

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

ANDRÉ AUGUSTO MAIA

O ENSINO DE FILOSOFIA E O *BULLYING*:
entre o currículo e as aulas

SÃO CARLOS -SP
2019

ANDRÉ AUGUSTO MAIA

O ENSINO DE FILOSOFIA E O *BULLYING*: entre o currículo e as aulas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Filosofia, Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de mestre em Filosofia.

Orientadora: Prof. Dra. Paula Ramos de Oliveira

São Carlos-SP
2019

Maia, André Augusto

O ENSINO DE FILOSOFIA E O BULLYING: entre o currículo e as aulas
/ André Augusto Maia. -- 2019.
166 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São
Carlos, São Carlos

Orientador: Paula Ramos de Oliveira

Banca examinadora: Antônio Álvaro Soares Zuin, Danielle Regina do
Amaral Cardoso, Paula Ramos de Oliveira

Bibliografia

1. Ensino. 2. Filosofia. 3. Bullying. I. Orientador. II. Universidade
Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação Profissional em Filosofia

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato André Augusto Maia, realizada em 19/12/2019:

Profa. Dra. Paula Ramos de Oliveira
UNESP

Prof. Dr. Antonio Alvaro Soares Zun
UFSCar

Profa. Dra. Danielle Regina do Amaral Cardoso
SME-Ribeirão Preto

DEDICATÓRIA

Dedico essa trajetória de estudos à minha família de sangue (meu pai Augusto - *em memória* -, minha mãe Irene e minha irmã Isabella, que comunga comigo as dificuldades da docência); à minha família dada pelos laços de afetividade (minha esposa Joselaine e meus filhos Felipe e Pedro) e à minha terceira família, a escola, em especial todos os alunos que tornaram esse sonho possível.

AGRADECIMENTO

Agradeço a todos aqueles que fazem ou fizeram parte da minha história, principalmente aos meus pais que, mesmo não tendo a chance que eu tive de estudar, não mediram esforços para que eu pudesse passar por todo este processo formativo.

Aos meus amigos que sempre foram leais comigo me incentivando. Aos meus amigos professores que, juntamente comigo, buscam resistir e lutar por uma educação melhor.

Aos meus alunos, especialmente aqueles que ajudaram a idealizar o passo a passo de enfrentar e, sobretudo, refletir, através da Filosofia, o preconceito e a violência na escola.

À direção e coordenação da escola estadual Cônego Barros, que me acolheu em 2017 e, nesses últimos três anos, permitiram-me todas as condições para realizar as etapas desse projeto.

Ao apoio imensurável da Paula, que se revelou mais que uma orientadora... uma amiga que iluminou todo esse árduo trajeto.

Aos colegas da primeira turma do mestrado profissional em Filosofia da UFSCar, José Roberto, Mateus e Mauro, que marcarão para sempre minha história.

E, por fim, agradeço à Capes que financiou meus estudos do mestrado.

Por tudo, a todos vocês, agradeço de coração!

“A autêntica interpretação filosófica não aceita um sentido que já se encontra pronto e permanente por detrás da questão, e sim, a ilumina repentina e instantaneamente e, ao mesmo tempo, a consome”. (ADORNO, 1996, p. 335).

RESUMO

Esta dissertação, intitulada “*O Ensino de Filosofia e o Bullying: entre o currículo e as aulas*”, apresenta um estudo realizado em uma escola estadual da cidade de Ribeirão Preto – SP. O objetivo desse trabalho foi investigar o modo como subsídios teóricos, presentes no programa curricular do ensino de Filosofia, podem contribuir para o combate de práticas de *bullying* no ambiente escolar. A formação do aluno, através do currículo estadual de Filosofia, necessita ser uma instância de proposição de situações de reflexão e problematização dos desafios do cotidiano escolar. A metodologia utilizada compreendeu um estudo bibliográfico de obras e críticos sobre a problemática do currículo, bem como a fundamentação filosófica através do pensamento da Teoria Crítica, especialmente através da contribuição de Theodor Adorno. O método de abordagem na escola se deu através da proposição de um projeto de intervenção com alunos vítimas de *bullying* e com os demais alunos da escola, através de oficinas e experiências filosóficas.

Palavras-chave: Filosofia; Ensino; Currículo; Teoria Crítica; *Bullying*; Preconceito.

ABSTRACT

This dissertation, entitled "*Philosophy Teaching and Bullying: what is between the Curriculum and the classes*", presents a study conducted in a state public school in Ribeirão Preto, city in the State of São Paulo. The aim of this work was to investigate how theoretical subsidy present in the curriculum of philosophy teaching can help to fight bullying practices in the school environment. The student edification, through the Philosophy state curriculum, needs to be an instance of the proposition of reflection situations and the problematization of the challenges of daily school life. The methodology used comprised a bibliographical study of works and critiques about the curriculum problematic, as well as the philosophical foundation through thought of Critical Theory, especially by of the Theodor Adorno contribution. The method of approach in school was given by proposing an intervention project with students who were bullied as well as the other students of the school, through workshops and philosophical experiences.

Keywords: Philosophy; Teaching; Curriculum; Critical Theory; *Bullying*; Preconception.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
PARTE 1 - REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO DE FILOSOFIA.....	13
1.1 REFLEXÕES PRELIMINARES SOBRE O CURRÍCULO, A FILOSOFIA E O SEU ENSINO.....	14
1.2 CURRÍCULO DE FILOSOFIA DO ESTADO DE SÃO PAULO: A PROBLEMÁTICA DAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	29
1.2.1 Reflexões a partir da formação inicial: o contato com a Proposta curricular para o ensino de Filosofia (1992)	30
1.2.2 Reflexões a partir da atuação docente: o contato com a formação continuada para professores “Filosofia e Vida” (2005).....	34
1.2.3 Reflexões a partir da atuação docente: o contato com o Currículo de Filosofia do Estado de São Paulo (2008)	37
1.3 LIMITES E POSSIBILIDADES DO CURRÍCULO DE FILOSOFIA: FORMALIDADE OU INTERVENÇÃO NA REALIDADE?	40
PARTE 2 - POTENCIALIDADES DA FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO: A CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA CRÍTICA.....	50
2.1 CONTRIBUIÇÕES DE ADORNO PARA A EDUCAÇÃO E PARA A FILOSOFIA.....	51
2.1.1 Antecedentes: Adorno e a Escola de Frankfurt.....	51
2.1.2 Adorno: entre a educação e a Filosofia	60
2.2 O PODER EDUCATIVO DO PENSAMENTO CRÍTICO	67
2.3 EDUCAÇÃO CONTRA A BARBÁRIE: IMPLICAÇÕES DO PRECONCEITO E O BULLYING NA EDUCAÇÃO.....	77
PARTE 3 - O FENÔMENO BULLYING E SEU ENFRENTAMENTO ATRAVÉS DO ENSINO DE FILOSOFIA.....	86
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO E IMPLICAÇÕES DO FENÔMENO BULLYING NA ESCOLA	87
3.1.1 Características do município de Ribeirão Preto: economia e educação.....	87
3.1.2 Características da unidade escolar e do projeto pedagógico.....	89
3.1.3 Caracterização sobre a questão da violência e do fenômeno <i>bullying</i> : sintomas da barbárie no contexto vivenciado pelos alunos.	92

3.2 O ENSINO DE FILOSOFIA E A POSSIBILIDADE DE INTERVENÇÃO NO FENÔMENO BULLYING.....	98
3.2.1 E se fosse você?	98
3.2.1.1 Oficina 1 – Coleta de experiências e sensibilização inicial	105
3.2.1.2 Oficina 2 - Bullying e preconceito; Oficina 3 – Bullying e barbárie	112
3.2.2 E se fosse você? Do grupo de apoio à experiência filosófica com toda a escola...	116
3.2.2.1 Aula 1 – Experiência Filosófica: o que sabemos sobre o bullying?.....	117
3.2.2.2 Aula 2 – Bullying e preconceito: sintomas da barbárie na escola	129
3.2.2.3 Atividade de intervenção na escola: elaboração de frases e desenhos sobre a problemática	140
3.2.2.4 Análise do resultado das aulas: avaliações dos alunos participantes.....	140
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
REFERÊNCIAS	147
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E TERMO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA.....	153
ANEXO B – IMAGENS DA ATIVIDADE DA OFICINA 2 – DESENHOS SOBRE PRECONCEITO	155
ANEXO C – IMAGENS DA INTERVENÇÃO NA ESCOLA – ATIVIDADE DE ELABORAÇÃO DE FRASES E DESENHOS E PAINEL COM AS PRODUÇÕES DOS ALUNOS	158

INTRODUÇÃO

Algumas ideias nascem por acaso, talvez numa ânsia de tentar abarcar um universo de situações.

Outras ideias nascem, no caso da prática docente, através de muito tempo, muitos erros e acertos, tão somente depois de um longo processo de conhecimento, no qual o professor não pode abandonar de vista que, diante dele, estão tantos alunos que, na maioria das vezes, esperam por algum tipo de reflexão, não vazia, mas, no mínimo, que atenda àquilo que anseiam: enfrentar seus medos, angústias e dúvidas, tão comuns ao ser humano que, imerso no cotidiano da escola, procura algo mais que uma vida determinada e ditada por um currículo distante e vazio.

Diante desses pressupostos, apresentamos esta dissertação intitulada *O ensino de Filosofia e o bullying: entre o currículo e as aulas*, que tem como objetivo investigar o modo como subsídios teóricos, presentes no programa curricular do ensino de Filosofia podem contribuir para o combate de práticas de *bullying* no ambiente escolar.

Pensamos que a escola tem potencial para interferir na problemática do *bullying*. É preciso considerar a necessidade de que ela seja um espaço em que se valorize a reflexão, assim como os saberes dos seus educandos. Caso contrário, a experiência de vida e o entendimento dessa experiência são deixados de lado, em detrimento aos conteúdos tradicionais.

Segundo Freire (2004), a discussão sobre a realidade agressiva em que vivemos e a constante presença da violência deve estar associada à disciplina que se pretende ensinar. Aliás, nas palavras desse autor, a escola não só “[...] tem que ensinar conteúdos, transferi-los aos alunos” (FREIRE, 2004, p. 31), mas levá-los a uma reflexão sobre a difícil realidade vivida pela maior parte dos alunos.

Nesse sentido, em busca de uma educação reflexiva e de valores, o ensino de Filosofia se apresenta como uma possibilidade. Vislumbramos, nesse sentido, que o Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010) pretende organizar a aprendizagem dos alunos por competências para o enfrentamento do mundo contemporâneo, buscando prepará-los para os desafios sociais. Resta saber se o aluno, ao se apropriar dos saberes estabelecidos, encontrará significado neles e passará a perseguir uma atitude de cooperação e respeito às diferenças.

Theodor Adorno, em sua conferência “Educação para a Barbárie”, coloca como questão mais urgente para a educação a necessidade de “desbarbarizar” (ADORNO, 2003a, p. 155). Como é possível em uma sociedade que dispõe de tanta tecnologia e avanços científicos ser tão primitiva e agressiva no que diz respeito àquilo que é humano? Para o autor, é preciso superar a barbárie, a violência, para que a humanidade sobreviva e continue seus propósitos. Mas, em concepções de educação que estabelecem um modelo dominante, essa superação está comprometida.

A barbárie está no centro da consciência humana. E a educação, nesse sentido, parece muito mais repressiva, opressiva e dominante, pretendendo estabelecer um modelo de sociedade e de humanidade. Diante desse panorama educacional, o *bullying* é um fato que não é apenas externo à escola, mas, algo que potencialmente é desenvolvido, como barbárie, também em seu interior?

Segundo Adorno (2003a), a barbárie está em toda parte e nas situações em que o ser humano volta à violência primitiva, esvaziado, portanto, de processos reflexivos. Não estamos livres de retornarmos à essa situação de barbárie a qualquer momento. Devemos, entretanto, questionar-nos constantemente sobre as causas objetivas e subjetivas da violência, para evitarmos que a barbárie seja uma constante, interferindo na nossa vida e, sobretudo, perpetuando os preconceitos - ou mesmo o *bullying* – nos relacionamentos que travamos cotidianamente com os outros.

O *bullying* tem uma especificidade própria, pois é um termo bem definido, no sentido de que as vítimas têm dificuldade em se defender ou pedir ajuda para outras pessoas no enfrentamento desse conflito (FANTE, 2011). O fato de o *bullying* causar danos de aspectos psicológicos, psicossomáticos, fobia escolar e social, ansiedade, depressão, entre outros (SILVA, 2009), indica o quanto esse tipo de violência escolar pode ser danoso para um ambiente onde o estímulo à convivência e o diálogo são pressupostos indispensáveis.

Entendemos que a escola necessita ser significativa e não forme o aluno apenas pelos conteúdos, habilidades e competências previstas nos referenciais curriculares, mas, que possa dar suporte para que o aluno conviva com as diferenças, tenha relacionamentos interpessoais saudáveis e cresça a partir da reflexão sobre valores. Sem dúvida, que a escola prepare o indivíduo para ser humano, não para si, mas, também para o outro.

A Filosofia pode contribuir para rasgar o caos, levantar problemas, ajudar na proposição de soluções, afinal, não fosse por esses motivos, a humanidade não teria progredido em busca de tempos melhores. Na escola, a Filosofia pode ajudar não só a compreender a realidade em que os relacionamentos sociais estão cada vez mais comprometidos, mas, também ajudar a transformá-la.

Nesta dissertação, investigamos de que forma o Currículo estadual permite uma formação do aluno de forma que, ao longo do processo de aprendizagem, possam ser propostas certas situações nas quais sejam refletidos e problematizados não somente os desafios do cotidiano escolar – como o *bullying* – mas, também, que possa ser um espaço para a proposição de projetos e materiais os quais, a partir da reflexão filosófica, sejam mecanismos de retomada de relacionamentos interpessoais saudáveis e significativos.

Para o cumprimento desses pressupostos, organizamos nossa dissertação em três partes.

Na primeira parte – *Reflexões sobre o Currículo de Filosofia* – abordamos as relações e tensões entre o currículo, a Filosofia e seu ensino. Aqui, realizamos uma retomada de alguns pressupostos legais do ensino de Filosofia no Estado de São Paulo e argumentamos sobre as possibilidades e os limites do Currículo de Filosofia, buscando elucidar sobre sua formalidade e se é possível intervir na realidade a partir desses pressupostos.

Na segunda parte – *Potencialidades da Filosofia na Educação: a contribuição da Teoria Crítica* – tratamos das contribuições de Theodor Adorno para a educação e para a Filosofia, especialmente quanto ao poder educativo do pensamento crítico e da necessidade de uma educação contra a barbárie para sobrepujar o *bullying* e o preconceito na escola.

Na terceira parte – *O fenômeno bullying e seu enfrentamento através do ensino de Filosofia* – discutimos, à luz dos pressupostos teóricos da primeira e da segunda partes, a caracterização do campo de estudo, em uma escola do centro da cidade de Ribeirão Preto - SP e, por fim, apresentamos o projeto de intervenção nesta escola, com o título “*E se fosse você? Grupo de apoio contra o bullying e violência escolar*”.

PARTE 1

REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO DE FILOSOFIA

Nesta primeira parte, dissertamos sobre a problemática do *Currículo*, em busca de apresentar caminhos que entendemos serem necessários para que a Filosofia, na escola, seja um instrumento de problematização e enfrentamento dos desafios cotidianos, vivenciados por nossos alunos.

Pretendemos, ao iniciar nossa trajetória no tema *Currículo*, num primeiro momento, abarcar a necessidade de uma análise do Currículo de Filosofia do Estado de São Paulo, com o intuito de compreender seus antecedentes, implicações e contradições, sobretudo.

Assim, preparamos terreno para problematizar não só os seus limites, mas, de forma mais significativa, discutir as possibilidades de, a partir dele, propor situações de reflexão e intervenção na problemática do *bullying*.

Organizamos esta parte da dissertação em três tópicos, a saber: no primeiro tópico, “*Reflexões preliminares sobre o Currículo, a Filosofia e o seu ensino*”, apresentamos uma abordagem inicial sobre a questão das determinações do currículo e retomamos os processos legais a respeito da Filosofia no Brasil, bem como as implicações decorrentes da presença da Filosofia nas escolas brasileiras; em “*Currículo de Filosofia do Estado de São Paulo: a problemática das competências e habilidades*”, dedicamos uma análise dos referenciais curriculares que fizeram e fazem ainda parte do processo de implantação da disciplina *Filosofia* no estado de São Paulo, comportando uma reflexão sobre a aplicabilidade desses referenciais; por fim, em “*Limites e possibilidades do Currículo de Filosofia: formalidade ou intervenção na realidade?*”, buscaremos aprofundar os tópicos anteriores e, de forma mais objetiva, refletir sobre as possibilidades que restam quando se pretende ensinar Filosofia com os olhos voltados aos problemas reais vivenciados.

1.1 REFLEXÕES PRELIMINARES SOBRE O CURRÍCULO, A FILOSOFIA E O SEU ENSINO

O conceito de currículo¹ é, no mínimo, um paradoxo. Compreendemos que alguns dilemas podem surgir diante deste conceito, que guarda íntima relação com o que se pretende realizar ao ensinar, no âmbito da escola.

Segundo Sacristán (2013), “o currículo é algo evidente e que está aí, não importa como o denominamos. É aquilo que um aluno estuda” (p. 16).

Para Apple (2001), o currículo não é neutro: os conhecimentos dados de alguma forma nos livros e salas de aula são selecionados de acordo com os interesses de algum grupo, e que estão em tensão e conflito com a política e a economia de um determinado contexto, podendo ou não contribuir para a organização de uma sociedade.

Currículo é campo de luta e tensão: um instrumento político. Não nos parece adequado pensar de outra forma, uma vez que a prática docente envolve, entre tantas tensões e conflitos – a saber: a violência na escola, os dilemas sobre como avaliar, os problemas de aprendizagem e suas implicações.

Podemos adequadamente dizer que – diante das práticas que já vivenciamos – o currículo (ou aquilo que se escolhe fazer no caminho para ensinar ou aprender) parece estar bastante relacionado às tensões próprias da escola (algumas delas citadas acima). Assim, sem medo de nos enganar, podemos entender que o currículo, a depender de sua *organização*, pode contribuir para atravancar (ou não!) o trajeto educativo, aumentando, de forma significativa, as desigualdades entre alunos e escolas.

Organizar, no sentido de ordenar algo, não deveria ser conceituado de forma diferente. Mas, para Sacristán (2013), o currículo não só serve para *organizar*, mas também para *unificar* o que o professor deve ensinar e o que o aluno deve aprender. Aí temos o paradoxo: o currículo pode acabar desagregando e fragmentando o conhecimento, em pequenas partes ou *disciplinas* que devem ensinar conteúdos

¹ Etimologicamente falando: “tudo o que se estuda dentro do sistema educativo está organizado com base em um currículo ordenador da prática [...].Atestando a bem antiga equiparação entre a luta e a vida, temos a expressão *curriculum vitae* no sentido de ‘percurso de atuações na vida’. [...] No âmbito educativo, ‘currículo’ faz referência às instâncias que devem ser percorridas, ao estilo de uma corrida, para poder dar por cumprido um trajeto educativo”. (CASTELLO; MÁRSICO, 2007, p. 85).

previamente selecionados para determinados alunos em determinadas idades. O que seria para unir, acaba por criar “*muralhas*” (SACRISTÁN, 2013, p. 17).

Podemos, ainda, refletir sobre o conceito de *muralhas* proposto pelo autor, no sentido de que o currículo tem um potencial construtivo de algo, um planejamento para uma vida com um caminho a ser percorrido em etapas sequenciais. Aqui, cabe-nos uma breve crítica, do ponto de vista filosófico.

Analogamente, podemos nos referir a duas correntes epistemológicas: o *método socrático* e o *método cartesiano*. Sócrates, popularizado e perpetuado a partir da obra de Platão (1987), apresenta-nos um caminho em que o conhecimento se dá por meio de perguntas – a *maiêutica*, ou ‘parto das ideias’. Descartes, em contrapartida, já na era moderna, propõe um caminho bastante parecido, porém, um caminho que radicaliza a separação entre sujeito e objeto: o conhecimento depende do *cogito* – o eu, que pensa, e que precisa duvidar de tudo para que seja possível chegar à verdade (DESCARTES, 2001). Pensamento e realidade, em campos distintos, em constante tensão, para que se possa chegar a algum lugar.

O que há em comum entre estes importantes filósofos? A proposição de um método que, a nosso ver, é necessário para o desenvolvimento do saber humano e que permite construir ou significar uma realidade, uma cultura. Entretanto, persiste uma diferença entre eles: em Sócrates, a pergunta liberta o ser humano de sua ignorância (PLATÃO, 1987); já em Descartes (2001), a dúvida só comprova uma subjetividade radicalmente isolada do mundo, em constante e incessante busca da verdade.

A depender da preferência do leitor – ou de suas convicções – a *muralha* pode estar nas perguntas de Sócrates, que conduzem o interlocutor de alguma forma, ou na subjetividade do *cogito* cartesiano.

Diante da provocação filosófica proposta até aqui, podemos nos perguntar: não seria também o currículo essa barreira, essa *muralha* epistemológica que atravança o processo de conhecimento e de ensino de alguma verdade? Ou poderíamos ampliar ainda mais esse questionamento: é possível transpor essa *muralha* epistemológica pela dúvida socrática ou pela dúvida cartesiana?

Parece-nos mais coerente argumentar que a dúvida socrática pode nos ajudar sobremaneira nessa reflexão, uma vez que o questionamento constante sobre nossa prática e sobre aquilo que nos é ‘imposto’ – o currículo, por exemplo – seja o caminho mais plausível. Entendemos que a dúvida cartesiana pode nos

encaminhar para uma absolutização do conhecimento, em que só é possível uma verdade indubitável – eu que penso, existo – e, transportando isso para nossa reflexão, podemos cair em um pragmatismo do qual a proposição de um currículo oficial (APPLE, 2001) guarda estreita relação.

Evidentemente, não queremos aqui responder à esta provocação usando uma *filosofia às marteladas* – como quer Nietzsche (2000), ao propor que a humanidade precisa se desfazer e destruir as ilusões dos conceitos e preparar o advento do *além do homem*. Contudo, nossa pergunta anterior está carregada de um problema, evidenciado pelos autores que elencamos: o currículo nunca será neutro, pois, é resultado de escolhas feitas por instâncias externas à escola e que prescrevem uma receita do que fazer para se chegar a determinado lugar (à determinada aprendizagem).

Ao escolher ensinar algo, deixamos de ensinar outras coisas, pois as escolhas podem se dar a partir de nossas convicções, nossos valores, nossa cultura – ou de acordo com as convicções dos técnicos do governo ou do ministério da educação, que nos propõem um determinado itinerário, um mínimo a ensinar – de acordo com um projeto, a depender do alinhamento político, seja ele um projeto neoliberal, um projeto neoconservador (APPLE, 2001), ou um projeto democratizante – o que acreditamos ser mais viável, quando se pretende a autonomia da escola.

Assim, as *muralhas*, segundo Sacristán (2013), são reflexo de uma cultura construída e estabelecida através de um poder regulador. Talvez essas muralhas possam ser destruídas – caso pretendamos retornar às raízes do método socrático e nos perguntar, constantemente, sobre o que estamos fazendo e escolhendo ensinar.

O conceito de currículo e a utilização que fazemos dele aparecem desde os primórdios relacionados à ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam, que será a seleção daquilo que será coberto pela ação de ensinar. Em tempos modernos, poderíamos dizer que, com essa invenção unificadora, pode-se, em primeiro lugar, evitar a arbitrariedade na escolha de *o que será ensinado* em cada situação, enquanto, em segundo lugar, se orienta, modela e limita a autonomia dos professores. Essa polivalência se mantém nos nossos dias. (SACRISTÁN, 2013, p. 17).

A polivalência entre o que deverá (ou poderá) ser ensinado e os limites da autonomia dos professores ganha sentido a partir do momento em que a escola passa a ser para todos, um fenômeno massificado. O discurso oficial visa garantir –

hipoteticamente – que o ensino possa ser a expressão de um projeto cultural e educacional, para atingir o máximo possível de pessoas e estabelecer um modelo de sociedade, a depender dos interesses hegemônicos que confluem dentro desta. Assim, temos a ideia de um *conhecimento oficial*:

[...] Sempre há, então, uma política do conhecimento oficial, uma política que traduz o conflito entre o que alguns consideram simplesmente como descrições neutras do mundo e o que outros veem como concepções de elite que dão poder a alguns grupos enquanto o tiram de outros. (APPLE, 2001, p. 54).

A proposição de um conhecimento oficial – ou uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), se formos pensar em nosso país – parece muito mais limitar os professores do que proporcionar uma reflexão sobre o que ensinar e como ensinar. Afinal, o conflito entre a autonomia do professor e a heteronomia prescrita nas estruturas (*muralhas*) curriculares se evidenciam.

Nesse sentido, ponderamos, a partir de Adorno (2003a), ao refletir sobre a necessidade de desbarbarizar pela educação, que a proposição de uma base curricular comum para todo o país pode carregar um ideal de aprendizagem desejável para nossos alunos, contudo, dificultando a possibilidade de que professores e alunos possam tratar das contradições do tempo presente, buscarem resistência diante das determinações do capital, enfrentarem e evitarem a barbárie. Estruturar a educação para que ela sirva de instrumento de manutenção do estado de coisas que permeia a nossa vida atualmente – violência, desigualdade, preconceito, *bullying* – trata-se de uma regressão e uma manutenção da barbárie, sem precedentes.

As reformas educacionais propagadas a partir dos anos de 1990 – que são o pano de fundo para a proposição de um currículo enquanto conhecimento oficializado – estão inscritas num processo de um projeto neoliberal de Estado, mediante as exigências de um capitalismo, em que o viés financeiro é o norte para a gestão e reorganização das políticas educacionais. A racionalização das políticas públicas chega à esfera educacional e, conseqüentemente, ao currículo.

Diante de uma perspectiva neoliberal, o currículo deixa de ter um aspecto de construção de uma aprendizagem para um determinado fim para ser uma atividade reguladora das pessoas e de suas identidades, num afastamento de um projeto democratizante - onde a autonomia seria possível, ao menos utopicamente.

Segundo Sacristán (2013), o currículo, desde as origens, tem se mostrado uma instância reguladora das práticas em que se envolvem o ensino e a aprendizagem, estabelecendo uma estrutura para a escolarização, determinando regras para serem transmitidas e impostas. Há uma determinada “arquitetura” do currículo, uma estrutura a ser seguida para que sejam garantidos os efeitos desejados nos indivíduos, manifestando, assim, as relações de poder – desde o sistema educacional para a escola, da escola para os professores, dos professores para os alunos, assegurando, portanto, a regularidade dos processos, a realização dos propósitos estabelecidos, “de cima para baixo”.

Nesse sentido, Apple (2001) compreende que o estabelecimento de um currículo em que as relações de poder se evidenciem, esgotando a autonomia e determinando que o ensino público seja regulado pelos pressupostos de mercado, atende a um projeto conservador – que esvazia a escola de sua função primordial de reduzir as desigualdades, através de uma educação que responda à cultura das sociedades menos favorecidas.

Conceder legitimidade unicamente a esse sistema de cultura, através de sua incorporação ao currículo centralizado oficial cria, então, uma situação na qual os sinais que definem o "gosto" se tomam os sinais que definem as pessoas. A escola se torna uma escola de classe. A tradição de escolaridade e ativismo que me formou se baseava exatamente nesses *insights*: as complexas relações entre capital econômico e cultural, o papel da escola em reproduzir e questionar a multiplicidade de relações de poder desiguais (que vão, naturalmente, além das relações de classe), e os modos pelos quais o conteúdo e a organização do currículo, da pedagogia e da avaliação funcionam em tudo isto. (APPLE, 2001, p. 55).

A proposição de um currículo nacional, combatida por Apple (2001), ganha ressonância num contexto em que se visa conservar determinados valores culturais em detrimento de outros, a saber: uma pauta neoconservadora, da nova direita americana, em que se questionam pautas “antifamília” e se reforçam pautas para sucateamento da escola pública, através de um discurso economicista em que a educação é gasto e não investimento em pessoas.

No Brasil, essa pauta conservadora parece se repetir, pelo menos desde os anos 1990 – como já mencionamos acima – através do neoliberalismo aplicado à educação, especialmente a partir da aplicação de avaliações padronizadas em larga escala, para mensurar os índices de aprendizagem dos alunos baseados em

competências e habilidades – conceitos associados à padronização do ensino através de princípios de eficiência econômica.

Nos últimos anos, temos, no Brasil, o discurso de *flexibilização* e *diversificação* do currículo – especialmente no Plano Nacional de Educação e na proposição de um “novo” Ensino Médio, discurso esse que, a nosso ver, tem um sentido mais mercadológico do que pedagógico.

A definição de parâmetros curriculares mínimos, com o foco voltado às demandas do mundo produtivo, acaba por produzir uma limitação da dimensão cultural da educação. Não há garantia de que o currículo oficial - que atinge, sobretudo, os alunos de escola pública – oportunizará, ao mesmo tempo e de forma equitativa, uma formação para o mundo produtivo e a formação para a cidadania. Parece-nos que, mediante os pressupostos defendidos por Sacristán (2013) e Apple (2001), temos mais uma confluência de ideais que, no final das contas, servirão apenas ao projeto neoliberal de educação, que reduz a autonomia da escola e minimiza o papel democratizador da educação, para toda a sociedade.

Consideramos que o discurso oficial dos documentos normativos para a educação brasileira, mesmo tendo uma suposta intencionalidade de projetar o futuro, acaba por permitir o estabelecimento, de cima para baixo, de uma identidade pedagógica para todas as escolas brasileiras – como se isso fosse possível. O que poderia ser uma possível solução para as mazelas educacionais, pode acabar contribuindo ainda mais para as desigualdades ou o distanciamento entre o que se projeta e a realidade das escolas.

Ao considerarmos, inicialmente, a reflexão a partir de dois paradigmas filosóficos – método socrático e método cartesiano – tivemos a intenção de demonstrar que a busca por uma educação em que se construa a autonomia só será possível mediante um processo de diálogo e questionamento sobre a realidade e os valores.

Trazendo esse aspecto de diálogo para a problemática do currículo, entendemos que um currículo oficial, estabelecido através de um conhecimento oficial – combatido e criticado por Apple (2001) – nada tem a contribuir com um projeto democratizante de educação. As proposições de um currículo oficial atendem às demandas neoliberais e conservadoras, retirando toda a autonomia das escolas e centralizando as relações de poder nas classes dominantes e mantendo as desigualdades sociais.

O diálogo só será possível em uma comunidade de “iguais”, em que os sujeitos possam refletir sobre sua realidade, questionar-se sobre si mesmos e, com autonomia, construir sua história. Trata-se de um modelo em que a cultura escolar é construída de forma a transformar a realidade – num pressuposto socrático, em que o questionamento é sempre presente, afastando o pragmatismo e o reproducionismo, afinal, não há respostas prontas para os dilemas e desafios: há a pluralidade e a diversidade de ideias, conforme defende Sacristán:

Se a cultura escolar tem a ver com o estabelecimento ou a revisão de uma hegemonia, a divisão e o acesso aos bens culturais, o destino social dos indivíduos, não cabe esperar a unanimidade nas abordagens nem nas propostas sobre os conteúdos desse projeto. Ainda menos, quando se reconhece bem o pluralismo social e a conveniência de que, nesses debates, participem diferentes setores: administração, professores, pais e mães, agentes sociais etc.; esses aspectos são importantes e devem ser garantidos em uma democracia. Não há respostas técnicas, soluções universalmente aceitas, nem consensos fáceis ou definitivos para resolver os dilemas impostos, além do uso de alguns lugares-comuns, evidentes para todos. Há apenas propostas provisórias sobre os conflitos culturais que raramente afloram. (2013, p. 29).

Diante de uma realidade em constante transformação, a proposição de um currículo oficial e único para todas as escolas não atende às suas reais necessidades, uma vez que tenha sido pensado para manter os pressupostos hegemônicos da classe dominante. A partir da leitura de Apple (2001), entendemos que é necessária a construção de um currículo a partir da escola e de suas demandas, recusando, portanto, modelos prontos. A pauta neoconservadora de um currículo oficial falha, pois não cumpre uma etapa importante: uma tarefa – politicamente de difícil realização – em que haja o engajamento dos professores, gestores e alunos de forma reflexiva, colaborativa e participativa na implantação do currículo. Sabemos que, no fim das contas, essa tarefa é deixada de lado, pois, o que interessa, é a elaboração de exames em larga escala, as cartilhas e os materiais padronizados.

Nesse contexto em que se pretende estabelecer a ideia de um currículo oficial, temos, mais recentemente, as discussões para a efetivação do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado através da Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, que estabelece os objetivos e metas para garantir ensino de qualidade, desde a educação infantil até o ensino superior. O debate mais recente trata da aplicação

de uma nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino médio, que decorre da meta 3, item 3.1 do PNE:

[...] institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais; (BRASIL, 2014, p. 53; grifos nossos).

Qual o espaço da Filosofia nesse contexto, ou melhor, como ela poderia contribuir para a *renovação do ensino médio*? Antes de responder a esta indagação, precisamos estabelecer algumas reflexões mais contundentes sobre o que poderia estar implícito nesse discurso oficial de *renovação*.

Perguntamo-nos a respeito do papel da Filosofia no contexto de proposições de mudanças nas políticas educacionais, pois acreditamos que ela tem muito a contribuir nesse processo, afinal, as teorias pedagógicas decorrem do processo de análise e reflexão sobre os desafios cotidianos, tão caro às origens da própria Filosofia. Entretanto, acompanhamos, pelos meios de comunicação, o debate sobre a necessária renovação do ensino médio acompanhada da novidade da *flexibilização e diversificação do currículo*. Nesse sentido, desde o segundo governo de Dilma Rousseff (2015-2016) e ao longo do governo de seu vice, Michel Temer (2016-2018), após o *impeachment* da presidente, tem-se insistido – a nosso ver uma insistência apressada – em modificar o ensino médio “para ontem”, sem o necessário debate com os principais envolvidos com tudo isso – a população, os educadores e, mais especialmente os alunos.

Entendemos que o discurso de *flexibilização* coloca em questionamento o lugar da Filosofia no ensino. Enquanto, em boa parte dos países, a discussão sobre quais disciplinas devem fazer parte da formação dos alunos não é algo visível, pelas terras tupiniquins temos uma visão – a nosso ver, equivocada – de que a educação não é interessante para os alunos, pois, temos um excesso de conteúdos e disciplinas a serem estudados.

O discurso de *flexibilização e a diversificação do currículo* tem um sentido mais mercadológico do que pedagógico. Está em debate pelo menos desde a

década de 1980 e foi consolidado na década de 1990, com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNem).

Segundo Lopes (2002), ao se definir parâmetros curriculares mínimos para o ensino médio, com o foco voltado às demandas do mundo produtivo, temos, por consequência, uma limitação da dimensão cultural da educação. Assim, não há garantia de que os parâmetros curriculares, que atingem sobremaneira os estudos disponibilizados para os alunos de escola pública, garantirão, ao mesmo tempo e de forma equitativa, uma formação para o mundo produtivo e uma formação para a cidadania.

Além da problemática exposta sobre os limites culturais do currículo mínimo, temos também o risco de que as propostas oficiais - como o PCNem - possam ser interpretadas como um híbrido de discussões curriculares de outras realidades educacionais, isto é, “os textos são desterritorializados, deslocados das questões que levaram à sua produção e realocados em novas questões, novas finalidades educacionais” (LOPES, 2002, p. 392).

Nesse sentido, compreendemos que os documentos oficiais tendem a uma certa superficialidade, uma vez que eles são apropriados somente para as finalidades educacionais previstas para aquele momento. No caso do PCNem, temos, como finalidade, a inserção do indivíduo no mundo produtivo, no mercado de trabalho.

O discurso oficial dos documentos normativos para a educação brasileira – mesmo tendo o tratamento da intencionalidade do que se projeta para um futuro próximo – recai numa problemática de se estabelecer, *de cima para baixo*, uma identidade pedagógica para todas as escolas brasileiras, o que, a nosso ver, poderia ser um bom pressuposto para solucionar as mazelas educacionais. Na verdade, pode contribuir ainda mais para as desigualdades ou o distanciamento entre o que se projeta e a realidade das escolas.

Não podemos, entretanto, desconsiderar o poder do currículo escolar oficializado, bem como a intencionalidade das reformas propostas:

[...] menosprezar o poder do currículo escrito oficial sobre o cotidiano das escolas significa desconsiderar toda uma série de mecanismos de difusão, simbólicos e materiais, desencadeados por uma reforma curricular, com o intuito de produzir uma retórica favorável às mudanças projetadas e orientar a produção do conhecimento escolar. (LOPES, 2002, p. 390).

Diante do exposto, podemos propor o seguinte questionamento: até que ponto os documentos oficiais têm o propósito de realização dos princípios ou ideias, estabelecendo um modelo acabado de formação, ou simplesmente, estabelecendo uma lógica mercadológica na educação?

Aqui, retomamos a ideia de *renovação* e *flexibilização*, proposta pela BNCC. Na verdade, por trás de um discurso de melhoria da educação, podemos encontrar uma tendência ao esvaziamento de sentido da função cultural, social e específica da escola – o ensino. Afinal, o que se pretende, por exemplo, ao debater inclusão ou retirada de disciplinas dos currículos? Sem dúvida, temos um debate que esvazia a escola de sua autonomia e da possibilidade de que a educação seja um processo construído, de acordo com a realidade em que ela esteja inserida.

Esse esvaziamento de autonomia passa por um discurso oficial, em que determinada política educacional perpassa apenas o tempo em que dura determinado governo. Apesar da legislação (citada no início desse texto) prever as metas e propostas para um período de dez anos (2014 a 2024), não vislumbramos que isso venha a se concretizar na prática e em todos os recantos de um país com dimensões territoriais significativas.

Nos PCNem, encontramos que “educar é para a vida” (LOPES, 2002, p. 393). Porém, ‘educar para a vida’ se resume em *eficiência*, ou seja, a vida assume toda uma dimensão especialmente produtiva em detrimento de sua dimensão cultural mais ampla. Afirma-se, ainda, que a aprendizagem a partir da contextualização é originária de programas de preparação profissional, visando, evidentemente, atender à demanda econômica atual.

[Todavia], [...] o processo de produção de um discurso curricular híbrido nos parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio tem por finalidade a inserção social no mundo produtivo. Tal finalidade limita a dimensão cultural da educação. Como exemplo da produção desse discurso híbrido, são analisadas as ambiguidades expressas pelo conceito de contextualização no conhecimento oficial. [...] essas ambiguidades são entendidas como resignificando discursos curriculares acadêmicos. Tais ambiguidades são uma forma de se legitimar os parâmetros junto a diferentes grupos sociais. (LOPES, 2002, p. 389).

A aprendizagem contextualizada proposta no PCNem tem como objetivo fazer com que o aluno aprenda a lidar com as competências a fim de solucionar problemas em contextos apropriados. Deve haver uma estreita relação entre educação e mundo produtivo. O indivíduo que domina as competências necessárias

à esfera da produção é aquele que mobiliza aquilo que conhece de acordo com o que o mercado de trabalho lhe solicita.

Nas bases legais do PCNem, encontramos algumas das competências que se esperam desenvolver no aluno ao se trabalhar a área de Ciências Humanas, que engloba também a Filosofia (grifos nossos):

[...] deve-se desenvolver a **tradução** do conhecimento das Ciências Humanas em **consciências críticas e criativas**, capazes de gerar respostas adequadas a problemas atuais e a situações novas. Dentre estes, destacam-se a extensão da **cidadania**, que implica o conhecimento, o uso e a produção histórica dos direitos e deveres do cidadão e o desenvolvimento da **consciência cívica e social**, que implica a consideração do outro em cada decisão e atitude de natureza pública ou particular. (BRASIL, 1999, p. 21).

Entendemos que essa proposição do ensino de Filosofia é, no mínimo, problemática. As diversas competências que se esperam dos alunos, tais como grifamos acima, não conseguem alcançar, na realidade, os objetivos a que se propõem. A proposta, por exemplo, de fazer com que os alunos desenvolvam as *competências específicas*, como a *leitura de textos filosóficos de um modo significativo*, pode perder espaço e sentido em uma realidade em que o aluno se insere num processo de mercado, ou seja, de um sistema neoliberal, em que os mesmos não tenham a oportunidade de pensar de forma autônoma.

Nesse sentido, defendemos o pressuposto de que o processo do *filosofar* é uma forma de desenvolver no aluno capacidades de *pensar por si mesmo*. Contudo, existem influências que acabam desgastando o processo filosófico pelo qual o aluno seria formado para exercer plenamente a cidadania. A Filosofia, dentro da escola e inserida em uma realidade educacional, pode, a nosso ver, ser uma *educação para o pensar*, caso se respeite os pressupostos de *autonomia* e *críticidade* propostos pelo documento oficial: “[...] aprender a pensar e a debater é contribuir para a condição de uma sociedade pluralista, que supõe o sujeito autônomo e crítico e que, ao mesmo tempo, é capaz de reconhecer a alteridade e aceitar as diferenças.” (BRASIL, 1999, p. 49).

Diante desse dispositivo legal, situando a Filosofia no currículo, podemos nos perguntar: até que ponto as relações de mercado concebem as pessoas como autônomas e críticas? Parece-nos que a relação aqui é inversa, ou seja, não há

espaço para a autonomia e muito menos para a criticidade, para que as pessoas desenvolvam plenamente a cidadania.

Por mais que o PCNem contemple o ensino das Ciências Humanas como principal alternativa para fazer com que os alunos possam ser cidadãos, e não só isso, mas, também, possuam uma capacidade crítica, criativa e uma consciência cívica e social, o mundo produtivo contempla exatamente o inverso disso. O aluno não encontra, assim, condições para viver em uma sociedade que aceita as diferenças, pois os contextos educacionais e produtivos enxergam a sociedade de outra forma.

Portanto, pensar o ensino de Filosofia, inserido num contexto de mercado, acaba se tornando uma tarefa extremamente difícil. As perspectivas neoliberais influenciam a educação da atualidade. Talvez não só questionáramos o ensino de Filosofia em si, mas, também, o ensino das outras disciplinas, que também acabam sofrendo um sério desgaste.

Alves (2002), para além de uma perspectiva pessimista diante dessas questões, vai pontuar que não se trata apenas da inserção de Filosofia no ensino médio como aquela que poderá salvar os problemas educacionais. Assim, podemos nos indagar qual é a contribuição da Filosofia **nesse currículo** que temos proposto em nossos tempos. Não devemos ter a falsa impressão de que ela é um saber acima dos demais saberes escolares: porém, a educação básica *deveria* oferecer uma base sólida para os educandos. O que acaba ocorrendo é que se tem uma educação pragmática, viável para o momento em que se vive. Não seria a Filosofia uma boa instância de reflexão para superar esse pragmatismo educacional?

O autor considera que, “no processo educativo vigente predomina a ideia de que o aluno deve ser o sujeito da própria formação” (ALVES, 2002, p. 113). Diante de uma educação pragmática, como posto acima, numa perspectiva de mercado, essa ideia de que o aluno é sujeito de sua formação nos parece contribuir muito mais para um processo de culpabilização do aluno: ele acaba se tornando responsável por todo o processo de aprendizagem, inclusive pelos seus fracassos!

A ideia de *quem não se esforça, não aprende* tem inúmeros adeptos (inclusive professores): mais do que um discurso do currículo oficial que propositadamente traria uma pretensa autonomia ao aluno por sua aprendizagem, pode gerar uma ideia absolutamente inversa, de que a falta de esforço é falta de *competência*. Essa visão, a nosso ver, é absolutamente neoliberal, de uma

educação tão imediatista quanto o é o sistema capitalista, interferindo num projeto de educação para todo um país.

Não é de hoje, como já vimos refletindo até aqui, que se tem essa ideia de foco na aprendizagem e distanciamento da essência do ensino que, de fato, dê autonomia e criticidade ao aluno. Na concepção atual, vemos que o aluno deve aprender o mínimo e o professor deve ensinar apenas os conteúdos específicos. A escola deve pautar seu trabalho de forma pragmática (combate à evasão, melhoria de índices de reprovação e aprovação etc.), abandonando as perspectivas de ensino para que se possa transformar a realidade em que vivemos. Ela deve apenas ‘curar os males’ que as demandas neoliberais impõem ao modelo de sociedade ao qual fazemos parte.

Esse discurso, que atribui à educação o ‘poder de cura’ de todos os males sociais vigentes, logo perde a validade quando se percebe que nem os mais qualificados têm encontrado espaço no mercado de trabalho; quando se percebe que a ‘qualificação profissional’, o tornar-se ‘empregável’, tomados como solução para o problema do desemprego, não passa de um ‘mito’, um grande engodo, destinado a assegurar a hegemonia da nova ordem mundial; enfim, quando se percebe o caráter ideológico da ‘centralidade da educação’ como panaceia para os males sociais e econômicos que vão se revelando. (ALVES, 2002, p. 114).

Diante do exposto, temos aqui duas concepções de educação, antagônicas e problemáticas igualmente. Primeiro, a da escola como *salvadora da sociedade*, na qual se pode equacionar problemas sociais e econômicos através do ensino. Segundo, a da *descrença nessa possibilidade*, em que se relativiza o papel da escola.

A primeira concepção é a dos currículos e propostas oficiais: vislumbramos um excesso de valorização na *aprendizagem* e no aprendizado através de novas tecnologias, bem como todos os mecanismos que as secretarias de educação utilizam (apostilas, situações de aprendizagem, formação de professores através de técnicas didáticas) – que pensamos ser um afastamento ou menor foco no ensino propriamente dito.

