



Ministério da Educação
Universidade Federal do Paraná
Mestrado Profissional em Filosofia



WANDERLEY JOSÉ CARDOSO AMORIM

**A ESCOLA DE MASSA E O ETERNO RETORNO DO MESMO NO
ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL**

**MONTES CLAROS/MG
2019**



Ministério da Educação
Universidade Federal do Paraná
Mestrado Profissional em Filosofia



WANDERLEY JOSÉ CARDOSO AMORIM

**A ESCOLA DE MASSA E O ETERNO RETORNO DO MESMO NO
ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal do Paraná, núcleo da Universidade Estadual de Montes Claros, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Área de atuação e linha de pesquisa:
Filosofia e Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Ildenilson
Meiros Barbosa.

**MONTES CLAROS/MG
2019**

Aos que, apesar de tudo, ainda acreditam na educação.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Ildenilson Meireles Barbosa, por me acompanhar nessa jornada, com suas observações e esclarecimentos;

Ao professor Dr. Alex Fabiano Correia Jardim, por participar e contribuir com sugestões oportunas a este trabalho no decorrer das aulas do PROF-FILO, no momento da qualificação, e por fazer parte novamente da banca;

Ao professor Dr. Richard Fonseca, por ter participado da qualificação com observações pertinentes e referências importantes que contribuíram para a dissertação;

À todos os professores do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF – FILO/ UNIMONTES);

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de estudos concedida.

À diretora Marly Aparecida Pereira Silva da Escola Estadual Doutor Odilon Loures, pelo apoio durante a intervenção filosófica realizada com os alunos e pelo suporte profissional de sempre até a conclusão do mestrado;

Aos meus alunos da Escola Estadual Doutor Odilon Loures, vocês são os responsáveis por eu ainda acreditar no poder da educação e dão sentido à minha existência profissional;

À Rhaenny e Jorge, pela paciência e revisão da dissertação;

Aos meus irmãos, Ivan e Taís, pelos sobrinhos queridos que nos presentearam, João Lucas e Raul, dando mais sentido às nossas vidas;

Enfim, agradeço à minha família, em especial à minha mãe, Maria José Cardoso Amorim (Preta) e meu pai Ibelvir José Durães Amorim, pelo incentivo, paciência e amor incondicional.

*A minha alucinação é suportar o dia-a-dia,
E meu delírio é a experiência com coisas reais...
Amar e mudar as coisas me interessa mais.
(Belchior).*

RESUMO

Esta dissertação tem o intuito refletir sobre a história do ensino de filosofia no Brasil e o atual ensino de filosofia no contexto de uma escola de massa, tendo como base a Escola Estadual Doutor Odilon Loures, na cidade de Bocaiúva – MG, e os alunos matriculados nas turmas do 3º ano 1 e 2 do Ensino Médio da referida escola. Para a reflexão, propôs-se aos alunos encontros semanais para se refletir sobre a história da educação no Brasil e como esta, em uma escola de massa, consegue reproduzir as mesmas desigualdades históricas. Para esse intento, foram utilizados recursos didáticos literários e audiovisuais, como o conto *Pai contra mãe*, de Machado de Assis (1906), para tratar das relações sociais pautadas pela desigualdade no período escravista; o filme *Quanto vale ou é por quilo?* (2005), do diretor Sérgio Bianchi, para a análise filosófica das relações estabelecidas na sociedade atual como mantenedora das desigualdades históricas do tempo da escravidão, mas com uma roupagem diferente; por fim, o filme *Que horas ela volta?* (2015), que representa uma possibilidade de resistência e ruptura através do pensamento crítico e da educação. Assim, este trabalho, no processo de intervenção, procura aplicar na prática docente dois conceitos criados pelo professor Sílvio Gallo (2012) e desenvolvidos em seu livro *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio*, a saber, o conceito de uma *educação menor* em detrimento de uma *educação maior* gerida pelas políticas públicas. Esta pesquisa busca mostrar que o ensino de filosofia pode pensar os problemas históricos brasileiros através de reflexões produzidas no âmbito nacional, sendo elas literárias ou cinematográficas, e que mudanças significativas podem ocorrer no âmbito menor da sala de aula e na relação estabelecida entre professor e aluno.

Palavras-chave: História da educação; Ensino de filosofia; Educação Maior. Educação menor; Resistência.

ABSTRACT

This dissertation has as purpose reflect about the history of philosophy teaching in Brazil and the current philosophy teaching on the context of a mass education, having as base the Doutor Odilon Loures State School, in the city of Bocaiuva, Minas Gerais State, and the students enrolled in sênior year of high school, class 1 and 2 of the said school. To reflect, it has been proposed to the students weekly meetings to reflect about history of the education in Brazil and how, in a mass education school, it could reproduce the same historical inequality. For this attempt, didactic resources, literary and audiovisual, were used, as the narrative *Pai contra mãe*, of Machado de Assis (1906) to treat the social relationships matter guided by the inequality on enslaving period; the film *Quanto vale ou é por quilo?* (2005), from the diretor Sérgio Bianchi, for the philosophic analysis of established relations on nowadays society as a maintaining of historical inequality from slavery, but with a different approach; lastly, the film *Que horas ela volta?* (2015) that represents a possibility of resistance and rupture through critical thinking and education. Therefore, this work, on the procees of intervention, pursuits to apply at docent practice two concepts made by the professor Sílvio Gallo (2012) and developed in his book *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio*, specifically, the concept of a minor education at detriment of a major education managed by public politics. This research pursuits to show that the teaching of philosophy could think through the historical brazilian problems by the produced reflections on the nacional sphere, being literary or cinematographic, and the signicant changes may occur on an small context of a classroom and the stablished relationship made between teacher and student.

Key Words: History of education; Philosophy teaching, Major education; Minor education; Resistance.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO..... | 08 |
| CAPÍTULO 1 | |
| BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL..... | 13 |
| 1.1 Período Colonial: A filosofia como fundamentação religiosa..... | 13 |
| 1.2 A tentativa de rompimento do ensino de filosofia com a religião..... | 18 |
| CAPÍTULO 2 | |
| A ESCOLA DE MASSA E A REPRODUÇÃO HISTÓRICA DO MESMO EM RELAÇÃO AO ENSINO DE FILOSOFIA..... | 26 |
| 2.1 O retorno da obrigatoriedade do ensino de filosofia nas escolas públicas brasileiras..... | 26 |
| 2.2 O desafio do ensino de filosofia na escola de massa..... | 33 |
| 2.3 Possibilidades de rompimento do eterno retorno do mesmo..... | 39 |
| 2.4 A filosofia como ameaça à manutenção do mesmo..... | 45 |
| CAPÍTULO 3 | |
| <i>QUANTO VALE OU É POR QUILO? E QUE HORAS ELA VOLTA?: O CINEMA NACIONAL COMO REFLEXÃO FILOSÓFICA.....</i> | 52 |
| 3.1 Entre o passado e o futuro: a escola e o aluno como possibilidades de rompimento do mesmo..... | 52 |
| 3.1.1 Limitações para desenvolver um projeto de intervenção na área de filosofia em uma escola de massa..... | 60 |
| 3.2 O conto <i>Pai contra mãe</i> e o cidadão contra a escola pública..... | 63 |
| 3.3 <i>Quanto vale ou é por quilo?</i> A repetição histórica entre opressores e oprimidos..... | 70 |
| 3.3.1 Resistência menor para uma mudança cidadã maior | 78 |
| 3.4 Possibilidades de rompimento do eterno retorno do mesmo através da educação, no filme <i>Que horas ela volta?:</i> educação maior x educação menor | 84 |
| 3.5 O mergulho crítico da empregada Val na piscina da casa dos patrões..... | 93 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 98 |
| REFERÊNCIAS..... | 104 |

INTRODUÇÃO

“A crise educacional do Brasil, da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa. Um programa em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si mesmos.” (Darcy Ribeiro, Sobre o óbvio, 1977)

Esta pesquisa surge num momento de inquietação diante da crise instaurada atualmente na política do país e dos seus efeitos na educação. Parece estranho um trabalho na área educacional, voltado para o ensino de filosofia, ser precedido por uma preocupação no campo político. Geralmente, a maioria dos trabalhos acadêmicos ou artigos sobre o ensino de filosofia no Brasil versam sobre as dificuldades de ensinar, a importância da Filosofia para o Ensino Médio ou sobre temas filosóficos que podem ser adequados para a realidade do Brasil ou que consigam chamar a atenção dos alunos para a importância do pensamento crítico. Vale lembrar que a maioria desses trabalhos traz uma visão pessimista acerca do ensino de filosofia, permeada pelo desinteresse dos alunos e pela dificuldade dos professores em ministrar conteúdos filosóficos em sala de aula. Mas faz-se necessário, antes de um debate acerca do ensino, refletirmos sobre as origens que levaram à condição que a disciplina de filosofia possui hoje nas escolas brasileiras, uma vez que tal condição está intimamente ligada às decisões políticas e ideológicas voltadas para uma escola de massa.

