hypothesis that conviviality education promotes the interest and autonomy of the student, since it changes their relationship with knowledge. The analyzes showed that the students developed in the experiment an investigative attitude towards the knowledge and significantly extended the range of personal action. In the experiments, the students demonstrated interest and participated actively in the activities in a horizontal relationship with the teacher and other participants of the experience.

**Keywords:** School as a technology. Philosophical Education. Teaching Philosophy.



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>ESCOLA MODERNA: ESTRUTURA TECNOLÓGICA E CONSEQUÊNCIAS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA.....</b>	<b>17</b>
2.1	ACELERAÇÃO TECNOLÓGICA E ESTRUTURA TECNOLÓGICA DA ESCOLA MODERNA.....	19
2.2	A ESCOLA ENQUANTO FERRAMENTA PRODUTIVA.....	21
2.3	MONOPÓLIO EDUCATIVO: A RELAÇÃO ESCOLA E INDÚSTRIA .....	28
2.4	A TÉCNICA DISCIPLINAR E A RELAÇÃO DE PODER NA ESCOLA .....	36
2.5	O CURRÍCULO OCULTO .....	42
2.6	NOVOS RÓTULOS PARA A MESMA ESCOLA.....	46
2.7	TENSÃO ENTRE A TECNOLOGIA ESCOLAR E A EDUCAÇÃO FILOSÓFICA ENQUANTO AUTOFORMAÇÃO .....	51
<b>3</b>	<b>FERRAMENTA CONVIVIAL ENQUANTO BASE PARA A EDUCAÇÃO FILOSÓFICA: PARA ALÉM DAS TENSÕES.....</b>	<b>55</b>
3.1	O ENSINO DE FILOSOFIA COMO UM PROBLEMA FILOSÓFICO .....	57
3.2	A FILOSOFIA COMO AUTOFORMAÇÃO.....	64
3.3	A CONVIVIALIDADE NA EDUCAÇÃO FILOSÓFICA.....	66
3.4	EXPERIÊNCIAS ALTERNATIVAS DE ENSINO DE FILOSOFIA.....	78
<b>4</b>	<b>O ENSINO DE FILOSOFIA ENQUANTO CONSTRUÇÃO SUBJETIVA E PROCESSO DE AUTOFORMAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA CONVIVIAL.....</b>	<b>84</b>
4.1	CARACTERIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA .....	86
4.1.1	Em busca de uma experiência convivial no ensino de filosofia .....	86
4.1.2	O problema dos estudantes como problema filosófico .....	90
4.1.3	O texto filosófico como ferramenta convivial .....	91
4.1.4	O saber da experiência como elemento importante na educação	

	<b>filosófica.....</b>	<b>94</b>
<b>4.1.5</b>	<b>O diálogo igualitário como princípio convivial no ensino de filosofia</b>	<b>94</b>
4.2	REFERÊNCIAS METODOLÓGICAS .....	97
4.3	INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS.....	100
<b>5</b>	<b>EXPERIÊNCIA CONVIVAL EM EDUCAÇÃO FILOSÓFICA .....</b>	<b>106</b>
5.1	INTRODUÇÃO .....	107
5.2	A MEMÓRIA COMO ELEMENTO EXPLORATÓRIO DA VIVÊNCIA ESCOLAR DOS ESTUDANTES.....	107
5.3	ANÁLISE DESCRITIVA DOS ENCONTROS .....	113
5.4	ANÁLISE DOS DIÁRIOS ETNOGRÁFICOS .....	117
<b>5.4.1</b>	<b>Eixo 1: Autonomia .....</b>	<b>120</b>
<b>5.4.2</b>	<b>Eixo 2: Atitude filosófica.....</b>	<b>126</b>
<b>5.4.3</b>	<b>Eixo 3: Construção subjetiva .....</b>	<b>132</b>
<b>5.4.4</b>	<b>Eixo 4: Interesse .....</b>	<b>137</b>
5.5	OUTRAS QUESTÕES.....	141
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	149
	REFERÊNCIAS.....	156

## 1 INTRODUÇÃO

A ideia de aprofundar o tema dessa pesquisa surgiu a partir das inquietações advindas de minha prática enquanto profissional de educação e professor de filosofia na qual, diariamente, me deparo com dificuldades que emergem da necessidade de tornar as aulas mais significativas diante do mundo tecnológico, onde nossos estudantes estão inseridos. Tais estudantes, enquanto protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, esperam da escola uma postura que lhes permitam desenvolverem-se de maneira autônoma e livre, afinal, a realidade tecnológica que os envolve, principalmente no que diz respeito à rapidez e facilidade no acesso à informação, tem tornado o ensino conteudista cada vez menos atraente e incompatível com as possibilidades proporcionadas por essas novas tecnologias.

A busca pela “atualização” de nossa prática à realidade do estudante do século XXI nos levou a percebermos que, parece pouco eficaz modificar essa realidade buscando apenas novas técnicas de ensino, quando a tecnologia escolar conserva-se alinhada aos mecanismos de controle estabelecidos em sua origem, enquanto instituição vinculada à modernidade industrial e toda uma conjuntura de valores que são oriundos de uma mentalidade marcada pela lógica da produção, obediência e consumo (ILLICH, 1973).

Essa nossa preocupação com a instrumentalidade da escola nos aproximou de autores da filosofia da tecnologia (ILLICH, 1973; FOUCAULT, 2014; ELLUL, 1968), que são críticos de um modelo de escola que emerge do século XIX, e que, de acordo com os mesmos, estava alinhada a um projeto de modernidade caracterizado pelas necessidades da indústria, produzindo assim, cidadãos “adestrados” para servir ao sistema. A hegemonia do modelo escolar tornou a escolarização uma necessidade vital, excluindo os não escolarizados através de sanções legais e sociais e impondo um monopólio radical (ILLICH, 1973) da escola, cuja estrutura de funcionamento, baseada na ideia de transmissão de saberes, tornou-se o elemento básico da tecnologia escolar. De acordo com Illich (1973), o que a escola ensina não importa, desde que, transmita um saber empacotado, para indivíduos dóceis e resignados, tal como, ocorre numa relação de consumo.

Ao identificar a relação que existe entre a tecnologia escolar e os valores da modernidade, analisamos como essa estrutura produz na escola um currículo oculto que, de acordo com Illich (1973), ensina ao aluno a pensar de acordo com valores técnicos. Assim, as ideias de eficiência, obediência e progresso, enquanto qualificação e crescimento, voltado para o mundo do trabalho, acabam por se tornar valores ensinados a partir de determinadas práticas educativas. Entre essas práticas destacamos a da técnica disciplinar, abordada por Foucault (2014), que analisa a própria escola enquanto dispositivo disciplinar. As técnicas disciplinares, bem como a relação de consumo estabelecida na oferta de conteúdos enquanto produtos acabados são alguns dos mecanismos de controle que acabam por gerar a contraproduzividade na escola, isto é, os resultados de uma educação contrários ao fim para a qual se propôs inicialmente. Assim, criada num contexto de liberdade e valorização da razão autônoma, a escola tem formado sujeitos dóceis, obedientes e competitivos.

Partindo do princípio de que a tecnologia escolar limita possibilidades de uma aprendizagem mais autônoma e criativa, percebemos que o ensino de filosofia torna-se um problema ainda maior, por causa das próprias especificidades da filosofia e as tensões que a envolve quando propomos ensiná-la. O próprio ato de ensinar filosofia já é um ato paradoxal, tendo em vista a impossibilidade de ensinar algo que não se detém, nem se transfere: o saber. Em termos de ensino de filosofia, de acordo com Kohan (2008) e Cerletti (2009), o que se ensina em filosofia é uma postura, um gesto, um modo de se relacionar com o conhecimento, que, permita ao sujeito encontrar a sabedoria na busca e não na apreensão, já que o conhecimento não é um objeto de aquisição, tal como foi pensado na escola moderna.

Cerletti (2009) define o ensino de filosofia como uma construção subjetiva, sustentada em uma série de elementos objetivos e conjunturais. Tal definição nos aproxima mais da compreensão do ensino de filosofia enquanto autoformação, já que a construção subjetiva ocorre quando se permite ao outro a possibilidade de conhecer algo numa relação de construção e não de transmissão, priorizando assim a subjetividade do sujeito e sua capacidade inata de aprender e relacionar o que aprendeu, num processo que nunca se fecha. A ideia de autoformação não dispensa um mestre, mas um mestre explicador. Educar para autonomia é permitir que o outro desenvolva suas capacidades a partir de ferramentas menos controláveis por outros,

e, nada melhor que um mestre emancipador para auxiliar o aluno nessa construção. A educação filosófica só pode acontecer nesse ambiente de autonomia e respeito pelo outro. Ensinar filosofia é permitir ao outro uma maneira própria de questionar.

Nesse caso, identificamos um conflito entre os valores modernos da instrumentalidade e os da autonomia do sujeito. Em nosso trabalho, dentro da concepção de convivialidade definida por Illich (1973), essa autonomia corresponde a uma submissão da ferramenta ao homem, ampliando o controle da mesma, podendo utilizá-la sem dificuldade e para os fins que o próprio determinou. Assim, questionamos: **como situar o ensino de filosofia no contexto da escola enquanto tecnologia? É possível lidar com experiências alternativas de ensino de filosofia que desafiem a lógica escolar? Nesse sentido, o objetivo central deste trabalho é desenvolver e analisar uma experiência convivial de ensino de filosofia, enquanto construção subjetiva e processo de autoformação. A hipótese é que a educação convivial possibilita o interesse e a autonomia do educando, uma vez que, altera a relação deste educando com o saber, permitindo assim, alguns elementos teóricos que desafiam a lógica escolar.**

Dito de outro modo, em busca de interpelar a educação em termos de instrumentalidade escolar, este trabalho propõe o desenvolvimento e análise de uma experiência convivial de ensino de filosofia enquanto construção subjetiva e autoformação. Para não incorrerem no erro de buscarmos soluções técnicas para resolvermos os problemas da própria técnica, buscamos em nosso referencial teórico, elementos que nos possibilitou repensar a nossa relação com a tecnologia e com o saber. Encontramos nos princípios da convivialidade, defendido por Illich (1973), alguns elementos necessários para repensarmos a tecnologia moderna a partir de uma análise sobre a relação do ser humano com a ferramenta.

Por sociedade convivial, Illich (1973) define aquela em que “a ferramenta moderna está ao serviço da pessoa integrada na coletividade, e não a serviço de um corpo de especialistas. Convivial é a sociedade em que o homem controla a ferramenta” (ILLICH, 1973, p. 11). Ao definir a convivialidade como uma submissão da ferramenta ao ser humano, problematizamos o monopólio exercido pela tecnologia escolar que, em sua estrutura de funcionamento, limita uma ação mais autônoma do indivíduo diante do saber, permitindo uma tomada de consciência

sobre o nosso papel na relação homem/tecnologia e das mudanças que podemos empreender a partir de uma nova atitude.

Ao nos apropriarmos da noção de convivialidade, propomos pensar as possibilidades de um ensino de filosofia enquanto construção subjetiva e autoformação. Sendo assim, ao delinear a possibilidade de uma educação convivial no ensino de filosofia, propomos uma experiência alternativa no ensino de filosofia. Longe de buscarmos modelos prontos de educação, pois, se assim o fizéssemos, cairíamos na armadilha da ação técnica (FEENBERG, 1991) e da tecnologização da escola (MASSHELEIN, 2014). Buscamos na singularidade da experiência filosófica, alternativas para o modelo vigente. Alternativas que respeitem a autonomia do estudante, atendendo às suas necessidades autênticas (ORTEGA Y GASSET, 1973) e que valorizem sua experiência de vida (BERTRAND, 2003).

A experiência convivial relatada neste trabalho ocorreu no município de Tacaimbó-Pe, no primeiro semestre letivo de 2018. Tal experiência contou com a participação de doze estudantes de uma escola estadual do município, bem como, com a participação de pessoas da comunidade. O eixo central da experiência envolvia debater questões filosóficas em bases conviviais a partir da realidade e interesse dos estudantes. Mais uma vez, enfatizamos que não há pretensão neste trabalho por definir modelos e técnicas de ensino de filosofia, mas propor uma maior problematização sobre a relação com o saber e o papel do estudante, enquanto sujeito autônomo, no processo de ensino-aprendizagem. Considerando a importância do saber da experiência (BERTRAND, 2003) a pesquisa contou com a participação de pessoas da comunidade que, independente do grau de escolarização, trouxeram contribuições significativas para a problematização dos temas propostos pelos estudantes.

Em termos metodológicos, fomos buscamos suporte na hermenêutica enquanto metodologia da pesquisa. Contrapondo aos métodos quantitativos, que distanciam o sujeito do objeto da pesquisa – característicos das ciências da natureza – propomos, de acordo com dessa metodologia, *horizonte de compreensão* e a categoria de *círculo hermenêutico* (GADAMER, 1997), os pressupostos necessários para a análise dos dados coletados da experiência.

Para coleta de dados recorreremos a dois instrumentos: o *diário etnográfico* e o *memorial*. O diário etnográfico (SOUZA, 2006) foi escrito pelos estudantes envolvidos na pesquisa, que, a cada encontro, tinham a liberdade para descrever as suas impressões, sentimentos, comportamentos e aspirações em relação à experiência ocorrida. O memorial, gênero textual predominantemente narrativo (PRADO e SOLIGO, 2005), permitiu aos estudantes participantes da pesquisa, fazer um resgate de suas experiências com a escolarização, pois, ele fornece elementos para, por meio de interpretação, percebermos a relevância da experiência convivial e os limites e possibilidades que a mesma apresenta em relação às práticas escolares. Em termos de passos da pesquisa, propomos a análise desse material, conforme os princípios hermenêuticos, por meio da leitura e releitura com base nos seguintes eixos de análise: a) autonomia; b) atitude filosófica; c) construção subjetiva; d) interesse.

Este trabalho é composto de quatro capítulos: no **primeiro capítulo** analisamos a escola enquanto tecnologia hegemônica do educativo, e as limitações que a ferramenta escolar oferece para o ensino de filosofia, na perspectiva de autoformação e construção subjetiva. Iniciamos o capítulo discutindo o próprio conceito de tecnologia, bem como, as consequências da tecnologização da escola e suas implicações para o ensino de filosofia.

No **segundo capítulo** problematizamos o ensino de filosofia, defendendo a perspectiva desse ensino como desenvolvimento de uma atitude filosófica e discutimos os limites e possibilidades de ensiná-la na escola moderna. Partindo do princípio de que o ensino de filosofia já é em si um problema filosófico (CERLETTI, 2009), propusemos uma maior problematização desse ensino, quando mediado pela instituição escolar que, como tecnologia do educativo possui uma série de características e mecanismos de controle que limitam o ensino de filosofia numa perspectiva de educação filosófica enquanto autoformação e construção subjetiva (CERLETTI, 2009). Apontamos, ainda, a relevância de pensarmos experiências alternativas para o ensino de filosofia que desafiem a lógica escolar e permitam desenvolvermos um ensino de filosofia com base na perspectiva acima mencionada. Nessa perspectiva, apontamos a convivialidade (ILLICH, 1973) como um caminho para se pensar essas experiências.

No **terceiro capítulo** caracterizamos uma experiência de ensino de filosofia como construção subjetiva e processo de autoformação em bases conviviais. Em seguida, relatamos uma experiência ocorrida na cidade de Tacaimbó, no Agreste de Pernambuco, identificando nela os principais elementos que constituíram tal experiência e delineando quatro eixos norteadores para análise: autonomia; atitude filosófica; construção subjetiva e interesse. Consideramos tais eixos necessários ao desenvolvimento de uma educação filosófica com base em princípios conviviais. Configuramos, ainda, os instrumentos de coletas de dados e os princípios metodológicos que orientaram nosso trabalho. Utilizamos o diário etnográfico como instrumento de coleta de dados por considerarmos adequado a uma pesquisa de natureza qualitativa, cujos resultados envolvem a subjetividade dos participantes. Como metodologia de análise desses diários, utilizamos as categorias de horizonte de compreensão e círculo hermenêutico, extraído do pensamento de Gadamer (1997). (Isso já foi dito quando você falou do processo metodológico. Sugestão: deixar apenas o que consta em cada capítulo, já que o restante já foi “explicado”).

No **quarto capítulo** apresentamos os resultados da análise dos dados coletados a partir dos instrumentos e metodologia abordados no capítulo anterior. Primeiramente, analisamos os memoriais, que tiveram como objetivo resgatar aspectos da memória dos estudantes, momentos relativos às suas escolarizações, oferecendo um suporte para uma melhor compreensão da experiência convivial. Em tais memoriais os estudantes fizeram críticas a diversos elementos da escola, como excesso de conteúdos e disciplinas e processos avaliativos. Em seguida, analisamos os diários etnográficos, a partir dos eixos previamente estabelecidos no terceiro capítulo. Foi possível identificar na análise dos diários etnográficos que em diversos aspectos da experiência os eixos foram contemplados. A liberdade de escolha de temas a serem debatidos, bem como a postura investigativa e questionadora que permeou as discussões, são exemplos do êxito da experiência, quando submetida à análise dos eixos. Incluímos também na análise, outras questões que ultrapassam as discussões dos eixos e que se apresentam como desafio para o repensar da própria experiência.

Nas considerações finais, concluímos que houve a confirmação da hipótese. Apresentamos a nossa avaliação da experiência, fazendo uma ponderação acerca dos resultados obtidos, relacionando com o nosso referencial teórico e identificando



avanços, dificuldades, bem como, levantamos novos questionamentos sobre a experiência e as possibilidades de replicar a prática dentro dos limites que envolvem a singularidade da educação filosófica, na perspectiva de autoformação e construção subjetiva, dentro dos próprios limites que os sistemas de ensino apresentam.

É importante destacar que, a perspectiva teórica que fundamentou as discussões ao longo desse trabalho é uma perspectiva crítica da escola, inserida numa discussão filosófica da tecnologia, cuja ênfase no tecnicismo compromete a autonomia do indivíduo.

A nosso ver, essa visão crítica da escola poderá contribuir significativamente para uma melhoria no ensino de filosofia. Sabemos que, existem inúmeros trabalhos de louvação da escola e reconhecemos a importância destes trabalhos, no entanto, a crítica à instrumentalidade da escola, presente nesse trabalho, é uma crítica que aponta caminhos para a superação de alguns problemas estruturais que comprometem o ensino de filosofia na perspectiva que defendemos. Reconhecemos o papel da escola enquanto espaço de socialização e construção de conhecimento, e como bem salienta Illich (1973), não propomos a abolição da ferramenta, mas uma mudança na relação do ser humano com a mesma, o que em termos educativos significa uma ampliação do raio de ação do indivíduo, que perpassa por uma mudança significativa na relação com o saber.

**2 ESCOLA MODERNA: ESTRUTURA TECNOLÓGICA E CONSEQUÊNCIAS  
PARA O ENSINO DE FILOSOFIA**

Neste capítulo, temos por objetivo geral delinear as características e estrutura da escola enquanto tecnologia hegemônica do educativo. Caracterizamos os problemas a ela associados, especialmente em uma sociedade que sacraliza a técnica e abordamos, ainda, as possíveis tensões desse problema para *o ensino de filosofia em uma perspectiva de construção subjetiva e autoformação*.

No que concerne à estrutura do capítulo, inicialmente justificamos a escolha pela análise da escola enquanto tecnologia a partir da necessidade de repensarmos nossas práticas educativas e os limites e possibilidades de ensinar filosofia dentro da estrutura tecnológica da escola moderna. Em seguida, delineamos o conceito de tecnologia e problematizamos a relação do ser humano com a mesma, com o objetivo de pensar a escola enquanto ferramenta produtiva. Nesse contexto, abordamos os problemas ocasionados pela autonomização da técnica nos processos educativos, bem como a tecnologização da escola. Na sequência, tratamos sobre as técnicas disciplinares e seus mecanismos de controle e como os valores modernos são reproduzidos pela escola através de um currículo oculto, o qual emerge das relações de poder construídas a partir de práticas educativas que colocam a ênfase na eficiência, transmissão e consumo. Por fim, problematizamos o ensino de filosofia nesse modelo de escola e as possíveis tensões que envolve uma educação para autonomia numa escola cuja estrutura, historicamente está associada a mecanismos de controle e manipulação.

A atual configuração da escola é relativamente recente se considerarmos que a história da educação tem, pelo menos, dois mil anos<sup>1</sup>. Embora historicamente a educação tenha se efetivado de diferentes formas (o preceptor, o modelo do preceptor em casas, as corporações medievais, pedagogo na Grécia Antiga etc.), o modelo escolar emerge nos últimos duzentos anos como a forma hegemônica de efetivação do pedagógico. A noção de que a criança deve frequentar a escola e que a mesma tem um papel fundamental na sua formação está tão presente em nossa cultura que pensamos que sempre foi assim. A escola enquanto instituição humana, contudo, tem um momento de constituição relativamente recente e bem datado. De acordo com Canário (2005), embora a escola moderna esteja vinculada à

---

<sup>1</sup> Não desconhecemos que alguns autores não concordam com essa perspectiva que atribui características de ruptura do modelo escolar em relação à forma como a educação se conforma antes da modernidade.

determinada época e compromissos, uma análise dessa instituição impõe uma outra constatação: a de que ela pouco mudou desde a sua criação e que seu modelo, embora tenha sido criado para satisfazer necessidades da sociedade industrial, permanece com poucas alterações em meio há tantas mudanças ocorridas na sociedade nos últimos tempos. Aqui emerge um problema, uma vez que essa escola, embora associada em parte ao projeto de liberdade e igualdade social, assume uma configuração histórica que, para alguns, representa a contribuição para a manutenção de estratégias de dominação e manipulação (ILLICH,1973; FOUCAULT, 2014; ELLUL, 1968; CANÁRIO, 2005).

No caso específico deste trabalho, um possível compromisso da estrutura tecnológica da escola com estratégias de dominação e manipulação implica em dificuldades a mais para o ensino de filosofia. Embora o ensino de filosofia em si mesmo já represente um problema filosófico, como identifica Cerletti (2009), a possibilidade de sua efetivação com base no modelo de escola enquanto tecnologia do educativo torna-se um problema a mais, especialmente se pensarmos a relação desse ensino com uma concepção de educação filosófica que se articule com processos de autonomia e criatividade, como salientam Cerletti (2009) e Kohan (2008). Em suma, procuramos problematizar as consequências da estrutura tecnológica da escola para o ensino de filosofia, bem como saber até que ponto é possível pensar alternativas que possibilitem repensar nossas práticas em defesa de um ensino de filosofia segundo uma perspectiva de educação filosófica de acordo com os autores acima citados.

## 2.1 ACELERAÇÃO TECNOLÓGICA E ESTRUTURA TECNOLÓGICA DA ESCOLA MODERNA

Entre os mais diversos desafios postos ao educador do século XXI, aqueles relacionados ao uso da tecnologia em sala de aula, sem dúvida, se torna cada vez mais evidentes. Basta pensarmos na rapidez com que os avanços ocorrem e na crescente demanda por aulas supostamente mais atrativas por parte dos alunos, os quais interagem, cada vez mais cedo, com diversos equipamentos tecnológicos. No limite, percebemos que o espaço e tempo escolar estão em confronto com o espaço-

tempo da existência dos estudantes. De acordo com Ellul (1968, p. 9), “o intervalo que separa tradicionalmente a descoberta científica de sua aplicação na vida prática é cada vez mais reduzido”. Muitos advogam que esse curto intervalo tem tornado nossos estudantes cada vez mais impacientes diante das aulas expositivas. Eles se tornariam ávidos por novidades e recursos didáticos que fossem compatíveis com a realidade tecnológica na qual estão inseridos.

Bauman (2001) aborda a questão da instantaneidade no tempo presente e dessa impaciência da distância entre o começo e o fim e certa tendência pelo efêmero e imediato. É o que ele denomina de “mundo do Software”. Nas suas palavras: “o tempo instantâneo e sem substância do mundo do Software é também um tempo sem consequências. Instantaneidade significa realização imediata, ‘no ato’, mas também exaustão e desaparecimento do interesse” (BAUMAN, 2001, p. 127). Um dos desafios do professor hoje é justamente estimular a curiosidade, o senso crítico e a autonomia em um mundo com “respostas prontas”, rapidez na informação e indivíduos cada vez mais impacientes em sala de aula. Salas essas que, apesar dos esforços de criação de novos recursos didáticos nos últimos anos, ainda parecem pouco atraentes aos alunos. Seja em que sentido for, nos parece que há sempre a presença de uma estrutura básica de funcionamento da escola: instrução simultânea, relações verticais entre professor e aluno, conteúdo enquanto pacote de consumo etc.

A partir do que foi posto até aqui, estamos diante de um problema do educativo que poderia, talvez, ser resolvido, em parte, com uma mudança no processo de formação dos professores de forma a torná-los mais aptos no uso de determinados recursos tecnológicos modernos e na introdução de novos recursos didáticos. Receamos, contudo, que isso, provavelmente, não irá resolver o problema. A questão, de nossa perspectiva, é saber se efetivamente o problema se reduz ao uso da tecnologia ou é algo mais profundo que tem a ver com as consequências da estrutura tecnológica da escola. Acreditamos que há algo bem mais problemático quando se fala na relação entre escola-tecnologia, e precisa ser objeto de uma análise mais aprofundada. A nosso ver, a questão não é do uso, mas de pensar as consequências da estrutura tecnológica.

Ao buscar novas ferramentas para ensinar, o professor não pode esquecer que ele está inserido em uma estrutura tecnológica mais ampla. Embora seja visível processos de aceleração em termos de aparências dos objetos tecnológicos, a escola enquanto estrutura tecnológica hegemônica do educativo pouco mudou nos últimos dois séculos. Não estamos nos referindo às diferentes concepções de escola, mas a um modelo de escola que teve origem no século XIX, tal como aponta Canário (2005). Embora reconheçamos os esforços e tentativas de reinvenção dessa escola a partir de diversas correntes pedagógicas, esse modelo sofreu poucas mudanças na sua estrutura tecnológica nos últimos tempos. De acordo com Cerletti (2009, p. 69), “a escola atual não se afastou, de maneira substancial, da sua configuração moderna, motivo pelo qual é possível reconhecer nela, com algumas modificações, a estruturação clássica surgida no século XIX”.

Percebemos então que se, de fato, a estrutura básica de funcionamento da escola não sofreu transformações significativas, se comparada ao seu projeto inicial, os fins dessa educação pouco mudaram também. Estamos falando de uma escola que foi pensada de forma a inserir o indivíduo na lógica produtiva das sociedades industriais através da produção de indivíduos dóceis e obedientes, como mostram Foucault (2014), Illich (1973), Ellul (1968), entre outros. Mesmo tendo sido objeto de críticas filosóficas e pedagógicas nos últimos tempos, compreendemos que a estrutura tecnológica de funcionamento da escola permanece a mesma. Em outras palavras, acreditamos que a escola moderna ainda é o modelo hegemônico de educação e que sua estrutura guarda correlação com um conjunto de valores e objetivos de uma sociedade produtivista e consumista, como procuramos caracterizar no tópico a seguir.

## 2.2 A ESCOLA ENQUANTO FERRAMENTA PRODUTIVA

Como enfatizamos antes, analisar a escola enquanto ferramenta produtiva nos parece mais adequado uma vez que nos permite compreender os problemas da educação em suas raízes. Não se trata de buscar métodos inovadores para uma escola tradicional, nem de encontrar ferramentas didáticas que facilitem o ensino-

aprendizagem, mas antes, ao contrário, trata-se de repensar essa ferramenta maior, cujos valores que produz e sua estrutura de funcionamento irão determinar, em muito, nossa prática docente, mais do que qualquer outro recurso didático que venha a ser utilizado. Estamos inseridos dentro de uma engrenagem maior, porém muitas vezes não percebemos. Buscamos ferramentas para manejarmos, quando, na verdade, conforme demarcam Marcuse (1973) e Feenberg (1991), estamos perante o risco do ser humano ser manejado por suas próprias ferramentas.

Neste trabalho, buscamos suporte nas obras de Ivan Illich (1973; 1985) e Jacques Ellul (1968) para pensarmos o conceito de ferramenta. Consideramos que o pensamento desses dois autores sobre esse conceito, trás uma contribuição relevante em função de sua amplitude, o que fornece elementos teóricos suficientes para percebermos a escola enquanto tecnologia. Como escreve o Illich: “todos os objetos tomados como meios para um fim se transformam em ferramentas. [...] A ferramenta é inerente à relação social. Enquanto atuo como homem, me sirvo de ferramenta” (ILLICH, 1973, p. 38).

O termo ferramenta utilizado por Illich (1973; 1985) se estende não apenas à produção material, seja ela manual ou fabril, mas também às instituições produtoras de serviço como o hospital e a escola, por exemplo. A categoria de ferramenta abrange todos os instrumentos da ação racional humana, tornando assim todo objeto que tomamos como meio para um fim uma ferramenta. Ao tomarmos a escola como uma instituição produtora de um determinado serviço, a enquadrarmos na categoria de ferramenta, e a forma de nos relacionarmos com a ferramenta, assim como o grau de dependência que criamos em relação a ela, irão definir o nosso papel frente à tecnologia e quais os limites e possibilidades do uso de novas ferramentas, bem como as consequências de sua estrutura.

Ellul (1968) analisa algumas concepções de “técnicas”, entre as quais, a do sociólogo Mauss, que associava a técnica a trabalhos manuais, limitando a técnica a produção de bens. Ao criticar tais concepções, Ellul define a técnica como meio para se alcançar um fim e faz uma crítica à modernidade, enquanto contexto em que o *meio* tornou-se mais importante do que o *fim*. Na modernidade há uma crença na suposta eficiência dos meios em que a noção de produtividade aparece como um fim em detrimento de todos os outros caminhos possíveis:

se admitirmos que, em todas as nossas atividades, a técnica particular de cada um é o método empregado para atingir um resultado, seremos levados, evidentemente, a propor o problema dos meios. E de fato, a técnica nada mais é do que meio e conjunto de meios. Isto, porém, não diminui a importância do problema, pois nossa civilização é antes de mais nada uma civilização de meios e tudo leva a crer que, na realidade da vida moderna, os meios sejam mais importante do que os fins (ELLUL, 1968. p 18).

Tornar os meios mais importantes do que os fins nos remete a um problema ético que nos leva a questionar os valores que permeiam a modernidade, bem como problematizar como a escola, enquanto ferramenta hegemônica do educativo que hipervaloriza a instrução, se comporta dentro desse contexto maior, compreendido por Ellul (1968) como a civilização dos meios. Civilização que buscou tanta eficiência na produção de bens e serviços, mas alcançou resultados catastróficos para o meio ambiente e para a própria sociedade. Essa civilização, por exemplo, é capaz de criar ferramentas supereficientes na produção, mas não garante a erradicação da fome; na medicina, produz a cada ano novos medicamentos e novos aparelhos, mas não promove a cura. É a civilização que busca dia após dia, avanços tecnológicos numa escola que está associada a certos mecanismos de controle, que dificultam a formação de sujeitos livres, capazes de desenvolver uma aprendizagem a partir de relações mais autônomas e criativas.

É imprescindível fazermos essa análise, pois se queremos modificar a escola, precisamos compreender a forma como nos relacionamos com ela e se ela é apenas um meio em si. Se buscamos autonomia e controle através de ferramentas eficientes para nos servir, devemos primeiro fazer uma análise mais aprofundada de nossa relação com essas ferramentas e percebermos até que ponto dominamos ou somos dominados por ela e de que forma essa relação tem consequências para a prática docente, já que a sala de aula está inserida dentro de uma ferramenta maior que pode ser relacionada a processos de transformação e/ou manutenção sociais.

De acordo com Ellul (1968), há um processo de autonomização da técnica que é condição do seu próprio desenvolvimento. Essa autonomização – a qual tem sido objeto de um profundo debate filosófico, basta pensarmos, por exemplo, no que houve dentro da filosofia a partir das experiências de Turing – transformou a técnica num fim em si mesmo, parecendo pouco importar se a ação é boa ou não, se ela obedece a princípios éticos ou não e se ela realmente satisfaz ao objetivo para o



qual foi oficialmente criada. Parece que o importante é que ela seja eficiente, e essa busca pela eficiência fez com que a técnica deixasse de ser condicionada pela evolução econômica ou política, invertendo sua lógica inicial.

A técnica condiciona e provoca as mudanças sociais, políticas e econômicas. É o motor de todo o resto, apesar das aparências, apesar do orgulho do homem que pretende que suas teorias filosóficas ainda têm uma força determinante e que seus regimes políticos são decisivos na evolução. Não são mais as necessidades externas que determinam a técnica, são suas necessidades internas. Tornou-se uma realidade em si, que se basta a si mesma, com suas leis particulares e suas determinações próprias (ELLUL, 1968, p. 135).

O grau de autonomia alcançado pela técnica se manifesta inclusive em relação aos valores morais. A técnica não suporta nenhum julgamento, não aceita limitações. A técnica julga a si mesma de acordo com seus próprios critérios, e isso explica em grande parte o porquê de a técnica escolar ter sofrido tão poucas modificações desde o surgimento da escola moderna. Nesse contexto, a insistência pela manutenção de um processo que pleiteia a emancipação do sujeito, mas que utiliza ao mesmo tempo uma estrutura que condiciona, classifica e limita o desenvolvimento de suas potencialidades, torna-se, na melhor das hipóteses, contraditória. Essa técnica se apresenta como um modelo inquestionável, que não aceita julgamentos, ressaltando-se aqueles que não interfiram na sua estrutura básica de funcionamento. No caso específico da escola, não é a toa que ela aceita avanços metodológicos e de práticas desde que não interfiram nos seus pressupostos fundantes, tais como a transferência de conhecimento enquanto pacote, instrução simultânea, hierarquia professor/aluno etc. Mas ao mesmo tempo, acreditamos na possibilidade, dentro dos limites impostos à prática docente, de buscarmos mecanismos que escapem a essa lógica e promovam de fato experiências educativas para além das relações de consumo e que tenha como princípio a formação, ou/e autoformação de sujeitos livres.

Conforme Ellul, na medida em que a técnica é precisamente um meio que deve atingir matematicamente seu resultado, elimina-se toda variabilidade. Os meios passam a ser inquestionáveis, tornando o ser humano uma mera engrenagem da máquina, pronto para cumprir um papel determinado pelo meio e não pelo fim. O resultado parece pouco importar desde que a técnica seja executada. “A técnica não

aceita que haja regras fora dela, normas e ainda julgamentos a seu respeito. Conseqüentemente em toda parte em que se penetra o que se faz é permitido, lícito, justificado” (ELLUL, 1968, p. 145).

Masschelein (2014) apresenta análise sobre os mecanismos de controle da escola. De acordo com o autor, a escola, que deveria ser um espaço de renovação devido ao seu caráter público, possui uma série de instrumentos que a limitam e a dissipam, entre eles, o processo de “tecnologização”. Ainda de acordo com esse autor, o projeto de escola tem uma dimensão tecnológica inconfundível, basta pensar o quanto é técnico a tarefa de engajamento em determinados estudos e quanto a resolução de determinados exercícios implicam o emprego de técnicas. A tecnologia, na concepção de Masschelein (2014), inclui toda a materialidade da escola, as ferramentas didáticas e os métodos de trabalho, bem como, do nosso ponto de vista, a própria escola em si mesma. O fundamental na análise de Masschelein (2014), de modo semelhante a Ellul (1968) e Illich (1973), é a percepção de que a técnica, no âmbito educacional, emerge como fim em si mesma. É um processo pelo qual a técnica tem como objetivo garantir o funcionamento de si.

Usamos o termo “tecnologização”, assim, para referir a uma tática de domar em que os critérios para uma boa técnica escolar – e os critérios para um bom professor e uma boa escola – passam a ser situados na própria técnica. Em outras palavras, a tática de domar, da tecnologização refere-se à busca por critérios e garantias técnicas onde o objetivo se torna a otimização do desempenho técnico (MASSCHELEIN, 2014, p. 122).

Essa maneira de controlar a escola a partir de uma tecnologização tem sua fundamentação na ideia de eficiência. A eficiência é o foco e todos os esforços empregados para uma melhoria na educação justificam essa melhoria na busca por mais eficiência. Nessa perspectiva, todos os problemas da educação se resolvem com mais instrução, com mais recursos didáticos que otimizem o tempo pedagógico, que “prendam a atenção”. do aluno e instaurem a disciplina, dissipando qualquer possibilidade de pensar a educação em uma outra perspectiva que não seja a instrução em massa a partir da disciplina e da obediência.

Nesse contexto, a novidade no campo educacional só é bem aceita quando há garantia de controle dos resultados, ao mesmo tempo em que a obsessão por metas estimula a competição entre estudantes, escolas e Estados nacionais. As

avaliações externas, tais como o Pisa, exemplificam essa busca pela eficiência e resultados. No caso do Pisa, jovens de diferentes países são submetidos a um exame que busca produzir indicadores, os quais são utilizados na elaboração de políticas públicas de educação básica. Nesse caso, os estudantes são submetidos a testes que tem como único objetivo medir a eficiência das instituições e a partir daí propor políticas que garantam mais instrução, mais horas de aula, mais exames, mais eficiência. A técnica garante a técnica, e o preço dessa obsessão está na construção de uma sociedade mais competitiva, mais “eficiente” e mais excludente.

Feenberg (1991), um dos expoentes da teoria crítica contemporânea, no seu artigo “teoria crítica da tecnologia”, encontra no conceito de ação técnica uma possibilidade de ampliar a discussão sobre a autonomia da tecnologia nas sociedades industriais e a relação de poder que se estabelece em torno dela. Por ação técnica, Feenberg (1991) compreende aquela ação cujo impacto sobre o objeto está fora de toda proporção ao feedback em relação ao agente. Em outras palavras, os indivíduos imersos na ação técnica não se dão conta dos efeitos nocivos da tecnologia e quando se trata de uma relação onde o operador e o objeto da tecnologia são seres humanos, como ocorre na instituição escolar, por exemplo, o poder tecnológico torna-se a forma básica de poder na sociedade, possibilitando assim uma relação de poder dentro da escola. Isso nos ajuda a perceber como a educação se reproduz:

a tecnologia é um fenômeno de dois lados: num lado o operador e no outro o objeto. Quando tanto o operador quanto o objeto são seres humanos, a ação técnica é um exercício de poder. Onde, mais à frente, a sociedade aparece organizada em torno da tecnologia, o poder tecnológico torna-se a forma básica de poder na sociedade. Realiza-se estreitando a extensão de interesses e preocupações que possam ser representados pelo funcionamento normal da tecnologia e das instituições que dele dependem (FEENBERG, 1991, p. 6).