A segunda concepção é a radicalidade ou a desistência de toda a possibilidade de que a escola possa ser uma instância de ensino: o sucateamento da educação – não no sentido literal do termo, mas, no sentido de que os professores e alunos não enxergam mais possibilidades de ação dentro da escola, tamanha é a determinação que vem dos órgãos oficiais.

Alves (2002) defende que a *aprendizagem* e o *ensino* caminham juntos, estão plenamente relacionados. Resta saber como o currículo de Ciências Humanas explicita essa relação (aspecto que abordaremos num segundo momento). Afinal, o conhecimento escolar não é um produto acabado e centralizado. O conhecimento é um processo construído, para além das determinações oficiais.

Assim, para além de uma perspectiva em que a Filosofia e seu ensino poderiam ser esvaziados de sentido dentro da escola, temos o seguinte:

[...] trabalhar conteúdos em sala de aula não implica uma agressão ao indivíduo e sua consciência, como se ele fosse apenas depositário de um saber que hipoteticamente não possui, e sim consiste em munir esse educando de elementos teóricos e metodológicos para que ele faça a crítica de si mesmo e do seu mundo, no sentido de auxiliá-lo a tomar consciência de si, do próprio pensamento, do que pensa e por que pensa o que pensa e a partir de quê pensa. (ALVES, 2002, p. 117).

A escola teria, portanto, um papel de conscientização: para que o aluno saia de uma consciência natural para uma consciência reflexiva, crítica. Entendemos que a Filosofia pode ajudar nesse processo, desenvolvendo a consciência do aluno.

Entretanto, é preciso considerar que essa proposição poderia nos levar a pensar em um suposto *consenso*, num idealismo ou mesmo num pensamento conservador, hegemônico – tanto quanto o é o discurso oficial dos currículos.

Kohan (2013a) chama a atenção para o fato de que é preciso rejeitar toda e qualquer tentativa de ingerência em relação à Filosofia, especialmente quando se busca estabelecer uma finalidade a ela, relacionando-a à *utilidade*, *rentabilidade* ou até mesmo à *eficiência* (aspectos de um discurso neoliberal). Por outro lado, a Filosofia não pode se isolar completamente dessas realidades, próprias das dimensões em que se pensam a educação atualmente.

A história recente da volta da obrigatoriedade da filosofia aos currículos de Ensino Médio no Brasil é um exemplo. A Legislação o diz claramente: é necessário que os alunos adquiram os conhecimentos de Filosofia (e Sociologia) necessários para o exercício da cidadania. O texto legal supõe, então, que a formação filosófica se justifica em função de sua contribuição para a cidadania. Uma instância exterior, a formação para a cidadania, outorgaria sentido ao ensino de filosofia. Trata-se de um discurso instalado já na própria comunidade filosófica, em muitos professores que assim defendem a obrigatoriedade da disciplina. (KOHAN, 2013a, p. 190).

Temos aqui uma discussão relevante, no sentido de situar o lugar da Filosofia numa concepção de educação que preza a formação para o mercado de

trabalho e o foco na aprendizagem de competências e habilidades. De fato, segundo Kohan (2013a), essa é uma questão antinômica, pois:

[...] a filosofia fica igualmente debilitada tanto se define seus sentidos a partir de uma lógica não filosófica (política, cidadã) quanto se se mostra insensível a ela, à medida que fica isolada, impotente, extravagante. Essa tensão se manifesta em diversas dimensões. Por exemplo, no “tempo do pensar” diante do “tempo da instituição escolar”. O pensar tem seus ritmos, sua intensidade, seu estilo. A escola tem outro tempo: seu cronograma, os semestres, as horas de aula, os programas, os exames. Como a filosofia pode conviver com essa dupla exigência temporal? Negar qualquer uma delas a debilitaria substancialmente. Podem conviver essas duas temporalidades no ensino de filosofia? Eis mais uma antinomia-desafio para o professor. (p. 190).

Assim, o desafio para o professor de Filosofia está em encontrar um ponto de equilíbrio entre as dimensões temporais próprias de um pensamento filosófico – que tem suas características próprias, colocando-se como uma instância para pensar a realidade e problematizar sobre os desafios vividos e a se viver – e as dimensões temporais e burocráticas da escola, que se submetem às determinações de um sistema de ensino e, inclusive, submetem-se à lógica de mercado.

Entendemos, ainda, que um dos desafios – que nos dedicaremos especificamente: o enfrentamento do *bullying* através do ensino de Filosofia – não só se justifica como uma urgência dos tempos presentes, mas, sobretudo, coloca-se como resposta a um grito silenciado de muitos alunos, que esperam da escola não só a aprendizagem de questões compartmentadas em um livro ou apostila, determinadas pelas bases curriculares que servem à manutenção dos pressupostos neoliberais. Esperam da escola espaços para refletir, compreender e enfrentar a barbárie vivenciada por eles mesmos, todos os dias.

Alves (2002) considera que a leitura de textos filosóficos pode permitir a superação de alguns preconceitos arraigados e adquiridos de forma não reflexiva na cultura social em que o aluno viveu anteriormente. Nesse sentido, a Filosofia é uma mediação necessária para que o aluno possa intervir na transformação de seu meio social. A necessidade desses aspectos é ponto importantíssimo na análise que realizamos até aqui. Para tanto, indagamo-nos enquanto reflexão do segundo tópico desta primeira parte, como e através de que instrumentos o currículo de Filosofia do estado de São Paulo assegura a realização dessa necessidade.

Não existe dissociação, segundo Alves (2002), entre *aprender a filosofar* e *ensinar a filosofar*. Essa dissociação decorre exatamente da tentativa de se separar

aprendizagem e ensino, comum de discursos oficiais curriculares, que buscam propor competências e habilidades mínimos para as escolas, para os alunos desenvolverem ao longo de sua escolaridade. Diante disso, fazemos duas colocações, a seguir.

A primeira, de que o adágio kantiano pode ser usado de forma superficial. A máxima de Kant “[...] não é possível aprender qualquer filosofia [...] só é possível aprender a filosofar, ou seja, exercitar o talento da razão” (1983, p. 407; §866), traduz-se em duas situações: primeira, que a filosofia não pode ser ensinada, pois é sempre inacabada, aberta à novos questionamentos e, segunda, que é possível, com a autonomia conferida ao sujeito, uma razão filosofante (GALLO; KOHAN, 2000). Podemos dizer que se ensina a filosofia “filosofando”, ou seja, somente através do filosofar é que o processo de aprendizagem ganha sentido. Uma questão não se dissocia da outra, como já insistimos acima.

A segunda colocação, diante do que nos apresenta Alves, é a de que a “dissociação conduz a uma disjuntiva que termina, em última instância, inviabilizando o próprio trabalho com a filosofia nas escolas” (2002, p. 127). As proposições de *renovação* e *flexibilização* do ensino podem reduzir a importância do conteúdo e do professor, bastando apenas as tecnologias, os procedimentos, as habilidades. Deve-se apenas “aprender a filosofia”.

Diante dos aspectos explorados até aqui, pretendemos, num segundo momento, ampliar nossa reflexão para a questão das *competências e habilidades* propostas no currículo de Filosofia do estado de São Paulo. Para além da superficialidade das proposições oficiais, bem como das determinações de uma educação construída dentro de uma sistemática neoliberal, em que se esvazia o sentido do ensino – de qualquer disciplina – buscaremos analisar até que ponto se pode oferecer ao aluno a possibilidade de elaboração de uma concepção própria de *mundo*, escapando possivelmente dos ideais de um *mundo* em que “participamos” de algo proposto por determinações exteriores a si mesmo.

1.2 CURRÍCULO DE FILOSOFIA DO ESTADO DE SÃO PAULO: A PROBLEMÁTICA DAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

Neste tópico discutiremos, em linhas gerais, os pressupostos estabelecidos no Currículo de Filosofia do Estado de São Paulo, especialmente no que diz respeito

às competências e habilidades esperadas dos alunos ao final do ciclo de aprendizagem do Ensino Médio, visando aprofundar nossas reflexões sobre os limites e possibilidades desse ensino.

Em princípio, pensamos que o currículo é proposto tendo em vista uma realidade vivida ou, pelo menos, é algo estabelecido por algum pressuposto que fora construído historicamente. O ensino versa sobre aquilo que fora acumulado ao longo do tempo e que, após exaustivamente testado e comprovado, entende-se que possa ser repassado às gerações futuras.

A educação escolar se coloca numa realidade, num todo, num universo que precisa ser compreendido, repensado e transformado. Não faz sentido um ensino que nos leve à reprodução de modelos estabelecidos. Aqui, temos um primeiro aspecto limitador do currículo, o qual nos questionamos: até que ponto um currículo, ou diretrizes sobre o que deve ser ensinado nas escolas, garante que alcançaremos um ensino reflexivo e transformador da sociedade?

Passaremos adiante a uma retomada das experiências que encontramos desde a formação inicial como professor até a formação continuada e o contato pessoal com os materiais e propostas da rede estadual de São Paulo.

1.2.1 Reflexões a partir da formação inicial: o contato com a Proposta curricular para o ensino de Filosofia (1992)

Nosso primeiro contato com documentos oficiais se deu na formação inicial. O documento *Proposta curricular para o ensino de Filosofia: 2º grau*, editado no ano de 1992, serviu como diretriz para a chamada *Escola Padrão*. Iniciaremos nossa análise por este referencial.

O documento, acima mencionado, foi organizado pela antiga Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), para adequar um grupo específico de escolas que passaria a fazer parte do projeto *Escola Padrão*, autorizado pelo Decreto nº 34.035 de 22 de outubro de 1991, do então governador Luiz Antonio Fleury Filho. Já na apresentação, vemos dois compromissos do governo: recuperar a educação pública e a qualidade do ensino oferecido (SÃO PAULO, 1992).

A ideia, a princípio, seria a de estabelecer um modelo, uma cultura escolar, segundo alguns pressupostos: “A educação escolar deve propiciar o domínio de competências que permitam a plena participação do indivíduo, enquanto cidadão,

nas múltiplas e complexas atividades exigidas pela vida moderna”. (SÃO PAULO, 1992, p. 3).

Temos aí a insistência em dois pontos, que destacamos: *domínio de competências e plena participação do indivíduo enquanto cidadão*. Nesse contexto de reforma educacional, ao se estabelecer um modelo padronizado de escola, acreditava-se na escola como um *organismo vivo e atuante na sociedade*. Essa proposta acreditava que a Filosofia era uma disciplina indispensável e com um papel imprescindível para uma verdadeira formação dos jovens para o exercício consciente da cidadania.

Encontramos um ponto divergente diante do que foi exposto nos dois pontos destacados. Para dominar competências e propor plena participação, o documento propõe que a escola desenvolva suas próprias iniciativas e identifique suas necessidades. Entendemos que existe uma grande distância entre *a escola que deve propiciar domínio de competências e a escola que é incentivada a promover uma autonomia da própria ação*.

Parece-nos que o termo *deve* não é um termo muito caro quando se pretende um ensino reflexivo. Sem considerar, a princípio, o quanto um documento oficial, por si só, tem um discurso impositivo, mesmo que venha intitulado como *proposta*.

Um discurso impositivo, colocando a escola num estado em que as normas têm mais significado que a busca por um ensino crítico-reflexivo, valorizando a autonomia e a liberdade humanas, bem como a construção desses aspectos, é uma tendência à barbárie. Nesse sentido, ponderamos essa problemática a partir de Adorno (2003b, p. 123-124):

[...] Porém justamente a disponibilidade em ficar do lado do poder, tomando exteriormente como norma curvar-se ao que é mais forte, constitui aquela índole dos algozes que nunca mais deve ressurgir. Por isto a recomendação dos compromissos é tão fatal. As pessoas que os assumem mais ou menos livremente são colocadas numa espécie de permanente estado de exceção de comando. O único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria autonomia, para usar a expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação.

Assim, ao invés do dever, vindo de uma perspectiva de um compromisso moral heterônomo, esvaziado de reflexão e permeado do mesmo espírito dos algozes de Auschwitz, a escola precisa (caso pretenda desenvolver em seus alunos

um espírito crítico-reflexivo e sensível para os problemas do tempo presente) refletir constantemente sobre o que ensina, porque se ensina e, sobretudo, permitir experiências filosóficas em que se busque o enfrentamento das condições de um ensino que pretende manter os alunos distantes de sua autodeterminação enquanto sujeitos, prendendo-os a deveres estipulados por um estado de coisas que perpetua o ideal neoliberal.

Apesar dessa problemática, podemos destacar que a proposta curricular de Filosofia de 1992 reitera a necessidade da inclusão da disciplina, considerando-a “em função da importância [...] para a formação de um cidadão crítico e participante numa sociedade democrática” (SÃO PAULO, 1992, p. 11). Sabe-se, entretanto, que essa introdução foi modesta: “em outubro de 1988, 67% das escolas estaduais já incluíam Filosofia em pelo menos uma das séries do Segundo Grau.” (SÃO PAULO, 1992, p. 13).

Ao analisarmos os fundamentos dessa proposta, vemos que a inclusão da Filosofia se deve e se justifica pela necessidade de uma educação formativa e que integre o trabalho, as relações sociais e a cultura simbólica (SÃO PAULO, 1992). Um modelo de educação para combater as situações de alienação da existência humana. Assim, temos uma proposta que compreende que a educação “precisa desenvolver-se de forma competente e crítica, garantindo as mediações que lhe permitam tomar consciência das condições específicas da existência humana.” (SÃO PAULO, 1992, p. 15-16).

Vislumbramos, nessa proposta, uma coerente relação entre o ensino e a aprendizagem, uma vez que se considera a necessidade de exploração dos fundamentos construídos ao longo da história e da cultura humanas. Entende-se que o ensinoaprendizagem não pode ser “reduzido a uma atividade meramente contemplativa, já que possui uma finalidade prática, tendo em vista a inserção dos jovens no universo do trabalho, mediação também fundamental da existência humana.” (SÃO PAULO, 1992, p. 16).

Contudo, essa relação coerente entre ensinoaprendizagem pode esbarrar no próprio processo emancipatório do sujeito: até que ponto o aluno pode realizar uma atividade educacional plenamente crítica e consciente se a própria escola não consegue fazer um bom equilíbrio entre o currículo e a formação desse sujeito? O próprio documento chama a atenção para este problema:

Desde o Primeiro Grau o aluno não vivencia conscientemente o processo cognitivo, não se reconhece nesse processo, ou seja, ao adquirir o saber, não sabe o que está fazendo. Ao chegar ao Segundo Grau, entra numa faixa etária na qual se colocam de forma crítica questões relacionadas à sua formação e inserção social, já que o processo de emancipação é fundamentalmente interrogativo e questionante. No entanto, esse potencial crítico trazido pelo jovem pode morrer no nascedouro: ou pela continuação das regras básicas do aprendizado mecânico do Primeiro Grau, ou por um questionamento difuso, não fundamentado e consciente, dos procedimentos de ensino que enfrenta em nível de Segundo Grau. (SÃO PAULO, 1992, p. 17).

O discurso da proposta, nesse sentido, é o de tentar estabelecer um modelo, para que a escola fuja do excesso de formalidade, mas, também, consiga prevenir tentativas espontaneístas de resolver os desafios ora detectados.

A proposta de ensino de Filosofia, ansiada pela *Escola Padrão*, diante dos pressupostos trazidos até aqui, tenta estabelecer alguns princípios, dos quais destacamos: “O exercício da reflexão crítica a partir de problemas (...) sobre a experiência (realidade), em que a própria reflexão torna-se, ela mesma, uma experiência. É importante, pois, levar o jovem a fazer esta experiência de reflexão e ao mesmo tempo, refletir sobre ela”. (SÃO PAULO, 1992, p. 24).

O que se pretendia era dar aos destinatários do ensino de Filosofia condições para colocar-se diante da realidade objetiva e para assumir uma postura crítica diante dessa realidade. Uma postura crítica, contudo, diferente de criticar sem ter nenhum fundamento. Assim, o ensino de Filosofia, de acordo com a proposta, permitiria ao estudante se apropriar de uma linguagem de segurança, procedendo de uma forma sistemática, procurando as raízes da questão até os seus fundamentos e examinando as dimensões do problema num todo articulado.

Segundo Fabbrini (1996), conhecer é uma atividade contínua e inacabada, pois estamos constantemente interpretando a realidade. Nesse sentido, é preciso aprender a ter familiaridade com os significados que se apresentam constantemente a nós e buscar nos educar, compreender tudo isso. O ensino de Filosofia, nesse sentido, não é algo inerte: o professor deve levar aos alunos a pluralidade de textos, de ideias, evitando, assim, que o conhecimento seja tratado como algo acabado, objetificado, estabelecido como um modelo pronto.

A História da Filosofia seria o referencial teórico obrigatório para nortear a reflexão dos problemas vivenciados, pois ela traz os recursos necessários para a compreensão das questões sociais, éticas, políticas e culturais, resgatando-se a gênese histórica e teórica dos problemas tratados. (SÃO PAULO, 1992).

Diante desses princípios apresentados, vemos que a proposta de ensino de Filosofia da Escola Padrão tem suas qualidades e seus limites. Qualidades no sentido de resgate da importância da formação humanística do sujeito, a partir de uma proposição de experiências reflexivas, que partiriam dos conteúdos e dos recursos acumulados ao longo do tempo, próprios da realidade. Limites, no sentido de termos um ensino atrelado a uma perspectiva de mercado, de trabalho, separando o sujeito numa dualidade intransponível: o homem que pensa e o homem que faz, *competente*.

1.2.2 Reflexões a partir da atuação docente: o contato com a formação continuada para professores “Filosofia e Vida” (2005)

Nossa segunda experiência com documentos oficiais do estado de São Paulo, que versam sobre o ensino de Filosofia, trata-se de uma coletânea produzida pela antiga Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) em parceria com a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em 2005. Trata-se de um grande investimento do governo à época, em um projeto de formação continuada de professores de Filosofia, chamado *Filosofia e Vida*.

A realização dessa formação coincide com a obrigatoriedade do ensino de Filosofia em todas as escolas estaduais de São Paulo a partir de 2005 – o que ocorreu três anos antes do decreto federal de 2008, que já discutia a extensão e a necessidade do ensino de Filosofia e Sociologia em todas as escolas e em todas as séries do Ensino Médio.

O material do curso, dividido em cinco volumes (1- Introdução à Filosofia, 2- Filosofia Antiga e Medieval, 3- Filosofia Moderna, 4 – Filosofia Contemporânea, 5 – Propostas de Plano de Curso e Atividades), teve como objetivo ser um referencial de apoio aos professores que iniciavam suas atividades a partir da inserção obrigatória da Filosofia nas escolas da maior rede de ensino do país. A apresentação do material traz os seguintes fundamentos:

Estamos convictos de que o estudo do pensamento, da lógica, da razão, da ética, da estética, da política e da metafísica constitui um instrumento essencial à formação integral do aprendiz. É dever de todos os educadores contribuir para que seus estudantes adquiram não apenas a consciência crítica necessária à aquisição da cidadania plena, mas também o entendimento de seu valor como seres humanos dotados de talentos e competências. Futuros homens e mulheres aptos a inspirar e propagar

autoconfiança, idealismo e capacidade de realização. Nesse sentido, consideramos o estudo da Filosofia indispensável, porque lança luzes sobre a essência do ser e todas as suas potencialidades. Por meio dela, compreendemos mais sobre o tempo, sobre a história evolutiva do pensamento humano, sobre a necessidade de ir além. (SÃO PAULO, 2006, p. 2; grifo nosso).

À presença do termo *competência* (um fundamento que esteve presente na proposta da Escola Padrão e agora relacionado à questão do trabalho e do mercado) acrescenta-se a proposição de um referencial de apoio ao trabalho dos professores, com recortes de textos dos pensadores e sugestões como utilizá-los em sala de aula. Nos parece estranho que o estado não possa nem mesmo dar condições efetivas para que os próprios professores de filosofia, atuando diretamente em seus contextos, possam escolher como trabalhar com seus alunos!

Não podemos prescindir do fato de que o oferecimento de uma formação continuada, como busca da qualidade da educação e do trabalho pedagógico, é obrigação com a qual o Estado se compromete. O problema – que analisaremos adiante – é que, por ser um projeto, *Filosofia e Vida* durou pouco tempo, apesar da qualidade do que fora oferecido. O curso de formação continuada fora oferecido em 2005 e 2006 e, posteriormente, o projeto caiu no esquecimento, vindo a ser substituído, em 2008, pelas discussões para a formulação de uma Proposta Curricular e um Currículo para o Estado de São Paulo.

Todo o projeto nasce de duas crenças muito fortes: a escola pública é um caminho fundamental na construção da cidadania e a Filosofia tem um papel central dentro da escola pública. O respeito aos direitos humanos, o combate ao racismo, a diminuição das nossas disparidades sociais e tantos outros objetivos podem e devem passar pela ação do professor de Filosofia nas escolas de São Paulo. (SÃO PAULO, 2006, p. 4).

Além da vertente da formação para *competências*, temos neste material a proposta de um ensino de Filosofia para resolver as mazelas sociais, problemática discutida no tópico anterior. A ação do professor de Filosofia, que tem um pano de fundo teórico no ensino e na aprendizagem, carrega, segundo a acepção do projeto, dimensões mais amplas do que o universo escolar. Sem dúvida, o aspecto da autonomia e da criação de uma cultura escolar, defendidas pelos idealizadores da *Escola Padrão*, encontram ainda neste novo projeto algumas fagulhas.

Os princípios norteadores de *Filosofia e Vida*, contidos no caderno de Propostas de Plano de Curso e Atividades (volume 5), trazem-nos algumas reflexões sobre a importância do projeto:

- Apresentar propostas de curso articuladas, como sugestão, para que sejam reelaboradas e adaptadas conforme as necessidades e realidades de cada unidade escolar.
 - Possibilitar as interfaces entre temas da Filosofia para que se possa buscar uma educação reflexiva e crítica.
 - Evitar duas posturas comuns: o engessamento da disciplina Filosofia e o seu oposto, a ausência de um fio condutor para a reflexão, banalizando a atividade filosófica. No primeiro caso, para evitar o “engessamento” reiteramos que a reflexão filosófica deve ser sistemática, mas não precisa ser uma trajetória de textos que, mesmo sendo de um mesmo autor ou período, não explicitam para o estudante as indagações que estão no cerne daquele pensamento. Por exemplo, não é necessário discutir toda a obra de Platão ou Kant quando o que se quer destacar é um aspecto. A opção por uma visão histórica da Filosofia não é oposta à concepção da escolha de um tema para ordenar as reflexões. No segundo caso, a mera recomendação de que o aluno deve ser “crítico” é algo muito difuso e difícil de ser obtido sem sistematização. Deve-se evitar a substituição de uma visão do “senso comum” por um “senso comum” com citações filosóficas. O espontaneísmo e a ausência de rigor devem ser evitados.
 - Estimular a ordenação destas propostas com as habilidades de leitura, compreensão e produção textual, em suas diversas formas.
- RESUMINDO: há duas maneiras de eliminar o potencial crítico da Filosofia – reduzindo-a a uma lista de ideias identificadas e de autores e tornando-a um fluxo de consciência sem ordem ou objetivo. O primeiro produz a cultura estéril e o segundo o cansaço inútil. (SÃO PAULO, 2006, p. 5; grifos nossos).

A busca por uma educação reflexiva e crítica é, mais uma vez, defendida como fundamental e passa pela aplicação da Filosofia como uma disciplina que proponha uma reflexão sistemática, organizada, planejada. A busca de se evitar o espontaneísmo – já levantado pela proposta de 1992 – parece-nos um discurso absolutamente relacionado aos *deveres* e imposições, às determinações que o Currículo vigente atualmente pretende fazer valer, com o pressuposto de que foi uma construção *dialética*, quando o fora apenas *dialógica*.

Segundo Souza (2015), os currículos ou diretrizes do governo, para estabelecer critérios para as escolas paulistas, carregam algumas estratégias linguísticas em seus textos, que podem nos fazer pensar que estamos no caminho certo em nossos propósitos *de chão de sala de aula*, se assim pudermos nos expressar. Essas estratégias deixam subentendidas as verdadeiras pretensões do texto: de estabelecer um padrão unificado para todas as escolas e todas as disciplinas escolares.

Ao discutir a necessidade de que o aluno, pelo ensino de Filosofia, seja *hábil* na leitura e compreensão de textos, acredita-se que se possa ter uma receita de como fazê-lo. Entendemos que a habilidade de leitura passa por todas as disciplinas escolares, e não apenas *pelas disciplinas*. Talvez a ideia de se criar uma cultura escolar para além da escola – pressuposto da proposta de 1992 – seja uma utopia interessante. É preciso evitar o risco, entretanto, de se acreditar que a Filosofia possa, dada sua criticidade, formar exímios críticos literários, quando, de fato, na cultura escolar, parece inexistir até mesmo a leitura de enunciados em avaliações, dada a pressa dos alunos em se livrar imediatamente dos problemas.

1.2.3 Reflexões a partir da atuação docente: o contato com o Currículo de Filosofia do Estado de São Paulo (2008)

Aproximando-nos da atualidade, analisaremos alguns pressupostos do Currículo de Filosofia do Estado de São Paulo.

O Currículo do Estado de São Paulo foi implementado após o ano de 2008, inicialmente a partir de uma Proposta Curricular, que visava “a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos” (SÃO PAULO, 2010, p. 7). Para isso, realizou-se, segundo o documento, um processo de consulta às escolas e professores para o levantamento de boas práticas que vinham sendo aplicadas.

Diante do levantamento dessa cultura escolar, “a Secretaria da Educação deu início a uma contínua produção e divulgação de subsídios que incidem diretamente na organização da escola como um todo e em suas aulas.” (SÃO PAULO, 2010, p. 7). Essa produção de subsídios tinha um pressuposto evidenciado: garantir que, em todas as escolas do Estado e em todas as aulas de todas as disciplinas, fossem garantidos o ensino e a aprendizagem das *competências* e do mínimo requerido para determinada série.

Nesse sentido, entendemos que há uma determinação sobre a forma como a gestão da escola deverá ser organizada: o *gestor* – o documento deixa bem claro esse termo fundamentado assim, uma vez que se pode aqui colocar tanto a figura do diretor, como a de um vice-diretor ou a do coordenador pedagógico – deve garantir que seus professores cumpram a “proposta pedagógica, que organiza o trabalho nas condições singulares de cada escola, [...] um recurso efetivo e dinâmico

para assegurar aos alunos a aprendizagem dos conteúdos e a constituição das competências previstas no Currículo”. (SÃO PAULO, 2010, p. 8).

Vale ressaltar que não nos colocamos numa posição de intransigência em relação a estes fundamentos. Nossa reflexão pretende se concentrar na questão das *competências* e como essa estruturação curricular *limita* ou *possibilita* a aprendizagem de Filosofia. Colocando-nos numa perspectiva reflexiva, é preciso compreender até que ponto um Currículo estabelecido oficialmente não é uma ferramenta inofensiva para os fundamentos a que se pretende.

São belíssimos os pressupostos trazidos pelo documento, num primeiro momento, para pensarmos a respeito da educação para o século XXI. Uma sociedade que se caracteriza pelo uso do conhecimento, uma sociedade do conhecimento, que fundamenta um novo tipo de exclusão, para além da desigualdade econômica, também em matéria de saberes ou bens culturais que nem todos podem ou conseguem acessar. (SÃO PAULO, 2010).

Em um mundo no qual o conhecimento é usado de forma intensiva, o diferencial está na qualidade da educação recebida. A qualidade do convívio, assim como dos conhecimentos e das competências constituídas na vida escolar, será determinante para a participação do indivíduo em seu próprio grupo social e para que ele tome parte em processos de crítica e renovação. (SÃO PAULO, 2010, p. 8-9).

Assim, temos o paralelo: *qualidade* da educação recebida versus maior *competência* do aluno para que ele participe de seu meio social. Esse paralelo pode ser justificado, ainda, com os fundamentos já propostos nos documentos anteriores, nos quais a escola deve ser garantidora de um espaço para que o aluno desenvolva sua cidadania. Um aluno que aprenda a ser adulto pela educação escolar, com liberdade, aprendendo a respeitar as diferenças e a conviver, para depois partir para o mundo do trabalho.

Temos, nesse sentido, confirmada a ideia de que, uma vez estabelecido o pressuposto do Currículo e sua aplicação nas escolas, o documento oficial ganha status de *único caminho* para garantir a qualidade da educação paulista e, conseqüentemente, o ideal de um aluno competente e bem formado. Vemos, aqui, uma grande problemática: através de uma linguagem impositiva, o Currículo ganha ares de oficialidade e validade se (e somente se) for aplicado. Aqueles que não o aplicarem, contribuirão para o fracasso escolar de seus alunos e,

consequentemente, para o aumento das desigualdades, trazidas a nosso texto há pouco.

Uma vez que, por trás de um discurso de melhoria da qualidade da educação através do Currículo, desconsidera-se a realidade de uma das maiores redes de ensino da América Latina, em que se tem inúmeras situações e diferenciações gritantes entre as escolas, que vão desde a infraestrutura até às comunidades inúmeras que estão no entorno delas. A estratégia de criar uma rede que “pense igual”, com documentos que estabeleçam competências e habilidades para todos os alunos, parece-nos boa, até o momento em que, na prática de sala de aula, percebemos que não é bem assim.

Combatemos, nesse sentido, a ideia de um pressuposto unificado e impositivo de um Currículo. Afinal, mediante a imposição de algo, temos não só uma carga material que se deve fazer, mas, sobretudo, a obrigação de sustentar uma determinada ideia. (CASTELLO & MÁRSICO, 2007).

A imposição do Currículo para garantir a qualidade da educação e as competências e habilidades dos alunos é uma abordagem negativa, no sentido de que não se permite aos interlocutores (gestores, professores, alunos) a devida autonomia e participação no processo. O caráter dialético, em que todas as contradições e suposições são levantadas é desconsiderado, em detrimento a um pressuposto dialógico, em que só a Secretaria da Educação e as Diretorias de Ensino, por exemplo, têm papel preponderante, estabelecendo diretrizes e resoluções que sejam seguidas eficazmente pelas escolas, para o devido sucesso.

Por fim, concentrando-nos nas determinações deste Currículo para o ensino de Filosofia, ressaltamos a retomada dos pressupostos já debatidos nas décadas de 1980 e 1990 para a construção de propostas curriculares (SÃO PAULO, 2010), sobre as quais apresentamos no início de nossa análise. Um debate em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que considera a Filosofia necessária para garantir ao aluno o desenvolvimento da cidadania plena.

Esse desenvolvimento de cidadania não será possível, segundo a proposta curricular de São Paulo, a partir de uma memorização de um amontoado de ideias prontas, mas, sim, através de uma aquisição de valores que o aluno faz a partir dos espaços em que ele convive. Bastaria para esse último propósito um educador, professor de Filosofia, comprometido com os textos normativos (o Currículo) e bem

orientado pelos seus pressupostos para que o aluno pudesse adquirir competências e habilidades em Filosofia, leitura de textos etc.

Não duvidamos de forma alguma da possibilidade de o ensino de Filosofia ser plenamente realizável em sala de aula – afinal, tentamos desenvolver essa tarefa há pelo menos 14 anos consecutivos – mas, indagamo-nos sobre a receita pronta e acabada. No Currículo de Filosofia, temos o pressuposto descrito acima. Caso o professor se oriente para tal fim, teremos o objetivo alcançado. Entretanto, uma *orientação* - mais uma vez nos ocupando com a questão da estratégia linguística presente nos documentos e textos normativos - é “encaminhar, assinalar o modo correto de fazer uma coisa” (CASTELLO & MÁRSICO, 2007, p. 43). Trata-se, mais uma vez, de uma imposição, uma determinação dada a uma tarefa que, por mais que se pretenda estabelecer por igual, só será válida se garantir o mínimo de autonomia em sua execução, para todos aqueles que estiverem envolvidos no processo.

Num terceiro momento, ampliaremos nossa reflexão constituída até aqui, concentrando-nos a pensar se os pressupostos e propostas de atividades do Currículo de Filosofia do Estado de São Paulo permitem uma intervenção e compreensão da realidade por parte do aluno, ou se ele se trata de mera formalidade, escapando dos pressupostos de uma aprendizagem ampla e significativa.

1.3 LIMITES E POSSIBILIDADES DO CURRÍCULO DE FILOSOFIA: FORMALIDADE OU INTERVENÇÃO NA REALIDADE?

Neste tópico, daremos continuidade às reflexões sobre o currículo de Filosofia, visando estabelecer algumas considerações sobre os limites e possibilidades do ensino dessa disciplina na escola. Buscaremos discutir, a partir das pesquisas que realizamos, como a literatura sobre o ensino de Filosofia nos apresenta algumas indicações de como esse ensino nas escolas paulistas poderia ser algo mais do que um Currículo estipulado, datado e engessado em si mesmo, permitindo ao aluno o estímulo à sua criticidade e a intervenção em sua realidade. Agregada à esta reflexão sobre as possibilidades do ensino de Filosofia diante das determinações do currículo, também traçaremos breves reflexões sobre a formação

e ensino em Filosofia, considerando que também o professor necessita ser levado em conta nesse tema, pois ele também faz parte desse processo – quando pretendemos pensar que o ensino necessita de um aspecto mais crítico e menos determinado.

As determinações do Currículo parecem mais impedir do que permitir que se ensine ao aluno uma experiência filosófica. Afinal, como poderíamos encontrar um equilíbrio entre *autonomia* e *obrigações*, quando se trata da atividade docente em sala de aula? Esclarecendo melhor, pensarmos se a atividade de professores de Filosofia é possível num contexto em que aprender determinadas técnicas, competências e habilidades é mais importante do que espaços para a reflexão, a criticidade e uma experiência de filosofar autêntica.

Sentimos algumas tensões com os marcos institucionais escolares e também com as expectativas de nossos colegas e, de uma maneira mais geral, da comunidade escolar e de um contexto social e político mais amplo. Em relação ao primeiro, percebemos certa oposição entre o impulso filosófico a pensar e colocar em questão, sem limites fixos, aquilo que chamamos “realidade” e alguns rigores e pontos fixos da instituição escolar. Sentimos que o pensar está submetido a condições precisas e fortes na escola. Por isso, chegamos a duvidar se de fato é possível ensinar filosofia – como experiência do pensar filosófico, enquanto filosofar ativo dos sujeitos envolvidos na matéria – numa instituição em que a disciplina, o controle e a sujeição parecem estar muito mais à vontade do que a liberdade e a potência do pensar. (KOHAN, 2013b, p. 76).

Essa dúvida levantada por Kohan a respeito da possibilidade de ensinar Filosofia nos ajuda a repensar o papel dos alunos e dos professores na escola. Entendemos que, se a Filosofia se colocar como uma instância em que apenas se reproduzam os mecanismos de controle e disciplina, (até mesmo numa disciplina em que se possa preparar o aluno para que seja um bom cidadão, por exemplo) correremos o risco de esvaziar a potencialidade dessa importante área do conhecimento humano.

Não se trata de fazer uma defesa apaixonada do ensino de Filosofia. Trata-se de considerar que toda construção de conhecimento é, por si só, um processo de enfrentamento com ideias conflitantes, mesmo porque, vivemos em uma realidade em que, dada a constituição histórica e social de nosso país, apresenta-se muito mais clara a diversidade – em todas as suas dimensões.

Ao falar de diversidade, pensemos nessa questão diretamente aos pressupostos da própria Filosofia. A história da Filosofia é um processo construído

historicamente através do olhar para o passado, de forma a detectar, nessa dimensão, as respostas necessárias para iluminar as decisões sobre o que faremos de nosso futuro. Respostas amplas e precisas para nosso presente. (CORNELLI, CARVALHO & COELHO, 2013).

A Filosofia se constrói com um exercício de crítica, de questionamento até mesmo sobre sua própria história. Não fosse assim, bastaria àquele que ensina a Filosofia na escola a reprodução dos cânones estabelecidos pelos grandes pensadores e seus conceitos, para garantir que essas ideias sejam difundidas e aplicadas à realidade vivida. Parece-nos que o Currículo, ao propor as inúmeras situações de aprendizagem (de forma descontextualizada e distante da história e vida de nossos alunos), visa garantir que, em todos os lugares se possa pensar de um mesmo jeito, como se isso fosse possível na prática.

Não queremos dizer que a Filosofia, enquanto história clássica e canonizada com grandes frases e pensamentos de efeito ao longo de mais de dois mil anos, seja uma instância morta e distante de nossa realidade. Pensamos que, à luz da história da Filosofia, é preciso estabelecer certa distância entre o que se viveu no passado e o que se pretende fazer, de forma a garantir um diálogo constante entre o que houve (aquilo que não se apaga) e o que queremos de nosso futuro.

Ao retomar um filósofo como Platão na sala de aula, não basta descrever o que ele pensava sobre política e governo como uma verdade inquestionável: é preciso refletir sobre como essas contribuições históricas podem lançar luzes sobre o futuro político da nossa cidade, por exemplo. Se essa reflexão não ocorrer, corremos o risco de reproduzir tão somente o pensamento clássico como fundante e necessário, como única visão possível.

Ela [a Filosofia] se torna, assim, realmente diálogo (*dia-lógos*): construção de um espaço onde podemos nos descobrir, ontem e hoje, simultaneamente mesmos e outros, numa aprendizagem da diversidade da construção de nossa identidade que nos permita reconhecer o mesmo processo complexo e equívoco da construção da identidade de nossos *outros* contemporâneos, *d'eles* de hoje. (CORNELLI, CARVALHO & COELHO, 2013, p. 61).

A história da Filosofia e seu legado ainda se fazem – e sempre se farão – presentes em nossa realidade. Um legado vivo e ativo. Se esse legado filosófico se apresentar na escola como algo apenas estabelecido legalmente, poderíamos através dele emancipar alguém?

Cada vez mais na atualidade nos deparamos com a necessidade de oferecermos às gerações mais novas instrumentos cognitivos/conceituais para exercerem a atividade filosófica. As práticas presentes no contexto do ensino médio brasileiro, com a volta do ensino de filosofia, deveriam direcionar-se a esta finalidade, visando, ao longo do processo educativo, à formação de sujeitos críticos e participativos perante o país em que se encontram inseridos e capazes de construir conceitos que lhes permitam pensar sobre si e sobre seu mundo. (MATTAR, TOMAZETTI & DANELON, 2013, p. 113).

A necessidade de oferecer instrumentos conceituais e cognitivos para pensar o presente e lançar luzes para nosso futuro passa não só pela história da Filosofia, não só pela proposição de um Currículo único para todas as escolas. A Filosofia se apresenta como uma possibilidade de intervenção, uma atividade, que não pode se fechar em conceitos prontos: à luz do legado filosófico, vislumbramos que o aluno pode construir sua autonomia, seus conceitos, para enfrentar uma realidade contingente, mutável e diversa.

A Filosofia se apresenta como um conhecimento que permite ao sujeito alcançar uma compreensão, não só de seu contexto, mas, lançar sua reflexão e crítica para adiante, para compreender e problematizar aquilo que se projeta para o futuro. Nesse sentido, a Filosofia se apresenta como uma possibilidade de inserir o aluno no contexto histórico, político, econômico e cultural, não só para assimilar ideais passados, mas para que, futuramente, o aluno se constitua como um sujeito autônomo e consciente de si e do mundo. (MATTAR, TOMAZETTI & DANELON, 2013).

Compreendemos, ainda, que não basta uma reflexão sobre as possibilidades de se ensinar Filosofia, num contexto em que as determinações – como o Currículo de São Paulo – fazem parte das políticas educacionais e escolas. Também a formação dos professores de filosofia diante desse contexto é um aspecto a se observar com cuidado. Afinal, não seria também o professor refém das determinações do Currículo, de forma que ele não consiga se desvincular desse processo, mantendo as características do ensino exatamente como estão?

Kohan (2003) chega à conclusão de que um ensino de filosofia para confirmar algo determinante, como uma política ou uma pedagogia específica, impossibilita a própria filosofia. Toda e qualquer determinação tende a conduzir o aluno a um determinado tipo de pensamento ou opinião, assim, temos o risco de descaracterizar a própria filosofia, como algo que permita ao estudante a prática do pensamento ou a possibilidade de se pensar por conta própria.

Kohan questiona se é possível ensinar filosofia na escola ou em qualquer “instituição superpovoada de ideias determinantes” (2003, p. 47). Argumentamos que aí reside a grande dificuldade de todo e qualquer filósofo que se aventure a dar aulas nas escolas de ensino médio.

Compreendemos que o ensino proposto é possível, mas, vemos que essa questão é bastante variável, uma vez que a formação do professor, (para que aconteça o ensino através das perguntas) necessita ter essa finalidade bem clara, ou seja, o professor de filosofia não só precisa ter conhecimento de história da filosofia ou temas contemporâneos, mas, também, precisa ter o questionamento como base para seu fazer pedagógico. O filósofo educador precisa encarar a pergunta como algo constante.

Se a formação desse professor tender mais a uma formação do aluno numa linha em que se condiciona o pensamento para um determinado fim, em busca de verdades acabadas, o propósito fracassa, bem como a possibilidade – que acreditamos ser pertinente e adequada aos alunos – de que se ensine a questionar o que está posto em busca de uma realidade melhor, de enfrentamento dos desafios cotidianos.

Pensamos que a educação para a autonomia, no sentido da formação de indivíduos que possam escolher por si mesmos em que mundo querem viver, só pode ser tal se nela tiver lugar a filosofia. [...] Mas para que o acesso dos jovens à aventura do pensamento filosófico seja possível é necessário que tenhamos bons professores de filosofia. Filósofos-educadores – para utilizar a expressão de Nietzsche – que permitam que a experiência da educação seja uma experiência formativa de si mesmo, de forma crítica e criativa. (GALLO & KOHAN, 2000, p. 195-196).

Temos, como perspectiva dos autores citados, a necessidade da filosofia para a formação dos indivíduos atrelada à formação de bons professores. Nesse sentido, é importante ressaltar que, o que se chama de *bons professores*, reside no fato de que o filósofo seja um intelectual capaz de compreender com lucidez a filosofia, pesquisando constantemente, mas que saiba, acima de tudo ensinar aquilo que pesquisa aos seus alunos.

Nesse sentido, “a filosofia sempre fala para um outro, ela sempre faz com um outro, mesmo que seja um outro internalizado” (GALLO & KOHAN, 2000, p. 181-182). A filosofia é uma prática de diálogo, consigo mesmo e com os outros.

Ademais, ao nos questionarmos sobre as possibilidades do ensino da filosofia e da formação de filósofos-educadores, temos uma questão filosófica e não apenas um problema pedagógico. Nesse sentido, o professor que pretende realizar a tarefa de pesquisar e ensinar aos seus alunos, está mais para ajudar o aluno a questionar por si só a realidade, do que simplesmente mostrar caminhos pré-definidos ou condutas estabelecidas. A ética e o ensino para a autonomia caminham juntas nesse percurso. Afinal, se o ensino não propiciar o espaço para a libertação de alguém, para quem serve?

Ainda, sobre a questão da formação e ensino em Filosofia, Cerletti (2003) argumenta que não é possível formar um professor apenas reunindo conteúdos e técnicas didáticas para estabelecer estratégias de ensino e, por conseguinte, organizar uma classe e o trabalho pedagógico com os alunos. Nem mesmo que um professor possa se formar espontaneamente, uma vez que daí decorreria um aspecto subjetivo e de difícil reprodução para que outros professores possam obter sucesso.

A questão que se apresenta, nesse sentido, é como se possibilita a formação de um professor de filosofia dentro dos estudos formais. O professor de filosofia seria aquele que “consegue construir um espaço de problematização compartilhado com seus alunos” (CERLETTI, 2003, p. 62). Como formar alguém para ser professor de filosofia, no sentido de ir além da história ou temas filosóficos, capaz de proporcionar ao aluno a atitude filosófica do questionamento?

Diante desse aspecto formativo do professor e buscando problematizar se existem outros métodos possíveis para o ensino de filosofia, que não só a história ou os temas, Cerletti (2009, p.19) aponta que todo ensino de Filosofia deve ser filosófico, uma vez que a filosofia não pode estar desvinculada do "fazer filosofia". Nesse sentido, não significa que o professor fará uma “filosofia própria” com seus alunos, mas, adotando uma postura ou uma posição filosófica, consistindo, portanto, o ensino filosófico numa forma de "intervenção filosófica, seja sobre textos filosóficos, sobre problemáticas filosóficas tradicionais, seja até mesmo sobre temáticas não habituais da filosofia, enfocadas desde uma perspectiva filosófica" (2009, p. 19).

Sobre o ensino de filosofia, aponta Cerletti: “[...] Ensinar filosofia é antes de mais nada ensinar uma atitude em face da realidade, diante das coisas, e o

professor de filosofia tem que ser, a todo momento, conseqüente com esta maneira de orientar o pensamento” (2003, p. 62).

O professor de filosofia necessita aprender a todo momento, revendo suas “certezas”, argumentando teoricamente sobre a realidade em que vive, visando orientar seu pensamento para a prática. Se o professor não tiver uma atitude de questionamento frente à realidade, como poderá ensinar seus alunos a fazer o mesmo?

Essa coerência que tratamos aqui se refere à íntima relação entre ensino e aprendizagem, afinal, não podemos ensinar nada se não aprendemos antes como fazê-lo, apesar de que não basta, também, aprender o *como* fazer.