Nos mais de quinhentos anos de história da educação no Brasil, o ensino de filosofia ficou à mercê de decisões tomadas por políticos profissionais. Apesar das discussões entre intelectuais, especialistas, professores universitários, professores e alunos do Ensino Médio, a palavra final se concentrou e ainda se concentra nas mãos de uma elite política que sempre determinou os rumos da educação no país. Neste momento, depois de exatos oito anos da obrigatoriedade por lei do ensino de filosofia no Ensino Médio nacional e das tantas reformas pelas quais já se passou a educação brasileira, mais uma mudança é sugerida e novamente querem retirar a obrigatoriedade do ensino de filosofia, levando com ela as disciplinas de Artes, Educação Física e Sociologia. A história não pode ser contada, pois ainda permanece em curso, mas o enredo é o mesmo das reformas e dos reveses da educação brasileira anteriores, norteados por ideologias estrangeiras, discursos de crises econômicas, instrumentalização dos mais pobres para mão de obra barata e os sucessivos golpes que a democracia sofreu e ainda

sofre por uma elite dominante que não tem interesse no desenvolvimento intelectual e crítico do cidadão.

A figura de Sísifo carregando sua pedra ao alto da montanha é a alegoria perfeita para ilustrar os reveses do ensino de filosofia no Brasil, permeado por idas e vindas, inconstância, e por um trabalho quase improdutivo diante das situações que foram dadas aos professores, alunos e escolas. Diante desta situação, faz-se necessário repensar a história do ensino de filosofia no Brasil, suas constantes “crises” e sua relação estreita com a política. Proporcionar o debate sobre o passado e o momento em que o ensino de filosofia atravessa atualmente será importante para lançarmos luzes sobre o futuro do pensar filosófico nas salas de aula das escolas brasileiras e sobre a necessidade de uma formação cidadã crítica da relação entre educação e política no país.

A História da Filosofia sempre demonstrou a incompatibilidade entre o filosofar e o modo de vida levado pelos cidadãos da *pólis*. Imersos em suas cavernas, os cidadãos da *pólis* convivem de forma tranquila com o filósofo, desde que este não perturbe a calma cotidiana. Mas eis que o filósofo, em sua inquietude, rompe os grilhões, caminha em direção à luz e contempla uma “verdade” diferente daquela costumeira. Além de ter acesso a essa verdade, não se limita a desfrutar dela sozinho, volta à escuridão da caverna para alertar os prisioneiros da existência de outra realidade. O fim da odisseia do filósofo, todos sabemos. A metáfora do mito da caverna, presente no livro VII de *A República*, do filósofo Platão, infelizmente é atual. Parece-nos que o enigmático eterno retorno do mesmo, proposto por Nietzsche em *A Gaia Ciência*¹, manifesta-se na filosofia e na tentativa do filósofo de levar o seu conhecimento aos outros. A dificuldade que Sócrates e Platão encontraram no século V a. C., ao tentar levar uma verdade diferente aos cidadãos da *pólis*, parece ser a mesma encontrada pelos professores de filosofia no

¹ “O maior dos pesos – E se um dia, ou uma noite, um demônio lhe aparecesse furtivamente em sua mais desolada solidão e dissesse: ‘Esta vida, como você a está vivendo e já viveu, você terá de viver mais uma vez e por incontáveis vezes; e nada haverá de novo nela, mas cada dor e cada prazer e cada suspiro e pensamento, e tudo o que é infelizmente grande e pequeno em sua vida, terão de lhe suceder novamente, tudo na mesma sequência e ordem – e assim também essa aranha e esse luar entre as árvores, e também esse instante e eu mesmo. A perene ampulheta do existir será sempre virada novamente – e você com ela, partícula de poeira!’ – Você não se prostraria e rangeria os dentes e amaldiçoaria o demônio que assim falou? Ou você já experimentou um instante imenso, no qual lhe responderia: ‘Você é um deus e jamais ouvi coisa tão divina!’ Se esse pensamento tomasse conta de você, tal como você é, ele o transformaria e o esmagaria talvez; a questão em tudo e em cada coisa, ‘Você quer isso mais uma vez e por incontáveis vezes?’, pesaria sobre os seus atos como o maior dos pesos! Ou o quanto você teria de estar bem consigo mesmo e com a vida, para não desejar nada além dessa última, eterna confirmação e chancela” (NIETZSCHE, 2001, p. 341).

século XXI, no Ensino Médio público brasileiro. As cavernas parecem evoluídas, mas a dinâmica e os atores são os mesmos; o ensino de filosofia, de tempos em tempos, vê-se obrigado a recomeçar sua labuta sisífica. Retomando a história do ensino de filosofia no Brasil, veremos que, assim como na Grécia de Sócrates e Platão, o filosofar sempre esteve em conflito com a ideologia política vigente e com o modo de vida estabelecido pelas ideologias políticas para os cidadãos da *pólis* que, anestesiados, acreditam que as sombras diante dos seus olhos correspondem à realidade e à verdade e, portanto, a solução seria abolir a filosofia.

No primeiro capítulo abordaremos um breve histórico do ensino de filosofia no Brasil, em especial como a chegada dos jesuítas contribuíram para o ensino de filosofia e qual filosofia foi ensinada durante o período colonial. Além de uma visão histórica sobre o ensino de filosofia, abordaremos o desenvolvimento da educação no Brasil a partir das reformas que foram instituídas pelas políticas educacionais. O intuito dessa primeira parte é mostrar que o ensino de filosofia foi exclusividade das pessoas brancas da elite colonial e que não era um ensino livre. O que se produziu filosoficamente no Brasil, no período colonial até o início da República foi um conhecimento livresco e, em grande parte, repetição de ideias ultrapassadas da Europa. O que a Europa estava superando com a reforma protestante, foi recriado no Brasil Colonial no âmbito da Contrarreforma, afim de educar o povo brasileiro a partir dos hábitos e costumes do cristianismo católico.

No segundo capítulo, trataremos do ensino de filosofia no contexto da escola de massa. Com as mudanças sociais e históricas, a educação escolar vai sendo democratizada para as classes menos favorecidas, mas o ensino de filosofia no contexto de uma escola de massa continua sendo o reflexo estrutural do nosso sistema colonial. Procurar-se-á demonstrar que, no contexto das várias reformas para o ensino público e gratuito, ideologicamente, temos um retorno do mesmo em relação ao ensino de filosofia.

Nesse sentido, pensaremos sobre as ideologias políticas para a educação pública e para o ensino público de Filosofia no Brasil, como os dogmas religiosos são institucionalizados na política e contribuem para uma educação controlada por esses dogmas que desestabilizam as relações entre professores e alunos.

Ainda no segundo capítulo, serão esboçadas as possibilidades de rompimento com esse retorno do mesmo do ensino de filosofia. Apesar da insistência na repetição do mesmo com outras roupagens, existe uma urgência no

Brasil de um ensino pautado pela ideia de resistência. Mesmo com projetos como o Escola sem partido alardeado pelos políticos profissionais e assimilados por parte da população e alunos, é necessário buscar novas formas de ensinar para a conscientização de um bem comum. A escola é um espaço privilegiado para lidar com a pluralidade de ideias e buscarmos consensos acerca um pensamento coletivo.