O poder tecnológico ganha cada vez mais autonomia à medida que os impactos da mesma não afetam o agente: “despejamos duas toneladas de metal estrada abaixo enquanto estamos sentados confortavelmente e ouvindo Mozart ou os Beatles” (FEENBERG, 1991 p. 10). Ainda de acordo com Feenberg (1991), a implicação mais significativa dessa abordagem tem a ver com os limites éticos do uso da tecnologia frente à autonomia operacional, ou seja, a ética esbarra na “necessidade” de eficiência. Surge então uma “tecnocracia”, que corresponde a uma

sociedade que permitiu um grau de autonomia da técnica, e que, em nome da possibilidade de um progresso ilimitado, se recusa a atender qualquer pressão do público que tenha como objetivo conter seus avanços. A tecnocracia ignora qualquer força contrária à sua reprodução e perpetuação. Somente a partir de uma democratização da tecnologia e da tomada de consciência de seus efeitos nocivos, poderíamos vislumbrar novas possibilidades de nos relacionarmos com a tecnologia, de forma a causar menos sofrimento ao ser humano e ao meio ambiente.

Embora a escola tenha emergido em termos explícitos em função de um apelo por liberdade e de um certo uso autônomo da razão, sempre em nome de uma perspectiva de uma educação com vistas à liberdade<sup>2</sup> do ser humano, na verdade somos confrontados com um universo limitado de possibilidades para o agir humano. Aquilo que alguns desses filósofos críticos da ação técnica procuram demarcar é a existência de um leque relativamente limitado de possibilidades.

A verdadeira técnica saberá preservar uma aparência de liberdade, de escolha e de individualismo que satisfaça as necessidades de liberdade, de escolha e de individualismo do homem – tudo isso cuidadosamente calculado de tal modo que se trata apenas de uma aparência integrada na realidade cifrada (ELLUL, 1968, p. 142).

A autonomia da técnica limita em muito o ser humano na escolha de caminhos alternativos. Nesses termos, aquilo que se percebe é que o processo de crítica da escola moderna é possível desde que não interfira na sua estrutura básica de funcionamento. É um processo de “sacralização” técnica que tenta eliminar do ser humano a possibilidade de questioná-la, mesmo quando ela, enquanto meio, não está adequada ao fim que o ser humano deseja.

Tanto quanto seu destino, o homem não pode atualmente escolher seus meios em virtude da autonomia técnica, pois a variabilidade, a flexibilidade da técnica, conforme os lugares e as circunstâncias que assinalamos, não impedem que, em determinado lugar e momento, só haja um meio técnico utilizável (ELLUL, 1968, p. 143).

Surge, assim, um monopólio de determinada técnica em contextos específicos. A tarefa que nos cabe, seja do ponto de vista filosófico, seja do ponto de vista pedagógico, é de encontrar brechas ou alternativas que possibilitem florescer

---

<sup>2</sup> Não desconhecemos aqui a existência de uma discussão no âmbito da antropologia filosófica sobre o que significa liberdade e qual a tarefa da educação na efetivação da mesma. Reconhecemos, contudo, essa limitação neste trabalho, porém ela se faz necessária em função do escopo estabelecido para o mesmo.

aquilo que é o objetivo primeiro em termos de tarefa de formação do ser humano, muito especialmente aquilo que se relaciona a liberdade do próprio ser.

### 2.3 MONOPÓLIO EDUCATIVO: A RELAÇÃO ESCOLA E INDÚSTRIA

Illich (1973) analisa o monopólio do modo de produção industrial e os principais problemas ocasionados por essa forma de produzir, bem como a própria mentalidade que emerge desse modelo baseado no valor da produtividade e eficiência. O autor deixa claro que as tecnologias industriais e seus efeitos nocivos à sociedade ocorrem em diversos setores, tais como a medicina e o transporte, incluindo a educação, que aparece como um significativo instrumento desse processo.

O texto de Illich acima mencionado, antes que um livro é um manifesto em prol da necessidade do controle político do processo tecnológico. O autor alerta que uma etapa importante envolve a conscientização dos efeitos nocivos da tecnologia industrial, de forma a repensar o modo de vida do ser humano moderno. A principal crítica de Illich a noção de desenvolvimento nas sociedades industriais é a falta de limites à suas tecnologias, as quais tendem a tornar o ser humano dependente de suas ferramentas. O autor se utiliza do conceito de contraprodutividade para caracterizar um tipo de resultado produzido por essas tecnologias e que envolve, justamente, a emergência de efeitos contrários aos fins inicialmente desejados. Nas palavras do autor, “quando um trabalho com ferramentas ultrapassa seu limiar definido pela escala ad hoc, volta-se contra seu objetivo” (ILLICH, 1973, p. 9). Ainda de acordo com o autor, o sistema escolar ultrapassou esse limiar ao escolarizar o saber, monopolizando a educação a partir de um sistema que reproduz a sociedade industrial e sua lógica de consumo. Na concepção de Illich, a educação é transformada em mercadoria a ser consumida, e o aluno é visto como um consumidor que deve, passivamente, aceitar os pacotes de lições diárias oferecidas por essa tecnologia. O conceito de contraprodutividade aplicado à tecnologia escolar nos leva a perceber a perda daquele ideal de liberdade tão almejado nos processos de reflexão sobre o ser humano – consoante uma perspectiva da antropologia

filosófica – e os respectivos processos de formação pela escola parecem atingir o efeito contrário quando a mesma monopoliza o saber e padroniza o ser humano.

Ao final da Idade Média, houve uma mudança na concepção de trabalho diante da nova compreensão de organização industrial e instrumentalização da produção antes mesmo da Revolução Industrial (ANTUNES, 1999). A palavra trabalho, que já foi associada à tortura ou labor, passa a ter uma ressignificação quando associa a energia humana ao ritmo da máquina. A concepção de trabalho da modernidade vai ser amplamente afetada pela lógica da produção em massa e uma nova mentalidade surge: uma mentalidade dócil, condicionada à ditadura do tempo, da eficiência e da máquina, fazendo surgir assim um novo modo de existir, cujas amarras são invisíveis, porém não menos exploratórias. O ser humano passa a se relacionar de forma mais dependente da máquina, em uma nova relação espaço-tempo: o sino da fábrica e o relógio são novos senhores, e o anseio de uma máquina que substituiria o ser humano vai, aos poucos, se transformando em relações de dependência e degradação do ser humano em relação à máquina. A citação a seguir de Illich (1973, p. 52) elucida esse processo:

ora, o ritmo da produção exigia a docilidade do consumidor capaz de aceitar um produto estandardizado e condicionado. [...] O discreto encanto do condicionamento abstrato da megamáquina tomou o lugar do efeito do estalar de chicotes no ouvido do agricultor-escravo e o avanço implacável da cadeia sem fim desencadeou o gesto estereotipado do escravo.

As mudanças na concepção de trabalho a partir de sua instrumentalização e associação da energia humana à energia da máquina, consoante a consolidação da lógica da produção em massa, tiveram efeitos duradouros e abrangentes em diversas atividades humanas, entre as quais destacamos aquelas relativas aos processos educativos. Aqui, verificamos uma espécie de revolução copernicana, que é a emergência de um instrumento e novas relações que, muito especialmente, rompem as relações individuais do tipo preceptor-criança para um processo em que é possível identificar um professor e vários educandos envolvidos em um mesmo processo didático. Nesse contexto emerge a figura do professor como expert em educação e parte dos direitos e deveres educativos da instituição familiar é transferida para uma outra instituição a qual, em função de um acordo que será

regulado pelo Estado, irá assumir, em forma crescente, os deveres e direitos educativos daquela instituição.

Nesse contexto da modernidade em que ganha forma o ideal, até mesmo no plano filosófico, de substituição do ser humano pela máquina, aquilo que observamos é um sofisticado processo de transformação desse ser que culmina, inclusive depois dos efeitos de um certo darwinismo biológico em termos de repercussão do que é o ser humano, no processo de questionamento de saber até que ponto o ser humano está se transformando ele próprio em outra máquina, sendo incapaz de viver fora da engrenagem, do modelo de produção e dos valores nos quais está inserido. Assim, pensar a escola enquanto tecnologia industrial é perceber a presença de um modelo similar, em partes, ao presente na produção e consumo das sociedades industriais. A escola-tecnologia é a máquina, e o professor uma de suas engrenagens, que exerce etapas pré-programadas, as quais corrompem, cada vez mais, o seu espaço de atuação autônoma. Nesse caso, o circuito parece estar fechado: escola tecnologizada, professor pré-programado, conteúdo mercantilizado e o aluno consumidor passivo. É preciso, no entanto, romper tal circuito e buscar na própria escola, num repensar da nossa relação com essa tecnologia, novas possibilidades a partir de práticas educativas que promovam a autonomia dos sujeitos envolvidos.

Nessa concepção de escola enquanto tecnologia hegemônica do educativo e essa possível associação com a mentalidade produtivista das sociedades industriais, o conhecimento torna-se mercadoria a ser consumida, e a escola emerge como um lugar de condicionamento, correndo o risco de preparar seres dóceis e aparelhados, dispostos a aceitação da nova ordem tecnocrática (MARCUSE, 1973; HABERMAS, 1994). Assim como a medicina adquiriu o monopólio da cura, a escola monopolizou o saber, instituindo a ideia de progresso a partir do acúmulo de informações adquiridas em etapas, num determinado tempo, contabilizado em horas de estudo como numa linha de montagem (ILLICH, 1973). Tal monopólio do saber por parte da escola condenou qualquer forma de aprender que esteja fora dessa ferramenta, negando, assim, experiências educativas em outros espaços de aprendizagem ou em processos educativos de autoformação.

De acordo com Illich (1973), essas ferramentas, no entanto, mesmo imbuídas de um conjunto de valores das sociedades de consumo, podem ser subvertidas em uma outra direção que vislumbre um modelo de sociedade mais humano e convivial. Para tal é necessário um novo tipo de relação do ser humano com essa ferramenta de forma a permitir um grau maior de autonomia do sujeito em relação aos processos tecnológicos. Isso implica pensar uma nova concepção de eficiência, não mais em termos estritamente técnico-instrumentais, mas na emergência de práticas que valorizem aquilo que as pessoas possam fazer por si mesmas, independente do grau de velocidade e produtividade. Para essa reinvenção, é necessário, ainda, romper com aquilo que referenciamos antes como o monopólio radical, o qual consiste no controle exclusivo dos meios de produção ou de venda de um bem ou serviço.

Em função do nosso referencial teórico e tendo em vista deixar mais claro para o leitor os processos relativos ao contexto da escola enquanto tecnologia, no que se segue, procuramos caracterizar melhor em que consiste esse monopólio radical.

O monopólio de determinados produtos por uma empresa que controla de forma exclusiva esse mercado é uma característica central das sociedades de consumo. Algumas marcas detêm o monopólio de determinados produtos quando são as únicas a comercializarem e dominarem a publicidade do mesmo em determinado local. Apesar da limitação do consumidor em escolher a marca que deseja consumir, esse tipo de monopólio reduz a escolha, mas não a elimina por completo. No entanto, o *monopólio radical* limita a liberdade de escolha e impõe um bem ou serviço, sem deixar margem para escolha. É o que acontece, por exemplo, com o monopólio da cura através da medicina e o monopólio do saber por parte da escola.

Não só os produtos como os serviços podem limitar a liberdade humana através de monopólios radicais. A escola é uma instituição que detém o *monopólio radical* do saber, e tal monopólio, conforme Illich (1973), ocorre quando ela redefine o saber como educação e determina que só há saber dentro da escola. Como o autor escreve: “enquanto as pessoas aceitarem a definição de realidade que lhes dá



o professor, os autodidatas terão o rótulo oficial de não educados” (ILLICH, 1973, p. 71).

O monopólio radical, além de estigmatizar os excluídos, cria necessidades e nos remete a ideia de que somos dependente daquilo que aquela ferramenta hegemônica nos fornece. Capacidades inatas como cuidar de si, deslocar-se e adquirir conhecimentos passam a ser tarefas que os seres humanos não podem mais fazer sozinhos, de maneira livre e espontânea. As tecnologias modernas criam dependências, transformam processos simples em necessidades elementares, tornando o ser humano cada vez mais dependentes dessas tecnologias. Elas limitam, assim, outras possibilidades de existência humana e outras tecnologias que fujam do padrão eficiência/consumo.

O modelo de escola que surge nesse contexto, cujos traços principais perduram até os dias atuais redefiniu a aquisição do saber a partir do processo de escolarização, segregando assim os não-escolarizados, corroborando com a discriminação dos mesmos.

A redefinição do processo de aquisição do saber, em termos de escolarização, não só justificou a escola, dando-lhe uma aparência de necessidade, como também, simultaneamente, criou uma nova espécie de pobres, os não escolarizados, e uma nova espécie de segregação social, a discriminação daqueles que carecem de educação por parte dos orgulhosos por a terem recebido (ILLICH, 1973, p. 36).

Vale ressaltar que nas sociedades industriais o modelo perverso de ênfase no consumo faz com que os desprivilegiados, aqueles que não podem consumir com a mesma intensidade de um determinado grupo, queiram de alguma forma se enquadrar nesse grupo. Apesar dos efeitos nocivos do consumo exacerbado, seja através da degradação ambiental ou da própria ressignificação do humano à condição de consumidor, percebemos que não há uma crítica desse processo, pois aquele que consome, além de aparentemente satisfeito com esse processo, parece querer consumir sempre mais. Já aquele que está à margem do processo de consumo tem a ilusão acalentada de se tornar um futuro consumidor, eliminando também aqui a crítica de possibilidade dessa condição, como bem salientaram Marcuse (1973) e Illich (1973), entre outros. Ao analisar a civilização industrial contemporânea, Marcuse (1973) atenta para os limites à liberdade humana a partir

da criação de falsas necessidades que, de acordo com o mesmo, são mecanismos de controle que satisfazem, em boa parte, os interesses das instituições comuns: “a maioria das necessidades comuns de descansar, distrair-se, comportar-se e consumir, de acordo com os anúncios, amar e odiar, o que os outros amam e odeiam, pertencem a essa categoria de falsas necessidades” (MARCUSE, 1973, p. 26).

Esse fenômeno é válido para bens e serviços, entre os quais aqueles ofertados pela instituição escolar: o saber programado, empacotado e distribuído com o rótulo de educação. A felicidade humana passa a ser definida de acordo com o grau de consumo, e a escola, enquanto instituição produtora, torna-se uma fábrica de sonhos, uma ferramenta indispensável ao crescimento humano e a uma determinada concepção de progresso. Todos os problemas da sociedade e da própria educação se resolvem sempre com o aumento no consumo de pacotes diários de saber.

Também aqui não se questiona o como, apenas enfatiza-se o mais:

esta cegueira é efeito do desequilíbrio da balança do saber. Os intoxicados pela educação tornam-se bons consumidores e bons usuários. Consideram o seu crescimento pessoal sob a forma de uma acumulação e de serviços produzidos pela indústria. Em vez de fazerem as coisas por si mesmos, preferem recebe-las embaladas pela instituição. Recusam a sua capacidade de captar o real. O desequilíbrio da balança do saber explica como o desenrolar do monopólio radical de bens e serviços é quase imperceptível para o usuário (ILLICH, 1973, p. 90).

Nem sempre é fácil determinar o que constitui um *monopólio radical*, pois diversos são os mecanismos que tornam determinados produtos e serviços obrigatórios; uns mais sutis, outros menos, porém sempre eficientes no controle do consumidor. A educação, por exemplo, é um monopólio radical amplamente aceito pela sociedade. Por mais inteligente e criativo que seja um autodidata, ele estará segregado se não estiver matriculado numa escola, pois a tecnologia industrial institui a partir dos monopólios radicais a criação de ferramentas cada vez mais manipuláveis, que, segundo Illich, são aquelas que cada vez menos permitem a ação autônoma do ser humano. Tarefas simples do dia a dia requerem cada vez mais especialização. Aprender algo requer intermédio de especialista e, além de ser induzido a sentir tais necessidades, o indivíduo não-escolarizado sofre sanções

legais, sociais e existenciais pela falta da comprovação de escolarização. A sanção legal ocorre por parte das leis que obrigam os pais a matricularem seus filhos em instituições escolares, e as demais são frutos da própria dinâmica social, na medida em que exclui dos melhores postos do mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que consideram superiores aqueles que passaram por processos de escolarização.

O monopólio escolar não se baseia primordialmente numa lei que sancione pais ou filhos pela deserção escolar. “Não que faltem tais leis, mas a escola apoia-se em outra tática: a segregação dos não escolarizados, a centralização da instrumentalização do saber sob controle dos professores, o tratamento social privilegiado dos estudantes” (ILLICH, 1973, p. 74).

O cerne da crítica de Illich (1973) à tecnologia escolar, com a qual estamos de acordo, não é direcionada apenas ao tipo de saber que a escola transmite e a forma como faz essa transmissão, mas sim à estrutura de funcionamento e ao tipo de mentalidade que permeiam essa instituição. Ambos os processos criam falsas necessidades na medida em que pleiteiam a escolarização como único caminho para o desenvolvimento humano e aquisição de saber, bem como procuram transformar a escola em modelo hegemônico de educação em pressupostos dependentes do universo da indústria.

O pressuposto da igualdade de oportunidades de acesso à educação não pode ser confundido com obrigatoriedade de frequência ao ritual escolar. De acordo com Illich (1985), confundir oportunidade com obrigatoriedade escolar é confundir salvação com frequência à Igreja. A obrigatoriedade segrega o não-escolarizado, já que a instrução escolar foi definida como a instrução necessária. Necessidade essa criada, assim como são criadas as necessidades na sociedade de consumo. Da mesma forma que a sociedade de consumo exclui os não consumidores, a educação obrigatória exclui o não-escolarizado, ainda que este seja um autodidata, por exemplo. Mais do que uma crítica metodológica trata-se de uma crítica ao monopólio e funcionamento da escola enquanto instituição de controle social e reprodutora de uma mentalidade criada pelo modo de produção industrial.

O que as pessoas aprendem nas escolas que se multiplicam na Malásia e no Brasil, é, sobretudo, a medir o tempo com o relógio do programador, a avaliar o progresso com os óculos do burocrata, a apreciar o consumo crescente com o coração do comerciante e a considerar a razão do trabalho com os olhos do responsável sindical. Isto não é o professor quem ensina, mas sim o percurso programado,

produzido e, ao mesmo tempo, obliterado pela estrutura escolar (ILLICH, 1973, p. 82).

Em síntese, de acordo com as ideias de Illich (1973), conforme vimos, em termos de estrutura tecnológica, nessa relação humano/tecnologia, em termos educacionais, o monopólio criado pela escola moderna faz parte do problema, uma vez que reduz drasticamente a oportunidade de vivenciarmos novas experiências educativas, alternativas ao modelo de escola vigente. A escola é apenas mais uma instituição que sofre com esse monopólio. Como sintetiza Illich (1973, p. 8):

condicionar as massas por meio da educação permanente em nada soluciona os problemas técnicos, mas isto torna-se moralmente menos tolerável que a escola antiga. Novos sistemas educacionais estão em vias de suplantarem os sistemas escolares tradicionais tanto nos países ricos quanto nos pobres. Estes sistemas são instrumentos de condicionamento, poderosos e eficazes, que produzirão em série uma mão-de-obra especializada, consumidores dóceis, usuários resignados.

A escola sempre terá algo a ensinar e o indivíduo algo a aprender. Os que se adaptam com mais facilidade à rotina da escola e demonstram isso nos exames classificatórios evoluem para séries mais avançadas, e quem não se adapta tende a arcar com as sanções impostas aos não escolarizados.

De acordo com Illich (1973) o modelo tecnológico industrial tem padronizado até os sonhos! Independente de onde estejam, as pessoas tendem a ter os mesmos padrões de pensamentos e tem procurado agir na busca dos mesmos objetos e valores. Como salienta o autor, “não somos capazes de conceber senão sistemas de hiperinstrumentação para os hábitos sociais, adaptados à lógica de produção em massa!” (ILLICH, 1973, p. 30).

Apenas para concluir esse tópico, queremos ressaltar, portanto, que o condicionamento que a escola impõe ao estudante, embora sutil, não é menos eficiente do que aquele da fábrica e do quartel (FOUCAULT, 2014). Mais do que história, geografia, matemática, biologia etc. o aluno na escola está submetido a um currículo oculto<sup>3</sup> que, em diálogo com os valores da sociedade de consumo, coloca em termos de antropologia humana a emergência de um novo ser: obediente, disciplinado, que aceita hierarquias e procura competir, nem sempre em padrões

---

<sup>3</sup> Mais adiante dedicaremos um tópico para analisarmos de forma mais aprofundada o conceito de currículo oculto (ILLICH, 1973).

éticos, por um lugar nessa sociedade de consumo. Não menos sem razão, na maioria das vezes, após o cumprimento das etapas de ensino, o aluno está pronto para o maçante mundo da fábrica e do irrefreado consumo.

A crítica a escolarização e o controle exercido pela instituição se faz necessário quando compreendemos que os problemas da educação, principalmente no que diz respeito à possibilidade de uma educação filosófica nessa escola, podem ser, em parte solucionados, quando reconhecemos os limites da ferramenta produtiva e vislumbramos a possibilidade da conversão dessa ferramenta. A escola, assim como outras instituições, são criações humanas e como tal possuem em si esse potencial de criação e reinvenção. A solução para os problemas causados pela hiperinstrumentalização da escola e a possível perda de autonomia do ser humano, não podem simplesmente ser resolvidos com o fim da ferramenta, mas a partir da sua conversão, que ocorrerá quando nos conscientizarmos dos limites impostos por uma escola domada pela tecnologização (MASSCHELEIN, 2014) e buscarmos experiências alternativas que permitam ao estudante desenvolver suas capacidades a partir de uma relação com o saber pautada pela autonomia e construção do conhecimento, possibilidades que a própria escola pode oferecer, quando houver a conscientização desses limites e o vislumbramento de novas relações, de sujeitos integrados na coletividade, conscientes de suas potencialidades e capazes de adquirir conhecimento em processos menos controláveis pelos outros.

#### 2.4 A TÉCNICA DISCIPLINAR E A RELAÇÃO DE PODER NA ESCOLA

Os mecanismos de controle e manutenção do monopólio escolar, abordados por Illich (1973), podem ser compreendidos numa análise micro, caso levemos em consideração as contribuições de Foucault (2014) em sua análise das técnicas disciplinares dentro da escola. Esse autor, ao analisar o corpo enquanto objeto e alvo do poder, situa a disciplina como algo que torna esse corpo dócil, manipulável e apto a viver na sociedade industrial; corpo esse que necessita dessa disciplina para a produção. Os corpos se tornam dóceis para o trabalho em série, o qual, devido à divisão cada vez mais acentuada do processo de produção fabril, individualiza cada

vez mais o sujeito. Esse, para adequar-se ao ritmo da máquina, precisa ocupar um determinado lugar, obedecer aos movimentos e ao tempo da mesma. A indústria moderna ditou regras de comportamentos individualizantes e disciplinares que foram além da fábrica e alcançaram outros setores da sociedade, tais como, por exemplo, a escola.

De acordo com Foucault (2014), os Colégios Jesuítas, que antecederam a escola moderna, ainda valorizavam, inspirados nos campos de batalha romanos, o modelo de “classes”, quando essas podiam ter até duzentos ou trezentos alunos e se dividiam em grupos de dez; cada qual era colocado em seu “campo”, onde eram estabelecidas hierarquias em função de seu valor no combate. A rivalidade entre os grupos era estimulada através de um duelo, em que a ideia de vitória e derrota estavam ligadas às capacidades e eficiência do indivíduo no grupo.

Criados num período histórico marcado pelo avanço do protestantismo na Europa, os Colégios Jesuítas surgem como estratégia de combate a esse avanço a partir de uma série de medidas tomadas pela Igreja Católica e que entre outros objetivos estavam o de levar a fé Católica para os lugares mais distantes, principalmente aqueles que ainda haviam indivíduos que não conheciam a fé cristã, tais como os índios brasileiros, por exemplo. Imbuídos pela missão de resgatar “almas” para a fé cristã, o caminho escolhido pelos Jesuítas foi o da educação. Cientes da importância da educação na difusão da Teologia e dos valores da cultura europeia, a educação jesuítica não se limitou à catequese, mas também à valorização da leitura e da escrita, embora o desenvolvimento de tais habilidades facilitaria o processo doutrinário.

Os padres deveriam ser bem instruídos e seguir um rigoroso sistema de ensino que incluía horários, métodos e programas. A rigidez da disciplina no processo de formação dos padres, assim como estímulos pedagógicos e os castigos e penalidades fazem parte da essência de uma ordem, que também ficou conhecida como “Soldados de Cristo”.

Quanto ao currículo, a Ratio o teria organizado da seguinte maneira: currículo teológico (quatro anos), filosófico (três anos) e humanista (seis a sete anos). A metodologia implantada pela Ratio englobava processos didáticos e estímulos pedagógicos envolvendo preleção, castigos, emulação, prêmios e academias. Percebemos que a

Companhia era exigente quanto ao preparo didático de seus integrantes e entendemos a razão pela qual a pedagogia ter desempenhado papel tão fundamental no projeto missionário dos jesuítas, afinal, o ensino comporia a essência dessa Ordem sendo utilizado primeiramente para preparar intelectual e teologicamente seus soldados e depois como meio para adentrar no mundo do outro (LIMA, 2010, p. 32).

Pouco a pouco, o modelo romano utilizado pelos Colégios Jesuítas vai dando lugar a um processo de homogeneização e individualização, onde a classe agora se torna um espaço de indivíduos padronizados, enfileirados, sob o olhar atento do mestre. O modelo fabril de produção é incorporado pela escola, que se torna mais um dispositivo disciplinar, onde corpos dóceis, enfileirados e distribuídos por critérios de idade e classificação serão instruídos de acordo com critérios pré-estabelecidos e avaliados pelo grau de reprodução dos mesmos.

A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos (FOUCAULT, 2014, p. 144).

Embora com ênfases diferentes, compreendemos que as análises de Foucault (2014) e Illich (1973) em relação aos valores que são incorporados ao dispositivo escolar se assemelham. Se em Illich (1973), a escola é um processo que, ao final, está conformada em função de uma certa noção de eficiência e produtividade, em Foucault (2014) encontramos a caracterização de como se impõe a necessidade daquilo que ele denomina modelo fabril, denotando a importância de que a escola assuma um papel central na construção de certos tipos humanos demandados por essa sociedade. De acordo com Foucault (2014), a organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar, já que antes, no sistema tradicional, cada aluno trabalhava individualmente com o professor, o que tornava os demais ociosos durante um tempo. A ociosidade é um entrave à produção fabril. A lógica da produção em escala

requer uma utilização cada vez mais rigorosa do tempo, tornando o indivíduo escravo do relógio, propagando a ideia de eficiência e produtividade. Na análise deste autor, a escola se torna, portanto, uma ferramenta disciplinar que antecede o indivíduo na fábrica, permitindo economia de tempo.

O poder disciplinar abordado por Foucault (2014) se mostra como um sutil e eficaz instrumento de poder. Não é algo que se detém nem se transfere, mas funciona como uma máquina. Ele está em toda parte, tudo controla, tudo vê. Seja na fábrica, no quartel ou na escola, o indivíduo está sendo monitorado a todo momento e diversas sanções são impostas aos que não se enquadram na máquina disciplinar. Embora os castigos físicos tenham sido abolidos das escolas nos últimos tempos, devido à intensificação do controle de diversos órgãos de proteção aos direitos humanos, percebemos que diversas outras sanções mais sutis são utilizadas diariamente no âmbito escolar. Os resultados de exames classificatórios e a utilização da avaliação como instrumento de poder é um exemplo claro da ação normalizadora da sanção. O comportamento do indivíduo é polarizado em punição e recompensa, em aluno bom ou mau, sem levar em consideração as motivações, a causa do desinteresse, que geralmente é o motivador da indisciplina.

Este mecanismo de dois elementos permite um certo número de operações características da penalidade disciplinar. Em primeiro lugar, a qualificação dos comportamentos e dos desempenhos a partir de dois valores opostos do bem e do mal: em vez da simples separação do proibido, como é feito pela justiça penal, temos uma distribuição entre polo positivo e polo negativo; todo o comportamento cai no campo das boas e das más notas, dos bons e dos maus pontos. É possível, além disso, estabelecer uma quantificação e uma economia traduzida em números (FOUCAULT, 2014, p. 177).

Através da quantificação, o aparelho disciplinar presente na escola reproduz mais uma vez os valores da modernidade: para a eficiência, a recompensa, para o desvio, a punição e assim o aluno passa a definir suas aptidões e qualidades de acordo com critérios pré-estabelecidos pelo sistema escolar, culpando a si mesmo pelo mau desempenho nos exames e buscando a recompensa a partir de sua adequação ao sistema. Ainda de acordo com Foucault (2014), a divisão segundo as classificações ou os graus tem um duplo papel: “marcar os desvios, hierarquizar as qualidades, as competências e as aptidões, mas também castigar e recompensar.” (FOUCAULT, 2014, p. 178). O castigo está na reprovação, nas tarefas repetitivas e



em algumas situações na diminuição do tempo de recreio, ou horário de saída. Já a recompensa se estabelece no próprio sistema de classificação, no avanço de séries e até mesmo nas oportunidades de participação de projetos, viagens e indicação para estágios. Tal sistema de punição e recompensa abordado por Foucault (2014), ao analisar a escola enquanto dispositivo de controle, se torna um importante instrumento em favor do monopólio escolar, conforme a análise de Illich (1973). Illich (1973) apresenta as sanções legais e sociais que o indivíduo não-escolarizado sofre ao longo da vida, enquanto Foucault (2014) aprofunda tais sanções dentro da própria escola, enfatizando o poder disciplinar e o sistema de punições e recompensas como importante instrumento em favor do monopólio escolar, que dita comportamentos e pune os que não se adaptam.

A punição, enquanto instrumento do poder disciplinar, não visa à repressão em si mesma, mas serve como experiência para o indivíduo comparar o seu comportamento aos demais. A arte de punir estabelece entre os indivíduos padrões de comportamentos a serem comparados, fazendo com que as singularidades se ajustem ao plural, e, na escola, a punição mais eficaz e sutil é o exame, pois ele não só classifica como quantifica, estabelecendo hierarquias até mesmo entre os classificados; não é a toa que, segundo Foucault (2014), o exame é exaustivamente utilizado em todos dispositivos de disciplina.

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vem-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetificação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível (FOUCAULT, 2014, p. 181).

Ainda de acordo com Foucault (2014), a escola moderna se tornou um aparelho de exame ininterrupto, onde não basta apenas mensurar ao final o resultado do processo, como era feito nas corporações de ofício<sup>4</sup>, onde o aluno

---

<sup>4</sup> Essas associações ocorriam em cidades que apresentavam mais de 10 mil habitantes e reuniam indivíduos que desempenhavam as mesmas atividades na sociedade. Nas atividades comerciais, elas estabeleciam os preços dos produtos fabricados por pessoas que exerciam um mesmo ofício,

entregava, ao final de um aprendizado, a sua “obra-prima”, que validava a sua aptidão, mas é preciso examinar constantemente, num processo ininterrupto de avaliação que além de verificar se o conteúdo foi transferido, ainda é possível comparar, qualificar, quantificar e levantar um campo de conhecimentos sobre o aluno. O exame, portanto, é a garantia da eficiência da aprendizagem. É o resultado que irá comprovar se de fato houve ou não a transmissão do saber; e caso o resultado seja negativo em algum indivíduo, tenta-se resolver o problema com mais instrução, com momentos de reaprendizagem e novos exames.

A partir do sistema de punições e recompensas abordado por Foucault (2014), fica evidente que tanto na análise macro feita por Illich (1973) em relação às sanções impostas pela sociedade ao indivíduo não escolarizado, quanto numa análise mais micro, das relações de poder dentro da escola, a escola enquanto poder hegemônico do educativo reproduz de maneira mais sutil ou direta a necessidade da escolarização e obediência, como condição de classificação e progresso, valores tão presentes na sociedade de consumo.

A técnica disciplinar enquanto dispositivo de controle, a partir da leitura de Foucault (2014), é uma análise, que embora seja importante para a compreensão que temos da escola em sua estrutura tecnológica, não encerra a discussão sobre o problema da indisciplina escolar, bem como não exime a importância da disciplina em processos educativos. O objetivo de nossa análise é buscar entender como a própria estrutura de funcionamento da escola contribui para a indisciplina quando transfere um tipo de saber, muitas vezes desconexo da realidade do estudante. Tal saber é transmitido a partir de uma instrução massiva que não reconhece e valoriza o saber da experiência e ainda utiliza exames classificatórios como instrumento de poder. No entanto, é importante salientar que existem outros fatores que geram a indisciplina, como a própria estrutura física das escolas e outras questões ligadas à realidade social do estudante, que não cabem no objetivo desse trabalho. Por fim, devemos entender que a disciplina é importante em qualquer atividade humana, porém, quando se trata de processos educativos, ela precisa ser espontânea e não estar associada a mecanismos de controle e demonstração de poder. Acreditamos

---

além de qualidade, quantidade e margem de lucro. Os aprendizes, apenas um ou dois por oficina, eram adolescentes que procuravam iniciar-se nos segredos da profissão, vivendo, para isso ao lado do mestre e pagando a ele pelo aprendizado, pelo alojamento e pela alimentação (FRANCO, 2001)

que é possível buscarmos na escola experiências educativas que despertem a alegria e o prazer do estudante, conseqüentemente tornando a disciplina apenas uma consequência da necessidade de vivenciar momentos de aprendizagens com mais autonomia e interesse por parte do mesmo.

## 2.5. O CURRÍCULO OCULTO

Como mencionamos antes, de um modo geral, de acordo com a análise de Illich (1973), observamos que a tecnologia moderna tende a obter resultados e efeitos contrários aos inicialmente esperados. Trata-se do fenômeno que Illich (1973) denomina de contraprodutividade, a qual envolve a ultrapassagem de certos limites por parte da tecnologia. No campo da medicina, por exemplo, a ideia de contraprodutividade fica evidente quando a utilização de determinados medicamentos e a própria condição de funcionamento dos hospitais, ao invés de estabelecerem a cura, criam novas doenças. No sistema de transportes, o automóvel, que promete agilidade no trânsito, promove engarrafamentos, que tornam veículos aparentemente mais simples, como a bicicleta, mais rápidos. Da mesma forma, na escola enquanto tecnologia hegemônica do educativo, também identificamos o fenômeno da contraprodutividade: em vez de promover o interesse e a criatividade nos processos de aprendizagem, muitas vezes vemos a consolidação de processos maçantes, padronizadores, que culminam por matar aquilo que é o próprio cerne do processo educativo: o interesse do aluno. A escola que tinha como objetivo inicial educar para a emancipação, produz seres dependentes e resignados. O currículo formal propugna formar para a liberdade mas a escola produz, como vimos antes em Foucault (2014), corpos obedientes, que segundo Illich (1973), são formados a partir de um currículo oculto:

o que o professor ensina não tem nenhuma importância desde que as crianças têm de passar centenas de horas reunidas por escalões de idades, entrar na rotina do programa (ou currículo) e receber um diploma em função da respectiva capacidade de se submeter a ele. O que aprendem na escola? Aprendem que quanto mais horas lá passarem, mais valem no mercado. Aprendem a valorizar o consumo escalonado de programas (ILLICH, 1973, p. 82).

Percebemos então que a noção de educação, pautada pela liberdade e autonomia do sujeito, encontra uma barreira na própria configuração da escola, que, através de um currículo oculto, produz seres dóceis e obedientes, treinados para receber, de forma acrítica, uma instrução permanente de valores empacotados. Entre esses valores, sem dúvidas, está a ideia de progresso e consumo, evidenciados quando o aluno recebe a instrução escolar como mercadoria, pronta e acabada. O processo educativo se torna mera transmissão, acúmulo de conteúdos, os quais levam o estudante a atingir graus cada vez mais elevados no sistema escolar, conforme sua eficiência, medida através de um sistema de avaliação que, como bem acentua Foucault (2014), padroniza, exclui e eleva os mais aptos à reprodução.

A sociedade moderna, além de criar o monopólio da ferramenta industrial, propende à criação de necessidades e ao estabelecimento de relações de produção e consumo em termos quantificáveis. A invenção da educação moderna é um exemplo claro do estabelecimento de critérios mensuráveis de necessidade, isto é, o estabelecimento de níveis de ensino e graus de aperfeiçoamento pelos quais o sujeito é submetido na instituição escolar. Demonstra, claramente, como a ideia de progresso, tal como se compreende na sociedade industrial, se faz presente na escola.

Enquanto Foucault (2014) faz uma análise histórica do modelo de educação jesuítica para justificar a transição de uma educação em grupo para a educação que promove a obediência do corpo à disciplina, Illich (1973) também busca na História os antecedentes da escola moderna para justificar a ideia de progresso e aperfeiçoamento. Se observarmos as contribuições de Illich (1973), veremos que essa ideia de níveis evolutivos remonta à arte da alquimia medieval e tem como expoente o pedagogo e alquimista Jan Amos Comenius, o qual foi um dos primeiros a propor graus de aprendizagem obrigatórios. Antecessor do modelo prussiano<sup>5</sup> de educação, criado para atender as necessidades da indústria e para manter a

---

<sup>5</sup> A escola tradicional, como a conhecemos, é embrionária do século XVIII, período marcado por revoluções liberais e pelo surgimento do despotismo esclarecido, que criou a ideia de uma educação pública, gratuita e obrigatória, que vai surgir de fato no século XIX, na Prússia, com a finalidade de condicionar as massas para a obediência, produzindo assim cidadãos “adestrados” para servir ao sistema.

obediência numa era de revoluções, Comenius transformou a educação num processo similar a alquimia: progressivo, quantitativo e transformador. Vejamos o que escreve Illich (1973, p. 35) a respeito dessa analogia:

Comenius não foi só um dos primeiros teóricos da produção em massa, mas também um alquimista, que adaptou o vocabulário técnico de transmutação dos elementos à arte de formar as crianças. O alquimista pretende refinar os elementos básicos, purificando-lhes os espíritos através de doze fases sucessivas de iluminação.

A escola reproduz o papel do alquimista quando trata o educando como uma pedra bruta à ser lapidada em fases de ensino. A ideia de evolução a partir do cumprimento de etapas estabelecidas, tal como existia na alquimia medieval e na indústria moderna foi transposta para escola, que, além de criar a necessidade do ensino institucional, estabeleceu níveis de aprendizagem em etapas a serem seguidas, e, assim como numa linha de montagem ou processo químico, o aluno torna-se um objeto, receptáculo de um conhecimento que o elevaria da condição de ignorante à iluminado, após a conclusão do processo.