Trazendo essas questões da formação do professor de Filosofia novamente para o escopo de repensarmos os limites e possibilidades de se ensinar Filosofia diante das determinações do Currículo. Temos claro que a resistência necessária para que o Currículo não seja uma instância dada e pronta, desagregadora da possibilidade de um ensino de Filosofia crítico e reflexivo – o qual acreditamos ser razoável e necessário para os tempos em que vivemos – passa também pelo professor de Filosofia, que não pode se acomodar nunca. O professor precisará retornar à *infância* do ensinar para poder aprender, recomeçar.

Não falamos daquela infantilidade que nega tudo sem se questionar, por comodismo. Segundo Kohan (2005, p. 183) “é outra infantilidade, a de quem questiona sua própria prática; [...] esse questionamento pode nos ajudar a propiciar um novo começo no que pensamos sobre o que significa ensinar”. Não podemos encarar tudo como tão óbvio: será que tudo aquilo que chamamos de ensino de fato garante aos alunos a aprendizagem? É preciso questionar a prática, até mesmo do mais simples ao mais complexo aspecto.

Kohan argumenta que “ensinamos e não sabemos o que quer dizer ensinar” (2005, p. 185). Qual é o significado daquilo que fazemos quando ensinamos? Ao deixar várias perguntas em aberto, não poderíamos nos perguntar se isso não seria algo infantil? Afinal, não deveria nos interessar, neste ponto do texto, utilizarmos a razão explicadora e resolver de vez o dilema?

Kohan considera que “em filosofia não importam só as perguntas [...] respostas também contam [...] a resposta filosófica não acalma uma inquietude, mas a potencializa.” (2005, p. 185). Assim, tantas perguntas em aberto nos parece um recurso interessante, não que responder não seja necessário, uma vez que o

problema está na forma como respondemos, pois, nas respostas podemos explicar demais e manter as desigualdades entre professor e aluno exatamente do mesmo jeito.

Consideramos válida e importantíssima a definição de Kohan quando afirma que “de modo que o que se brinda no ensinar é um signo que deve ser seguido, um sinal a ser decifrado.” (2005. p. 185). Não basta apenas aprender como fazer. É preciso decifrar a realidade, questionar-se sobre ela. Se acreditamos que basta aprender, seguiremos os pressupostos do Currículo sem questionamento algum. De fato, essa limitação não nos interessa, evidentemente. Afinal, aquilo que está posto no Currículo interessa a quem: ao Estado ou aos anseios dos alunos?

Será que, ao ensinar, estamos falando a “mesma língua” que nossos alunos? O modelo de educação com a centralização das decisões, questionamentos, recursos e avaliações totalmente na figura do professor é uma das características mais presentes nos documentos propostos pelas políticas educacionais.

Parece-nos muito mais presente no discurso oficial do Currículo o domínio da razão explicadora, aspecto questionado por Jacques Rancière (2002). O uso dessa razão nas práticas de ensino só contribui para aumentar a distância entre quem explica e quem ouve, reforça o autoritarismo de quem explica, diminui a produtividade, submete a inteligência do aprendiz à daquele que explica e, principalmente, reforça o discurso dominante e não favorece a emancipação, como bem pontua Kohan:

[...] as críticas às explicações dominantes só têm servido para um reforço e uma sofisticação da lógica da explicação. [...] a emancipação é o contrário do embrutecimento: uma inteligência se emancipa quando só obedece a si mesma. (2005, p. 190-191).

Segundo Kohan, “uma educação é emancipadora, na medida em que não dá aos outros a chave do saber, senão a consciência do que pode uma inteligência quando considera todas as inteligências iguais”. (2005, p. 198). Assim, o professor, ao ter as perguntas em mente e o caminho a ser seguido pré-determinado, poderia falar a “mesma língua” do aluno, ou seja, em pé de igualdade com seu aluno, considerar também sua inteligência e potencialmente libertá-lo, emancipá-lo? Diante

da proposta de Rancière (2002), essa emancipação só é possível diante de um gesto de igualdade.

Assim, só é possível emancipar quando o professor faz o mesmo a si próprio e, de forma humilde, “reconhecer que todas as inteligências são iguais, de que todos os seres humanos são igualmente pensantes.” (KOHAN, 2005, p. 199).

Ensinar na “mesma língua” do aluno exige, como vimos, a busca pela emancipação de si, pela igualdade e com o afastamento daquilo que nos embrutece. Mas, e a aprendizagem, em que termos seria possível?

Segundo Kohan, “ensinar é oferecer signos, colocar um exemplo do aprender. Aprender e seguir esses signos por si mesmo” (2005, p. 201-202). Contra a ideia do explicador, portanto, só aprende quem faz experiência, por si mesmo, dentro de uma comunidade de iguais: “aprender é uma virtualidade que se verifica no encontro com os outros iguais”. (KOHAN, 2005, p. 202).

Considerando todos os apontamentos feitos até aqui, entendemos que ensinar Filosofia é um processo de constante comunicação, em que é preciso valorizar os “signos” que os alunos trazem, bem como um processo educativo-político, afinal, ao tratarmos do ensinoaprendizagem como algo emancipador, só podemos pensar essa emancipação mediante o questionamento da forma como ensinamos e, sobretudo, começar questionando a nós mesmos, nossas convicções, nossas perguntas prontas, nossos preconceitos.

Apesar de criticarmos os aspectos limítrofes do Currículo – um documento que acaba servindo a um processo de engessamento e limitação das experiências de Filosofia e filosofar em sala de aula, especialmente quando se utilizam desses referenciais de forma descontextualizada e sem crítica – consideramos que ele é uma instância necessária, apesar de sua aridez. Os caminhos da educação e do currículo são um problema filosófico, por excelência. Não podemos perder isso de vista.

Acreditamos que a aridez da lei não incorpora somente a linguagem filosófica, mas, para além disso, traz para o “chão da escola” e para as práticas cotidianas uma preocupação com a formação do humano em suas diversas faculdades, preocupação essa típica de todas as filosofias da educação. Conceber o humano como centro e não somente como resultado da educação, transcendendo, assim, a ênfase no cognitivo, no acúmulo de informações, na repetição padronizada, além de superar uma concepção de escola tutelar e não fomentadora da autonomia singular de cada um, é, de fato, um projeto filosófico de educação. (MATTAR, TOMAZETTI & DANELON, 2013, p. 125).

Ao considerarmos, nesse sentido, que a educação e o ensino de Filosofia são um problema filosófico por excelência. Entendemos que nosso lugar, enquanto professores diante das determinações do Currículo e das políticas educacionais brasileiras, é a postura de reflexão e crítica constante. A nossa experiência de mundo é uma experiência filosófica. Nossa experiência de professores e alunos também necessita desse fundamento.

Eis aqui um ponto essencial: a filosofia é problema e conceito; ela vive de traçar problemas e criar conceitos que tentem responder esses problemas que ela própria deu à luz; assim, ela torna problemático o que era normal ou natural e busca pensar conceitualmente essa problematicidade da experiência humana do mundo. (KOHAN, 2013b, p. 76-77).

PARTE 2

POTENCIALIDADES DA FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO: A CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA CRÍTICA

Após analisar os pressupostos do Currículo e as implicações do ensino de Filosofia diante do estabelecimento de *muralhas* que limitam mais do que possibilitam uma experiência filosófica de mundo, passaremos a discutir a contribuição da Teoria Crítica, mais especialmente de Theodor Adorno, com o intuito de levar adiante uma proposta de enfrentamento do fenômeno *bullying* em uma realidade escolar específica.

Evidenciamos que o caminho para realizar este enfrentamento só será possível quando houver, não só a busca pelo esclarecimento e conhecimento das contradições vivenciadas em tempos tão difíceis, mas, sobretudo, a busca de práticas que possam se opor às contradições e às problemáticas vividas. Assim, buscamos os fundamentos teóricos e as luzes necessárias para uma prática em que a Filosofia e seu ensino possam ser instâncias de **reflexão** e **enfrentamento** do *bullying*.

Organizamos esta segunda parte de nossa dissertação em três tópicos, a saber: “*Contribuições de Adorno para a educação e para a Filosofia*”, na qual abordaremos os antecedentes históricos e filosóficos que impulsionaram Adorno e a Escola de Frankfurt a demarcar um novo momento na Filosofia e, além disso, realizaremos um aprofundamento nas questões levantadas por Adorno a respeito da educação e sua relação com a filosofia; no segundo tópico intitulado “*O poder educativo do pensamento crítico*”, buscaremos discutir a atualidade da Filosofia e a necessidade do pensamento crítico para investigar e enfrentar os problemas humanos e, por fim, em “*Educação contra a barbárie: implicações do preconceito e o bullying na educação*”, abordaremos as reflexões de Adorno e Horkheimer sobre o problema de se construir uma cultura de semiformação, que subverte os valores e, através da criação de um mundo em que a imagem carece de significado, perpetuam-se os preconceitos, o *bullying* e, conseqüentemente, regressamos à *barbárie*. Refletiremos, ainda, sobre as implicações que Adorno pontua sobre a necessidade de uma educação contra esse processo de regresso à *barbárie*.

2.1 CONTRIBUIÇÕES DE ADORNO PARA A EDUCAÇÃO E PARA A FILOSOFIA

2.1.1 Antecedentes: Adorno e a Escola de Frankfurt

Theodor Wiesengrund Adorno (1903-1969) situa-se na *Escola de Frankfurt*, movimento filosófico que surgiu a partir do *Instituto de Pesquisa Social*, fundado no início da década de 1920. (REALE & ANTISERI, 2006).

A necessidade da *teoria crítica da sociedade* se aproxima do ideal de uma sociedade que deve ser construída de forma livre e desalienada, através de um pensamento negativo em relação às contradições estabelecidas dentro de tal sociedade. Por meio de um modelo utópico, inspirado nos modelos teóricos do hegelianismo, marxismo e freudismo, a teoria crítica se pretende capaz de mudar radicalmente a sociedade, associando a necessidade de que teoria e prática andem juntas. (ABBAGNANO, 2007).

Inspirados assim em Marx e em suas raízes hegelianas, que buscam criticar a apropriação da racionalidade técnica e instrumental a partir dos processos suscitados na Revolução Industrial, os teóricos da Escola de Frankfurt buscam oferecer uma crítica sistemática – no sentido radical do termo – à racionalidade técnica que acaba por coisificar o ser humano, conduzindo-o a uma lógica de desumanização e, em contrapartida, discutir a necessidade de uma racionalidade emancipatória, que ressignifique ao ser humano a sua capacidade de, pelo esclarecimento, transformar as contradições do mundo à sua volta. (MARCONDES, 2005).

Assim, ao estabelecer um laço entre as tradições do hegelianismo, do marxismo e do freudismo, a *teoria crítica* escancara a necessidade de uma sociedade transformada racionalmente e, sobretudo, radicalmente, em que a exploração, a opressão e o preconceito deixem de fazer sentido e, acima de tudo, busque-se uma visão totalizante. Ao examinar o conjunto das relações que fundamentam a sociedade capitalista (história, economia, psicologia, sociedade, educação), a *teoria crítica* visa construir novas bases filosóficas que levem em conta o próprio homem, sua liberdade, a criatividade, enfim, a emancipação através da educação e da radicalidade do conceito de esclarecimento. (REALE & ANTISERI, 2006).

Ao tratarmos do conceito de esclarecimento, retomamos Kant, que discute a respeito disso nos seguintes termos:

[...] esclarecimento [*Aufklärung*] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de *servir-se de si mesmo* sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento [*Aufklärung*]. (KANT, 2005, p. 63-64).

Diante disso, o *esclarecimento* seria a capacidade do homem de fazer uso de seu entendimento sem qualquer direção externa ou mesmo dependência de outrem. Pressupõe, necessariamente, uma autonomia do sujeito. Assim, ser esclarecido é ser “atrevido” ao saber e, assim como o lema latino citado por Kant propõe, pensar requer ousadia, o abandono do lugar-comum, em que a maioria das pessoas se submete ao jugo de outros que pensam por elas. Assim, o sujeito que vive na menoridade é incapaz de realizar esse movimento do pensamento no sentido de romper, em algum momento, com aquilo que é ensinado ou imposto de alguma forma – na escola, nas relações sociais etc.

Adiante, e para nos posicionar da importância – e do absurdo que o conceito de esclarecimento pode nos fazer desnudar a realidade – segue Kant em sua análise:

A imensa maioria da humanidade (inclusive todo o belo sexo) considera a **passagem à maioridade difícil e além do mais perigosa**, porque aqueles tutores de bom grado tomaram a seu cargo a supervisão dela. Depois de terem primeiramente **embrutecido seu gado doméstico** e preservado cuidadosamente estas tranquilas criaturas a fim de não ousarem dar um passo fora do carrinho para aprender a andar, no qual as encerraram, mostram-lhes, em seguida, o perigo que as ameaça se tentarem andar sozinhas. Ora, **este perigo na verdade não é tão grande, pois aprenderiam muito bem a andar finalmente, depois de algumas quedas**. Basta um exemplo deste tipo para tornar tímido o indivíduo e atemorizá-lo em geral para não fazer outras tentativas no futuro. (KANT, 2005, p. 64, grifos nossos).

Destacamos acima alguns trechos, para uma devida discussão. Primeiro, podemos nos perguntar o que impede a grande maioria da humanidade de sair do estado de menoridade e, nesse sentido, permanecer num estado de total comodismo em relação a si mesma. Um absurdo a ser refletido exaustivamente, adiante. O próprio Kant pontua que o controle social, de alguma forma, é

estabelecido para “embrutecer seu gado”, domesticar, planificar e - numa acepção que discutiremos adiante - administrar a vida humana para uma determinada finalidade. Aos teóricos de Frankfurt – a Adorno especialmente – interessa que a Filosofia seja instância de rompimento com a menoridade (parafrazeando Kant), crítica radical àquilo que submete o ser humano a viver “bovinamente”, aceitando tudo de forma absolutamente passiva.

“O perigo não é tão grande”... Bastam algumas quedas para aprender a andar de bicicleta, por exemplo. Eu mesmo, André, nunca consegui, por falta de tentar; porém, hoje compreendo plenamente que algumas condições se fizeram presentes: medo da mãe, que superprotegia o filho, ansiedade do sujeito, falta de condições financeiras quando criança para se ter uma bicicleta pequena e aprender aos poucos. Onde desejo chegar: a saída da menoridade não é algo simples de se realizar. O conceito de *esclarecimento*, apesar de carregar potencialmente uma possibilidade de superação das amarras do ser humano, absurdamente carrega uma ânsia por uma menoridade administrada (para Kant) pela propaganda, pela cultura, pelos meios de comunicação de massa (para os frankfurtianos), que determinam os rumos de vida do sujeito, seja por condições familiares ou mesmo por medos subjetivos (como foi no caso da minha inabilidade em andar de bicicleta), seja por condições objetivas e perversamente danosas para a sociedade.

No prefácio da *Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer pontuam o seguinte:

[...] A aporia com que defrontamos em nosso trabalho revela-se assim como o primeiro objeto a investigar: a autodestruição do esclarecimento. Não alimentamos dúvida nenhuma – e nisso reside nossa *petitio principii* – de que a liberdade na sociedade é inseparável do pensamento esclarecedor. Contudo, acreditamos ter reconhecido com a mesma clareza que o próprio conceito desse pensamento, tanto quanto as formas históricas concretas, as instituições da sociedade com as quais está entrelaçado, contém o germe para a regressão que hoje tem lugar por toda a parte. (ADORNO & HORKHEIMER, 2006, p. 13).

A crítica se desdobra, portanto, ao período do *Iluminismo*, no sentido de mostrar o quanto a crença no *esclarecimento* de um homem liberto racionalmente acabou invariavelmente numa escravidão moderna: aos padrões estabelecidos, às técnicas de domínio da natureza e do próprio homem e, mais atualmente, da tecnologia. Assim, somos educados – sobretudo na escola – a adquirirmos conhecimentos técnicos, específicos, mas, acabamos incapazes de julgamento, de

decisão, de forma consciente e autônoma, afinal, de alguma forma somos influenciados a dominar a nós mesmos e nossos desejos, *evitando a fadiga* de pensar por nós mesmos e deixando-nos levar por uma cultura que nos faz acreditar que temos autonomia, quando, na verdade, estamos fazendo exatamente o que se espera numa sociedade administrada.

Evitar a fadiga nos remonta a um personagem televisivo, um carteiro do seriado *Chaves*, que pedia aos interlocutores que procurassem suas correspondências no meio de tantas outras. A sátira contida nesse personagem poderia nos levar a pensar que, em boa parte do tempo, gostamos de situações de mínimo esforço, afinal, nosso corpo não é uma máquina.

Para a concepção de um mundo racional e administrado plenamente pelo pensamento humano, restaria tempo para a fadiga, ou seja, aquele descanso necessário ao corpo para que pudéssemos estar prontos no dia seguinte para nossas tarefas e, assim, para podermos organizar nossos pensamentos? O absurdo é que acreditamos ter esse tempo, quando, na verdade, não o temos. Acreditamos que temos total controle sobre nós mesmos, quando, na verdade, somos o carteiro que tem preguiça de procurar as cartas na maleta, ou seja, temos preguiça de pensar, de questionar, de procurar respostas, pois tudo está pronto, acabado, e com alguns cliques em algum buscador da internet, resolvemos, em segundos, a necessidade por alguma informação, quando, na verdade, perpetuamos nossa ignorância em todos os sentidos. Contentamo-nos em ser apenas mais um ser humano, com fadiga de pensar, conveniente a um mundo administrado.

Esse estado de coisas que, de certa forma, conduz-nos à fadiga, acaba por se reproduzir na escola, invariavelmente, afinal, tem-se no currículo a crença da receita infalível para aquilo que os alunos necessitam, bem como a estratégia de domínio administrativo e gerencial dos sistemas educacionais. Como discutimos na primeira parte desta dissertação, vemos que o Currículo de Filosofia do Estado de São Paulo tem suas limitações, que conduzem, sobretudo, à uma falta de reflexão dos alunos e dos professores sobre o que é preciso aprender, ensinar e, de forma mais significativa, o que pensar, porque pensar e de que maneira como o pensar pode nos libertar e nos ajudar a enfrentar a realidade.

Fromm (2008), em sua obra *Ter ou Ser*, argumenta que, desde o final da primeira grande guerra, a humanidade se voltou a um hedonismo radical, uma busca por prazer sem limites, que combina absurdamente um trabalho disciplinado,

obsessivo com o desejo de completa ociosidade no resto do dia, finais de semana e férias. Assim, o automatismo das linhas de produção, as burocracias (e não vemos nada mais burocrático que o Currículo), o automóvel, tornam possível que pensemos o mínimo possível, afinal, tudo está pronto, estabelecido, acabado. As necessidades econômicas nos aprisionam de tal forma que nossa religião deixa, por exemplo, de ser embasada em uma transcendência aos moldes do cristianismo, para ser uma transcendência baseada no valor de um papel, o dinheiro, que nos faz também estabelecer um valor diferenciado aos sujeitos que convivem próximos de nós. Os preconceitos acabam nos empobrecendo como humanos, pois pretendemos ser “ricos” de coisas e não de relações humanas significativas.

O homem tornou-se um super-homem... mas super-homem com poderes sobre-humanos que não atingiu o nível de razão super-humana. Na medida em que se aumentam seus poderes, ele se torna um homem cada vez mais pobre... impõe-se sacudir nossa consciência ao fato de que nos tornamos tanto mais desumanos quanto mais nos convertemos em super-homens. (FROMM, 2008, p. 24).

A crítica também se lança à maneira como o *positivismo* busca enxergar a razão. Se por um lado havia uma confiança em uma razão soberana, que por si só daria conta de ordenar o mundo e possibilitasse ao homem retomar o controle a partir de si mesmo – numa retomada do pressuposto de Protágoras em que “o homem é a medida de todas as coisas” (PLATÃO, 1988, p. 105, §386a) –, por outro, o sonho de harmonia e controle humano é frustrado em pouco tempo, pois as grandes guerras e a miséria que viriam em seguida mostraram a realidade nua e crua: apenas **alguns homens são a medida de todas as coisas!** Dessa confiança ilimitada na razão humana, que poderia dar conta de administrar o mundo através de técnicas, podemos nos perguntar onde foi que, afinal, escorreram ou se derreteram os valores humanos.

Assim, temos que a Escola de Frankfurt surge num cenário histórico dramático: opressão e miséria gerada pela consolidação do capitalismo, a Europa destruída pela Primeira Guerra Mundial e, se não bastasse, mais adiante o advento do Nazismo, que viria a causar não só uma nova guerra, mas, estabelecer, sobretudo, um dos momentos mais sombrios de barbárie e preconceito já conhecidos pela humanidade.

Diante de tal cenário dramático de violência e caos social, os teóricos de Frankfurt buscavam desnudar os mecanismos de opressão e dominação do capitalismo, que acabaram por infringir ao homem, submetendo-o a uma lógica que acaba por desumanizá-lo e desvalorizá-lo, invariavelmente conduzindo-o, inclusive, a reproduzir essa mesma lógica, em forma de violência e preconceito a todos aqueles que estiverem sob seu jugo. O projeto de desumanização perverteu o desejo de humanizar: esclarecimento sem autonomia, liberdade sem ética, educação sem significado. Afinal, o que importa é o quanto o ser humano pode produzir para o sistema capitalista mediante a ação de sua força de trabalho.

Temos, nesse cenário dramático, o conjunto de relações sociais determinadas, sobremaneira pelo capital. Marx, em sua obra *Contribuição à crítica da economia política*, pontua que os indivíduos são parte integrante de um sistema que integra não só o capital como dinheiro, capaz de produzir ou se fazer adquirir algo material especificamente: também o ser humano é matéria, pode ser adquirido, tem um preço ajustado e determinado. O trabalho do indivíduo faz parte da sistemática capitalista que precisa fazer circular o capital, agregar valor. A contradição: restaria ao homem liberdade? Pontua o filósofo que:

[...] o intercâmbio de mercadorias é o processo no qual a troca social da matéria, isto é, a troca dos produtos particulares dos indivíduos privados, cria ao mesmo tempo relações sociais determinadas de produção nas quais os indivíduos entram nessa circulação da matéria. As relações evolutivas de umas mercadorias com outras se cristalizam em determinações distintas do equivalente geral e, desse modo, o processo de troca é ao mesmo tempo o processo de formação do dinheiro. O conjunto desse processo, que se manifesta como o movimento de diferentes processos, é a circulação. (MARX, 2008, p. 81).

Diante do exposto, temos que a liberdade está condicionada às necessidades de sobrevivência. Apenas quem tem capital poderá gozar de liberdade plena. A grande massa trabalhadora estará, inevitavelmente, condicionada às determinações estabelecidas. Esse é o esforço interpretativo de Marx, não negamos sua importância, assim como não negamos a importância de Kant, retomando os conceitos seminais desses dois pensadores. Entretanto, a compreensão de que o homem prefere se acomodar em sua menoridade e passar por um processo de se tornar mercadoria são interpretações necessárias, teorias relevantes para darmos um passo para a prática. Seguiremos adiante com esse propósito, recorrendo mais uma vez aos frankfurtianos:

[...] se a opinião pública atingiu um estado em que o pensamento inevitavelmente se converte em mercadoria e a linguagem, em seu encarecimento, então a tentativa de pôr a nu semelhante depravação tem de recusar lealdade às convenções linguísticas e conceituais em vigor, antes que suas consequências para a história universal frustrem completamente essa tentativa. (ADORNO & HORKHEIMER, 2006, p. 11-12).

Temos a genealogia de uma sociedade que não comporta mais os métodos filosóficos tidos, até então, como solução para a compreensão do mundo. Teorizar e estabelecer pressupostos práticos não são aspectos duais, separados, estanques. A *teoria crítica* visa, sobretudo, superar as dicotomias filosóficas e, através de uma perspectiva dialética², negar e denunciar as contradições, resistir às pressuposições do senso comum, ampliar os horizontes de crítica aos fenômenos sociais, conservando, nesse sentido, as tradições do pensamento marxista, hegeliano e também fenomenológico. (PUCCI, 2003).

Adorno, ao publicar a *Dialética Negativa*, em 1966, buscava não só subverter toda uma tradição filosófica construída antes dele, mas, também, descortinar uma nova realidade:

[...] A filosofia que um dia pareceu ultrapassada, mantém-se viva porque se perdeu o instante de sua realização. O juízo sumário de que ela simplesmente interpretou o mundo e é ao mesmo tempo deformada em si pela resignação diante da realidade torna-se um derrotismo da razão depois que a transformação do mundo fracassa. Essa transformação não garante nenhum lugar a partir do qual a teoria como tal pudesse ser acusada concretamente de ser anacrônica – algo de que, agora como antes, ela continua sendo suspeita. Talvez não tenha sido suficiente a interpretação que prometia a transição prática. (ADORNO, 2009, p. 11).

Assim, temos um mundo pautado pela catástrofe, do qual a filosofia não “deu conta”. Dizer que a “filosofia não deu conta” da realidade de catástrofe, própria do período vivido por Adorno, significa uma visão, a princípio, pessimista – característica de boa parte dos escritos dele – de que a filosofia estabelecida e consagrada até o início do século XX não conseguiu efetivamente permitir ao ser humano a capacidade de esclarecimento necessária para evitar uma vida

² “Dialética: para Adorno, essa palavra significava essencialmente, como Hegel havia exposto em *Logik*, insinuar-se na força do adversário e transformar seu ponto de vista em movimento próprio, reforçando a diferença embotada entre o diferente e seu contrário. Entre as fórmulas mais ricas de inspiração, para Adorno, estava a frase do hegeliano de esquerda, Marx, na introdução a *Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie* (Crítica da filosofia do direito de Hegel): dever-se-ia “forçar aquelas relações petrificadas a dançar, cantando-lhes sua própria melodia”. (WIGGERSHAUS, 2002, p. 217).

absolutamente resignada, ou seja, apesar de o ser humano possuir, diante de seus olhos, um mundo “administrável” e as ferramentas técnicas para evitar o colapso das relações sociais, não o fez. Entregou-se ao jugo de ditaduras, regimes totalitários, que negam absolutamente a capacidade filosófica e esvaziam o ser humano de sua capacidade mais significativa: o pensar.

Poderíamos parar por aqui e dizer que o pensamento adorniano, devido ao seu pessimismo, não responderia à problemática do *bullying* e do preconceito em nossos tempos, em que ainda vivemos sobremaneira o esvaziamento das relações humanas, a barbárie e a violência cotidianas, exatamente por um pensamento muito comum de que a filosofia é excessivamente teórica, problematizadora, não nos permitindo a prática necessária. Rasgaríamos as páginas dessa dissertação, escritas até aqui, pois não nos restaria capacidade de ação: somente um lamento pessimista de que a escola e o ensino de Filosofia são apenas teorias e utopias que nada modificarão a vida dos alunos, afinal, a vida num mundo administrado, capitalista, propõe exatamente que sejamos resignados, controlados e, sobretudo, que ensinemos aos estudantes como administrar competir e empreender³.

O parágrafo acima é a conclusão mais apressada, o lugar comum que infelizmente vivenciamos, em tempos em que as tecnologias e as redes sociais que poderiam nos permitir um mínimo de estímulo para o questionamento e a busca de saberes, acabam nos provocando exatamente uma posição cômoda, uma posição de absoluta heteronomia do pensamento.

Daremos um passo além com esse estudo, com a contribuição de Thomaz Tadeu da Silva que, ao introduzir a obra *Teoria crítica e Educação*, pontua que:

[...] esse é um tempo extremamente difícil, no qual as contradições e problemas sociais colocam constantemente em teste nossas melhores compreensões teóricas. Um tempo que nos torna dolorosamente sensíveis aos limites de nossas melhores explorações cognitivas. [...] Foge-se da teoria em favor de uma prática supostamente mais urgente. [...] Marginaliza-se o pensamento teórico para buscar refúgio numa envergonhada prática paternalista e assistencialista disfarçada de intervenção política. (SILVA apud PUCCI, 2003, p. 8).

Qual a força política que a Filosofia possui? Ou melhor, fazendo-nos mais claros: qual a força transformadora que a Filosofia possui, em tempos em que tudo parece perdido, sem sentido? Aqueles que se encontram no lugar comum,

³ Este termo está na moda e vai ser disciplina *eletiva* nas escolas estaduais em 2020.

acomodados em reflexões superficiais sobre o mundo, dirão que a teorização de nada adianta. De que adianta a Filosofia, o pensamento teórico se, no fim das contas, quem dita os rumos do mundo são as determinações do sistema capitalista?

Deixemos o pessimismo de lado, portanto. O pensamento adorniano nos conclama a repensar as questões postas anteriormente e a aclamar que a Filosofia não foi derrotada, apesar das grandes guerras, apesar de o capitalismo nos propiciar uma lógica em que o humano fica em segundo plano, apesar das inúmeras inovações tecnológicas, a Filosofia resiste. Entretanto, não mais poderá lançar mão dos métodos passados: será preciso não só compreender as contradições do nosso tempo, mas, sobremaneira, ser instância de reflexão sim, bem como ser caminho para a *práxis*.

Nesse sentido, a *teoria crítica da sociedade* se lança como uma antítese à sociedade capitalista. E, em Adorno, encontra um olhar filosófico que não só precisa se voltar para teorizar uma realidade humana contraditória, mas, sobretudo, descortinar para o seguinte questionamento: “[...] descobrir por que a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie”. (ADORNO & HORKHEIMER, 2006, p. 11).

Assim, o que leva o ser humano a um estado de desumanização e o que poderia ser feito para, no mínimo, descortinar essa realidade e fazer o esforço teórico-prático necessário para sair desse estado de heteronomia, menoridade, denunciar aquilo que nos desumaniza e educar contra a barbárie, evitando, assim, a nossa autodestruição?

A disposição enigmática das massas educadas tecnologicamente a deixar dominar-se pelo fascínio de um despotismo qualquer, sua afinidade autodestrutiva com a paranoia racista, todo esse absurdo incompreendido manifesta a fraqueza do poder de compreensão do pensamento teórico atual (ADORNO & HORKHEIMER, 2006, p. 13).

O caminho autodestrutivo está estabelecido: a educação não faz sentido, os currículos são distantes da realidade dos alunos, a violência está escancarada diariamente nas nossas escolas. Vivemos sistematicamente a barbárie. Particularmente quando temos um apelo midiático pela violência e um ganho de audiência através disto e, mais absurdo, uma “maioria” que elege candidatos que discursam abertamente a partir da violência. Talvez em qualquer outro lugar essas

situações ocupariam a lata do lixo. Mas, em nossa realidade, o sentimento de pessimismo e de entrega às determinações parece o caminho mais fácil a percorrer.

De que valeria a teoria, o esclarecimento, a razão administrada, os modelos passados para “dar conta” da realidade que vivemos? Até aqui, uma coisa arriscamos afirmar: é preciso evoluir, abandonar as crenças em soluções prontas. Ensinar Filosofia num contexto como esse nos coloca em uma situação, no mínimo, de resistência. Assim, a Filosofia pode nos permitir, especialmente, desconstruir “conceitos”, abandonar tabus e preconceitos e, sobretudo, dar-nos condições de evoluir, em busca de mudança de realidade que nos cerca.

Entendemos que a Filosofia pode contribuir na desconstrução de um estado de coisas permeado pela barbárie e caracterizado por um contexto em que os preconceitos se impõem e desumanizam, sobretudo quando se reconhece e se pratica na escola, de forma consciente e autodeterminada, a busca por um ensino que seja orientado nesse sentido.

Ensinar Filosofia hoje exige uma postura de questionamento e reflexão constantes, sensibilidade e preocupação com as causas da agressividade e resistência a um discurso que pretende sufocar a liberdade e o desenvolvimento de uma sociedade mais justa.

2.1.2 Adorno: entre a educação e a Filosofia

Após percorrermos o itinerário anterior, vamos percorrer o caminho reflexivo de Adorno a respeito da educação e da Filosofia.

Anteriormente, tratamos de apresentar reflexões sobre o absurdo da civilização humana que, pela confiança irrestrita na razão e na elaboração de técnicas e meios para ampliar seu domínio da natureza – atinge o ápice – em seguida, declina, cada vez mais, num caminho de desumanização, violência e barbárie, sem precedentes na história humana. O declínio da humanidade arrasta o indivíduo, que não se percebe também nesse declínio: vamos à escola, aprendemos conteúdos determinados, usamos de determinadas linguagens para expor nossas opiniões e preconceitos, julgamos o outro, até mesmo com violência; não percebemos as causas e consequências disso tudo.

É necessário compreender por que o indivíduo desaparece, declina e caminha a passos largos para a barbárie, vive em meio à barbárie e a reproduz.

Adorno, diante dessa necessidade, aponta para a necessidade de emancipação: “conforme a formulação definitiva de Kant na exigência de que os homens tenham que se libertar de sua auto-inculpável minoridade” (ADORNO, 2003c, p. 141). E acrescenta que: “a experiência é idêntica à educação para a emancipação”. (ADORNO, 2003c, p. 151).

Diante do conceito de experiência, numa perspectiva kantiana, temos que o indivíduo é constituído por estruturas inatas de pensamento – sensibilidade, entendimento e razão. Construimos conhecimentos, fazemos uma experiência de mundo quando, num tempo e espaço, dados *a priori*, os sentidos realizam sua tarefa essencial.

Não resta dúvida de que todo o nosso conhecimento começa pela experiência; efetivamente, que outra coisa poderia despertar e pôr em ação a nossa capacidade de conhecer senão os objetos que afetam os sentidos e que, por um lado, originam por si mesmos as representações e, por outro lado, põem em movimento a nossa faculdade intelectual e levam-na a compará-las, ligá-las ou separá-las, transformando assim a matéria bruta das impressões sensíveis num conhecimento que se denomina experiência? Assim, na ordem do tempo, nenhum conhecimento precede em nós a experiência e é com esta que todo o conhecimento tem o seu início. Se, porém, todo o conhecimento se inicia com a experiência, isso não prova que todo ele derive da experiência. (KANT, 2001, p. 62).

Nesse sentido, o conhecimento não é pura razão, simplesmente. Há um fundamento *a priori*, que contribui para que o indivíduo possa conhecer: a produção do conhecimento passa pela sensibilidade, pela estética. A experiência de filosofar, portanto, depende de uma admiração àquilo que está na realidade em si, conduzindo-nos a um processo racional, reflexivo. Com essas premissas, Kant não quer deixar que nada passe despercebido pelo olhar humano.

Entretanto, a experiência do sujeito pode sofrer um processo de esvaziamento, de atrofia, tanto por parte do bombardeio de informações, cotidianamente, através das mídias, das redes sociais, como também pelas finalidades educacionais estabelecidas através do currículo escolar, que acabam colocando os professores e alunos diante de uma situação de determinação tamanha que, provavelmente, nem se apercebam disso.

O defeito mais grave com que nos defrontamos atualmente consiste em que os homens não são mais aptos à experiência, mas interpõem entre si mesmos e aquilo a ser experimentado aquela camada estereotipada a que é preciso se opor. Penso aqui sobretudo também no papel desempenhado

na consciência e no inconsciente pela técnica, possivelmente muito além de sua função real. Uma educação efetivamente procedente em direção à emancipação frente a esses fenômenos não poderia ser separada dos questionamentos da psicologia profunda. (ADORNO, 2003c, p. 148-149).

O fato é que os indivíduos perdem a capacidade de fazer uma autêntica experiência de mundo numa sociedade ainda credora de um modelo filosófico que postula uma razão instrumental (o homem como capaz de administrar todas as coisas), ou mesmo que considera uma divindade que está acima de tudo e de todos, perdurando, assim, a ilusão de que podemos modelar pessoas, a partir de seu exterior.

Se, em Kant, a estética é a base do conhecimento, do filosofar autêntico, nos tempos atuais, por meio da indústria cultural, a estética é subvertida de seu significado filosófico e é utilizada como meio de dominação e “justificativa” para o preconceito. A propaganda estabelece um padrão de consumo, um juízo de valor, para interferir no processo de julgamento do ser humano. O estímulo para realizar a escolha de algo não se dá pela experiência em si, mas, através da imagem que é apresentada de algo.

Nesse sentido, Freud pontua que a civilização se constrói com a ilusão de que é possível ser feliz a todo custo, que isso é possível e explicado economicamente e que os mecanismos psíquicos, adaptados e que compõem o processo de construção da individualidade, acabam por ser reprimidos pelas determinações culturais e sociais, pela forma como se estabelece o currículo, por uma concepção de homem e mundo ilusórios, em que os valores humanos são deixados em segundo plano. O indivíduo que quer ser feliz e satisfazer seus desejos todos, a todo custo, acaba entrando em um processo ilusório em que:

[...] é nítida a intenção de tornar-se independente do mundo exterior, buscando suas satisfações em processos internos, psíquicos, as mesmas características surgem mais fortemente no próximo. Nele o vínculo com a realidade é ainda mais frouxo, a satisfação é obtida de ilusões que a pessoa reconhece como tais, sem que a discrepância entre elas e a realidade lhe perturbe a fruição. O âmbito de que se originam tais ilusões é aquele da vida da fantasia; quando ocorreu o desenvolvimento do sentido da realidade, ele foi expressamente poupado do teste da realidade e ficou destinado à satisfação de desejos dificilmente concretizáveis. (FREUD, 2010, p.25).

O oposto ao indivíduo que quer ser feliz a todo custo e elevar sua experiência de mundo e sua consciência para essa finalidade ilusória, sustentada

pelas determinações do capital, seria o indivíduo que, revoltado, julgaria a realidade fonte de todo sofrimento e creditasse, de forma absolutamente pessimista e, como um eremita, daria as costas ao mundo, isolando-se. Assim:

[...] o indivíduo que, em desesperada revolta, encetar este caminho para a felicidade, normalmente nada alcançará; a realidade é forte demais para ele. Torna-se um louco, que em geral não encontra quem o ajude na execução de seu delírio. Mas diz-se que cada um de nós, em algum ponto, age de modo semelhante ao paranoico, corrigindo algum traço inaceitável do mundo de acordo com seu desejo e inscrevendo esse delírio na realidade. É de particular importância o caso em que grande número de pessoas empreende conjuntamente a tentativa de assegurar a felicidade e proteger-se do sofrimento através de uma delirante modificação da realidade. Devemos caracterizar como tal delírio de massa também as religiões da humanidade. Naturalmente, quem partilha o delírio jamais o percebe. (FREUD, 2010, p. 25-26).

Partilhamos o delírio de que a vida pode ser administrada, sob qualquer preço. Seja o indivíduo que quer ser feliz a todo custo ou que se revolta contra toda essa realidade: eles não se realizarão como indivíduos, dentro de uma lógica que reduz o ser humano à materialidade, isto é, ao jugo do capital. Assim, Adorno nos leva a refletir sobre este paradoxo:

[...] a situação é paradoxal. Uma educação sem indivíduos é opressiva, repressiva. Mas quando procuramos cultivar indivíduos da mesma maneira que cultivamos plantas que regamos com água, então isto tem algo de quimérico e de ideológico. A única possibilidade que existe é tornar tudo isso consciente na educação; por exemplo, para voltar mais uma vez à adaptação, colocar no lugar da mera adaptação uma concessão transparente a si mesma onde isto é inevitável, e em qualquer hipótese confrontar a consciência desleixada. Eu diria que hoje o indivíduo só sobrevive enquanto núcleo impulsionador da resistência. (ADORNO, 2003c, p. 154).

Vamos avançar para as condições de nosso tempo e discutir se é possível à educação romper com esse paradoxo. Realizar uma análise filosófica da situação educacional, não apenas para pensar a necessidade ou não da educação, mas, refletir sobre o objetivo da educação, ou, como questiona Adorno (2003c, p. 139): “para onde a educação deve conduzir?”.

Ao refletir sobre a complexidade da questão dos objetivos da educação, tem-se que este “para quê” não se refere a um modelo ideal de educação – que poderia interferir diretamente no ideal de homem emancipado. A finalidade da educação estaria muito mais próxima a uma concepção crítica e emancipatória.

Adorno, crítico do conceito de modelo ideal de educação, pontua, retomando Kant, o momento específico do conceito de modelo ideal, a heteronomia, onde ele se questiona quando é que “alguém se considera no direito de decidir a respeito da educação dos outros” (ADORNO, 2003c, p. 141). Em geral, os modelos ideais de educação, nesse sentido, tendem a serem configurados em contradição com o ideal da construção de um homem autônomo e emancipado.

Diante do pressuposto kantiano de que a emancipação do homem deve se dar a partir da libertação da menoridade, temos que o homem supera sua menoridade através da experiência e reflexão, sendo que a primeira é condição da segunda. Formar alguém não é apenas levar alguém a assimilar valores, mas, superar, sobretudo, o processo de menoridade (VIANA, 2005).

A experiência nos leva ao contato com os objetos, com os pressupostos históricos, remete-nos a um processo formativo e nos abre às condições de nos emancipar e sermos autônomos.

A emancipação, na perspectiva de Adorno, não se refere apenas ao indivíduo como entidade isolada, mas fundamentalmente como um ser social. Ela é pressuposto da democracia e se funda na formação da vontade particular de cada um, tal como ocorre nas instituições representativas. É preciso supor, para evitar um resultado irracional, que cada um possa se servir de seu próprio entendimento. A emancipação é a formação para a autonomia, mas ela só pode ser bem sucedida se for um processo coletivo, já que na nossa sociedade a mudança individual não provoca necessariamente a mudança social mas esta é pré-condição daquela. A educação deve contribuir, portanto, para o processo de formação e emancipação, contribuindo para criar condições em que os indivíduos, socialmente, conquistem a autonomia. (VIANA, 2005, p. 5).

Assim, Adorno (2003c, p. 141), ao conceber educação, pontua que “não temos o direito de modelar pessoas a partir de seu exterior” tampouco que educar seja “mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira”.

Temos, então, um ideal de educação política, uma vez que educar não é modelar pessoas, nem transmitir pensamentos prontos e acabados. Produzir uma consciência verdadeira pressupõe autonomia e liberdade, principalmente de pensamento. Uma democracia concreta demanda uma sociedade com indivíduos emancipados, através de uma educação filosófica que não deixa a vida *do lado de fora* da escola:

[...] uma educação política é uma educação filosófica, e, nela, a vida não fica do lado de fora... da filosofia, da educação, da escola, do pensamento... A filosofia afirma-se ao mesmo tempo como uma dimensão da educação e como uma forma de vida: assim, uma educação filosófica [...] toca e afeta politicamente a vida – aumenta a potência de viver dos que dela participam a partir do exercício de pôr em questão, com outros e outras, o sentido da própria vida. (KOHAN, 2019, p. 59).

Nesse sentido, o voto, o consumo consciente e o direito de ir-e-vir, ilustram nuances da democracia em que o sujeito emancipado obtém plena consciência de seus atos perante o todo. Indivíduos que têm como fundamento o pensar, construir pensamentos e formular ideias e questionamentos.

Entretanto, segundo Adorno, temos uma organização do mundo em que predomina uma “ideologia dominante – hoje muito pouco parecida com uma determinada visão de mundo ou teoria - ou seja, a organização do mundo converteu-se a si mesma em sua própria ideologia” (2003c, p. 143). Diante disso, temos que a ideologia dominante exerce um poder opressivo muito grande sobre os sujeitos, e, principalmente, sobre a educação. Assim, diante dessa pressão, tem-se muito menos evidente a produção de consciência e de indivíduos emancipados – que poderiam, através de sua capacidade crítica e criativa, subverter o processo ideológico dominante.

Assim, emancipar “significa o mesmo que conscientização, racionalidade” (ADORNO, 2003c, p. 143). Educar alguém só faria sentido se, de fato, pudesse conscientizar e levar o indivíduo a valorizar a racionalidade.

Temos que a adaptação não deve gerar uma uniformização e que a educação deve incluir adaptação e resistência. *Adaptação*, no sentido de comprovação da realidade para que a conscientização de sua situação seja possível. *Resistência*, pois ela se adapta à realidade, ao passo que resiste à mesma (e aos modelos ideais de educação) por intermédio de uma consciência crítica – verdadeira. A educação, para emancipar, também precisa ser emancipada. A resistência está em decifrar, compreender os mecanismos de controle e dominação, para que se possa buscar uma consciência crítica e emancipatória, através da educação.

Se viene a la tierra como cera, y el azar nos vacía em moldes prehechos. Las convenciones creadas deforman la existencia verdadera [...] Las redenciones han venido siendo formales; - es necesario que sean esenciales [...] La libertad política no estará asegurada, mientras no se asegura la libertad espiritual. [...] La escuela y el hogar son las dos formidables cárceles del hombre⁴. (MARTÍ apud MÉSZÁROS, 2008, p. 20).

A resistência é essencial: a luta contra a alienação, o preconceito, a intolerância se dará a partir da emancipação humana. A compreensão dos mecanismos estruturais de nossa sociedade, as determinações do capital, que encarceram o homem, passam pela educação, que deveria ser emancipadora e não perpetuadora dos mecanismos que deformam uma possível e autêntica experiência filosófica do mundo.

A partir da concepção de que a educação (bem como sua importância) deve ser repensada a partir de um contexto histórico, é preciso levar em conta as transformações ocorridas ao longo da história. Nesse sentido, temos ainda no século que vivemos, um modelo educacional que não se desprende dos ideais passados, em contraposição ao aluno que vive conectado boa parte de seu tempo em seu 'smartphone'. Face aos modelos padronizados de ensino é que se vê necessária a emancipação: não podemos prescindir disso.