No terceiro e último capítulo as reflexões serão feitas no âmbito da Escola Estadual Doutor Odilon Loures, da cidade de Bocaiúva, norte de Minas Gerais, com os alunos do 3º ano 1 e 2 do Ensino Médio. Para tal usaremos como recursos didáticos o conto *Pai contra mãe*, escrito por Machado de Assis em 1906, o filme *Quanto vale ou é por quilo?* (2005), do diretor Sérgio Bianchi, e o filme *Que horas ela volta?* (2015), da diretora Ana Mullayert, ambos filmes nacionais.

A escolha de recursos didáticos brasileiros é para reforçar a noção diante dos alunos de que temos possibilidade de pensar o Brasil e nossas relações a partir de ideias e obras brasileiras, mesmo que não sejam textos propriamente filosóficos, mas que por elas podemos refletir filosoficamente sobre nossas relações sociais históricas e buscar formas de superá-las.

A partir das obras acima citadas, refletiremos sobre a formação dualista da sociedade brasileira a partir de classes sociais mais favorecidas e classes dos menos favorecidos. No conto *Pai contra mãe*, essa relação dual será representada pela figura do Senhor branco e o seus escravos em um período escravagista pautado pelo uso da violência para continuidade do mesmo. Ao analisar o conto teceremos reflexões sobre as relações duais que se manifestam na educação da escola de massa, também pautada por práticas de violência.

O filme *Quanto vale ou é por quilo?* será utilizado como a representação da continuidade do mesmo nas nossas relações sociais, sustentadas por um dualismo entre ricos e pobres, opressores e oprimidos, mas travestidos pela roupagem da caridade do branco em relação ao negro como meio de lucro. O filme possibilitará uma discussão acerca da sociedade atual e como os menos favorecidos são explorados em sua pobreza pelos brancos. O filme lança uma esperança de rompimento com essa estrutura, mas usando um método tradicional da violência que o branco sempre usou contra os negros.

A última etapa da intervenção será com o filme *Que horas ela volta?* e a partir do filme, almeja-se pensar criticamente dois conceitos desenvolvidos pelo

professor Sílvio Gallo (2012), em seu livro *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio*, que são os conceitos de educação maior e educação menor. No contexto do filme, veremos a possibilidade do ensino de filosofia em uma educação menor da sala de aula permeada pela relação entre professor e aluno, e não o ensino de filosofia pautado pelas políticas públicas e ideológicas. A resistência ao que se apresenta como continuidade do mesmo e o poder da educação crítica dentro da sala de aula é que poderão provocar mudanças mais amplas na vida dos alunos e da sociedade, principalmente estabelecendo relações mais igualitárias e justas sem dualismos onde uns são privilegiados em detrimento dos outros.

CAPÍTULO 1

BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL

1.1 – Período Colonial: A filosofia como fundamentação religiosa

A experiência de lecionar filosofia numa escola de uma pequena cidade no Norte de Minas Gerais esconde variáveis históricas que vão além da experiência em si. As intervenções pedagógicas internas, as considerações acerca da realidade dos alunos que frequentam o ambiente escolar e, conseqüentemente, o interesse dos alunos nas discussões filosóficas, têm raízes profundas que não podem ser analisadas levando em consideração apenas o ambiente e situações particulares da escola. As inúmeras variáveis apresentadas na experiência filosófica ou de qualquer outra área do conhecimento estão condicionadas a fatores que fogem ao controle de todos que estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Tais fatores refletem na experiência cotidiana dos professores, alunos, direção, supervisão, pais e responsáveis. Grosso modo, podemos sintetizar essas variáveis na forma como se estrutura a sociedade e de como a sociedade enxerga o ensino. A incursão pela História da Educação e do ensino de filosofia no Brasil se faz necessária nesse contexto, pois, o ensino é fruto de um processo histórico que em cada época desencadeou situações que culminaram na atual situação do ensino de filosofia nas escolas brasileiras.

A História da Filosofia, desde os gregos, demonstra a dificuldade do exercício pleno das reflexões filosóficas. Gallo nos alerta que “desde que existe filosofia, que se ri da filosofia.” Não são poucos os casos na história e o anedotário filosófico não é pequeno. “Mas”, pergunta Gallo, “será apenas riso que a filosofia provoca?” (GALLO, 2012, p. 153). Ao mesmo tempo que a filosofia construiu ao longo da sua história um grande anedotário, não podemos negar que a História da Filosofia e a vida dos grandes filósofos demonstram os perigos do exercício filosófico. Reconhecer a indiferença e os perigos da reflexão filosófica no contexto do ensino de filosofia no Brasil é importante para entendermos a reflexão filosófica que é feita nas salas de aula atualmente.

O ensino de filosofia na escola secundária existe desde o período colonial no Brasil, mas nunca alcançou um lugar estável no currículo escolar. Nos quinhentos e dezenove anos de história, ainda não temos uma definição do sentido e funções da filosofia para o ensino. Essa triste constatação tem raízes profundas que, mesmo distantes no tempo histórico, ainda refletem no ensino de filosofia no Brasil.

No período colonial, os responsáveis por inserir o conhecimento filosófico no Brasil foram os jesuítas, através da Companhia de Jesus fundada em 1534 por Ignácio de Loyola, antigo militar espanhol. A Companhia de Jesus seguia um regime de trabalho nos moldes militares, pois além de ensinar a catequese para os povos colonizados, também era responsável pela luta e defesa dos mosteiros, procurando fortalecer a Igreja Católica contra os heréticos e infiéis. Logo, tínhamos um monopólio educacional liderado pelos jesuítas que fez com que Portugal e, conseqüentemente, suas colônias, afastassem-se do movimento científico que se desenvolveria na Europa durante o século XVII com Galileu e Descartes. É como se a educação teocrática jesuítica provocasse uma defasagem em Portugal e em suas colônias, pois estavam na contramão do pragmatismo pregado pelas grandes navegações, principalmente por valorizarem uma educação pautada nos estudos das Humanidades Clássicas.

Nessa ótica humanista clássica, o ensino de filosofia é instrumentalizado para passar dogmas cristãos para o povo a ser colonizado, sendo assim chamada “a filosofia da salvação”. O papel dos jesuítas não se restringia ao campo espiritual, mas em mudanças culturais profundas no comportamento dos índios, como nos alerta Jaime (1997) sobre o início da história da Companhia de Jesus no Brasil que, liderada pelo Padre Manuel da Nóbrega, propôs uma Lei que deveria ser dada aos índios:

- 1) Defender-lhes comer carne humana e guerrear sem licença do governador;
- 2) Fazer-lhes ter só uma mulher;
- 3) Vestirem-se, pois têm muito algodão, ao menos depois de cristãos;
- 4) Tirar-lhes os feiticeiros;
- 5) Mantê-los em justiça entre si e para com os cristãos;
- 6) Fazê-los viver quietos, sem mudarem para outra parte senão for para entre cristãos, tendo terras repartidas que lhes bastem, e com estes padres da Companhia para os doutrinare (JAIME, 1997, p.7).

Essas mudanças, vale lembrar, em caráter de lei, determinaram em

grande parte a formação da sociedade que temos atualmente e seus valores baseados em preceitos cristãos. A relação que podemos estabelecer entre a nova forma de vida exigida para os índios e o ensino, é que não temos a preservação de traços culturais indígenas, mas apenas uma construção dos costumes europeus na Colônia baseados no ideal teocêntrico cristão, a ordem de superiores e a obediência. O saber acaba sendo convertido em erudição livresca de ideias clássicas que preservam as doutrinas cristãs “sem base natural e nacional” (BRAGA, citado em COSTA, 1960, p. 22).