O modo industrial de produção foi plenamente racionalizado, pela primeira vez, por ocasião do fabrico de um novo bem de serviço: a educação. A pedagogia acrescentou um novo capítulo à história da grande arte. Dentro do processo alquimista, a educação converteu-se na busca daquilo de que ia nascer um novo tipo de homem, requerido pelo meio, modelado pela magia científica (ILLICH, 1973, p. 35).

Para justificar a necessidade da escola era necessário fundamentar a crença que o processo educativo produz um determinado valor e que esse valor é definitivamente necessário, fomentando assim a lógica do consumo em que a necessidade cria a demanda. De acordo com Illich (1985, p. 52): “a existência de escolas produz a demanda pela escolarização. Uma vez que aprendemos a necessitar da escola, todas as nossas atividades vão assumir formas de relações de cliente [...]”, tornando assim o processo educativo uma relação de consumo, onde saberes empacotados são entregues por uma instituição que detém o monopólio desse saber. É importante lembrar que o que caracteriza a existência de um currículo oculto é a existência de práticas que, desde a infância, o ser humano aprende na escola: necessitar de instrução, recebê-la empacotada e sempre buscar mais “mercadoria”. Essa relação de professor-distribuidor e aluno-cliente é algo que se aprende desde cedo na escola e que o aluno exerce a vida toda fora dela e,

assim como na relação de consumo, a mercadoria atual sempre se torna obsoleta em pouco tempo; os programas escolares a cada ano buscam “inovar” nos conteúdos, trazendo novas “ofertas” e as séries seguintes sempre trarão algo novo, mais complexo, mais importante, mais necessário.

Vale ressaltar que nesse processo de aquisição do saber, nem todos conseguiriam atingir os graus mais elevados de conhecimento, demonstrando assim como a escolarização já nasceu comprometida com processos de exclusão. Isso, além de se criar a necessidade de uma escolarização, criou também um novo empobrecimento: o daqueles que não atingiram os mais altos graus de “iluminação”, perpetuando assim as desigualdades e transformando o saber em mercadoria, nem sempre ao alcance de todos.

A ideia de progresso em educação está na gênese da escola moderna. De acordo com Foucault (2014), o *edito* que criava a fábrica dos Gobelins<sup>6</sup> previa a organização de uma escola. Sessenta crianças bolsistas deviam ser escolhidas pelo superintendente dos prédios reais, confiados durante certo tempo a um mestre que devia realizar sua educação e instrução. Em 1737 um *edito* organiza uma escola de desenho para os aprendizes dos Gobelins. Tal *edito* não substituiria a outra formação, mas seria uma formação complementar. A organização dessa escola obedece, rigorosamente, os princípios da classificação e da ideia de progresso a partir do desenvolvimento de aptidões dos alunos.

A escola é dividida em três classes. A primeira para os que não têm nenhuma noção de desenho; mandam-nos copiar modelos, mais difíceis ou menos difíceis, segundo as aptidões de cada um. A segunda “para os que já têm alguns princípios” ou que passaram pela primeira classe; devem reproduzir quadros “à primeira vista e sem tomar-lhes o traço”, mas considerando só o desenho. Na terceira classe, aprendem as cores, fazem pastel, iniciam-se na teoria e na prática do tingimento. Regularmente, os alunos fazem deveres individuais: cada um desses exercícios, marcado com o nome do autor e a data da execução, é depositado nas mãos do professor; os melhores são recompensados; reunidos no fim do ano e comparados entre eles, permitem estabelecer os progressos, o valor atual, o lugar relativo de cada aluno; determinam-se então os

---

<sup>6</sup> A Manufatura dos Gobelins é fundada no século XVII, na França, como um complexo de oficinas dedicadas à produção de tapeçaria e mobiliário. Voltada às demandas da Coroa, como decoração de palácios e presentes diplomáticos, auxilia na expansão da imagem da França no Exterior a partir do reinado de Luís XIV. Encontra-se hoje em sua localização original, na Avenue des Gobelins, em Paris (ITAÚ CULTURAL, 2018).

que podem passar para a classe superior (FOUCAULT, 2014, p. 154).

A Escola dos Gobelins é um exemplo de uma prática educativa que, ao contextualizarmos, poderíamos fazer importantes considerações sobre a ideia de disciplina, produção e controle, no entanto, é importante nos determos nesse momento na lógica do currículo oculto que permeia esse fenômeno, de forma sutil e eficiente. A divisão em classes de acordo com aptidões valoriza a eficiência e classifica os indivíduos a partir de comparações que tornam estes dependentes da instrução e supervalorização da transmissão. Os exercícios são os instrumentos de análise da evolução do aluno, que só irá progredir se evoluir de acordo com os critérios pré-estabelecidos e ao final do ano poderá progredir e ser recompensado após uma comparação que não leva em consideração o tempo de cada um, a necessidade de aprender o que está sendo ensinado e a criatividade, tão inerente à arte e ao humano. O aluno dessa escola poderá ou não aprender a desenhar, porém, certamente ele aprenderá que necessita de instrução e que precisa “consumir” um conteúdo acabado; que o resultado da aprendizagem depende de seu esforço em se adequar ao método educativo, e que ao final haverá uma recompensa para os melhores.

O exemplo de Gobelins é apenas um entre tantos outros que demonstram como a escola pode incutir na mentalidade do educando a lógica da fábrica, e o quanto essa “aprendizagem oculta” pode influenciar não apenas a vida do estudante enquanto está na escola, mas na sua própria forma de viver, de se relacionar e, principalmente, de aprender. Os valores produzidos pela escola serão reproduzidos ao longo de sua vida, seja no trabalho, na família e em qualquer outra forma de relação que o indivíduo estabeleça.

## 2.6 NOVOS RÓTULOS PARA A MESMA TECNOLOGIA

Como vimos, o monopólio radical exercido pela escola e a “sacralização” da técnica nas sociedades modernas, impedem soluções para os problemas do educativo que não obedeçam a tecnificação, promovendo assim o fenômeno da

contraproduktividade, e buscando através de novas técnicas apenas rótulos diferentes para uma estrutura tecnológica praticamente intocável.

Como caracterizamos antes, há uma contradição entre a noção de educação para a liberdade e a configuração da escola enquanto uma tecnologia que forma sujeitos disciplinados e padronizados, em processos muitos semelhantes às fábricas e quartéis (ILLICH,1973; FOUCAULT, 2014). É nesse sentido que parece bem perspicaz a percepção que Ellul (1968, p. 352) faz do que se caracteriza o ambiente escolar, enquanto um universo sombrio e hostil.

Todos nós, adultos em 1950, conhecemos as sombrias escolas, em que o professor é o inimigo, onde a punição é constantemente ameaçadora, nas quais as janelas são estreitas e gradeadas, os muros marrom escuro, os bancos esculpidos por gerações que se entediavam toda igualmente. [...] Temos ainda diante dos olhos os livros sem imagens, as lições incompreensíveis que era preciso aprender de cor indefinidamente e a disciplina e o tédio. Conservamos o temor do mestre ao qual se opunha nossa astúcia. O temor dos vizinhos (o de trás, principalmente, contra o qual estávamos desarmados) que se dividiam apenas em mais fortes e mais fracos. Embrião de política, a liga dos fracos rapidamente se formava: concorrência implacável que vinha crescer a concorrência dos estudos, das notas e dos lugares.

Embora essa escola tradicional, descrita por Ellul (1968) tenha sido criada para atender as necessidades da indústria, percebemos que a sua estrutura básica de funcionamento se mantém nos dias atuais, embora saibamos que as críticas e tentativas de criar novos métodos de ensino alternativos a esse modelo não tardaram. Todas essas categorias utilizadas por Ellul (1968), Illich (1973) e Foucault (2014) para criticar a escola moderna foram postas em cheque por uma série de novas técnicas que tinham como objetivo revolucionar o ensino, entre as quais se destacam as técnicas da Escola Nova por exemplo. Entre os vários autores que se dedicaram ao estudo da escola, percebemos que muitos consideram o modelo escolanovista como a primeira alternativa crítica a esse modelo de escola tradicional. É notável a busca pela renovação do sistema educacional, trazido pela Escola Nova. De acordo com Menezes e Santos (2001), a Escola Nova foi um movimento de educadores europeus e norte-americanos, organizado em fins do século XIX, que propunha uma nova compreensão das necessidades da infância e questionava a passividade na qual a criança estava condenada pela escola tradicional. De acordo os autores acima citados, o modelo escolanovista introduziu



ideias e técnicas novas, substituindo as provas tradicionais pelos testes e adaptando o ensino às fases de desenvolvimento e às variações individuais. Além disso, visava colocar o educando como centro do processo educativo.

De acordo com Ellul (1968), essas novas técnicas tinham por objetivo a felicidade da criança. Salas de aula bem iluminadas, professor compreensivo e trabalho divertido eram requisitos básicos para o desenvolvimento de todas as atividades da criança: atividade física, manual, intelectual... tudo com o mínimo possível de coação.

Inspirada na maiêutica socrática, as técnicas da Escola Nova buscavam uma educação centrada no aluno, que estimulasse a descoberta do conhecimento por ele mesmo, contrariando assim o modelo tradicional vigente, centrado no professor e na ideia de transmissão de conteúdo. Apesar da tentativa de revolucionar a escola, e embora algum êxito essa técnica tenha obtido, se comparado ao modelo mais tradicional, Ellul (1968) ainda assim faz uma análise mais aprofundada do escolanovismo e percebe que, a despeito da tentativa de renovação, tal modelo ainda demanda de uma técnica tão requintada, minuciosa, e rigorosa, que, assim como o modelo tradicional, requer um notável pedagogo para aplicá-la. Ou seja, assim como a maior parte das técnicas do ser humano, na Escola Nova, a pessoa do técnico é de suma importância e, embora sejam notáveis os avanços desse sistema educacional, fica claro que a escolarização obrigatória, a formação da personalidade da criança e o seu enquadramento no sistema também estão presentes nesse modelo.

A ideia de uma educação humanitária, centrada na criança, se mostra, em parte questionável quando o modelo escolanovista propõe uma adaptação do sujeito à sociedade vigente. A ideia de uma escolarização universal e obrigatória, necessária às demandas sociais, fica evidente no discurso de Maria Montessori na UNESCO quando diz que

é preciso despertar na criança a consciência social. Sei que é uma questão complexa de educação, mas é preciso que a criança, que se tornará homem, possa compreender a vida e suas necessidades, a razão fundamental de toda a existência: a procura da felicidade [...] é preciso que saibam exatamente o que se deve e o que não se deve fazer pelo bem da humanidade [...]. É preciso preparar a criança para compreender a significação e a necessidade do entendimento entre

todas a nações. E a educação, mais do que a política que compete a organização da paz. Para a procura efetiva da paz, é necessário conceber uma educação humana, psicopedagógica, que atinja não apenas uma nação, mas todos os homens do mundo [...]. A educação deve tornar-se uma verdadeira ciência humana a fim de orientar todos os homens para o discernimento da educação presente (MONTESSORI, apud ELLUL, 1968, p. 354).

Ellul (1968) ao destacar a necessidade da escolarização no discurso de Montessori, embora deixe claro que tal concepção defendida pela educadora também está presente em muitos outros estudos de pedagogos, enfatiza como tal discurso corrobora com algumas categorias tradicionais para uma concepção de escola, que se pretendia nova.

De início percebemos que a técnica da nova escola deve ser rigorosamente aplicada pelo Estado, demonstrando assim o caráter institucional da mesma. A segunda categoria ancorada nos valores da tecnocracia, presente na fala de Montessori, é a ideia de escolarização universal, tornando assim essa técnica hegemônica, assim como foi pensado o modelo prussiano, desconsiderando assim qualquer tipo de aprendizagem fora do modelo instituído, já que é uma técnica que não se pode utilizar em minorias, mas em todo o mundo, como ela enfatiza. A Escola Nova, apesar de se apresentar como alternativa à escola moderna, e de fato, alguns avanços tenha trazido, acaba por substituir um modelo hegemônico por outro, criando um novo monopólio a partir da ideia de universalização de um modelo de ensino.

Por fim, Ellul (1968) critica a ideia de uma educação voltada para um fim social e não para o indivíduo em si, tornando assim a escola uma máquina de formação de indivíduos adaptados ao meio e preparados para uma consciência social em conformidade com a compreensão dos tecnocratas, dirigentes da instituição. Tornar a educação um meio para alcançar a paz entre as nações a partir de um ensino universal mediado pelo Estado é uma tarefa um tanto perigosa, tendo em vista a própria divergência de concepção de paz entre as nações. A ideia de um modelo hegemônico de educação é mais uma faceta do tecnicismo, próprio da civilização dos meios, e, portanto, alinhado aos valores da escola moderna.

De acordo com Ellul (1968), o discurso de liberdade que permeia a fala de educadores, não apenas da Escola Nova, assim como de outros modelos de

renovação pedagógica, se torna em partes contraditório, quando a escola continua sendo uma ferramenta de adaptação. Devemos reconhecer, de fato, que a Escola Nova pode ter inovado na estrutura física das escolas, na diversificação de atividades, numa aprendizagem mais prazerosa para o aluno, porém a ideia de um indivíduo mais feliz e eficaz torna-se preocupante quando essa felicidade é o preço da adaptação e da aceitação e de um sujeito produtivamente mais eficaz.

Um dos fatores profundos dessa educação será, portanto, necessariamente, a melhor adaptação possível a sociedade, quer dizer, apesar de todas as declarações possíveis, não é a criança em si mesma e para si mesma que é formada: é a criança na sociedade e para a sociedade. Observemos que não se trata de modo algum de uma preparação para uma sociedade ideal, toda feita de justiça e de verdade, mas para a sociedade tal como existe. Insiste-se suficientemente sobre o conhecimento e a adaptação ao meio. Somos postos no plano concreto. Quando uma sociedade se torna cada vez mais totalitária (digo sociedade, não Estado), provoca crescentes dificuldades de adaptação, exige cada vez mais homens conformados. Essa técnica torna-se cada vez mais necessária (ELLUL, 1968, p. 356).

A principal palavra das técnicas é adaptação. Quando fazemos uma análise da escola moderna, desde o modelo prussiano até as primeiras tentativas de renovação, percebemos que os fins são os mesmos, embora tais fins sejam ofuscados pela hipervalorização e perpetuação dos meios, que acabam sempre fechados em si. A tarefa de adaptação ao meio torna-se um perigo quando esse meio é uma sociedade competitiva, desigual e uma ameaça ao próprio meio ambiente. Tornar o homem mais equilibrado e feliz, através da escola, numa sociedade como a nossa é talvez o maior perigo dessas novas psicopedagogias, já que tais humanos seriam infelizes, inconformados e críticos, caso não tivessem sido modelados pela escola. Eis a grande ironia da educação libertadora: buscar uma formação humanista, libertária, formando indivíduos conformados e socialmente adaptados, ou seja, busca-se a liberdade, produzindo técnicos que aprendem desde cedo que a reprodução é mais importante que a transformação. Fica evidente, portanto, o fenômeno da contraprodutividade quando os fins de uma educação libertária tornam-se conformismo e adaptação e o indivíduo assimila tais valores através de um currículo oculto que exerce nos processos educativos um poder de influência maior do que o próprio currículo formal.

De acordo com Ellul (1968), o ensino não tem mais um fim humanista, não tem mais valor por si mesmo, tem apenas um fim: fazer técnicos. “O que se ensinava deve ser útil à vida: ora, a vida atual é técnica, é preciso, portanto, que o ensino seja antes de mais nada técnico” (ELLUL, 1968, p. 357). Isso coincide com a necessidade de profissionalização dos indivíduos, e a escola, para satisfazer as necessidades dessa “sociedade técnica”, fragmenta a educação, dividindo os indivíduos em grupos separados de acordo com as habilidades de cada um, aptos a serem úteis à sociedade tecnocrática. A ideia de liberdade esbarra no conformismo da adaptação e na sujeição do homem à máquina, afinal o cérebro do técnico deve funcionar de acordo com o ritmo da máquina e a eficiência é a garantia da inclusão do indivíduo nessa sociedade. É preciso, portanto, investir em possibilidades de renovação da escola através de experiências alternativas que permita uma educação voltada para o indivíduo e suas necessidades mais autênticas. A crítica feita às tentativas de renovação da escola não exime a importância de tais correntes pedagógicas nos processos educativos e muito menos pretende criar um desalento em relação à educação, pelo contrário, tais críticas apenas nos levam a perceber, que a escola, enquanto construção humana tem infinitas possibilidades de se reinventar a partir de práticas que torne a relação com o saber, o verdadeiro cerne da discussão, e amplia poderosamente o raio de ação do indivíduo, tornando-o mais autônomo e consciente do seu papel no processo de ensino-aprendizagem.

## 2.7 TENSÃO ENTRE A TECNOLOGIA ESCOLAR E A EDUCAÇÃO FILOSÓFICA ENQUANTO AUTOFORMAÇÃO

Em nossa análise anterior da escola enquanto tecnologia hegemônica do educativo – seu processo de surgimento e suas relações e compromissos com uma sociedade de consumo – conseguimos identificar que ela carrega em sua estrutura, valores que limitam uma educação para a autonomia e colaborem para a formação de seres humanos consumidores e passivos. Ao nos concentrarmos na análise desse problema da escola enquanto tecnologia hegemônica do educativo nas modernas sociedades de consumo, fomos levados a caracterizar, com base em Illich

(1973) Foucault (2014) e Ellul (1968), os processos e meandros que caracterizam esse problema, de forma a evidenciar o quanto a instrumentalidade da escola pode limitar processos de formação para a autonomia. Nesse contexto, fomos levados a discutir, especialmente em termos filosóficos, até que ponto é possível repensar e propor alternativas que consigam extrapolar o processo de tecnização da existência humana, especificamente dos processos educativos relativos ao ensino de filosofia.

Compreendendo a técnica como um meio para alcançar um fim, percebemos o quanto a sociedade tecnocrática hipervalorizou o meio em detrimento do fim. Isso permitiu à técnica um determinado grau de autonomia que retirou certos controles políticos do processo tecnológico, fazendo emergir determinados problemas e o monopólio de determinadas tecnologias em relação a setores específicos da sociedade. A escola moderna é uma dessas tecnologias hegemônicas, cujas características centrais envolvem um conjunto de valores, estratégias de funcionamento e dispositivos que, por sua própria natureza, não se aproximam de processos que favorecem uma formação autônoma. É um meio de transmissão de conteúdos na forma de pacotes, pleno de valores standardizados cujo cerne envolve o estabelecimento de relações de consumo entre a instituição e os alunos.

A percepção, delineada antes, da escola enquanto tecnologia hegemônica do educativo nos remete a problematizar o quanto é possível o ensino de filosofia enquanto autoformação e construção subjetiva em um contexto mediado por tal tecnologia. Podemos começar a ilustrar essa problematização, a qual será objeto de aprofundamento no próximo capítulo, a partir da experiência desenvolvida por Jacotot, conforme caracterização feita por Rancière (2002). Jacotot realizou uma experiência de autoformação na França do século XIX, quando possibilitou a seus alunos aprender a língua francesa sem que formalmente os ensinassem. Com resultados surpreendentes, Jacotot delineia os princípios de uma educação para a emancipação, partindo da ideia de que há uma igualdade de inteligência que permite a qualquer ser humano aprender algo sozinho, pondo em questão os processos educativos da tecnologia escolar, amplamente discutida neste capítulo. De acordo com Rancière (2002), a experiência educativa de Jacotot demonstrou uma possibilidade de ruptura com a tecnologia escolar na medida em que é possível experimentar um processo de formação sem que haja um “expert”, produtos

empacotados, relações hierárquicas. A experiência de Jacotot demonstrou, ainda, que pode haver aprendizagem sem transferência, sem relações hierárquicas.

A questão da educação enquanto tecnologia produtiva e os problemas antes mencionados trazem, em nossa opinião, algumas tensões no que se refere à educação filosófica. A noção de educação filosófica enquanto autoformação e construção subjetiva encontram dificuldades de efetivação quando inserida na escola enquanto tecnologia hegemônica do educativo, conforme delineamos antes. De acordo com Cerletti (2009) o ensino de filosofia já é um problema filosófico em si, afinal o próprio ato de “ensinar” filosofia suscita um debate acerca da relação do ser humano com o saber.

Compreendemos o ensino de filosofia, em conformidade com Cerletti (2009), como uma construção subjetiva, onde professor e alunos juntos, numa relação de horizontalidade, aspiram ao saber a partir da problematização da realidade e o desenvolvimento de uma atitude questionadora, em que o desejo de conhecer, mais do que a aspiração de respostas prontas, torna-se o princípio norteador desse ensino, ao invés de uma mera transmissão acrítica de conteúdos. O ensino de filosofia torna-se, assim, uma busca incessante por algo que não se pode possuir plenamente nem transmitir, mas busca e construção em um ambiente de autonomia e liberdade. Esse processo é caracterizado pela autoformação e subjetividade dos sujeitos envolvidos, visto que a atitude filosófica, mais do que uma mera transmissão, é uma atitude questionadora da realidade.

Ensinar filosofia supõe basicamente ensinar a filosofar e caracterizamos o filosofar, mais do que pela aquisição de certos conhecimentos ou pelo manejo de alguns procedimentos, por um traço distintivo: a intenção e a atitude insistente do perguntar, do problematizar e, de acordo com isso, de buscar respostas (CERLETTI, 2009, p. 29).

Em síntese, como podemos perceber, o ensino de filosofia já é um problema filosófico visto que não há um saber objetivo a ser ensinado, mas sim a construção de uma atitude filosófica que, entre outras características, está associada a ideia de autonomia e subjetividade do indivíduo. Indivíduo esse que, enquanto sujeito detentor de uma capacidade inata de aprender, precisa estabelecer uma relação com o saber fundada nos princípios da busca e da construção, e nunca da transmissão. Nesse sentido, percebemos uma possível tensão para ensinar filosofia

na escola moderna. Essa tensão envolve a possibilidade de educar para a autonomia numa instituição com uma estrutura tecnológica associada a determinados valores de uma sociedade instrumental.

No capítulo a seguir, iremos abordar de forma mais aprofundada a nossa compreensão de educação filosófica de forma a caracterizar esse conflito que começamos a identificar. Iremos analisar de maneira mais aprofundada as principais questões e contradições que envolvem o ato de ensinar filosofia no universo da instrumentalidade da escola. Buscaremos suporte para pensar em algumas experiências educativas para apontar a possibilidade e necessidade de experiências alternativas de ensino de filosofia que guardem compromisso com processos de autonomia e criatividade.

**3 FERRAMENTA CONVIVAL ENQUANTO BASE PARA A EDUCAÇÃO  
FILOSÓFICA: PARA ALÉM DAS TENSÕES**



Como vimos no capítulo anterior, a análise da escola enquanto tecnologia nos permitiu compreender a escola dentro de um projeto de modernidade que, ao autonomizar a técnica (ELLUL, 1968) em busca de uma maior eficiência na produção, transformou a escola num dispositivo disciplinar (FOUCAULT, 2014), provocando assim sua contraproduzibilidade, que corresponde aos efeitos contrários a sua intenção original. A partir de estruturas hierárquicas, a escola moderna transformou o saber em mercadoria a ser consumida e, enquanto ferramenta industrial, tecnologicizou os processos educativos (MASSCHELEIN, 2014; ILLICH, 1973). A escola moderna passou a ser instituição hegemônica do processo educativo e os ideais de liberdade e autonomia, que fizeram parte do contexto de sua criação, são colocados em questão diante dos valores transmitidos pela instituição através de seu currículo oculto (ILLICH, 1973).

É neste sentido que neste capítulo abordaremos, inicialmente, os limites e possibilidades de ensinar filosofia no contexto da escola enquanto tecnologia hegemônica do educativo. Partindo do princípio de que ensinar filosofia já é em si um problema filosófico, entendemos que ensinar filosofia na escola moderna torna esse conflito mais notável principalmente quando propomos um ensino de filosofia enquanto processo de construção subjetiva e autoformação (CERLETTI, 2009). Trata-se de buscar alternativas à tecnologia escolar e, ao mesmo tempo, desafiá-la a partir de experiências outras.

Em termos de estrutura do capítulo, inicialmente, iremos problematizar o ensino de filosofia a partir das próprias contradições que envolvem o ato de ensiná-la. Em seguida, iremos dialogar com as concepções de ensino de filosofia desenvolvidas por Cerletti (2009), Kohan (2008) e Ranciére (2002) e, a partir da análise das experiências educativas de Sócrates e Jacotot procuraremos apresentar a noção de ensino de filosofia enquanto construção subjetiva e processo de autoformação. Em seguida, iremos analisar o conceito de ferramenta convivial, desenvolvido por Illich (1973), enquanto uma plataforma que pode permitir uma experiência de educação filosófica.

### 3.1 O ENSINO DE FILOSOFIA COMO UM PROBLEMA FILOSÓFICO

Em nossa compreensão, tendo em vista a crítica à tecnologia escolar presente neste trabalho, identificamos que na escola moderna o ato de ensinar pressupõe basicamente um professor, uma sala de aula, o domínio de um conhecimento específico e um método de ensino. O ensino-aprendizagem ocorre quando o método é eficaz e o aluno comprova tal eficácia num exame (FOUCAULT, 2014). Desde o surgimento dessa escola no século XIX até os dias atuais, muitos foram os métodos que surgiram para facilitar o processo educativo, no entanto pouco se pensou em termos de estrutura, da relação com o saber e dos instrumentos de controle exercidos pela escola. A escola transformou-se num templo sagrado e, enquanto tal, inquestionável. O monopólio da instituição escolar ofereceu as bases legais que sacramentaram a instituição como único espaço que produz saber, e a ideia de ensino enquanto transmissão de um legado cultural produzido sistematicamente se consolidou. No entanto, quando se trata do ensino de filosofia, as perguntas: o que e como ensinar tornam-se irrelevantes ou secundárias quando pensamos em que escola iremos atuar e qual perspectiva de ensino de filosofia iremos exercer, afinal, entre as diversas perspectivas de ensino de filosofia ou educação filosófica, como pretendemos abordar nesse texto, existem particularidades da filosofia que tornam indispensável pensar a estrutura escolar e os limites que ela oferece a esse ensino, pois tais questões são fundamentais para pensarmos o ensino de filosofia para além de uma discussão meramente conteudista e metodológica.

Segundo Kohan (2008), o próprio ato de pôr em prática a filosofia com pretensões educativas já é em si um ato paradoxal tendo em vista a impossibilidade de ensinar filosofia, já que o ensino admite a existência de duas partes: quem ensina e quem aprende. Quando se trata de filosofia, essa relação mestre-discípulo torna-se impossível desde a filosofia antiga, quando Sócrates disse nada saber. Como ensinar o que não sabe? A força da filosofia estaria então no não-saber? Naquilo que ignora? Tal discussão abordada por Kohan (2008) se faz necessário para a nossa análise na escola moderna, já que a lógica da transmissão conteudista ignora

a perspectiva do filosofar enquanto busca, e a tecnologia escolar, ao assumir a lógica produtivista, trata o saber como produto empacotado.

Ainda de acordo com Kohan (2008), tomando como exemplo Sócrates na condição de professor de filosofia, existe mais um paradoxo na relação filosofia-ensino e que talvez seja a maior especificidade da filosofia enquanto saber. Trata-se da impossibilidade de se separar filosofia de ensino, já que para ensinar filosofia precisa vivê-la, precisa fazê-la, pois a atitude filosófica, criada a partir de uma vivência filosófica, ensina por si, sem necessariamente haver um objeto a ser ensinado. Sócrates “ensinava” filosofia, fazendo filosofia. E essa condição é a chave para compreender o paradoxo do aluno que aprende sem o professor nada ensinar. Contrariando a tecnologia escolar, esse paradoxo torna a filosofia um saber peculiar, que, além das questões próprias dela mesma enquanto saber, ainda precisa enfrentar as tensões que envolve seu ensino mediado pela tecnologia escolar.

Como podemos perceber, fica cada vez mais claro as tensões que envolvem a filosofia enquanto prática educativa e longe de querer por fim a essas tensões – já que as mesmas são condição da própria filosofia –, buscaremos possibilidades de pensá-la na instituição escolar a partir de experiências alternativas ao modelo vigente. Pensar a filosofia na escola que temos é pensar ferramentas alternativas que possibilitem uma nova relação com o saber, afinal, mais do que um problema específico da filosofia, o problema da escola está na relação entre ensinar e aprender. Diante dessa análise, faz-se necessário pensar filosoficamente sobre a estrutura em que atua a filosofia enquanto processo educativo: na escola e nos espaços convivenciais que permitam novas possibilidades de integração escola/comunidade, indivíduo/saber.

Ao tratar do ensino de filosofia, a primeira questão a se pensar é se realmente é possível ensiná-la, tendo em vista a inexistência de um objeto a ser transmitido, conforme o modelo estabelecido pela tecnologia escolar. De acordo com Cerletti (2009), se ensinar filosofia já é em si um problema filosófico, dado a complexidade de definição do objeto de ensino e os limites e possibilidades de sua transmissão, ensinar filosofia pela lógica da tecnologia escolar, aumenta a complexidade do problema tendo em vista uma mediação (escola) que delimita objetivamente um

conteúdo, quando o saber filosófico é um saber essencialmente subjetivo, se compreendemos a filosofia enquanto construção e não transmissão.

E como sabemos, encontrar uma resposta unívoca para “que é filosofia?” não somente não é possível, mas cada uma das eventuais respostas poderia dar lugar a concepções diferentes da filosofia e do filosofar, o que incluiria, por sua vez, sobre o sentido do ensinar ou transmitir filosofia. [...] Se a isso somamos que nos interessa pensar o ensino de filosofia em um contexto educativo formal, ou seja, naquele em que os conteúdos estão prescritos ou regulados pelo Estado, o panorama se complexifica ainda mais (CERLETTI, 2009, p. 12).

Entre as mais diversas possibilidades de responder o que é filosofia e como ensiná-la, poderíamos destacar o ensino da história da filosofia, o desenvolvimento de habilidades argumentativas, a construção de um olhar crítico da realidade, o cuidado de si etc. Neste trabalho, iremos discorrer sobre o ensino de filosofia enquanto construção subjetiva e autoformação, admitindo a ideia de que se pode aprender filosofia sem que alguém formalmente a ensine, pondo em cheque a ferramenta escolar em sua configuração moderna, expondo assim uma tensão que abre caminhos para a crítica da escola e do próprio ensino de filosofia.

É preciso pensarmos a educação filosófica enquanto construção subjetiva de indivíduos questionadores e aspirantes de um saber que não é dado, mas construído a partir de uma relação de busca incessante por algo que não se detém nem se transmite: o próprio saber filosófico. Essa concepção de ensino de filosofia, que se confronta diretamente com a escola moderna foi bem problematizada por Cerletti (2009) ao abordar questões fundamentais acerca do ensino de filosofia e da impossibilidade desse ensino a partir da transmissão de conteúdos:

ensinar Filosofia é dar um lugar ao pensamento do outro. Não tem sentido transmitir “dados” filosóficos (isto é, informação extraída da história) como se fosse peças de uma loja de antiguidades com a qual os jovens não teriam qualquer relação. Não há sentido em tentar transmiti-los sem verificá-los no perguntar dos alunos. (CERLETTI, 2009, p. 87)

Na concepção de filosofia defendida pelo autor, não encontramos métodos, muito menos uma didática geral para o ensino de filosofia, no entanto, tal concepção nos permite buscar caminhos para um ensino de filosofia que, de fato, garanta ao sujeito a autonomia necessária para o exercício do livre pensar.

Um dos caminhos para refletirmos sobre o ensino de filosofia está na relação do ser humano com o saber. Na obra *Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar* (2008), Kohan faz uma análise da filosofia enquanto relação com o saber, ou com o “não saber”, a partir do exemplo de Sócrates. De acordo com o autor, a negação da condição de mestre pelo próprio Sócrates, que diz nada saber, e quem nada sabe nada ensina, é paradoxal com a existência de discípulos, afinal, como alguém que nada sabe pode ter discípulos já que a existência dos mesmos pressupõe a existência de um mestre? Como discorre Kohan (2008, p. 9):

Sócrates renuncia a posição de mestre e, contudo, de sua posição, surgem aprendizes, discípulos. Em outras palavras, Sócrates exerce outro tipo de maestria que a habitual e renuncia a ocupar o lugar de mestre. E, não obstante, outros aprendem desse lugar. O professor de filosofia afirma que não é um professor e, no entanto, deve reconhecer que seus alunos aprendem com ele. Finalmente no terreno da filosofia que ele mesmo inaugura, Sócrates afirma simultaneamente que seu saber é de pouco ou nenhum valor e que essa relação com o saber o constitui como o mais sábio de todos os homens.

A análise que Kohan (2008) faz de Sócrates enquanto educador é muito importante para a problematização do ensino de filosofia, pois, ao negar a filosofia como um saber, Sócrates já inicia o “ensino de filosofia” como relação e não transmissão de saber. O exemplo de Sócrates nos serve, ainda, de guia para pensarmos práticas de ensino de filosofia que desafiem a tecnologia escolar e permitam buscar na relação com o saber, as possibilidades de uma alternativa para o ensino de filosofia. A ideia de que o aluno pode aprender algo sem que o professor formalmente ensine é o elemento que expõe diretamente o conflito com a tecnologia escolar. Ao utilizarmos o exemplo de Sócrates, problematizado por Kohan (2008), estamos evidenciando esse conflito e extraindo desse exemplo possibilidades de pensar em experiências alternativas à tecnologia escolar que possibilitam um repensar da ordem explicadora e nos permita pensar o ensino de filosofia enquanto postura, atitude e não como transmissão de dados objetivos. O exemplo de Sócrates não será utilizado neste trabalho como método a ser copiado, mas como uma possibilidade de relação com o saber diferente da que existe na tecnologia escolar.

A ideia de transmissão também requer uma análise mais profunda, pois talvez o problema não esteja em transmitir, mas o que transmitir. A escola pode transmitir valores empacotados através de um currículo oculto, quando no ato de

ensinar estabelece uma relação de consumo. Por outro lado, dependendo da relação que se estabelece com o saber, a escola poderia buscar experiências alternativas para transmitir uma nova postura diante do saber, uma relação de autonomia entre quem ensina e quem aprende, e a possibilidade de criação ao invés de reprodução. A escola pode transmitir a ideia de liberdade, não através de conteúdos que falem sobre a liberdade, mas a partir de uma relação de autonomia com o saber, sendo essa autonomia a mesma do professor em relação à instituição e do aluno em relação ao professor. A esse respeito, Kohan (2008, p. 16) acrescenta:

a filosofia não ocupa um lugar de saber a mais; não é outro saber que se sabe quando se sabe filosofia; o que prima antes de tudo é uma relação com o saber. Essa delimitação pode ser crucial para um professor de filosofia em particular e para qualquer educador em geral. Porque se um professor tradicional ocupa um lugar do saber e ensina a alunos que ocupam o lugar de ignorar, essa relação já não poderá sustentar-se quando o saber do professor se apoia em sua ignorância, quando o próprio lugar do saber passa a ser atravessado pela potência ignorante.

Se a filosofia não é um saber objetivo, ela passa a ser entendida como um modo de vida que permite uma abertura ao conhecimento. Ter uma atitude filosófica diante da vida é dar lugar ao pensamento do outro, permitindo assim a possibilidade de criar e de buscar o novo, negando ou não o que já foi construído. Se o ato de educar pressupõe uma relação, a educação filosófica também só ocorre numa relação, onde nada se ensina, mas algo se pode aprender. Isso é possível quando mestre e discípulo se unem numa mesma aventura intelectual, onde, a partir da compreensão de uma igualdade de inteligências (RANCIÈRE, 2002), ambos podem aprender juntos.

Se compreendemos o saber enquanto algo produzido historicamente e transmitido através de geração em geração, concordamos com a ideia de transmissão, porém, quando compreendemos o saber enquanto construção subjetiva, percebemos que a relação com o saber se transforma: a verticalidade entre quem ensina e quem aprende, abre espaço à horizontalidade de quem aprende junto. De acordo com Cerletti (2009), a própria origem da palavra filosofia nos remete a uma relação de busca, de aspiração e de desejo por algo que não se detém. Quem ama o saber não pode detê-lo, pois o amor consiste na sua busca e

não no seu domínio. A atividade de aspirar ao alcance de um saber coloca professores e alunos numa relação diferente da que expomos sobre a tecnologia escolar. A transmissão abre espaço para a construção e uma aula de filosofia se transforma numa intervenção filosófica.

De acordo com o assinalado, o professor será, em alguma medida, filósofo, já que mostrará e se mostrará em uma atividade em que expressa o filosofar. Isso não quer dizer que ele deva ensinar uma filosofia própria, mas que desde uma posição filosófica – a sua ou a que adote- filosofará junto com seus alunos. (CERLETTI, 2009, p. 19)

A solução para os problemas que envolvem ensinar filosofia a partir da explicação de um conteúdo não pode ser confundida com aulas realizadas a partir de divagações “filosóficas” advindas apenas da experiência e do senso comum. Embora o pensar filosófico possa e deva partir de situações-problemas da vida comum, a reflexão filosófica não pode simplesmente advir de lugar nenhum. A busca por respostas, característica de uma atitude filosófica, é um legado importantíssimo da história da filosofia, presente nas obras filosóficas e que, assim como nas outras ciências, fornecem um saber indispensável à sua área. No entanto, especialmente na filosofia, esse legado não pode simplesmente ser explicado e absorvido de maneira acrítica pelo aluno.

Ensinar filosofia supõe basicamente ensinar a filosofar e essa tarefa está mais próxima da construção de uma atitude filosófica diante de problemas filosóficos. Tal atitude corresponde ao olhar crítico, questionador, e contemplativo diante do objeto. É problematizar o que o senso comum simplifica, duvidar das “verdades” estabelecidas e se encantar diariamente com o “natural”, corriqueiro e usual, permitindo assim uma abertura ao conhecimento.

Esse espaço comum entre filósofos e aprendizes será antes uma *atitude*: atitude de suspeita, questionadora ou crítica, do filosofar. O que haveria que tentar ensinar seria, então, esse olhar agudo que não quer deixar nada sem revisar, essa atitude radical que permite problematizar as afirmações ou colocar em dúvida aquilo que apresenta como óbvio, natural ou normal (CERLETTI, 2009, p. 29).