Mészáros, em sua obra *A educação para além do capital*, chama a atenção para o fato de que as determinações fundamentais do capital são "irreformáveis": um sistema que busca regular e administrar a vida humana, estabelecer um modelo pronto e acabado de vida para a sociedade não pode conter, nele mesmo, as possibilidades de mudança, pois o capital é "incontestável". Nesse sentido:

[...] limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de *reforma sistêmica* na própria estrutura do sistema do capital é uma *contradição em termos*. É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. (MÉSZÁROS, 2008, p. 27).

Não faz sentido pensar que a educação precisa mudar e fazê-lo apenas do ponto de vista burocrático ou curricular, por exemplo. É preciso repensar se a

⁴ Cai por terra como cera, e o acaso nos esgota em moldes pré-montados. As convenções criadas deformam a verdadeira existência [...] As redensões vieram sendo formais; - é necessário que sejam essenciais [...] A liberdade política não estará assegurada, enquanto não se assegurar a liberdade espiritual [...] A escola e o lar são os dois formidáveis cárceres do homem. (Tradução nossa)

estrutura educacional não está de fato “adaptada” aos tempos que vivemos. Pensar a educação apenas do ponto de vista quantitativo e não qualitativo – o risco que se corre quando não se pretende mudar o que realmente precisa ser mudado.

Nesse sentido, Adorno pontua:

[...] seria preciso estudar o que as crianças hoje em dia não conseguem mais apreender: o indescritível empobrecimento do repertório de imagens, da riqueza de imagens sem a qual elas crescem, o empobrecimento da linguagem e de toda expressão. [...] é preciso lembrar que hoje – e isto é bom – inserem-se no processo educacional milhões de pessoas que antigamente não participavam do mesmo e que desde o início provavelmente não possuem condições de perceber aquilo a que nos referimos. (2003c, p. 146-147).

É notório o crescimento da população educacional, o acesso à educação e às oportunidades que esse processo tem a oferecer nos últimos tempos. Entretanto, é preciso repensar, constantemente, se o planejamento educacional é filosófico ou mesmo capaz de fazer sentido a todos aqueles que buscam conhecimento ou estão dentro das escolas.

Acreditamos, assim como Adorno (2003c), que desde a primeira educação infantil, o processo de conscientização deve se desenvolver paralelamente ao processo de promoção da espontaneidade e que é preciso:

[...] uma espécie de educação para a resistência e controle das mudanças. Essa educação para suportar as contínuas mudanças é aquilo que confere um novo significado ao indivíduo – novo, face a uma pedagogia tradicional que pensava o individual como sendo fixo e estático. (ADORNO, 2003c, p. 153).

Adiante, discutiremos as possibilidades de se estabelecer um pensamento crítico, filosófico, que nos ajude não só a compreender as contradições dos tempos em que vivemos, mas, sobretudo, se inserir na escola como mecanismo de educação para a resistência, dando ao indivíduo a possibilidade de emancipação.

2.2 O PODER EDUCATIVO DO PENSAMENTO CRÍTICO

De que valeria a educação, o processo de ensinoaprendizagem se não para nos tornar críticos? Em tempos como o que vive o Brasil de 2019, essa pergunta carrega um aspecto de subversão, que somente os mais perigosos e audaciosos pensadores nos ajudariam a compreender, mas, não só isso: em tempo, como

podemos pensar a educação num contexto em que o pensamento crítico é sufocado pela ignorância e ódio presentes nas relações frias das redes sociais e, sobretudo, no fazer escolar e social como um todo?

Provavelmente, se Adorno vivesse no Brasil, encontraria dificuldades. Seria acusado de subversão da ordem conservadora vitoriosa numa eleição carregada de mentiras⁵ e discursos de ódio e violência e, talvez, tivesse que se exilar (mais uma vez), a exemplo do que fez durante a ascensão do regime nazista e a Segunda Guerra, indo para os Estados Unidos.

Filósofos não têm uma tarefa fácil, portanto, em tempos nos quais acreditamos que o pensamento crítico deveria ser a “bola da vez”. “Todo filósofo é um descortinador” (PUCCI; ZUIN; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2012, p. 11) e, ao descortinar a realidade tal como ela é, podemos encontrar dificuldades entre aqueles que ainda não conseguiram vislumbrar uma vida para além de um cotidiano determinado, em que o conformismo parece o caminho adequado.

Todo filósofo ao descortinar a realidade e a utopia constrói um conjunto de indicações coerentemente organizadas. Portanto, ao descortinar o mundo, um novo universo intimamente conectado a outros universos conceituais elaborados ao longo da história por seus agentes, os homens e as estruturas dialeticamente mutantes. (PUCCI; ZUIN; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2012, p. 12).

A tarefa – difícil, mas necessária – que o filósofo tem (e, em nosso caso especificamente, o professor de filosofia) é a de descortinar a realidade que apresenta uma infinidade de ideias e conceitos que, se não tratados de forma crítica e reflexiva, podem nos confundir e nos fazer reproduzir falsidade ou preconceito.

Podemos nos perguntar sem medo e com responsabilidade: será que a Filosofia deixou de ser atual, necessária? O que chamamos de atual? Necessária para quem e por quê? Essas perguntas aí estão não só para chocar, mas, colocar-nos numa perspectiva de reconhecer as contradições; afinal, podemos optar por dois movimentos: “adaptar o ser humano à realidade [...] [ou] contestar essa mesma realidade para suplantá-la os pontos críticos e prosseguir na obra de construção

⁵ Preferimos não utilizar o termo *Fake News* por se tratar de um neologismo e, além de um estrangeirismo, termos “da moda” podem nos fazer ter um olhar menos crítico sobre o que realmente interessa, sobretudo o que nos leva a preferir a informação rápida ao pensamento crítico. Adiante, discutiremos outro estrangeirismo presente na dissertação – *bullying* – que se trata de um estrangeirismo mas tem uma conotação específica, que ganhou apelo popular significativo nos últimos tempos.

de seres concretos e históricos [...]”. (PUCCI; ZUIN; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2012, p.12).

Colocamos essas inquietações em pauta pois as motivações deste trabalho encontram-se – mais do que nunca – na tênue linha que existe entre o filosofar autêntico, crítico e a “estranha” obsessão (ou cegueira pensada e programada por quem detém o poder e a opinião pública) pela ignorância.

Anteriormente, pontuamos, ao citar Adorno (2009) na introdução à *Dialética Negativa*, que, num mundo pautado pela catástrofe, pela barbárie, a Filosofia não “deu conta” de realizar a interpretação necessária para que a humanidade evitasse esses absurdos. Assim, poderíamos, de forma apressada, pensar que ensinar Filosofia seria uma “perda de tempo”, afinal, estamos vivendo um contexto de violência constante⁶.

Adorno em seu ensaio *Die Aktualität der Philosophie*⁷ - sua aula inaugural na Universidade de Frankfurt em maio de 1931 (PUCCI, 2008), passa a compartilhar preocupações filosóficas, no sentido de superar o idealismo, bem como a crença de que o “pensamento [poderia] se apoderar da totalidade do real” (ADORNO, 1996, p. 325), partindo para uma perspectiva materialista, que passará a contribuir decisivamente com seu fazer filosófico a partir de então.

Analisando a história da Filosofia mais recente, Adorno se questiona acerca do lugar e da origem dos valores, inconformado e incomodado com o caminho pelo qual a Alemanha viria a enfrentar. Também deixa evidente, em seu texto, uma crítica contundente às filosofias que pretendiam abarcar a totalidade diante de uma realidade em que a “razão legitimadora poderia se encontrar novamente, [...] cuja ordem e conformação sufoca qualquer pretensão da razão”. (ADORNO, 1996, p. 325).

Nesse sentido, Adorno busca em seu ensaio representar um contra-programa ao pensamento de Martin Heidegger que, quatro anos antes, tinha publicado sua obra *Ser e Tempo*, muito influente nos círculos da universidade de Frankfurt. (PUCCI, 2008). Ao denunciar a perspectiva de uma razão legitimadora,

⁶ Na terceira parte desta dissertação apresentamos dados da violência no Brasil, a partir de dados oficiais, para nos ajudar na contextualização do campo de estudo prático – a unidade escolar onde o autor atua.

⁷ *A atualidade da Filosofia*. Utilizaremos a tradução produzida por Newton Ramos de Oliveira e Antônio Álvaro Soares Zuin e revisada por Bruno Pucci; tradução cotejada com a versão castelhana de José Luis Arantegui Tamayo (Barcelona: Ediciones Paidós, 1991), disponível em <https://www.marxists.org/portugues/adorno/ano/mes/filosofia.htm> (Acesso em 22/07/2019).

retomamos a ideia de uma proposta de um mundo administrado, em que a subjetividade só é possível dentro de uma lógica em que as perguntas são determinadas mediante um conteúdo arbitrário da realidade. A ânsia de uma filosofia idealista que se pretenda suficientemente necessária para responder pela origem de todas as coisas, invariavelmente caminha para uma arbitrariedade tamanha, tornando-se por fim uma filosofia que “não serve para nada, a não ser ocultar a realidade e perpetuar sua situação atual”. (ADORNO, 1996, p. 325).

Um tempo depois, Adorno escreve sobre essa problemática da influência de uma razão legitimadora no pensamento filosófico alemão, através da “ressurreição da metafísica” (2009, p. 59), no sentido de se propor a apreensão da totalidade da realidade, sem levar em consideração os limites dessa empreitada.

As ontologias na Alemanha, sobretudo a ontologia heideggeriana, continuam exercendo influência, sem que os rastros do passado político provoquem qualquer horror. Tacitamente, a ontologia é compreendida como disposição para sancionar uma ordem heterônoma, dispensada de se justificar ante a consciência. (ADORNO, 2009, p. 59).

Assim, Adorno denuncia um processo em que a crítica fica em segundo plano, afinal, não se busca levar em conta os rastros do passado e os acontecimentos do presente para se projetar o futuro. Esse projeto incomoda o pensador, no sentido de que a ontologia proposta é marcada por um permanente retorno à busca por um princípio, um sentido para todas as coisas fora deste mundo, desconectado das relações sociais e históricas, transformando a verdade em “algo histórico-natural, a partir do qual pode ser alcançada de maneira relativamente rápida e tosca a norma da autoadaptação” (ADORNO, 2009, p. 60).

A questão da autoadaptação tem uma conotação política e é utilizada por Adorno no texto para se referir à forma como os nazistas justificavam a necessidade de as pessoas e instituições se adequarem à estrutura do regime, ou seja, o esvaziamento de toda autonomia do sujeito que necessita se conformar com um pensamento legitimado por outros, ou mesmo por interesses autoritários, bárbaros, esvaziando no ser humano sua real humanidade e, numa situação de manutenção da heteronomia dos sujeitos, afastando qualquer possibilidade de pensamento crítico.

O pensamento crítico deve se dirigir para os problemas reais, para os problemas que ocorrem diante de nossos olhos. Os esforços para buscar caminhos

ou possibilidades de solução para esses problemas passam, necessariamente, pela busca de uma filosofia desprovida de uma intenção de abarcar a totalidade ou mesmo busca de soluções metafísicas.

Para Adorno, a Filosofia só atinge sua plenitude quando, a partir das ciências particulares, combinando um método de investigação que privilegia a interpretação dos problemas, reconhecendo que “a filosofia não se distingue da ciência [...]: a ideia da ciência é investigação, a da filosofia interpretação”. (ADORNO, 1996, p. 334).

Esse reconhecimento da aproximação entre filosofia e ciência busca afastar uma pretensão de subordinação da filosofia, numa perspectiva pragmática e até mesmo positivista, de que bastaria o conhecimento científico para dar conta da realidade. Sendo mais claros ainda – e nos concentrando na questão da atualidade da filosofia e do pensamento crítico: não faz sentido a construção do conhecimento humano sem o mínimo de compromisso com a verdade, porém, precisa-se evitar a tendência a uma perspectiva “cega”, em que se acredita que as perguntas propostas até então são suficientes e que não precisamos realizar o procedimento dialético de sempre, continuamente, “começar de novo”. (ADORNO, 1996, p. 334).

A perspectiva de recomeçar parece perturbadora, pois nos encontramos num contexto em que a ansiedade por soluções rápidas e mágicas para os problemas acabam nos colocando numa lógica de absoluta dominação: todos temos a capacidade racional de perguntar, pensar e repensar continuamente nossas vidas, porém, numa passividade inconcebível acabamos nos entregando a uma simplificação dos problemas, à recusa por questionamentos e à fadiga por buscar a possibilidade de subvertermos toda essa lógica que nos aprisiona.

Adorno, ainda, adverte que a tarefa da filosofia não é “demonstrar nem justificar [...] a realidade como ‘cheia de sentido’” (1996, p. 334), mas, sim, romper com uma imagem preconcebida da existência: a crença de que o mundo se explica apenas por equações matemáticas, teorias científicas, perspectivas metafísico-religiosas, que se esquecem do fundamento subjetivo-humano que pode não só investigar o mundo, mas, principalmente interpretá-lo continuamente.

Quem interpreta, quando procura atrás do mundo dos fenômenos um mundo em si, que lhe serve de base e o sustenta, se comporta como alguém que quisesse procurar no enigma a reprodução de um ser que se encontra detrás, que o enigma reflete, em que se deixa sustentar; enquanto que a função para a solução do enigma é iluminar como um relâmpago a

sua figura e fazê-la emergir, e não teimar em ir até o fundo do enigma e assemelhar-se a ele. (ADORNO, 1996, p. 335).

Assim, temos a ideia de enigma que, segundo “a literatura filosófica dos últimos decênios do século XIX [refere-se] aos problemas que, não tendo sido resolvidos pela ciência, eram considerados insolúveis.” (ABBAGNANO, 2007, p. 387). Essa ideia nos chama a atenção, pois podemos nos confundir e acreditar que o mundo é como um jogo de adivinhação, em que podemos concentrar nosso pensamento a “tentar adivinhar” a resposta do jogo e, tendo chegado a suposta “resposta”, todos nossos problemas estariam resolvidos. Assim, quem busca a autêntica interpretação filosófica precisa desistir de querer atingir a totalidade da realidade – numa perspectiva em que as respostas estão prontas, bastando ao intelecto humano aceitá-las ou mesmo compreendê-las, de forma passiva e submissa.

A interpretação filosófica que Adorno defende, uma perspectiva que quer dar o devido valor ao pensamento crítico, é aquela que está por entre as malhas dos grandes problemas, numa virada da filosofia para as questões particulares e concretas de uma realidade em que a pergunta não pode ser tratada como simples enigma. É preciso, numa verdadeira postura de antítese: incomodar-se com os enigmas, elaborar perguntas, construir respostas, porém, não acreditar que as respostas são definitivas:

[...] a resposta está em estrita antítese com o enigma; necessita ser construída a partir dos elementos do enigma e destrói o enigma – que não é algo pleno de sentido, e sim desprovido de sentido – tão logo lhe seja dada a resposta convincente. O movimento que aqui se executa como jogo, o materialismo executa com seriedade. Seriedade significa, aqui, que a resposta não permanece no espaço fechado do conhecimento e sim que é a práxis que lhe dá. (ADORNO, 1996, p. 338).

Vemos a importância de uma postura crítica e verdadeiramente filosófica diante da realidade. A realidade não se transforma pelo conceito puro, dado e consagrado: é preciso uma postura de construção da realidade que pressupõe e exige a transformação. Assim, Adorno conclui que “só dialeticamente me parece possível a interpretação filosófica”. (ADORNO, 1996, p. 338). Teoria e prática são inseparáveis.

Assim, Adorno busca reavivar a autenticidade da Filosofia, que se volta à materialidade dos problemas humanos e, sobretudo, coloque a pergunta como algo

fundamental: “a autêntica interpretação filosófica não aceita um sentido que já se encontra pronto e permanente por detrás da questão, e sim, a ilumina repentina e instantaneamente e, ao mesmo tempo, a consome”. (ADORNO, 1996, p. 335). As perguntas e as respostas não são definitivas em si. Como já defendemos anteriormente, é preciso uma constante preocupação em recomeçar, quando percebemos a nossa real capacidade de investigação do mundo à nossa volta.

Essa perspectiva é maravilhosa e nos deixa em um estado de otimismo – se bem que é paradoxal falar de otimismo aqui, pois toda essa preocupação e análise da atualidade da Filosofia por parte de Adorno surge em um contexto bárbaro da humanidade. Coincidência ou não, escolhemos um objeto de estudo em que, por um lado somos determinados a seguir padrões estabelecidos pelo poder do estado (o Currículo) e, por outro, estamos diante de um problema real (o *bullying*, a violência escolar, o preconceito). O divisor de águas: optamos em nossa atividade docente, aceitar as determinações do poder constituído ou, numa autêntica interpretação filosófica da realidade, colocar-se diante do aluno, dos problemas reais e, junto com ele e a partir dos problemas latentes presentes na sala de aula, fazer o possível para tornar essa realidade algo diferente?

É evidente que optamos pelo segundo caminho, afinal, não nos ocupariamos com tudo que dissertamos até aqui. “Entre o currículo e as aulas” é parte de nosso título. Não podemos perder de vista que o currículo carrega um conceito determinado a tal ponto que, se não tomarmos o cuidado de ensinar **a nós mesmos** e **a nossos alunos** que é preciso uma perspectiva crítica e de resistência a tudo aquilo que nos implica uma visão pronta e acabada da realidade, podemos simplesmente agir - de forma paradoxal - naturalizando tudo o que acontece, justificando o preconceito, inclusive. Com a ideia de naturalizar, queremos colocar as noções correntes do senso comum, como a de tratar as situações de preconceito como *vitimismo*, o *bullying* como natural ou como brincadeira entre as crianças, a violência escolar como pura *indisciplina* ou *maldade exclusivamente do aluno* sem compreensão das particularidades e pressupostos que podem desencadear todas essas questões.

Qual deveria ser o papel do professor, portanto, diante de uma situação de *bullying* na escola? Entendemos que não somente uma postura crítica diante da realidade, em que não se aceite as situações de violência e agressividade, mas, sobretudo, ter uma postura de responsabilidade, sensibilizando os alunos a evitarem

as situações-limite através do diálogo, da reflexão sobre os limites do outro e os seus próprios, enfim, criando uma cultura na qual o aluno tenha segurança para dizer o que pensa e manifestar as situações em que tenha sido vítima de preconceito, de *bullying*. Ouvir, falar, pensar e enfrentar: uma perspectiva crítica que nos ajuda, sobremaneira, a sobrepujar as situações de preconceito na escola.

Comparamos esse *cuidado com o ensino de uma perspectiva crítica* com a necessidade de um olhar microscópico (PUCCI, 2008), em que se busca, nos pequenos detalhes, as possibilidades para fazer florescer o conhecimento filosófico, deixando de coisificar, abandonando aquilo que nos aliena de nossa capacidade de interpretar e dar significado ao mundo, a partir de nós mesmos.

Esse cuidado com o ensino de filosofia é mais do que necessário em um tempo em que “os males se globalizam sob a aparência do bem, e, pior ainda, do inevitável, do insuplantável, daquilo que teria que ser integralmente aceito e incorporado.” (PUCCI; ZUIN; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2012, p. 13). Em uma perspectiva onde o Currículo de Filosofia apresenta mais limitações do que possibilidades, acabamos em uma situação em que os alunos podem ser empobrecidos do exercício do pensar e de, sobremaneira, perceber e ter sensibilidade diante dos problemas reais, diante do outro e de si mesmo. Uma lógica de “semicultura [...] deformação que impede, que traz obstáculos à formação” (PUCCI; ZUIN; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2012, p. 13), imposta de maneira verticalizada nas escolas, desde as relações de poder do governo do Estado, ou até mesmo nas relações entre direção e professores e, de forma mais significativa, entre professores e alunos, quando não se reflete sobre o que se ensina, não se pergunta sobre o que está sendo ensinado e o porquê, nem mesmo se constrói uma situação de ensino em que se reflita constantemente sobre a necessidade de abandonar tudo aquilo que pode nos levar novamente à barbárie.

Adorno, ao defender um modo de pensar crítico que não se conforma com a facilidade de permanecer na superfície, ilumina-nos com uma visão de educação com uma implicação filosófica. Como vimos, é preciso manter um pensamento que nos ajude a ler as entrelinhas de cada objeto, das relações sociais, materiais e históricas. (PUCCI; ZUIN; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2012).

Assim, temos uma contribuição filosófico-educacional no pensamento de Adorno, que defende a “importância do pensamento que reflete sobre si mesmo. [...] O que legitima de algum modo a reflexão provém de algo que é negativo e [...] a

degeneração da consciência é produto de sua carência de reflexão crítica sobre si.” (PUCCI; ZUIN, RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2012, p. 112). Ao propor um pensamento crítico e autorreflexivo, Adorno contrapõe o lugar-comum de um pensamento dominante, em que o sujeito pode se isolar dos fatos, alienando-se de sua capacidade de pensar enquanto, na verdade, está escravizado.

O curso da reflexão epistemológica era, de acordo com a tendência predominante, o curso da recondução cada vez maior de objetividade ao sujeito. Seria preciso inverter justamente essa tendência. Aquilo por meio do que a tradição da filosofia destaca o conceito de subjetividade do ente é forjado a partir do modelo do ente. O fato de a filosofia, trabalhando até hoje em uma autorreflexão insuficiente, ter esquecido a mediação no interior do mediador, no interior do sujeito, não é mais meritório do que qualquer outro esquecimento – como se se tratasse aqui de algo mais sublime. Como punição, o sujeito é igualmente surpreendido pelo que esqueceu. No momento em que transforma a si mesmo em objeto da reflexão da teoria do conhecimento, lhe é comunicado aquele caráter de objetividade cuja ausência ele gostava tanto de proclamar como uma superioridade ante o âmbito daquilo que é fático. [...] A imediatidade das reações primárias foi quebrada em um ponto na formação do eu e, com elas, a espontaneidade na qual o eu puro, segundo o uso transcendental, deveria se recolher; sua identidade pretensamente central se produz à custa daquilo que o idealismo atribuiu então a ele mesmo. [...] Quanto mais soberanamente o eu se eleva sobre o ente, tanto mais ele se transforma sub-repticiamente em objeto e revoga ironicamente seu papel constitutivo. Não é apenas o eu puro que é mediado onticamente pelo eu empírico que, enquanto modelo da primeira versão da dedução dos conceitos puros do entendimento, transparece de maneira inegável, mas também o próprio princípio transcendental junto ao qual a filosofia acredita possuir aquilo que para ela é primeiro em face do ente. (ADORNO, 2009, p. 152).

Para Adorno, o idealismo propõe um modelo de sujeito à custa de uma objetividade e uma autorreflexão insuficientes. A Filosofia, que acreditava deduzir um conhecimento puro a partir da *empíria*, acaba por transformar o ser humano em mero objeto, reduzindo significativamente sua humanidade. Ao distanciar fatos e valores do fazer humano, de maneira velada, esse sujeito transforma a outros em objetos, negando a si mesmo, isolando-se do mundo e, de maneira também autoritária, impondo a outros sua forma de ver o mundo como verdadeira, bem como todo e qualquer tipo de preconceito e violência, para fazer valer a sua maneira de ser.

O cotidiano da escola, como um espaço de realização da socialização dos sujeitos, pode ser o modelo excelente para fazer esse processo absurdo de desumanização, que vimos anteriormente. A mentalidade corrente entre professores e alunos de que a memorização (de datas, fórmulas, preceitos legais) é suficiente

como instrumento avaliativo, ou mesmo competições esportivas engendradas para valorizar a vitória a qualquer custo e não a participação do aluno são todas formas que denotam que a regra é aceitar tudo aquilo que está posto, sem questionar. Um professor, ao cobrar que seus alunos memorizem, propõe, de maneira velada, um pensamento superficial sobre as coisas e sobre o mundo, e, no outro caso, ao competir esportivamente, aceitar as regras como estão e, de forma agressiva, rebelar-se caso o time seja eliminado no interclasses, por exemplo. Ambas situações que são comuns e que representam, para Adorno, o avesso a um pensamento crítico.

O pensamento crítico se coloca com uma característica de constante tensão com a existência, com a superficialidade, com a ignorância, com as determinações e contradições da sociedade. Temos, portanto, o pensamento assumindo seu principal pressuposto: “a função de resistência ao *status quo* vigente.” (PUCCI; ZUIN, RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2012, p. 115).

É preciso ter consciência de que a sociedade não se tornará perfeita. Entretanto, uma vez que assumidos os pressupostos defendidos por Adorno, em especial a necessidade da Filosofia, com sua atualidade, representar o esforço de um ensino que promova o pensamento crítico, em busca de identificar “a barbárie atual, com o objetivo de poder transformá-la”. (PUCCI; ZUIN, RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2012, p. 115).

A história já nos mostrou os danos de uma sociedade permeada pela barbárie e pela violência sem medidas. Cabe-nos ter a responsabilidade e reconhecer que ensinar é um ato de humanidade e que podemos fazer toda a diferença, se não nos conformarmos com aquilo que nos é imposto, cotidianamente. Nesse sentido, adverte-nos Horkheimer: “[...] tirar consequências da teoria crítica para atuar politicamente é o anseio daqueles que pensam com seriedade; no entanto, não existe uma receita geral, salvo a necessidade de compreender a própria *responsabilidade*”. (HORKHEIMER, 1990, p. 1).

2.3 EDUCAÇÃO CONTRA A BARBÁRIE: IMPLICAÇÕES DO PRECONCEITO E O BULLYING NA EDUCAÇÃO.

Adorno, em sua conferência intitulada *A Educação contra a barbárie*, reflete sobre a possibilidade de um necessário debate sobre a necessidade de desbarbarizar, de se resistir contra a *barbárie* produzida e reproduzida diariamente. Ao definir este problema, pontua:

A forma de que a ameaçadora barbárie se reveste atualmente é a de, em nome da autoridade, em nome de poderes estabelecidos, praticarem-se precisamente atos que anunciam, conforme sua própria configuração, a deformidade, o impulso destrutivo e a essência mutilada da maioria das pessoas. [...] Suspeito que a barbárie existe em toda parte em que há uma regressão à violência física primitiva, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade, onde exista, portanto, a identificação com a erupção da violência física. (ADORNO, 2003a, p. 159).

Nesse sentido, a regressão à *barbárie*, à ameaçadora situação em que o caos social se instala entre a humanidade, é um projeto em que, através dos poderes instituídos, ocorre uma total exceção à democracia, ao pensamento crítico, à educação como pressuposto de dar condições objetivas à transformação da realidade, à justiça social.

Dessa forma, há uma instauração da violência, de forma institucionalizada e, ampliando-a, de forma velada, para a sociedade, para que esta encontre justificativas para sua autodestruição. Assim, todos os preconceitos seriam validados, pois nos faltaria conhecimento suficiente para resistir contra todo esse processo.

Na abertura de sua conferência, Adorno discute a seguinte proposição:

A tese que gostaria de discutir é a de que desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. O problema que se impõe nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie. Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização — e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade. (ADORNO, 2003a, p. 155).

A urgência por desbarbarizar deveria ser a prioridade, o objetivo de uma educação que coloca como caminho o pensamento crítico – tal como nos ocupamos no tópico anterior. Entretanto, o inconformismo com as situações de violência que são transmitidos de forma sensacionalista pelos programas policiais de fim de tarde ou pelas redes sociais – que massificam uma forma de pensar predeterminada – não é o mesmo inconformismo com a barbárie que acontece diariamente nas proximidades de nosso campo de ação, nas relações humanas mais próximas de nós – se é que podemos considerar que esse tipo de relação ocorra hoje em dia.

Vejamos, a desumanidade não é um propósito individual, de algumas centenas de pessoas que são más por conta de situações específicas e isoladas de um contexto social. Adorno (2003a) considera que a derrocada para a barbárie é um projeto de civilização que sucumbe do sujeito a capacidade de construir, pela sua subjetividade, um pensamento crítico capaz de não compactuar com a violência de nenhuma maneira. Temos, como implicação desse projeto o caos social, onde se culpa os indivíduos pela violência, quando, na verdade, os impulsos humanos são direcionados para o esvaziamento do conhecimento, dos impulsos vitais, para a autodestruição, a destruição do outro.

Adorno e Horkheimer (2006), na *Dialética do Esclarecimento*, ao discutirem a respeito do conceito de esclarecimento, retomam a problemática da *arte*, sendo esta um bem cultural tão desejável para permitir à humanidade a fruição de uma estética que leve sempre mais à reflexão e à crítica que, tanto quanto a educação proposta por Adorno, anteriormente, pode contribuir decisivamente para afastar o caos social, a violência.

Trazemos a questão da arte no sentido de discutir a problemática da reprodução, pela qual somos constantemente impelidos, tanto na escola quanto nas redes sociais, que afasta inexoravelmente as capacidades reflexivas e críticas do indivíduo. A arte é originalmente simbólica, assim como as palavras são: tanto a arte quanto as palavras (ditas, escritas e ensinadas) são reflexo daquilo que aprendemos e do que pretendemos transmitir às demais pessoas. Segundo Adorno e Horkheimer, “a palavra exerceu originalmente a função da imagem” (2006, p. 27), e esta está permeada da significação e conteúdo.

Com o advento da ciência e o ofuscamento do mito – enquanto expressão primária e comum em toda sociedade que se pretende civilizada – tem-se o controle do pensamento e dos significados, pois “é enquanto signo que a palavra chega à

ciência” (ADORNO & HORKHEIMER, 2006, p. 27), tornando a arte, o conhecimento algo positivado e massificado, a ser reproduzido em larga escala, reduzindo o processo de reflexão e produção de conhecimento e subvertendo a ideia de quem pretenda produzir arte ou filosofia, na verdade, quer *subverter a ordem vigente* ou, é tão voltado a *utopias*, que não pode ser levado a sério por ninguém. Segue o jogo em que, a humanidade, podendo superar a ignorância, comodamente se mantém nesse estado primitivo.

A ciência em sua interpretação neopositivista torna-se esteticismo, sistema de signos desligados, destituídos de toda intenção transcendendo o sistema: ela se torna aquele jogo que os matemáticos há muito orgulhosamente declararam assunto deles. A arte da copiabilidade integral, porém, entregou-se até mesmo em suas técnicas à ciência positivista. De fato, ela retorna mais uma vez ao mundo, na duplicação ideológica, na reprodução dócil. A separação de signo e imagem é inevitável. (ADORNO & HORKHEIMER, 2006, p. 28).

Nesse sentido, a ciência do positivismo retira da estética a sua mais importante função: dar significado ao mundo. O que mais importa é a imagem, a aparência. Limita-se o acesso ao significado, ao priorizar a imagem. Transmite-se uma ideia aparente do mundo, tornando a ideologia pretendida mais facilmente assimilada e reproduzida por todos aqueles que não subvertem o pensamento dominante e nem se posicionam criticamente.

Adorno e Horkheimer (2006) avançam nessa análise, discutindo que o mundo burguês nem sempre esteve aberto à confiança na arte e, quando confiava nesta, colocava-a em detrimento à fé – realizando nesse contexto, através do protestantismo e, na tentativa de busca da verdade, reprimindo toda e qualquer tentativa de desobediência à palavra sagrada. Essa pretensa dualidade entre bondade e maldade, amigos e inimigos do sagrado, pode levar a um processo perigoso:

[...] a fé perpetua a separação na luta para superá-la: seu fanatismo é a marca de sua inverdade, a confissão objetiva de quem apenas crê por isso mesmo não mais crê. [...] Toda a honestidade dos fiéis sempre foi irascível e perigosa. Não foi como exagero mas como realização do próprio princípio da fé que se cometeram os horrores do fogo e da espada, da contrarreforma e da reforma. (ADORNO & HORKHEIMER, 2006, p. 29; grifos nossos).

Destacamos alguns termos para pontuar o perigo que a fé pode representar, se ela se afasta do pressuposto da consciência do outro: independente de qualquer questão posta pela fé ou pela ciência, a humanidade, a humanização deveria prevalecer. A subversão dos conceitos, das ideias e, sobremaneira, a legitimação do autoritarismo pela força da palavra, sufocando o pensamento crítico, pode conduzir – e a história nos deixou inúmeros exemplos disso – a uma cegueira intelectual, diríamos até um terrorismo, uma aversão a tudo aquilo que é diferente.

A ciência e a fé podem cegar o ser humano, a tal ponto, que todo *preconceito*, o *bullying*, enfim, a *barbárie* como uma situação totalitária, sejam justificados, validados: o discurso dominante, a palavra sagrada, a maneira como tratamos as diferenças, considerando que a igualdade radical é o caminho para a humanidade, produziram duas grandes guerras e tantas outras “pequenas” guerras cotidianas, até mesmo em uma “inofensiva” sala de aula, onde esperaríamos que o pensamento crítico deveria ser o ponto principal.

O paradoxo da fé acaba por degenerar no embuste, no mito do século vinte, enquanto sua irracionalidade degenera na cerimônia organizada racionalmente sob o controle dos integralmente esclarecidos e que, no entanto, dirigem a sociedade em direção à barbárie. (ADORNO & HORKHEIMER, 2006, p. 29).

A denúncia do paradoxo da fé - que degenera a humanidade, não humaniza e nem possibilita uma verdadeira espiritualidade – e da ciência do positivismo - que esvazia da arte a fruição estética como expressão radical do pensamento crítico, a possibilidade de encontro consigo mesmo e com a natureza – são para os nossos pensadores, o *mito* do século vinte, em que se tem os pressupostos necessários para justificar um mundo administrado, permeado por tabus, autoritarismo, que impedem a subjetividade dos indivíduos e, por fim, conduzem à barbárie.

Já passamos pelo século vinte. A pergunta mais superficial seria: no *século vinte e um*, superamos o *mito do século vinte*? Afinal, já aprendemos com a história, os absurdos cometidos no passado e não os repetiremos.

Gostaríamos de responder afirmativamente a essa pergunta. Porém, talvez aí, resida a atualidade das obras dos frankfurtianos, afinal, ainda estamos colhendo os frutos de um século de transformações humanas, científicas, filosóficas, religiosas, sociais e educacionais, mas, sobremaneira, os terríveis frutos da exclusão social, da miséria, do preconceito, enfim, da barbárie e todas as suas implicações.

Não aprendemos com nossos erros. Somos diariamente inundados com milhares de informações, milhares de *selfies* são postadas por segundo nas redes sociais. Publicamos uma infinidade de informações sobre nós na internet, criando um *mundo virtual*, ilusório, sobre nós mesmos e sobre o que pensamos, sendo que, na verdade, mediante uma fé também tão paradoxal, aceitamos passivamente a escravidão contemporânea. Somos controlados por informações superficiais sobre a realidade, criamos sobre nós mesmos uma imagem idealizada e, de forma irracional, querendo viver uma igualdade impossível. Deixamos de refletir sobre o mundo e sobre nós mesmos, pois as informações que recebemos não são de qualidade e, mesmo que fossem, o tempo não é suficiente para depurar tanta informação, tanta propaganda.

Diante dessa selva de um *mundo virtual*, “virtualizamos” nossas relações reais; na verdade, reduzimos significativamente o tempo dedicado ao outro, afinal, precisamos dizer na rede social “no que estamos pensando hoje”. E, muito provavelmente, esse pensamento é tão irracional quanto toda informação que nos é imposta massivamente todos os dias, sendo que não tivemos o tempo necessário para refletir, pensar criticamente.

Ao escrevermos tudo isso, pensamos em um paradoxo, ao refletir sobre o que poderia, afinal, ser um ponto chave para pensarmos a questão do *bullying* nesse contexto de um mundo virtual e um mundo real “virtualizado”, em que a barbárie é construída a passos largos. Seria: a semiformação que temos, tanto pelas informações superficiais do cotidiano, quanto dos conteúdos programados para aprendermos na escola (o Currículo) são, na verdade, um projeto de uma humanidade supostamente esclarecida que, por força da arbitrariedade e do autoritarismo, faz-nos reproduzir um mundo em que todos são iguais, precisam pensar da mesma forma, vestir-se do mesmo jeito, ter a mesma forma física, enfim, padrões impossíveis de se concretizar na prática, mas, com um potencial enorme de causar um mundo pautado pela *barbárie*, pois não conseguimos pensar de forma crítica a ponto de reconhecer a humanidade do outro.

Assim, o *bullying*, o preconceito cotidianamente vivido e reproduzido atualmente, também por um mundo virtual, é um grande projeto para realizar um mundo impossível, planejado, em que o diferente é sufocado, caso pretenda ser humano *de fato*, com suas imperfeições e limites, mas, com sua capacidade racional e crítica, existindo com autenticidade.

Adorno prossegue sua conferência afirmando “algo terrivelmente simples: que a tentativa de superar a barbárie é decisiva para a sobrevivência da humanidade.” (2003a, p. 156). E de forma bastante simples, também colocamos que a superação da barbárie não passa pela reprodução de um modelo educacional com relações verticalizadas, autoritárias, tão bárbaras que sufoquem qualquer tentativa de pensamento crítico. Nesse sentido, a superação do *bullying* e do preconceito é bastante difícil, especialmente diante de um Currículo que não prevê o mínimo de espaço para a autonomia e para a reflexão sobre os problemas reais, que educa de forma massiva, tão massiva quanto a enxurrada de informações diárias, continuaremos assistindo situações de *barbárie* todos os dias.

Adorno não julga tão óbvio que a humanidade almeje a superação da barbárie, pois:

[...] as concepções educacionais vigentes, sobretudo as existentes na Alemanha, em que são importantes concepções como aquela pela qual as pessoas devam assumir compromissos, ou que tenham que se adaptar ao sistema dominante, ou que devam se orientar conforme valores objetivamente válidos e dogmaticamente impostos. Pela minha visão da situação da educação alemã, o problema da desbarbarização não foi colocado com a nitidez e a gravidade com que pretendo abordá-lo aqui. Isto basta para colocar em discussão uma tal aparente obviedade. (ADORNO, 2003a, p. 156).

O problema da desbarbarização não foi posto pois essa demanda, se realizada, reduziria drasticamente a possibilidade de dominação, massificação, anulando os pressupostos de um mundo administrado e abrindo possibilidade de que até mesmo as camadas populares pudessem ter uma oportunidade de construir uma vida dotada de cultura, de conhecimento, de esclarecimento.

A construção de uma educação nesse sentido esbarra, portanto, em estruturas repressivas da sociedade estabelecida, sendo a escola apenas um dos momentos da repressão ao ser humano, mas, sem dúvida, a mais significativa das estruturas para manter a consciência das pessoas em um nível superficial e minimizando a possibilidade de resistência e crítica ao que está posto.

Quando o problema da barbárie é colocado com toda sua urgência e agudeza na educação, e justamente em instituições como a sua, que desempenha um papel-chave na estrutura educacional da Alemanha hoje, então me inclinaria a pensar que o simples fato de a questão da barbárie estar no centro da consciência provocaria por si uma mudança. Por outro lado, que existam elementos de barbárie, momentos repressivos e

opressivos no conceito de educação e, precisamente, também no conceito da educação pretensamente culta, isto eu sou o último a negar. Acredito que — e isto é Freud puro — justamente esses momentos repressivos da cultura produzem e reproduzem a barbárie nas pessoas submetidas a essa cultura (ADORNO, 2003a, p. 157).

Vemos, nesse sentido, mais uma aproximação de Adorno à psicanálise, pontuando que a agressividade comumente presente nas relações sociais é estimulada, de forma velada ou até mesmo objetiva em alguns casos, mediante a presença de relações autoritárias no ensino e na construção da subjetividade.

Freud, em sua obra *O mal-estar na civilização*, propõe a seguinte reflexão, partindo do homem primitivo para pensar a cultura contemporânea:

Se a cultura impõe tais sacrifícios não apenas à sexualidade, mas também ao pendor agressivo do homem, compreendemos melhor por que para ele é difícil ser feliz nela. De fato, o homem primitivo estava em situação melhor, pois não conhecia restrições ao instinto. Em compensação, era mínima a segurança de desfrutar essa felicidade por muito tempo. O homem civilizado trocou um tanto de felicidade por um tanto de segurança. Mas não esqueçamos que na família primitiva somente o chefe gozava dessa liberdade instintual; os outros viviam em submissão escrava. Logo, a oposição entre uma minoria gozando as vantagens da cultura e uma maioria destituída dessas vantagens foi levada ao extremo naquela época primeira da civilização. Informando-nos mais cuidadosamente acerca dos primitivos que ainda hoje vivem, aprendemos que não se pode invejá-los a liberdade em sua vida instintual; esta é sujeita a limitações de outra espécie, mas talvez de maior rigor que as daquela do civilizado moderno. Se justificadamente objetamos, em nosso estado atual de civilização, que ele não preenche nossos requisitos de um sistema de viver que faça feliz, que admite muito sofrimento que se poderia provavelmente evitar; se, de modo implacavelmente crítico, buscamos expor as raízes de sua imperfeição, sem dúvida exercemos o nosso mero direito, não nos mostramos inimigos da cultura. É lícito esperar que pouco a pouco lhe introduziremos mudanças que satisfaçam melhor as nossas necessidades e escapem a essa crítica. Mas talvez nos familiarizemos igualmente com a ideia de que há dificuldades inerentes à cultura, que não cederão a tentativas de reforma. Além das tarefas de restrição instintual, para as quais estamos preparados, surge-nos o perigo de um estado que podemos denominar “a miséria psicológica da massa”. (FREUD, 2010, p. 52-53).

As dificuldades inerentes à cultura contemporânea se situam, especialmente, nos mecanismos repressivos de educação, que, por força do autoritarismo, não permitem ao sujeito a construção de si mesmo, por força de um pensamento crítico, que fora sufocado. Outrora, o homem primitivo substituía o tempo de vida por uma vivência de tudo aquilo que seus instintos permitiam. Agora, o homem contemporâneo troca o desejo de felicidade, reprimindo-se e, especialmente, reprimindo a outros, para ter uma sensação de segurança. Dizemos

sensação, pois entendemos que, nesse processo de repressão do outro, está combinado o ingrediente necessário para que a *barbárie* se instale: o preconceito. Minimizamos o outro para nos sentirmos seguro de nós mesmos. Resta-nos perguntar se essa atitude é racional, ou não passa do que Freud chamava de “miséria psicológica da massa”. (FREUD, 2010, p. 53).

Adorno pontua, ainda, em sua conferência, sobre o conhecimento psicológico como teoria freudiana:

[...] De resto, o conhecimento psicológico defendido como teoria justamente por Freud, com cujas reflexões acerca dessas questões ambos nos revelamos impressionados, encontra-se em concordância também com a possibilidade de sublimar de tal modo os chamados instintos de agressão, acerca dos quais inclusive ele manifestou concepções bastante diferentes durante sua vida, de maneira que justamente eles conduzam a tendências produtivas. Portanto, creio que na luta contra a barbárie ou em sua eliminação existe um momento de revolta que poderia ele próprio ser designado como bárbaro, se partíssemos de um conceito formal de humanidade. Mas já que todos nós nos encontramos no contexto de culpabilidade do próprio sistema, ninguém estará inteiramente livre de traços de barbárie, e tudo dependerá de orientar esses traços contra o princípio da barbárie, em vez de permitir seu curso era direção à desgraça. (ADORNO, 2003a, p. 158).

Vemos um manifesto interesse de Adorno pelas relações entre a filosofia e a psicanálise. Esse interesse se apresenta como uma forma de interconexão entre teoria e prática. Teoria, com a análise das contradições do pensamento filosófico e da sociedade submetida a um modelo capitalista; prática, com as contribuições da psicanálise, para compreensão do homem e suas pulsões agressivas e os aspectos repressivos presentes nas relações humanas que geram situações de submissão.

Como a educação pode, portanto, apresentar-se para além de uma perspectiva de reprodução das contradições sociais, da repressão e da agressividade?

Já falamos anteriormente sobre o quanto as propostas avaliativas ou esportivas podem conduzir ora à uma memorização útil só para provas, deixando de gerar uma aprendizagem de fato, ora à competição para ganhar a todo o custo, reforçando a agressividade ou o conformismo, a aceitação tácita de que a regra é que sempre existirão ganhadores e perdedores. Falávamos dessas tendências do ponto de vista da linguagem, do discurso de quem determina que essas situações sejam desse jeito. Porém, também temos um aspecto psicológico-subjetivo

(freudiano) de tendência à barbárie, em que os fracassos experimentados continuamente podem acabar se traduzindo em agressões (ADORNO, 2003a).

Objetivamente, Adorno pontua que, além do ponto de vista da individualidade, há uma falência da cultura e das propostas educacionais, que dividem os homens entre os que executam trabalho físico e os que executam trabalho intelectual. O trabalho físico é desgastante, penoso e disso sabemos. Entretanto, o trabalho intelectual, que seria o caminho primordial para a superação da barbárie, ou fica restrito a uma parcela de abastados que podem e têm tempo para produzi-lo, ou, quando acessado pela classe trabalhadora, o é em detrimento exclusivo das técnicas de trabalho e não para real superação de seu estado de submissão.

A consciência das pessoas entre quem sabe e quem não sabe, fortes e fracos, religiosos e não religiosos, enfim, entre bem e mal... divisões que só reforçam ainda mais a distância entre seres da mesma espécie e que são objetivamente classificados e rotulados todos os dias. Para muitos, a agressividade é o único caminho justificável. Sabemos que racionalmente não é, mas, para muitos acaba se tornando o único meio de tentar sair de sua situação atual.

Adiante, discutiremos os caminhos traçados em uma escola real, com um professor de filosofia real e com alunos que têm inúmeras histórias de vida e já conviveram de perto com o *bullying*, com o preconceito, com a agressividade, quase que diariamente. A partir desses pressupostos reais, pretendemos apresentar não só reflexões sobre esses temas, mas, meios objetivos de enfrentamento da *barbárie* que se reproduz continuamente diante de nossos olhos.