Diante disso, Saviani afirma que o ideal educacional dos jesuítas é que

À educação cumpre moldar à existência particular e real de cada educando a essência universal e ideal que o define enquanto ser humano. Para a vertente religiosa, tendo sido o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois, criação divina. Em consequência, o homem deve-se empenhar em atingir a perfeição humana na vida natural para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural (SAVIANI, 2004, p. 127).

O ensino de filosofia, nesse contexto, visa moldar o ser humano a um ideal particular da Igreja. Parece-nos óbvio que a atitude dos Jesuítas só poderia ser essa, diante de uma população que tinha um modo de vida diferente e hábitos estranhos aos da cultura europeia, mas não podemos deixar de observar que essa educação deixará um legado de esquecimento de valores culturais presentes entre os povos indígenas e marcará fortemente nossa identidade.

Maria Célia Simon em seu livro *A Política da filosofia no 2º Grau*, nos alerta sobre a falta de raízes culturais brasileiras no ensino de filosofia no Brasil:

Ensinou-se quase sempre no Brasil, nas escolas de nível médio, uma filosofia marcada pela ausência de raízes culturais, alheia às condições sociais e ao contexto histórico da realidade do país. Aliás, esse ensino nada mais era do que um reflexo do que se fazia no Brasil em termos de filosofia (mas não só em filosofia). Uma produção que se limitava a explicitar e a contar a história da filosofia produzida na Europa ou que, otimisticamente, chegava a uma reflexão sobre as grandes questões colocadas pelos filósofos europeus, sem, entretanto, confrontá-los com o contexto histórico brasileiro (SIMON, 1986, p. 14).

O ensino de filosofia no Brasil surge, portanto, no contexto de colonização dos jesuítas. O método jesuítico de ensino era baseado fundamentalmente nas ideias de Tomás de Aquino e Aristóteles e no cuidado de afastar qualquer pensamento diferente da doutrina cristã. Logo, tínhamos um ensino de filosofia que se distancia do exercício filosófico, pois não privilegiava o diálogo e nem o

conhecimento de outros pensamentos filosóficos.

A *Ratio Studiorum*² que representou a sistematização do novo ensino deixa evidente em suas regras essa preocupação dos jesuítas:

Autores infensos ao Cristianismo. - Sem muito critério não leia nem cite na aula os intérpretes de Aristóteles infensos ao Cristianismo; e procure que os alunos não lhes cobrem afeição (*Ratio...*, 1952, s/p).

Averrois. - Por essa mesma razão não reúna em tratado separado as digressões de Averrois (e o mesmo se diga de outros autores semelhantes) e, se alguma coisa boa dele houver de citar, cite-a sem encômios, quando possível, mostre que hauriu em outra fonte (*Ratio...*, 1952, s/p).

Não se filiar em seita filosófica. - Não se filie nem a si nem a seus alunos em seita alguma filosófica como o dos Averroistas, dos Alexandristas e semelhantes; nem dissimule os erros de Averrois, de Alexandre e outros, antes tome daí ensejo para com mais vigor diminuir-lhes a autoridade (*Ratio...*, 1952, s/p).

Ademais, o ensino não era acessível a todos; negros, índios e pobres estavam excluídos, como nos lembra Cartolano,

a filosofia foi no Brasil, desde os tempos coloniais, um luxo de alguns senhores ricos e ilustrados: do colono branco que aqui chegara e que constituíra a classe dominante da colônia, conservando os hábitos aristocráticos da classe dirigente da metrópole (CARTOLANO, 1985, p. 20).

Diante das regras da *Ratio Studiorum*, das condições em que se ensinava filosofia e para quem essa filosofia era ensinada, surge o questionamento se realmente tivemos um ensino de filosofia no Brasil ou apenas uma instrumentalização dessa área do conhecimento para fundamentar costumes e domesticar os colonos nos preceitos cristãos, pois além do poder político e econômico do colono branco, essa classe também detinha o acesso aos bens culturais que chegavam à Colônia e tinha direito à educação. Nessa ótica, o acesso à educação, a posse de escravos e de terras eram um sinal de privilégio de classe.

Além da formatação dos conteúdos para atender a necessidade de cristianizar, os professores dissimulavam todo pensamento ou questionamento que colocasse em dúvida as verdades da fé. Devemos lembrar que Aristóteles não era cristão, mas era apresentado a partir de Tomás de Aquino como um pensador do cristianismo, sendo assim, os professores tinham uma função dupla: desvalorizar

² A *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* (Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus), normalmente abreviada como *Ratio Studiorum*, de 1599, pode ser considerada a primeira pedagogia usada no Brasil. Representava o conjunto de normas que regulamentavam o ensino nos colégios jesuítas.

qualquer pensamento que não seja cristão diante dos seus alunos e ter cuidado para não demonstrar afeição a outros filósofos. Mas dificilmente o professor chegaria a ministrar aulas se no seu processo de formação já demonstrasse interesse por outras questões filosóficas, pois na própria *Ratio* os requisitos para ser professor de filosofia estavam expostos:

Dotes do professor de filosofia. Os professores de filosofia (exceto caso de gravíssima necessidade) não só deverão ter concluído o curso de teologia senão ainda consagrado dois anos à sua revisão, afim de que a doutrina lhes seja mais segura e mais útil à teologia. Os que foram inclinados a novidades ou demasiado livres nas suas opiniões, deverão, sem hesitações, ser afastados do magistério (*Ratio...*, 1952, s/p).

Fica evidente que o ensino de filosofia só tem sentido se for servo da teologia. Outro fato que salta aos olhos é o perigo que a Filosofia representa e de como as ideias filosóficas são ameaçadoras para o intento da Companhia de Jesus no Brasil.

Evite-se a novidade de opiniões. Ainda em assuntos que não apresentem perigo algum para a fé e a piedade, ninguém introduza questões novas em matéria de certa importância, nem opiniões não abonadas por nenhum autor idôneo, sem consultar os superiores; nem ensine coisa alguma contra os princípios fundamentais dos doutores e o sentir comum das escolas. Sigam todos de preferência os mestres aprovados e as doutrinas que, pela experiência dos anos, são mais adotadas nas escolas católicas (*Ratio...*, 1952, s/p).

Não podemos negar a importância da Companhia de Jesus no processo educacional brasileiro, mas em relação ao ensino de filosofia, por mais que tenha sido positiva em seu empreendimento de cristianizar e levar a educação aos filhos dos colonos e à elite da época, deixou traços fortes na formação da sociedade brasileira. Todas as mudanças posteriores, provocadas em relação ao ensino de filosofia, são pautadas em referenciais religiosos e ideológicos de uma elite que recebeu a educação dos jesuítas por mais de duzentos anos. A formação de homens letrados, eruditos e sobretudo católicos não tinha como *télos* o desenvolvimento intelectual da Colônia, mas servia aos interesses econômicos e necessidades urgentes do cristianismo diante do advento da contrarreforma católica e a luta contra o crescimento do protestantismo a partir do século XVI. Nesse contexto, o conhecimento filosófico se torna conhecimento teológico, o conhecimento dos dogmas cristãos e o respeito a eles são essenciais para a figura do “bom cidadão”.

Se a filosofia, de uma forma genérica, pode ser vista como a área do

conhecimento voltada para o questionamento da realidade e o constante debate de ideias, no Brasil, tivemos na verdade a reprodução de uma doutrina travestida de ensino de filosofia, ou seja, uma antifilosofia. O ensino no Brasil e os modos de vida elaborados pela Companhia de Jesus no século XVI foram a reprodução de uma sociedade medieval europeia em solo brasileiro.

1.2 – A tentativa de rompimento do ensino de filosofia com a religião

O ensino de filosofia, como um luxo dos senhores ricos e brancos e das classes dirigentes da Colônia, ajudou a formar uma sociedade católica. Mesmo as classes mais pobres que não tinham acesso ao ensino de filosofia foram subordinadas à visão de mundo dos seus senhores norteadas pelos dogmas do catolicismo.