A análise feita até aqui sobre os limites e possibilidades de uma educação filosófica a partir da escola moderna nos permite compreender que, por mais inovações técnicas, didáticas e recursos que um professor busque para ensinar

filosofia, na maioria das vezes, ele irá se defrontar com a lógica instrumental da escola. O currículo programado que já estabelece o que o aluno deve aprender em cada série diminui a possibilidade de escolhas. Os conteúdos programáticos devem ser cumpridos num prazo determinado para que ao final de cada etapa de ensino o professor avalie e classifique seus alunos de acordo com a “capacidade” de assimilação. Como discorre Cerletti:

essas questões são talvez alguns dos pontos mais delicados do ensino de filosofia que tem lugar nas instituições educativas. As próprias características das escolas (enquanto localização do Estado submetidas a uma estrutura de controle) fazem com que os professores tenham que cumprir, simultaneamente, a dupla tarefa de mestres e de funcionários do Estado. Por um lado abrem ao mundo do saber, e por outro, abonam saberes. Tentam despertar a paixão por conhecer e, ao mesmo tempo, certificam certos conhecimentos adquiridos pelos alunos (CERLETTI, 2009, p. 39).

Entre as problematizações trazidas por Cerletti (2009) na citação acima, podemos extrair a partir dela diversos mecanismos de controle estabelecidos pela escola e como professores e alunos, dentro da compreensão da escola enquanto ferramenta manipulável (ILLICH, 1973), estão submetidos a esses controles, que limitam a ação dos sujeitos diante da técnica. Buscar experiências alternativas no ensino de filosofia também envolve pensar a autonomia do indivíduo diante do que é ensinado, pois, na maioria das vezes, um currículo engessado, padronizado e descontextualizado, torna o “conteúdo” filosófico pouco atraente para o estudante, que, muitas vezes, não relaciona tais conteúdos com a sua vida e só se interessa em “aprender” porque tal conteúdo irá cair no exame. Dessa forma, professores só cumprem programas e avaliam, enquanto os alunos memorizam informações sobre diversas correntes filosóficas, mas não são capazes de se posicionar ou articular tais ideias com a sua própria vida.

Percebemos no que foi posto até aqui que a reflexão filosófica, a partir do desenvolvimento de uma atitude filosófica diante do conhecimento, exige uma autonomia que pressupõe a liberdade de pensamento dos sujeitos envolvidos. Ensinar a filosofar é um processo de autoformação que desafia assim toda uma estrutura escolar pautada pela ideia de formação, transmissão e conteudismo.



### 3.2 A FILOSOFIA COMO AUTOFORMAÇÃO

A experiência pedagógica do francês Joseph Jacotot, citada no capítulo anterior, é um interessante ponto de partida para a compreensão do que é autoformação e como a educação filosófica contribui para essa experiência, afinal, ensinar o que se ignora e obter uma aprendizagem significativa é algo que desafia toda uma instrumentalidade moderna, proporcionando assim possibilidades de pensarmos a autoformação como elemento necessário para a educação filosófica.

A experiência educativa que deu origem ao livro *O mestre ignorante* (RANCIÈRE, 2002) abre uma ruptura com a lógica da tecnologia escolar, afinal, independente do modelo ser tradicional ou moderno, centrado no aluno ou no professor, o princípio básico dessa tecnologia é tornar sábio o ignorante através de um processo de ensino-aprendizagem. Questionar essa lógica é questionar todo um conjunto de práticas educativas exercida pela escola moderna, amplamente difundida e arraigada na sociedade, que séculos após séculos permanece com sua estrutura básica de funcionamento.

A relação filosófica entre embrutecimento e emancipação, presente na obra de Rancière (2002) pode ser entendida, em aproximação ao pensamento de Illich (1973), como uma relação de obediência versus autonomia, onde o sujeito embrutecido é o sujeito programado, consumidor dócil e resignado, enquanto o emancipado é o sujeito autônomo e protagonista do processo educativo. Tal analogia é necessária para compreender a ideia de autoformação, já que a emancipação é a condição necessária para o desenvolvimento de sujeitos autônomos, capazes de aprender sozinhos, usando a própria inteligência. “Não há homem sobre a terra que não tenha aprendido alguma coisa por si mesmo, sem mestre explicador” (RANCIÈRE, 2002, p. 28). Tal constatação também foi feita por Illich (1973) quando criticou o monopólio radical exercido pela ferramenta manipulável que limita as possibilidades de exercermos capacidades inatas, tais como adquirir conhecimento, por exemplo. A ferramenta manipulável torna o homem dependente da técnica e limita o desenvolvimento de suas capacidades, produzindo

indivíduos cada vez mais carentes daquilo que poderiam fazer de maneira mais autônoma e independente.

Desafiar a lógica da transmissão é a condição necessária para o ensino de filosofia. É o ponto crucial da tensão escola/filosofia, já que, enquanto a primeira incorporou desde o seu surgimento a ideia de transmissão, a segunda a nega em sua essência. A escola moderna necessita de algo objetivo à ensinar e precisa de mestres explicadores que cumpram esse papel, enquanto a filosofia precisa de mestres inspiradores, cuja prática se confunda com a própria vida e que dê ao aluno as condições para sua emancipação intelectual, que, segundo Rancière (2002), ocorrerá quando o mestre parar de explicar e permitir ao aluno aprender de maneira autônoma, assim como os alunos de Jacotot aprenderam com seu mestre ignorante. Nos reportamos mais uma vez a Sócrates, a partir da análise do paradoxo de ensinar filosofia. Segundo Kohan (2008), o aluno aprenderá com o mestre a ser mestre e não discípulo, pois o verdadeiro mestre é aquele que aprendeu a se relacionar com o saber de maneira autônoma e criativa e essa condição não se aprende com explicação, mas com inspiração, liberdade e autoformação.

Sócrates afirma que não ensina e que, no entanto, os que dialogam com ele aprendem, tanto é assim que não poderiam dizer que aprendem coisas diferentes em público ou de maneira privada. Mas vale notar que não é tão curioso na medida em que, justamente, Sócrates quer deslocar a relação entre quem ensina e quem aprende da lógica da transmissão de saberes impostas pelos profissionais de educação. Para estes, se alguém aprende é porque outro lhe ensinou os conhecimentos que ele aprendeu. Para Sócrates, no entanto, alguém pode aprender sem que seu interlocutor lhe ensine no sentido em que os profissionais pensam que um mestre ensina ou, talvez, justamente, porque seu interlocutor não tenha a pretensão de transmitir conhecimentos é que ele deveria aprender como fazem os mestres consagrados de seu tempo (KOHAN, 2008, p. 20).

De acordo com Illich (1973) existe um desequilíbrio na relação do homem com o saber e esse desequilíbrio ocorre pela perda crescente da autonomia e a imposição de necessidades criadas para tornar o homem dependente de ferramentas que atrofiam o seu potencial e criatividade e relegam ao ser humano a condição de mero receptor de bens e serviços, entre os quais se encontra a educação formal. Sócrates, na análise de Kohan, desafiou tal desequilíbrio ao ensinar filosofia sem pretensão de transferir conhecimento. Jacotot, na experiência descrita por Rancière, fez o mesmo quando deu autonomia para seus estudantes

aprender outra língua sem que os ensinasse. Os exemplos acima descritos não só desafiaram a lógica da transmissão e a relação de consumo que se estabelece nela, mas vislumbraram a possibilidade de uma aprendizagem mais autônoma e criativa.

Ao propor analisar a relação com o saber a partir de Sócrates e Jacotot não pretendemos a partir dessa análise encontrar o melhor método de ensino de filosofia, mas buscar nessas experiências caminhos alternativos para se pensar e problematizar os limites da filosofia dentro daquilo que compreendemos como ferramenta convivial, cuja análise será feita no tópico mais adiante. Buscamos extrair a partir dessas experiências as condições e possibilidades de se aprender filosofia e o que significa esse aprender.

Nos termos propostos neste livro, o importante não é o conteúdo do que Sócrates busca se o faz por si ou pelos outros. O que está em jogo é a política do pensamento que afirma em sua relação com os outros; que espaço no pensamento ocupa para si e que espaço deixa para os outros; que coisas permite pensar e que coisas não deixa pensar; que forças desata no espaço do pensamento habitado por seus interlocutores; que potências desencadeia ou interrompe em seu dialogar com os outros. É essa posição particular de um professor de filosofia que nos interessa problematizar a partir de Sócrates (KOHAN, 2008, p. 41).

Ranciére (2002) e Kohan (2008), ao apresentarem Jacotot e Sócrates como exemplos de mestres emancipadores, que tiveram experiências educativas a partir de uma lógica avessa a tecnologia escolar, nos inspiram e nos instigam a buscar possibilidades de experiências alternativas que permitam a filosofia ser experimentada numa relação de busca e autonomia, respeitando a capacidade do indivíduo aprender por si mesmo aquilo que o mestre apenas pode inspirar com a sua prática: a manter uma atitude questionadora, problematizadora e autônoma diante do saber.

### 3.3 A CONVIVIALIDADE E EDUCAÇÃO FILOSÓFICA

Como vimos anteriormente, a tensão que envolve a tecnologia escolar e o ensino de filosofia fica evidente quando colocamos a relação com o saber no cerne

da discussão. Se pensarmos o ensino de filosofia enquanto a construção de uma atitude filosófica, como propõe Cerletti (2009), percebemos que tal atitude deve transformar o sujeito e conseqüentemente sua relação com o saber. A atitude investigativa e problematizadora, assim como a compreensão do filosofar enquanto inquietude e busca, tornam a escola, enquanto ferramenta produtiva, um problema para o ensino de filosofia. Ao transformar o saber em mercadoria, a estrutura tecnológica da escola padronizou indivíduos e disciplinou corpos, promovendo, assim, obediência a passividade em detrimento da autonomia do sujeito, que se tornou consumidor resignado de valores empacotados.

Embora Illich (1973), Ellul (1968) e Foucault (2014) em suas críticas à instituição escolar não estabeleçam uma relação direta dessas críticas especificamente com o ensino de filosofia, percebemos, de acordo com o que foi posto até aqui, que, ao analisar a filosofia na escola moderna, existe um conflito evidente entre as especificidades desse saber com a instrumentalidade da escola. Ao pensarmos em soluções para esse dilema, devemos ter o cuidado para não adentrarmos pelo caminho das didáticas prontas e mais uma vez cairmos na armadilha da autonomização da técnica em detrimento do objetivo para o qual a utilizamos, gerando assim o seu efeito contrário, o qual Illich (1973) denomina de contraproduktividade.

Tendo em vista a análise que fizemos da escola, buscaremos dentro dos seus limites, a possibilidade de uma educação filosófica que garanta mais autonomia e o exercício livre do pensar. A partir do diálogo com Illich (1973) e tendo como base a perspectiva de ensino de filosofia de Cerletti (2009) e Kohan (2008), buscaremos caminhos e possibilidades de ferramentas conviviais que acolham essa perspectiva.

Como vimos antes, de acordo com Illich (1973), a ferramenta industrial está permeada pelos valores das modernas sociedades de consumo. A escola, assim como outras instituições, tornou-se ferramenta hegemônica, reprodutora de valores socialmente construídos num sistema tecnocrático que hipervaloriza a ferramenta em detrimento da autonomia humana. A solução dessa crise, de acordo com Illich (1973), estaria numa conversão radical da relação do homem com a ferramenta. Tal conversão se concretizaria a partir da ferramenta convivial, que de acordo com o autor, corresponde às ferramentas justas que permitam ao ser humano desenvolver

suas potencialidades e redescobrir o seu poder de criação. Por ferramenta justa, Illich (1973, p. 24) compreende aquela que “é criadora de eficiência sem degradar a autonomia pessoal; não provoca nem escravos nem senhores; amplia o raio de ação pessoal”. Nesse caso, a ferramenta justa seria a própria ferramenta convivial, que permitiria ao ser humano o uso de uma tecnologia que estimulasse sua imaginação e capacidade criativa e que, antes de mais nada, permitir-lhe-ia fazer escolhas. Tal ideia não anula a necessidade de ferramentas, nem convida ao retorno do mundo primitivo, mas propõe uma mudança de relação que perpassa principalmente por uma mudança de valores, expressa no próprio uso da ferramenta convivial.

Illich (1973) define convivialidade como o oposto da produtividade industrial e essa oposição não diz respeito apenas a uma mudança na forma de se produzir, mas também uma mudança de valores que o mesmo apresenta como a transição de um valor técnico para um valor ético. Essas mudanças se concretizariam através da escolha de ferramentas que possibilitassem a integração social, o respeito ao meio ambiente e a liberdade individual. Tais valores foram repelidos pela instituição industrial ao sacralizar a produtividade industrial em nome da ideia de um progresso ilimitado. No entanto, o autor deixa claro que a ferramenta convivial não elimina a ciência e a tecnologia moderna, mas amplia a participação popular nos seus domínios, retirando as decisões das mãos de um corpo de especialistas e dando a comunidade a capacidade de escolha. A convivialidade, portanto, não anuncia o fim da ferramenta moderna, mas vislumbra a possibilidade de se fazer escolhas. De acordo com Illich (1973, p. 37), “uma sociedade convival é uma sociedade que oferece aos homens a possibilidade de exercer uma ação mais autônoma e mais criativa, com auxílio das ferramentas menos controláveis pelos outros”.

A sociedade convivial anunciada por Illich (1973) possui as características que permitem compreender a educação e o ensino de filosofia para além do instituído e vislumbrar possibilidade de uma educação filosófica que mantenha uma relação com o saber diferente da relação que mantemos na tecnologia escolar. Seria uma inversão dos valores das tecnologias impostos pelo modelo tecnocrata, típico das sociedades modernas, que potencializam ao máximo a técnica em detrimento da autonomia humana.

É preciso, de acordo com Illich (1973), resgatar a capacidade inata de que o homem dispõe para executar atos independentes. Na educação, tal capacidade foi atrofiada pelo monopólio radical do sistema escolar que incutiu na cabeça do homem a necessidade da instrução e dividiu o mundo entre os que detém um saber e os que recebem este saber, o que, na análise de Rancière (2002), é a divisão entre sábios e ignorantes.

Na relação entre escola e ensino de filosofia, que é objeto de nossa análise, significa dizer que a ideia de convivialidade não indica simplesmente a busca por novas metodologias de ensino, como se precisássemos de mais técnicas para melhor ensinar. É preciso, de antemão, ao analisar a escola como uma tecnologia maior, identificar a relação dessa tecnologia com o saber, trazendo para o centro do debate o ensino de filosofia nessa instituição e as possibilidades de educação a partir de uma mudança nessa relação.

Se para Illich (1973) a autonomia é a condição necessária para o desenvolvimento de uma sociedade convivial, de acordo com Kohan (2008, p. 48), o ensino de filosofia exige autonomia de todas as partes: “autonomia da própria filosofia diante de outros saberes e poderes; autonomia do professor ante os marcos institucionais que o regulam; autonomia de quem aprende ante a quem ensina e os outros aprendizes”. Ou seja, a educação filosófica exige uma multiplicidade de autonomies, cuja realização encontra o limite não apenas na escola, mas em toda a sociedade moderna, que relegou a humanidade à condição de coadjuvante da tecnologia e de consumidores conformados com essa condição. Na escola se consome um saber como um produto posto numa prateleira, onde alunos são meros receptáculos deste produto.

A sociedade moderna, fundada nos valores do consumo e na lógica da produção em série, criou escolas estruturadas pelos valores da transmissão, evolução e consumo: aquele que não sabe, passará a saber e em seguida estará apto a ensinar aos outros. Se reduzirmos a filosofia à transmissão de conteúdos, não estaremos de fato propondo uma educação filosófica, mas apenas reproduzindo o que já foi pensado, limitando, assim, a criatividade e possibilidades de construção. Precisamos deixar claro, porém, que a tradição filosófica é fundamental, assim como o legado cultural de qualquer área do conhecimento, no entanto, não podemos

limitar a filosofia à reprodução do que já foi dito. É preciso permitir às novas gerações dizer coisas novas também a partir de seus problemas e necessidades.

A reflexão filosófica permite não apenas uma assimilação de ideias, mas, principalmente, a refutação, o questionamento e a dúvida, afinal, as respostas dadas por Platão, Aristóteles, Hegel ou Kant, foram respostas para problemas de seu tempo, e a filosofia deve ser pensada a partir de um contexto. Embora algumas perguntas permaneçam as mesmas, o sujeito, a partir de sua experiência, pode seguir caminhos diferentes.

Um dos grandes problemas da escola moderna é justamente a distância entre o que se ensina e a realidade concreta dos estudantes. O estudante não sente interesse pela escola porque o que a escola ensina não condiz com a sua realidade. De acordo com Ortega Y Gasset (2000), a verdade aquietta nosso pensamento quando é buscada pela inquietude da nossa inteligência, tornando a necessidade de aprender, o princípio para a aprendizagem, já que a mesma só ocorre quando o estudante sente-se motivado pelo que será aprendido.

Dizemos que encontramos uma verdade quando alcançamos um pensamento que satisfaz uma necessidade intelectual previamente sentida por nós. Se não sentimos falta desse pensamento, ele não será para nós uma verdade. Dito de outro modo, verdade é aquilo que aquietta uma inquietude da nossa inteligência. Sem esta inquietude, não se dá aquele aquietamento. De forma semelhante, dizemos que encontramos uma chave quando temos em nossas mãos um objeto (sic) que nos serve para abrir um armário que necessitávamos abrir. A procura aquietta-se com o encontrar: este é função daquela (ORTEGA Y GASSET, 1973 p. 89).

O filosofar não pode nascer da imposição de conteúdos programáticos escolhidos por um corpo técnico-burocrático que dita o que e como o aluno deverá aprender, mas, sim, tem que partir do desejo do estudante pelo saber e esse desejo precisa ser despertado a partir de uma atitude que promova uma nova relação com o conhecimento. Tal atitude precisa diminuir a distância que há entre o aprendiz e o conhecimento, entre professor e aluno, e precisa ser estimulada pelo professor, cuja prática deverá inspirar o estudante a buscar o saber com autonomia e liberdade. De acordo Illich (1973), o estudante sente a necessidade de ser educado, o que difere totalmente da necessidade do saber. A necessidade de ser educado nasce da própria sociedade industrial que segrega os não escolarizados. O jovem não vai à

escola porque sente o desejo de aprender determinados conteúdos, mas porque foi dito a ele desde cedo que ele precisa destes conteúdos para ser uma pessoa melhor, ter um emprego, uma melhor condição econômica etc. Como vimos anteriormente, ao criar tais necessidades, a escola se torna um monopólio radical (ILLICH, 1973) e tecnologia hegemônica do educativo, detentora de um saber programado, que não leva em conta as necessidades reais do estudante, mas a lógica da sociedade industrial e dos valores que permeiam essa sociedade.

Negar a ideia de transmissão é algo problemático numa relação educativa mediada por uma estrutura tecnológica que tem em sua lógica de funcionamento a ideia de que sempre haverá quem ensina e quem aprende. De acordo com Kohan (2008), na filosofia, não há nada a transmitir a não ser um gesto, que nada mais é do que aquilo que Cerletti (2009) chama de *atitude filosófica*, isto é, a atitude crítica, suspeita e questionadora do pensar, que não se ensina em forma de conteúdo, mas de uma atitude, uma postura diante do saber e da própria vida. A convivialidade convida à construção dessa relação, pois ao desafiar a lógica da transmissão, que se dá pelo princípio da instrução, e ao propor uma relação de autonomia diante do saber, proporciona um novo equilíbrio na balança do saber. De acordo com Kohan (2008, p. 52),

ensinar e aprender filosofia estão relacionados, basicamente a uma sensibilidade, para compartilhar um espaço no pensamento, para dar lugar no pensamento a um movimento que interrompe o que se pensava, e começa a pensá-lo novamente, de novo, desde outro início, a partir de um lugar distinto; para voltar a olhar o que não se olha, para valorizar o que não se valoriza e deixar de valorizar o que é tido como o mais importante. O professor propõe esse lugar. Seduz o aluno a acompanhá-lo, inaugura uma nova relação.

A relação entre ensinar e aprender, descrita pelo autor nas linhas acima, é talvez o maior desafio do professor de filosofia que se propõe a uma educação filosófica dentro dos limites da instituição. O próprio aluno, acostumado a receber saberes empacotados e valores ocultos nessa transmissão, tem dificuldade em aprender algo que não se ensina e valorizar a ignorância. Desde cedo foram impelidos pela ideia de que o mestre detém um conhecimento a oferecer e eles precisam receber esse conhecimento em uma longa trajetória de educação formal, onde a cada nova etapa, algo mais difícil, mais evoluído têm-se a aprender, conforme vimos no primeiro capítulo ao abordarmos as contribuições de Comenius.



Os estudantes das escolas públicas brasileiras, tem o seu contato com a filosofia apenas no ensino médio, como garante a lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, após uma longa jornada de instrução recebida nos anos anteriores. O professor, por sua vez, ao receber esse aluno precisa cumprir manuais que estabeleçam conteúdos programáticos, divididos em etapas evolutivas que culminam com uma avaliação e uma posterior classificação, em uma dinâmica que, na maioria das vezes, valoriza a memorização ao invés da criação. O nosso aluno desde cedo não é estimulado a criar, mas a reproduzir. Esse aluno, ao se deparar com a filosofia, enquanto disciplina, espera aprender um conteúdo que o possibilite passar nos exames, conforme a tradição escolar.

Cerletti (2009) critica a existência de uma didática geral para o ensino de filosofia, questionando assim a tradição pedagógica que vislumbra como bom professor aquele indivíduo que domina o conteúdo e o método, podendo assim replicar sua experiência em todas as aulas e obter resultados satisfatórios desde que o método seja corretamente empregado. Para ele, a circunstância de ensinar filosofia é um evento único, singular, já que é um processo de construção subjetiva, mediado por sujeitos subjetivos e por um saber que não é dado, mas construído a partir dessa relação de autonomia. Para que de fato o ensino de filosofia seja uma experiência única, o professor precisa permitir que isso aconteça e isso só será possível quando o pensamento crítico deixar de ser um conteúdo e se tornar uma prática, assim como quando a liberdade deixar de ser um mero tema a ser trabalhado em qualquer disciplina e transformar a relação que o aluno tem com o conhecimento, possibilitando a criação de uma atitude diante do saber, diante da vida. Uma atitude que não pode ser ensinada, mas pode ser aprendida a partir de uma nova relação com o saber. Para que tal mudança ocorra, é fundamental a presença do mestre, porém não do mestre explicador, mas do mestre inspirador, cuja relação de amor pelo saber contagia aqueles que estão ao seu redor.

A responsabilidade do professor é conseguir que esse breve momento de contato com a filosofia seja significativo na vida escolar de um aluno. Se essas circunstâncias permitem, como viemos propondo, que os alunos cheguem a compartilhar o olhar sobre o mundo que os filósofos têm ou comecem a adquirir uma *atitude* filosófica, grande parte do esforço do professor filósofo estará justificado (CERLETTI, 2009, p. 80).

Illich (1973), ao propor ferramentas conviviais na educação, não estabelece uma utopia normativa, ou seja, ele não propõe um modelo de escola, muito menos de sociedade, já que se assim o fizesse entraria em contradição com o princípio da autonomia presente na ferramenta convivial. De acordo com ele, a convivialidade é multiforme e para que a mesma seja experimentada é preciso dar à sociedade condições para que cada coletividade escolha suas utopias realizáveis. Tais condições foram negadas pelas instituições educativas modernas, que disseminaram a ideia de instrução obrigatória a partir de um processo de transmissão e reprodução de conteúdos.

Tal modelo de educação torna inevitável o conflito com a perspectiva da filosofia enquanto construção subjetiva e autoformação. A atitude filosófica é criadora e transformadora. Jamais pode ser experimentada a partir dessa lógica conteudista, programada e pautada pela relação de consumo. É preciso, portanto, repensarmos a escola e repensarmos o ensino de filosofia, buscando compreender até que ponto as ferramentas conviviais contribuiriam para esse ensino, bem como ajudariam a interpelar criticamente a escola. É possível experiências de ensino de filosofia não conteudistas? É possível experiência convivial de ensino de filosofia? Ferramentas conviviais podem permitir o ensino de filosofia enquanto construção subjetiva e processo de autoformação? Em que essas experiências ajudam-nos a desafiar a tecnologia escolar? Nesse sentido, este trabalho tem por objetivo, central, desenvolver uma experiência de ensino de filosofia enquanto construção subjetiva e processo de autoformação com base em ferramentas conviviais. A nossa hipótese é de que o ensino de filosofia nessas condições possibilitará uma mudança de relação do estudante e professor com o saber.

É importante estabelecer aqui o papel da ferramenta na vida do ser humano e como a relação entre ambos se torna fundamental para a compreensão de uma sociedade convivial de acordo com o pensamento de Illich (1973). De acordo com o mesmo, a ferramenta é inerente à relação social. É impossível estabelecer relações sociais sem ferramentas. O que se coloca em discussão é justamente a submissão ou autonomia do ser humano em relação a elas, e como na sociedade convivial se colocam tais relações de maneiras opostas ao modelo industrial. Como Illich (1973, p. 38) expõe a esse respeito, a

ferramenta convivencial é aquela que me deixa a maior latitude e o maior poder para modificar o mundo de acordo com a minha intenção. A ferramenta industrial nega-me este poder. Mais ainda, por meio dela, é outro quem determina a minha procura, reduz a minha margem de controle e dirige o meu próprio sentido.

Seguindo a lógica do autor, quanto menos convivial é a ferramenta, mais instrução necessitamos. O grau de instrumentalização de uma sociedade é regulado pelo nível de dependência que temos da ferramenta, e essa dependência muitas vezes é criada para garantir o monopólio da tecnologia industrial. Tal ciclo só pode ser interrompido quando percebermos que existem saberes que, de fato, necessitam da maestria, mas existem saberes que são espontâneos e que o ser humano possui capacidade inata de adquiri-los. E o mais importante é entender que essa análise não elimina ou torna secundária a intervenção do mestre, mas nos faz repensar qual a nossa relação com a maestria e entender que o mestre nos dá autonomia para aprender. Ele nos ensina mais do que qualquer outro, pois enquanto os mestres transmissores transmitem um saber que se fecha em si, os mestres emancipadores nos proporcionam as condições de alcançar um saber e de relacioná-los a outros saberes, produzindo então novos conhecimentos.

Se a construção de conhecimento é condição necessária para a existência de uma educação filosófica, a busca por um equilíbrio entre meios e fins também se faz necessário nessa construção, afinal, como vimos no primeiro capítulo, as sociedades industriais hipervalorizaram a técnica como meio em detrimento do fim. A escola se programou para instruir sem necessariamente dar condições para que o educando desenvolva uma atitude crítica diante desse saber e vislumbre a possibilidade de uma aprendizagem mais autônoma. O ensino de filosofia, que deveria ser uma experiência de criação e autoformação, na escola moderna torna-se muitas vezes apenas mais uma disciplina entediante ao exigir memorização de conceitos e ideias de filósofos, que são apresentadas simplesmente como ideias, sem levar em consideração os problemas que deram a origem a elas e sem levar em consideração se tais problemas são problemas para esses estudantes. Na própria mitologia grega, a lógica da repetição era castigo dos deuses, e o mito de Sísifo, como descreve Illich (1973), é a prova de como a mera repetição é a condição da ferramenta pervertida que se volta contra o seu real objetivo. Como ele escreve:

é o equilíbrio entre o preço pago pessoalmente e o resultado obtido. É a consciência de que os meios e os fins se equilibram. Na medida em que a ferramenta avassala o fim que deveria servir, o usuário converte-se em presa de uma profunda insatisfação. Se não largar a ferramenta ou se a ferramenta o não largar a ele, enlouquece. No Hades, o castigo mais espantoso era reservado aos blasfemos: o juiz dos infernos condenava-os a ação frenética. A rocha de Sísifo é a ferramenta pervertida. O cúmulo é que, numa sociedade onde a ação frenética é a regra, os homens sejam formados para rivalizar entre si na conquista do direito de se frustrarem a si mesmos. Impelidos pela rivalidade, cegos pelo desejo, a única questão é quem, dentre eles, será intoxicado em primeiro lugar pela ferramenta (ILLICH, 1973, p. 104).

A ação frenética, a busca por resultados e a competitividade fazem parte de nossa realidade escolar. Na sociedade dominada pela instrumentalidade, tudo se resolve com a técnica. Todos os problemas da educação sempre se resolvem com mais educação, mais conteúdo, mais metodologias. Romper com uma tradição de pelo menos dois séculos de escolarização, se considerarmos apenas o modelo de escola moderna discutido no capítulo anterior, não é uma tarefa das mais fáceis tendo em vista a naturalização da necessidade de escolarização a partir da perspectiva de formação. Além do mais, a tecnologia escolar atende as mesmas necessidades das tecnologias industriais. Rapidez, consumo, utilitarismo e progresso são palavras que permeiam o modo de vida do homem moderno e da sua relação com o saber. A escola que recebe o ensino de filosofia é a mesma escola estruturada nos valores da competitividade e do consumo. A tensão que envolve o ensino de filosofia é permanente nessa escola, pois se a filosofia se submete a essa lógica deixa de ser filosofia, já que as condições necessárias para o filosofar estão na contramão da tecnologia escolar. Lyotard (1994) identificou essa incompatibilidade entre a filosofia e a escola moderna e trouxe um desolador diagnóstico desse conflito:

O declínio dos ideais modernos junto com a persistência da instituição escolar republicana, que neles se apoiava, tem o efeito de lançar dentro do curso filosófico mentes que não estão em condições de nele entrar. A resistência dessas mentes parece invencível, precisamente porque não coloca nenhuma luta. Elas falam o idioma que lhes foi ensinado e lhes ensina “o mundo”, e o mundo fala de velocidade, gozo, narcisismo, competitividade, êxito, realização. O mundo fala sobre a regra do intercâmbio econômico, generalizado a todos os aspectos da vida, incluindo os prazeres e os afetos. Este idioma é completamente diferente do idioma da aula filosófica, um e outro são incomensuráveis (LYOTARD *apud* CERLETTI, 2009, p. 48).

O saber prático, útil e assimilável a partir da instrução escolar, prepara mentes programadas para receber informações concretas e standardizadas. O aluno é estimulado desde cedo a sentir a necessidade do professor explicador. Numa realidade moldada pelo pragmatismo que fabrica mentes aptas a consumir e reproduzir saberes prontos, a ideia de aprender com a ignorância é tão confusa e inquietante quanto a desconstrução de verdades estabelecidas. O aluno escolarizado foi programado para receber informações e é avaliado pela capacidade de reproduzir o que aprendeu. A atitude filosófica questiona o estabelecido e põe em dúvida as verdades empacotadas sob o nome de conteúdos, trazendo o debate para a sala de aula e a possibilidade de construção de novos saberes. O professor perde o status de dono do saber e passa a ser mais um provocador, que deve, a partir da sua própria forma de se relacionar com o saber, seduzir, encantar, e, quem sabe, proporcionar ao outro essa mudança de atitude diante do saber; mudança essa fundamental para o filosofar.

Uma experiência alternativa de educação a partir de uma tecnologia convivial possibilitaria a filosofia alcançar suas potencialidades e ocupar o seu espaço na educação enquanto um saber livre, autônomo e criativo. De acordo com Illich (1973), é preciso abriremos os olhos diante de uma cegueira que nos impede de enxergarmos a nossa capacidade de pensarmos e agirmos por si próprios. Nos preocupamos mais com ameaças diretas à nossa vida privada e não conseguimos ver e relacionar os problemas de uma maneira mais geral. Nos preocupamos com didáticas gerais para o ensino de filosofia e não percebemos a estrutura de funcionamento da escola que limita a experiência do filosofar.

Enquanto o modo de vida industrial estiver arraigado a nossa mentalidade e a educação for entendida como um produto pronto e acabado a ser ofertado, os monopólios irão se perpetuar. Não há outra via senão a partir da tomada de consciência: “dado que a coletividade suporta o custo do monopólio radical, este não poderá quebrar-se se a própria coletividade não tomar consciência de que seria melhor para si financiar a destruição do monopólio em vez de perpetuá-lo” (ILLICH, 1973, p. 75).

De acordo com Illich (1973), o equilíbrio do saber é determinado por duas variáveis: o saber adquirido espontaneamente nas relações entre o ser humano e o

seu meio e o saber formal, adquirido de forma mecânica e programada. Muito dos saberes advindos das tradições são adquiridos de forma livre e autônoma, tais como a língua, o folclore e diversas manifestações culturais, assim como muitas habilidades profissionais, caracterizando o primeiro tipo de saber.

Podia-se ter a compreensão do que fazia o ferreiro sem ser ferreiro, não era necessário ser cozinheiro para saber como se cozinhava. Este jogo combinado de uma informação amplamente difundida, e da aptidão geral para dela tirar partido caracterizava uma sociedade na qual prevalecia a ferramenta convivencial (ILLICH, 1973, p. 78).

A sociedade moderna degradou esse equilíbrio quando tornou o conhecimento cada vez mais restrito a um corpo de especialistas, tornando o ser humano um sujeito superprogramado, especialista no conhecimento que adquiriu, porém leigo na maior parte das tarefas. Das mais simples às mais complexas, toda atividade requer instrução e já não se pode aprender por si próprio, pois “a educação é a preparação programada para a vida ativa, através do ingurgitamento de instruções maciças e estandardizadas criadas pela escola” (ILLICH, 1973, p. 79).

A escola moderna traz em si esse desequilíbrio do saber, limitando assim a criatividade do sujeito, afinal como posso criar se o conhecimento já me é dado pronto e acabado de acordo com os manuais e currículos estabelecidos? A curiosidade inerente à infância e ao próprio saber filosófico é cada vez mais limitada pelo monopólio da compreensão, e o saber torna-se cada vez mais refém da instrumentalização. O reestabelecimento do equilíbrio do saber, na visão de Illich (1973), só pode ser alcançado a partir da separação entre educação e política, tornando o saber cada vez mais livre de uma obrigatoriedade formal, restringido a mesma a atividades específicas.

Na perspectiva da experiência convivial, o equilíbrio com o saber acontecerá quando a educação se libertar das amarras institucionais, e o conhecimento deixar de ser algo dominado por um corpo de especialistas e passar a ser encarado como uma construção de sujeitos autônomos, capazes de adquirir tal saber sem instrução. Essa mudança não requer mais técnicas, mas uma nova maneira de nos relacionarmos com a tecnologia, respeitando a autonomia do indivíduo e tornando a técnica uma aliada e não um saber a qual devemos simplesmente nos submeter.

### 3.4 EXPERIÊNCIAS ALTERNATIVAS DE ENSINO DE FILOSOFIA

Cerletti (2009) define o ensino de filosofia como uma construção subjetiva, sustentada em uma série de elementos objetivos e conjunturais, ou seja, a ideia de filosofia enquanto autoformação, o que pressupõe a autonomia do pensar dos sujeitos envolvidos. Tal concepção nos remete à ideia de construção, porém uma construção com base sólida e que permita a criação, sem necessariamente negar o que já foi construído. Isso permite aos sujeitos envolvidos, professor e aluno, a liberdade necessária para se apropriarem ou rejeitarem o que já foi criado. Dito isso, estamos cientes de que a filosofia possui um legado histórico de produção de conhecimento específicos de sua área e que o estudante precisa se apropriar, porém com liberdade para questionar, dialogar, refutar e assim poder produzir novos conhecimentos a partir de suas condições objetivas. Nesse processo de construção, o sujeito do conhecimento, mais do que aquele que ensina ou aprende, é o vínculo entre ambos.

Partindo da ideia de que em uma experiência educativa com base em ferramenta convivial não há técnicas padronizadas para se ensinar, cada aula de filosofia é uma experiência nova que não pode ser simplesmente repetida com os mesmos resultados. Cada aula de filosofia é uma experiência que envolve sujeitos diferentes e que possuem liberdade necessária para a criação, recriação e divergência de ideias, até porque nem todo problema filosófico é um problema para todos, nem toda dúvida filosófica desperta a curiosidade de todos. É o respeito a essa diversidade que torna possível a construção do conhecimento e que, especialmente na filosofia, torna possível uma experiência nova em cada situação em que a filosofia se torna ensino, permitindo que cada aula seja uma experiência única. “Assim, cada situação de aula constitui um desafio filosófico inédito. Porque se efetivamente se filosofa, dá-se lugar ao pensamento do outro, o que supõe, como dissemos, a irrupção de sua novidade” (CERLETTI, 2009, p. 82).

A singularidade da experiência de educação filosófica e a necessidade de buscarmos experiências alternativas às nossas escolas nos levam a refletir sobre o próprio conceito de experiência. Uma experiência convivial no ensino de filosofia

precisa de fato ser uma experiência, já que para que a mesma ocorra, segundo Bondía (2002), não precisa necessariamente alguma coisa acontecer, mas nos acontecer. O estudante pode frequentar a escola durante duzentos dias do ano letivo e não passar por nenhuma experiência, afinal tanta coisa acontece durante duzentos dias, mas poucas, de fato, podem ser consideradas experiência. A própria palavra experiência, em português, significa “o que nos acontece”, e aquilo que nos acontece ocorre numa relação de abertura e passividade, quando o sujeito da experiência se deixa experimentar, se abre para a novidade e permite ser tocado por ela. Ainda, de acordo com Bondía (2002), informação e opinião não são experiências, pois vivemos numa era onde todos querem ter uma opinião sobre uma informação, e o fato de apenas termos opiniões sobre informações não caracteriza necessariamente uma experiência, já que o sujeito, mais do que se informar e fazer meros juízos de valores, precisa compreender as informações dentro de um contexto maior, associando à realidade, aos conceitos, deixando-se assim experimentar. A facilidade de acesso e a rapidez com que fazemos juízos sobre as informações tornam a realidade pouco experimentada, e assim o indivíduo, cada vez mais cheio de informação e opinião, é o indivíduo vazio de experiência, pois é capaz de opinar sobre tudo e ao mesmo tempo não relacionar nada, transformando a realidade em pacotes de notícias desconexas, assim como são os conteúdos escolares, amplamente difundidos pela tecnologia escolar.

A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. O sujeito moderno não só está informado e opina, mas também é um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impenitente, eternamente insatisfeito. [...] Nessa lógica de destruição generalizada da experiência, estou cada vez mais convencido de que os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça. [...] E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece (BONDÍA, 2002, p. 23).