Deixamos essa citação de Adorno, que é fonte de inspiração para seguirmos adiante com os propósitos acima colocados.

Com a educação contra a barbárie no fundo não pretendo nada além de que o último adolescente do campo se envergonhe quando, por exemplo, agride um colega com rudeza ou se comporta de modo brutal com uma moça; quero que por meio do sistema educacional as pessoas comecem a ser inteiramente tomadas pela aversão à violência física. (ADORNO, 2003a, p. 165).

PARTE 3

O FENÔMENO *BULLYING* E SEU ENFRENTAMENTO ATRAVÉS DO ENSINO DE FILOSOFIA

Após realizarmos, na primeira parte desta dissertação, as reflexões sobre o Currículo de Filosofia e de, na parte dois, discutirmos os pressupostos que nos ajudam a repensar o ensino de Filosofia a partir da Teoria Crítica, especialmente com a contribuição de Theodor Adorno, buscando um ensino que, sobretudo, nos ajude a superar a barbárie, seguiremos adiante com as implicações deste itinerário.

Não pretendemos apresentar uma resposta definitiva à questão do *bullying*. Entretanto, essa afirmativa não nos isenta de tentar, com responsabilidade, caminhos necessários para o enfrentamento desta questão, em um contexto específico.

Nesse sentido, apresentamos, nesta terceira e última parte, a proposta de um *produto educacional*⁸, pensado e repensado, na nossa prática docente, em uma escola pública de Ribeirão Preto. A construção metodológica e reflexiva dessa proposta será assim organizada: no tópico “*Caracterização do campo de estudo e implicações do fenômeno bullying na escola*”, apresentamos em subtópicos as características do campo de estudo, da unidade escolar e seu plano pedagógico, dados sobre a violência que interferem nas relações escolares e os procedimentos tomados para abordar o tema juntamente com os alunos; e, por fim, no tópico “*O ensino de Filosofia e a possibilidade de intervenção no fenômeno bullying*”, apresentamos os aspectos práticos e didáticos utilizados com os alunos para reflexão sobre o fenômeno *bullying*, sendo organizado em dois momentos distintos: a criação de um Grupo de Apoio contra o *bullying* e a violência escolar e a realização de experiências filosóficas em sala de aula com os demais alunos.

⁸ O termo *produto educacional* é uma exigência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), visando a classificação e a avaliação da produção técnica dos programas de mestrado, tais como o Mestrado Profissional em Filosofia. Entretanto, ele carrega a impressão de algo realizado, acabado e que poderia contrariar aquilo que nos propusemos nesta dissertação, especialmente a partir dos pressupostos teóricos da Teoria Crítica, que recusa que a educação padronize, estipule ou estabeleça uma forma de ensino. Justificamos que a elaboração de um produto educacional guarda relação com a intencionalidade de, uma vez refletidos os pressupostos teóricos, elaborarmos práticas de ensino junto aos alunos, transformando essa prática em um produto que possa ser aplicado ou aproveitado por outros professores.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO E IMPLICAÇÕES DO FENÔMENO *BULLYING* NA ESCOLA

3.1.1 Características do município de Ribeirão Preto: economia e educação.

A unidade escolar, objeto de nossa dissertação, está localizada no município de Ribeirão Preto, na região nordeste do estado de São Paulo, mais especificamente na recém-criada Região Metropolitana de Ribeirão Preto (RMRP).

A RMRP foi institucionalizada através da Lei Complementar nº 1.290, de 06 de julho de 2016. Concentra mais de 1,7 milhão de habitantes e 2,95% do Produto Interno Bruto do estado de São Paulo (EMPLASA, 2019).

A RMRP, impulsionada mais diretamente pelo município de Ribeirão Preto, possui uma economia diversificada, com empresas de diversos segmentos, do agronegócio, indústrias de alta tecnologia, bem como comércio e serviços que movimentam significativamente a economia da região.

A cidade de Ribeirão Preto possui ampla rede educacional. Como polo universitário, a cidade atrai muitos estudantes, principalmente no ensino superior. Entre instituições públicas de ensino, a cidade conta com a Universidade de São Paulo (USP) – criada em 1952, sendo pioneira a Faculdade de Medicina (FMRP) – e a Faculdade de Tecnologia (FATEC), mantida pelo Centro Paula Souza, autarquia do Governo de São Paulo, instituição criada em 2015.

Na RMRP, destacam-se como instituições públicas de ensino superior a Universidade do Estado de São Paulo, a UNESP, no município de Jaboticabal e o Instituto Federal de São Paulo (IFSP), localizado no município de Sertãozinho.

A cidade de Ribeirão Preto possui aproximadamente 96.000 alunos matriculados no ensino fundamental e médio, conforme levantamento de 2018, distribuídos em 190 estabelecimentos de ensino fundamental e 83 estabelecimentos de ensino médio. (IBGE, 2019a). A relação aluno por docente é de 19,77 no ensino fundamental e 14,56 no ensino médio, um pouco superior à média estadual, porém, não representando um resultado significativo no que se refere à superlotação das salas de aula. Entretanto, a unidade escolar, campo de nossa dissertação, possui as turmas em sua capacidade máxima determinada pela rede estadual (40 alunos por turma), em parte devido à sua localização geográfica (centro da cidade) e ainda pela

ampla procura da escola devido à critérios tais como a segurança do entorno, a confiança dos pais e dos alunos pelos resultados educacionais obtidos.

Ribeirão Preto conta com uma população estimada de 703.293 habitantes (IBGE, 2019b) e um Índice de Desenvolvimento Humano de 0,800 – considerado “muito alto”, sendo que o município ocupa a 100ª posição no Estado, com PIB acima de R\$ 44.000 reais *per capita*. (IBGE, 2019a).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do município atinge os seguintes patamares, segundo levantamento de 2017 nas instituições de ensino da rede pública: para os Anos Iniciais do ensino fundamental 6,1 e para os Anos Finais 4,7. (IBGE, 2019a).

A unidade escolar que será objeto de análise para a proposição do produto educacional para reflexão e enfrentamento do *bullying* e violência escolar está vinculada à Rede Estadual de Ensino, que tem como mantenedora a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP).

A política educacional vigente corresponde ao modelo implantado desde o governo de Mário Covas (1995-2001) e continuado por José Serra (2007-2010), Geraldo Alckmin (2001-2006; 2011-2018) e, atualmente, por João Dória, governador eleito em 2018 para o período de 2019 a 2022. Nesse sentido, são pelo menos 24 anos com o mesmo grupo político-partidário – do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) – mantendo projetos educacionais voltados a práticas neoliberais, reduzindo ao máximo os custos e, ao mesmo tempo, atendendo o máximo possível de alunos.

Como vimos na primeira parte da dissertação, a concepção de um Currículo como o status de único caminho para conceber a educação paulista responde a essa política educacional. Pelo menos desde 2008, a elaboração de manuais e materiais para professores e alunos, política conhecida como “São Paulo Faz Escola” e a formação continuada dos docentes através da “Escola de Formação de Professores” são alguns exemplos de medidas tomadas por órgãos que estão muito distantes da realidade da maioria das escolas e das demandas dos alunos. Sobram medidas burocráticas e de redução de gastos. Faltam medidas e projetos dentro das escolas que se aproximem dos anseios dos alunos, principalmente.

Adiante, apresentamos as características da unidade escolar e do projeto pedagógico, campo que enfrentamos em nosso propósito de ensinar Filosofia.

3.1.2 Características da unidade escolar e do projeto pedagógico

A Escola Estadual “Cônego Barros” foi criada em 17/03/1932 – à época nomeado “5º Grupo Escolar de Ribeirão Preto”. Em 1944, o Grupo Escolar ganhou o nome atual, em 1976 foi transformada em escola de segundo grau e a partir de 1999 foi reorganizada e, desde então, atende exclusivamente o Ensino Médio.

No ano de 2019, a unidade escolar conta com aproximadamente 800 alunos matriculados, em 20 turmas, distribuídas da seguinte forma: 7 turmas de 1ª série, 6 turmas de 2ª série e 7 turmas de 3ª série do Ensino Médio. A escola funciona nos períodos da manhã e tarde. O período da manhã é voltado para alunos de 2ª e 3ª série e o período da tarde contém alunos das três séries do Ensino Médio, com predominância das turmas de 1ª série.

Uma característica marcante da clientela escolar se dá por conta da localização da escola. Por estar na região central da cidade, a escola recebe alunos de praticamente todos os bairros. Alguns alunos precisam pegar dois ônibus por dia para ir e voltar, outros ainda, por serem alunos do SENAI e do Centro Paula Souza, por exemplo, muitas vezes viajam de cidades vizinhas para estudar nestas instituições em um período e na escola regular no outro. Diante dessa realidade, uma coisa temos como reflexão certa: a escola não possui uma “comunidade”, no sentido do pertencimento à escola, da proximidade da mesma, geograficamente.

Outra característica é o grande número de alunos que trabalham em período diverso ao seu curso, e utilizam a escola como ponto de transição. Muitos deles também frequentam cursos técnicos ou escolas de idiomas.

O Plano de Gestão Escolar⁹ reitera o desejo da construção de uma *identidade escolar para efetivar a melhoria do ensino público*, mas, identificamos no texto, uma queixa pela não concretização desse feito, devido à distância geográfica do aluno da escola, dificultando o sentimento de pertença ao universo escolar.

Entendemos que, aqui, caberia, talvez, um estudo específico sobre essa questão. Entretanto, voltando-nos para a problemática que nos ocupamos até aqui, podemos questionar se essa distância realmente interfere na construção da identidade escolar, ou se essa identidade pode ser constituída através de

⁹ Tivemos acesso através do diretor da escola a uma cópia digitalizada do referido plano e o mesmo não se encontra publicado em nenhuma página oficial da Secretaria da Educação de São Paulo. Nesse sentido, inviabiliza-se a realização de referências diretas. Ocupamo-nos de analisá-lo e apresentar nossas considerações diretamente no corpo do texto.

mecanismos que aproximem o ensino da realidade do aluno. Ou ainda, mesmo se o distanciamento geográfico do aluno da escola e toda a sua identidade construída em um contexto diverso do “centro da cidade” não poderia ser fonte de preconceitos, *bullying* e, caso essas questões não sejam trabalhadas por meio de projetos ou de bastante diálogo entre alunos e professores, aí teríamos comprovada a questão do distanciamento entre as pessoas e a ocorrência mais significativa de todos esses fenômenos dentro da escola.

Nos resultados educacionais, a unidade escolar tem um bom índice na avaliação externa, o SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo), tendo atingido em 2018 o patamar de 3,48 no Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), para a 3ª série do Ensino Médio, sendo a unidade escolar com melhor avaliação no município para o ciclo do Ensino Médio.

Ao consultarmos o Plano de Gestão Escolar proposto pela escola para o período de 2019 a 2022, verificamos uma tímida comemoração deste resultado, afinal, encontram-se inúmeras dificuldades pedagógicas como ausências esporádicas dos professores efetivos e falta de professores para substituição, dificuldades dos alunos, especialmente nas competências e habilidades previstas para a disciplina de Matemática, para nos concentrarmos naquilo que preconiza a metodologia de gestão pedagógica da SEE-SP.

Mesmo diante dos resultados razoáveis e das dificuldades acima expostas, todos os anos ocorrem diversas aprovações dos alunos no Exame Nacional do Ensino Médio, nas Universidades Públicas e nos Institutos Federais.

Ainda em relação às avaliações externas propostas pela SEE-SP, a escola tem se dedicado a cumprir de forma satisfatória a AAP – Avaliação da Aprendizagem em Processo – e, a partir dos resultados obtidos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, aplicar nas aulas dessas disciplinas os pressupostos do Projeto Método de Melhoria de Resultados¹⁰ (MMR). Este projeto, bastante recente na Secretaria de Educação, busca aplicar e acompanhar ainda mais de perto a aplicação de todos os pressupostos do Currículo, das Avaliações

¹⁰ O Método de Melhoria de Resultados foi implantado em 2017 em 13 diretorias de ensino da cidade de São Paulo, sendo estendido depois para o interior do estado. Esse método faz parte do programa Gestão em Foco, visando que as escolas avancem nos aspectos educacionais, pedagógicos e de gestão. Trata-se de um método que combina planejamento estratégico, com etapas estabelecidas como identificação de desafios, superação dos mesmos e implantação de soluções.

externas e acompanhando passo a passo as tomadas de iniciativa de gestores¹¹ e professores.

O Plano de Gestão Escolar faz uma ressalva a esse método, ao mencionar que a SEE-SP quer melhorar continuamente a aprendizagem dos alunos sem investir mais nada para que isso ocorra. Verifica-se um aumento da vigilância e uma cobrança por resultados rápidos. Sabemos, contudo, que a prática docente e discente, na busca pela aprendizagem, não ocorre como um produto que corre veloz numa esteira e, ao final, estará pronto para o mundo produtivo.

Repetiremos aqui, muito provavelmente, a queixa quase unânime de quem trabalha com educação neste país: os governos investem muito em gerenciamento da educação, para que ela seja mínima para os mais pobres; investem muito pouco na valorização das pessoas, não só no sentido monetário do termo: sobretudo no sentido de que a escola seja o lugar do diálogo, da democracia, da criatividade, do questionamento constante, de humanizar e de evitar a barbárie.

A sensação de pertencimento por parte dos alunos – algo que vislumbramos a partir dos últimos três anos que atuamos nesta unidade escolar – é algo muito relevante e entendemos que é um grande potencializador para os propósitos que nos dispusemos a investigar e problematizar nessa dissertação.

Sem dúvida que a ruptura e a crítica constante aos procedimentos gerenciais e aos manuais prontos, receituários que a SEE-SP propõe quase que cotidianamente, há 24 anos, é inconteste. Afinal, a escola é um organismo que pode ser vivo e atuante na sociedade. O Plano de Gestão Escolar discute que a educação paulista tem baixo investimento diante da expectativa de aluno a ser formado pela escola. Espera-se qualidade com uma estrutura que perpetua a desigualdade.

Para finalizarmos nossa discussão sobre a unidade escolar e seu projeto pedagógico, reiteramos que o Plano de Gestão Escolar não possui nenhum projeto específico para tratamento a respeito de problemáticas relativas ao preconceito, à violência e ao *bullying*. Entretanto, a Diretoria de Ensino interpelou a todas as escolas de Ribeirão Preto, desde o ano de 2018, para que realizassem ações, e, no ano de 2019, especialmente, após o atentado na Escola Estadual Raul Brasil –

¹¹ A propósito, a SEE-SP tem preferido utilizar essa terminologia ao invés de diretor de escola, vice-diretor e coordenador pedagógico, considerando que todas essas funções na escola têm o mesmo papel: de gerenciamento da escola, como se fosse uma empresa. Crítica feita por mim após anos ocupando a função de coordenador pedagógico e ter sofrido na pele a suposta “autonomia” que esses pressupostos gerenciais aparentam ter.

localizada na cidade de Suzano-SP – houve novamente uma cobrança nesse sentido.

Geralmente, a realização de ações de intervenção contra o *bullying* caberia a um Professor Mediador Escolar e Comunitário. Entretanto, como a unidade escolar não possui esse professor, cabe à vice-diretora – além das funções inerentes ao seu papel – realizar esse processo de mediar conflitos, ouvir os alunos sobre suas dificuldades pedagógicas e de relacionamentos, observar e solucionar problemas relativos à disciplina dos alunos. No segundo tópico, retomaremos essa problemática, no sentido de justificar a abertura da escola para a realização das atividades práticas que nos propusemos, não só para ajudar nessas demandas estabelecidas por órgãos diretivos, mas, sobremaneira, nos dedicar a ensinar Filosofia numa perspectiva crítica e propositiva aos problemas cotidianos.

3.1.3 Caracterização sobre a questão da violência e do fenômeno *bullying*: sintomas da barbárie no contexto vivenciado pelos alunos.

O estudo de uma realidade escolar específica, acompanhada da disposição diária de buscar enfrenta-la, ao mesmo tempo que nos encontramos imersos nas situações determinantes do sistema capitalista e do Currículo, bem como o dilema entre *ensinar Filosofia numa perspectiva puramente disciplinar* e *ensinar Filosofia com uma perspectiva de experiência filosófica*, leva-nos, num primeiro plano, a buscar uma necessária compreensão das situações de violência.

Enquanto professor da rede estadual há pelos menos 15 anos, persisto em lidar com este problema, uma vez que, na formação inicial, me incomodavam as inúmeras situações em que me deparava com essa temática. Retrocedendo para uma perspectiva individual, vim de uma cidade que, por volta do ano 2000, contava com cerca de 24 mil habitantes, lugar onde raramente aconteciam situações drásticas de violência. Entretanto, de vez em quando acontecia algum episódio de briga ou desentendimento entre alunos nas escolas onde estudei, bem como inúmeras vezes fui o que hoje chamaríamos de “vítima de *bullying*”, porém, naquela época, ouvia constantemente, como forma de me conduzirem à conformação com a realidade: “*é só brincadeira*”, “*para de chorar por tudo, seja forte*”, entre outras falas.

A experiência pessoal é retratada no sentido de fundamentar o incômodo, que se manteve ao longo da carreira docente. No sentido mais aprofundado do

termo “incômodo”, abordando-o numa perspectiva de que como humanos não nos encontramos nunca satisfeitos, como filósofos também nos encontramos ao longo da vida em inúmeras situações assombrosas, que não permitiriam uma atitude conformista e resignada. Entendemos que o filósofo, além de necessitar de se incomodar com algo, precisa de uma atitude de inconformismo com a violência, com a educação que aliena, com a desigualdade, com os preconceitos que só separam a sociedade em classes, entre privilegiados e não-privilegiados. E esse inconformismo deve nos acompanhar na sala de aula, pois somente assim a temática que estamos abordando fará sentido.

Compreendemos, assim, a violência como símbolo de uma sociedade que, ao tentar administrar todas as coisas, falha com aquilo que é essencial: a formação dos indivíduos, da consciência, da possibilidade de um pensamento crítico sobre si e sobre o mundo.

A compreensão da violência passa pelo entendimento do contexto onde ela ocorre e de acordo com os valores adotados pela sociedade (FANTE, 2011). Segundo o dicionário de Filosofia, a violência se trata de uma ação contrária à ordem ou à disposição da natureza, bem como contra a ordem moral, jurídica ou política (ABBAGNANO, 2007). Assim, filosoficamente, a compreensão do termo violência, a nosso ver, passa não só pela compreensão do que leva determinados sujeitos a agredir a outros, mas, sobretudo, pelas situações em que as determinações dadas pelo contexto social interferem diretamente na disposição dos sujeitos de buscar uma vida mais digna, uma educação de qualidade, vivenciar sua liberdade de expressão, de opinião, sem serem vítimas de preconceito.

Não há um consenso sobre o significado de violência quando o relacionamos à escola, por conta da complexidade dos espaços escolares e dos inúmeros relatos sobre o problema. (ABRAMOVAY, 2002).

Vamos adiante apresentar alguns dados para uma melhor compreensão e continuarmos a reflexão sobre esse fenômeno.

A cidade de Ribeirão Preto, segundo o estudo realizado pela Secretaria Nacional de Juventude (BRASIL, 2017), conta com um baixo Índice de Vulnerabilidade Juvenil, de 0,235. Esse índice é combinado por outras variáveis, sendo: mortalidade por homicídio (0,075), mortalidade por acidentes de trânsito (0,323), índice de frequência à escola e situação de emprego (0,383), indicador de pobreza (0,208) e indicador de desigualdade (0,210). Esse resultado coloca a

cidade no 288º lugar no ranking entre 304 municípios com mais de 100.000 habitantes do Brasil.

Apesar desse índice baixo de vulnerabilidade juvenil apontado para o município de Ribeirão Preto, o estudo reitera a necessidade de uma desconstrução da cultura da violência e de ampliação de oportunidades para os mais jovens. A violência acomete, principalmente, jovens negros do sexo masculino, que moram nas periferias e nas áreas metropolitanas dos centros urbanos (BRASIL, 2017), dos quais Ribeirão Preto, enquanto região metropolitana, representa parte dessa triste estatística. A violência presente impede, segundo o estudo, que os jovens brasileiros “tenham uma vida plena e revela uma inesgotável fonte de perda de talentos para o desenvolvimento do país” (BRASIL, 2017, p. 15).

Analisando o Atlas da Violência (IPEA & FBSP, 2018), temos que, em 2016, o Brasil atingiu a marca de 62.517 homicídios, uma taxa de 30,3 mortes para cada 100.000 habitantes, número 30 vezes maior que toda a Europa. A violência intencional, segundo o estudo, levou, nos últimos dez anos, a vida de mais de 500.000 pessoas no Brasil.

Ainda segundo o Atlas, os homicídios representam 56,5% da causa de óbito entre homens de 15 a 19 anos. Estendendo o estudo para jovens de 15 a 29 anos, a taxa de homicídio é de 142,7 por 100 mil habitantes. Trata-se de uma “juventude perdida” que, segundo o estudo, deixa de contribuir para o desenvolvimento do país, sendo um fenômeno que aumenta cada vez mais nos estados do Norte e Nordeste do Brasil. (IPEA & FBSP, 2018).

Nesse sentido, mesmo que encontremos notícias nos meios de comunicação que relatem a redução dos homicídios no Brasil¹², especialmente de 2018 até agora, a sensação da presença da violência, o medo de sair de casa à noite ou de ser abordado por algum criminoso, por exemplo, são constantes. Numa escola pública, por mais central que seja, a sensação de insegurança também é presente, afinal, não encontramos caminhos objetivos por parte dos estados para enfrentar o problema da violência antes que ela ocorra, mas, somente depois.

¹² Como por exemplo o podcast do canal G1 “A queda no número de assassinatos no Brasil”, em que especialistas tentam encontrar explicações para a redução de 22% dos homicídios no Brasil, com expressiva queda nos estados do Nordeste. Disponível em: <https://g1.globo.com/podcast/o-assunto/noticia/2019/09/02/o-assunto-06-a-queda-no-numero-de-assassinatos-no-brasil.ghtml>. Acesso em: 03/09/2019.

Segundo o Atlas da Violência (IPEA & FBSP, 2018), o estado de São Paulo vem reduzindo a taxa de homicídios desde o ano 2000, por razões que os acadêmicos não compreendem inteiramente. As explicações são inúmeras: controle de armas de fogo, melhoria das informações e sistemas das polícias, redução demográfica de jovens na população, melhorias no mercado de trabalho e a hipótese da *pax monopolista* (entre os alunos, o conhecido “disciplina”) do Primeiro Comando da Capital, que controla a violência letal nas comunidades periféricas, visando manter as polícias longe dos pontos de venda de entorpecentes.

Abordamos até aqui um breve recorte de dados sobre a violência, buscando mostrar o quanto a juventude está exposta a toda essa barbárie, cotidianamente, mesmo que esteja em uma cidade com baixa vulnerabilidade ou num Estado que reduziu homicídios. Afinal, não se trata apenas de uma questão de segurança pública, mas, sobremaneira, da forma como se educam os mais jovens para que não perpetuem uma cultura de violência.

O desafio é gigantesco. Entendemos que a reflexão sobre essa problemática é fundamental, pois é preciso descortinar uma realidade imersa por soluções imediatas e demonstrar que a perpetuação das desigualdades (econômicas, sociais, educacionais, por exemplo) podem ser as causas mais objetivas da violência nas grandes cidades e a busca da compreensão desses mecanismos pode nos ajudar a alcançar uma verdadeira experiência filosófica sobre o mundo: *Se sou violento, intolerante ou pratico bullying contra outras pessoas, essa forma de ver o mundo através dos preconceitos é dada por mim mesmo ou imposta pelo que já vivi? O quanto podemos transformar essa realidade, em nós mesmos?*

Uma sociedade construída a partir de pressupostos que mantém a desigualdade e os preconceitos pode ser o caminho utilizado pelos que praticam o *bullying* a buscar manter seu poder, dominar outras pessoas, fazendo-se populares a partir de algo que boa parte dos educadores consideraria “uma brincadeira”.

A partir das pesquisas feitas e dos dados obtidos, aquilo que se costuma classificar como “brincadeira de criança” passa a ser visto como uma forma de violência que pode implicar em sequelas, tanto às vítimas quanto aos agressores. Dessa forma, no contexto escolar, *bullying* compreende uma série de agressões como xingamentos, apelidos, fofocas, empurrões e chutes que ocorrem com frequência contra uma pessoa. (CUBAS, 2006, p. 176).

Além disso, a especificidade do *bullying* como uma violência simbólica – ajudando a perpetuar estereótipos, preconceitos ou padrões estabelecidos pela sociedade capitalista –, além de causar danos psicológicos nas vítimas, causa-nos inconformismo, pois entendemos que, no ambiente escolar, é que podemos ter espaços para diálogo e reflexão, não só para uma boa convivência, mas, sobretudo, para que o conhecimento ajude os alunos a compreender profundamente a realidade de desigualdade e violência em que vivem, evitando uma guerra contra os iguais e lutando por condições mais iguais para todos. Naturalizar a violência, imputando-a aos sujeitos apenas, trata-se do discurso moralista e religioso, que nos afasta dos problemas reais que se fazem presentes em nossa sociedade. Assim, a escola não pode tratar o *bullying* apenas como “brincadeira”: ele é resultado de uma série de fatores que, juntos, podem levar inúmeras vidas a se perderem, de fato ou se tornarem psicologicamente traumatizadas.

O espaço escolar por si só, dada sua complexidade e diversidade de sujeitos, possui diversos tipos de conflitos. A escola é o espaço onde as diferenças podem ser motivação para gerar conflitos, se considerada a não aceitação do outro como sujeito e a falta de respeito pela diversidade. A aprendizagem sobre como lidar com as diferenças e conflitos pode auxiliar no enfrentamento do *bullying*. (MAIA, 2012, p. 22)

A presença dos fenômenos de violência na escola é um reflexo da sociedade estabelecida “de fora para dentro”, de um Currículo estabelecido “de cima para baixo”, numa lógica que *empobrece a experiência formativa* (RAMOS-DE-OLIVEIRA & OLIVEIRA, 2014), levando os sujeitos a reconhecer a barbárie como única possibilidade.

Nesse sentido, Adorno (2003d, p. 180) alerta para o fato de que “é importante traduzir a possibilidade de emancipação em situações formativas concretas”. Essa concretude é mais que necessária diante dos fenômenos que estamos estudando; afinal, se eles são o resultado de uma lógica que empobrece não só a formação, mas, também, o ser humano, não nos bastaria simplesmente dizer: existe *bullying* na “escola A”, sigamos o modelo padronizado pela “cartilha B” e teremos um resultado satisfatório. A situação formativa concreta só será possível a partir do momento em que o discurso não se encerre nele mesmo, provocando, na verdade, uma heteronomia dos sujeitos. O “discurso pela emancipação, se não

tornado experiência, pode até esvaziar-se e tornar-se o seu oposto”. (RAMOS-DE-OLIVEIRA & OLIVEIRA, 2014, p. 207).

Apesar de optarmos ao longo de todo estudo, desde o pré-projeto até a escrita deste texto, bem como na abordagem com os alunos na escola, de utilizar a terminologia *bullying*, herdada da literatura psicológica anglo-saxônica (FANTE, 2011), dada ainda pela dificuldade em traduzir adequadamente este termo (CUBAS, 2006), entendemos que nela reside um problema.

Segundo Antunes e Zuin (2008, p. 35), estudos sobre *bullying* que se ocupam em levantar dados, diagnosticar sua ocorrência e propor soluções baseadas em modelos educacionais pré-determinados, “denunciam que tal conceito faz parte de uma ciência instrumentalizada e a serviço da adaptação das pessoas para a manutenção de uma ordem social desigual”.

Nesse sentido, não basta identificar o fenômeno e discutir suas causas. É preciso algum tipo de intervenção, que não seja simplesmente uma solução moralizante, com imperativos sobre o que se deve ou não fazer. Assim, adotamos como caminho para abordagem com os alunos e busca de reflexão sobre o *bullying*, o fato de que este conceito comporta um limite e, pela Filosofia, podemos problematizá-lo, não no sentido de dizer que ele ocorre, mas, o que o provoca, se não nada mais que o preconceito. “Na verdade, o *bullying* se aproxima do conceito de preconceito, principalmente quando se reflete sobre os fatores sociais que determinam os grupos-alvo, e sobre os indicativos da função psíquica para aqueles considerados como agressores”. (ANTUNES & ZUIN, 2008, p. 36).

Em um estudo que realizamos em outra escola pública (MAIA, 2012), concluímos que, dada a demanda dos alunos em relação ao tema, seria necessária a intervenção a partir de projetos. Na época defendíamos projetos para melhorar os relacionamentos e para ajudar a mediar conflitos. O tempo passou e agora nossa proposição ganha um novo sentido, afinal, melhorar relacionamentos e mediar conflitos seriam apenas formas de remediar as situações e manter tudo exatamente como está.

Assim, o discurso que adotaremos adiante não se dará no sentido de conformar-se com o fenômeno *bullying* e culpabilizar o aluno vítima ou agressor. A partir da Filosofia, buscamos apresentar um *produto educacional* que ajude a descortinar esse fenômeno, emancipando o aluno de seus preconceitos e ajudando-o a refletir, de maneira mais significativa, sobre si mesmo e sobre o outro.

A urgência do entendimento de tal fenômeno dentro da escola caminha lado a lado com a problemática do ensino diante dessa realidade transformada. Os rumos que as políticas e projetos em educação pretendem tomar devem estar voltados a questões como o *bullying* – um tema antes não tratado, nem refletido e nem constatado. Antes tínhamos uma escola voltada para os conteúdos e o estudo desses conteúdos. Hoje temos uma escola voltada para a diversidade, para os valores e para as problemáticas sociais cada vez mais presentes, também dentro da escola. (MAIA, 2012, p. 25)

3.2 O ENSINO DE FILOSOFIA E A POSSIBILIDADE DE INTERVENÇÃO NO FENÔMENO *BULLYING*.

Neste tópico, apresentamos uma proposta de *produto educacional* para intervir mais diretamente na questão do *bullying*, na escola anteriormente caracterizada. Dividimos nossa proposição em dois momentos: no primeiro, abordamos os procedimentos para reflexão sobre o *bullying* com alunos que já o sofreram, realizando oficinas para essa finalidade; no segundo, discutiremos procedimentos realizados em sala de aula, com os demais alunos da escola, propiciando experiências filosóficas sobre o tema, bem como os resultados atingidos com o *produto educacional*.

3.2.1 E se fosse você?

Até pensamos em um subtítulo mais acadêmico. Entretanto, a experiência foi tão interessante, que decidimos falar desde já sobre a escolha desse nome.

Uma pergunta. Demos ao projeto uma pergunta como título. Parece desnecessário esclarecer para filósofos e para pessoas que lidam com filosofia sobre a importância das perguntas. Porém, adotamos algumas referências para explicar a nossa opção.

Ensinar o que se ignora é simplesmente questionar sobre tudo que se ignora. Não é preciso nenhuma ciência para fazer tais perguntas. O ignorante pode tudo perguntar, e somente suas questões serão, para o viajante do país dos signos, questões verdadeiras, a exigir o exercício autônomo de sua inteligência. (RANCIÈRE, 2002, p. 41).

O saber socrático não é algo “externo” ao indivíduo, que se adquire ou se transmite como a água, “que flui sempre de uma taça cheia a uma vazia”. É um saber de busca, de caminho, de desejo, algo que comove toda uma subjetividade que o encarna. (KOHAN, 2005, p. 163).

A filosofia traz consigo dois movimentos em um único: desacomoda o que estava acomodado para mostrar que nela não existe possibilidade de comodismo; e, quando assim o faz, nos mostra a possibilidade de compreendermos a fecundidade de abandonar nossas certezas, de vivermos com certa tranquilidade a desacomodação que ela provoca. (OLIVEIRA, 2004, p. 12).

Retomando Rancière (2002): o *mestre ignorante* reconhece que precisa se perguntar, tanto ou muito mais que seus alunos e realizar esse processo constantemente. Sem um exercício autônomo de uma inteligência que se pergunta, estaremos fadados a viver a partir do que nos disserem e determinarem.

Retomando Kohan (2005): o saber de Sócrates é busca constante, daquele que deseja algo. E isso só é possível por meio de perguntas. Do contrário, Sócrates teria escrito seus pensamentos determinando a seus discípulos o caminho que deveriam seguir para atingir o conhecimento. E não o fez, pois acreditava na importância de perguntar.

Retomando Oliveira (2004): para que a Filosofia cumpra seu papel de *desacomodar*, é preciso abandonar nosso comodismo cotidiano dentro da escola, que pressupõe caminhos prontos para professores e alunos. Entendemos que isso se dá através do perguntar. É preciso abandonar as certezas e buscar, pelas perguntas, novos caminhos.

Em março de 2019, mais precisamente no dia 13, ocorreu um trágico episódio em Suzano-SP. Na Escola Estadual Raul Brasil¹³: dois ex-alunos, trajados de forma bastante similar aos atiradores do massacre de Columbine¹⁴, entraram na escola, mataram sete pessoas e se suicidaram em seguida.

¹³ Nesse episódio, dois jovens (assassinos) Guilherme Monteiro, de 17 anos e Luiz Henrique de Castro, de 25 anos, abriram fogo na escola, matando sete pessoas no local, sendo que uma oitava vítima foi morta antes do ataque. O massacre de Suzano deixou um total de dez mortos: cinco estudantes, a coordenadora pedagógica da instituição, a inspetora da escola e o tio de Guilherme, que era dono de uma locadora de veículos e foi morto antes do atentado à instituição de ensino público. De acordo com a Polícia Civil, Guilherme matou com um tiro Luiz Henrique e depois se matou, totalizando dez mortos no massacre. Os autores do massacre usaram um revólver calibre 38, um arco e flecha, uma besta (artefato que dispara flechas), e ao menos um machadinho. Onze estudantes ficaram feridos, um deles em estado grave, e foram hospitalizados.

¹⁴ Esse massacre, que entrou para a história dos EUA, foi objeto inclusive do documentário *Tiros em Columbine*, de Michel Moore. Ocorrido em 20 de abril de 1999, num plano cuidadosamente arquitetado para a vingança especialmente contra os alunos mais “populares” do Instituto Columbine. Na ação os estudantes Eric Harris, 18, e Dylan Klebold, 17, mataram 12 estudantes e um professor antes de cometerem suicídio.

Segundo a imprensa, o episódio da escola Raul Brasil foi mais trágico e mais letal que o caso ocorrido em 2011, em Realengo¹⁵ – sendo este último o disparador para nosso estudo em outra unidade escolar no ano de 2012. Os três casos citados, bastante parecidos pelos procedimentos tomados pelos assassinos, têm um caráter comum: eles foram (ou eram) alunos das escolas que atacaram.

Uma análise mais apressada poderia concluir que, para resolver tal problema, bastaria segurança armada, câmeras de vigilância ou artefatos eletrônicos para evitar tais tragédias. Uma rápida pesquisa nas notícias dos três casos nos faz chegar a algumas conclusões: (1) *excessivo foco nos assassinos, visando encontrar motivações para o que fizeram em questões externas à escola*; (2) *promessas dos governantes em aumento de segurança e policiamento nas escolas* e, por último (3) *promessas dos secretários de educação de que algum projeto inovador será criado para enfrentar o problema*.

As três conclusões têm algo em comum: elas aparecem nas notícias um ou dois meses após o atentado e depois desaparecem. As escolas continuam contando com sua rotina de violência quase que diária, que passa despercebida aos olhos da grande maioria da população. Evidentemente que noticiar uma escola pública da periferia que conta com boas práticas não renderá tanto quanto atrair cliques e curtidas para uma notícia de assassinato. Infelizmente, parece que a barbárie dá mais ibope do que uma programação cultural na tevê.

O que nos faz perguntar a partir desses episódios, mais especificamente sobre o massacre da escola Raul Brasil, em 13 de março? Era uma quarta-feira, dia de aula “normal”. No dia em que ocorreu o massacre, propus a meus alunos *um minuto de silêncio* pelos colegas mortos tragicamente. Alguns ficaram incomodados, choraram. No dia seguinte, vestido de preto, não propus mais o minuto de silêncio. Fiz o seguinte questionamento: *“E se o que ocorreu em Suzano, na escola Raul Brasil, ocorresse aqui?”*

A pergunta causou incômodo. Evidentemente. É para isso que as perguntas servem. A partir dela, uma das turmas¹⁶ surpreendeu com uma proposição: por que

¹⁵ Nessa situação, doze estudantes de uma escola em Realengo, um humilde bairro nos arredores do Rio de Janeiro, morreram depois que um homem abriu fogo. O agressor, identificado como Wellington Menezes Oliveira, de 24 anos, era um ex-aluno da escola e cometeu suicídio após o massacre.

¹⁶ Vale acrescentar que nesta turma, uma primeira série do Ensino Médio, no mesmo dia do massacre de Suzano, em um grupo privado de mensagens, recebeu uma ameaça de um dos alunos da mesma. A princípio causou pânico, depois o aluno mencionou que “era brincadeira”. A partir dessa “brincadeira”, talvez o pedido quase unânime para que fosse feito algo por algum professor.

não criar na escola algum tipo de “apoio” ou reflexão sobre o *bullying* e a violência escolar, que se faz tão presente, todos os dias?

Já vínhamos refletindo sobre como abordar, no sentido de elaborar o *produto educacional*, a problemática com os alunos. Acolhemos a proposta, depois de perceber que ela nasceu de uma pergunta, que, de alguma forma, incomodou os alunos.

Assim, a partir do ensino de Filosofia, para além de uma perspectiva curricular, no sentido de que as possíveis soluções podem partir das experiências dos alunos, consideramos investir nesta proposta, bem como analisar, ao longo das próximas páginas, as implicações dessa escolha ousada.

Mencionamos essa ousadia, no sentido de que a proposição de criar, na escola, algum tipo de organização de alunos e acreditar no potencial dessa organização, pode, em tempos de perseguição e polarização no espectro político, ser comparado a realizar *balbúrdia*. Entendemos que é isso mesmo! Somente a “desordem” propagada diante das determinações, imposições e a recusa e a resistência à burocratização das relações humanas é que poderá tornar essa ideia algo factível. Do contrário, será discurso distante da realidade do aluno, isto é, mais do mesmo.

Além do fato disparador à proposta do grupo de apoio ter ocorrido em sala de aula, buscamos ouvir também os alunos do Grêmio Estudantil, não só para garantir apoio, mas, sobretudo, para viabilizar o desejo de criar o grupo. Juntar forças e ouvir os anseios dos alunos.

Nesses diálogos, encontramos o apelo por entender a questão, pois de alguma forma os alunos vivenciaram, direta ou indiretamente o fenômeno *bullying*. Além disso, coletamos ideias e propusemos um nome para o grupo de apoio, que fora acolhido por todos. Assim, o grupo teria uma pergunta como provocação: “*E se fosse você? Grupo de apoio contra o bullying e a violência escolar*”

O grupo de apoio, portanto, a partir da demanda dos alunos, tem como objetivo refletir sobre as experiências vividas e, a partir do diálogo entre iguais, proporcionar que o aluno não só compreenda ou rememore o passado, mas, encontre nele significado para ajudar a outros alunos a fazerem a mesma reflexão: *sermos tomados pela aversão à violência e à barbárie* (ADORNO, 2003a), sob todas as suas formas.

O papel do professor nesse processo seria muito mais de facilitar o diálogo e o questionamento filosófico do que determinar o caminho a ser percorrido. A partir dos pressupostos teóricos da Filosofia, da responsabilidade com a busca de uma realidade em que a agressividade seja rejeitada e do cuidado com uma perspectiva crítica, novamente reafirmo que o papel do professor reside em criar situações nas quais o aluno tenha a oportunidade de *ouvir e falar, pensar com autonomia, enfrentar* as situações de *bullying* e sobrepujar as situações de preconceito na escola.

Descreveremos, adiante, a pauta das oficinas, entretanto, adiantamos que a intenção, na verdade, é a análise do conteúdo e da validade de se realizar um grupo de apoio, entendendo como os alunos podem, a partir de suas experiências, encontrar respostas ou realizar reflexões filosóficas sobre o fenômeno *bullying*.

Posteriormente, divulgamos (figura 1) para todos os alunos da escola a intenção de discutir sobre o tema. Os alunos foram convidados a participar e se inscrever no grupo de apoio através de um formulário eletrônico e de uma urna que ficou disposta na sala da vice-diretora. Com a implicação de que, no primeiro momento, as oficinas seriam realizadas apenas para alunos vítimas do *bullying*.

#BULLYINGNAO

#BARBARIENAO

E SE FOSSE VOCÊ?
Grupo de apoio contra o bullying e
violência escolar
E.E. Cônego Barros

OFICINAS

- 1) Coleta de experiências - dia 29/05 - às 8h e 13h
- 2) Bullying e preconceito - dia 05/06 às 13h / dia 06/06 às 10h
- 3) Bullying e barbárie (violência) - dia 12/06 às 13h / dia 13/06 às 10h

Inscreva-se em: <http://twixar.me/Pl1n7> ou na vice-direção da escola, até 24/05

Em agosto teremos mais...

Pesquisador responsável: Prof. André A. Maia - Filosofia e Sociologia

PROF-FILO ufisf CAPES

Figura 1: Cartaz para divulgação do projeto na escola e em redes sociais

No formulário para inscrição dos alunos, além de coletar o nome e turma dos mesmos, lançamos a seguinte pergunta: “*Conte um pouco de sua experiência com a questão do bullying. O que te levou a desejar participar deste grupo de apoio?*”

Reproduzimos a seguir a íntegra de algumas respostas ao formulário. A intenção da pergunta, além de conhecer a história do aluno, era proporcionar uma abordagem mais adequada na oficina.

Quando eu era mais nova sofria bullying por ser mais alta que os meus colegas, por não ser igual as outras "meninas bonitas" da sala, por ter cabelo cacheado [...] Por muito tempo sofri com piadas e olhadas tortas, me tornei MUITO agressiva na época, era uma maneira que achei de me defender. Tive apenas uma amiga na infância que também sofria bullying por ser fora do peso, eu tentava ajudar ela de todas as formas, e até hoje tento ajudar alguém que sofra ou já tenha sofrido com isso. (Aluna 1 – 1ª série do Ensino Médio – 15 anos de idade).

Nem sei por onde começar... mas enfim... sofri bullying durante a minha infância inteira, por ser mais gordinha por ter mais peso, por comer mais que todos, eu sempre adorei comer muito, e quando se é criança elas meio que não aceitam uma pessoa acima do peso, o que me deixava meio pra baixo, sofri e até hoje sofro bastante, porquê ainda tem gente que não aceita o simples fato que existe de ter pessoas diferentes delas. Hoje eu sou mais mente aberta e bem mais tranquila com meu corpo. (Aluna 2 – 2ª série do Ensino Médio – 17 anos de idade).

Desde os meus 12 anos eu sofro com o bullying relacionado a minha altura, esse bullying iniciou a minha depressão. A partir disso eu comecei a pensar minha vida e encontrei motivos que me fizeram afundar mais nessa doença horrível. Até hoje fazem brincadeiras idiotas por eu ser baixa, isso me magoa muito, mas eu não sei como falar isso para as pessoas sem elas rirem de mim, ninguém me leva a sério. Eu também sofria bullying por ser magra demais, inclusive dentro da minha própria família, eu tive anorexia e bulimia por isso, até os meus 15 anos eu pesava 37kg, mas quando minha depressão se agravou eu engordei. (Aluna 3 – 3ª série do Ensino Médio – 18 anos de idade).

Desde sempre sofri bullying, na escola e até mesmo em casa! É complicado dizer isso, mas a realidade onde vivemos é comum presenciar assédio, bullying, violência doméstica e social ... muitos não têm voz pra dizer o que se passa, assim como eu não tive. Sempre pensei que aquilo iria passar, todos iriam parar, mas nunca para, nunca acaba! É difícil viver em uma sociedade e viver numa família onde há preconceito e homofobia, entre várias outras coisas! Me sentir vazia por dentro é normal hoje em dia, já nem discuto pelo que se passa dentro de mim! Mas dentro de estudos e amor que recebo hoje em dia, felicidade vejo no meu verdadeiro eu! (Aluna 4 – 1ª série do Ensino Médio – 16 anos de idade).

Desde o primeiro ano do fundamental eu venho sofrendo bullying, e sempre pelo mesmo motivo, que é o meu corpo. Queria poder ajudar alguém, já que quando aconteceu, eu estive sozinha a maior ou toda parte do tempo. (Aluna 5 – 1ª série do Ensino Médio – 16 anos de idade).

Nas escolas que estudei, no Gasparini eu sofria de racismo por conta de ser parda e me chamarem de “escura do Balbo”, de “cabelo de aço”. No Tomás Alberto eu sofri por me chamarem de “corcunda de Notre Dame” e por conta

de minhas olheiras e, agora aqui no Cônego, um moleque da minha sala me chama de “rex” por conta das minhas costas que tenho escoliose. Em todas as escolas que estudei sofria algo e é só comigo da minha família que acontece isso. Eu cheguei a ficar com depressão na época que sofria racismo e aqui fico muito mal. Chego em casa chorando, pra baixo por conta disso. Eu não aguento mais. (Aluna 6 – 2ª série do Ensino Médio – 18 anos de idade).

Quero participar das oficinas e do projeto por estar sofrendo com os professores que sempre fazem questão de zoar tanto a minha aparência quanto a minha sexualidade. E também por querer defender quem sofre por esses preconceitos e bullying. (Aluna 7 – 2ª série do Ensino Médio – 17 anos de idade).