A partir do século XVII, com o desenvolvimento da filosofia Moderna (com Descartes e seu cartesianismo colocando toda verdade adquirida até então sobre o crivo da dúvida) e a revolução científica, o mundo começa a sofrer uma reviravolta em algumas áreas do conhecimento e áreas já solidificadas da sociedade como a religião e a política. Em Portugal, as novas verdades adquiridas pelo método científico levam ao questionamento das doutrinas dos jesuítas e o ensino vai sendo substituído por livros e ideias mais seculares. Com a expulsão dos jesuítas da Colônia por D. José I em 1759, sob orientação do futuro Marquês de Pombal, por motivos unicamente políticos, a dinâmica do ensino também foi modificada: como estava subordinado às novidades do pensamento que vinham da Europa, as mudanças da metrópole se refletiam também na Colônia. Nesse período o ensino passa a não servir mais à Igreja, mas ao Estado.

A reforma da Universidade de Coimbra, de 1770, é a mais conhecida medida de reforma educacional de Pombal. Às suas quatro faculdades maiores, de Teologia, Cânones, Direito e Medicina, foram acrescentadas as de Matemática e de Filosofia, destinada esta ao ensino das Ciências Naturais. O conhecimento da natureza, baseado na observação, em vez de deduzido do pensamento dos sábios antigos, transformou-se na principal atividade não só da Faculdade de Filosofia, mas também das de Direito e de Medicina. Essa reforma, em Coimbra, foi a destruição da velha Universidade, com seus colégios conventuais e o seu ensino imobilizado e imobilizante, e a criação da Universidade Moderna, muito mais aberta a toda a luz

que vinha dos países de Newton, Descartes, Boerhave ao mesmo tempo, que lucidamente atenta, pela primeira vez, a muitos aspectos da vida nacional (CUNHA, 1986, p. 53).

Nesse período, começaram a chegar ideias mais seculares na Colônia, como por exemplo as ideias de igualdade, fraternidade, liberdade e de um anticlericalismo. Os valores sólidos deixados pelos jesuítas passaram a ser questionados e a filosofia se voltou para ciências naturais. Aos poucos, a escolástica ensinada pelos jesuítas foi sendo substituída pelas ideias dos Enciclopedistas. O seu teor consistia na difusão das ideias iluministas que “com certa prudência e habilidade infiltrava os pensamentos críticos e atacava a Igreja e todas as convicções vigentes” (CARTOLANO, 1985, p. 23). O intuito das ideias iluministas é demonstrar que a razão é a única fonte de conhecimento em contraposição às ideias difundidas pelo cristianismo através dos jesuítas.

No Brasil não ocorreu uma reforma do ensino, mas apenas a tentativa de destruição do sistema colonial de ensino aos moldes jesuítas após sua expulsão pela metrópole. Mesmo com a intenção de reformar o ensino, Marquês de Pombal não obteve êxito, pois os professores leigos contratados para ministrar as chamadas “aulas régias” tinham sua formação em colégios jesuítas e apenas reproduziram a educação escolástica e livresca. Por outro lado, as ideias iluministas propagadas pelo movimento enciclopedista foram consideradas subversivas e com ideais contrários à ordem estabelecida. Nesse contexto, podemos observar, principalmente em Minas Gerais, a perseguição de grupos que propagavam o enciclopedismo, sendo considerado crime ter ideias contrárias ao despotismo da Igreja. Apesar da expulsão dos jesuítas e propostas para mudanças de ensino, manteve-se a passividade diante da realidade e sem nenhuma autonomia de pensamento, como observa Cartolano:

[...] o ensino orientou-se ainda para os mesmos objetivos religiosos e livrescos dos jesuítas; realizou-se através dos mesmos métodos pedagógicos, com apelo à autoridade e à disciplina estreitas, tendendo a impedir a criação individual e a originalidade. Quanto ao ensino de filosofia, continuou também no mesmo estilo livresco e escolástico” (CARTOLANO, 1985, p. 25).

Podemos observar os reflexos práticos da educação jesuítica no Brasil ao se defrontar com uma ideologia que enxerga o conhecimento e o mundo de forma diferente, pois, a Escolástica, ensinada através da filosofia, vai muito além da formação católica, porém cumpriu o papel de “camuflar as reais condições da

existência social e ainda faz com que a sociedade as represente como legítimas e merecedoras de todo assentimento” (SEVERINO, 1986, p. 70). Essa concepção acabou impedindo outro tipo de reflexão filosófica, principalmente reflexões que fizessem abalar a fé e, conseqüentemente, o poder da elite colonial.

A sociedade teológica formada através do ensino de filosofia e por hábitos cristãos corresponde também aos anseios políticos e econômicos da classe dominante católica. Nesse sentido, a educação responde a uma política educacional hierárquica que possibilita a dependência intelectual dos alunos em relação aos seus professores, nessa condição, “ao aluno cabia apenas a função receptiva e passiva de um saber já descoberto, pronto e acabado” (SOUZA, 1992, p. 19).

Partindo de uma lógica em que a Colônia reproduziria o conjunto de ideias da Metrópole, esse intento não é alcançado no Brasil. A visão pragmática e utilitária das ideias Iluministas não se adequam às relações de poder coloniais.

No Século XIX o Brasil se desenvolve economicamente, politicamente e culturalmente, principalmente com a vinda de Dom João VI e sua corte para o Brasil em 1808. Foram introduzidas novas ideias, a fim de tentar construir na Colônia uma mentalidade e um modo de vida parecido com o da metrópole. Nesse período, realizaram-se até mesmo conferências filosóficas e foram criados novos colégios para a educação dos futuros administradores do reino. Surge, nesse período, uma classe intermediária que o historiador Werneck Sodré (1974) chamará de “pequena burguesia”, pois essa nova classe social começa a desempenhar novas funções no comércio e na burocracia do reino.

Nesse contexto de mudanças, a escola é vista como meio de ascensão social e essa “pequena burguesia” nascente se torna a nova clientela das escolas em buscas de títulos, principalmente o de doutor que valia tanto quanto o de proprietário de terras, pois era a garantia de conquista de poder político e prestígio social. Interessante frisar que por mais que essa nova classe emergente venha de grupos menos favorecidos, elas não se identificam mais com sua antiga condição, mas querem assimilar cada vez mais os valores da classe dominante e passam a reproduzir as relações de dominação estabelecida durante o período colonial para ascensão social, distanciando-se cada vez mais das classes inferiores.

Diante dessas mudanças, o ensino de filosofia vai deixando de ser escolástico e se volta para a formação profissional ou política. Em 1834, foram criados os primeiros cursos superiores profissionalizantes e o secundário passa a

ser preparatório para o ingresso nesses cursos. Em 1838, a Filosofia passa a ser obrigatória e continua arbitrária, retórica e enciclopédica.

Em palestra intitulada *A crise educacional brasileira* pronunciada em 1953, no curso de Administração da fundação Getúlio Vargas, Anísio Teixeira ressaltou que

A independência não nos curou, porém, do velho vício. Continuamos a ser, com a autonomia, uma nação de dupla personalidade, a oficial e a real. A lei e o governo não eram para nós instituições resultantes de condições concretas, limitadas e contingentes, mas algo com um poder mágico, capaz de transformar as coisas por *fiats* milagrosos (TEIXEIRA, 2005, p. 47).

A observação de Anísio Teixeira é importante, pois mesmo com a independência e as mudanças provocadas por ela continuamos com uma divisão educacional aceita como natural. Apesar dos avanços na área da educação, a estrutura social não se modificou

A divisão aceita tacitamente ou nem sequer discutida entre uma diminuta classe dominante e um grande povo analfabeto e deseducado, segundo os padrões convencionais, permitia essa dualidade que nos dava o aspecto de teatro, personificando alguns o elenco “representativo”, no palco da nação supostamente civilizada, e estendendo-se, pelo imenso território nacional, silenciosa, a grande plateia (TEIXEIRA, 2005, p. 47).