Quando ocorre uma educação filosófica, a possibilidade de haver uma experiência é maior já que os princípios dessa educação estão na contramão dos valores da modernidade. A busca por uma experiência convivial no ensino de filosofia é, na verdade, a busca pela experiência em si, que deve ocorrer no encontro, no diálogo e na construção. O papel do professor é extremamente



importante nesse processo, pois a sua prática demonstra mais do que o que ensina. A crítica de Illich (1973) à escola é justamente a crítica dos valores empacotados em forma de conteúdos que impedem ao estudante desenvolver suas capacidades intelectuais e tornar-se de fato o sujeito da experiência, aquele que é tocado pelo acontecimento.

A ideia de convivialidade defendida por Illich (1973) pressupõe basicamente a igualdade e a autonomia diante do saber. Tal perspectiva de relação com o conhecimento também foi problematizada por Rancière (2002) ao imaginar a “comunidade dos iguais”, sociedade na qual sujeitos emancipados repudiam a divisão do mundo entre aqueles que sabem e não sabem. Assim como Illich (1973), Rancière (2002) imaginou uma sociedade formada por espíritos ativos, ou seja, seres humanos que falam e fazem, que reconhecem o poder de sua inteligência e não precisam de instrução, mas sim de oportunidades para que essa inteligência possa se desenvolver. Tais homens emancipados,

saberiam que ninguém nasce com mais inteligência do que seu vizinho, que a superioridade que alguém manifesta é somente o fruto de uma aplicação tão encarniçada ao exercício de manejar as palavras quanto a aplicação de outro a manejar instrumentos; que a inferioridade de outrem é a consequência de circunstâncias que não o obrigam a buscar mais. Em suma, eles saberiam que a perfeição alcançada por um outro em sua *arte* não é mais do que a aplicação particular do poder comum a todo ser razoável, que qualquer um pode experimentar (RANCIÈRE, 2002, p. 80).

A comunidade dos iguais imaginada por Rancière (2002) é totalmente diferente da “igualdade” preconizada pelas tecnologias industriais, que padronizam os indivíduos. A igualdade que o autor descreve é a igualdade que permite a liberdade para que o sujeito possa desenvolver suas próprias ideias sem necessariamente passar por uma instrução frenética de saberes standardizados. É a igualdade que abre espaço para a diferença, já que permite ao outro pensar com autonomia e desenvolver suas ideias de acordo com as suas indagações, suas problematizações e seus interesses. Ela reconhece a capacidade de cada um de formular suas próprias ideias.

A ideia de igualdade de inteligências descrita por Rancière (2002) encontra-se, numa análise próxima da de Illich (1973), ameaçada pela própria perversão da ciência, que se funda na desigualdade, caracterizada pela crença de duas espécies

de saber: o saber do indivíduo inferior e o saber da ciência superior. Enquanto o primeiro é visto como opinião e expressão de uma subjetividade, que não contribui para determinada concepção de progresso, o segundo seria o saber objetivo, armazenado e transmitido por um corpo técnico de especialistas competentes, assim como a própria filosofia, muitas vezes, compreendida como um saber superior, de difícil assimilação e restrito a um grupo de estudiosos que possuem uma linguagem específica e de difícil compreensão.

Pouco importam as habilidades que um indivíduo adquiriu ao longo da vida se este não apresentar o certificado à sociedade, assim como nos parece que pouco interessa à escola o que o aluno traz consigo advindo de sua experiência de vida, já que a excelência do saber programado desvaloriza muitas vezes o saber espontâneo. Assim como Bondía (2002) define a experiência a partir da capacidade de relacionar informações, Bertrand (2003) também problematiza a experiência a partir da relação entre o conhecimento escolar e a experiência de vida.

Así, el alumno o el estudiante vive diferentes experiencias y el sistema educativo no siempre favorece la creación de vínculos entre ellas. De modo que la persona que pasa por um sistema escolar no percibe bien lá relación entre lá educación como adquisición de conocimientos adquiridos através de la experiencia de la vida. Y es en esa ausencia de vínculos donde se encuentra um problema importante de lá educación actual: lá “des-unió” de las experiencias (BERTRAND, 2003, p. 48).

Vale salientar que o valor da experiência de vida naquilo que iremos propor enquanto “experiência alternativa de ensino de filosofia” resultará na possibilidade de propor momentos de reflexão que permitam a associação entre informações, opiniões, textos, experiências de vida e que esses elementos nunca se fechem e nunca se tornem em meios em si, mas possibilidades de dialogar diversas perspectivas em torno de um projeto de busca pelo saber com base em ferramentas conviviais.

Como vimos, a educação formal integrada à tecnologia escolar, ao estabelecer os programas curriculares, assim como os métodos padronizados de ensino, limitaram consideravelmente a perspectiva de uma educação filosófica enquanto autoformação e construção subjetiva. No entanto é preciso buscarmos possibilidades reais para que a filosofia ocupe da melhor forma possível o espaço

que conquistou em tais programas. Embora a forma como a estrutura escolar impõe mecanismos de controle não tornem esta escola, a escola ideal para uma educação filosófica, temos que compreender que essa é a escola real e apesar de toda crítica ao seu modelo desenvolvido num contexto das sociedades industriais, essa é a instituição que temos e é onde a filosofia ainda ocupa um espaço que permite ao jovem descobri-la enquanto saber sistemático.

Como foi discutido nesse capítulo, existe uma tensão evidente entre a tecnologia escolar e a educação filosófica. Tensão que emerge da própria instrumentalidade da escola e das particularidades do ensino de filosofia. Tal conflito nos instigou a buscar na própria filosofia, a partir da complexidade inerente ao seu ensino, os elementos para compreendermos essa difícil relação. Inspirados em exemplos históricos, tais como o de Sócrates e Jacotot, buscamos a partir de tais exemplos um caminho para pensarmos a filosofia enquanto relação com o saber. Se cada aula de filosofia é uma experiência inédita, que cada aula seja um momento de desnaturalização da relação professor-aluno fundada na perspectiva de quem sabe e quem aprende, mas sim numa relação de igualdade e autonomia diante do saber, onde o professor seja o mestre inspirador, que permite ao aluno experimentar a filosofia.

A busca por ferramentas conviviais é um caminho para vislumbrarmos possibilidades de uma nova relação com o saber que permita ao ensino de filosofia ser experimentado enquanto construção de uma atitude filosófica, como propõe Cerletti (2009) e Kohan (2008). Apesar de todos limites que a estrutura escolar nos impõe, buscaremos experiências conviviais nela. No próximo capítulo iremos descrever, bem como justificar nossas escolhas sobre uma intervenção pedagógica como experiência alternativa de ensino de filosofia. Tal experiência tem como objetivo experimentar os limites e possibilidades de uma ferramenta convivial enquanto base para uma educação filosófica que permita autonomia. Para que essa experiência seja devidamente analisada, com base em nosso referencial teórico-metodológico, iremos identificar quatro princípios de uma educação filosófica, inspirada nas experiências de Sócrates e Jacotot, aos quais identificamos uma relação convivial de educação filosófica. Tais princípios são: a) autonomia; b) atitude filosófica; c) construção subjetiva; d) interesse. Acreditamos que tais princípios fazem parte de uma proposta de educação filosófica que compreende o indivíduo

como um ser capaz de uma autoformação a partir de uma perspectiva do saber enquanto construção subjetiva.

#### **4 O ENSINO DE FILOSOFIA ENQUANTO CONSTRUÇÃO SUBJETIVA E PROCESSO DE AUTOFORMAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA CONVIVAL**

Nos capítulos anteriores identificamos que há muitos desafios postos ao educador do século XXI que, confrontados com os limites postos pela tecnologia escolar, se encontra diante de um problema que é tornar as aulas atrativas, contextualizadas, interessantes e que, efetivamente, promovam a autonomia e consciência crítica do educando. Como vimos, o problema tecnológico envolve, antes de mais nada, uma preocupação da relação do ser humano com a tecnologia do que a busca por novas tecnologias. Da mesma forma, em termos de ensino de filosofia, o cerne do problema se insere no problema da relação dos sujeitos das aprendizagens com o saber. O risco de apenas buscar em novas técnicas a solução para os problemas da educação é justamente cair no tecnicismo e tornar a ação técnica (FEENBERG,1991; ELLUL,1968; ILLICH, 1973) um fim em si mesmo, hipervalorizando os meios em detrimento do fim e mantendo, assim, a mesma lógica que está na raiz do problema.

É nesse contexto que, enquanto estratégia de pensar e lidar com o problema da instrumentalidade na educação e a possibilidade de um ensino de filosofia enquanto construção subjetiva e processo de autoformação, realizamos na cidade de Tacaimbó, no Agreste de Pernambuco, uma experiência convivial de educação filosófica. Compreendemos a necessidade dessa experiência, principalmente em um trabalho do Mestrado Profissional de Ensino de Filosofia, como uma contribuição significativa, visto que o foco dessa modalidade de Mestrado é uma intervenção pedagógica a partir de práticas de ensino de filosofia que nos ajudem a problematizar as condições e possibilidades desse ensino. Nesse sentido, neste capítulo, buscaremos configurar a nossa proposta intervenção no ensino de filosofia enquanto experiência convivial. O locus de efetivação da proposta envolve a cidade de Tacaimbó<sup>7</sup>.

Essa experiência de ensino de filosofia enquanto construção subjetiva e processo de autoformação se baseia, como mencionamos antes, na compreensão

---

<sup>7</sup> O município de Tacaimbó está localizado no Agreste de Pernambuco, ocupando um território de 227,6 km<sup>2</sup>, fazendo limites com os municípios de Belo Jardim, Cachoeirinha e São Caetano. O gentílico é tacaimboenses. De acordo com dados do IBGE, a estimativa populacional é de 12.704 habitantes e a densidade demográfica, 55,8 habitantes por km<sup>2</sup>.

de convivialidade proposta por Illich (1973), ao mesmo tempo em que buscamos suporte nas contribuições de Cerletti (2009) e Kohan (2008) para o delineamento da nossa compreensão de educação filosófica.

Como mencionamos antes, a nossa hipótese é de que uma experiência convivial de educação filosófica enquanto construção subjetiva e processo de autoformação permitem alterar a relação que os envolvidos na tarefa educacional mantêm com o saber. Para efetivação da experiência, em função dos delineamentos postos nos capítulos anteriores, propomos quatro princípios fundamentais: a) autonomia; b) atitude filosófica; c) construção subjetiva; d) interesse. Neste capítulo, também pretendemos, além da caracterização da experiência, apontar escolha metodológica, instrumento de coleta de dados e categorias de análise.

#### 4.1 CARACTERIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA

##### 4.1.1 Em busca de uma experiência convivial no ensino de filosofia

Ao definir a convivialidade como o oposto da produtividade industrial, Illich (1973) nos convida a pensarmos numa mudança de valores necessária à escolha de ferramentas que possibilitem a integração social e a liberdade individual. Consideramos a convivialidade a possibilidade de exercermos uma educação que promova a liberdade a partir de uma relação de autonomia com o saber. Em termos de educação filosófica consideramos as ferramentas conviviais uma possibilidade de exercermos o ensino de filosofia.

A sociedade convivial não estabelece o fim das ferramentas manipuladoras. Não se trata de um retorno à utilização de ferramentas primitivas, muito menos decreta o fim das instituições. O que se discute é o grau de convivialidade que a sociedade pode alcançar mediante a relação do ser humano com a tecnologia. Não existe uma regra estabelecida para ser convivial, embora existam ferramentas essencialmente conviviais e outras que podem tornar-se ou não conviviais, conforme

o grau de dependência do ser humano em relação às mesmas. Como escreve Illich (1973, p. 42): “uma sociedade convivial não proíbe escola. Proscreeve o sistema escolar pervertido em ferramenta obrigatória, baseada na segregação e na rejeição dos fracassados”.

Assim como o grau de convivialidade de uma ferramenta é mensurado pela dependência do ser humano em relação à tecnologia escolar, a educação filosófica também pode ser, de acordo com Cerletti (2009), estabelecida a partir de uma relação: a relação com o saber. Essa relação, como foi discutida no capítulo anterior, deve ser uma relação de busca e construção e não de imposição de saberes; mais do que um ensino, essa relação deve promover uma atitude filosófica construída na própria experiência e não ensinada a partir de conteúdos programáticos e métodos padronizados.

Antes de avançarmos na caracterização da experiência convivial, iremos delinear o que compreendemos por experiência enquanto um acontecimento relevante. De acordo com Bondía (2002), nem todo acontecimento é uma experiência. Da mesma forma, nem tudo aquilo que tem o título de experiência é, efetivamente, uma experiência. Como vimos no capítulo anterior, a palavra experiência, em português significa “o que nos acontece”. Trata-se daquilo que nos acontece numa relação de abertura e passividade, quando o sujeito da experiência se deixa experimentar e se abre para a novidade e permite ser tocado por ela. No caso específico de nossa experiência em Tacaimbó, a passividade expressa por Bondía (2002) na descrição de experiência é aquela relativa ao sujeito que se relaciona com o saber de acordo com os princípios da atitude filosófica problematizado por Cerletti (2009), ou seja, é a postura do indivíduo que analisa, relaciona, questiona para, enfim, poder tomar suas conclusões. Sempre aberto para a novidade, afinal, a relação com o saber na atitude filosófica é a atitude de busca, tornando assim o caminho é mais importante que o fim. Aliás, a ideia de fim enquanto aquisição de um saber objetivo, pronto e acabado contraria a própria postura investigativa da filosofia defendida nessa experiência convivial.

Concordamos com Bondía (2002) quando escreve que a experiência ocorre quando o sujeito é tocado e transformado pelo acontecimento; ocorre quando ele é capaz de fazer uma suspensão de juízos e se permitir ouvir mais, observar mais,



questionar mais. Dessa forma, ele poderá, então, relacionar, problematizar e falar daquilo que o toca, o sensibiliza e o desperta para interesses genuínos. Pensamos, junto com Bondía (2002), que a

experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002, p. 24).

A postura do sujeito da experiência, descrito por Bondía (2002), difere muito da relação de consumo estabelecida pela escola moderna, estruturada nos princípios da produção, onde indivíduos disciplinados (FOUCAULT, 2014) recebem pacotes diários de saber (ILLICH, 1973) de maneira automática e superprogramada.

Foi com base nessas compreensões que realizamos entre os dias 22 de fevereiro e 29 de junho de 2018, na cidade de Tacaimbó, a nossa proposta de intervenção pedagógica, cujo foco foi o ensino de filosofia enquanto construção subjetiva e processo de autoformação com base em ferramentas conviviais. Organizamos um grupo de doze estudantes, todos vinculados à escola pública<sup>8</sup>. Esse grupo contou, no seu percurso, com a presença do organizador da experiência – o autor desta dissertação – e, em alguns momentos específicos com membros da comunidade na condição de convidados com reconhecido domínio de temas específicos.

O objetivo central da intervenção envolvia, portanto, experienciar um ensino de filosofia enquanto construção subjetiva e processo de autoformação em bases conviviais. Para tal, a dinâmica de desenvolvimento das experiências se deu a partir da análise de problemas que emergiram dos interesses e realidade dos alunos. É nesse sentido que o primeiro encontro envolveu um passeio a pé pelas ruas do

---

<sup>8</sup> O trabalho foi realizado com alunos da Escola de Referência em Ensino Médio José Leite Barros, localizado na cidade de Tacaimbó, no Agreste pernambucano. É a escola em que atuo como professor efetivo desde 2008, lecionando as disciplinas de História e Filosofia.

município de Tacaimbó no sentido de dialogar e identificar aquelas que seriam as principais preocupações dos participantes na experiência.

Após o passeio pelas ruas da cidade, o grupo formulou temáticas que se referiam aquilo que eles consideram os principais problemas relacionados à existência deles naquele contexto. As temáticas e os problemas elencados foram distribuídos em nove encontros quinzenais. Com base no princípio convivial de que a aprendizagem pode ocorrer em diversos espaços e em diversas situações do dia a dia, mas reconhecendo que há espaços que são, por sua própria natureza conviviais, fizemos a escolha pela biblioteca pública da cidade de Tacaimbó como o ponto de interação e eixo aglutinador da experiência. De acordo com a definição de Illich (1973) a biblioteca pública é, por excelência, um espaço de convivialidade, visto que é de livre acesso, que há livros disponíveis para consulta e que, além disso, oportuniza interações sociais múltiplas.

Mesmo que essas condições gerais da experiência estivessem estabelecidas, assumimos como princípio de que a experiência por ser convivial deveria ser ambivalente, ou seja, poderia ser reorientada e reinventada no transcurso de sua efetivação. E, de fato, quando da efetivação da experiência, houve reinvenções que alteraram a sua configuração inicial, especialmente no que concerne à escolha de locais em que a discussão se tornaria mais rica caso se efetivasse nos locus em que o problema emerge de forma mais candente. Assim é que os problemas relativos à relação filosofia e religião, por exemplo, foram debatidos dentro do salão paroquial da cidade, assim como o debate sobre liberdade ocorreu ao ar livre à sombra de uma árvore, seguindo sugestão dos estudantes.

Como é possível perceber, a discussão de problemas filosóficos a partir da realidade dos estudantes, conforme o interesse dos mesmos, foi o ponto de partida para a intervenção. Partindo do princípio do interesse e autonomia, que são indispensáveis à convivialidade e à educação filosófica, essa proposta de formação de um grupo de discussão de problemas filosóficos foi apresentada aos estudantes dos segundos e terceiros anos da instituição escolar; caso os mesmos tivessem interesse poderiam participar do projeto. Houve a limitação ao quantitativo de 12 estudantes em função do espaço reduzido na biblioteca pública municipal, que seria, em princípio o local da experiência.

A restrição de participação no projeto apenas a alunos do 2o. e 3o. anos do Ensino Médio se deu pelo fato de os mesmos já terem um contato, em termos de escolarização, com o ensino de filosofia; dessa forma, eles poderiam tecer comentários, nos Diários Etnográficos, sobre a diferença entre a prática convivial e prática escolar, em termos de ensino de filosofia. Por outro lado, o projeto pautou como uma questão pedagógica relevante a possibilidade de articular, no mesmo espaço, estudantes de séries, idades e formações diferenciadas, o que rompe com a lógica de etapas de ensino com a consequente transmissão conteudista em etapas progressivas, conforme problematiza Illich (1973) e Foucault (2014).

#### **4.1.2 O problema dos estudantes como problema filosófico**

Entre os princípios que nortearam a experiência, podemos destacar de início a autonomia dos estudantes na escolha dos problemas a serem debatidos. Para que a experiência fosse convivial era importante que tais problemas fossem escolhidos pelos próprios estudantes de acordo com seus interesses e suas vivências. Partir da experiência de vida do estudante, conforme vimos em Bertrand (2003), é uma oportunidade de aproximar a filosofia das experiências de vida e torná-la mais atraente enquanto disciplina escolar, proporcionando uma maior motivação e disposição para o seu estudo. Em outras palavras, a autonomia na escolha dos temas para a experiência convivial foi um elemento importante, pois acreditamos que tais escolhas atendem às necessidades autênticas dos estudantes, fazendo com que a aula de filosofia se tornasse um momento de reflexão sobre problemas de seus interesses, permitindo ao professor fazer as mais variadas relações entre tais problemas e as diversas correntes filosóficas.

Ainda sobre a importância da escolha dos temas por parte dos estudantes, é importante configurar esse elemento a partir da discussão que Ortega Y Gasset (2000) faz sobre a distância que separa muitas vezes a escola do estudante, quando este é submetido a um saber pelo qual não sente uma necessidade real, seja pelo saber em si, seja pela forma como ele é abordado na escola. De acordo com Illich (1973) a escola enquanto tecnologia hegemônica do educativo cria necessidades para a escolarização

que não são necessidades reais do estudante. A partir de uma série de instrumentos de controle, o estudante é levado a consumir saberes que serão cobrados em exames e que o farão progredir em séries, porém, a partir de nossa análise, percebemos que muitas vezes aquele saber que a escola ensina não interessa ao estudante.

Ortega Y Gasset (2000) diferencia dois tipos de necessidades: a) necessidade mediata, ou externa; b) necessidade imediata, ou interna. Uma necessidade mediata é aquela que é imposta por alguém; mesmo quando este alguém me convence da necessidade de algo, tal necessidade não nasce do meu íntimo, portanto ela é exterior a mim. A escolarização, e conseqüentemente toda tecnologia escolar estruturada na lógica da transmissão, de acordo com o pensamento de Illich (1973), seria uma necessidade exterior, mediata, pois o estudante aprende conteúdos que sabe que é preciso e não porque sente a necessidade. No entanto, de acordo com o Ortega Y Gasset (2000) para que o estudante entenda uma ciência, é preciso que as suas questões o preocupem espontaneamente e que o desejo de aprender nasça de sua própria vontade.

Nesse sentido, como mencionamos antes, para a escolha dos problemas, fizemos uma caminhada, que teve início na própria escola e se estendeu pelas ruas da pequena cidade. Pedimos que eles tivessem um olhar atento para a realidade e, a partir desse olhar, sugerissem questões que, de acordo com suas opiniões, mereciam uma discussão filosófica. O diálogo surgiu espontaneamente durante a caminhada, e as questões foram sendo anotadas em seus diários etnográficos. Os temas apontados pelos estudantes foram: a) educação e escolarização; b) violência e origem do mal; c) religião e livre arbítrio; d) Ética e política e) liberdade. É importante observar que tais escolhas foram feitas a partir da observação que os estudantes fizeram de diversos aspectos da comunidade local: pessoas; situações; prédios públicos; natureza, além daquilo que emergia de suas próprias inquietações mais íntimas.

#### **4.1.3 O texto filosófico como ferramenta convivial**

Um outro elemento convivial que fez parte da experiência foi a escolha da biblioteca pública da cidade como espaço para as reuniões e eixo aglutinador da experiência, conforme mencionamos antes. A proposta de fazer encontros na biblioteca da cidade teve como objetivo sair um pouco do ambiente escolar e de toda a estrutura disciplinar que a escola agrega. Além disso, a biblioteca está localizada em espaço público e pode ser considerada uma ferramenta convivial que oferece possibilidades de aprendizagem mais autônomas. É importante lembrar mais uma vez, que o grau de convivialidade de uma ferramenta depende do grau de liberdade de manuseio da mesma. De acordo com Illich (1973), o livro, por exemplo, é o típico exemplo de uma ferramenta convivial, e o surgimento da imprensa foi sem dúvida um marco na história da humanidade, pois tirou dos clérigos o monopólio do saber, permitindo maior difusão de conhecimento e autonomia do sujeito.

É importante destacar que, embora os temas discutidos pelo grupo nos encontros tenham sido escolhidos pelos mesmos, se tornou necessário uma indicação prévia de leituras para que a experiência não corresse o risco de se tornar discussões permeadas apenas por um tipo de olhar sobre a realidade. O nosso foco envolvia aproximar o aluno do método filosófico e da forma como a filosofia vislumbra um problema. As indicações de textos se davam em função das temáticas escolhidas, havendo a presença de textos clássicos e de comentadores. Também foi solicitado que os estudantes procedessem, caso considerassem necessário, a novas indicações de textos.

O afastamento do ambiente escolar não garante, por si só, a existência de uma experiência convivial. Sempre há o risco de repetição da lógica escolar, mesmo fora da escola. No entanto, o grau de autonomia e a forma de nos relacionarmos com o saber foram fundamentais para que a experiência se configurasse com os elementos conviviais com vistas a uma educação filosófica. Se analisarmos a definição de Cerletti (2009, p. 8) sobre o ensino de filosofia, quando este afirma que “o ensino de filosofia é basicamente uma construção subjetiva, apoiada em uma série de elementos objetivos e conjunturais”, percebemos que, embora o elemento objetivo seja ele a própria história da filosofia ou a realidade da qual se inicia a investigação filosófica, aquilo que se aprende não acontece por mera transmissão, mas sim, é construído a partir de uma relação criativa e autônoma diante do saber. Essa relação ocorre quando o professor deixa de ser o explicador e torna-se o

problematizador, o que permite ao outro buscar o conhecimento nas perguntas e não nas respostas.

O texto filosófico foi um elemento utilizado em nossa experiência, e a forma como o trabalhamos se aproximou de uma perspectiva convivial. O livro, embora seja por excelência uma ferramenta convivial, ele pode, dependendo da maneira como é usado na prática pedagógica, tornar-se não convivial. Quando um professor explica um livro, ele nega ao outro a sua autonomia e capacidade de interpretação. O livro é um diálogo entre autor e leitor e, de acordo com Rancière (2002), quando existe um terceiro mediando esse diálogo, no caso o professor, o aluno simplesmente recebe uma interpretação do próprio professor, quando poderia manter um diálogo diretamente com o autor do texto e assim criar suas próprias conclusões a partir de elementos prévios que fazem parte de qualquer leitura. Como escreve Rancière (2002, p. 35):

o livro é uma fuga bloqueada: não se sabe que caminho traçará o aluno, mas sabe-se de onde ele não sairá – do exercício de sua liberdade. Sabe-se ainda que o mestre não terá o direito de se manter longe, mas à sua porta. O aluno deve ver tudo por ele mesmo, comparar incessantemente e sempre responder a tríplice questão: o que vês? O que pensas disso? O que fazes com isso? e, assim, dois espaços até o infinito. Mas esse infinito não é mais um segredo do mestre, é a marcha do aluno. O livro, quanto a ele, está pronto e acabado. É um todo que o aluno tem em mãos e ele pode percorrer inteiramente com um olhar [...] Não há nada a compreender, tudo está no livro.

A utilização do texto como ferramenta central para o filosofar não pode o tornar um fim em si mesmo, já que o ensino de filosofia sem o texto pode acarretar divagações do senso comum, assim como o ensino centralizado no texto e na repetição de ideias pode incidir numa prática de memorização própria do ensino conteudista, mecânico e instrumental. É importante lembrar que a filosofia precisa ser uma reflexão a partir do presente, e o texto filosófico é uma ferramenta de problematização e não de simples reprodução. O filósofo que escreveu o texto no passado, o fez a partir da reflexão dos problemas de seu tempo, e mais do que a mera reprodução dessa reflexão, o estudante precisa entender o problema que levou a ela; talvez possa ser um problema para ele também. Nesse sentido, de acordo com Cerletti (2009), o contato que o estudante tem com a filosofia do passado pode ser, dependendo da prática do professor, uma oportunidade para

despertar no aluno o olhar sobre o mundo que o filósofo tem e, dessa forma, desenvolver no aluno a atitude filosófica.

#### **4.1.4 O saber da experiência como elemento importante na educação filosófica**

Uma outra característica dos encontros foi a participação de convidados, sejam eles estudantes da própria instituição ou pessoas da comunidade, independente do grau de escolarização. Tais convidados participaram ativamente das discussões, contribuindo com suas histórias de vida, experiências diversas e visão de mundo. A familiaridade com o saber formal ou com textos filosóficos não foi critério para a escolha dos mesmos.

A tecnologia escolar separa o conhecimento filosófico e científico do conhecimento da experiência, distanciando assim o que se ensina na escola da experiência de vida do estudante. Essa separação causa desinteresse, dificulta o acesso ao conhecimento filosófico e científico, que passa a ser privilégio de uma equipe técnico-pedagógica portadora da “verdade” e transmissora desse conhecimento. A dificuldade de relacionar conteúdos escolares e vida prática culmina na ênfase nos processos de transmissão (ILLICH, 1973). O estudante não sente prazer em passar horas ouvindo um saber sistemático que não diz nada sobre a sua vida, ao mesmo tempo que é condicionado a sentir a necessidade de aprender, seja para ser avaliado ao fim do bimestre, seja para ser aprovado em concursos externos, mas quase nunca por ser uma necessidade autêntica.

#### **4.1.5 O diálogo igualitário como princípio convivial no ensino de filosofia**

A experiência de Sócrates, descrita por Kohan (2008) no capítulo anterior, nos trouxe alguns elementos importantes para a nossa experiência. Embora passasse horas discutindo temas diversos em praças públicas, e apesar de toda sabedoria

que demonstrava Sócrates em tais debates, ele nada ensinava por acreditar que não existia uma verdade a ser transmitida, mas a ser construída num processo de busca, onde o não-saber é o caminho fundamental para o conhecimento. A possibilidade de extrair um conhecimento a partir de questionamentos, bem como a crença na capacidade inata de aprender, que caracteriza o processo de autoformação, foram noções fundamentais para a experiência convivial de ensino de filosofia descrita nesse trabalho.

A experiência de Marc Sautet, ao criar o *Cafe des Phares*, na França, é algo que merece a nossa atenção. Segundo Aparecida (2007), Marc Sautet, fundador dos cafés filosóficos no início da década de noventa, acreditava que a filosofia precisava sair dos espaços de erudição acadêmica e alcançar o povo. Para isso, criou o chamado *Cafe des Phares* (situado na Praça da Bastilha, na França), onde durante duas horas (das 11h às 13h), pessoas vindas de qualquer lugar chegavam com o propósito de discutir temas que lhes eram interessantes. A experiência de Sautet, contudo, difere da nossa no que diz respeito a inclusão do texto filosófico e a antecedência na escolha da temática a ser discutido, visto que no *Cafe des Phares*, como afirma Aparecida (2007), o tema era escolhido na hora da discussão, e as pessoas simplesmente iniciavam o debate sem, necessariamente, terem feito uma leitura prévia sobre o tema. No entanto, vale ressaltar que, independente da ausência do texto no *Cafe des Phares*, é preciso destacar a atitude filosófica presente na experiência de Sautet. Atitude essa que se torna o elemento chave para tornar o debate, de fato, filosófico e, mais uma vez, colocar uma nova relação com o saber como o centro dessa atitude. Como analisa Sautet (2000, p. 34 apud APARECIDA, 2007, p. 14):

a filosofia não depende de seus assuntos. Não é uma “matéria” a ser ensinada nem um campo a cultivar; é um estado de espírito, um modo de se servir do próprio intelecto. O filósofo não tem um objeto próprio. Parte das ideias aceitas, das opiniões do senso comum, das ideologias dominantes, das revelações religiosas; das respostas dadas pela ciência, para submetê-las a um exame. Tudo, portanto, é objeto de sua reflexão.

Embora tenha sido alvo de críticas pelo excesso de espontaneidade dos debates, a experiência de Sautet, ao propor a reflexão como o centro da experiência, tem aspectos que se relacionam com a nossa intervenção convivial,



pois, embora o texto tivesse uma importância fundamental em nossas reuniões, ele não foi um fim em si mesmo.

É nesse sentido que o diálogo igualitário, adotado na experiência, estimulou a participação dos alunos e desafiou a lógica conteudista e instrumental, a qual procura dividir o mundo entre sábios e ignorantes. O diálogo igualitário se articula com uma perspectiva de educação filosófica que transforma o ato de ensinar e aprender numa aventura intelectual. Como pontua Ranciére (2002), o mito pedagógico que divide a humanidade de acordo com o saber se sustenta na ideia de que o saber metódico, transmitido e avaliado pelo professor é superior ao saber empírico, desenvolvido pela percepção do acaso através de hábitos e necessidades. A educação filosófica, ancorada no princípio da convivialidade, não nega o saber construído historicamente, muito menos diminui a importância do professor no processo de ensino aprendizagem, apenas redefine a educação como construção e não como transmissão. Isso torna a figura do professor em mestre emancipador, que, a exemplo de Sócrates e Jacotot, convida ao questionamento, à problematização e à dúvida, proporcionando aos estudantes as ferramentas necessárias para obter um conhecimento com autonomia.

Como foi dito anteriormente, o texto na educação filosófica não pode ser um fim em si mesmo, mas um elemento a mais para o diálogo. O autor do texto precisa ser “ouvido” e respeitado em sua fala, assim como os demais participantes da experiência. O respeito no diálogo igualitário não significa obediência, mas sim a crença de que a inexistência de uma verdade torna a fala do outro uma possibilidade e não um dogma. O respeito à fala do outro não consiste na aceitação passiva, mas na crença de que esta é mais uma possibilidade e não a única. E é justamente essa alteridade que permite ao diálogo como ferramenta convivial tornar cada indivíduo protagonista de sua construção subjetiva, enquanto sujeito autônomo.

Após termos elencado os quatro princípios que nortearam a experiência de ensino de filosofia enquanto construção subjetiva e processo de auto formação, bem como termos caracterizado a dinâmica da própria experiência, iremos, na sequência, discutir sobre a proposta de coleta de dados e de análise dos mesmos.

## 4.2 REFERÊNCIAS METODOLÓGICAS

A proposta de uma intervenção convivial de ensino de filosofia como construção subjetiva e processo de autoformação articula duas áreas de conhecimento, quais sejam a filosofia e a pedagogia. Nesse sentido, isso se torna um desafio metodológico, visto que faz parte da natureza do Mestrado Profissional não só a dimensão da pesquisa, mas também a estratégia de intervenção na realidade. É nesse sentido, então, que neste trabalho procuramos articular o Diário Etnográfico e o Memorial enquanto instrumento de coleta de dados, por um lado, com um processo de hermenêutica desse material por outro.

A hermenêutica, derivada do uso linguístico da teologia, provém, de acordo com Coreth (1973), do grego e significa declarar, anunciar, interpretar, esclarecer e, por último, traduzir. Embora até o século XVII a hermenêutica ainda estivesse muito ligada apenas à “doutrina da boa interpretação” no sentido bíblico de uma interpretação correta e objetiva das Escrituras, a partir do século VIII ela passa a ser utilizada pela primeira vez como conceito técnico amplamente utilizado no debate em torno dos procedimentos científicos das chamadas “ciências do espírito” em oposição à crescente influência dos métodos das ciências da natureza no campo das ciências humanas e sociais (FLICKINGER, 2014). A separação do sujeito conhecedor em relação ao objeto da investigação, marca característica das ciências da natureza, encontra diversos limites quando se trata de uma pesquisa de natureza filosófica e educativa. A hermenêutica enquanto metodologia qualitativa permite uma participação maior do sujeito na interpretação do objeto, ao mesmo tempo que, ao compreender o objeto como seres humanos que possuem uma história de vida e que estão participando de uma experiência de autoformação, possibilita uma análise mais subjetiva da experiência, assim como uma maior participação do objeto no direcionamento da pesquisa e na imprevisibilidade dos resultados. Neste trabalho, no que concerne à hermenêutica, buscamos suporte nas contribuições de Coreth (1973) e Gadamer (1997).

De acordo com Coreth, na mais nova hermenêutica, influenciada pelas chamadas “ciências do espírito” e pela filosofia, a compreensão do objeto não é

algo que se possa simplesmente apreender sem levar em consideração uma série de fatores tais como o horizonte de compreensão de cada indivíduo participante, seja ele investigador ou investigado, e como esse horizonte interfere na pesquisa, afinal somos sujeitos históricos. Enquanto tal, carregamos uma bagagem cultural oriunda do contexto histórico, a qual deve ser levada em consideração numa pesquisa que tem como objeto uma experiência de educação filosófica como construção subjetiva e autoformação. Como enfatiza Coreth (1973, p. 76):

disso tudo resulta que um conteúdo singular, seja uma palavra, uma coisa ou um acontecimento é apreendido na totalidade de um horizonte de significação previamente aberto. O mesmo objeto, entretanto, pode ser apreendido e compreendido em sentidos diversos, desde que visto cada vez no horizonte de um outro contexto de significação. A totalidade de cada um desses mundos de compreensão não é uma grandeza homogênea mas *heterogênea*. É determinada por uma multiplicidade de pontos de vista e relações de sentido, bem como por vivências passadas que perfazem o fundo de experiências, ou por interesses, alvos e desejos que projetamos para o futuro.

Além disso, ainda de acordo com Coreth (1973), o mundo da compreensão é diferente do mundo mensurável pelas ciências naturais, já que o mundo da compreensão nunca é uma grandeza estaticamente fixada, mas está sempre dinamicamente em movimento e em contínua formação. Isso permite diferentes olhares para um mesmo objeto.

A experiência convivial de educação filosófica, ao buscar uma nova relação com o saber, possibilitou uma experiência de educação pautada pela construção do conhecimento a partir da horizontalidade da relação professor–aluno. Tal experiência, no entanto, não anulou a condição de mestre no processo de ensino-aprendizagem, mas enfatizou a aprendizagem no processo, alcançada mais por uma postura aberta do mestre diante do saber. No entanto, é preciso entender que professor e aluno, enquanto sujeitos históricos possuem estruturas prévias que influenciaram na intervenção e na pesquisa. Tal influência não significa ausência de rigor metodológico, mas enfatiza que os sujeitos envolvidos ocupam papéis diferenciados na relação pedagógica e que, antes da experiência se efetivar, já tinham uma relação escolarizada de professor-aluno, e que tal relação poderá influenciar na interpretação dos dados. Tal influência, no entanto, pode ser positiva

quando o sujeito da pesquisa tem consciência da existência dessas estruturas prévias da compreensão (GADAMER, 1997).

A singularidade dessa experiência convivial de ensino de filosofia como construção subjetiva e autoformação em um Mestrado Profissional, possibilita o uso de técnicas de coleta de dados utilizadas no campo educacional e na antropologia. Utilizaremos o diário etnográfico e o memorial. A cada encontro, alunos e professor escreveram nos diários etnográficos suas impressões, sentimentos, aspirações, assim como detalhes significativos vivenciados naquele encontro. Ao analisar os diários, buscaremos compreendê-los levando em consideração a existência de estruturas prévias que constituem o sujeito da experiência e que irão orientar a interpretação dos dados coletados nos diários. De acordo com Gadamer:

quem quiser compreender um texto realiza sempre um projetar. Tão logo apareça um primeiro sentido no texto, o intérprete prelineia um sentido do todo. Naturalmente que o sentido só se manifesta porque quem lê o texto lê a partir de determinadas expectativas e na perspectiva de um sentido determinado. A compreensão do que está posto no texto consiste precisamente na elaboração desse projeto prévio, que, obviamente tem que ir sendo constantemente revisado com base no que se dá conforme se avança na penetração do sentido (GADAMER, 1997, p. 402).

No entanto, a existência de ideias prévias na interpretação de um texto não pode deixar que as mesmas falem por si, assim como o ato de projetar um sentido do texto não significa que tal antecipação seja de fato o sentido pensado pelo autor. De acordo com Gadamer (1997), quando se “ouve” ou se ler alguém não é preciso abandonar nossas opiniões prévias, mas é preciso uma abertura a opinião do outro, é preciso deixar que o texto fale por si, o que não significa distância e neutralidade do sujeito em relação ao objeto, mas alteridade e respeito ao pensamento do outro. Gadamer (1997) resolve a aparente contradição da relação intérprete e texto, no que diz respeito a neutralidade e existência de opiniões prévias, quando afirma que o fato de existir tais opiniões advindas da construção histórica do sujeito intérprete não significa que as mesmas devem falar pelo texto do outro, nem tampouco deve haver um auto-anulamento, mas, sim, é preciso assumir e identificar tais opiniões para que as mesmas sejam confrontadas com o texto analisado.