A característica do *bullying* enquanto não aceitação das diferenças estéticas permeou tais relatos, além do fato de a aluna 1 ter mencionado sua resposta agressiva ao preconceito sofrido; a aluna 2 ter mencionado uma aceitação em relação ao seu corpo; o desenvolvimento, por parte da aluna 3, de uma depressão, demonstram, a nosso ver, a dificuldade, nos tempos atuais, de uma cultura em que se valoriza a humanidade do outro, independentemente de sua forma corporal, sua orientação sexual ou seus gostos particulares.

Temos, ainda no relato da aluna 4, a presença da problemática do bullying e do preconceito dentro de seu convívio familiar; o desejo das alunas 5 e 7 em poderem ajudar alguém a enfrentar o preconceito, pois quando sofreram essas situações, não tiveram tal prática oportunizada por ninguém e, por fim, o caso da aluna 6 que, tendo passado por três escolas diferentes, carrega um enorme sentimento de impotência diante de tantas situações já sofridas.

As histórias desses alunos nos ajudam a refletir no quanto o preconceito é nocivo para as relações humanas. Segundo Antunes e Zuin (2008), o preconceito, a barbárie e a violência são reflexos da ordem estabelecida, que necessita desfigurar os seres humanos, barbarizá-los, através de padrões que, ao serem estabelecidos, credenciam as situações que acabamos de mencionar.

As oficinas contaram com 31 participantes, sendo 19 alunos do período da manhã e 12 do período da tarde. Desse total de participantes, tivemos 08 meninos e 23 meninas, com idades entre 15 e 18 anos. Quanto à orientação sexual dos participantes: 20 são heterossexuais, 10 são bissexuais e 01 é lésbica.

Organizamos a atividade em dois horários, durante o período de aula em que o aluno estuda, para facilitar a participação. Combinamos, previamente, com os

professores para que permitissem a saída do aluno da aula regular. Esse procedimento foi autorizado pela direção da escola.

Com isso, a estratégia das oficinas ganhou um sentido extracurricular e extraclasse, pois o aluno se deslocou de sua rotina diária de aula para abordar um tema de seu interesse.

Dentre os 31 participantes inscritos nesta primeira parte do projeto, tivemos 12 alunos que contribuíram com ideias nas reuniões que foram realizadas previamente. Esses sujeitos contribuíram na divulgação, com a elaboração de perguntas, a escolha das imagens e, especialmente, no auxílio durante as oficinas, juntamente com o professor, para facilitar o debate e contribuir na observação das atividades e no apoio aos participantes, caso se emocionassem, principalmente durante a atividade de relato de experiências vividas.

Os demais participantes – 19 alunos – foram selecionados mediante o critério já mencionado anteriormente: ter sofrido, direta ou indiretamente *bullying*, em algum momento da trajetória escolar.

Passamos a descrever os objetivos e os resultados das oficinas realizadas com os alunos inscritos.

3.2.1.1 Oficina 1 – Coleta de experiências e sensibilização inicial

A primeira oficina teve como objetivo, a partir da apresentação de duas provocações (imagens de massacres ocorridos em escolas brasileiras), realizar a sensibilização dos alunos para o tema. Além disso, abordar, a partir da experiência do aluno, a sua visão sobre a questão do *bullying* e do preconceito.

Assim, o diálogo para sensibilização dos participantes contou com a ênfase do professor em argumentar sobre como a Filosofia pode ajudar a refletir sobre o tema, buscando, sobretudo, o apoio necessário para compreendermos juntos a questão.



Figura 2: Imagem¹⁷ utilizada na oficina 1 para sensibilização dos participantes



Figura 3: Imagem¹⁸ utilizada na oficina 1 para sensibilização dos participantes

A escolha das imagens poderia ter partido de outro pressuposto – o de mostrar os assassinos e vítimas, os nomes delas etc. para uma sensibilização mais sensacionalista e menos reflexiva. Propusemos aos alunos, entretanto, que buscassem na internet em outro momento, imagens sobre os massacres e, ao realizarem isso, provavelmente ficariam espantados com o apelo midiático, a grande quantidade de imagens e o foco em quem realizou o massacre e o pouquíssimo enfoque nas causas objetivas dessas situações.

¹⁷ Imagem disponível em: <http://bandnewsfmrio.com.br/editorias-detalhes/massacre-de-realengo-e-lembrado-apos-ataque-e>. Acesso em: 01/08/2019.

¹⁸ Imagem disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2019/03/21/massacre-em-suzano-o-que-falta-saber-sobre-o-ataque-a-escola-raul-brasil.htm>. Acesso em: 02/08/2019.

No diálogo sobre as imagens, os alunos relataram já ter visto *fanpages* e *fanfics* em redes sociais que exaltam as situações ocorridas nessas escolas, o que é bastante preocupante: jovens compartilhando ideias relacionadas à agressividade e à barbárie, sem perceber ou refletir sobre a gravidade disso. Até a fala de um dos participantes chama a atenção ao dizer que “*tem uma época que não temos noção do mundo*”, completada por outra participante que menciona, a partir do caso da escola de Suzano, que, há tempos, um dos adolescentes envolvidos no massacre, Guilherme de 17 anos, mantinha no *Twitter* e *YouTube* relatos, fotos e vídeos sobre armas, frases relacionadas à obsessão e exaltação por massacres, mensagens de ódio, além do manifesto objetivo de cometer um ato que entrasse para a história.

Alguns participantes debateram ainda, com a referência ao massacre de Columbine, o quanto a mídia na época deu ênfase e se voltou contra os assassinos, dando, ainda, muitos detalhes sobre os procedimentos tomados por eles. Na visão dos participantes, isso poderia ter encorajado outras pessoas a tentar ou pensar em realizar o mesmo. Especialmente, quando se tratam de alunos que vivenciam situações, seja na família ou na escola, de relações autoritárias, falta de diálogo sobre os conflitos e, principalmente, o silêncio, muito comum entre quem já sofreu *bullying*.

Refletimos sobre esses pressupostos, uma vez que propusemos a seguinte pergunta aos participantes: *até que ponto os assassinos dos massacres não seriam, também eles, vítimas de todo um processo de desumanização, que caminha a passos largos?* A esta questão ficaram incertezas, tanto dos participantes, quanto do professor. Trata-se de algo a ser amadurecido adiante.

Para encorajar os alunos a participar do debate e desconstruir ideias do senso comum, uma das alunas que ajudou na organização da oficina se propôs a fazer a seguinte provocação: “*O bullying nem é um problema tão grande assim! Quem faz isso, faz por que quer, tem cabeça fraca, e tem mais... eu já sofri bullying e estou bem de vida hoje!*”

Bem, após algumas caras de incompreensão, estranheza, e dela contar que fora tudo combinado antecipadamente com o professor, pudemos chegar a algumas reflexões: o preconceito, a falta de conhecimento do tema e a generalização de experiências individuais podem conduzir o sujeito a uma situação de relativização da violência, entendendo-a como único caminho válido para resolver seus conflitos.

Os participantes, mediante a provocação, discutiram sobre a pressão exercida pela família e pela sociedade, que busca determinar como as pessoas devem ser, especialmente quando os pais são autoritários ou mesmo se estipulam padrões de conduta e consumo através de uma cultura de massa. Assim, a pessoa, mediante seus limites, cedendo à pressão ou não, viverá situações de estresse, torturando a si mesma ou sendo agressiva com outras pessoas à sua volta.

Perguntamos aos participantes “o que prevalece mais: o *bullying* ou o preconceito?” Para eles, o *bullying* é gerado pelas inúmeras situações de preconceito, dentro da família, da escola e das relações sociais. Um dos participantes, diante disso menciona: “A sociedade coloca em nossa cabeça que alguém gordo não é bonito o suficiente e tomamos isso como verdade absoluta”. Assim, a reação ao estereótipo estabelecido poderá ser dupla: ou o sujeito reflete sobre o mesmo e resiste a ele ou, então, o reproduz, em forma de *bullying*, quando tiver oportunidade.

Segundo Antunes e Zuin (2008, p. 39), não basta educar a partir do que eles chamam de “adestramento totalitário”. Os estereótipos, os preconceitos, não serão vencidos através de uma educação que seja construída a partir desses mesmos pressupostos. O individualismo construído dentro das escolas, em que o outro se torna uma ameaça constante, bem como a separação entre quem sabe e quem não sabe, acaba por manter os sujeitos em uma situação em que a agressividade e a competição se tornam os pressupostos norteadores da vida humana, desumanizada e permeada pelas contradições do capitalismo: violência e barbárie.

Os autores criticam a ideia de *educar para a paz*, pois corremos o risco de responder ao problema com preceitos e regras morais, fruto de uma experiência individual e estereotipada, sobre o que se deve ou o que não se deve fazer, afastando a possibilidade de uma reflexão sobre o que realmente provoca o *bullying*. A paz é um pressuposto desejável, desde que não vislumbremos a violência que, numa lógica de autoritarismo e competição, acaba por se justificar.

Assim, segundo Adorno et. al. (1969), não podemos corrigir os estereótipos pela experiência, pois a experiência que temos da realidade já é repleta desses preconceitos. Não bastaria, por exemplo, realizar uma experiência escolar em que um palestrante venha à escola realizar uma fala sobre o *bullying*, estabelecendo um diálogo unilateral com os alunos, ou seja, prevalecendo a visão compartimentada de que o fenômeno é a manifestação da agressividade de alguns indivíduos contra

outros, sem refletir sobre as causas objetivas de uma sociedade que justifica o diferente como 'estranho' e padroniza constantemente os seres humanos.

O que precisa acontecer para mudar essa realidade é recuperar a capacidade, perdida dentro das escolas, principalmente, de realizar experiências que ajudem a superar o individualismo. Por mais que a escola se ocupe de formar o indivíduo, não poderá esquecer de que o sujeito vive em sociedade e a experiência de viver assim deve ser a melhor possível.

Assim, retomamos a ideia discutida na primeira parte do nosso estudo: *a nossa experiência de mundo é uma experiência filosófica*. O caminho para superar os estereótipos, os preconceitos, é sua desconstrução através de uma experiência em que o aluno perceba que sua visão de mundo precisa ser constantemente permeada por perguntas, para que seja possível uma mínima resistência às imposições cotidianas.

Por fim, antes de os alunos relatarem suas experiências particulares sobre o *bullying*, apresentamos algumas questões:

1. Para que serve pensar, se não para tentar transformar o mundo?
2. Por que buscamos refletir sobre o *bullying* e a violência?
3. Seria possível "materializar" nosso propósito de refletir sobre o *bullying*?
4. O que podemos fazer a respeito deste problema?
5. Que tal compartilharmos nossas experiências?

Todas essas questões têm o pressuposto de contribuir com a realização de uma experiência filosófica sobre o que fora vivido individualmente. Na prática de ouvir os demais, apoiar uns aos outros e, sobretudo, enfrentar essa realidade dentro da escola, em uma experiência filosófica coletiva.

A respeito dos relatos de situações de *bullying*, vividas pelos alunos, a partir da proposição da questão 5, destacamos algumas falas dos participantes da oficina, a seguir:

- 1.- Teve uma época em que eu batia nas pessoas porque gostava de ver eles sofrerem.
- 2.- Durante o fundamental eu sofri muito bullying sem nenhuma explicação.
- 3.- Eu sofri muito quando eu cortei meu cabelo, eu recebi desaprovação de muita gente, inclusive da professora que praticou bullying comigo, e também futuramente da diretora. Já jogaram chiclete no meu cabelo, um garoto uma vez me perguntou se era peruca.

4.- *O pior é quando isso parte de um professor, porque aí não tem mais jeito, era todo dia o tempo todo.*

5.- *Eu não consigo mais me olhar no espelho, eu tenho uma autoestima lamentável e uma insegurança péssima por causa disso.*

Os relatos dos alunos demonstram a insatisfação, o questionamento e algumas justificativas por parte deles em relação ao fenômeno. A agressividade deles mesmos (aluno 1), reagindo às provocações recebidas, a incompreensão sobre os fatores, especialmente quando envolvem relações com professores e diretores (alunos 2, 3 e 4), e os danos que a exposição à agressividade cotidiana pode provocar na estima de si mesmo (aluno 5), em detrimento aos critérios estéticos, estereotipados por uma sociedade que, infelizmente, parece mais desejar julgar do que conviver com as diferenças.

A incompreensão dos fatores sobre o fenômeno *bullying* entre os participantes da oficina – acreditamos ser até mesmo um inconformismo – é ainda maior por parte daqueles que procuraram ajuda na própria escola para lidar com a questão e não encontraram um desfecho satisfatório. Entendemos, entretanto, que o despreparo dos professores e gestores da escola para lidar com a questão pode ser dado a partir de uma falta de conhecimento sobre como agir sobre o tema, ou devido à compreensão de que *tudo não passa de brincadeira de criança*, não merecendo, portanto, o devido cuidado.

Diante disso, relatamos aos participantes algo que ocorrera na escola, na semana anterior às oficinas, durante uma aula de Filosofia, na presença do professor. Reiteramos isso, pois, geralmente as situações de agressividade relacionadas ao fenômeno *bullying* costumemente acontecem quando os professores não estão por perto, dificultando uma intervenção imediata.

Três alunos estavam *zombando* de um aluno na sala, devido à calça que este estava usando. Era uma calça mais larga, parecida com aquelas que motoqueiros utilizam em dias de chuva. O aluno pediu para cessar a situação. Dois dos três alunos pararam com a perturbação. Outro continuou insistindo com a 'brincadeira' e foi agredido fisicamente dentro da sala de aula, pelo aluno que estava sofrendo o *bullying*. Depois soubemos que essa situação era sistemática.

Como houve uma agressão física, encaminhamos os alunos para a direção da escola para tentar mediar a situação. O aluno agressor (que era vítima de *bullying*) e o aluno que insistiu na brincadeira (que agora se tornou vítima de uma

agressão física) foram suspensos das atividades escolares por dois dias. E esse foi o desfecho. Um diálogo breve com o diretor, que ficou inconformado com a situação, mas, que parecia satisfeito com o fato de ter visto a reação agressiva do aluno vitimado pelo *bullying* como uma solução mais coerente possível, uma vez que aquele que apanhou já tinha um histórico de indisciplina na escola e, segundo o diretor, nunca sabia quando pararia de ser assim.

O preconceito e o estereótipo por causa de uma roupa geraram uma situação desnecessária. Entretanto, é preciso compreender que a agressão física foi o último recurso – o caminho mais rápido, talvez – depois de esgotadas, pela vítima, todas as possibilidades de enfrentar a situação.

Por outro lado, a situação de agressividade desencadeada pelo preconceito acabou por gerar uma situação em que os limites do ser humano foram extrapolados e a vítima vislumbrou que a agressão, a barbárie, seria o melhor desfecho para a questão. Aquele que insistiu na brincadeira, o fez por uma falta de compreensão dos limites do seu colega e, sobretudo, por entender que a sua visão de mundo, com um padrão *correto* de calças que alguém pode usar, por exemplo, o credenciaram a ser preconceituoso e, portanto, agressivo.

Ouvindo os participantes no desfecho dessa oficina e, mediante o relato do caso ocorrido na escola, percebemos que fora unânime o fato de que a agressão é algo injustificável, bem como o preconceito gerado nas situações diárias, especialmente porque este é desencadeado a partir de situações superficiais, estereotipadas, justificadas por um modelo de sociedade na qual a desumanização caminha a passos largos.

Por fim, uma participante menciona que *“a partir do momento que partimos para a agressão, acabamos por gerar um ciclo de violência e agressividade, somente piorando a situação e não resolvendo a fonte do problema”*. Nesse sentido, dada a complexidade das relações sociais e, especialmente quando se trata da agressividade, podemos falar em uma cultura em que a violência parece sempre justificável, quando não é. Por isso, deixamos como pergunta para reflexão dos participantes: *por que insistimos em um modelo em que o preconceito e a agressividade são a regra das relações humanas?*

3.2.1.2 Oficina 2 - Bullying e preconceito; Oficina 3 – Bullying e barbárie

A segunda oficina teve como objetivo a realização de uma atividade prática para que o aluno representasse a sua noção sobre *preconceito*. A representação do aluno teve como pressuposto a pergunta 3, apresentada na primeira oficina: *Seria possível "materializar" nosso propósito de refletir sobre o bullying?*

Como se tratava de uma atividade que poderia envolver a utilização de desenhos, criação de frases, poemas ou qualquer outra manifestação criativa, artística, por parte do participante, entregamos uma folha em branco contendo a comanda da mesma e a recolhemos após a realização da oficina 3.

Optamos por tratar das duas oficinas neste mesmo tópico, pois, no dia da segunda oficina, apenas entregamos aos participantes a comanda da atividade para que a realizassem em um local de livre escolha, proporcionando um maior tempo para esse fim. As atividades produzidas pelos alunos compõem os anexos dessa dissertação.

A terceira oficina teve como objetivo retomar a sensibilização dos participantes, utilizando-se de imagens e de textos filosóficos de Adorno, para realizar as aproximações e reflexões necessárias sobre o fenômeno *bullying*, visando, sobretudo, relacioná-lo à problemática do preconceito e da barbárie.

Para que fosse possível a sensibilização, a reflexão e o debate sobre o tema, utilizamos os seguintes textos e imagens, nesta ordem:

Texto 1

“Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: **que Auschwitz não se repita**. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois **Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão**”. (ADORNO, 2003b, p. 119; grifos nossos).



Imagem 1: Campo de concentração em Auschwitz

Texto explicativo para a imagem 1:

O Campo de Auschwitz era uma área de 40 km² na região da Alta Silésia, na Polônia. O complexo era formado por três campos principais sendo dois de trabalho forçado e um apenas de extermínio e mais 39 subcampos. **Ao longo da 2ª Guerra Mundial, presos políticos, judeus de toda a Europa, homossexuais, ciganos e comunistas morreram lá 1,1 milhão de pessoas** (no total, os nazistas mataram 5,5 milhões de judeus e 500 mil ciganos na 2ª Guerra)



Imagem 2: Policial paramilitar turco investiga o local onde apareceu o corpo de uma criança imigrante síria (Alan Kurdi) numa praia de Bodrum , na Turquia em 2015 (Foto: AP)

Texto explicativo para a imagem 2:

Segundo a *Agência da ONU para refugiados*, a Síria foi o país que mais gerou refugiados no mundo. Cerca de 824.400 pessoas foram forçadas a fugir dos conflitos que assolam o país. No mundo são mais de 25,4 milhões de refugiados, por razões diversas: **questões de raça, religião, nacionalidade, pertencimento a um determinado grupo social ou opinião política, como também devido à grave e generalizada violação de direitos humanos e conflitos armados.**



Imagem 3: Exército dispara 80 tiros contra carro e mata músico de 51 anos no Rio, em abril de 2019. Vídeos mostram barulho dos disparos partindo do veículo do Exército e a revolta de moradores em Guadalupe, zona norte do Rio: **“Eles nem esperaram, eles mataram o meu esposo”**. Charge do Duke (dukechargista.com.br)

Texto explicativo para a imagem 3:

Segundo o Atlas da Violência do IPEA, a taxa de homicídios de negros no Brasil é de 40,2% e de não negros é de 16% a cada 100 mil habitantes. Duas vezes e meia superior a homicídios de não negros. **Os negros, especialmente homens e jovens, são o perfil mais frequente do homicídio no Brasil.**

Texto 2:

“Esta é uma situação em que se revela o fracasso de todas aquelas configurações para as quais vale a escola. **Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto.** Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. **A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência.** Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. E para isto ela precisa libertar se dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie. O ‘pathos’ da escola hoje, a sua seriedade moral, está em que, no âmbito do existente, somente ela pode apontar para a desbarbarização da humanidade, na medida em que se conscientiza disto”. (ADORNO, 2003e, p. 116-117; grifos nossos).

Nesse sentido, buscamos refletir com os alunos participantes da oficina a respeito dos conceitos fundamentais da obra de Adorno, especialmente a questão da barbárie – através do excerto do ensaio *Educação após Auschwitz* (ADORNO, 2003b). Realizando também a contextualização com os fatos ocorridos em Auschwitz, com os dados e situações mais recentes sobre o drama dos refugiados e a violência contra negros, permitir aos participantes não só o inconformismo com as questões que se implicam a partir daí, mas, sobremaneira, como agir, o que fazer

diante dessas situações, além da reflexão e o diálogo gerados a partir dessas informações para que o participante realize uma *experiência filosófica* sobre um problema real e se sinta impelido a resistir contra o preconceito e a violência cotidiana.

A leitura do excerto do ensaio *Tabus acerca do magistério* (ADORNO, 2003e) foi selecionada para permitir uma reflexão sobre o papel da escola nesse processo de *desbarbarização* e da possibilidade de rompimento com relações escolares que são tão preconceituosas e autoritárias em um sistema que se julga democrático e para todos. Assim, além da reflexão sobre a problemática da barbárie e sua aproximação com o *bullying*, que entendemos como um *sintoma da barbárie dentro da escola*, motivamos os alunos a pensar na importância da escola na resistência a toda e qualquer violência e o quanto boa parte das relações estabelecidas nela estão distantes desse pressuposto.

Nesse sentido, trabalhamos com os participantes a ideia de que a proposição do *grupo de apoio* – lembrando que a demanda por ele partiu dos alunos – é uma estratégia que parece simples, mas, que tem um grande potencial de resistência à barbárie. Não adianta, por exemplo, a previsão de que o aluno aprenda uma determinada habilidade para favorecer a convivência e o autonomia juvenil, se não são garantidas as condições para a realização disso dentro da escola. Assim, entendemos que o discurso do Currículo mantém o aluno numa situação de afastamento, num nível mais primário da convivência com o outro e, de forma mais aprofundada, vivenciando uma situação em que os estereótipos e os preconceitos não sejam desconstruídos e que, aquilo que deve ser ensinado, não passa de uma estratégia para manter o aluno alienado das situações de desumanização e da naturalização da violência.

Buscando avaliar junto com os participantes sobre o conteúdo que trabalhamos na terceira oficina, percebemos a satisfação com o fato de que houve, de certa forma, uma mudança na maneira de pensar a respeito do fenômeno *bullying*.

Mediante essa proposta de avaliação, ocorreu o relato emocionado de um dos participantes, que acrescenta: “*A pessoa que sofre bullying perde a confiança nas pessoas. Nós precisamos gerar confiança uns com os outros. Se eu guardar para mim o que eu vivenciei sobre o bullying, sofrerei o resto da vida.*”

A partir da questão da perda de confiança, os participantes discutiram sobre as pressões colocadas pela sociedade ou pela família e até mesmo pela escola, especialmente sobre as expectativas que são nutridas em relação aos adolescentes a respeito da escolha de profissão, gostos e costumes e até mesmo sobre a pressão de sucesso nos vestibulares. Boa parte dos participantes mencionou a falta de apoio da família na escuta dos problemas, medos e angústias deles, a desconfiança de alguns professores na capacidade dos alunos e a descrença dos adultos, em geral, sobre as potencialidades deles. Uma fala de um dos participantes retrata bem esse sentimento: *“para a sociedade em geral somos sempre tratados como menores, incapazes, somos banalizados pelos adultos”*.

Nesse sentido, discutimos sobre a linha tênue que existe entre a pressão natural da vida – o crescimento que todos nós precisamos passar, bem como o amadurecimento para enfrentar as situações mais difíceis da vida, - e as situações de abuso – o excesso de pressão, o preconceito e a violência –, especialmente o que é gerado quando outros pretendem que nós sejamos e existamos neste mundo de maneira determinada, padronizada, estereotipada.

3.2.2 E se fosse você? Do grupo de apoio à experiência filosófica com toda a escola

Depois de realizarmos a experiência especificamente com alunos vítimas de *bullying*, através das oficinas descritas anteriormente, propusemos quatro aulas para a discussão sobre a problemática do *bullying*, através de experiências filosóficas em sala de aula.

Para atingir esta finalidade, realizamos algumas adaptações no conteúdo das oficinas para possibilitar este momento do projeto. Privilegiamos a utilização da imagem representativa do massacre na EE Raul Brasil (Suzano-SP)¹⁹, da oficina 1, dos textos, imagens e textos explicativos²⁰ da oficina 3.

Essa adaptação foi consolidada após avaliarmos, juntamente com os alunos participantes das oficinas, quais recursos seriam relevantes, na visão dos mesmos, para que pudessemos propor uma melhor reflexão, extensiva à realidade e, sobretudo, que provocasse o impacto necessário para o enfrentamento da

¹⁹ Imagem já representada na página 106.

²⁰ Textos, imagens e textos explicativos já representados nas páginas 112 a 114.

problemática do *bullying*, do preconceito, no contexto escolar. Além desses recursos, adaptamos a atividade de elaboração de desenhos ou representações sobre preconceito.

Nesse sentido, realizamos duas aulas nas quais foi proposta uma experiência filosófica através do diálogo entre o professor e os estudantes, bem como entre os próprios estudantes e, para propor a materialização da experiência filosófica em mais duas aulas, realizamos uma atividade para elaboração de frases e desenhos para serem expostos na escola, que servissem de instrumento para reflexão e expressão de ideias sobre a temática.

Escolhemos cinco turmas de primeira série do Ensino Médio e cinco turmas de segunda série para realizar a experiência filosófica e a atividade de elaboração de frases e desenhos. No período da manhã, realizamos a atividade em quatro turmas da segunda série do Ensino Médio e, no período da tarde, em quatro turmas de primeira série e em uma turma de segunda série do Ensino Médio.

Assim, atingimos diretamente um público de 200 alunos e, indiretamente, os demais 600 alunos da escola.

Para a realização da experiência filosófica, contamos com a organização e apoio dos alunos participantes das oficinas iniciais em três atividades: apoio na organização da sala de aula, na proposição de perguntas e reflexões e no registro das falas dos participantes das aulas. Para o registro das aulas, utilizamos um *diário de bordo* e a gravação do áudio das aulas, para facilitar a posterior análise.

Nos dois tópicos seguintes, apresentamos os aspectos levantados e discutidos pelos participantes nas duas aulas propostas. Servimo-nos das anotações no *diário de bordo* e da transcrição dos áudios das aulas. Buscamos manter a fidelidade à forma com que o aluno se expressou no momento, aos sentimentos envolvidos diante da visualização das imagens e das perguntas. Entendemos que, assim, suscitaremos reflexões mais contundentes sobre a extensão da problemática na escola.

3.2.2.1 Aula 1 – *Experiência Filosófica: o que sabemos sobre o bullying?*

Iniciamos as aulas propondo a pergunta inicial “*o que sabemos sobre o bullying?*”, fazendo uma breve recordação, em conjunto com os alunos, sobre os

acontecimentos que marcaram o imaginário deles nos dias que se seguiram ao massacre na escola Raul Brasil em Suzano-SP.

Num primeiro momento, destacamos a vasta gama de sentimentos envolvidos diante da provocação do aluno para lembrar desse fato, que sintetizamos a seguir:

[Professor]:

Observem bem atentamente a imagem²¹. Agora, expressem quais sentimentos ou ideias vem à mente de vocês.

[Alunos]:

- 1- *tristeza;*
- 2- *o medo acabou repercutindo para outras escolas;*
- 3- *insegurança;*
- 4- *alunos de mãos dadas representam fidelidade aos vitimizados no massacre; pânico;*
- 5- *indignação;*
- 6- *lembrança triste de um aluno que sofria bullying e causou o massacre matando pessoas relacionadas ou não com o que ele viveu;*
- 7- *união;*
- 8- *igualdade;*
- 9- *compaixão;*
- 10- *empatia;*
- 11- *no dia seguinte ao episódio, aqui na escola, houve um minuto de silêncio, um garoto disse que faria isso aqui, eu lembro que só tinha coisas sobre os assassinos na mídia;*
- 12- *preocupação;*
- 13- *revolta;*
- 14- *angústia;*
- 15- *solidariedade (abraço na escola);*
- 16- *o impacto causado pela tragédia, apesar da distância, acarretou mudanças e medo;*
- 17- *houve um episódio parecido na ETEC e o diretor disse que era só uma brincadeira;*
- 18- *houve ameaças no Cônego e em outras escolas;*
- 19- *apoio coletivo;*
- 20- *luto;*
- 21- *culpa (por não ter ajudado os meninos que fizeram o massacre);*
- 22- *apesar da tragédia, a imagem me lembra a necessidade de amor.²²*

Não podemos deixar de comentar alguns aspectos, especialmente o fato de que entendemos que a carga emotiva envolvida ao trabalhar temáticas que remetem à violência pode provocar nos alunos um processo de desacomodar-se de sua individualidade para refletir a partir de um todo, de uma coletividade.

Primeiro, a maioria de falas carregadas com o medo dos alunos, como se essa tragédia venha a se repetir em breve. Confrontamos essas falas com aquilo que apresentamos, anteriormente, a respeito da realidade vivida por nossos alunos,

²¹ Imagem já representada na página 106.

²² As falas representadas partiram das anotações no diário de bordo e nas transcrições dos áudios das aulas. A cada número e subdivisão com ponto e vírgula temos a fala de um aluno.

no sentido de que a violência é um fator cotidiano, presente principalmente nas periferias das grandes cidades, como é o caso do ambiente em que a maioria dos alunos da escola estudada reside.

Segundo, temos falas que trazem sentimentos que representam algum tipo de esperança, não num sentido alienado de esperar que outros cuidem para que um massacre como esse não se repita, mas buscando, de alguma forma, um envolvimento mais sincero e concreto com a questão.

Entendemos que o aluno, ao demonstrar tantos sentimentos, acaba por expressar uma racionalidade que deseja reconhecer qual seja sua parte no problema – se assim o for – e, especialmente, reconhecer quais suas possibilidades para ajudar no enfrentamento dessa problemática tão complexa.

Adiante, apontamos algumas falas dos alunos no sentido de compreender o apelo midiático que houve diante do massacre:

[Professor]:

Por que a mídia insiste em focar tanto nos assassinos do episódio de Suzano?

[Alunos]:

23- *Vemos uma mídia interessada no que retorna;*

24- *interessada no que acontece no momento;*

25- *a imprensa prefere falar só dos assassinos: assim como se fossem mineradores: eles vão para um lugar cheio de pedras preciosas - casos importantes - e quando acaba, larga tudo e vai para o próximo;*

26- *há um vício pelo sensacionalismo, pela audiência;*

27- *a imprensa foca nos assassinos por repercussão, visualização, foco na morte sem ao menos saber o motivo;*

28- *trata-se de um debate momentâneo: não é interessante para a mídia falar sobre bullying;*

29- *há um foco nos garotos e não nos antecedentes;*

30- *a mídia mostra os garotos pois quer audiência, quer culpar só eles, causar revolta;*

31- *vemos um distanciamento entre fato e foto;*

32- *a mídia é um grande gatilho;*

33- *foco no problema e não na solução;*

34- *a mídia acusa ao invés de compreender.*

A proposição de refletirmos sobre o impacto midiático do massacre possibilitou, sobremaneira, pensarmos como uma indústria cultural, que propõe uma consciência mínima sobre as causas das coisas, prefere uma humanidade regida pelo conhecimento superficial e que aceita, de maneira passiva, um estado de coisas em que investigar, questionar e pensar não são aspectos relevantes.

Assim, uma mídia que não investiga as causas, somente relatando os fatos e focando parcialmente nos problemas, pode conduzir as pessoas a desvalorizar a

formação de suas consciências, em detrimento a um conhecimento mediado por instâncias do real que fragmentam a informação de forma a não percebermos a relação existente entre as contradições políticas e sociais que permeiam nosso contexto.

A Filosofia deve nos levar a pensar nas causas e não no fato isolado. Insistimos com os alunos que os garotos que entraram atirando na escola têm sim responsabilidade pelo fato consumado, mas, não teriam feito tal ato caso tivessem, ao longo de sua trajetória de vida, a possibilidade de construir uma consciência mais extensiva sobre si mesmos e sobre sua relação com o outro.

Infelizmente, o apelo midiático em cima de casos como esse, carrega uma relação de legitimação da violência como único caminho plausível para superar as contradições sociais. Nesse sentido, entendemos a fala do participante que pontua que a mídia é um *grande gatilho* para que novas situações de violência sejam perpetuadas, para que discursos de ódio continuem permeando nossas redes sociais, pois há espectadores esperando ansiosamente para isso.

O debate filosófico dá lugar ao conflito, em que só é real o mundo em que a fama, o dinheiro e o status social são suficientes para uma humanidade regida pelo capital, que lucra a partir do sensacionalismo da morte. Os espectadores desse espetáculo cotidiano, assim como acreditam ter o controle da TV em suas mãos, acreditam ter o controle da tela de seu smartphone, para assistir o que quiser, opinar sobre o que quiser, de forma superficial e estereotipada, mal sabem do quanto são manipulados para contribuir para que esses processos não reflexivos se perpetuem, a custo de muitas vidas que são estigmatizadas.

Por outro lado, resta-nos pensar até que ponto a sociedade legitima um absurdo estado de coisas em que o preconceito faz mais sentido que o diálogo e a valorização do outro, a ponto de as vítimas não encontrarem outro caminho que não seja o da violência para enfrentar o mundo que se impõe, de forma massacrante, dia após dia.

Diante dessa problemática, os participantes pontuaram que *é desnecessário matar pessoas; [os garotos] poderiam ter resolvido tudo somente com conversa, falando sobre com professores e psicólogos*. Aqui, vemos a necessidade do diálogo que, nas falas de muitos alunos – que temos ouvido ao longo da prática cotidiana como professor –, verificamos que se faz cada vez mais ausente fora da escola e até mesmo dentro dela, quando se insiste numa lógica em que o aluno ainda

precisa, em pleno século 21, calar-se e submeter-se, sem reflexão crítica, às imposições do currículo, dos professores e de um sistema de ensino que parece não estar pronto para ouvir o aluno, quanto mais para lutar contra a violência simbólica e real.

Além disso, pontuamos o argumento dos participantes de que é preciso *melhorar as pessoas que causam o bullying, afinal, o bullying é causado pelas diferenças, para descontar seus problemas no próximo ou porque acha que é engraçado ou ganha moral*. Essa “melhora” se dá a partir de uma educação que possa, a nosso ver, e retomando Adorno (2003a), resistir constantemente contra a barbárie e, sobretudo, que busque a desbarbarização desde sua estrutura.

Uma educação contra a barbárie, nesse sentido, propõe-se numa resistência contra as diferenças impostas pelos pressupostos midiáticos, pelas políticas educacionais, pelas representações simbólicas parciais que se tornam preconceitos, enraizados numa cultura que não preza pela reflexão, pela empatia e por uma responsabilidade diante do outro.

Um participante pontuou, ainda nessa reflexão sobre os desdobramentos do massacre de Suzano, que *o bullying é algo feito na surdina, e parece que é preciso matar para saciar seus problemas*. Além disso, alguns participantes mostraram seu desconforto sobre a *falta de ação contra o bullying e contra o racismo*. Pontuando, ainda, que parece que as pessoas são muito motivadas por uma espécie de *emoção superficial que é maior que ação efetiva* para lidar com esses desdobramentos da violência.

O apelo midiático acaba fazendo parte do imaginário construído dentro das escolas, no sentido de que os alunos identificam o quanto *os professores raramente falam sobre o tema* e, quando falam, *discutem o acontecimento e não a causa*. Assim, na escola, considerada extensão do universo exterior a ela, acaba sendo também refém da fragmentação das informações e da superficialidade tão comum, inclusive no próprio Currículo, quando propõe, nesse sentido, um ensino determinado e desconectado dos problemas reais vivenciados por nossos alunos.

Adiante, apresentamos aos alunos três perguntas, que poderiam ser respondidas na ordem e da forma como melhor desejassem. Seguimos nossa análise, destacando as principais respostas.

[Professor]:

Para que serve pensar se não para transformar o mundo?

[Alunos]:

- 35- *É possível transformar dependendo da ocasião;*
- 36- *Se as pessoas estiverem dispostas a isso;*
- 37- *Para saber e compreender;*
- 38- *Atitude sem pensar não funciona;*
- 39- *Nós tomamos consciência e por isso pensamos;*
- 40- *Não podemos “deixar pra lá”;*
- 41- *É preciso pensar para evoluir;*
- 42- *Estamos em tempos de ignorância em que somente pensa quem quer;*
- 43- *O porquê de fazer cada coisa (mas não sem haver um porque);*
- 44- *A mudança é possível, mas difícil, pois as pessoas têm de sair de sua zona de conforto;*
- 45- *Pois apenas um olhar pode gerar conflitos: pensar não basta é preciso ter atitudes.*

O anseio por transformar uma realidade em que a violência parece fazer mais sentido que o diálogo e a empatia deveriam permear nossos pensamentos, nossas ações. Assim, ao ouvir os alunos sobre esse tema, percebemos novamente aquele pressuposto, trazido anteriormente, do desejo por uma racionalidade para não só compreender o mundo, mas, sobremaneira, transformá-lo. A Filosofia, nesse sentido, tem um potencial extraordinário, quando se propõe a ser uma instância de reflexão rigorosa sobre a realidade dos alunos, afinal, atitude sem pensar não funciona.

Posteriormente, diante da proposição da pergunta *Por que buscamos refletir sobre bullying e violência?*, discutimos com os alunos inúmeros pressupostos e surgiram interessantes reflexões. Apresentaremos e comentaremos a seguir, iniciando pelas respostas *conceituais*, as respostas que se aproximaram da problemática das *diferenças*, as que tratam da questão da *empatia*, o problema do *suicídio* e as respostas que refletem sobre os desdobramentos do *massacre* de Suzano.

[Professor]:

Por que buscamos refletir sobre bullying e violência?

[Alunos]:

- 46- *Em todo lugar há bullying, principalmente em faixa de idade jovem dada a utilização em massa de internet (cyberbullying);*
- 47- *Pois é preciso de empatia para entender sobre o bullying;*
- 48- *Pois o bullying é algo diário, ignorante e antipático;*
- 49- *Bullying: ameaça, silêncio, perda de confiança;*
- 50- *Bullying: estratégia de reconhecimento do grupo, reproduzimos para amenizar a dor e a insatisfação consigo mesmo e pode ser reprodução do convívio familiar;*
- 51- *Porque causa problemas físicos e psicológicos: defesas ou traumas;*
- 52- *Para evitar problemas como massacres e problemas psicológicos;*
- 53- *Reflexo de uma sociedade que justifica a violência e não fala da causa;*

54- O tema é posto em pauta por conta das situações de bullying serem silenciadas.

As respostas *conceituais* dos alunos sobre as problemáticas do bullying e da violência apresentam não só a presença desses fenômenos na escola, mas, sobretudo, o conhecimento de que o *bullying* é um desdobramento do preconceito presente nas relações humanas pautadas por pressões por um modelo ideal de vida, um ideal estético, um ideal de trabalho e carreira, enfim, a pressão por um ser humano perfeito, sendo ele imperfeito, incompleto e que poderá encontrar sua completude quando reconhecer sua realidade, lutar contra os preconceitos e, sobretudo, viver de maneira reflexiva e crítica no mundo.

Ainda, diante dessas respostas, podemos inferir a presença dos sentimentos expostos na provocação inicial, bem como da reflexão sobre causas, consequências e desdobramentos psicológicos da violência constante e sistemática que o *bully* pode produzir na vida das vítimas. A reflexão sobre a necessidade de empatia – que analisaremos adiante – se dá no sentido de que o reconhecimento de que o *bullying* é um problema real, um fenômeno disseminado nas relações entre escolares, será compreendido, tanto por parte dos educadores quanto dos alunos, quando houver uma abertura para que os alunos possam falar o que pensam, o que sofrem e procurar ajuda para solucionar essas dificuldades, sem recorrer a uma cultura violenta – uma resposta mais imediatista à problemática.

[Professor]:

Por que buscamos refletir sobre bullying e violência?

[Alunos]:

55- O bullying pode ser solucionado caso as pessoas aceitem as diferenças;

56- O bullying é incapaz de ser resolvido quando vindo através de preconceitos;

57- O diferente é ruim?;

58- Até que ponto você realmente quer dizer o que você disse?;

59- O diferente incomoda para quem não tem caráter próprio;

60- Reproduz: fazer os outros sentirem o que o oprimido sente;

61- Seu limite é diferente do outro, é muito importante comentar nas escolas;

62- Quem critica não é melhor. Muitas vezes quem pratica também sofre e só acha uma maneira de demonstrar isso;

63- Opinião não justifica crueldade;

64- Pois “o diferente incomoda”;

65- O debate ajuda a quebrar o preconceito.

Neste segundo bloco de respostas, encontramos a problemática das diferenças, sintetizada pelos alunos de forma bastante significativa, associando-a à

questão do preconceito. É evidente a percepção dos alunos sobre a presença do *bullying* quando associado a alguma característica não padronizada, algum gosto tido como diferente, algum tipo de situação em que há uma relação opressor-oprimido, perpetuada por uma cultura que deseja massificar as pessoas dentro de determinadas tendências, elitizadas ou mesmo desterritorializadas.

Retomamos, aqui, um aspecto tratado no início desta terceira parte, em que buscávamos questionar se os alunos, por pertencerem em sua maioria a bairros distantes da escola, seriam julgados como diferentes, periféricos ou até mesmo incivilizados para uma escola central. E, se esse mesmo aluno, por ser “diferente”, poderia fazer parte da comunidade escolar.

Entendemos que esse é um aspecto de difícil mensuração – e, provavelmente aqui, teríamos um novo objeto de pesquisa. Entretanto, o incômodo de alguns alunos com essa situação, em que aqueles que são diferentes da maioria sofrem preconceito, sistematicamente, chama-nos muito a atenção e, aqui provavelmente, tenhamos um dos principais disparadores dos conflitos escolares.

Assim, temos confirmada a presença de *bullying* no espaço escolar, permeada por uma cultura que legitima o diferente como *estranho, esquisito, frágil, fraco*, entre outros estigmas, consolidada por uma situação de agressão constante a esses sujeitos que, muitas vezes, ficaram acuados, sem apoio, sem alguém com quem dividir essa questão, isolados e entregues à sua própria sorte. Muitas vezes – como veremos adiante – desenvolvendo tendências depressivo-suicidas.

[Professor]:

Por que buscamos refletir sobre bullying e violência?

[Alunos]:

66- *Para gerar empatia, isso é só para evitar suicídio, eles estão relacionados a falta de respeito, fazemos isso para evitar o caso de Suzano;*

67- *Pois não nos colocamos no lugar do outro;*

68- *A pessoa que sofre bullying pede empatia, porque ninguém ajudou quando estava mal;*

69- *Pois é preciso de conforto ao passar a dor do próximo. Transformar a dor em algo gratificante;*

70- *Pois o bullying gera um ciclo de reprodução;*

71- *Por que reagí? Por que não reagí? Utilização do pensamento para o mal;*

72- *Pois temos o reflexo do individualismo.*

Neste terceiro bloco de respostas, selecionamos especificamente aquelas que remetem à questão da empatia. Como já vimos anteriormente, a empatia se

mostra como uma solução viável para começarmos a superação do preconceito e do *bullying* na escola. Entendemos que a filosofia pode contribuir decisivamente na geração desse processo de empatia, afinal, não basta que eu ouça a opinião ou a experiência do outro sobre determinada dificuldade: é preciso, necessariamente, para ser empático, um total desprendimento das minhas opiniões, dos meus preconceitos, e me colocar, uma vez por todas, no lugar do outro.

Empatia resulta de sensibilidade e a filosofia nos ajuda, caso seja uma realidade de ensino em razão de um fato problematizado, refletido e vivenciado pelo aluno, a realizar um processo de desacomodação, necessário para enxergarmos o outro como ele é, superando as contradições e vivenciando uma cultura de diálogo que pode contribuir de forma significativa na superação da violência.

[Professor]:

Por que buscamos refletir sobre bullying e violência?

[Alunos]:

73- *Para evitar o suicídio na escola, porém é algo que ninguém discute;*

74- *Setembro amarelo: por quê, se ninguém busca mudar comportamentos durante o resto o ano?;*

75- *Negligência da escola, que evita falar sobre o suicídio. Falar sobre suicídio não induz alguém a cometê-lo.*

Neste quarto bloco, destacamos algumas respostas associando o *bullying* com processos depressivo-suicidas. Vale lembrar que, uma vez que o disparador desta aula foi a imagem que remetia ao massacre de Suzano, fica presente no imaginário do aluno a associação entre os garotos que praticaram o massacre e, após o feito, suicidaram-se.

Essa mesma característica também aparece no massacre de Columbine e de Realengo. Muitas pessoas poderiam pensar que o fato de os garotos tirarem a própria vida seria um mecanismo de fuga das responsabilidades e consequências das escolhas que fizeram. Entretanto, temos que o suicídio, nesses casos, pode representar o último recurso dessas pessoas, depois de tentativas sucessivas de reconhecimento social e pedidos de ajuda para familiares, professores e amigos. A falta de diálogo e de empatia pode gerar e perpetuar um ciclo de violência, o qual reproduzimos de forma irrefletida, cotidianamente, sem se dar conta de seu potencial destruidor.

Reiteramos que não temos a intenção de aprofundar na problemática do suicídio neste estudo, porém, entendemos que se faz necessário algum tipo de

reflexão nesse sentido, ao qual, adiante, transcreveremos o relato de uma aluna que pensou a respeito de tirar a própria vida, depois de anos e mais anos sofrendo *bullying* sistematicamente.

[Professor]:

Por que buscamos refletir sobre bullying e violência?