Cabe lembrar que, nessa época, o ensino primário e o secundário eram regulamentados e promovidos pelas províncias enquanto cabia ao poder central a regulamentação e promoção do ensino superior, estando nítido, portanto, o caráter elitista da educação que enfatizava o ensino de 3º grau.

No Colégio Pedro II, criado em 1837, no período regencial, e o único mantido pelo poder central, as disciplinas tinham caráter propedêutico. A cadeira de Filosofia era composta por 34 alunos. O currículo (decreto de 02.12.1837 do Regente interino Araújo Lima) ficou constituído de Latim, Grego, Francês, Inglês, Retórica, Geografia, História, Zoologia, Mineralogia, Botânica, Química, Física, Aritmética, Álgebra, Geometria, Astronomia e Filosofia (MACIEL, 1959. p. 18). Nas províncias, a filosofia já era incluída obrigatoriamente no currículo dos liceus e dos ginásios do curso secundário desde o início do século.

Inspirado pelos ideais da Revolução Francesa e pelo espírito liberal da filosofia da educação de Rousseau, o Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império Carlos Leôncio de Carvalho, instituiu em 1879 uma reforma que tornava

completamente livre o ensino primário e secundário no município da corte e o superior em todo o Império. No ano anterior a essa reforma, Leôncio de Carvalho altera legalmente o regulamento do Colégio Pedro II, modelo e padrão do ensino secundário no Brasil, tirando, entre outras medidas, o caráter obrigatório do ensino religioso católico “de maneira a respeitar as outras crenças” Apenas no século XIX uma legislação é criada para retirar o caráter obrigatório do Ensino Religioso católico das escolas. Em grande parte, isso representa uma mudança no conjunto de ideias da Colônia propiciadas pelo cientificismo e teorias evolucionistas no Brasil imperial.

Na metade do século XIX, a corrente filosófica em ascensão na Europa é o positivismo, que logo chega ao Brasil e é adotada no sistema educacional. O positivismo de Auguste Comte (1798-1857) veio consagrar os avanços científicos e, principalmente, a teoria da evolução das espécies de Charles Darwin (1809-1882), que não ficou restrita ao campo biológico, mas tornou-se requisito para pensar a humanidade como fruto de um processo evolutivo. A teoria dos três estados, proposta por Comte (o teológico, metafísico e positivo), correspondem ao desejo de rompimento com o ensino escolástico e à abertura para um ensino profissionalizante baseado nas ideias de cientificidade e progresso, como afirma João Cruz Costa:

Negando a metafísica e afirmando que todo o conhecimento está contido nas ciências positivas, o evolucionismo, como o positivismo, declaravam que o homem pode apenas investigar o mundo dos fenômenos. Esta filosofia positiva, naturalista, condizia com a mentalidade das elites brasileiras (COSTA, *citado em* CARTOLANO, 1985, p. 35).

Nas primeiras décadas do século XX, várias legislações no campo da educação foram criadas e muitos debates foram estabelecidos, mas nenhuma mudança conseguiu aproximar a filosofia da realidade brasileira. A nova reforma educacional do ano de 1915, com o decreto nº 11.530, colocou a filosofia como disciplina facultativa. Essa reforma aconteceu num ambiente de mudanças políticas, econômicas e sociais. A partir de 1930, aconteceram mais duas reformas educacionais que mudaram o Ensino Médio público brasileiro. A primeira foi em 1931 e determinava que a educação não apenas preparasse o aluno para a matrícula no curso superior, mas que visasse à formação humana e mais universal. A segunda de 1942, decreto nº 4244, dividiu o ensino em dois ciclos: o ginásio cursado em quatro anos e o colegial em três. O colegial dividia-se em científico e clássico. O clássico previa quatro horas semanais da disciplina de filosofia, mas em

pouco tempo reduziram-se as horas-aula da disciplina e as séries que davam espaço para discussões filosóficas.

Uma mudança importante na educação alterou os rumos do ensino de filosofia no Ensino Médio no ano de 1961, com a edição da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4024. A lei resultou do debate entre educadores e políticos da época e a filosofia foi sugerida como disciplina complementar, perdendo assim sua obrigatoriedade no sistema federal de ensino.

Com a implantação da ditadura civil-militar em 1964, apenas três anos após a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Filosofia foi banida dos currículos, tornando-se facultativa. Outras áreas das Ciências Humanas também foram banidas do ensino e abriram espaço para um ensino tecnicista de matriz norte-americana, como enfatiza Cartolano:

O ensino de filosofia não atendendo a essas solicitações tecnoburocráticas e político-ideológicas, já não servia aos objetivos das reformas que se pretendiam instituir na estrutura do ensino brasileiro. A sua extinção como disciplina, já optativa no currículo, em 1968, foi pensadamente preparada através de uma série de leis e decretos, pareceres e resoluções do Conselho Federal de Educação e do Conselho Estadual de São Paulo, que, neste caso, centralizavam as decisões da área educacional (CARTOLANO, 1985, p. 72).

A formação crítica e cidadã nesse período tornaram-se inimigas do Estado, o interesse educacional é apenas na reprodução da ideologia militar, ou seja, a educação serviria para o desenvolvimento do país e para a segurança nacional. O ensino de filosofia em um sistema ditatorial é impossível; até mesmo o pensar crítico, comum à natureza humana, como observou Aristóteles na antiguidade, torna-se inviável. A história da ditadura civil-militar instaurada no Brasil demonstra a perseguição a quem criticava ou buscasse autonomia de pensamento contrária à ideologia vigente.

Mais recentemente, em todas as reformas propostas pelos políticos profissionais para a educação, o ensino de filosofia estava em questão. Na reforma do ensino de 1º e 2º graus promovida pela lei nº. 5692 de 1971, as humanidades foram deixadas de lado em detrimento de um ensino técnico-profissionalizante; logo, a filosofia foi colocada de lado, para não dizer excluída do ensino. A disciplina tornou-se optativa, o que, inevitavelmente, levou à sua extinção. Segundo a filósofa Marilena Chauí, em uma comunicação feita na 29ª Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em 1977, de um total de 250 colégios de São

Paulo, apenas 17 mantiveram a Filosofia. Em 1978, o projeto de extinção da filosofia no Ensino público alcançou sua meta quando a filosofia foi simplesmente eliminada do ensino secundário:

[...] desapareceu abruptamente dos cursos médios. Esta disciplina, cuja propriedade é a da reflexão crítica sobre a teoria e a prática, capaz de perscrutar a significação das ciências da natureza, das ciências do homem, o andamento da cultura e suas implicações ideológicas, é alijada no período crucial de formação do adolescente e, por motivos análogos, praticamente desaparece dos currículos superiores. [...] Aqui, o golpe do poder tecnoburocrático foi mais estrondoso e ostensivo do que em qualquer outro setor da educação superior brasileira (BOSI, 1983, p. 135).

Com a redemocratização do país em 1985, vários movimentos foram criados para a readmissão da Filosofia no Ensino Médio, mas somente no dia 2 de julho de 2008 foi sancionada a lei que tornou obrigatório o ensino de filosofia e Sociologia nas escolas públicas e privadas de nível médio. Trinta anos após ser excluída do ensino, a Filosofia volta como disciplina nacionalmente obrigatória, tornando-se garantida por força da lei. A conquista só foi possível com a luta de professores universitários, alunos e professores de escolas públicas que, engajados, lutaram pelo retorno da obrigatoriedade da disciplina.

Esse breve panorama histórico do ensino de filosofia no Brasil é importante para visualizarmos a influência política e ideológica que a Filosofia sofreu ao longo dos anos. Nos quatro séculos de história da educação no Brasil, desde o período colonial – com a intenção de cristianizar o povo da nova terra encontrada – até os tempos da ditadura, quando a filosofia foi retirada totalmente da grade curricular por não ser compatível com os desejos dos governantes de alienar e massificar a população –, a liberdade de pensamento e a capacidade crítica foram negadas ao povo brasileiro através de discursos falaciosos e de políticas que tinham o viés social, mas que escondiam interesses financeiros, ideológicos e de dominação de uma massa sem conhecimento crítico.