Assim, a hermenêutica gadameriana não é um método, mas uma atitude filosófica do sujeito diante do objeto. É uma postura de respeito do intérprete para

com o texto, possibilitando uma compreensão que, embora esteja permeada por antecipações e elaborações de sentidos prévios, não permite que os mesmos determinem o sentido do texto em si.

A consciência da existência de opiniões prévias nos leva a fazer antecipações do sentido de um texto. Ninguém lê um texto com a mente vazia. Logo quando começamos a ler algo, nossa pré-compreensão, ou preconceito<sup>9</sup>, de acordo com linguagem de Gadamer (1997), faz projeções do sentido geral do texto e tais antecipações geram o chamado “círculo hermenêutico”, que consiste na elaboração prévia de um sentido completo do texto mesmo antes da leitura ou a partir do momento em que um primeiro sentido emerge. A circularidade consiste justamente em tomar o todo pela parte e fazer esse movimento continuamente até que se chegue a uma compreensão mais elaborada do texto. No círculo hermenêutico, a antecipação de sentido não pode jamais fechar o círculo, já que, no processo de leitura, ocorre uma expansão da compreensão do intérprete a cada nova investida no texto, permitindo assim uma compreensão mais completa possível do objeto.

### 4.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Escolhemos o diário etnográfico e o memorial como instrumentos de coleta de dados. O diário etnográfico é uma técnica típica da antropologia, porém é cada vez mais utilizada nas pesquisas em educação. O diário etnográfico oferece os elementos necessários para uma análise hermenêutica da experiência que propomos, pois permite respeitar tanto a singularidade da experiência quanto o vínculo existente entre o pesquisador e objeto da pesquisa.

O diário etnográfico, de acordo com Brazão (2007), pode ser usado como método de coleta de dados para descrição dos processos e estratégias da própria pesquisa, bem como para análise das implicações subjetivas do pesquisador.

---

<sup>9</sup> Gadamer emprega a palavra “preconceitos (vorurteile) para designar coletivamente as estruturas prévias da compreensão de Heidegger. Em alemão, “vor-“ significa “pré-“ e “Urteil” significa “juízo”, portanto, em referência as estruturas prévias de Heidegger “Vorurteil” significaria pré-juízos. Entretanto, no uso correto alemão, Vorurteil significa preconceito. ( SHMIDT, p. 151)

Apenas para retomar, a concepção de circularidade hermenêutica presente na obra de Gadamer (1997) pressupõe a relação de influência mútua entre intérprete e texto, já que os preconceitos do sujeito antecipam o sentido do texto ao mesmo tempo que o texto confronta a todo momento as opiniões prévias do sujeito.

Ainda de acordo com Bolívar, Domingos Fernandez (2001, p. 187 apud LENIRA, FRANCISCO e TENÓRIO, 2006, p. 44):

um diário, como sabemos, é um registro reflexivo de experiências (pessoais e profissionais) e de observações ao longo de um período de tempo. Inclui, ao mesmo tempo, opiniões, sentimentos, interpretações, etc. Pode-se adotar um formato, preferencialmente descritivo, etnográfico, analítico, avaliativo ou reflexivo. O melhor é talvez, que tenha uma adequada mescla de todos os formatos.

Convém mencionar que a ideia de autoformação na educação filosófica pressupõe uma construção subjetiva de sujeitos que, embora façam parte de uma mesma experiência, possuem “horizontes de compreensão” diferentes, sendo necessário, portanto, que não apenas o pesquisador, mas os indivíduos pesquisados também possuam o seu diário etnográfico. Assim, ao final da experiência, será possível a análise hermenêutica dos mesmos. O que é preciso, nessa análise, é penetrar no pensamento do outro a fim de apreender o que ele pensou. “Compreenderei tanto mais correta e plenamente sua afirmação quanto melhor o ‘conheça’, quanto mais esteja familiarizado com sua personalidade, seu modo de pensar e de falar” (CORETH. 1973, p. 53).

A utilização do diário etnográfico, associado a uma atitude hermenêutica na apreensão dos dados coletados, é de extrema importância para a análise da experiência convival, tendo em vista as possibilidades que o mesmo, enquanto produto individual de uma experiência coletiva, permitem ao pesquisador para fazer uma análise mais ampla possível da experiência, de forma a levar em consideração os fatores que aproximam os participantes, tais como a origem social, a vida cultural, a escolarização, assim como as características individuais que os distanciam, sejam tais características construídas a partir de leituras, experiências pessoais, conflitos existenciais e uma série de questões constitutivas do sujeito. Bondía (2002), ao problematizar o saber, nos convida a reflexão sobre o caráter singular da experiência, e tal reflexão nos aproxima ainda mais do diário etnográfico para coleta dos dados.

A experiência vivenciada é de natureza coletiva e foi construída a partir da subjetividade de cada indivíduo envolvido. O fato de todos estarem num mesmo espaço, debatendo um mesmo problema, com um mesmo material de apoio (vídeo ou texto), não significou que todos vivenciaram uma mesma experiência. Partindo do princípio que a experiência não acontece, mas nos acontece, cada diário etnográfico contém os elementos subjetivos construídos a partir da individualidade de cada participante. Como esclarece Bondía (2002, p. 27):

por isso o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual, singular, e de alguma maneira, impossível de ser repetida.

Souza (2006), ao defender o diário etnográfico como técnica de coleta de dados e a hermenêutica como método interpretativo, faz uma análise comparativa entre as pesquisas quantitativas típicas das ciências da natureza e as particularidades da pesquisa nas ciências sociais frente ao modelo mecanicista positivista, que – ao separar o objeto da pesquisa do seu entorno cultural, social e econômico – acaba filtrando a realidade social, ignorando assim toda uma série de fatores importantes numa análise qualitativa:

esse paradigma alternativo não aceita a separação dos indivíduos do contexto no qual se realizam suas vidas e, portanto, seus comportamentos; tampouco ignora os próprios pontos de vista dos sujeitos participantes das pesquisas portadores da matéria-prima ou parte do objeto investigado, de suas interpretações das condições que decidem suas condutas e dos resultados tal qual eles mesmos os percebem. Um vocábulo se converterá em definidor dessa nova tradição: a interpretação ou hermenêutica (SOUZA, 2006, p. 58).

É importante ressaltar que essa associação da técnica etnográfica à análise hermenêutica é fundamental na experiência de educação filosófica construída em bases conviviais já que a mesma propõe uma relação de autonomia entre professor e aluno e que, enquanto tal, permite ao estudante, ao escrever o seu diário etnográfico, expor suas impressões sobre a experiência da maneira mais espontânea possível. Essa escrita do diário etnográfico revela não apenas aspectos descritivos da experiência, mas a construção de sentido que envolve aspectos prévios inerentes às suas características individuais, suas relações com o mundo,

enfim, aquilo que na hermenêutica gadameriana chamamos de horizonte de compreensão. Em suma, como escreve Souza (2006, p. 59):

os seres humanos, segundo essa perspectiva, criam interpretações significativas de seu entorno social e físico, e, portanto, dos comportamentos e interações das pessoas e objetos desse meio ambiente. Nossas ações, conseqüentemente, estão condicionadas pelos significados que dois espaços outorgamos as ações das pessoas e aos objetos com os quais nos relacionamos. Uma pesquisa que se descuide desses aspectos está claro que não permitirá a compreensão de todas as dimensões dessa realidade.

Não só os alunos utilizaram o diário etnográfico para o registro das atividades, mas também o pesquisador, que, ao fazer parte diretamente da experiência a partir do vínculo professor/aluno, também registra suas impressões enquanto membro do grupo.

Outro instrumento utilizado na coleta de dados foi o memorial. Os participantes da experiência assumiram o compromisso de elaboração de um memorial relatando as experiências positivas e/ou negativas no que concerne a sua vivência escolar.

#### O memorial de formação é

o registro de um processo, de uma travessia, uma lembrança refletida de acontecimentos dos quais somos protagonistas. Um memorial de formação é um gênero textual predominantemente narrativo, circunstanciado e analítico, que trata do processo de formação num determinado período – combina elementos de textos narrativos com elementos de textos expositivos (PRADO e SOLIGO, 2005, p. 7).

Uma das principais razões para a utilização do memorial na coleta de dados é a possibilidade de termos elementos sobre as vivências anteriores do estudante no que concerne ao ensino de filosofia. Isso nos fornecerá elementos para identificar com maior clareza algumas contribuições que são, efetivamente, da experiência convival para a formação dos estudantes. A análise do memorial também fornecerá elementos sobre a percepção que o aluno tem da tecnologia escolar. No memorial resgataremos histórias, memórias, sentimentos, vivências que marcaram a vida desses estudantes em suas experiências anteriores com o ensino de filosofia na instrumentalidade escolar.



Em termos dos passos da análise, em conformidade com os princípios da hermenêutica, ressaltamos que iremos analisar os diários etnográficos e os memoriais por meio de leitura e releitura dos mesmos com base nos seguintes eixos de análise:

1. **Autonomia:** identificação de situações, momentos e passagens em que é feita referência a escolhas autônomas por parte dos estudantes. Identificação de momentos em que há evidências de participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento.
2. **Atitude filosófica:** identificação e referências a situações de abertura, atitude de dúvida, inquietação e problematização da realidade, assim como aceitação da provisoriedade da verdade e da relatividade dos conceitos.
3. **Construção subjetiva:** identificação de momentos e referências a participação ativa dos envolvidos no processo de construção do conhecimento, especialmente no desenvolvimento de uma atitude de reelaboração do conhecimento.
4. **Interesse:** identificação de referência a situações de motivação, alegria e prazer a partir de um interesse autêntico nas atividades do grupo.

O eixo autonomia será desenvolvido a partir da ideia ampliação do raio de ação pessoal, presente na crítica de Illich (1973) aos monopólios radicais, bem como a partir da concepção de igualdade de inteligências, abordada por Rancière (2002) neste trabalho. Os eixos: atitude filosófica e construção subjetiva serão analisados de acordo com as concepções de educação filosófica de Cerletti (2009) e Kohan (2008), cujo traço característico e convergente entre os autores está na impossibilidade de se ensinar filosofia, quando associamos a ideia de ensino a transferência de saber. O último eixo: interesse, será desenvolvido a partir da ideia de convivialidade, enquanto relação de autonomia com o saber que permite ao indivíduo, integrado a coletividade, desenvolver práticas educativas mais alegres, criativas e que correspondam as suas necessidades autênticas (ORTEGA Y GASSET, 2000).

Neste capítulo, tivemos por objetivo central apresentar a caracterização geral da experiência, os instrumentos de coletas de dados, os princípios

metodológicos, bem como os passos a serem executados em termos de análise do material. No próximo capítulo, iremos apresentar os resultados da análise da experiência de forma a extrair os principais elementos para serem destacados na conclusão do trabalho.

## **5 EXPERIÊNCIA CONVIVAL EM EDUCAÇÃO FILOSÓFICA**

## 5.1 INTRODUÇÃO

Conforme delineado antes, iremos neste capítulo, apresentar os resultados da análise da experiência convivial de educação filosófica ocorrida na cidade de Tacaimbó entre os meses de fevereiro e junho de 2018. A análise foi feita em função dos eixos estabelecidos e com base em princípios hermenêuticos, conforme o nosso referencial teórico-metodológico. No que concerne ao material analisado, no que se segue, apresentamos inicialmente os dados referentes à análise dos memoriais, para, na sequência, delinear os elementos teóricos presentes nos diários etnográficos. Relembramos que foram demandados doze memoriais e doze diários etnográficos. Foi possível perceber, de antemão, que alguns participantes da experiência tiveram dificuldades em desenvolver as suas ideias por escrito e, nesse sentido, não houve, necessariamente, o mesmo padrão de elaboração seja do memorial seja do diário por parte dos estudantes.

## 5.2 A MEMÓRIA COMO ELEMENTO EXPLORATÓRIO DA VIVÊNCIA ESCOLAR DOS ESTUDANTES

O nosso objetivo, na análise dos memoriais, envolveu compreender a concepção de escola dos estudantes, bem como, sua experiência com a escolarização ao longo de suas vidas. Tal análise foi necessária para agregarmos mais elementos que nos ajudassem a problematizar o quanto a experiência convivial, descrita nos diários, conseguiu promover o ensino de filosofia enquanto autoformação e construção subjetiva. A partir desse princípio convivial, foi possível garantir uma relação de autonomia entre os sujeitos envolvidos na experiência, em oposição a uma suposta estrutura tecnológica da escola descrita nos memoriais.

A memória, de acordo com o Dicionário de Filosofia de Abbagnano (2000), delineia-se como a possibilidade de se dispor das ideias, impressões e conhecimentos passados que, de algum modo, estão disponíveis para serem evocados. De acordo com Prado e Soligo (2006), a memória está vinculada a

escolhas individuais dentro de um contexto sociocultural. Além de ser crítica e autocrítica, ela é também confessional, apresentando paixões, emoções e diversos sentimentos inscritos na mesma.

Neste tópico, o objeto a ser evocado pela memória dos estudantes, em caráter exploratório, foi a sua vida escolar, especialmente a relação dos mesmos com o saber. Prado e Soligo (2006) ainda destacam que, embora o memorial de formação em sua própria definição limite a narrativa a um determinado aspecto da vida do estudante, no caso, sua formação, as experiências de vida não podem deixar de ser consideradas, já que inevitavelmente se relacionam com a dimensão da escolarização do estudante.

Abrahão (2011) em sua análise sobre o memorial de formação enquanto instrumento de pesquisa, também aborda a questão da seletividade da memória, inclusive quando se trata do próprio esquecimento. Neste caso, é importante salientar que a memória ao ser narrada passa por uma ressignificação, que envolve uma seletividade espontânea ou não, mas que torna a “verdade” do narrador uma verdade resinificada no momento da narração. Como escreve o autor:

estamos trabalhando com memória narrativa, reconstrutiva e seletiva por excelência. A seletividade e a reconstrutividade que compõem a natureza da memória podem ser pensadas em relação ao esquecimento, pois o resinificar dos fatos narrados nos indica que, ao trabalharmos com memória, estamos conscientes de que tentamos capturar o fato, sabendo-o reconstruído por uma memória seletiva, intencional ou não, do sujeito, que se objetiva (ABRAHÃO, 2011, p. 167).

No que concerne à estrutura escolar, é possível identificar, nos memoriais dos estudantes, uma concepção de escola que, além de evidenciar uma relação de poder entre quem ensina e quem aprende, ainda apresenta possíveis contradições entre uma suposta ideia de igualdade e de oportunidades oferecidas. Em relação às perspectivas de melhoria de vida do estudante, ainda existe uma prática distante desse ideal igualitário, pois, de acordo com os mesmos, a instituição escolar também se apresenta como um local de divisões e subjugações conforme ilustrado no trecho a seguir:

a escola, teoricamente, é um ambiente de quatro paredes, onde o professor se senta em um birô, pois ele sabe de tudo e os alunos em mesas, pois estão ali para aprender e ingressar no mercado de

trabalho com as mesmas chances, independente de classe social, cor, gênero, opção sexual e se é de classe alta ou baixa. Isso é apenas teoricamente, pois na minha experiência, a escola sempre foi um local com muitas divisões e subjugações (E12).

É possível identificar no trecho acima, a presença de alguns elementos da experiência escolar dos estudantes, descritos nos memoriais, que dialogam com a concepção de escola como tecnologia do educativo, conforme abordada ao longo desse trabalho.

A relação de poder descrita pelo estudante, quando afirma que o professor “sabe tudo” e que os alunos estão ali para aprender, ilustra bem a ideia de monopólio radical e de como esse monopólio contribui para a verticalidade da relação professor/aluno, efetivada por meio de uma relação de consumo e permeada pela ideia de transmissão de conteúdos de forma mecânica. Ainda é possível identificar, no trecho citado, que a ideia de divisões e subjugações descrita pelo estudante, de acordo com a sua experiência escolar, também remonta à ideia de progresso, pressupondo um processo de aprendizagem em escalas evolutivas, que procura classificar os indivíduos de acordo com graus de aprendizagem. Nesse sentido, de acordo com a análise dos memoriais, a lógica conteudista se faz presente na tecnologia escolar. O excesso de conteúdos e a ausência de métodos que estimulem a participação ativa dos estudantes, durante as aulas, foram elementos recorrentes nas descrições dos mesmos sobre a relação com a escola. Tudo isso reforça a lógica produtivista exercida pela instituição escolar.

A ideia de padronização, assim como, a necessidade de aprender conteúdos para se submeter a um sistema classificatório, foram apresentadas como práticas que sobrecarregam e desestimulam os estudantes, tirando-lhes o prazer de aprender. Isso fica ilustrado no fragmento a seguir:

aprendi na escola que Sócrates, com seu método maiêutico, indagava seus alunos e deixava que eles mesmos buscassem as respostas, divergindo com o método atual que vivenciei em toda minha vida escolar, no qual o professor praticamente transfere o que sabe para o aluno ao invés de estimulá-los. Com esse sistema padronizado implantado pelo governo, tive sempre que ver, durante o ano, uma quantidade pesada de conteúdos, me senti muitas vezes sobrecarregada (E02).

O trecho a seguir evidencia, ainda mais, essa falta de prazer e sentido no ambiente escolar, especialmente, com referência aos exames classificatórios como ENEM e vestibulares:

ao longo dos anos tive que aprender várias matérias, e cada uma delas com conteúdos diferentes, na maioria das vezes não era prazeroso aprender. É uma pressão muito grande, principalmente no último ano. Em todas as escolas isso acontece, de encher os alunos de conteúdos, sabendo que o aluno precisa se preparar para o ENEM e vestibulares (E04).

Essa crítica à instituição escolar, evidenciada no fragmento anterior, se relaciona a uma série de características da escola moderna trabalhadas no primeiro capítulo desta dissertação. A padronização que limita a autonomia, a lógica produtiva, expressa no excesso de conteúdo a ser transmitido no âmbito de uma lógica do consumo e formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, foram elementos bastante comuns nos memoriais. Esse cenário se reflete no sentido da escola para os estudantes. O excesso de conteúdos, muitas vezes, desconectados da realidade faz com que o estudante perca o interesse pela escola enquanto necessidade autêntica, conforme análise de Ortega Y Gasset (2000), uma vez que torna a escola apenas um meio para o ingresso no mercado de trabalho e não um espaço de construção de conhecimentos a partir da prática de sujeitos livres e autônomos, com interesses próprios.

Outro aspecto recorrente nos memoriais foi a crítica ao sistema avaliativo. A ideia de avaliação enquanto instrumento de verificação de aprendizagem é apresentada nos memoriais como um método ineficaz, já que, de acordo com os próprios estudantes, em suas experiências escolares tal instrumento não é capaz de qualificar as habilidades do indivíduo. E isso fica evidente no fragmento abaixo:

na escola, sempre são aplicadas, aos estudantes, avaliações para que possam analisar seu rendimento durante um determinado período de aula. Vale ressaltar que nenhum meio avaliativo é capaz de qualificar o indivíduo, certificando o nível de seu conhecimento, pois eu convivi em minha vida escolar com pessoas que possuíam grandes habilidades e mesmo assim foram reprovadas na escola (E01).

Nesse trecho também é possível identificar que, para os alunos, o sistema de avaliação escolar não é capaz de perceber e incorporar aprendizagens e raciocínios ou qualquer outra coisa, que não foi estritamente trabalhada em sala de aula.

Ainda no que concerne a crítica dos estudantes ao sistema avaliativo, outro elemento bastante presente nos memoriais, se refere ao estímulo à competição nas práticas avaliativas por eles vivenciadas. De acordo o material analisado, os estudantes identificam, na avaliação, uma deficiência, quando esta classifica os indivíduos a partir de critérios estabelecidos, que não reconhece os gostos e interesses dos estudantes, desmotivando aqueles que não se encaixam nos padrões estabelecidos pelos sistemas avaliativos. Os estudantes enfatizam a existência de habilidades no indivíduo que não podem ser avaliadas de acordo com tais critérios classificatórios, que culmina por desmotiva-los em sua trajetória escolar conforme podemos identificar no próximo trecho:

a socialização é um dos benefícios que obtive na escola, em contrapartida, a mesma estimulou com afincos a competição entre os estudantes, julgando-os com base em um sistema de notas deficiente, no qual muitos alunos passam a vida inteira achando que são burros por não aprenderem matemática. [...] A obrigação de aprender e ser bem-sucedido em algo que não gosta, mata a curiosidade pelo conhecimento realmente desejado. Estudar torna-se uma tortura quando deveria ser prazeroso (E03).

Vimos que, essa relação entre escola e competição, na estrutura tecnológica da escola moderna, está no cerne da lógica transmissora que evidencia o sucesso da aprendizagem a partir de um sistema classificatório que divide os estudantes de acordo com o grau de reprodução de um conhecimento previamente adquirido (FOUCAULT, 2014; ELLUL, 1973). A percepção dos estudantes sobre a avaliação delineada nos memoriais confirma, em muito, algumas de nossas análises da escola enquanto tecnologia, conforme vimos no primeiro capítulo. De acordo com Foucault:

pelo jogo dessa quantificação, dessa circulação dos adiantamentos e das dívidas graças aos cálculos permanentes das notas a mais ou a menos, os aparelhos disciplinares hierarquizam numa relação mútua, os 'bons' e os 'maus' indivíduos (2014, p. 178).

Nesse sentido, não é sem razão que procurem associar avaliação com a ideia de competição, que também é um elemento estrutural da escola moderna conforme sua conexão com os interesses e valores das sociedades industriais. A ideia de progresso está muito vinculada ao contexto histórico em que surgiu a escola moderna.



Embora os memoriais evidenciem mais aspectos negativos da experiência escolar dos estudantes, principalmente no que se refere ao excesso de “conteúdos” e as falhas do sistema avaliativo, aspectos positivos também foram relatados, de acordo com a percepção dos estudantes. A importância da escola, no processo de socialização dos indivíduos e a preparação para o mundo do trabalho, foram elementos recorrentes em diversos memoriais.

Em relação à socialização, é importante observar como a escola, de acordo com os estudantes, ao mesmo tempo em que se configura como um espaço de competição e exclusão, também é compreendida como local onde se aprende valores e se estimula a convivência. Ao enfatizar também a preparação para o mercado de trabalho como um grande benefício conquistado em seu processo de escolarização, os estudantes consideraram, conforme análise dos memoriais, que tal preparação é essencial para a conquista da sua independência, especialmente, a socioeconômica. Tais aspectos positivos da escola podem ser identificados no trecho a seguir:

escola é um lugar onde adquirir conhecimento, respeito, disciplina, e aprendi a interagir melhor com as pessoas. Aprendi a conviver com diversas pessoas, com diversas personalidades. A escola me trouxe grandes benefícios para me preparar para o futuro no mercado de trabalho (E06).

A citação abaixo continua com a mesma ênfase naquilo que há de bom na escola:

a escola em que estudei, assim como a maioria das escolas brasileiras, era pública, e os planejamentos escolares de cada série são bem formulados prometendo passar um conhecimento adequado a seus alunos. A escola teve e tem uma grande importância para mim, nela aprendi o essencial para me preparar para conquistar, no futuro, um emprego e minha independência (E06).

Embora os estudantes enfatizassem a preparação para o mundo do trabalho, como um elemento positivo de sua vivência escolar, essa é uma questão que envolve aspectos relevantes da crítica tecnológica da escola presente no primeiro capítulo. Considerar a escola um meio para o ingresso no mercado de trabalho, reforça a ideia de monopólio exercida pela instituição educativa, ao mesmo tempo permite a exclusão do não-escolarizado que não tem suas habilidades reconhecidas pela ausência de um certificado.

A relação entre escolarização e mundo do trabalho enfatiza a existência da escola como um monopólio radical, quando torna a instituição uma ferramenta dominante e necessária ao ingresso no mundo do trabalho. O autodidata está excluído desse sistema, se não tiver um certificado que garanta a preparação para tal atividade a desempenhar no mercado profissional. Vale salientar que a crítica de Illich (1973), também é direcionada à exclusão dos próprios escolarizados no mercado de trabalho, que não é capaz de absorver todos, tornando a promessa do advento no mercado de trabalho mais um elemento essencial ao fortalecimento da necessidade de escolarização e a crença de que o conhecimento é algo a ser transmitido por uma instituição que o monopoliza, o detém e o transfere.

A análise dos memoriais nos permitiu conhecer um pouco sobre a percepção de escola trazida pelos estudantes envolvidos na experiência que será logo mais analisada. Foi possível perceber que alguns aspectos da análise tecnológica da escola, tais como a relação de consumo que permeia a lógica produtivista dessa instituição, se faz presente na crítica dos estudantes ao excesso de conteúdos e ao sistema avaliativo. Aspectos positivos, tais como, a possibilidade de socialização promovida pela escola e a preparação para o mundo do trabalho, estiveram presentes nos memoriais.

Para um trabalho que tem como objetivo buscar uma experiência alternativa no ensino de filosofia, conhecer, a partir do próprio estudante, a sua concepção de escola, bem como alguns aspectos de sua experiência com a escolarização, foi uma tarefa importante para a análise da experiência, já que possibilita-nos identificar os limites e potencialidades da experiência convivial enquanto experiência alternativa ao modelo vigente, descrito nos memoriais. Iremos agora mostrar os resultados da análise dos diários etnográficos, conforme planejado no capítulo anterior.

### 5.3 ANÁLISE DESCRITIVA DOS ENCONTROS

Nesse tópico, iremos apresentar os principais elementos e acontecimentos que compuseram cada encontro, facilitando a compreensão da experiência como um

todo e identificando aspectos necessários a análise hermenêutica dos diários etnográficos que apresentaremos logo em seguida. Ao todo houve oito encontros, que apresentaremos a seguir.

No dia 22 de fevereiro de 2018 ocorreu a primeira reunião com o grupo selecionado para o projeto. O grupo era composto por doze estudantes de diferentes séries da escola. Nesse primeiro contato falamos um pouco sobre a pesquisa e o motivo pelo qual iríamos vivenciar aquela experiência. Eles se mostraram bastantes otimistas em relação ao projeto, inclusive sugeriram um nome para o grupo: “Peripatéticos”. Peripatético é a palavra grega para “ambulante” ou “itinerante”. Peripatéticos (ou “os que passeiam”) eram discípulos de Aristóteles, eram chamados assim, porque Aristóteles tinha o hábito de ensinar ao ar livre, caminhando enquanto lia e debatia os assuntos filosóficos. Em seguida, fizemos a entrega dos diários etnográficos e falamos sobre a importância daquele material para a pesquisa. Ao final da reunião marcamos para o dia seguinte um passeio pela escola e por alguns pontos da cidade, para que, através de um olhar filosófico sobre a realidade ao redor, eles pensassem em questões que gostariam de debater nos próximos encontros.

Como combinado no dia anterior, nos encontramos às 15h no pátio da escola e começamos o passeio pelo ambiente escolar com um olhar filosófico sobre o mesmo. Imediatamente surgiram observações interessantes à cerca da escola e tudo era devidamente anotado nos diários etnográficos. Ao sairmos da escola, caminhamos pela cidade e várias questões foram levantadas, tais como: comportamentos, atitudes, observação de espaços públicos e privados... Acontecimentos comuns no dia a dia acabavam se tornando motivos para discussões que eram realizadas durante a própria caminhada, seguidas sempre de anotações nos diários. Houve também sugestões para os locais dos encontros, já que de acordo com os estudantes seria mais interessante ocuparmos outros espaços da cidade, ao invés de restringirmos os encontros à biblioteca pública da cidade, conforme planejamento inicial do projeto.

No dia 24 de fevereiro ocorreu o primeiro encontro convivial na biblioteca pública da cidade, onde os estudantes foram recebidos com um café da manhã. A maioria chegou às 9h, conforme combinado, e os demais foram chegando logo em

seguida. Damos início ao debate, discutindo quais temas deveriam ser trabalhados no próximo encontro, a partir do que foi vivenciado no passeio pela cidade no dia anterior. Os temas escolhidos pelos mesmos foram: educação e escolarização, violência e a origem do mal, religião e livre arbítrio, ética, política e liberdade. Após a discussão dos motivos que levaram a escolha de tais temas, começamos uma leitura compartilhada de 13 tópicos do *Manual para a vida* (EPICTETO). Cada um ficou com um tópico, seguindo a ordem do círculo. A cada leitura de um tópico, todos ficavam livres para fazer comentários caso desejassem. Todos os presentes fizeram comentários sobre o texto, alguns, de forma mais participativa do que outros. Concluímos a reunião às 11h45.

O segundo encontro ocorreu na própria escola. A escolha do local também foi sugestão dos alunos, já que o tema a ser debatido e escolhido por eles foi “educação e escolarização”. Numa sala de aula, reorganizamos as bancas de modo a formar uma grande mesa, onde foi servido um café da manhã e todos ficamos em volta para darmos início ao trabalho. Tivemos, nesse encontro, dois convidados: um ex-aluno da escola, e que hoje é professor da rede municipal de Tacaimbó e um senhor que trabalha como agente de endemias na cidade e que só cursou o ensino fundamental. Ambos participaram do debate ativamente e deram grandes contribuições ao tema. Inicialmente, foi exibida uma parte do documentário *A educação proibida*. O documentário trouxe vários elementos para o debate, além dele, os alunos leram durante a semana um trecho da obra: “Emílio” de Rousseau, para fomentar o debate.

Nosso terceiro encontro aconteceu no sindicato dos trabalhadores rurais de Tacaimbó, no dia 24 de março. O tema escolhido pelos estudantes foi: “violência e origem do mal”. No encontro anterior foi disponibilizado um texto, seguindo a sugestão de uma das participantes. O texto sugerido é da autora Yara Frateschi, intitulado como *Hobbes: a instituição do Estado*, extraído do livro *Filósofos na sala de aula*. O texto abordava as concepções de violência. a partir de um debate sobre a natureza humana, com base nas ideias de Thomas Hobbes, Cícero e Aristóteles. Chegamos às 9h e logo fizemos um lanche no local do encontro. Em seguida, fizemos uma roda de leitura, atendendo à sugestão de uma estudante e em diversos momentos os participantes pediam a palavra para debater sobre a leitura. O encontro terminou às 11h30.

O quarto encontro que teve como tema “Ética e política.” Ocorreu no dia 6 de abril, na câmara de vereadores da cidade, excepcionalmente numa sexta-feira à tarde, a partir das 14h. Os alunos, assim que adentraram o espaço público, ocuparam as cadeiras dos vereadores para darmos início a discussão. O texto disponibilizado anteriormente para a discussão é da autora Maria Isabel Limonge e o título era *Ética e política no príncipe*, de Maquiavel. Os alunos leram o texto e sugeriram uma leitura coletiva, compartilhada durante o encontro, no qual, cada um leu um trecho da obra. Pela primeira vez, contamos com a presença de dois alunos do primeiro ano da escola, que ao saber do projeto e da temática, pediram para participar. O texto de fácil compreensão começou a ser debatido logo após o primeiro parágrafo. Alguns estudantes, que raramente participam das aulas na escola, demonstraram bastante interesse pelo tema. O encontro terminou às 16h.

No dia 28 de abril ocorreu o quinto encontro, cujo tema foi “religião e livre arbítrio”. O encontro teve início às 9h no Salão Paroquial da cidade, espaço cedido pela Igreja Católica. O tema debatido foi problematizado a partir das concepções de Santo Agostinho e São Tomás de Aquino, presentes num texto extraído do livro *O mundo de Sofia*, de Jostein Garder. Além desse texto, usamos outro material: *O paradoxo de Epicuro*, que também aborda a questão em debate. O encontro contou com a presença de Ivoneide Silva, funcionária administrativa de nossa escola, que estuda a doutrina espírita, e mais quatro ex-alunos que foram convidados pelos demais participantes por demonstrarem interesse em discutir a temática. O encontro terminou às 12h.

No dia 12 de maio ocorreu o último encontro convivial. O tema escolhido pelos estudantes foi “Liberdade” e o local, também escolhido pelos mesmos, foi o cruzeiro da cidade. O cruzeiro fica localizado numa área rural, cercado por pedras e pela vegetação local. É um local pouco visitado, exceto em festividades religiosas. Encontramo-nos às 8h30 em frente à escola em que eles estudam, e, de lá seguimos em caminhada para o cruzeiro. Tivemos mais uma vez dois convidados, ex-alunos que já participaram de outros encontros e que por livre iniciativa resolveram participar deste também. Alguns componentes do grupo iniciaram os debates já durante a caminhada. O texto escolhido para problematizar o tema, foi *Sartre: Liberdade sem desculpa*, de Luis Damon, extraído do livro “*Seis filósofos na sala de aula*”. O texto fazia referência à obra *O existencialismo é um humanismo*, de

Jean Paul Sartre. A ideia de trazer um comentador de Sartre se deu para facilitar a compreensão dos alunos, embora o texto fosse repleto de citações originais da obra de Sartre. Alguns alunos tiveram dificuldades em compreender algumas passagens, já outros fizeram sua própria interpretação do texto. A discussão conseguiu trazer elementos da experiência de vida dos estudantes e ao mesmo tempo problematizar a liberdade em Sartre. O encontro terminou às 11h30.

Como podemos perceber, embora houvesse, nos encontros, uma mesma estrutura dialogal, que faz parte da vivência de uma experiência de educação filosófica com bases em princípios conviviais, cada encontro possuiu especificidades que não estavam na configuração inicial da experiência. Tais especificidades foram se construindo no decorrer da experiência, a partir da própria intervenção dos estudantes durante a execução do projeto. A seguir iremos apresentar o resultado da análise dos diários etnográficos, para enfim apresentarmos as considerações finais a cerca da experiência.

#### 5.4 ANÁLISE DOS DIÁRIOS ETNOGRÁFICOS

Os diários etnográficos foram analisados a partir de quatro eixos, previamente estabelecidos, e que, de acordo com a nossa perspectiva, são essenciais para uma educação filosófica convivial. Os eixos são: a) autonomia; b) atitude filosófica; c) construção subjetiva; d) Interesse. Cada eixo pressupõe características de uma educação filosófica baseada em princípios conviviais conforme discutimos nos capítulos I e II.

Primeiramente iremos apresentar o resultado da análise do eixo *autonomia*. Como vimos, com base em Illich (1973), autonomia tem a ver com uma postura do indivíduo diante do saber e da tecnologia. Isso remete a possibilidade desse ser executar tarefas com ferramentas menos manipuláveis pelos outros, o que, em termos educacionais, tornam a aprendizagem uma atividade mais simples e natural, livres das amarras do tecnicismo e de especializações que dificultam o acesso ao saber, cada vez mais restrito a um corpo de especialistas.

Em seguida iremos analisar o eixo *atitude filosófica* enquanto postura crítica e investigativa do saber, cujo traço característico é a busca pelo conhecimento e não a sua aquisição como produto pronto e acabado. O eixo atitude filosófica será analisado a partir da concepção de educação filosófica defendida por Cerletti (2009) e Kohan (2008) discutidas neste trabalho. O terceiro eixo a ser analisado: *construção subjetiva* corresponde a uma especificidade da educação filosófica no que concerne a possibilidade de construir, numa relação horizontal entre professor e aluno, um conhecimento, a partir de elementos objetivos da própria história da filosofia, levando em consideração a subjetividade advinda da problematização da realidade e das experiências de vida de cada indivíduo envolvido no processo. Por último, iremos analisar o eixo *interesse*, buscando identificar elementos conviviais na experiência, tais como: relações de amizade e liberdade, demonstrações de interesse e alegria, o prazer de participar da experiência, corroborando com os princípios da autonomia e da liberdade.

A questão do interesse está diretamente ligada à autonomia quando há possibilidades de fazer escolhas, inclusive, em participar da própria experiência, pois demonstra que o estudante busca algo de maneira espontânea, que satisfaça uma necessidade autêntica de aprendizagem. Dewey (1954) associa a ideia de interesse à satisfação dessas necessidades quando há uma identificação entre o objeto e o agente, o que em nossa análise seria uma correspondência entre a dinâmica da experiência, bem como os temas abordados com a própria vida, aspirações e desejos dos educandos.

Segundo Dewey (1954), quando o estudante compreende que o conhecimento em construção é algo relacionado com o todo, ele passa a se interessar, pois, esse “todo” diz respeito a sua própria vida e necessidades reais, conforme podemos observar nas palavras do autor (1954, p. 55): “se esse todo lhe pertence, ou se o seu próprio movimento o põe em contato com esse todo, aquela coisa ou aquela ação passa a interessá-la”. O interesse passa a ser, portanto, o fio condutor da experiência, transformando os momentos de aprendizagens em momentos prazerosos, proporcionados pela satisfação de necessidades reais.

A natureza de uma análise hermenêutica não descarta a subjetividade do pesquisador, que, no processo de compreensão de um determinado objeto, deve

estar sempre atento para que o seu mundo de compreensão não interfira de forma negativa na compreensão do objeto. No que concerne à análise dos diários etnográficos, a aproximação que o sujeito da pesquisa mantém com o objeto pode ser positiva, quando entendemos que melhor compreendemos o que o outro fala quanto melhor o conhecemos.

De acordo com Coreth (1973, p. 53) “compreenderei tanto mais correta e plenamente sua afirmação quanto melhor o ‘conheça’, quanto mais esteja familiarizado com a sua personalidade, seu modo de pensar e de falar”. No entanto, é preciso destacar que uma característica essencial de nossa análise é o respeito pela fala do outro, expressa nos diários etnográficos. Apesar dos riscos decorrentes de uma análise hermenêutica, a partir de eixos pré-estabelecidos, conforme discutiremos anteriormente, a nossa análise, assim como foi a experiência realizada, será caracterizada pela possibilidade de reorientação e reinvenção conforme o conteúdo dos diários e da própria ideia de circularidade hermenêutica proposta por Gadamer (1997).

O princípio da circularidade hermenêutica, apesar da antecipação de sentido, decorrente das pré-compreensões do sujeito em relação ao objeto, o círculo hermenêutico nunca se fecha, pois as pré-compreensões sempre são reelaboradas a partir do conteúdo analisado, podendo confirmar ou não o sentido prévio estabelecido pelo intérprete. Não podemos, porém, deixar que as nossas antecipações de sentido falem pelo texto em si, pois comprometeria o princípio da alteridade e do respeito pela fala do outro.