[Alunos]:

76- *No caso de Suzano: eles só pensaram em acabar com o que estavam sentindo, e fazendo o massacre foi a única forma que acharam para isso;*

77- *O bullying precisa chegar ao extremo para acontecer um massacre?;*

78- *Muitas vezes a violência não é explícita, às vezes uma “brincadeira” pode causar um impacto muito grande na vida da outra pessoa. Até um simples olhar pode machucar;*

79- *Como a gente deixou acontecer isso? (Suzano);*

80- *O agressor às vezes quer se sentir maior;*

81- *Uma brincadeira acaba criando traumas para a vida toda;*

82- *Pode ser que você brinca com alguém sem a intenção de ferir.*

Neste último bloco de respostas à pergunta *Por que buscamos refletir sobre bullying e violência?*, temos a associação da mesma à provocação inicial, ao caso recente da escola Raul Brasil em Suzano-SP. De certa forma, essas respostas sintetizam de forma significativa os aspectos abordados nos blocos anteriores, uma vez que, por mais que saibamos que os agressores utilizaram a violência extremada, de forma desnecessária, escapando de qualquer controle dos seus impulsos, também podemos inferir sobre o quanto pesou sobre os mesmos uma empatia perversa²³, em que a sensibilidade ficou em segundo plano e a agressividade fora o único meio pelo qual esses garotos vivenciaram suas relações sociais até então. Sabemos que o ato de matar 12 pessoas em uma escola é algo absurdo, porém: até que ponto os traumas, as “brincadeiras” e os inúmeros preconceitos sofridos até então não foram disparadores de todo esse processo?

Esse questionamento faz ainda mais sentido quando refletimos a respeito do intuito de nosso projeto. Afinal, ao perguntarmos *E se fosse você?*, não só propomos uma *empatia sensibilizadora*²⁴ para o aluno que é vítima do *bullying*, mas buscamos,

²³ Seria o inverso de uma *empatia sensibilizadora*, que nos ocuparemos de fundamentar na nota seguinte.

²⁴ A proposição de uma *empatia sensibilizadora* guarda relação com a necessidade identificada pelos inúmeros relatos de alunos que serão dispostos adiante, bem como com a ideia contida na questão chave do projeto – *E se fosse você?* Essa reflexão parte, ainda, de dois conceitos explorados por Zuin (2017) ao analisar a ocorrência de *cyberbullying* de alunos contra professores: falta de empatia e *dessensibilização* comuns entre os *cyberbullies*, que se sentem distanciados de suas vítimas, dado o anonimato do mundo virtual, podendo praticar a agressividade e sentir prazer com essa prática, afinal essa situação atrairá fama e inúmeros espectadores para a situação.

também, colocar o agressor nesse processo no qual ele se coloca no lugar de suas vítimas e passa a refletir, mais significativamente, sobre o que tenha feito e como viverá a partir de então.

Ainda nesta primeira aula, fizemos uma terceira questão (*Que tal compartilharmos nossas experiências?*). Destacaremos alguns relatos adiante – estes foram feitos durante a aula, por alunos que se sentiram à vontade para contar suas histórias. Para aqueles que não se sentiram à vontade em falar diante dos colegas, foi disponibilizado um formulário eletrônico, o qual analisaremos adiante, no momento de discutirmos os resultados atingidos com as aulas do projeto.

[Professor]:

Que tal compartilharmos nossas experiências?

[Alunos]:

- 83- *Sofri bullying na minha família, por ser masculinizada e por causa da etnia (negra). Fora de casa acabei buscando solucionar o bullying através de agressão, mas entendo que essa não era a maneira correta (A aluna tem 17 anos e está na 1ª série do Ensino Médio).*
- 84- *Numa escola que eu passei, tive uma experiência de um projeto sobre bullying onde usaram uma metáfora, do papel amassado. Quando agredimos alguém, não conseguimos mais reparar o que fizemos, assim como não conseguimos deixar o papel do mesmo formato de antes de o amassar (A aluna tem 15 anos e está na 1ª série do Ensino Médio).*
- 85- *Na minha antiga escola já trataram sobre a questão do bullying, mas percebia que no campo da convivência não teve mudança nenhuma. Eu percebia a ignorância dos alunos sobre o assunto, tanto que eu sofri bullying durante os 9 anos que estive lá, ouvindo, por exemplo “eu tenho dinheiro, eu posso fazer zuação sobre a pessoa” (A aluna tem 17 anos e está na 2ª série do Ensino Médio).*
- 86- *Eu sofro preconceito quase todos os dias. Já presenciei muitas vezes pessoas que não querem se sentar ao meu lado no ônibus, simplesmente porque sou negro e gay. (O aluno tem 16 anos e está na 2ª série do Ensino Médio).*
- 87- *A minha experiência com o bullying sempre foi algo por conta do meu corpo. Eu era gorda, não que tenha mudado muito. Eu, por anos sofri bullying. Longos anos tortuosos. Lembro, que do 7º ano até a metade do 9º ano, eu tive uma amiga e ela sempre foi muito padronizada. Éramos ótimas amigas até que ela aparentemente se tocou quem eu era e foi aí que começou a ser pior. Ela ria do meu corpo 24 horas por dia. Me ofendia com apelidos como: baleia, orca, redonda e vários outros. Eu chorava todas as noites. Tivemos uma briga por conta disso, mas eu acabei perdendo ela por amar aquela garota demais, até mais do que a mim mesma. Achei que pararia já que ela sabia o quanto me fazia mal, mas ficou pior. As risadas aumentaram, as fotos, que continham "brincadeiras" e montagens minhas parecendo mais gorda do que já era aumentaram, os apelidos aumentaram até que eu "explodi" mais uma vez. Tivemos uma briga feia e foi cada uma para um lado. Depois disso, deveria ter parado. Eu, ao menos, esperava que parasse. Nunca estive tão enganada. Eu fui agredida por ela, física e mental. Por ela, pelo garoto que na época era o namorado dela. Foram todos da escola obrigados a parar de falar comigo por ordens dela. O que uma beleza não fazia naquela escola... eu nunca havia sentido*

tanta humilhação na minha vida quanto aquele dia. Eu dormi por dias com uma faca debaixo do meu travesseiro esperando o dia em que eu finalmente tomaria coragem para retirar minha própria vida e ter pelo menos uma fagulha de paz. O bullying sempre foi um problema na minha vida e acredito que jamais deixará de ser. (A aluna tem 16 anos e está na 1ª série do Ensino Médio).

Não temos dúvidas da importância desses relatos feitos em sala de aula, sobretudo para quem fala, mas, de forma significativa, para quem ouve. As reflexões suscitadas a partir dessas histórias fizeram toda a diferença para que os alunos pudessem pensar, a partir de seus lugares, de seu estado de vida, o quanto não só não tinham noção do quanto o *bullying* é um tipo de preconceito mais destrutivo do que parece, produzindo nos agressores e nas vítimas marcas permanentes, mas, sobretudo, pensar sobre o quanto é importante um processo de *empatia sensibilizadora* – que é a essência deste projeto – para que vidas sejam respeitadas e valorizadas a partir daquilo que elas são.

Destacamos dessas experiências o caso da aluna do relato 83, pela presença de processos de racismo e gordofobia até mesmo dentro da família dela, com desdobramentos agressivos por parte da aluna para uma tentativa de solução das questões. Esse relato desconstrói o lugar-comum de que a família é o ambiente em que se privilegia o respeito e a devida formação do ser humano. Nesse caso, a família pode produzir traumas significativos na vida de uma adolescente que, caso não busque o apoio necessário em pessoas fora do núcleo familiar, poderá carregar estigmas ou situações de desvalorização da autoimagem para o resto de sua vida.

Também na questão do racismo, agregado ainda ao problema da homofobia, temos o caso do aluno do relato 86 que, cotidianamente se sente discriminado pelas duas situações, dada a superficialidade de pessoas que não conseguem conviver com as diferenças mediante um pressuposto exterior e estereotipado, perpetuado por uma cultura que parece recusar, no pensamento e na fala, que a diversidade existe, constituiu este país e faz com que este mundo seja, de fato, um espaço de inclusão e valorização do ser humano.

Ainda, pontuamos os relatos 84 e 85, que trazem reflexões diferentes sobre experiências de contato com o tema *bullying* na escola: a metáfora do papel amassado, do qual poderíamos inferir que a agressividade produz marcas permanentes nos adolescentes e, por outro lado, a experiência da aluna que percebeu que atividades sobre *bullying* em sua escola não mudaram os

comportamentos de seus colegas que praticavam e justificavam seus preconceitos devido à sua colocação social.

As possíveis mudanças nos comportamentos dos alunos não se darão através de palestras em que educadores ou psicólogos realizam discursos moralizantes, sobre o que deve ou não deve ser feito por eles. Assim, defendemos mais uma vez a necessidade de propostas como este projeto, em que os alunos tenham espaço para filosofar, experimentar, ouvir e dialogar sobre a problemática, para construir, todos juntos, meios de enfrentamento de uma realidade em que a agressividade parece ser a solução para tudo.

A respeito da aluna do relato 87, acreditamos ser um dos mais impactantes, pois a turma dela talvez esperava uma outra postura, como se ela fosse *bully*, uma agressora, e não que ela tivesse alguma lembrança de sofrimento por conta de *bullying* em sua trajetória escolar anterior. Nesse caso, ela relatou, de forma emocionada, o quanto sua autoimagem foi destruída a partir de agressões sistemáticas por aqueles que se diziam seus amigos, que até então tinham algum tipo de respeito por ela. Assim, podemos inferir que, infelizmente, a agressividade pode se dar, inclusive, nos meios em que se acreditaria ter algum tipo de relação de confiança, que fora, nesse caso, quebrada abruptamente por uma relação em que preponderou uma *empatia perversa*: *sou sua amiga e, por isso mesmo você tem que suportar minha “brincadeira”, afinal, você não se parece comigo*. Temos uma perpetuação da agressividade, justificada por estereótipos que desumanizam.

3.2.2.2 Aula 2 – *Bullying e preconceito: sintomas da barbárie na escola*

Na segunda aula, demos continuidade às reflexões sobre a problemática do *bullying*, do preconceito, apresentando imagens do Campo de Concentração de Auschwitz²⁵, o drama dos refugiados, com o caso do menino sírio Alan Kurdi²⁶ e o caso do músico morto no Rio de Janeiro após ter o carro alvejado por 80 tiros na comunidade de Guadalupe²⁷. A partir dessas provocações, realizamos questionamentos a respeito do conceito de barbárie e sua relação com a

²⁵ Imagem representada na página 113.

²⁶ Imagem representada na página 113.

²⁷ Imagem representada na página 114.

problemática do preconceito, bem como buscamos realizar um debate com os participantes sobre as relações dessas imagens com o conceito de barbárie.

Antes de mais nada, buscamos não só provocar o impacto necessário para desacomodar os alunos mas, sobremaneira, para encontrarmos meios de reflexão e enfrentamento dessa realidade de agressividade que a história já nos contou, exemplificou mas que, infelizmente, tendemos a repetir, pois a humanidade parece querer regredir a passos largos para a barbárie.

Nesse sentido, utilizamos o excerto²⁸ do ensaio *Educação após Auschwitz* (ADORNO, 2003b), para iniciarmos a reflexão sobre o conceito de barbárie, sobretudo sobre a necessidade de, pela educação, desbarbarizar a humanidade, evitando que um novo campo de concentração seja utilizado para segregar, excluir e matar todo aquele que é diferente, em detrimento de uma ideologia higienista que estabelece uma padronização da humanidade, enfim, aquilo que o *bullying* provoca, caso não fiquemos atentos a tal realidade e perpetuemos esse fenômeno, ao tratá-lo como brincadeira ou vitimismo dos mais “fracos” da sociedade.

Apresentamos, a seguir, as falas dos alunos a partir da imagem representativa do campo de concentração de Auschwitz.

[Professor]:

[Mostra a imagem e pergunta]: Observe o semblante dessas pessoas. Qual é a impressão que vocês têm ao ver essa imagem?

[Alunos]:

- 1b- *Vejo pessoas com desespero, tristeza, confusão, sem esperanças;*
- 2b- *Não sabiam o que estava acontecendo, sentem vergonha;*
- 3b- *O campo de concentração parece a mesma coisa que colocar um passarinho na gaiola;*
- 4b- *Parece haver a prática de bullying, sem pensar nas consequências do futuro;*
- 5b- *Vejo desconforto, medo, angústia;*
- 6b- *Há sofrimento, medo, saudade, dor; parece um zoológico, pois estão expostos como animais;*
- 7b- *É horrível: são pessoas indo para o abate;*
- 8b- *Professor, as pessoas que estão atrás do arame farpado parecem gado, sem possibilidade de fuga.*

Após as falas dos alunos, apresentamos alguns números sobre os precedentes históricos deixados pelos nazistas nos campos de concentração, dada a matança de mais de 6 milhões de pessoas, na sua maioria judeus.

Nesse sentido, buscamos dar significado à fala de Adorno (2003b) de que a meta da escola seja desbarbarizar, partindo da realidade permeada pela barbárie e,

²⁸ Texto 1, já representado na página 112.

através da filosofia, da educação, buscar tempos melhores, em que recusemos, sistematicamente, toda violência, todo preconceito que justifica a violência.

Sobre os fatos que envolvem a questão dos campos de concentração de Auschwitz, temos o relato de uma aluna que esteve em intercâmbio no México e estabeleceu um diálogo com uma intercambista alemã, de 15 anos:

Os alemães têm muita vergonha dos acontecimentos durante a segunda guerra. Durante o intercâmbio que eu fiz no México, tive a oportunidade de conhecer uma intercambista alemã, que ficou no meu quarto e, depois de um tempo de convivência, pudemos conversar e ela acabou desabafando comigo, dizendo: “Até hoje todo meu país sente uma vergonha muito grande pelo que aconteceu, pois somos culpados até hoje... eu não aguento mais ser culpada por causa de uma coisa que eu não participei, nem gostamos de falar sobre isso e muito menos de tirar foto com a bandeira, que é triste e relembra tudo que aconteceu.”

Nesse sentido, a convivência entre nossa aluna e a intercambista alemã nos leva a pensar nas consequências de um regime que se justificou, na Alemanha, como o único caminho capaz de dar significado à vida no país, recusando sistematicamente todo e qualquer pensamento, etnia e cultura diferentes. No imaginário da aluna alemã, que não viveu na época dos acontecimentos de Auschwitz, temos o peso de um passado em que a humanidade cometeu um de seus maiores genocídios, mas, além disso, vemos no pensamento dela o sentimento de vergonha, aquele mesmo que Adorno (2003a) refletia como necessário para que os jovens, por meio da escola, pudessem se conscientizar para serem avessos a todo e qualquer tipo de violência.

Alguns alunos, ao buscarem significar o conceito de barbárie, relacionaram-no não somente à violência física em si, mas à raiva, a atos hediondos, à própria história de dominação dos povos bárbaros pelos romanos, à forma como os portugueses dominaram os povos nativos no Brasil colônia. Entretanto, propusemos aos alunos também pensar que a barbárie pode se dar dentro da escola, no sentido de que ela, caso desconsidere a realidade e a cultura do aluno, seja também legitimadora da barbárie, ao considerar o aluno bárbaro, desprovido de conhecimento, incapaz, “burro”.

[Professor]:

[Mostra a imagem e pergunta]: Qual que é a diferença entre o campo de concentração e o drama dos refugiados na opinião de vocês?

[Alunos]:

9b- Não vejo diferença, somente que é a barbárie dos nossos tempos;

- 10b- Os países não têm mais espaço para receber tantos refugiados;
 11b- Em Auschwitz era mais explícito, porém as motivações são as mesmas, principalmente o preconceito;
 12b- Os refugiados também não tiveram escolha, assim como os judeus, não é diferente;
 13b- Os refugiados queriam sair por vontade própria, talvez sair de seu país seria a única chance deles; eles tinham uma esperança em outro lugar; não tinham opção; não é como se eles quisessem ir;
 14b- Me parece que o drama dos refugiados atingiu muito mais gente, principalmente se formos ver quantos latino-americanos tentam a vida nos EUA e vivem uma vida precária lá.

Pontuamos que o drama dos refugiados e a história registrada em Auschwitz diferem no sentido de que nem todos os refugiados morrem ao deixar seus países em busca de uma vida melhor, entretanto, a motivação principal desses processos foi o preconceito, arraigado numa cultura que classifica e rotula os seres humanos. Esta cultura está longe de terminar, uma vez que a sociedade capitalista busca determinar, constantemente, o quanto deve “custar” a carne humana, sendo esse custo a padronização mediante um apelo midiático por questões superficiais, informações superficiais, tais como a propaganda fascista realizava durante as grandes guerras.

[...] a técnica oratória dos demagogos fascistas é de uma natureza astuciosamente ilógica e pseudoemocional; mais do que isso: programas políticos positivos, postulados ou quaisquer ideias políticas concretas desempenham um papel menor quando comparados aos estímulos psicológicos direcionados à audiência. É através desses estímulos e de outras informações, e menos das plataformas confusas e vagas dos discursos, que podemos identifica-los como fascistas. (ADORNO, 2015 p. 138).

Nesse sentido, temos um estado de coisas que direciona a humanidade à barbárie, tanto em Auschwitz quanto diante o drama dos refugiados, uma vez que estratégias de convencimento de que não é preciso refletir sobre essas questões, minimizando os pressupostos históricos que levaram ao pensamento antissemita e perpetuando a ideia de que o refugiado quer invadir outro país e é uma ameaça, corroboram com um pensamento preconceituoso de que é preciso construir uma sociedade pura, pautada por um pensamento unívoco e padronizado, esvaziando a reflexão crítica e a necessidade de justiça social.

[...] devemos ter em mente que o totalitarismo considera as massas não como seres humanos autodeterminados, que decidem racionalmente sobre seu próprio destino e que devem, portanto, ser tratados como sujeitos racionais, mas sim que os trata como meros objetos de medidas

administrativas, ensinados, acima de tudo, a se autoanular e a obedecer ordens. (ADORNO, 2015, p. 142).

Seguimos nossa reflexão sobre as imagens, buscando aproximar o conceito de barbárie com a realidade brasileira, recordamos o caso do músico negro morto no Rio de Janeiro, após ter o carro alvejado por 80 tiros de fuzil, disparados pelo Exército. O custo da “carne negra”, o mais barato do mercado, cantado por Elza Soares na música *A carne*, faz-nos lembrar de uma realidade social que exclui e estereotipa o negro desde o início de nossa história, bem como torna o preconceito e o racismo, portanto, aspectos integrantes da estrutura de uma sociedade que teria toda potencialidade de crescer mais em humanidade caso valorizasse a diversidade.

Os alunos fizeram algumas reflexões durante a exibição da imagem, perguntando se o *Exército poderia ter agido daquela maneira, atirando 80 vezes contra um carro em movimento*, pontuando que *sempre que a polícia está envolvida nunca se tem uma resposta*, argumentando que esse episódio é certamente uma *barbárie no Brasil, afinal, não adianta ter ensino público se dão 80 tiros inexplicáveis em seu carro*.

Reiterando essa questão da educação, e retomando junto com os alunos o suposto defendido por Adorno (2003e) no excerto *Tabus acerca do magistério*²⁹, entendemos que é na escola que a barbárie deve ser eliminada. As injustiças sociais, os preconceitos, os atentados contra a vida, os dramas humanos vividos por milhões de pessoas não podem ser só fonte de informação para que nossos alunos fiquem cientes do que acontece. Não é possível prescindir do fato de que é preciso ir além de uma propaganda que desumaniza, que seleciona aquilo que vamos consumir, pensar, refletir, de forma a continuarmos acomodados, preocupados com nossos aspectos individualistas. Sem dúvida que a escola pode – e aqui nossa proposta se justifica mais uma vez – abrir os olhos e as mentes de nossos estudantes para uma realidade que é consideravelmente difícil, mas que, uma vez refletida com o olhar filosófico, pode nos ajudar, no mínimo, a buscar o abandono da agressividade e a viver, diante daqueles que estão próximos de nós, de forma mais empática e significativa.

Depois de apresentadas as três imagens, abrimos o debate com os participantes, através de quatro perguntas. *Por que a barbárie une todas essas*

²⁹ Texto 2, já representado na página 114.

imagens? Por que as pessoas reagem ao bullying com mais violência? O bullying e o preconceito caminham juntos? O bullying é um problema real ou apenas uma invenção? Também deixamos em aberto a possibilidade de o aluno elaborar a pergunta que desejasse.

Sobre a questão *Por que a barbárie une todas essas imagens?*, os alunos pontuaram que é a questão da violência, especialmente, que dá sentido ao desdobramento da problemática do *bullying* e do preconceito. Associando até mesmo esse aspecto à própria formação dos indivíduos e à educação recebida em casa, bem como à influência do meio social em toda essa problemática.

[Alunos]:

15b- Acho que estamos pensando só em nós mesmos;

16b- Uma crítica consegue ser maior que muito elogio;

17b- Isso nos leva a ser violentos;

18b- Acabou aquela coisa de conversar, atualmente a solução do bullying é violência;

19b- Nas imagens temos clara a desvalorização da vida.

Sobre a questão: *Por que as pessoas reagem ao bullying com mais violência?* temos as seguintes reflexões:

[Alunos]:

20b- As pessoas agem com mais violência porque já passaram por isso, é uma maneira de parar o bullying, um mecanismo de defesa-ataque;

21b- Cada um dá o que tem, se ela só tiver ódio vai propagar ódio;

22b- Poucas ações ruins podem gerar maiores;

23b- Agressão não leva a nada. O bullying só atinge se você aceitar: se você se amar e se aceitar o bullying não afeta;

24b- É mais fácil reagir com violência do que procurar ajuda;

25b- As pessoas não aguentam a dor e acabam tomando decisões precipitadas;

26b- Desde que você nasce passa por situações que fazem de você o que é hoje. Cada um reage diferente às coisas;

27b- Reagem com mais violência porque pedir para parar não resolve;

28b- Mas nós agimos com violência porque nós aprendemos assim.

É evidente que a cultura de violência, enraizada que está, perpassa o imaginário de nossos alunos que, ao buscarem responder à questão, depararam-se com o cerne do problema, a questão da agressividade, já explorada na parte teórica como sendo resultado de uma sociedade que se constrói a partir de uma superficialidade e de um imediatismo tamanho a ponto de não mais considerar o diálogo e a reflexão como possíveis saídas para os conflitos. Essa situação dentro da escola se faz visível desde a forma como o aluno é tratado (muitas vezes como

incapaz), quando o aluno e seus conhecimentos são ignorados (em detrimento de um currículo), até mesmo na forma como os conflitos entre alunos são gerenciados – em boa parte das vezes de forma autoritária – para não dizer totalitária, como vimos na reflexão de Adorno (2015).

Identificamos, ainda, nos relatos uma consciência de que a agressão não leva a lugar nenhum, mas, também, a iminente sensação de que, em alguns casos, a agressão parece ser a saída para as situações de *bullying*. A reação às provocações dos agressores, que são constantes e sistemáticas, é potencializada quando existem situações em que os espectadores do *bullying* nada fazem, a não ser filmar, dar risada ou ajudar, indiretamente, na situação. A relação de poder estabelecida pelo *bully* – o agressor – se assemelha àquela postura totalitária que, ao olhar para as massas, não vê outra forma de dominá-las a não ser pela agressividade, pela palavra que machuca, pelos estereótipos, enfim, por toda e qualquer situação que atraia espectadores que tornem popular o agressor, consolidando, assim, o seu poder.

Sobre a questão *O bullying e o preconceito caminham juntos?* temos as seguintes reflexões:

[Alunos]:

29b- O *bullying* na realidade é preconceito;

30b- O *bullying* é um termo estrangeiro para deixar o preconceito “menor”;

31b- O *bullying* é como se fosse um preconceito “gourmet”;

32b- *Bullying* também tem a ver com saúde. Um psicólogo é o recurso mais adequado para pessoas que precisam de ajuda, para evitar casos como o de Suzano;

33b- O preconceito vem da não aceitação do que é diferente;

34b- *Bullying* e preconceito caminham juntos, violência caminha com *bullying* e preconceito, você pode ser preconceituoso em relação a coisas gerais;

35b- As vezes a pessoa não sabe o que está fazendo, só acha que é brincadeira;

36b- Não é só preconceito, existem outros fatores como problemas em casa.

A partir desses relatos, pudemos retomar a reflexão realizada na aula 1, que tinha como pressuposto o que os alunos sabiam sobre *bullying*. A pergunta tinha a intenção de ajudar os participantes a relacionar essas duas realidades que, muitas vezes, são tratadas de maneira isolada, no sentido de que *bullying* e preconceito são realidades distintas quando, na verdade, o termo *bullying* mais esconde a sua perversidade potencial de perpetuação dos estereótipos, sistematizando e tornando o preconceito ainda mais perigoso na vivência social.

Chamou-nos muito a atenção o aluno que fez o relato 31b, no sentido de definir o *bullying* como um preconceito “gourmet”: esse fenômeno nada mais seria do que preconceito, porém, com um apelo midiático. Basta um exemplo simples: qual chamada jornalística atrairia mais a atenção? (1) Alunos são punidos pela diretoria da escola por praticarem *bullying* contra gordos; ou (2) Alunos são punidos pela diretoria da escola por serem preconceituosos contra gordos. Para nós que estamos realizando essa análise empírica, as duas chamadas têm intuitos semelhantes, porém, a utilização do termo *bullying* pode, como já defendíamos, mascarar as reais motivações, escamotear o preconceito que é a base necessária para que a situação conflituosa e estereotipada venha à tona. Nesse sentido o *bullying* foi “gourmetizado”, corroborando com o relato 30b.

Sobre a questão *O bullying é um problema real ou apenas uma invenção?*, temos o seguinte:

[Alunos]:

- 37b- Sofrimento é muito maior que números; cada pessoa é uma pessoa; *bullying* está enraizado. É preciso evitar as pequenas ações para não se tornar um problema maior;
- 38b- O sistema desumaniza todo mundo, tanto o agressor quanto a vítima precisam de ajuda;
- 39b- Quem está sendo violentado não consegue fazer com que a violência pare;
- 40b- Não só é um problema real como aconteceu aqui na nossa sala, semana passada, quando os meninos foram organizar o time para o campeonato interclasse e acabaram excluindo um colega por considerarem ele ruim para jogar futsal;
- 41b- Não é invenção, a gente convive com isso;
- 42b- Vitimizam o outro porque não é com eles;
- 43b- Julgamos o outro porque não conseguimos nos julgar;
- 44b- Quem pratica *bullying* diz que é uma invenção;
- 45b- Quem pratica também sofre como se fosse uma maneira de lidar com o problema.

Essa pergunta suscitou inúmeras reflexões, como sintetizamos acima, inclusive com mais constatações sobre como o *bullying* é uma realidade possível a partir dos inúmeros preconceitos disseminados pelo imaginário dos nossos alunos.

Na primeira parte do projeto, nas oficinas, fomos surpreendidos com a pergunta que acabou gerando essa última, que quer saber sobre a realidade ou invenção dos fenômenos de *bullying* entre alunos. Seria a seguinte: *Por que as pessoas, muitas vezes, chamam o bullying de “mi mi mi”?*

Assim, ao perguntar se o *bullying* é uma espécie de invenção, pensamos em chamar a atenção do aluno para sair do lugar-comum, em que se acredita que o

bullying não é um problema relevante e que, por esse motivo, trata-se apenas de vitimismo por parte de pessoas que são fracas psicologicamente. Aqui tivemos, portanto, a oportunidade de mostrar que os alunos que expressam, por exemplo, no relato 37b, 40b e 41b o quanto esse fenômeno está significativamente ligado ao preconceito, mas, muitas vezes, associado a uma simples brincadeira, necessária para que as vítimas possam aprender com essas situações.

É notória a tendência de superficialidade nas intenções daqueles que tentam minimizar os fenômenos de *bullying* e preconceito, considerando-os como brincadeiras, ou mesmo dificuldade de interpretação por parte daqueles que sofreram as agressões. Na tônica que apresentávamos algumas páginas atrás, temos confirmado um discurso comum na propaganda fascista, de que as pessoas não podem se autodeterminar, devendo anular-se completamente diante das ordens de outras pessoas, que querem perpetuar seu poder, sob o custo da liberdade alheia.

Adiante, discutimos com os participantes sobre a questão da empatia em algumas turmas, e temos os seguintes relatos:

[Alunos]:

46b- *Empatia é diferente de simpatia. No México, para explicar o que é empatia, usa-se a metáfora de “calçar o sapato do outro”;*

47b- *No teatro, a ideia de empatia é “ser ator em outro palco”;*

48b- *Só quem vive a dor entende. Bullying pode gerar depressão;*

49b- *As pessoas falam que é vitimismo sem se colocar no lugar do outro;*

50b- *As pessoas não entendem a dor do outro;*

51b- *Só conseguem se colocar no lugar do outro quando acontece algo muito grave;*

52b- *As pessoas ficam comparando as dores, até mesmo com certo egoísmo acabamos olhando só para nós mesmos;*

53b- *Muitas vezes pegamos as dores dos outros.*

Diante da necessidade de uma *empatia sensibilizadora*, em que o aluno tem condições de refletir a partir do ponto de vista do outro, a experiência filosófica sobre a problemática do *bullying* e do preconceito ganha um significado muito relevante, no sentido de que não basta apenas, ao aluno, aprender o que é empatia (conceitualmente) mas, sobremaneira, perceber o quanto essa ideia precisa ser uma prática, transformando relações determinadas e padronizadas em relações humanizadas.

Comentando os relatos, temos que a empatia não é só se colocar na situação do outro, mas sim pensar como o outro pensa, sentir como o outro sente.

Nós não somos o outro, porém, a empatia é uma oportunidade de se perguntar “*E se fosse você?*” e se colocar na pele do outro. Bastante interessante a experiência trazida pela aluna do relato 46b, que passou um ano no México em intercâmbio e que, conhecendo o sentido do termo empatia, relatou-nos que, na língua espanhola, fala-se que ser empático é *colocar o sapato do outro*, afinal, só o outro sabe o quanto o sapato aperta. As pessoas tentam ser iguais, são constantemente levadas a se padronizar, mas, na realidade, somos todos diferentes e isso não deveria ser visto como algo ruim. Assim, empatia não é só se colocar próximo ao outro, mas sim buscar pensar como se fôssemos o outro e junto com o outro.

Aqui, temos novos significados para a *empatia sensibilizadora*, que é uma instância de superação da agressividade e uma oportunidade para que os episódios de *bullying* e preconceito sejam, se não diminuídos, pelo menos repensados a partir de uma perspectiva de abertura ao pensamento do outro e, sobretudo, de viver uma experiência filosófica que permita uma quebra das barreiras impostas pelos preconceitos arraigados na nossa cultura.

Sobre o papel da escola e do professor, os alunos apontaram o seguinte:

[Alunos]:

54b- Na escola as pessoas podem ter uma mente mais aberta;

55b- A escola não dá atenção devida à depressão;

56b- A escola não dá apoio para quem sofre bullying;

57b- Quem pratica necessita de mais ajuda;

58b- As escolas precisam apoiar quem sofre. Todo dia acontece em alguma sala;

59b- Precisa ter orientadores nas escolas, porque só chamar os pais não resolve o problema;

60b- O mercado de trabalho exige inteligência emocional, as escolas deveriam ensinar isso.

A mentalidade mais aberta e sensível a questões tão complexas, como a que nos propomos nesse projeto, é possível, desde que os alunos tenham o espaço para realizar esse propósito. Chamamos a atenção para o fato de que, nessa escola, conseguimos os meios necessários, sobretudo a abertura para poder realizar essas atividades, sem repressão ou cobranças, deixando de lado um conteúdo programático estipulado.

Se as escolas precisam apoiar quem sofre *bullying*, precisam ajudar também quem pratica o *bullying* a reconhecer seus limites e os dos outros. Precisam orientar os alunos sobre os riscos de uma cultura estereotipada e preconceituosa e que isso seja feito, de forma sistemática, não através de uma perspectiva impositiva e

determinista, mas criando espaços de diálogo, como os que pudemos vislumbrar até aqui.

Temos conosco, portanto, a importância do debate realizado com os alunos, através do conceito de experiência filosófica, quando a aula ganha um outro sentido, indo para além de um conteúdo dado, de um currículo pronto. O papel do professor, diante desse fenômeno *bullying* e dos preconceitos presentes dentro das relações humanas entre alunos, é o de garantir a possibilidade de eles falarem aquilo que pensam pois, a partir dessa garantia, podem se relacionar com o pensamento do outro, ao invés de competir para ver quem sabe mais.

Por fim, tivemos ainda na experiência filosófica da segunda aula sobre o tema uma grata surpresa. Um dos alunos que vivenciou a situação de *bullying* relatada anteriormente³⁰, pode contar a todos o que estava sentindo após vivenciar este projeto:

A barbárie une todas as imagens pois, no mundo em que vivemos hoje em dia, não sabemos quem é quem, o que se passa com cada um, então, a violência é algo muito ruim. Não é todo mundo que tem a visão de que podemos pensar e de que podemos mudar nosso modo de agir. Eu já passei por um episódio aqui na sala – todos devem se lembrar – de eu ter brincado com outro colega e ter estourado. Realmente eu admito que não foi só brincadeira o que aconteceu, foi bullying, afinal, eu não parei de brincar quando ele pediu, eu acabei insistindo. Muitas vezes, não sabemos o que o outro está passando, não sabemos como será a reação de alguém em uma situação de risco, de preconceito, ou alguma situação de barbárie. A gente não sabe como é que vai ser. Então, temos que melhorar nosso modo de pensar hoje em dia, para podemos evoluir. A sociedade precisa evoluir. (O aluno tem 18 anos e está na 2ª série do Ensino Médio).

Com esse relato, podemos perceber não só o quanto o debate sobre o tema foi significativo, mas, sobretudo, o quanto a reflexão sobre as situações vividas precisa ser uma constante dentro de uma experiência filosófica. Temos mais uma vez confirmada a proposição de Adorno (2003a), de que a barbárie precisa ser evitada, não com imperativos morais determinados às pessoas, mas, com a reflexão filosófica, através da educação, para que a violência e os preconceitos sejam rejeitados, sistematicamente, das vivências dos nossos jovens.

³⁰ Caso relatado nas páginas 110 e 111.

3.2.2.3 Atividade de intervenção na escola: elaboração de frases e desenhos sobre a problemática

Após as duas aulas em que se propôs a discussão e o aprofundamento das reflexões sobre a problemática do *bullying*, do preconceito e sua relação com a questão da barbárie, realizamos mais duas aulas em que os alunos puderam realizar o seguinte:

- Leitura dos textos selecionados para a discussão das temáticas – excerto do ensaio *Educação após Auschwitz* (ADORNO, 2003b) e excerto do ensaio *Tabus acerca do magistério* (ADORNO, 2003e);
- Organização dos alunos em grupos de até 4 integrantes;
- Conversa entre grupos sobre o conteúdo dos textos e a relação destes com os debates das aulas 1 e 2;
- Produção de uma frase filosófica ou um desenho que ajude as demais pessoas a refletir e/ou enfrentar, de maneira filosófica, os problemas que nós discutimos: *bullying*, violência e preconceito.

Nos anexos desta dissertação apresentaremos algumas atividades produzidas pelos alunos, bem como fotos do mural exposto na escola.

3.2.2.4 Análise do resultado das aulas: avaliações dos alunos participantes

Não temos dúvida da intensidade e da importância do que fora realizado até aqui. É até difícil mensurar o quanto um projeto como esses pode impactar a vivência dos alunos, no sentido do quanto eles podem, por meio de atividades como as que propusemos, modificar significativamente a forma de pensar a si mesmos e o outro.

Reservamos esse tópico para compartilhar uma série de relatos dos alunos, colhidos através de um formulário online, visando avaliar as impressões dos mesmos sobre o que vivenciaram nas aulas propostas.

[Alunos]:

- 1c- Foi muito bom essas aulas, pois isso pode ter aberto os olhos de algumas pessoas, que *bullying* não é brincadeira e sim algo muito sério. (A aluna tem 15 anos e está na 1ª série do Ensino Médio);
- 2c- Eu achei muito maravilhoso poder falar desse assunto que fere muitas pessoas todos os dias em sala de aula, porque muitas pessoas

guardam coisas somente para si e isso acaba piorando cada vez mais. Amei também o fato de a gente tentar pensar qual seria a melhor maneira para acabar com o bullying, violência e o preconceito, sem contar que falando desses assuntos em sala de aula, mostrando o quanto eles afetam várias pessoas todos os dias, é uma das maneiras de diminuir a prática de cada um deles. (A aluna tem 15 anos e está na 1ª série do Ensino Médio);

- 3c- *Impressão de que aquilo não mudaria muito a situação no dia a dia, caso as pessoas não dessem atenção. Mas até que contribuíram com o assunto. Foi uma ótima atitude do professor, algo que pode mudar nossas vidas, porque através disso algumas pessoas podem refletir e mudar seus atos, seu modo de pensar. Bom tema de se discutir em sala, porque, às vezes, ficamos tão atolados de lição que não contribuí pro nosso desenvolvimento psicológico (que é o mais importante), que ficamos precisando de algo diferente, que molda nosso caráter no dia a dia, nosso forma de pensar e agir, precisamos moldar nosso caráter pra melhor, sermos melhores humanos e não fazer aqueles que não merecem sentir a dor que sentimos, um dia, do bullying. (A aluna tem 16 anos e está na 1ª série do Ensino Médio);*
- 4c- *Minha impressão, como eu estive no grupo de apoio, foi uma maravilha. Foi um local para nós abrimos, dizermos coisas que, às vezes, guardamos conosco. Foi realmente algo muito bom. Acredito que tenha contribuído para que todos nós tivéssemos um crescimento mais maduro sobre o preconceito, bullying etc. (A aluna tem 16 anos e está na 1ª série do Ensino Médio);*
- 5c- *Nós nos aprofundamos nesta questão do bullying, e podemos ver o caráter de pessoas que nós nunca imaginamos que teria esse lado sentimental e que tivesse uma história triste para nos contar. E com essa aula, tivemos uma visão bem mais ampla do bullying. (O aluno tem 16 anos e está na 1ª série do Ensino Médio);*
- 6c- *Eu acho que essas aulas realmente foram úteis, tanto pra quem pratica/praticava o bullying, quanto pra quem sofre/sofria. Isso abrange a concepção de ambos em relação a perceber quem sofre e que isso o está afetando quando ele está fazendo isso. Depois de receber diversas concepções de pessoas que sofreram e pessoas que percebem isso como terceiros, eles param e pensam se realmente isso está afetando a pessoa que ele "zoa". Gostei muito de ver/comentar esses debates por mais que pouco. (O aluno tem 16 anos e está na 1ª série do Ensino Médio);*
- 7c- *Achei muito bacana a aula, porque foge dos padrões que a gente tem diariamente na escola. O senhor professor disse que daria oportunidade para que todos falassem e se expressassem bem, e bom, isso realmente aconteceu, ao contrário de certas pessoas que prometem algo e não cumprem. Também gostei muito da dinâmica envolvendo slides e o fato de você ter gravado as nossas falas, isso com certeza irá permitir um melhor estudo sobre todas essas experiências futuramente. (O aluno tem 17 anos e está na 2ª série do Ensino Médio);*
- 8c- *Em primeiro lugar, suas aulas são sempre maravilhosas (essas em especial estão no meu coração). Em segundo lugar, como já disse pessoalmente, os debates em sala me ajudaram muito a perceber as pessoas. Antes eu achava que prestava atenção nelas, mas percebi que não e agora sei que tenho sempre que evoluir e aprender mais sobre cada um, independentemente de suas opiniões. Para terminar, eu quero te agradecer muito por esse projeto e por ter feito isso conosco, eu sempre vou me lembrar dessas aulas quando for julgar alguém e aí vou pensar: "para Júlia! Lembra de tudo que você aprendeu com o Andrezinho!" E assim vou tentar me desconstruir cada vez mais. (A aluna tem 17 anos e está na 2ª série do Ensino Médio);*

- 9c- *A aula foi maravilhosa, acho que todas as pessoas que estiveram em sala de aula aprenderam bastante coisa e chegaram até a refletir sobre seu comportamento. Eu creio que é um projeto muito importante e necessário, principalmente durante o ensino médio, já que é a fase em que mais convivemos com esse problema. (O aluno tem 16 anos e está na 2ª série do Ensino Médio);*
- 10c- *Depois do debate na minha sala, posso dizer que ele ajudou muito algumas pessoas a mudarem suas atitudes e prestarem atenção nas "brincadeiras" que fazem, e ver isso me motiva a tentar ser cada dia mais uma pessoa melhor. Esse projeto foi incrível e muito necessário. (A aluna tem 17 anos e está na 2ª série do Ensino Médio).*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A filosofia traz consigo dois movimentos em um único: desacomoda o que estava acomodado para mostrar que nela não existe possibilidade de comodismo; e, quando assim o faz, nos mostra a possibilidade de compreendermos a fecundidade de abandonar nossas certezas, de vivermos com certa tranquilidade a desacomodação que ela provoca. (OLIVEIRA, 2004, p. 12).

A filosofia, que nos movimentou e impulsionou neste estudo, é a mesma que nos impele a pensar que esta tarefa não se encerra aqui. Assim, ao retomarmos acima a citação de Oliveira (2004), não só destacamos a importância de seu conteúdo, mas buscamos argumentar que o abandono do comodismo e das certezas, provocado pela filosofia, pode nos abrir a novas perspectivas. Ao vivenciarmos uma experiência filosófica na escola, com os alunos, vimos o abandono dos preconceitos que caracterizam as situações de *bullying* e a construção de um novo estado de vida em que a reflexão crítica e a empatia sensibilizadora sejam fecundas e geradoras de tranquilidade, em vidas já tão estigmatizadas pelas situações de barbárie.

Assim, tivemos até aqui uma hercúlea tarefa: enfrentar, com pressupostos teóricos e práticos, as situações de *bullying* e o preconceito na escola.

Elaboramos inúmeros questionamentos ao longo desta dissertação, com o intuito não só de provocar as necessárias reflexões sobre as problemáticas que nos propusemos, pois consideramos que, mais que perguntar, a filosofia precisa desacomodar, incomodar. Até mesmo podemos dizer que *a filosofia incomoda os que estão confortáveis e conforta os que estão incomodados*.

Incômodos. As certezas nos incomodam, pois pressupõe que tudo está pronto, que não temos mais o que fazer, que fomos vencidos pelas determinações do sistema educacional, econômico, por um status social que desagrega, agride e violenta todos nós.

Diante desses incômodos, procuramos respostas. Não solucionamos todas as questões, pois sabemos de nossas limitações ante tamanho fenômeno.

Mas, uma das lições que pudemos aprender nestes últimos dois anos do mestrado profissional e nos últimos 10 meses em que produzimos este trabalho e

um projeto que marcará a história de todos os envolvidos, foi, sem dúvida, o quanto podemos ser humanos e lutar para que mais pessoas possam atingir doses de humanidade em suas relações, que voltem a acreditar em si mesmas e, sobretudo, sintam-se capazes de apoiar outras pessoas que foram vítimas do *bullying*. E para aqueles que já praticaram o *bullying* contra alguém, passem a se colocar no lugar das vítimas e, através de uma *empatia sensibilizadora*, possam responder à pergunta que fundamentou nosso projeto: *E se fosse você?*

Apontamos e reforçamos as devidas críticas a uma proposta de aprendizagem que se encerra em competências e habilidades limitadoras e determinadoras do ensino a ser oferecido aos alunos.

É certo que o currículo pode nos enganar e ser uma preocupação apenas com as “urgências” do tempo presente – as demandas do mercado, os resultados educacionais a curto e médio prazo – que não só não garantem uma reflexão por parte dos professores sobre o que fazer diante dos anseios dos alunos, mas também, limitar a dimensão formativa dos nossos alunos, levando-os a uma situação em que só é certo o conhecimento pragmático e técnico, em detrimento a uma necessária humanização, reflexão e crítica para que possam enfrentar as contradições, os preconceitos e o *bullying*.

Ao refletirmos, na primeira parte sobre o currículo de Filosofia, inferimos que sua aplicabilidade se restringe às competências estabelecidas, o que não garante, na prática, que o aluno, ao apropriar-se dos conhecimentos filosóficos, possa projetar situações de enfrentamento dos desafios cotidianos, especificamente daquelas situações próprias da escola, tais como o *bullying*.

Nesse sentido, é urgente que a Filosofia não seja somente mais uma entre tantas disciplinas do currículo. É preciso que ela seja uma instância potencializadora no enfrentamento da realidade e sua ressignificação. Afinal, de que adianta acumular saberes e não saber o que fazer com eles?

O maior desafio da Filosofia e da Educação é de que maneira aproveitar todo o referencial teórico que se pretende ensinar em favor dos desafios próprios de nossa sociedade e de nossas escolas, tais como o *bullying* e a violência.

A reflexão sobre o ontem e o hoje – que nos norteou na elaboração das reflexões sobre o ensino de Filosofia – faz-nos pensar sobre o nosso lugar na escola, como professores. Toda construção de uma aprendizagem para ensinar

alguém, para exercer o papel de levar alguém a fazer a experiência de reflexão filosófica só é possível quando também aprendemos a fazê-lo.

É preciso construir um legado – uma leitura de mundo de forma ampla, adquirindo não só os pressupostos específicos e os conhecimentos técnicos (se assim pudermos definir) para que se possa ensinar Filosofia.

É preciso, ainda, aprender a pensar e refletir, ler, adquirir informações, mas, não em um sentido pragmático: a construção de um legado, de um repertório próprio que não seja simplesmente um estilo pessoal e subjetivo, mas, que seja capaz de dar condições de abertura ao diferente, ao diverso, ao real, estando sempre disposto a criticar a si mesmo e ao mundo e, sobretudo, questionar tudo aquilo que se nos apresenta.