De acordo com Rodrigo (2009, p. 7-8), “ainda que isso não sirva de consolo, parece que essa situação não é exclusividade nacional”, referindo-se ao enquadramento escolar e institucional da filosofia. O professor português Manuel Maria Carrilho faz uma constatação semelhante:

É que, se há disciplina cujo estatuto tenha variado no conjunto dos currículos escolares, surgindo ora pletórico e dominante em relação às outras disciplinas, ora encurralado e em quase desaparecimento, essa disciplina é a filosofia. E poucas disciplinas terão também

suscitado tantas discussões e debates sobre o nível de inserção, o seu tempo de lecionação escolar, e, sobretudo, os seus conteúdos e objectivos (CARRILHO, 1987, p. 25).

Entende-se que diante dos embates entre a obrigatoriedade, necessidade ou não do ensino de filosofia, devemos buscar compreender a dimensão política e ideológica que faz com que historicamente esses debates venham à tona. A problemática do ensino de filosofia não está em como a Filosofia é ensinada, mas em que condições históricas, políticas e ideológicas está se ensinando. A história mostra que a Filosofia ainda não encontrou condições favoráveis para o seu ensino e isso depende mais de decisões no âmbito, primeiramente, da política, para depois partirmos para debates de caráter pedagógico.

Como a Filosofia e seu ensino sempre encontraram essas dificuldades no decorrer de sua história devemos, como professores de filosofia, buscar saídas e pontos de reflexão para que essa realidade mude gradativamente. A grande questão é pensar o ensino de filosofia além das determinações burocráticas e ideológicas que giram em torno do pensar filosófico. Será possível um Ensino de filosofia dentro e, ao mesmo tempo, fora das determinações políticas?

CAPÍTULO 2

A ESCOLA DE MASSA E A REPRODUÇÃO HISTÓRICA DO MESMO EM RELAÇÃO AO ENSINO DE FILOSOFIA

2.1 – O retorno da obrigatoriedade do ensino de filosofia nas escolas públicas brasileiras

Qual a relação dos períodos históricos e reformas do ensino vivenciadas no passado e o ensino de filosofia atualmente no Brasil, mais propriamente em uma Escola na cidade de Bocaiúva, norte de Minas Gerais?

Responder a essa pergunta não é tarefa fácil. Como acontecimentos tão distantes no tempo, envolvendo momentos da história do país bem específicos que atendiam a necessidades de uma época podem se relacionar com o ensino de filosofia em uma escola no norte de Minas Gerais? Por mais distantes no tempo, podemos dizer que o que hoje se ensina e a visão que os alunos têm em relação ao conhecimento filosófico estão enraizados na própria história do Brasil e nas relações de poder desencadeadas durante todo esse período, até o século XXI, no presente ano de 2019.

Um fato importante a ser destacado é que os alunos desconhecem a própria história da educação no Brasil, ou seja, não têm ideia sobre em quais bases estão assentadas o próprio sistema de ensino no qual estão inseridos. Desde os seis anos de idade frequentam o ambiente escolar, onde aprenderam a ler e a escrever, fazer cálculos básicos de matemática, aprenderam um pouco sobre a história do Brasil e de outras áreas, mas esses conhecimentos estão destituídos de uma análise da finalidade de todo esse processo educacional e quais foram as circunstâncias que levaram a esse sistema que temos hoje. Nesse sentido, temos uma educação que não reflete sobre seus próprios processos históricos e os alunos acreditam que sempre foi assim. Refletir sobre o processo educacional brasileiro requer a reavaliação do que estamos fazendo em sala de aula e como esse processo foi construído.

Na maioria dos Currículos Básicos Comuns (CBCs) e nos livros que versam sobre o ensino e didática de filosofia, a ausência da disciplina de filosofia

nas escolas brasileiras é tratada a partir da ótica da Ditadura Civil-Militar implantada em 1964, principalmente dando ênfase à sua retirada definitiva no ano de 1971. Essa visão do ensino de filosofia a partir desse momento histórico triste do Brasil pode nos trazer uma ideia errônea de que o ensino de filosofia sempre esteve presente nas escolas brasileiras, e que somente com o governo dos militares ele tenha sido banido dos currículos escolares. Dentro desse contexto e do levantamento histórico do ensino de filosofia no Brasil realizado no primeiro capítulo, podemos constatar que as idas e vindas do ensino de filosofia, aqui metaforicamente chamadas de o eterno retorno do mesmo, demonstram que a preocupação com o ensino de filosofia e com o que o professor deve ou não ensinar em sala de aula não foram preocupações apenas dos militares em 1964.

Contudo, algo novo marcará o retorno da filosofia como disciplina obrigatória nos currículos das escolas públicas brasileiras no ano de 2008, fato que não existia antes da reforma do ensino de 1971, pois “até meados dos anos de 1970, a filosofia era ministrada em uma escola secundária elitizada” (RODRIGO, 2009, p. 1). Nos quase quarenta anos de ausência do ensino de filosofia, a escola brasileira passou por processos de massificação, ou seja, a escola depois desses exatos trinta e sete anos mudou drasticamente, não sendo mais um espaço privilegiado, incorporando estratos sociais menos privilegiados que antes não tinham acesso à educação escolar. Por mais que possa soar contraditória uma democratização do acesso ao ensino público e gratuito durante um período militar, marcado pela repressão e supressão da liberdade dos indivíduos, não podemos perder de vista que o acesso à educação foi feita em escolas públicas com precária qualidade de ensino, e como a maior parte da população não dispunha de condições materiais para o desenvolvimento cultural, ingressaram no ensino com graves deficiências de uma cultura mais ampla, diferentemente das classes sociais mais privilegiadas que tinham acesso ao ensino anteriormente.

Apresenta-se uma situação nova também em relação à filosofia, pois a filosofia sempre foi tratada no Brasil como uma área do conhecimento até então elitizada, um saber refinado e dominado por médicos e advogados. Essa característica histórica faz com que muitos professores e intelectuais brasileiros sejam contrários ao ensino da filosofia na educação média. Mas, diante da Lei sancionada em dois de junho de 2008 pelo então presidente da República em exercício, José de Alencar, a disciplina de filosofia tornou-se obrigatória nas escolas

públicas e privadas de nível médio, as disposições contrárias à sua aplicação para um público mais amplo tornaram-se questões superadas, pois se está diante de um fato consumado para o bem ou para mal daqueles que defendem ou não o ensino de filosofia a nível médio.

O professor Sílvio Gallo, em prefácio ao livro *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio*, de Lídia Maria Rodrigo, observa que

Mesmo dentre aqueles que nos anos de 1980 estiveram na linha de frente do movimento pelo retorno da disciplina aos currículos, alguns hoje afirmam que a aprovação chegou tarde demais. A escola média brasileira especialmente a pública estaria de tal maneira “sucateada” que já não faria qualquer sentido a presença da filosofia como disciplina obrigatória.

Some-se a isto o fato de que, embora tenhamos cursos de graduação em filosofia em praticamente todas as unidades da federação (embora com expressiva concentração no sudeste, especialmente São Paulo, e no Sul, especialmente Rio Grande do Sul) e que, em sua maioria, esses cursos oferecem a licenciatura, o descompromisso com a formação do professor de filosofia é gritante, salvo honrosas exceções muito localizadas (RODRIGO, 2009, p. 10).

Some-se a isso a visão e termos tecnicistas que são usados para confecção da lei de Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia: “Competências e habilidades” (MEC, Portaria CNE/CES nº 492/01), esses termos possuem raízes em uma linguagem própria do mercado produtivo, o que desperta uma contradição em relação ao perfil dos formandos em licenciatura para atuarem nas escolas:

O licenciado deverá estar habilitado para enfrentar com sucesso os desafios e as dificuldades inerentes à tarefa de despertar os jovens para a reflexão filosófica, bem como transmitir aos alunos do Ensino Médio o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente (MEC, PORTARIA CNE/CES nº 492/01, p. 3).