Aquele que quer compreender não pode se entregar, já desde o início, à casualidade de suas próprias opiniões prévias e ignorar o mais obstinada e conseqüentemente possível a opinião do texto – até que este, finalmente, já não possa ser ouvido e perca sua suposta compreensão. Quem quer compreender um texto, em princípio tem que estar disposto a deixar que ele diga alguma coisa por si. Por isso uma consciência formada hermeneuticamente tem que se mostrar receptiva, desde o princípio, para a alteridade do texto (GADAMER, 1997 p. 405).

Como podemos perceber, deixar o texto falar por si é um princípio hermenêutico, que, embora não negue a existência de estruturas prévias de compreensão, estabelece que a mesma não interfira no sentido do texto analisado.



Foram analisados doze diários etnográficos, de acordo os quatro eixos estabelecidos, para a apresentação dos resultados da análise que será descrita a seguir.

#### **5.4.1 Eixo 1: Autonomia**

Este eixo envolve a possibilidade de experiências educativas, a partir da ação de sujeitos livres, conscientes de suas capacidades de construir o conhecimento com base em ferramentas menos controláveis por outros, o que implica maior poder de atuação e ampliação do raio de ação pessoal.

A ideia de autonomia na crítica tecnológica da escola está ligada às limitações que a ferramenta industrial impõe ao ser humano. De acordo com Illich (1973, p 37), autonomia é “ação criativa do ser humano com auxílio de ferramentas menos controláveis por outros”, e tal definição se opõe às características da escola moderna que, ao monopolizar o saber, submetendo-o a lógica da transmissão, impossibilitou o desenvolvimento da ação pessoal, relegando ao indivíduo à condição de mero consumidor passivo de valores empacotados sob a forma de conteúdos. Numa experiência convivial de educação, é preciso que haja uma inversão da relação do ser humano com a ferramenta, ampliando assim, o raio de ação do indivíduo e permitindo a este desenvolver suas capacidades de maneira mais autônoma e criativa.

A partir dessa concepção de autonomia, é possível identificar nos diários, diversos momentos em que a experiência convivial realizada apresentou situações que possibilitaram uma compreensão dessa ampliação do raio de ação pessoal. Os estudantes destacaram, por exemplo, a liberdade de escolha dos temas a serem debatidos nos encontros, bem como os locais onde ocorreriam os mesmos. Tal ênfase posta pelos mesmos na possibilidade de fazer escolhas evidenciou uma prática mais autônoma, respeitando assim, as necessidades deles. Como podemos perceber no trecho a seguir: “primeiramente, estabelecemos os temas que serão

discutidos nos próximos encontros. Seis temas pensados e determinados por nós mesmos para o nosso estudo” (E02).

A possibilidade de fazer escolhas, durante a experiência, configurou-se como um aspecto positivo, como podemos perceber nesse outro trecho: “hoje começamos bem, demos o nosso ponto de vista e escolhemos os lugares em que iremos debater e nos aprofundar nos temas que escolhemos” (E06). Ficou evidente, nos diários, que os estudantes possuem necessidades de aprendizagens que não se limitam aos conteúdos previamente estabelecidos pelos programas curriculares e que, de acordo com os mesmos, foi um elemento positivo dos encontros. Na análise dos diários é possível perceber que os estudantes se interessam pelo conhecimento quando este corresponde à satisfação de suas necessidades, e não meramente ao cumprimento desses programas, conforme ilustrado a seguir:

uma coisa é certa: havendo escolas ou não, todo indivíduo sentirá a necessidade de buscar conhecimento, e isso não virá por obrigação, como é o caso de muitos alunos, mas por desejo, vontade de querer buscar o conhecimento, nem que seja apenas o que suprirá suas necessidades. Foi muito bom poder falar sobre questões de meu interesse, de minha realidade (E02).

A oportunidade de escolher a temática a ser trabalhada, aproximou a filosofia da realidade dos estudantes, principalmente quando o processo de escolha envolvia a possibilidade de satisfazer suas inquietações e curiosidades. Isso se aproxima da análise de Ortega Y Gasset (1973, p. 89) quando escreve: “dizemos que encontramos uma verdade quando alcançamos um pensamento que satisfaz uma necessidade intelectual previamente sentida por nós”. Permitir aos estudantes a escolha dos temas a serem debatidos proporcionou aos mesmos discutir problemas de seus interesses, o que, compreendemos com Ortega Y Gasset (1973), é que tais problemas são oriundos de suas necessidades imediatas, isto é, aquelas que surgem da inquietude da própria inteligência.

Como destacamos anteriormente, percebemos também que um aspecto da experiência, bastante valorizado pelos estudantes em seus diários foi a possibilidade de escolha dos locais dos encontros e sua adequação às temáticas propostas, como escreve o estudante E10: “debateamos sobre as sugestões de lugares, resolvemos fazer um passeio pela cidade no dia seguinte para observar os problemas dela, e

também para vermos quais os locais mais adequados para realizar os nossos encontros.”

Embora os estudantes tenham destacado em seus diários a possibilidade de escolher os locais onde aconteceriam os encontros como um aspecto positivo da experiência, é importante enfatizarmos que em nossa crítica tecnológica da escola, a utilização de espaços para além da sala de aula não garante necessariamente a convivialidade da experiência, embora seja um elemento que pode contribuir para esta. Escolher os locais onde ocorreriam os encontros, pode não ter significado necessariamente uma mudança no processo de ensino-aprendizagem, já que, independente do lugar ou da disposição dos indivíduos no ambiente em que ocorrerá a aula, o que vai de fato tornar o processo diferente da lógica da transmissão, é a relação que o indivíduo mantém com o saber e, conseqüentemente, do ser humano com a tecnologia escolar.

O destaque dado pelos estudantes, em seus diários, com relação à ideia de ocupar espaços diferentes da cidade para momentos de aprendizagem, a partir da livre escolha dos mesmos, pareceu-nos bem-vinda, já que, em nossa análise, pôde contribuir para que eles pudessem compreender que a escola, em se tratando de seu espaço físico, é mais um espaço de aprendizagem e não um templo do saber, que o detém de forma exclusiva, conforme a crítica de Illich (1973) ao monopólio da escola no processo educativo.

Além de discorrer sobre a importância de escolher aquilo que se deseja aprender, que se sente interesse e os locais onde ocorreriam os encontros, a análise dos diários também nos permitiu identificar a presença da autonomia na experiência, quando os estudantes valorizaram o saber da experiência. Ao destacar a possibilidade de aprender com pessoas da comunidade que foram convidadas para os encontros, os estudantes compreenderam que era possível ampliar as possibilidades de aprendizagem para além do saber formal, valorizando as experiências de vida de cada um, conforme pode ser ilustrado no trecho a seguir: “dessa forma, discutimos que há a possibilidade, e é evidente em algumas pessoas, como no caso do senhor que participou conosco do encontro, de aprender fora da escola, com as experiências, com outras pessoas [...]” (E02).

Consideramos importante o reconhecimento, por parte do estudante, de que existe muitas vezes um conflito entre o conteúdo estabelecido nos programas curriculares e o interesse dos mesmos, o que nos leva a compreender o quanto do saber da experiência (BERTRAND, 2003) precisa ser valorizado na escola e em outros espaços de aprendizagem, inclusive, a partir da contribuição de indivíduos não escolarizados, mas que possuem experiências de vida que podem enriquecer um debate filosófico.

A importância da possibilidade de expressar opiniões pareceu-nos um elemento bastante valorizado pelos estudantes nos encontros, conforme registrado em seus diários e que também, em nossa análise, nos remete à ideia de autonomia. Conforme analisado nos memoriais, os estudantes estão vinculados a uma estrutura escolar ainda muito conteudista, permeada pela ideia de que a palavra é reservada a quem detém o saber, no caso, o professor. Com base nessa constatação foi possível perceber na análise dos diários, o quanto os estudantes necessitam expor suas opiniões, principalmente quando estas são contrárias a modelos e verdades estabelecidas, ligadas a uma estrutura de poder e consenso que inibe, muitas vezes, a opinião de quem pensa diferente.

Liberdade para fazer críticas à educação é um exemplo ilustrado nos diários, de como a experiência convivial permitiu um ambiente confortável para discutir assuntos pouco mencionados na realidade escolar, conforme citação a seguir:

nossos convidados falaram como era a escola em sua época e nós comentamos como ela é agora, posso dizer que me senti livre, pois nunca falaria a um professor ou diretor como me sinto em relação à educação, e como ela nos transforma em algo bom e ruim ao mesmo tempo (E06).

Além do desejo de expressar o que pensa, a estudante acima mencionada, também expôs em seu diário, críticas à escolarização a partir de sua análise de um trecho do documentário *A educação proibida*, que foi um dos materiais discutidos no encontro. Ao criticar a obrigatoriedade da educação formal e associá-la a uma, entre outras etapas da vida programada. A estudante ainda demonstra em seu diário uma insatisfação com um suposto ciclo obrigatório que corresponde aos anseios e cobranças da vida em sociedade e o desejo de transpor a essa lógica, conforme ilustrado a seguir:

é como se eles (os superiores) nos mandassem para as escolas para aprender boas maneiras e depois virarmos escravos da nação, só para seguir um ciclo, que é: nascer, estudar, trabalhar, casar, ter filhos e fim. Pode ser tolice, mas para mim é importante, pois eu quero fazer coisas além do “ciclo”, quero falar e escutar ao mesmo tempo, não quero ser escravizada e nem escravizar os outros. Quero ser livre e que os outros sejam livres também (E06).

A experiência convivial além de permitir aos estudantes a autonomia para discutir assuntos que não se sentiriam à vontade em outros ambientes, ainda permitiu que os mesmos, conforme depoimento citado acima, fizessem uma análise de sua própria existência, anseios e possibilidades de mudanças.

A dificuldade de expressar o que pensa é algo construído ao longo da vida do estudante e alimentado por um currículo oculto (ILLICH, 1973), que de maneira sutil, porém não menos eficaz, ensina a todo o momento que o estudante é um recipiente vazio, programado apenas para receber informações. De acordo com Illich (1973), essa realidade pode mudar, quando invertemos a relação do ser humano com a ferramenta e essa conversão amplia o raio de ação pessoal do ser humano, tornando a tecnologia apenas um meio e não mais um fim em si mesmo, promovendo assim a dessacralização da técnica em favor de um maior poder de controle do ser humano.

É uma inversão radical da relação do homem com a ferramenta, proporcionando uma maior latitude e o maior poder para modificar o mundo de acordo com a sua intenção, reduzindo assim a margem de controle. A análise dos diários etnográficos, a partir do eixo “autonomia” nos permitiu, dentro dos limites estabelecidos, identificar na experiência realizada, diversos momentos em que a ação do indivíduo superou essa margem de controle, já que, a presença do educador não limitou as possibilidades de o aluno desenvolver seus pensamentos, opiniões e críticas.

Além do conceito de autonomia desenvolvido por Illich (1973), a partir da crítica à escola moderna, o princípio da igualdade de inteligência, problematizado por Rancière (2002) também é muito importante numa educação filosófica, que valoriza o saber construído a partir de uma relação horizontal entre professor e aluno. Tal princípio também se fez presente na análise desse eixo quando entendemos que a igualdade de inteligências, compreendida no contexto da relação

pedagógica entre professor e aluno, permite ao educando desenvolver suas capacidades, sem a necessidade da instrução frenética e da obediência à autoridade do especialista. De acordo com Rancière (2002), as inteligências são iguais, porém, não são igualmente exercidas e é a busca por esse equilíbrio, uma importante característica da convivialidade para um ensino de filosofia, que enquanto saber vinculado a uma atitude crítica e questionadora da realidade, só pode se desenvolver quando há autonomia entre os sujeitos envolvidos na reflexão.

Nos registros, ainda é possível identificar que o fato de fazer escolhas e a liberdade para expor opiniões, altera a própria natureza da experiência educativa transformando-a em algo especial. Havia algo nos encontros, que os permitiam interagirem de forma natural e autônoma, algo que, de acordo eles, era próprio daquela experiência e que possibilitou essa abertura ao diálogo. Isso fica evidente quando a estudante 07 refere-se a um dos encontros, ocorrido na câmara dos vereadores, cujo tema era ética e política: “não discutimos partidos políticos, discutimos ideias, princípios, pensamentos. É essa natureza dos encontros que deixa as pessoas abertas para falarem o que pensam”.

Ao valorizar o debate de ideias e reconhecer o princípio da liberdade de opinião como uma característica da natureza dos encontros, a estudante demonstrou que há uma peculiaridade na experiência. Consideramos tal peculiaridade em nossa análise, como sendo a possibilidade de um momento de aprendizagem que oferecesse um grau de autonomia, reconfigurando não apenas a relação professor–aluno, mas a própria relação com o saber. Esse princípio não foi definido neste trabalho como um método ou didática geral para o ensino de filosofia, mas como um elemento que nos proporcionou pensar o ensino de filosofia a partir de uma mudança significativa nessa relação com o saber, que desafia a lógica vertical da instrução escolar em favor de uma maior autonomia, identificada naquilo que a estudante afirma como sendo uma “abertura para falar o que pensa”.

De acordo com análise de vários diários, percebemos que diversas passagens remontam ao princípio da autonomia, seja através da escolha dos temas a serem debatidos nos encontros, seja através do diálogo igualitário que respeita o outro enquanto sujeito ativo no processo de aprendizagem, reconhecendo que cada um possui capacidade de refletir sobre a realidade e de interpretar um texto filosófico

e opiná-lo dentro de sua subjetividade. Ainda nesse tópico identificamos que os estudantes reconhecem na experiência convivial, um ambiente favorável ao debate e que tal característica foi apresentada pelos mesmos como uma particularidade da experiência expressa num debate livre, horizontal e convivial.

#### **5.4.2 Eixo 2: atitude filosófica**

A análise da escola como tecnologia, nos permitiu identificar problemas na educação escolar que estão em sua estrutura de funcionamento e diretamente ligados à relação com o saber. A partir dessa análise identificamos que uma proposta de educação filosófica enquanto desenvolvimento de uma atitude crítica e questionadora da realidade encontra algumas barreiras na tecnologia escolar. A filosofia enquanto saber institucionalizado nos currículos escolares, precisa encontrar alternativas para desenvolver-se dentro das suas especificidades, e entre elas, o desenvolvimento de uma atitude filosófica nos pareceu fundamental na experiência analisada.

De acordo com Cerletti (2009), atitude filosófica corresponde à atitude de suspeita, questionadora ou crítica do filosofar, permitindo problematizar as afirmações ou colocar em dúvida aquilo que apresenta como óbvio, natural ou normal. É a atitude insistente do perguntar, do problematizar, e de acordo com isso, de buscar respostas. Em síntese, entendemos por atitude filosófica o desenvolvimento de uma atitude questionadora, crítica e criativa, em que o traço distintivo é o desejo de problematizar e perguntar.

Percebemos que os estudantes demonstraram em seus diários o reconhecimento da filosofia enquanto atitude filosófica. Tal reconhecimento fica evidente quando eles escreveram que a filosofia pode ser entendida como uma forma de adquirir um determinado conhecimento que lhes permite observar o mundo com outros olhos, o que em seus diários foi denominado de “olhar filosófico”, conforme citação a seguir: “iremos adquirir e aperfeiçoar conhecimentos, passando a enxergar o mundo com outros olhos, com o olhar filosófico” (E01). Tal afirmação

nos remete à ideia de atitude filosófica quando este “olhar filosófico” pressupõe o olhar questionador e problematizador da realidade.

Foi possível observar nos diários a compreensão dessa atitude filosófica enquanto ferramenta para compreensão dos problemas da sociedade, o que de certa forma, aproxima a filosofia de um modo de vida, de uma postura diante da realidade, como podemos vislumbrar na citação a seguir: “ao terminarmos, começamos a ver o mundo de outra forma, com um olhar crítico, e isso nos ajuda a lidar com os problemas que a sociedade nos impõe” (E01). Foi possível perceber que havia a compreensão da necessidade não só de se apropriar de determinados conteúdos, mas do desenvolvimento de uma postura diante do saber. Para o aluno, o desenvolvimento dessa postura permite buscar respostas para os mais variados aspectos da sua existência, conforme veremos na citação a seguir: “espero compreender mais, não só na filosofia, mas na vida, no respeito, na política, em tudo que vejo. Quero ter outro modo de ver as coisas. É o que realmente quero, e espero conseguir isso!” (E06).

Durante o desenvolvimento da experiência, um dos momentos mais marcantes foi um passeio realizado pelo grupo (estudantes e professor), pela escola e pelas ruas da cidade. Nesse percurso os alunos foram registrando aquilo que, na opinião deles se constituía em problemático, seja na escola, seja na cidade. Parece-nos que isso se constituiu em um elemento distintivo em relação à experiência escolar, e, ao mesmo tempo, uma estratégia de afirmação de uma atitude filosófica. Basta pensar, por exemplo, que a partir desse passeio os estudantes fizeram significativas observações em seus diários, sobre os problemas daquela realidade. De alguma forma, isso permitiu sentido ao debate filosófico sobre esses mesmos temas. A citação abaixo ilustra o quanto a experiência fez emergir questões sobre aquela realidade para os envolvidos:

demos início a esse segundo encontro na escola. Observamos todos os lugares da escola e discutimos questões relacionadas a ela. Questões do tipo: por que a maioria das escolas possui o mesmo padrão? Por que existem tantas grades e muros? As avaliações realmente avaliam o aluno? Por que alguns alunos não querem estar lá? Qual o princípio da superioridade na escola no que diz respeito aos alunos, professores e funcionários? (E02).



No exemplo acima citado, os questionamentos do estudante fazem referência a um olhar sobre a instituição escolar que permite identificar problemas, muitas vezes, naturalizados pelo senso comum, e que se tornam despercebidos na cotidianidade. Isso é o que Cerletti (2009) denomina de “olhar agudo”, problematizador daquilo que é comum e do que parece óbvio para muitos. Como escreve o autor:

o que haveria que tentar ensinar seria, então, esse olhar agudo que não quer deixar nada sem revisar, essa atitude radical que permite problematizar as afirmações ou colocar em dúvida aquilo que apresenta como óbvio, natural ou normal (2009, p. 29).

A ideia de tornar complexo o que aparentemente é simples é um dos aspectos da problematização da realidade. Duvidar daquilo que aparece como óbvio e enxergar além das aparências, são características que consideramos essenciais ao desenvolvimento de uma atitude filosófica. De acordo com a análise dos diários etnográficos, os alunos demonstram que percebem a filosofia como algo que problematiza a realidade. Nesse caso, nas palavras dos estudantes, o simples pode se tornar complexo quando submetido à atitude do filosofar.

A citação a seguir delinea essa compreensão quando o estudante se espanta: “assuntos tão simples, por serem do nosso convívio, mas tão complexos, em sua atividade, discutidos na filosofia” (E07). Isso revela de alguma forma que, a atividade permitiu ao aluno compreender o problematizar filosófico, bem como a amplitude do mesmo, algo que se confirma na citação a seguir: “a partir do momento que você para pra observar as coisas a fundo, você descobre um turbilhão de novas ideias” (E08).

Nos parágrafos anteriores, há duas citações nas quais consideramos adequado destacar que evidenciam percepção, por parte do estudante, entre as questões da cotidianidade e aquelas que colocam em questão essa mesma cotidianidade. Destacamos, ainda, que as citações ilustram que os estudantes percebem como tarefa da filosofia, justamente, fazer essa emergência do problemático. Compreender a problematização como necessária ao conhecimento filosófico e ainda aproximar a filosofia do cotidiano das pessoas. Parece-nos ser

positivo, especialmente quando comparado ao contexto escolar em que tradicionalmente há um descolamento entre os temas filosóficos e a realidade do estudante, pois, como escreve Cerletti (2009, p. 75):

a filosofia é fundamental para formar sujeitos críticos capazes de questionar a validade de uma argumentação, a legitimidade de um fato ou a aparente inquestionabilidade do que é dado. É sua tarefa por excelência promover um pensar agudo que possibilite desmistificar a ilusão de que certos saberes e práticas são “naturais” mostrando as condições que fazem com que se apresentem de tal maneira.

Outro elemento presente nos diários, e que destacamos como importante para o desenvolvimento de uma atitude filosófica é a curiosidade. A curiosidade, inerente à infância e ao desenvolvimento da própria filosofia, parece diminuir com o passar dos anos no processo de escolarização. Os manuais didáticos, repletos de respostas prontas e verdades estabelecidas, desestimulam a curiosidade e acabam por adaptar uma mente inquieta às instruções massivas e programadas.

Nos diários etnográficos houve menções a importância da curiosidade para a construção do conhecimento. Ao comentar um trecho da obra *O Emílio, ou da Educação* de Jean Jacques Rousseau, em que há uma discussão em torno da importância da razão como instrumento de emancipação, a estudante 05, por exemplo, exalta a curiosidade como um caminho para o conhecimento. Na sua descrição, essa curiosidade nos afasta da superficialidade do senso comum, sendo assim, um elemento fundamental para a aquisição de conhecimento. Isso fica evidente no fragmento a seguir:

as disciplinas escolares devem ser aplicadas de modo a que venham incentivar a curiosidade dos alunos, para que eles nunca percam a vontade insaciável de aprender. Discutimos o texto de Rousseau *Emílio ou da Educação*, que diz para jamais substituir em seu espírito a autoridade à razão, pois se assim fizer, ele não raciocinará mais; não será mais do que brinquedo da opinião dos outros. Podemos perceber como é necessário ter a curiosidade para adquirir conhecimento, para não acreditar no senso comum propagado e aceito por cabeças “não pensantes” (E05).

De acordo com Illich (1973), a tecnologia escolar transformou-se em uma preparação programada para a o mundo do trabalho, nas sociedades capitalistas, através do ingurgitamento de instruções maciças e de saberes programados, transmitidos por um corpo de especialistas. Não há espaço para a imaginação e a

criatividade. A curiosidade logo é sufocada pelo excesso de exercícios repetitivos e de respostas prontas. A experiência convival, no entanto, ao propor uma relação com o saber estabelecida a partir do princípio da dúvida e da inquietação, permite ao indivíduo desenvolver uma postura mais crítica e criativa diante do saber, característica que consideramos fundamental ao desenvolvimento de uma atitude filosófica.

Por fim, destacaremos o elemento da dúvida enquanto indispensável à atitude filosófica e bastante referenciada nos diários analisados. Ao reconhecer a dúvida como um elemento importante na experiência, os estudantes demonstraram a satisfação que uma aula de filosofia pode proporcionar, quando as certezas últimas são substituídas pela dúvida, e que ao fim de uma aula é possível e satisfatório perceber que se têm mais perguntas do que respostas. Esse reconhecimento pode ser ilustrado na citação a seguir:

posso dizer que esse tema só fez implantar dúvidas em mim, me fazer questionar e só questionar, não achei 'porém', 'talvez', argumentos. Fiquei perdida, porém me descobri e foi maravilhoso sentir o escuro e aos poucos achar a luz (que é a própria dúvida) (E06).

A Estudante 03 ainda acrescenta que o melhor encontro, em sua opinião, foi aquele em que ela saiu com mais perguntas do que respostas, conforme relatou em seu diário: “esse encontro foi, sem nenhuma sombra de dúvidas, o melhor de todos. Tenho mais perguntas do que respostas, mas foi ótimo perceber que mais pessoas têm os mesmos questionamentos que eu” (E03).

Além de valorizar a dúvida na experiência realizada, é importante destacar que os estudantes reconheceram a impossibilidade de uma verdade definitiva numa aula de filosofia, conforme citação a seguir: “no entanto, o que eu revi, mas de uma forma clara e detalhada, me esclareceu várias dúvidas, mas ao mesmo me instiga a saber, que nunca chegarei a uma resposta exata disso tudo” (E08).

É importante destacar, nos trechos acima citados, como a problematização das temáticas abordadas nos encontros afasta-nos das certezas e nos despertam para a dúvida filosófica. Quando a estudante 06 enaltece a dúvida como sendo “a luz alcançada após obscurantismo das certezas”, ela inverte a lógica escolar e de toda uma tecnologia que valoriza o conhecimento adquirido, exato e quantificável em

procedimentos avaliativos. Ao associar obscurantismo à posse de verdades últimas e definitivas, ela enaltece a máxima socrática “só sei que nada sei” em detrimento de toda uma estrutura escolar que hipervaloriza e reconhece sabedoria como excesso de informações.

Consideramos também o “sair do encontro com mais perguntas do que respostas definitivas” como algo positivo para a nossa experiência de educação filosófica, já que a mesma, em sua configuração, não tinha como objetivo instruir verdades extraídas da história da filosofia, mas tornar problemas reais dos estudantes em problemas filosóficos. A esse respeito, Cerletti escreve:

o perguntar filosófico pretende enriquecer o sentido do questionamento e universalizar a dimensão das respostas. O interrogar filosófico não se satisfaz, pois, com a primeira tentativa de resposta, mas se constitui, fundamentalmente no re-perguntar. [...] Em sentido escrito, o perguntar filosófico não se detém nunca, porque, para um filósofo, o amor, ou o desejo de saber (a filo-sofia) nunca é preenchido (2009, p. 24).

A valorização da dúvida e do questionamento em detrimento das certezas é um aspecto da atitude filosófica que esteve presente em diversos momentos nos diários dos estudantes, no relato dos encontros conviviais. Temas como liberdade e religião foram os que mais instigaram a dúvida e questionamentos diversos. Romper com a ideia de um saber pronto e acabado, transmitido numa relação vertical entre professor e aluno foi um traço distintivo de nossa experiência. Tal postura dos estudantes demonstra compreensão em reconhecer que o saber filosófico não se encerra numa aula, quando um conteúdo é transmitido.

A experiência convivial, ao propor uma relação com o saber pautada pela autonomia do sujeito, enaltecendo suas capacidades e propondo um novo equilíbrio na balança do saber, reconhece as capacidades dos indivíduos. O reconhecimento dessas capacidades é um convite à atitude filosófica, já que, o ato de duvidar e problematizar pressupõe liberdade para contrapor as “verdades” estabelecidas e transmitidas a partir de conteúdos escolares. De acordo com Cerletti:

ensinar filosofia supõe basicamente ensinar a filosofar e caracterizamos o filosofar, mais do que pela aquisição de certos conhecimentos ou pelo manejo de alguns procedimentos, por um traço distintivo: a intenção e a atitude insistente do perguntar, do

problematizar e, de acordo com isso, de buscar respostas (2009, p. 29).

Como pudemos perceber, os diários etnográficos demonstram, em diversos registros, uma proximidade daquilo que entendemos como atitude filosófica enquanto elemento presente na experiência. Reconhecer a filosofia como busca e não como apreensão de conteúdos, foi uma característica fundamental e que se fez presente nos encontros conviviais que compuseram a nossa intervenção.

Em alguns diários analisados podemos perceber que, em determinados encontros, cujas temáticas tratava de questões que são de ponto de vista político-ideológico, tais como religião, política e liberdade, o conflito de ideias era mais intenso, visto que, a própria natureza dos encontros não permitia determinar uma verdade ou um caminho a ser seguido.

A presença do professor e do texto filosófico, conforme observado nos diários, não procurou suprimir as dúvidas, pelo contrário, estimulou-as com base em provocações, de forma a tornar os debates cada vez mais intensos. Em síntese, em relação a esse aspecto, foi possível perceber que a atitude filosófica emergiu como o verdadeiro objeto de ensino, o qual, nas palavras de Cerletti (2009) é o que se espera de uma educação filosófica: o amor pelo conhecimento reconhecido na inquietude da busca e não na aquisição de certezas.

### **5.4.3 Eixo 3: Construção subjetiva**

Compreendemos por construção subjetiva, o estabelecimento de uma relação horizontal de aprendizagem, em que professores e alunos aspiram ao saber a partir da problematização da realidade e da possibilidade da construção do conhecimento, em um contexto composto por elementos objetivos, delineados por uma tradição filosófica.

O reconhecimento do ensino de filosofia enquanto inquietude e busca por um conhecimento que não é dado, mas construído a partir da subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, coloca professor e aluno numa

relação horizontal, que permite a ambos, a partir de suas experiências de vida e de suas capacidades inatas, participarem de uma aventura intelectual singular que podemos chamar de educação filosófica.

Os estudantes reconheceram na experiência a importância da escuta e da fala em uma aula de filosofia. É possível perceber nos diários, que para tais estudantes, a experiência convivial lhes permitiu expor suas opiniões sem a preocupação de serem criticamente julgados. Para eles, essa abertura ao diálogo, a diversidade de opiniões e o respeito a livre expressão de cada um, foram elementos importantes na experiência, inclusive demonstraram a alegria que um diálogo igualitário pode proporcionar, tornando a experiência mais prazerosa. A citação a seguir ilustra isso: “poder falar com liberdade e conhecer outros pontos de vista me deixa muito feliz, raras são as vezes que podemos falar e expor nossa opinião sem sermos julgados” (E03). Os estudantes ainda destacaram a importância do respeito pela opinião do outro, independente do posicionamento defendido no debate: “durante o debate surgiram opiniões convergentes e divergentes, mas todos foram ouvidos e respeitados” (E05).

Ao referenciar, por exemplo, o encontro que teve como tema religião e livre arbítrio, o estudante 06 valorizou o fato de o encontro ter permitido a emergência de uma diversidade de opiniões relacionadas aos diversos posicionamentos religiosos, conforme ilustrado no fragmento a seguir:

posso dizer que esse foi o encontro mais polêmico de todos, pois o debate foi longo, com vários argumentos, textos e opiniões dos convidados, claro! Foi como o encontro de todas as religiões do mundo, e daqueles que não tem religião (E06).

A análise dos diários etnográficos demonstra o quanto à experiência convivial de educação filosófica desconstruiu, para aqueles alunos, a compreensão equivocada de que o ensino escolar tem que se basear na busca do consenso e da verdade, visto que os próprios estudantes demonstraram em seus diários uma valorização da experiência, justamente naquilo que corresponde ao conflito de ideias e a divergência de opiniões.

Cerletti (2009) define a educação filosófica como sendo uma construção subjetiva sustentada em uma série de elementos objetivos e conjunturais. Essa definição reafirma a singularidade da experiência filosófica, mesmo quando elementos objetivos se fazem presentes na experiência. Ao defender a importância do diálogo igualitário e da divergência de opiniões na educação filosófica, não estamos simplesmente afirmando que o ensino de filosofia deva ser um debate estruturado em divagações e opiniões advindas do senso comum.

Quando Cerletti (2009) afirma, em sua definição de educação filosófica, a existência de elementos objetivos e conjunturais, ele reconhece o que foi construído historicamente por diversas escolas filosóficas, mas não trata a filosofia como uma mera transmissão desses pensamentos, até porque, para ele, a especificidade da filosofia se encontra na sua constante capacidade de criação e repetição. As questões colocadas por Platão, Descartes, Sartre, entre outros, podem ser recriadas a partir dos problemas de nosso tempo e é justamente a possibilidade da recriação que torna cada aula de filosofia uma experiência singular. Para tal é necessário compreender cada indivíduo envolvido como um filósofo que possui suas próprias indagações e disposição para buscar respostas. De acordo com Cerletti:

o professor-filósofo e seus alunos-filósofos-potenciais conformam um espaço comum de recriação no qual as perguntas se convertem em problemas que olham em duas direções: para a singularidade de cada um no perguntar-se (e a busca pessoal de respostas) e para a universalidade do perguntar filosófico (e as respostas que os filósofos se deram ao longo do tempo). Em um curso filosófico essas direções confluem e se alimentam mutuamente (2009, p. 32).

Em alguns diários foi possível identificar que a experiência proporcionou para os estudantes uma compreensão da filosofia enquanto construção subjetiva a partir da recriação e conflito de ideias. A presença do texto filosófico como elemento da experiência, embora de fundamental importância na configuração da mesma, não foi trabalhado como verdades estabelecidas. Essa constatação pode ser identificada nos diários em diversos momentos em que houve divergências de opinião em relação ao próprio texto.

No encontro em que debatemos a violência e a origem do mal, a partir da perspectiva de alguns filósofos contratualistas, como Thomas Hobbes, por exemplo, foi possível identificar nos diários dos estudantes opiniões nem sempre favoráveis

ao argumento do autor. Em nossa análise compreendemos que isso evidencia a subjetividade do indivíduo que assume argumentos e ideias a partir de seu contexto, suas crenças e valores, que nem sempre convergem com a perspectiva do autor em análise, ou do professor, onforme fica ilustrado nas citações a seguir:

para Hobbes, os homens não têm naturalmente prazer algum na companhia uns dos outros e não se reúnem por amor ao próximo, mas por interesse. Discordo, pois não posso dizer que a união entre uma mãe e seu filho é baseada em conveniência, como também não posso dizer ou generalizar que todo casamento é baseado em interesses próprios (E05).

Percebemos o mesmo nesse outro argumento:

Hobbes diz que é justamente o contrário, que somos incapazes de amar, inclusive nossos pais, “não sentimos amor por eles, só os queremos perto porque necessitamos deles”. Isso gerou muita discordância no grupo, pois alguns afirmaram que Hobbes tinha razão e outros acreditavam que ele estava errado. Eu discordo da opinião do filósofo (E10).

Podemos definir o pensamento de Hobbes como o elemento objetivo do encontro, tendo em vista que, embora a discussão sobre a violência e a origem do mal partisse das próprias inquietações dos estudantes, estimuladas pela própria realidade social deles, era preciso confrontar nossos argumentos com a de outros pensadores que se debruçaram em discutir o mesmo problema em outros contextos. No entanto, embora o problema da violência em si, bem como as perguntas que envolvem tal problema, seja similares, serão nas respostas dadas por cada indivíduo em contextos específicos, que encontramos a singularidade e o elemento conjuntural da experiência.

Não são apenas cinco séculos nos separam do filósofo referido, mas toda uma construção histórica e cultural que influenciam na subjetividade do indivíduo, permitindo-o, assim, encontrar novas respostas para antigos problemas. Percebemos então, que a experiência convivial possibilitou a construção subjetiva a partir do momento em que permitiu, na horizontalidade da relação professor–aluno, que a criação superasse a repetição, transformando a aula de filosofia num espaço criativo, onde elementos objetivos da discussão não limitasse o desenvolvimento do potencial crítico de cada um. Em nosso ponto de vista, isso se aproxima da



perspectiva de educação filosófica de Cerletti, por nós aceita nesse trabalho quando este afirma que:

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

A riqueza dos debates estava na pluralidade das ideias. Durante os vários encontros que compuseram a experiência, buscamos sempre criar um ambiente de diálogo e liberdade, onde todos, independente do grau de escolarização, puderam expor suas opiniões bem como ouvir as demais. Tal atitude ficou evidente nos diários, quando demonstraram a satisfação dos estudantes em participar de um debate onde não havia uma única opinião, uma única possibilidade. Essa característica dos encontros demonstrou mais uma vez ser algo diferente da realidade dos mesmos, conforme ilustrado na citação a seguir:

saí satisfeita por ter exposto ideias minhas que nunca expus antes e poder ver inúmeras formas diferentes de se ver determinado assunto a partir dos comentários de meus colegas. [...] A proposta desses encontros é algo completamente oposto ao que estávamos acostumados. É na prática que aprendemos filosofia: falando, ouvindo ideias que não estavam prontas em um papel (E07).

Esse comentário reforça a ideia de que não havia uma verdade objetiva a ser transmitida, a partir do momento que a estudante admite formas diferentes de se compreender determinado problema. É justamente essa diferença que possibilita a criação a partir da subjetividade de cada um, desafiando a tradição explicativa da escola moderna, que impõe dificuldades à criação quando limita o estudante a possibilidade de desenvolver seu potencial criativo a partir das suas próprias reflexões e indagações.

Vimos então que o eixo “construção subjetiva” é um dos pilares em que se estruturou a nossa experiência de educação convivial, visto que, o filosofar na perspectiva da criação é incompatível com a lógica da transmissão. De acordo com Kohan (2008), os discípulos de Sócrates aprendiam sem que o mestre procurasse determinar os rumos do estudante, deslocando a relação entre quem ensina e quem aprende da lógica da transmissão. Sócrates permitia, no diálogo, tornar o outro o

responsável pela construção do saber, que não se detinha, não se transmitia, não se ensinava, mas se aprendia na relação, na desconstrução, na busca e na subjetividade dos sujeitos envolvidos:

como os emancipadores, Sócrates não ensinaria à maneira de um explicador, e seus interlocutores entenderiam algo que desconheciam ao início da relação pedagógica. É certo, sua aprendizagem tem a forma de um não saber o que antes sabiam, mas não seria menos aprendizagem. Os que conversam com Sócrates aprenderiam a desaprender o que sabem (KOHAN, 2008, p. 33).

A filosofia torna-se “inensinável”, do ponto de vista do ensino como transferência de saber, quando o que se espera do estudante é o desenvolvimento de suas capacidades a partir da liberdade de opinião e não de uma assimilação acrítica de conteúdos empacotados. A relação de consumo a qual se estruturou a escola moderna, quando definiu o saber como mercadoria, abre espaço para uma mudança na relação com o saber, que permite ao estudante desenvolver o conhecimento a partir de sua própria subjetividade, elemento fundamental numa experiência convivial de educação filosófica. Como discorre Cerletti (2009): “o essencial da filosofia é, constitutivamente, inensinável, porque há algo no outro que é irreduzível: seu olhar pessoal de apropriação do mundo, seu desejo, enfim, sua subjetividade”.

#### **5.4.4 Eixo 4: interesse**

De acordo com Dewey (1954), a palavra interesse, entre outros significados, pode exprimir tendências pessoais e emocionais, o que em termos educacionais está ligado ao envolvimento do estudante em atividades que despertem o seu interesse, a partir de seus gostos, aptidões, necessidades. Nas palavras do autor: “estar interessado é estar absorvido em, estar completamente devotado a, estar empolgado com alguma coisa” (DEWEY, 1954).

Com base no pensamento de Dewey é possível associar a ideia de interesse à experiência convivial a partir do momento em que elementos como autonomia e

liberdade, presentes na experiência, proporcionaram momentos de aprendizagem, vivenciados com alegria e descontração, evidenciando a satisfação de necessidades e o interesse pela experiência. Illich (1973) chama de austero o indivíduo que encontra a sua alegria e o seu equilíbrio na utilização da ferramenta convivencial. A convivencialidade convida à autonomia e esta, por sua vez, é um elemento muito importante para práticas educativas mais prazerosas e que despertem um interesse autêntico do estudante pelo saber.

A resignação diante de valores transmitidos em forma de conteúdo e a relação de poder que se estabelece na escola, quando a mesma utiliza-se de instrumentos de controle como a avaliação e a classificação, além de uma série de atividades repetitivas e desconexas com a realidade, torna, muitas vezes, a escola um lugar pouco atraente aos olhos do estudante, o que em nossa análise não desperta o interesse genuíno do mesmo.