A construção de um legado, a partir das bases da Teoria Crítica, especialmente depois de todas as reflexões que fizemos a partir de Adorno, deu-nos condições de realizar a tarefa proposta até aqui. Afinal, para enfrentarmos o *bullying* e suas implicações (enquanto preconceito disseminado e presente no imaginário de nossos alunos), devemos ter uma postura crítico-reflexiva e, sobretudo, de resistência a toda e qualquer possibilidade de regresso à barbárie.

Nesse sentido, as leituras e reflexões realizadas a partir da Teoria Crítica contribuíram, sobremaneira, com uma visão mais ampla da escola, da realidade de nossos alunos e, ao compartilhar essas leituras com os alunos e oportunizar que também eles pudessem ter contato com esses pressupostos, modificou a forma como viam a própria Filosofia. Sem dúvida, entenderam que a Filosofia tem um papel primordial de ressignificar a nossa realidade através de uma postura mais filosófica: *ouvir, pensar, falar e enfrentar*.

A abertura à realidade, compartilhada entre professor e alunos nas oficinas e nas experiências filosóficas, provocou-nos não só o *desacomodar*, mas também, a busca de um abandono gradativo das certezas que tínhamos. A cada oficina, aula, relato e após tantos debates, pudemos perceber a importância de realizar, com coragem e responsabilidade, momentos em que possamos juntos, professor e alunos, refletir e buscar a transformação de nossa realidade. Diante de um problema como o *bullying*, diante dos tabus disseminados pelos preconceitos, diante da agressividade e da violência, não cabe o comodismo: é preciso lutar, com coragem, em busca de tempos melhores.

Seguiremos com esse propósito. O projeto terá continuidade na escola e será aprofundado. Esse desejo que partiu dos próprios alunos, ganhou uma “cara” e poderá ajudar a muitos deles a reencontrarem o significado e o sentido para suas vidas, mesmo após terem sido vítimas ou terem vitimizado outros alunos.

E se fosse você? Qual seria sua escolha: sensibilizar-se ou deixar para lá? Talvez não tenhamos a resposta definitiva, mas, este último depoimento de uma aluna, que decidiu mudar de posição e convencer seus amigos a fazerem o mesmo, enche-nos da esperança de que nossos jovens podem resistir à barbárie:

Eu estava percebendo que, na sala, principalmente no meu grupo de amigos, estavam fazendo muito bullying com ele [um dos colegas de turma]. Até o fim do projeto havíamos ignorado esse fato e feito de conta que nada estava acontecendo, até que, durante a última aula do projeto na nossa sala, ele decidiu falar que sofria bullying na escola, desabafando na frente de todos o quanto isso o estava magoando seriamente. Naquele momento, eu decidi mandar mensagem tanto para ele quanto para os meus amigos. Eu disse o quanto eu sentia muito por tudo o que havia feito a ele, afinal, ele não podia abrir a boca que todo mundo já queria o interromper, apenas por causa de sua opinião política. Disse a ele o quanto eu iria me esforçar pra mudar isso. Meus amigos concordaram e decidimos que algumas brincadeiras valem apenas ser deixadas de lado quando são tóxicas para outra pessoa, seja ela quem for. (A aluna tem 16 anos e está na 2ª série do Ensino Médio).

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABRAMOVAY, Miriam. **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO Brasil, 2002.

ADORNO, Theodor. **Antissemitismo e propaganda fascista**. In: ADORNO, Theodor. **Ensaio sobre psicologia social e psicanálise**. Trad. Verlaine Freitas. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 137-152.

_____. **A educação contra a barbárie**. Trad. Wolfgang Leo Maar. In: ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2003a. p. 155-168.

_____. **Educação após Auschwitz**. Trad. Wolfgang Leo Maar. In: ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2003b. p. 119-138.

_____. **Educação para quê?** Trad. Wolfgang Leo Maar. In: ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2003c. p. 139-154.

_____. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. In: ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2003d. p. 169-185.

_____. **Tabus acerca do magistério**. Trad. Wolfgang Leo Maar. In: ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2003e. p. 96-117

_____. **Dialética Negativa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

_____. **Die Aktualität der Philosophie**, In ADORNO, Theodor. **Philosophische Frühschriften**, Band I. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1996. p. 325-344.

ADORNO, Theodor. HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

ADORNO, Theodor; FRENKEL-BRUNSWIK, Else; LEVINSON, Daniel. J.; SANDFORD, R. Nevitt. **The authoritarian personality**. New York: WW Norton, 1969.

ALVES, Dalton José. **A filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições na LDB**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

ANTUNES, Débora Christina; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. **Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação**. Psicologia & Sociedade, Revista da Associação Brasileira de Psicologia Social, Minas Gerais, Brasil, vol. 20, n. 1, janeiro-abril, 2008, p. 33-41. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309326454004>. Acesso em 07/06/2019.

APPLE, Michael. **A política do conhecimento oficial: um currículo nacional faz sentido?** In: _____. Política cultural e educação. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL, Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Edições Câmara, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Governo. **Índice de vulnerabilidade juvenil à violência 2017: desigualdade racial, municípios com mais de 100 mil habitantes.** São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2017.

CASTELLO, Luis A. MÁRSICO, Cláudia T. **Oculto nas palavras: dicionário etimológico para ensinar e aprender.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CERLETTI, Alejandro A. **Ensino da filosofia e filosofia do ensino filosófico.** In: GALLO, S. CORNELLI, G. DANELON, M. (orgs) Filosofia do Ensino de Filosofia. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003, p. 61-69

_____. **O ensino de filosofia como problema filosófico.** trad. Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CORNELLI, Gabriele. CARVALHO, Marcelo. COELHO, Maria Cecília M. N. **A Filosofia e o Conceito de Clássico.** In: CARVALHO, M. CORNELLI, G. (orgs). Filosofia e Formação. volume 1. Especialização em Ensino de Filosofia no Ensino Médio. Cuiabá-MT: Central de Textos, 2013. p. 51-80.

CUBAS, Viviane. **Bullying: Assédio Moral na Escola.** In: RUOTTI, Caren (org.). **Violência na escola: um guia para pais e professores.** São Paulo: Andhep: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

DESCARTES, René. **Discurso do Método.** Trad. Maria Ermantina Galvão. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

EMPLASA. Empresa Paulista de Planejamento Metropolitano S/A. **Região Metropolitana de Ribeirão Preto.** Disponível em: <https://emplasa.sp.gov.br/RMRP>. Acesso em 20/08/2019.

FABBRINI, Ricardo Nascimento. **O ensino de Filosofia no 2º grau: uma “língua da segurança”.** In: ARANTES, Paulo; et. all. A Filosofia e seu Ensino. 2ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes; São Paulo: EDUC, 1996. p. 87-94.

FANTE, Cléo, **Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz.** 6ª ed. Campinas/SP: Verus, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. In: **Obras completas: volume 18**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 9-89.

FROMM, Erich. **Ter ou Ser?** Trad. Nathanael C. Caixeiro. 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GALLO, Silvio. KOHAN, Walter Omar. **Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio**. In: GALLO, S. KOHAN, W. O. (orgs) *Filosofia no Ensino Médio*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000, p. 174-196.

HORKHEIMER, Max. **Teoria Crítica: uma documentação**. trad. Hilde Cohn. São Paulo: Perspectiva; Editora da Universidade de São Paulo, 1990.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Panorama do Município de Ribeirão Preto**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/ribeirao-preto/panorama>. Acesso em 20/08/2019a.

_____. **Estimativas da População residente nos municípios brasileiros com data de referência em 1º de julho de 2019**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html?=&t=resultados>. Acesso em 21/08/2019b.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; FBSP. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Atlas da Violência: 2018**. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2018.pdf. Acesso em 20/08/2019.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. 5ª ed. Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

_____. **Crítica da Razão Pura**. Coleção Os Pensadores. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **Textos seletos**. 3ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

KOHAN, Walter Omar. **Antinomias para pensar o ensino da Filosofia**. In: CARVALHO, M. CORNELLI, G. (orgs). *Filosofia e Formação*. volume 1. Especialização em Ensino de Filosofia no Ensino Médio. Cuiabá-MT: Central de Textos, 2013a. p. 183-193.

_____. **Como ensinar que é preciso aprender? Filosofia: uma oficina de pensamento**. In: CARVALHO, M. CORNELLI, G. (orgs). *Ensinar Filosofia*. volume 2. Especialização em Ensino de Filosofia no Ensino Médio. Cuiabá-MT: Central de Textos, 2013b. p. 75-83.

_____. **Infância. Entre Educação e Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **O ensino da filosofia frente à educação como formação.** In: GALLO, S. CORNELLI, G. DANELON, M. (orgs) *Filosofia do Ensino de Filosofia*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003, p. 33-49.

_____. **Paulo Freire mais do que nunca: uma biografia filosófica.** Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

LOPES, Alice Casimiro. **Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização.** In: *Educação e sociedade: Revista de Ciência da Educação. Políticas Públicas para a Educação: olhares diversos sobre o período de 1995 a 2000.* vol. 23, nº 80. São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, 2002. p. 389-403.

MAIA, André Augusto. **Um estudo sobre o fenômeno 'Bullying' na escola pública.** 2012. 78 f. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Ética, Valores e Cidadania na Escola, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2012.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à História da Filosofia: dos pré-socráticos à Wittgenstein.** 9ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política.** 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MATTAR, Adriana Maamari. TOMAZETTI, Elisete M. DANELON, Márcio. **Filosofia como disciplina escolar.** In: CARVALHO, M. CORNELLI, G. (orgs). *Filosofia e Formação.* volume 1. Especialização em Ensino de Filosofia no Ensino Médio. Cuiabá-MT: Central de Textos, 2013. p. 113-153.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich. **Crepúsculo dos Ídolos, ou, Como filosofar com o martelo.** Trad. Marco Antonio Casa Nova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

OLIVEIRA, Paula Ramos de. **Um mundo de histórias.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

PLATÃO. **Defesa de Sócrates. Ditos e feitos memoráveis de Sócrates;** Coleção Os Pensadores. Trad. Jaime Bruna, Libero Rangel de Andrade, Gilda Maria Reale Strazynski. 4ª.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

_____. **Teeteto-Crátilo.** trad. Carlos Alberto Nunes. Belém: Universidade Federal do Pará, 1988.

PUCCI, Bruno. (Org.). **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt.** 3ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes; São Carlos-SP: EDUFSCAR, 2003.

PUCCI, Bruno. **A atualidade da Filosofia em Adorno**. In: MOREIRA, Alberto da Silva; PUCCI, Bruno; ZAMORA, José Antônio (Org). **Adorno – educação e religião**. Goiânia: Editora da Univ. Católica de Goiás, 2008, v. 1, p. 79-89.

PUCCI, Bruno; ZUIN, Antonio Álvaro Soares; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. 5ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; OLIVEIRA, Paula Ramos de. **O empobrecimento da experiência formativa: algumas notas**. In: OLIVEIRA, Paula Ramos de; FRANCO, Renato (orgs.). **Políticas e Poéticas do inconformismo**. Rio de Janeiro: Azougue, 2014, p. 197-209.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. trad. Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

REALE, Giovanni. ANTISERI, Dario. **História da Filosofia, 6: de Nietzsche à Escola de Frankfurt**. São Paulo: Paulus, 2006.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O que significa o currículo?** In SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 16-35.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenação de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta Curricular para o Ensino de Filosofia: 2º grau**. São Paulo: SEE / CENP, 1992.

_____. **Filosofia: o ensino de Filosofia na Escola Pública do Estado de São Paulo**. Volume 5 – Propostas de Plano de Curso e Atividades. São Paulo: SEE / CENP, 2006.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli**. - São Paulo: SEE, 2010.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying: mentes perigosas nas escolas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

SOUZA, Diogo Bandeira de. **“São Paulo Faz Escola”: o conceito de práxis educacional no currículo das escolas estaduais de São Paulo**. 2015. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba. 2015.

VIANA, Nildo. **Adorno: Educação e Emancipação**. Revista Sul Americana de Filosofia e Educação. n. 4, maio/outubro 2005. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/5478>. Acesso em 06/05/2018.

WIGGERSHAUS, Rolf. **A Escola de Frankfurt: história, desenvolvimento teórico, significação política**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

ZUIN, Antonio A. S. **O YouTube e o Cyberbullying de alunos contra professores *around the world***. Revista Eletrônica de Educação, v.11, n.2, p. 340-350, jun./ago., 2017. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2136/599>. Acesso em 20/11/2019.

ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido e Termo de participação em pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

“O ENSINO DE FILOSOFIA E O *BULLYING*: entre o currículo e as aulas”

Pesquisador responsável: André Augusto Maia

Eu, _____,
idade _____, endereço _____

_____, profissão _____, declaro ter conhecimento sobre a pesquisa “O ENSINO DE FILOSOFIA E O *BULLYING*: entre o currículo e as aulas” que tem como objetivo o que segue: *1: Elaborar uma análise do Currículo de Filosofia do Estado de São Paulo; 2: Discutir a possibilidade e a necessidade da elaboração de materiais ou temáticas auxiliares que permitam a reflexão e discussão sobre o bullying na escola; 3: Analisar como a Filosofia, com sua especificidade, pode contribuir neste problema escolar; 4: Analisar em que sentido o Currículo permite ou não um espaço para a reflexão e a proposição de projetos sobre o bullying.*

É de meu conhecimento que a minha participação nesta pesquisa não implica em nenhum benefício pessoal, não é obrigatória e não trará riscos previsíveis. Caso queira, sei que posso desistir a qualquer momento, sem que isso me cause prejuízo. Serei, portanto, acompanhado e assistido pelo pesquisador responsável durante a aplicação dos instrumentos de pesquisa, podendo fazer perguntas sobre qualquer dúvida que apareça durante todo o estudo.

Não haverá nenhuma forma de reembolso de dinheiro, já que com a participação na pesquisa, não terei nenhum gasto.

Diante disso, aceito participar voluntariamente desta pesquisa, sabendo que os dados coletados estarão sob o resguardo científico e o sigilo profissional, e contribuirão para o alcance dos objetivos deste trabalho e para posteriores publicações dos dados.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

Ribeirão Preto, _____/_____/2019

TERMO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Ribeirão Preto, ___ de _____ de 2019.

Título da Pesquisa: **“O ENSINO DE FILOSOFIA E O *BULLYING*: entre o currículo e as aulas”**

Dados do pesquisador responsável: André Augusto Maia. Cargo/função: Estudante de Mestrado Profissional em Filosofia- Prof-Filo. Instituição: Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – Campus São Carlos.

Dados sobre o participante da pesquisa

Nome do(a) participante: _____.

Data de nascimento: ____/____/____. Idade:_____.

Endereço: _____.

Bairro: _____ Cidade: _____ Estado: _____.

CEP: _____ Telefone para contato: _____.

E-mail: _____.

Assinatura do(a) participante

André Augusto Maia

(Pesquisador responsável)

ANEXO B – Imagens da atividade da oficina 2 – desenhos sobre preconceito



Em um país misógino, racismo.
 Em um estado laico, intolerância religiosa
 Em um país democrático, voto obrigatório
 Em um estado diversificado, homofobia.
 Em um país em que existe mais mãos solteiras
 do que quele em mato, o machismo.
 Em um estado patrulha, dispregio.
 O bullying está em todo lugar, e a
 experiência de quem pratica é tão grande
 quanto o próprio preconceito



O preconceito
 É um caminho para violência,
 Mas lembre sempre da resistência,
 E não fique na decadência.

O preconceito
 Pode ser gordo, magro, alto e baixo
 E sempre está feio,
 Vamos jogar esse preconceito no lixo.

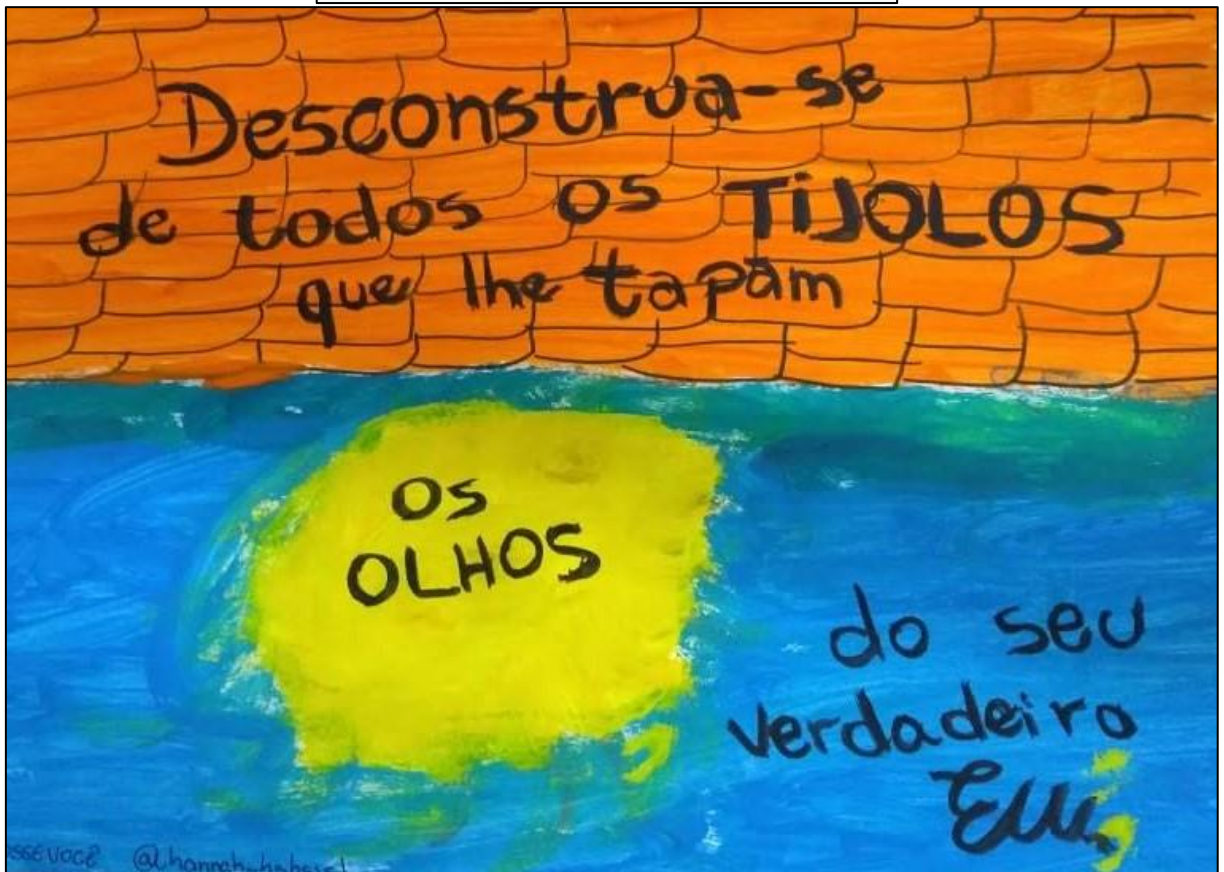
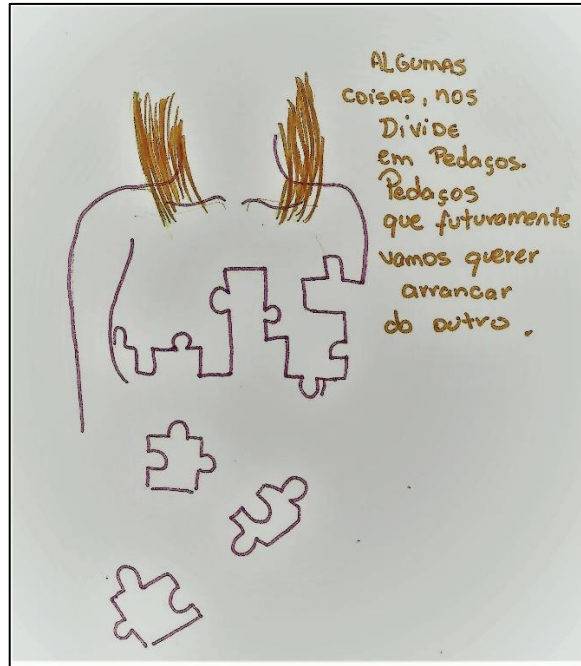
O preconceito
 É uma forma de fazer a depressão
 Então, menos agitação
 E mais expulsão.

O preconceito
 É uma forma de alívio
 Vamos mandar esse preconceito de novo
 E todos vamos tomar em forma de convívio.

Vejo no fundo do espaço
 uma imagem colorida,
 repleta de alegrias com tamanho sorriso
 estampado na face.
 Vejo no horizonte verde
 sua imagem refletindo-se no espelho d'água
 paisagem, obra natural...
 Olho no espelho
 também vejo
 piscinapor a bilhar
 em longas noites sem luar
 Vejo no espelho,
 Uma montanha após o dia clarear
 Onde esconde o sol
 Após o dia acabar.
 "Assim como um belo
 sorriso é a noite
 se fechado estiver, ninguém dá atenção!"

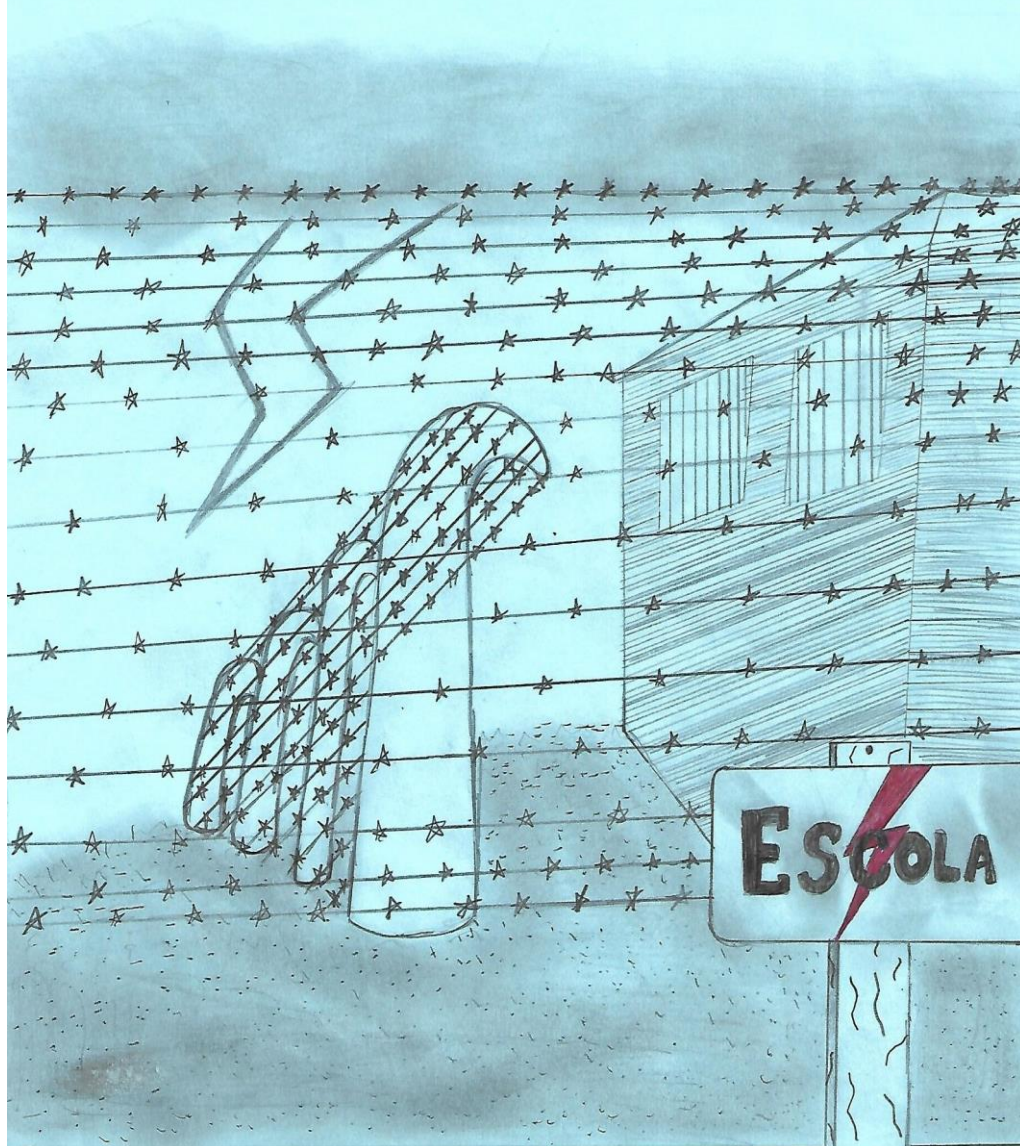


TOGA NÃO
 É
 BULLYING!

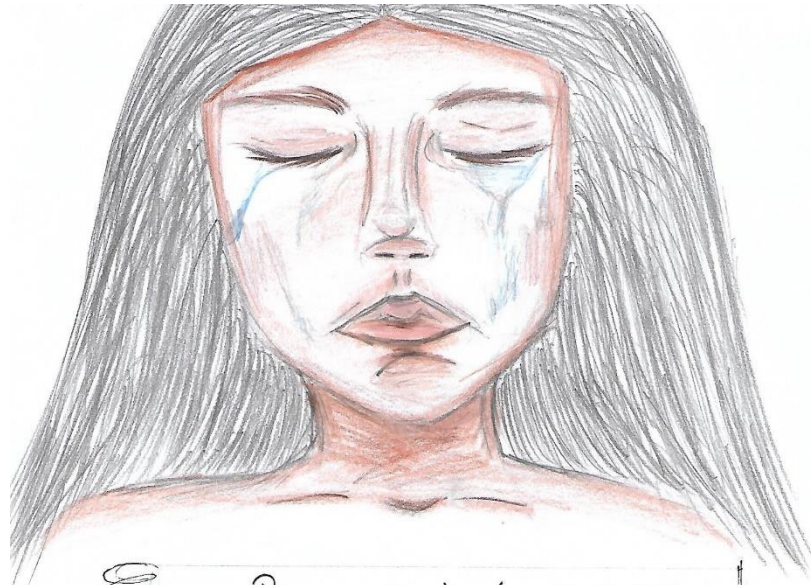


ANEXO C – Imagens da intervenção na escola – atividade de elaboração de frases e desenhos e painel com as produções dos alunos

"Bullying, violência, preconceito, tudo isso não é necessário se você faz algum deles, pense: você não é muito diferente do que aconteceu em Auschwitz"



Enquanto não nos colocarmos no
 lugar das outras pessoas, mais
 acontecimentos brutais vão acontecer
 diante dos nossos olhos, enquanto
 achamos que é algo normal..



Pequenas gotas de água que se inspiram
 na chuva, ou talvez num temporal.

Que cai de meus olhos, e ninguém percebe.

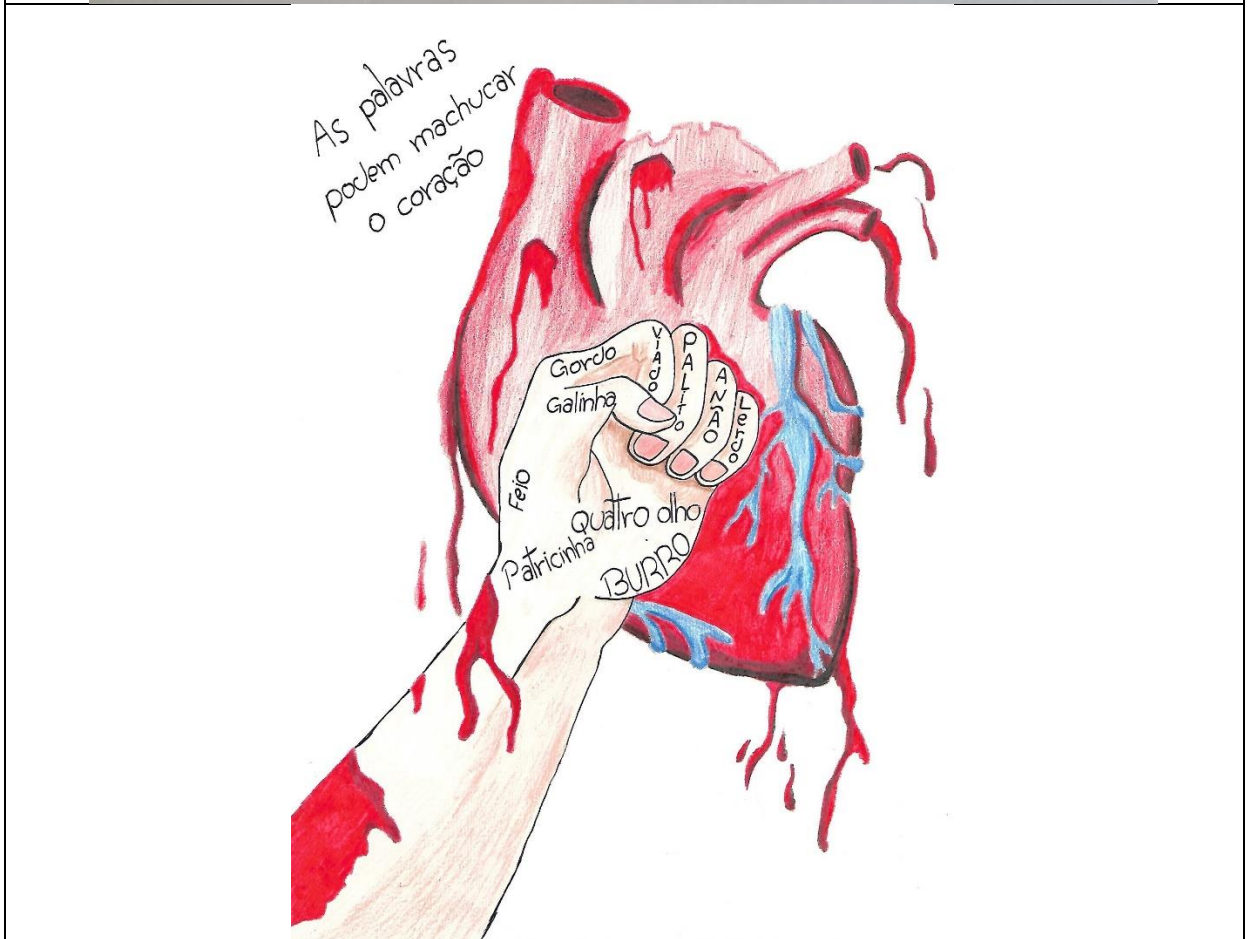
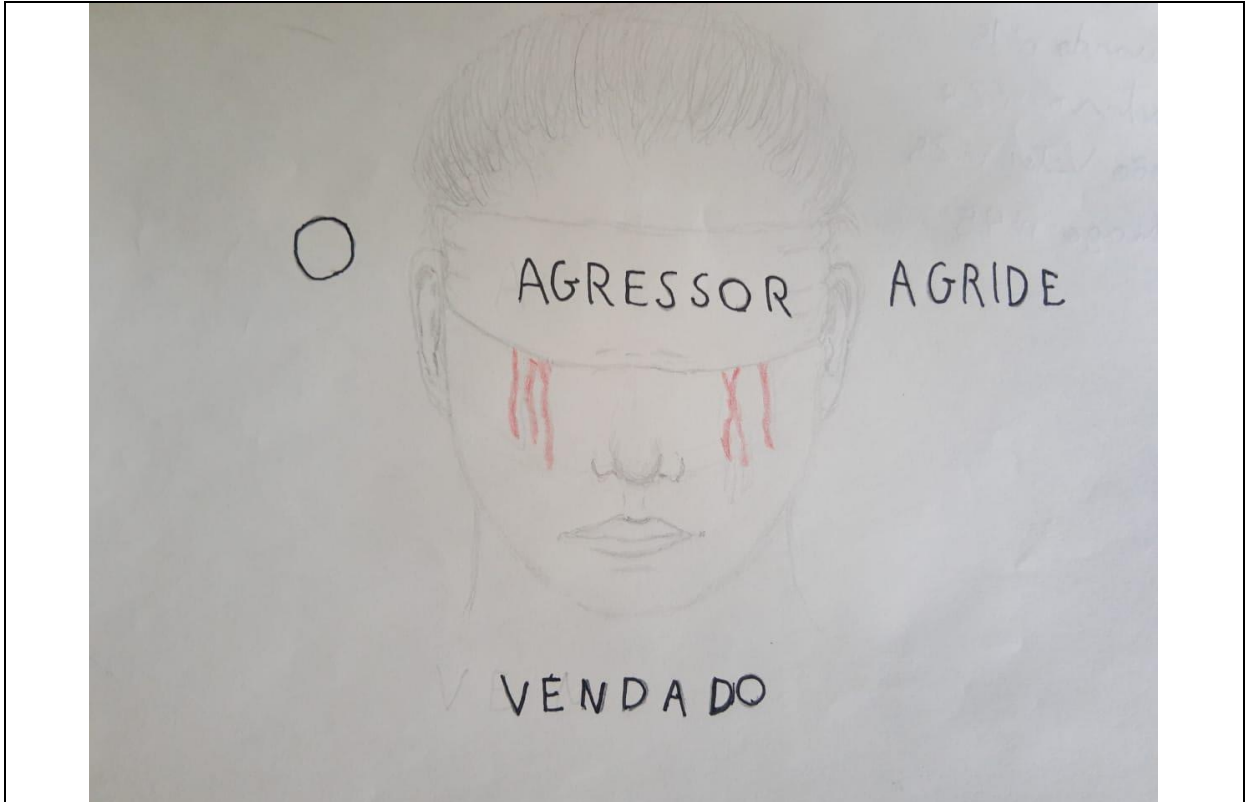
Ela se parece com uma enorme nuvem,
 que acumulei de uns tempos para cá, que
 atualmente se encontram nubladas; e, prestes
 a desabar, suas águas acumuladas.

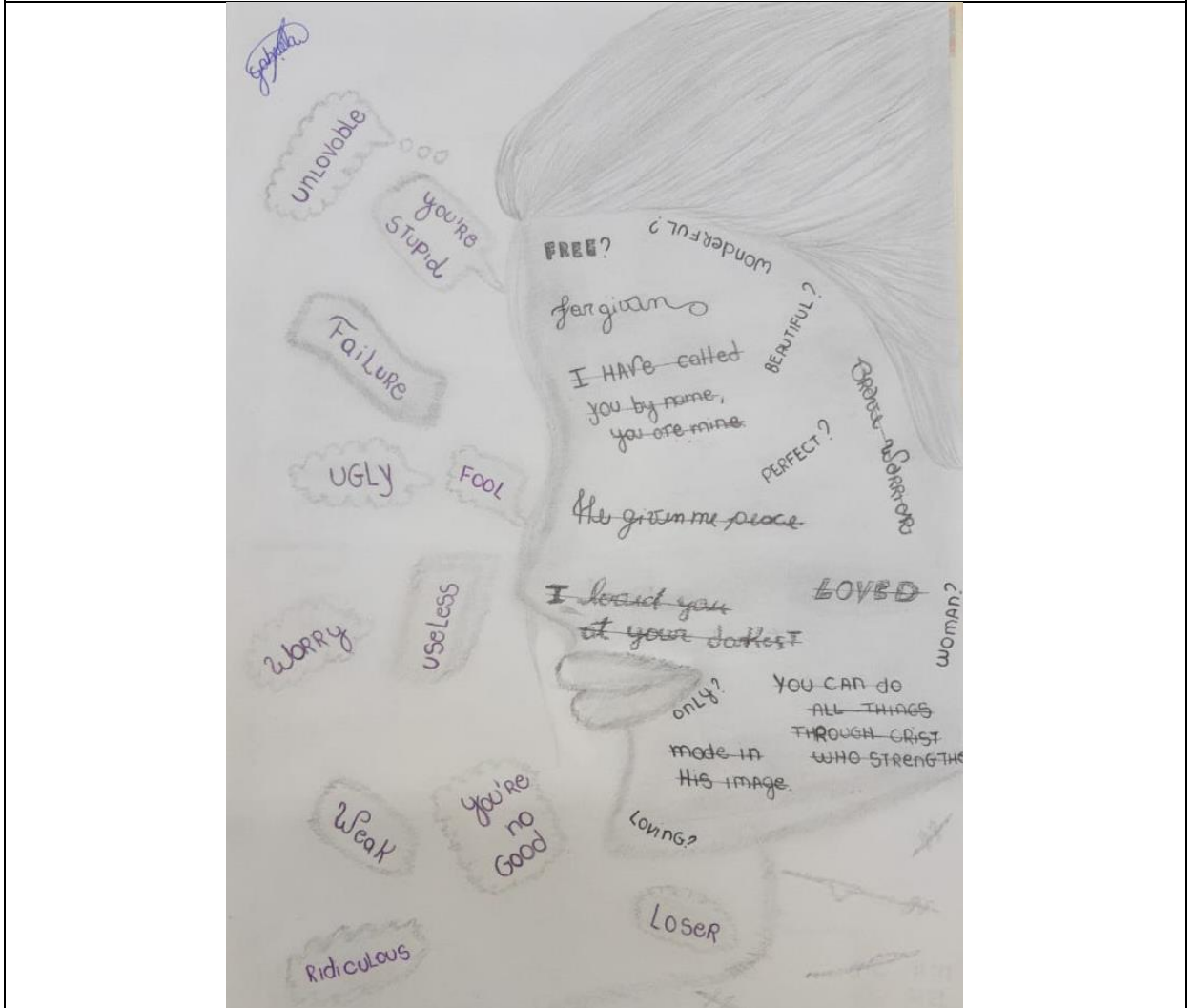
E como eu disse: NINGUÉM VÊ!

Todos me observam, mas não notam, jamais
 notaram.

Porque **KONDO** dentre vários lençóis de
 sorrisos.

E vou seguindo a vida, deixando para
 mim, todas as recaídas e os choros, literal-
 mente Tudo.





Usar as palavras
é a maneira mais
cruel e dolorosa
de matar
uma pessoa.

São piores do que facas
ou armas de fogo,
te matam lentamente



Enquanto você ser
o que
que você
não será
querem
seja, você
nada!

"dê o cabelo
cresça! você está
ficando assim!"

"de que vão pensar
de mim se eu encorajá-
los? vão zoar
de novo..."

"as rotas
dentro do
coração!"

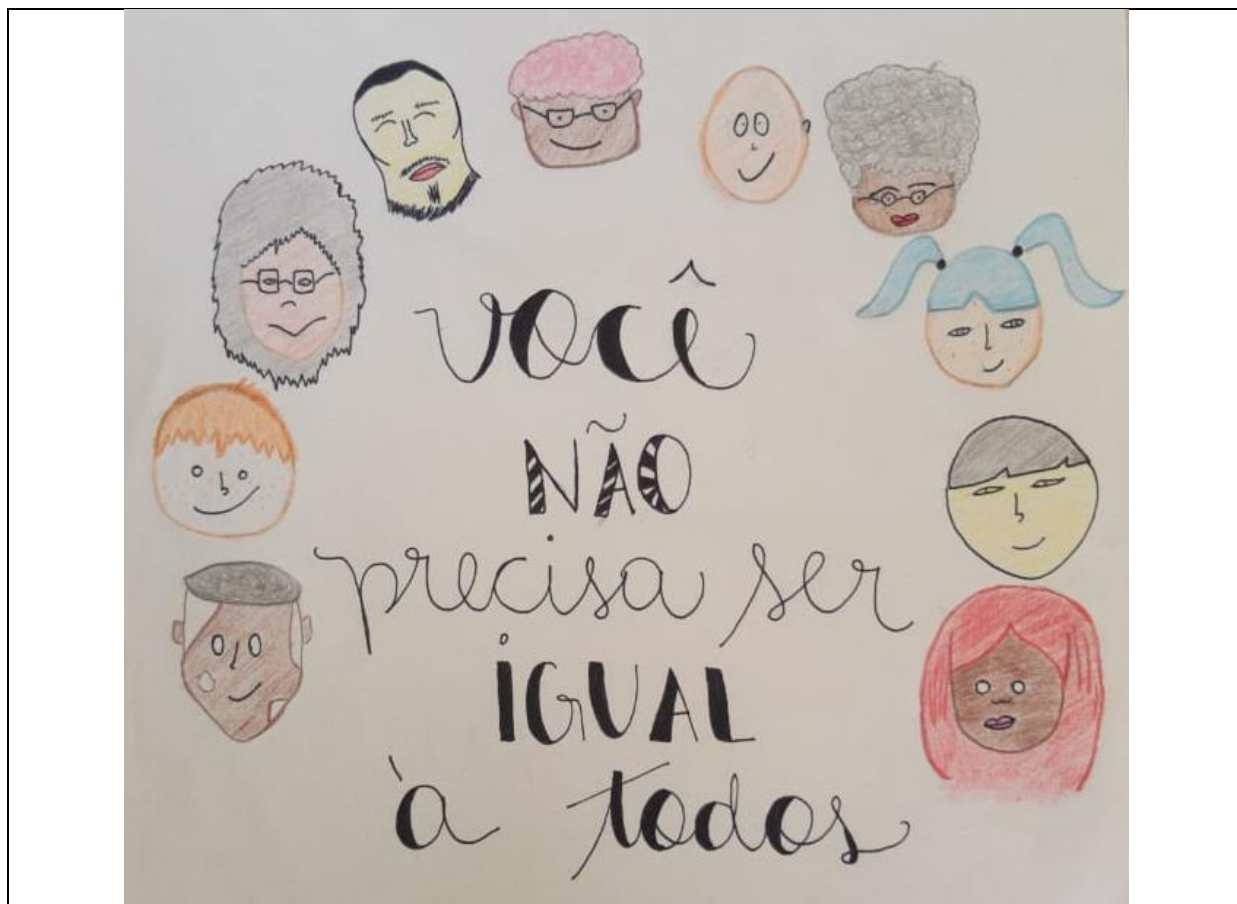
"sua bucha! não
entra nada nessa
sua cabeça!"

"a esquieta
chegou! não
sentou peito
de lá!"

LIBERTE-se de

SUNS CORRENTES





Atividade de reflexão e escolha das imagens e textos com o grupo de apoio



Atividade de reflexão e escolha das imagens e textos com o grupo de apoio



Preparação das camisetas com frases para o painel



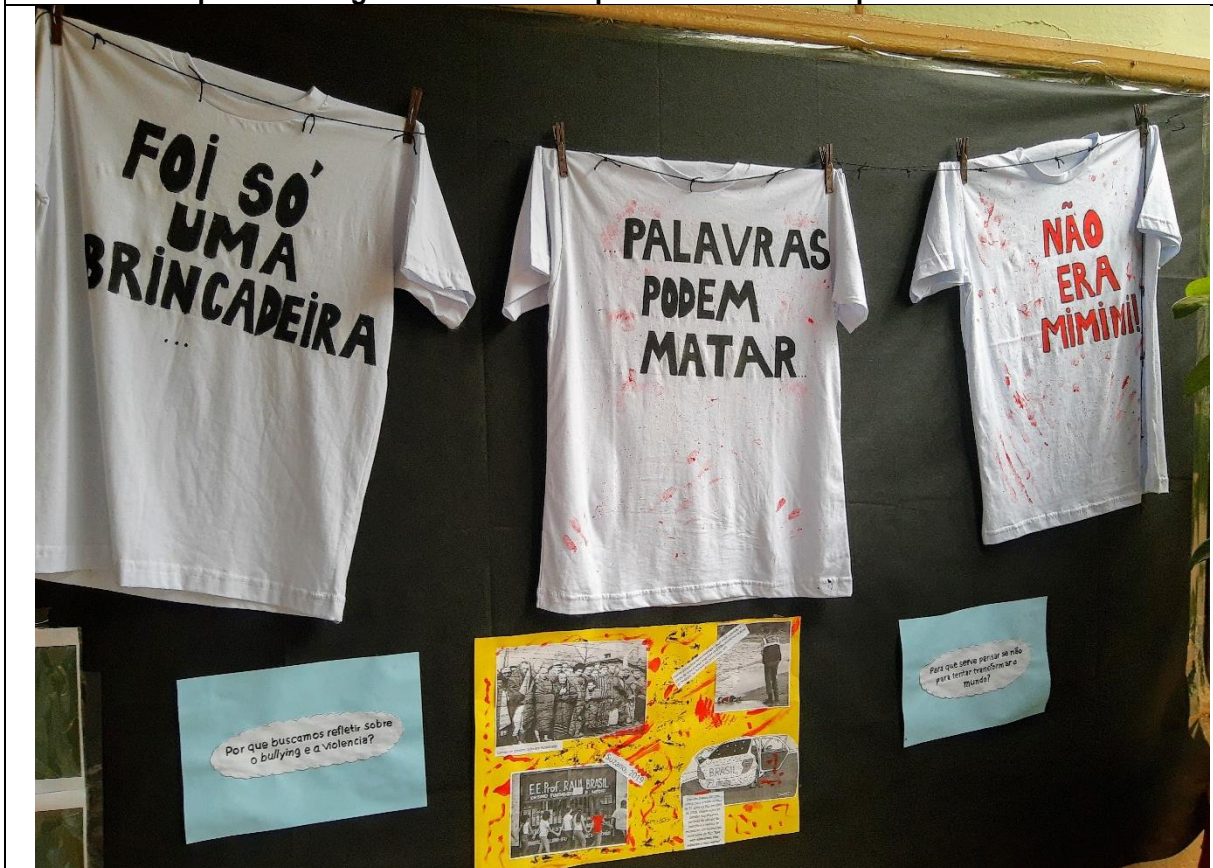
Painel montado – frases e desenhos dos alunos



Painel montado – frases e desenhos dos alunos



Detalhe do painel – imagens seleccionadas para as oficinas e experiências em sala de aula



Detalhe do painel – camisetas produzidas pelos alunos para chamar a atenção para a problemática