A partir da análise dos diários etnográficos percebemos que a experiência convivial proporcionou momentos de alegria e despertou o interesse dos estudantes pelo projeto. Em diversos momentos, os estudantes expressaram satisfação em participar da experiência e registraram em seus diários que os encontros lhes proporcionaram momentos de descontração e alegria. É preciso destacar como a dinâmica dos encontros, de acordo com eles, tornou a aula de filosofia mais atraente, “confortável” e até divertida, motivando-os e despertando neles um maior interesse pela disciplina, conforme podemos observar a seguir:

é impressionante como o tempo passa rápido quando fazemos algo por prazer. A leitura do texto rendeu uma ótima discussão e foi algo divertido. [...] Métodos dinâmicos de educação motivam mais os alunos. Aulas ao ar livre, debates e oficinas deveriam acontecer mais vezes. Ficar sentada em uma sala ouvindo alguém falar por horas seguidas é cansativo e estressante (E03).

Além do mais, é possível perceber que havia uma expectativa positiva em relação ao início do projeto e tal expectativa parece correspondida desde o primeiro encontro, conforme observamos abaixo:

minhas expectativas estavam corretas. Hoje tivemos nosso primeiro encontro e foi algo simples, natural, confortável. Ontem, em uma volta pela cidade, pudemos sentir um leve gosto do que isso seria, e foi tão quanto imaginei. Espero que cada encontro a vir seja tão

confortável como esse, de modo que as horas passem sem que sintamos (E07).

É importante destacar no texto dos estudantes acima citados, como a experiência educativa pode se tornar mais prazerosa quando o aluno é convidado a participar mais ativamente das aulas, e quando diversos espaços são utilizados e transformados em espaços de aprendizagem. Ao realizarmos encontros em diversos espaços públicos da cidade, incluindo encontros ao ar livre, desvinculamos a experiência educativa da obrigatoriedade do uso do espaço físico da escola, que em sua estrutura estimula a disciplina hierárquica e reforça a relação de poder até mesmo na disposição das bancas e centralização da figura do professor.

No que concerne à diversificação de espaços para a realização dos encontros, a análise dos diários identificou diversos depoimentos que apontam para o caráter positivo dessa prática no processo de aprendizagem. A estudante 10, por exemplo, associou as características do local à temática em debate, o que de acordo com ela, tornou a experiência bem agradável, despertando ainda mais o seu interesse pelo tema a ser debatido. Podemos perceber isso na citação a seguir:

eu achei o local muito agradável, tive um sentimento bom ao entrar naquele espaço; como uma paz. A pouca luminosidade e a altura do teto, fazia parecer uma caverna ou uma casa muito antiga, o telhado tinha algumas telhas afastadas que deixavam a luz do sol entrar. Eu achei o lugar perfeito para se debater religião (E10).

Questionar o monopólio escolar e toda estrutura que contribui para a perpetuação da relação de consumo e da lógica industrial da escola, foi um desafio a ser enfrentado em nossa experiência. Experimentar aulas de filosofia a partir de práticas alternativas ao modelo de escola vigente foi um importante objetivo desse trabalho. Mais do que modificar o espaço de ensino-aprendizagem e buscar novos métodos de ensino, era preciso que houvesse uma alteração significativa na relação com o saber, de forma que verdades transmitidas em formas de conteúdos pudessem ser substituídas por questionamentos, dúvidas e pelo genuíno desejo de conhecer. Desejo esse que não pode ser ensinado em uma aula, mas despertado a partir da própria postura do professor, quando estimula a atitude filosófica a partir da sua própria prática, que permite ao estudante desenvolver suas capacidades de acordo com seus interesses e necessidades.

Uma experiência convivial precisa ser alegre, descontraída e prazerosa. O indivíduo envolvido na experiência precisa está integrado na coletividade e ser livre para pensar, falar, ouvir ou simplesmente silenciar. Sua ação precisa ser mais autônoma e livre. O estudante precisa se sentir confortável no grupo e obter confiança no vínculo que estabelece com outros estudantes e com o professor a cada encontro.

Ao descrever sua impressão sobre o segundo encontro, ocorrido na biblioteca da cidade, quando debatemos o texto *Manual para a vida* (EPICTETO, 2000), os estudantes destacaram como uma aula pode ser alegre, prazerosa, sem perder a seriedade que um momento de aprendizagem requer, enfatizando, inclusive, a importância da filosofia no processo de desconstrução de ideias: “eu achei uma boa experiência, confortável, na qual podemos conversar, brincar, comer, sem perder a seriedade da ocasião, onde pudemos refletir sobre como a filosofia pode mudar a nossa forma de ver as coisas” (E11).

Nos diários etnográficos ficou perceptível a satisfação e o prazer de estar participando daquelas reuniões, inclusive, em relação aos debates mais acirrados, com temas polêmicos como política e religião. Os alunos registraram que sempre havia uma leveza e descontração, o que, de acordo com os mesmos, não tornava o debate menos sério e acalourado. A presença de convidados da comunidade, com suas experiências, histórias e opiniões foi um aspecto notável nos registros de vários estudantes. De acordo com eles, tal presença enriquecia os debates e tornava o momento mais prazeroso, conforme dito a seguir: “tivemos alguns convidados, o que deixou o debate mais animado e com mais assuntos. Defendemos e duvidamos de nossas religiões, foi um debate muito rico, no sentido do conhecimento que adquirimos” (E09).

Em relação ao término da experiência, havia nos diários vários questionamentos sobre a continuidade do projeto. Sobre o último encontro, por exemplo, que tinha como tema *A liberdade*, a estudante 10 lamentou o fim dos encontros e enfatizou o quanto a experiência dos encontros conviviais foi significativa para a sua formação, principalmente no que concerne ao desenvolvimento de sua criticidade:

como diz o ditado popular “tudo que é bom dura pouco”. Os Peripatéticos chegou ao fim. Foram momentos maravilhosos, eu aprendi muito e sinto que estou mais crítica, mais aberta a questões diversas e a questionar. Tudo graças ao grupo, que me ajudou a compreender melhor várias questões do mundo (E10).

Vale destacar a importância dada pela estudante ao grupo como um todo para o resultado positivo da experiência. Tal observação apenas reforça a importância do indivíduo integrado no grupo, estabelecendo assim o convívio, a amizade e o respeito, como elementos fundamentais de uma experiência convivencial de educação filosófica.

De acordo com os diários analisados, percebemos que, desde o início da experiência, os estudantes foram movidos pelo interesse. Essa constatação se confirma, em princípio, na própria configuração do projeto de intervenção, que tinha, entre outros preceitos, incluir no grupo, estudantes que tivessem o desejo de participar da experiência, o que atraiu imediatamente aqueles mais envolvidos e interessados pela filosofia a partir do contato com a disciplina escolar.

Após a análise desse eixo, podemos constatar que a experiência convivencial aproximou o estudante do objeto de estudo, tornando assim, a aprendizagem significativa para eles e envolvente à medida que as temáticas trabalhadas, escolhidas a partir de suas próprias inquietudes e motivações pessoais, associadas a uma dinâmica interativa, promoveram momentos de alegria e empolgação, evidentes nos depoimentos analisados nesse eixo.

## 5.5 OUTRAS QUESTÕES

A escolha prévia de quatro eixos para análise dos elementos observados na experiência, bem como a postura hermenêutica nessa análise, foram critérios de fundamental importância para o trabalho etnográfico, visto que, possibilitou delimitar o que e como investigar. Essa postura permitiu assim uma maior objetividade, dentro dos limites que um trabalho de natureza qualitativa nos impõe. No entanto, é importante destacar que pela própria definição e problematização de uma

experiência convivial de educação filosófica, a imprevisibilidade é um elemento a ser considerado e analisado nos diários.

O texto filosófico foi um elemento importante na experiência, pois instigava os debates e proporcionava momentos de reflexão, críticas e comparações, quando submetidos a uma análise das questões debatidas nos encontros. Muitas vezes, no processo de escolarização, o livro didático e demais textos utilizados em sala de aula, são apresentados como conclusões dos autores a serem assimiladas pelos estudantes. Em nossa experiência era possível observar que em alguns momentos os estudantes buscavam nos autores certa autoridade para justificar seus posicionamentos e concluir as questões levantadas, como podemos ver na citação a seguir:

o texto de Hobbes também leva à questão de que o homem sentiu a necessidade de possuir uma autoridade, de estabelecer regras justas para organizar os seres humanos, não permitindo que fizessem o que bem entendessem. Porém, para Hobbes, essa autoridade deve ser absoluta, rigorosa e única, e todos devem obedecer sem questionamentos, já que aceitaram a posição de autoridade representativa. Portanto, conclui-se que os seres humanos de fato não possuem amor natural, o que leva a violentar o próximo, seja por bem próprio ou não (E02).

Nessa outra citação, a estudante descreve o manual de Epiteto como um saber a ser aprendido, conferindo ao escritor a ideia de conclusão e verdade última:

começamos o nosso encontro com o *Manual para a vida* de Epiteto, que em minha opinião foi a melhor coisa que já li, pois me mostrou muitas verdades que quis compartilhar com o grupo. Eu gostei tanto que irei comentar sobre algumas coisas que lemos. Sobre a regra número 9, no que eu pude compreender, foi que a doença não pode parar sua vida e você não pode se entregar ou se acomodar, pois isso é apenas um obstáculo (E06).

Fazer conclusões a partir das ideias de Hobbes, ou estabelecer o manual de Epiteto como verdade a ser assimilada, vai de encontro à própria concepção de atitude filosófica e nos leva a repensar estratégias para a utilização do texto filosófico, que apesar da riqueza de contribuições para os debates, ainda precisa de uma melhor compreensão por parte do aluno, no que se refere à concepção de verdade e conclusões. É importante destacar que embora houvesse uma abertura para que os alunos pudessem indicar ou trazer textos para os debates, não houve muitas contribuições.

A timidez e dificuldade para expressar suas opiniões em público, mesmo sendo este um público reduzido, foi outro aspecto observado nos diários e que demonstrou certo “desconforto” por parte de alguns estudantes em expressar suas opiniões. Embora fossem todos de uma mesma instituição escolar, o grupo era formado por estudantes de diversas séries/turmas e ainda contava com participantes externos, o que talvez possa ter provocado à inibição, em alguns momentos. Embora ficasse claro, desde a primeira reunião, que não havia uma regra ou uma obrigatoriedade na intervenção dos mesmos durante os encontros, alguns estudantes cobravam de si mesmos a participação nos debates.

Os anos de escolarização e a tendência à formação de ouvintes seja um elemento a se considerar enquanto barreira para a proposta de uma experiência aberta ao diálogo. Podemos identificar tal constatação no trecho a seguir:

o professor nos ajudou a decidir o nome do grupo e também os temas que vamos expressar a nossa opinião, eu não falei, pois não estava pronta para dar a minha opinião. Não é o primeiro encontro, pois ainda vai ser no sábado, espero que eu tenha chance para falar como me sinto em relação ao que vejo. Se expressar é algo difícil, mas espero me sair bem nisso, pois meus colegas são bastante inteligentes e têm ótimas opiniões, que me fazem refletir. Quero realmente que eles falem mais, eu acho muito proveitoso ouvir suas opiniões e no final ter os mesmos pontos para debater (E06).

A estudante 11 também demonstrou em seu diário, certa insegurança em relação à possibilidade de expor suas opiniões no grupo, como percebemos no trecho a seguir:

estava muito ansiosa, porque eu não imaginava o que iria acontecer. Estava insegura por participar de um debate, pois não gosto de expor minha opinião. Porém, ao chegar, me senti confortável, pois o grupo respeitou o meu silêncio. Adorei o primeiro encontro (E11).

Embora os temas para os debates fossem escolhidos previamente pelos estudantes, houve temas que não despertou o interesse de alguns, como podemos verificar na citação a seguir: “política não é um assunto que eu me sinto à vontade para falar sobre, pois sempre acaba envolvendo partidos e polêmicas e eu simplesmente não domino o assunto” (E07). Assim como também houve temas que alguns demonstraram interesse, mas não foram explorados como deveria conforme descreve a estudante 06:



eu espero falar mais nos próximos encontros, quero expor minhas opiniões, falar sobre preconceito, homofobia e etc... E entender como aconteceu, de onde surgiu e por que com o passar do tempo à sociedade ficou muito mais violenta e preconceituosa (E06).

Alguns temas, principalmente ligados a questões mais pessoais e existenciais pareciam despertar interesses específicos e não houve tempo suficiente para abordá-los na experiência. A análise dos diários confirma a importância e a contribuição da ferramenta convivial para uma educação filosófica, a natureza singular da experiência e a ausência de didáticas prontas e conteúdos pré-estabelecidos promoveram situações que mostram a necessidade de que a experiência precisa, quando replicada, sofrer aperfeiçoamentos.

O presente capítulo apresentou os resultados da análise dos diários etnográficos e do memorial de formação, identificando, a partir dos dados coletados, a confirmação de nossa hipótese inicial de que a experiência convivial oferece elementos suficientes para uma educação filosófica fundamentada na construção subjetiva e de autoformação. No entanto, vale ressaltar que esses elementos não podem ser tomados como modelo pronto e acabado para o ensino de filosofia, tendo em vista a complexidade que envolve uma educação construída na singularidade dos sujeitos envolvidos na experiência.

Inicialmente fizemos a análise dos memoriais, buscando identificar, a partir da memória dos estudantes, traços marcantes da sua experiência escolar que pudessem oferecer subsídios para uma melhor compreensão da própria experiência convivial, reconhecendo a partir da experiência, os limites e possibilidades de uma educação convivial dentro de um espaço formal de aprendizagem. Em seguida, apresentamos uma descrição da experiência, apresentando os principais elementos que compuseram cada encontro, para enfim fazermos a análise hermenêutica dos diários, com base nos eixos estabelecidos na metodologia do trabalho.

A experiência de educação filosófica, cujos resultados foram apresentados nesse capítulo, nos pareceu bastante satisfatória dentro dos limites e possibilidades de qualquer experiência que desafie padrões e modelos estabelecidos. No entanto, é importante destacar que a convivialidade não é uma utopia normativa, como

salientou Illich (1973), muito menos podemos esperar de práticas como essa, um modelo pronto e acabado para ser seguido como uma didática geral para o ensino de filosofia. Como discutimos nos capítulos anteriores, o próprio ensino de filosofia em si já é um problema filosófico, quando questionamos inclusive a possibilidade de se “ensinar filosofia”, tendo em vista a Filosofia não se reduz a uma mera transmissão de saber.

O ensino de filosofia passa a ser chamado de educação filosófica quando associamos essa educação à construção de uma atitude investigativa diante do saber. Percebemos que foi justamente essa atitude, que denominamos com base em nosso referencial teórico de “atitude filosófica”, o que possibilitou uma experiência que tivesse como objetivo principal, vivenciar uma prática de ensino de filosofia a partir de uma nova relação com o saber e não uma mera transmissão de conteúdos.

Ao priorizarmos a relação com o saber e nos afastarmos de modelos e didáticas prontas, reconhecemos na experiência convival ocorrida na cidade de Tacaimbó, a singularidade da educação filosófica e os possíveis limites de sua reprodução, afinal, cada aula de filosofia é uma experiência única, cada grupo participante também é único, e, talvez os limites e possibilidades dessa experiência não sejam os mesmos em uma próxima oportunidade de realizá-la. Para as considerações finais desse capítulo iremos destacar, a partir da análise dos diários, os aspectos positivos, negativos, limites e possibilidades da convivalidade associada a uma educação filosófica, tendo como princípio norteador os quatro eixos apresentados nesse capítulo e que estão fundamentados em nosso referencial teórico.

Em relação ao eixo *Autonomia*, a experiência, já no princípio apontou para a confirmação de nossa hipótese, quando os estudantes se sentiram empoderados para propor mudanças na configuração da própria experiência. Por iniciativa, fizeram sugestões que provocaram mudanças no formato dos encontros que havíamos planejado inicialmente. A escolha dos locais para as reuniões, os temas a serem discutidos e a liberdade de opinião durante as discussões, foram elementos que demonstraram uma ampliação do raio de ação pessoal, corroborando com a ideia de autonomia defendida nesse trabalho a partir da compreensão de Illich (1973).

A escolha de textos prévios, por parte do professor, se constituiu um desafio para autonomia do estudante, visto que, a indicação desses textos poderia direcionar as discussões, dependendo da forma como o aluno o compreendesse dentro da experiência. Consideremos o texto filosófico muito importante para o fomento das discussões, no entanto, percebemos que alguns estudantes estavam muito limitados ao texto e a interpretação do professor, tornando este um obstáculo, à medida que esperávamos do mesmo, uma posição mais autônoma referente à sua interpretação, com a possibilidade, inclusive, de ir além do texto e da interpretação do professor. Esperávamos que houvesse mais indicações de textos por parte dos estudantes, já que o formato dos encontros permitia a possibilidade de participar ativamente da experiência.

Sobre o eixo *Atitude filosófica*, percebemos que os estudantes desenvolveram uma postura investigativa em relação ao saber. Os temas foram debatidos a partir de suas próprias experiências e demonstraram o reconhecimento de que o professor, bem o texto filosófico, não estabelecia verdades, mas contribuía para o aprofundamento das discussões. Posicionamentos contrários ao pensamento dos autores, divergência de opiniões e críticas diversas foram elementos recorrentes em diversos diários analisados. Alguns alunos ainda se mostravam limitados ao texto ou à opinião do professor, mas a maioria do grupo relatou que os encontros os deixavam com muitas dúvidas e os faziam refletir sobre questões do dia a dia, que quase sempre eram pouco problematizadas. A dúvida e a curiosidade foram elementos bastante citados nos diários.

A ausência de verdades últimas tornou cada encontro um momento investigativo, no qual o professor e os alunos aspiravam um saber que não se concluía não se transmitia, mas se construía numa relação de igualdade, amizade e respeito. Consideramos essa atitude investigativa e problematizadora, construída numa relação de horizontalidade, um traço característico da atitude filosófica abordada por Cerletti (2009) e Kohan (2008), defendida nesse trabalho.

Em relação ao eixo *Construção subjetiva*, fica mais evidente a singularidade da experiência. A postura do professor enquanto problematizador foi algo bastante importante, tanto para o desenvolvimento de uma atitude filosófica por parte dos alunos, como para a compreensão do saber enquanto construção subjetiva. Essa

compreensão foi possível quando a relação vertical de poder entre quem ensina e quem aprende, elemento característico da tecnologia escolar, foi substituída pela horizontalidade da relação de quem aprende junto.

Essa perspectiva configurou o ato educativo como uma experiência singular, composta por sujeitos subjetivos, que independente do grau de escolarização e das posições que ocupam na escola, são capazes de refletir, criar e se reinventar enquanto sujeitos autônomos e capazes de produzir conhecimento. Tal possibilidade ficou evidente, quando os estudantes discordavam de alguns posicionamentos dos filósofos, cujos textos foram trabalhados a cada encontro, e quando as discussões permitiam ir além do texto, ampliando o debate com a experiência de vida dos estudantes e dos convidados.

Com relação ao eixo *Interesse*, podemos concluir que a experiência proporcionou momentos de alegria e descontração, o que, em nossa análise, pode estar associada a um interesse pelo projeto, seja pela dinâmica dos encontros, as temáticas abordadas ou pelo próprio grau de autonomia conferido ao indivíduo na configuração da experiência. Embora os encontros ocorressem aos sábados, que para alguns é dia de descanso, para outros, dia de trabalho, as reuniões tiveram uma boa frequência e os estudantes pareciam estar bem envolvidos, e como demonstraram nos diários, sentiram prazer em vivenciar aqueles momentos.

É difícil estabelecer qual o fator que mais contribuiu para esse sentimento de alegria e interesse, no entanto, fica cada vez mais claro, que, os estudantes possuem necessidades e habilidades que precisam ser mais estimuladas pela escola. Vale ressaltar que, embora tenha sido uma experiência alternativa, a experiência de educação convivial foi uma experiência possível dentro dos obstáculos estruturais da escola, e tal evidência nos leva a refletir sobre o potencial dessa instituição e do ensino de filosofia na formação de jovens autônomos, críticos e reflexivos, capazes de construir conhecimento a partir de relações mais livres, alegres e criativas.

A análise dos diários etnográficos nos permitiu concluir que a experiência, em muitos aspectos, confirmou a nossa hipótese inicial de que a educação filosófica, com base em princípios conviviais, altera significativamente a relação do estudante

com o saber. O que ficou evidente na análise dos eixos autonomia, atitude filosófica, construção subjetiva e interesse, que em nossa análise correspondem a requisitos necessários à educação filosófica.

Como já mencionado, houve outras questões, tais como a timidez, dificuldade de se expressar em público e até mesmo a própria compreensão do texto filosófico enquanto verdade última. A nosso ver, essas questões apresentadas como obstáculos à experiência podem, dentro da compreensão de ensino de filosofia desenvolvida nesse trabalho, nos indicar caminhos para o repensar da prática e seu aprimoramento em experiências futuras.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade de repensar as práticas de ensino de filosofia em meio à aceleração tecnológica e o excesso de informação, característicos da sociedade atual, nos levou a uma análise mais aprofundada da relação do ser humano com a tecnologia, o que em termos educativos, culminou com a análise da própria escola enquanto tecnologia. Tal análise nos permitiu identificar os limites que essa tecnologia e sua estrutura de funcionamento impõem ao ensino de filosofia numa perspectiva de autoformação e construção subjetiva. Esse trabalho teve como objetivo investigar a possível tensão existente entre o ensino de filosofia e a instrumentalidade da escola, buscando em experiências alternativas, condições necessárias para desenvolver práticas de ensino que superem essa tensão. A nossa hipótese é de que a educação, com bases em princípios convivenciais, pode oferecer-nos as ferramentas que possibilitam um ensino de filosofia que respeite a autonomia do estudante. Tal possibilidade alteraria a relação do estudante com o saber, possibilitando um ensino de filosofia que atende as próprias especificidades da filosofia enquanto atitude filosófica, desvinculando-a da lógica escolar pautada pelo ensino como transmissão de saber.

O problema do conflito existente entre a tecnologia escolar e o ensino de filosofia, se fez presente ao longo deste trabalho, tanto na discussão teórica quanto nos resultados da intervenção pedagógica realizada na cidade de Tacaimbó, em Pernambuco. No primeiro capítulo compreendemos que a escola, em sua estrutura tecnológica (ILLICH, 1973), fundada no contexto da modernidade, possui características que a torna incompatível com o ensino de filosofia, quando compreendemos esse ensino segundo uma perspectiva de autoformação e construção subjetiva. É importante destacar que essa conclusão se deu a partir de um olhar sobre a escola, que ultrapassa o campo das didáticas, e se consolida na crítica ao tecnicismo, presente em diversas instituições modernas, e, a escola é apenas mais uma delas. Esse argumento explica, porque grande parte do nosso referencial teórico do primeiro capítulo não tratou especificamente do ensino de filosofia, mas da escola em que ocorre esse ensino.

A concepção de escola abordada neste trabalho analisou a instituição escolar e sua lógica produtivista. Essa discussão ultrapassa a análise curricular, pois, o que está em debate é uma discussão puramente técnica em que a escola é o centro do debate, visto que, a análise estrutural da escola era essencial para pensarmos, enfim, os limites e possibilidades do ensino de filosofia dentro dela. Embora o ensino de filosofia em si já mereça uma discussão filosófica, analisar a instituição em que esse ensino acontece nos pareceu essencial para, enfim, estabelecermos limites e possibilidades de vivenciarmos experiências de educação filosófica, para além do tecnicismo que envolve a escola moderna.

É importante destacar que os autores críticos da instituição escolar (ILLICH, 1973; ELLUL, 1968; FEENBERG, 1991) concentraram suas críticas na autonomia da técnica e suas consequências no campo educacional, o que, de certa forma, nos ajudou a buscar alternativas dentro da própria escola, a partir de uma nova relação com a tecnologia, que não submetesse a fins meramente técnicos.

A análise estrutural da escola, a partir do referencial teórico acima mencionado, nos permitiu concluir que não se pode pensar em tecnologias educacionais inovadoras, sem antes analisar a própria escola enquanto tecnologia maior e os limites que a mesma impõe. Pois a ação técnica subjuga os fins aos meios, tornando a prática educativa condicionada pela técnica e, conseqüentemente, favorecendo a instrução massiva, condicionada pela lógica produtivista, pautada pela ação frenética de transmitir conteúdos programáticos e valores empacotados.

Neste contexto de análise tecnológica da escola, buscamos compreender os limites e possibilidades do ensino de filosofia na escola moderna, partindo do princípio de que a filosofia possui especificidades, quando comparada com outras disciplinas curriculares, que torna o seu ensino ainda mais desafiador, seja pela própria impossibilidade de se ensinar filosofia, seja pelos limites que a própria tecnologia escolar impõe. Como dito anteriormente, vale ressaltar que, o ensino de filosofia já é em si, um problema filosófico, inclusive, quando reconhecemos que a própria concepção de ensino de filosofia já é bastante difusa e requer escolhas que conseqüentemente poderão encontrar limitações na tecnologia escolar.

A concepção de ensino de filosofia defendida nesse trabalho está ligada ao desenvolvimento do que chamamos de atitude filosófica (CERLETTI, 2009). Tal abordagem permitiu-nos perceber, de maneira mais clara, a tensão que envolve o ensino de filosofia na escola moderna, a partir do momento em que o contexto educativo formal impõe limites claros ao desenvolvimento dessa atitude. Ao definir a atitude filosófica como uma atitude insistente do perguntar, de problematizar e, de acordo com isso, de buscar respostas, Cerletti (2009) expôs a complexidade que envolve o ensino de filosofia mediado pela instituição escolar. A atitude insistente do perguntar evidencia a natureza da própria filosofia, cuja origem da palavra remete a busca por algo que não se pode apreender, afinal, o amor pelo conhecimento se constrói na busca, e não em seu domínio, o que torna a relação com o saber no ensino de filosofia completamente diferente da relação estabelecida pela tecnologia escolar, estruturada na transmissão do saber.

A perspectiva do ensino de filosofia, enquanto atitude filosófica ficou ainda mais evidente quando utilizamos os exemplos de Sócrates e Jacotot, abordados por Kohan (2008) e Rancière (2002), pois nos eles nos apresentam os paradoxos que envolvem a educação filosófica como construção subjetiva e a perspectiva da autoformação. Ambos os exemplos exaltam o papel da ignorância no desenvolvimento da atitude filosófica e revelam o paradoxo do aprender sem que alguém formalmente ensine.

No exemplo de Sócrates, o paradoxo é revelado, quando ele afirma nada saber, e, é a consciência dessa ignorância que possibilita aos seus discípulos uma aprendizagem mais autônoma e subjetiva, permitindo-os desenvolver um conhecimento a partir de suas próprias inteligências, mediado pelo professor inspirador, que os envolvem no desejo pela busca do conhecimento. O paradoxo do “não-ensino” é o paradoxo da própria filosofia, que segundo Kohan (2008) é um saber que não se separa do ensino, já que, se ensina filosofia vivendo-a, praticando-a e, conseqüentemente, aprendendo-a numa relação de busca e não de aquisição.

A partir desse ponto, a nossa pesquisa nos levou a fazer uma aproximação entre a concepção de escola defendida pelos teóricos críticos da tecnologia escolar (ILLICH, 1973; ELLUL; 1968; MASCHELLEIN, 2014), e a concepção de educação filosófica abordada por Cerletti (2009) e Kohan (2008). Tal alinhamento ocorre



quando compreendemos que a crítica da escola é a crítica da relação do ser humano com a tecnologia, e tal relação, inevitavelmente, torna-se uma relação do homem com o saber, tornando essa relação o cerne da tensão entre o ensino de filosofia mediado pela tecnologia escolar. É a partir dessa constatação que a nossa pesquisa se encaminhou para a busca de possibilidades de ensino de filosofia que ultrapassem os limites da tecnologia escolar.

Os críticos da tecnologia escolar também convergem com os teóricos do ensino de filosofia presentes nesse trabalho, no que concerne a necessidade de buscarmos alternativas para além de didáticas prontas. Ao reconhecer a necessidade de uma nova relação do ser humano com a tecnologia, Illich (1973) propõe a convivialidade como o caminho para uma educação mais autônoma e criativa. Crítico das utopias normativas, Illich apresenta, também, a convivialidade como uma inversão da ferramenta produtiva, possibilitando ao ser humano desenvolver tarefas com uma maior ampliação de seu raio de ação pessoal, o que, em termos educativos, permite ao aluno desenvolver sua aprendizagem a partir de sua própria inteligência.

Assim como a convivialidade proposta por Illich, a concepção de educação filosófica de Cerletti (2009) e Kohan (2008), também rejeita a ideia de uma didática geral para o ensino de Filosofia. De acordo com Cerletti, o ensino de filosofia como atitude filosófica, permite a construção de um saber dentro de uma subjetividade dos sujeitos envolvidos, o que torna a aula de filosofia uma experiência singular, da qual, não se pode repetir as experiências com os mesmos resultados.

A experiência de educação filosófica, com base em princípios conviviais, realizada na cidade de Tacaimbó, demonstrou resultados bastante satisfatórios, em relação à possibilidade de vivenciarmos práticas de ensino de filosofia alternativas ao modelo vigente, confirmando a hipótese da pesquisa. Debater problemas filosóficos, tendo como ponto de partida, a realidade dos estudantes, foi um traço distintivo da experiência, a partir do momento em que ampliou a possibilidade de escolhas, tornando a aula um espaço de autonomia e construção, porque as escolhas dos sujeitos envolvidos foram fundamentais na configuração da própria experiência.

Sem conteúdos programáticos ou aulas expositivas, os encontros conviviais se caracterizaram por reuniões, nas quais, os alunos debatiam com auxílio de textos filosóficos, questões de seus próprios interesses, motivados pelo desejo de se expressar, questionar e buscar respostas para questões aparentemente simples ao olhar do senso comum, mas que se transformavam em grandes debates sob o olhar “agudo”, próprio da atitude problematizadora do filosofar.

Os eixos norteadores da análise (autonomia, atitude filosófica, construção subjetiva e interesse) direcionaram-nos, visto que, consideramos tais eixos os parâmetros que possibilitaram evidenciar, na experiência, a confirmação de nossa hipótese, bem como as necessidades de reorientação da mesma. Os princípios conviviais presentes na experiência desafiaram a lógica escolar em diversos momentos. Em relação ao eixo autonomia, por exemplo, a possibilidade de reorientar a configuração da própria experiência, ao propor mudanças relativas aos locais dos encontros, e até mesmo a escolha dos temas para os debates, evidenciaram uma mudança significativa em relação à tecnologia escolar, já que, na escola, dificilmente as práticas são orientadas pelos estudantes, que recebem um conteúdo programático, dos quais não participaram das escolhas.

Em relação ao eixo atitude filosófica, também houve uma confirmação de nossa hipótese: quando a postura investigativa, crítica e questionadora, presente nos debates, alterou a relação com o saber e possibilitou a compreensão de que o saber filosófico pode ser construído subjetivamente numa relação de busca e não de transferência de conteúdos, tal como ocorre na tecnologia escolar. Consideramos a experiência exitosa, no que concerne o envolvimento dos estudantes e o interesse demonstrado em participar daquelas reuniões. Foi muito importante, inclusive, observar, na experiência, que alguns estudantes que tinham desempenho baixo na avaliação escolar, e que, praticamente, não interagiam em sala de aula, demonstraram interesse em participar ativamente da experiência convivial, seja através da exposição de opiniões, ou mesmo demonstrando interesse pela opinião dos colegas.

Consideramos, também, suficientes e adequados os instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa, bem como a metodologia adotada na análise dos dados. A utilização de memoriais e diários etnográficos, associados a uma análise

hermenêutica desses materiais, produzidos pelos estudantes, se mostrou conforme os resultados apresentados no quarto capítulo, bastante condizentes com a proposta da experiência. Os diários e os memoriais proporcionaram uma maior liberdade para os estudantes expressarem suas impressões, sentimentos e opiniões sobre a experiência e também sua vivência escolar.

A análise hermenêutica permitiu uma compreensão mais bem elaborada do material, a partir do momento, em que, a consciência, hermeneuticamente, formada do pesquisador reconheceu e permitiu que as estruturas prévias da compreensão não interferissem negativamente na apreensão do objeto, possibilitando uma compreensão mais receptiva do texto.

Podemos concluir que a experiência convival de educação filosófica, apresentada nesse trabalho, trouxe resultados bastante satisfatórios, no que concerne as possibilidades que a escola tem de vivenciar experiências alternativas a sua estrutura de funcionamento.

Em um trabalho dessa natureza, nem sempre todas as expectativas se confirmam, afinal, o próprio caráter singular da educação filosófica, que dispensa métodos e didáticas gerais, possibilita o repensar constante da nossa prática, bem como, os limites que a experiência pode apresentar, principalmente quando propomos algo que desafie uma lógica consolidada em anos de escolarização.

Não sabemos até que ponto a nossa experiência pode ser replicada, obtendo o mesmo êxito em grandes sistemas de ensino ou com turmas mais numerosas, já que em nossa experiência havia um limite de participantes inferior ao quantitativo de alunos por turma, observado na maioria das escolas brasileiras, no entanto, é muito positivo constatar em nossa pesquisa, que a própria escola também possui elementos necessários para vivenciarmos práticas que desafiem a ação técnica, práticas que ampliem a autonomia dos sujeitos e que não submetam os fins da educação à automatização do tecnicismo.

Todo esse estudo demonstra que mais do que didáticas e recursos tecnológicos, a escola precisa estabelecer novas relações, seja entre o indivíduo com o saber, seja do ser humano com a tecnologia, afinal, quando o ser submete a técnica aos seus desejos e vontades, tornando o fim mais importante que os meios,

fica mais fácil compreender que o saber não é algo tão distante e exclusivo de um corpo técnico, mas sim, uma possibilidade dentro de si.

Essa possibilidade pode ser construída a partir da liberdade e crença no potencial de criação, transformando a convivialidade em um modo de vida, de se relacionar com o outro e com o saber, que possibilita, inclusive, a autocrítica, a ressignificação e a constante busca por um ensino, cuja qualidade se evidencia nas relações estabelecidas e não em fins meramente tecnocráticos.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ABRAHÃO, M. H. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, mai./ago. 2011.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.
- APARECIDA, M. **A Filosofia e seus usos**: crítica e acomodação. 2007, 204 f. Tese (Doutorado em Filosofia) Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação** nº19, 2002.
- BERTRAND, Y. Experiencia y educación. In: FERREIRA, L. (Org.) **Educación Y Filosofía – Enfoques Contemporâneos**. Buenos Aires: Eudeba, 2003.
- BRAZÃO, P. O diário de um diário etnográfico electrónico. In: SOUZA, J. F.; FINO, C. (Orgs). **A escola sob suspeita**. Porto: Asa Editores, 2007.
- CANÁRIO, R. **O que é a escola?** Um “olhar” sociológico. Porto: Porto Editora, 2005.
- CERLETTI, A. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- CORETH, E. **Questões Fundamentais de Hermenêutica**. Tradução de Carlos Lopes de Matos. São Paulo: EPU, 1973.
- DEWEY, J. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1954.
- ELLUL, J. **A Técnica e o Desafio do Século**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
- ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras, **MANUFATURA dos Gobelins**. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. [consult.2019-01-30 22:39:40] Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo881/manufatura-dos-gobelins>>.
- EPICTETO. **Manuel d'Épictète**. Trad. P. Hadot. Paris: LGF, 2000.
- FEENBERG, A. **Critical Theory of Technology**. New York: Oxford University Press, 1991.

FRATESCHI, Y. A. Hobbes: a instituição do Estado. In: BERLENDIS, V. (Org.). **Filósofos na sala de aula**. São Paulo: Editora Berlendis, 2007, v.2, p. 46-76.

FLICKINGER, H. **Gadamer & a Educação**. São Paulo: Autêntica, 2014.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

FRANCO JÚNIOR, H. **A Idade Média: o nascimento do Ocidente**. 2 ed. rev. e ampl. São Paulo: Brasiliense, 2001.

GAARDER, J. **O mundo de Sofia**. São Paulo. Companhia das letras, 1997.

GADAMER, H. **Verdade e Método**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

HABERMAS, J. **Técnica e ciência como 'ideologia'**. Lisboa: Edições 70. 1994.

ILLICH, I. **A convivencialidade**. Lisboa: Ed. Francisco Lyon de Castro, 1973.

\_\_\_\_\_. **Sociedades sem escolas**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1985.  
ITAÚ CULTURAL, 2018

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2019. Cidades e Estados. Tacaimbó. Disponível em <<https://ibge.gov.br/cidades-e-estados/pe/tacaimbo.html>>. Acesso em 20 dez. 2019.

KOHAN, W. O. **Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LIMA, E. C. de. **A Correspondência Jesuítica na construção de um novo mundo: evangelizar, classificar, informar (1553-1596)**. 2010. 117f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

LIMONGI, Maria Isabel. Ética e Política n'ó Príncipe de Maquiavel. In: **Seis Filósofos na Sala de Aula**. Vol. 2. SP: Berlendis & Vertecchia: 2006.

LYOTARD, J. F. **La posmodernidad (explicada a los niños)**. Barcelona: Gediza, 1994)

MARCUSE, H. **A Ideologia da Sociedade Industrial – O Homem Unidimensional**. Tradução de Giasone Rebuá. 5ª edição, Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Trad. Cristina Antunes. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MENEZES, E. T. de.; SANTOS, T. H. dos. **Verbetes Projeto Saci**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira. Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. [consult. 2019, 01, 30 22:46:34]. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/projeto-saci/>>. Acesso em 20 dez. 2018.

MOUTINHO, L. D.. A liberdade sem desculpas. In: FIGUEREDO, V. (Org.). **Seis filósofos na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Berlendis e Vertecchia, 2010.

ORTEGA Y GASSET, J. **Sobre o estudar e o estudante**. In: POMBO, O. (org.) **Quatro textos excêntricos**, Lisboa: Relógio d'Água, 2000, pp. 87-103.

PRADO, G. do. V. T.; SOLIGO, R. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação.... In: PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. (Org.). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações**. Campinas, SP: Graf, 2005.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ROUSSEAU, J.J. **Emílio ou da Educação**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SOUZA, J.F. O Diário Etnográfico: Um instrumento de pesquisa educacional para a formação da educadora e do educador. In.: SOUZA, J. F; SOUZA, A.L.F; CARVALHO, R. T. (orgs.) **Saberes em Construção na Escola da Zona da Mata em Pernambuco**. Recife: NUPEP, 2006.