Por mais que tenhamos escolas sucateadas, classes sociais desfavorecidas economicamente e vítimas de processos históricos excludentes em relação ao acesso à educação, juntando-se a isso a falta de investimento na formação dos professores de filosofia para o exercício da licenciatura, o desafio do professor em sala de aula torna-se hercúleo, pois as forças contrárias tradicionalmente estabelecidas são de várias ordens, ideológicas, políticas, econômicas, culturais, religiosas e, nesse cenário, o “amor à sabedoria” parece falar mais alto e o esforço individual do professor dentro da escola, acima de uma estrutura solidificada, é essencial para buscar um equilíbrio para a não banalização do pensar filosófico, pois “experiências desastrosas neste momento podem levar,

em médio prazo, a uma nova retirada dos currículos, desta vez justificada pelo fato de a disciplina não ter conseguido mostrar a que veio” (RODRIGO, 2009, p. 11).

O professor de filosofia, dentro dessa realidade corre alguns perigos:

O perigo nesse caso é o de reduzir a filosofia, por exemplo, a técnicas de pensamento, úteis de algum modo, ou prender-se a belos exemplos, sem se inteirar das intenções dos autores que são constitutivas das suas filosofias, ou mesmo, lançar-se em uma prática desmedida da crítica sem critérios ou razões (PASCHOAL, 2004, p. 353).

Outro perigo é ser engolido pelos processos burocráticos das instituições escolares como avaliações, reuniões e o cansaço físico e mental de lidar com salas lotadas e um número de aulas elevado. “Nesse sentido”, escreve Paschoal, “não se pode diferenciá-los de profissionais de outros setores, que eles se esquivem do cotidiano ou que destroem esse cotidiano com uma crítica avassaladora” (PASCHOAL, 2004, P. 354). Pois o professor também tem obrigações civis a cumprir e, em relação ao professor de filosofia, essa realidade se torna mais complexa diante das diretrizes do ensino de filosofia e divisão das aulas nas turmas de nível médio.

Ele [o Estado] obriga aqueles que escolhem a permanecer num lugar determinado, entre homens determinados, e aí exercerem uma atividade determinada; eles têm de instruir, todos os dias, em horários fixos, todos os jovens acadêmicos, que manifestem desejo de instrução. Uma questão: poderia propriamente um filósofo, conscientemente, comprometer-se em ter todos os dias algo para ensinar? [...] não se despojaria ele da sua magnífica liberdade, aquela de seguir seu gênio quando este o chama e para onde o chama? [...] E se por acaso, num belo dia, ele tivesse a seguinte percepção: hoje, não posso pensar nada, nada de inteligente me vem ao espírito – e apesar disso, tivesse de ocupar seu posto e parecer pensar!? (NIETZSCHE, 2003a, p. 211).

O ensino de filosofia está presente nas escolas públicas de Minas Gerais com 1 hora/aula semanal em cada série das turmas que compõe o Ensino Médio, perfazendo um total de 40 horas/aulas anuais em cada turma. Na Escola Estadual Doutor Odilon Loures, na cidade de Bocaiúva, o ensino de nível médio é composto por dezesseis turmas, sendo quatorze turmas regulares divididas nos turnos matutino, vespertino e noturno e duas turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos), no turno noturno. Os professores das redes públicas de ensino podem exercer dois cargos públicos na mesma função, no caso das escolas mineiras, o professor pode ter até dois cargos com dezesseis aulas cada, perfazendo um total de trinta e duas aulas semanais. No caso do professor de filosofia que possuir dois

cargos a nível estadual, terá que trabalhar, incrivelmente, com trinta e duas turmas semanalmente e com uma média de trinta e cinco alunos em cada turma. Serão trinta e duas cadernetas para lançamentos de faltas, notas, conteúdos lecionados e todo aparato burocrático da vida escolar de cada aluno.

Esses cálculos funcionais acerca do exercício profissional do filósofo em uma escola mineira demonstra uma realidade cruel e desanimadora, ao qual Nietzsche já denunciava em sua época, pois, como já foi dito anteriormente, o professor tem obrigações civis a cumprir e, vale lembrar, dentre as preocupações e obrigações civis, há limitações econômicas que, de certa forma, obrigam o professor de filosofia e grande parte dos outros professores de outras disciplinas, devido ao baixo salário que é pago aos professores em Minas Gerais, a trabalharem com dois cargos, ou seja, trinta e duas aulas semanais em trinta e duas turmas. Dentro desse contexto, o professor não recebe apenas por suas aulas, mas concede ao Estado a sua liberdade, seu tempo livre fora dos muros da escola e parece não ter saída diante da necessidade de sempre ensinar alguma coisa ou fazer uma espécie de teatro, onde passa a impressão de que está ensinando alguma coisa.

Interessante notar que, historicamente, o filósofo é visto como alguém que abandona os bens materiais ou não tem grandes preocupações com questões de cunho econômico, pelo contrário, criticam a busca por bens materiais e financeiros como um entrave para o exercício filosófico e a busca da felicidade. Atualmente, o professor de filosofia de forma hilária e irônica é visto pelos alunos e pela sociedade como alguém desprovido financeiramente, não por negar os bens materiais como uma finalidade filosófica em busca de um *télos*, mas como um profissional desvalorizado, com poucos postos de trabalho e mal remunerado.

O reflexo dessa visão social e para onde foi levado o professor de filosofia pelas políticas públicas é o desencorajamento de pais, familiares e, infelizmente, de parte dos professores de filosofia, para que os alunos façam licenciatura ou mesmo um bacharelado em filosofia, pois não compensa do ponto de vista financeiro. Muitos alunos que se sentem entusiasmados pelo conhecimento filosófico e demonstram desejo de aprofundar seus conhecimentos e seguir a profissão de professor de filosofia, logo são desmotivados e são levados a escolhas esperadas como Medicina, Direito e outras áreas visadas economicamente, acompanhadas de argumentos como: “Se fizer a faculdade de Direito também estudará filosofia”; “faça um curso para profissionalizar e estabilizar financeiramente, depois você faz

filosofia”; e tantos outros argumentos que sempre colocam a profissão de professor de filosofia em segundo plano.

A visão econômica em detrimento do conhecimento não é algo recente, pois acompanha processos educacionais em momentos históricos diversos e a visão do papel que as instituições escolares devem desempenhar. Em seu livro *Escritos sobre a educação*, Nietzsche já denunciava as instituições escolares de seu tempo e de como essa visão econômica dificulta o desenvolvimento de “um pensamento crítico e independente” como deseja o MEC através PORTARIA CNE/CES nº 492/01, p. 3. Nietzsche, analisando a educação do seu tempo, já refletia a nossa realidade atual:

A educação: um sistema de meios visando a arruinar as exceções em favor da regra. A instrução: um sistema de meios visando a elevar o gosto contra a exceção, em proveito de medíocres. Visto assim, isso parece duro; mas, de um ponto de vista econômico, é completamente racional. Pelo menos para o longo período em que uma cultura se mantém ainda em sacrifício, onde toda a exceção apresenta um dispêndio de força (algo que desvia, seduz, torna doente, isola). Uma cultura de exceção, da experimentação, do risco, do matiz – uma cultura de estufa para as plantas excepcionais não tem direito a existência senão quando há muitas forças para que o mesmo dispêndio se torne “econômico” (NIETZSCHE, 2003a, p. 277).

A lembrança da visão de Nietzsche acerca da educação do seu tempo e em seu país é em grande parte o que vivemos no nosso sistema de ensino atual. E, quando remetemos essa visão econômica ao exercício filosófico do professor em sala de aula no Brasil ou em um contexto de uma sala de aula em Minas Gerais e o que se espera dele – “um pensamento crítico e independente” –, é como se desejasse algo que o próprio sistema e tradição educacional vêm inviabilizando no decorrer da história.

A professora Renata Pereira Lima Aspís em sua tese de doutorado intitulada *Ensino de filosofia e resistência*, remonta a um retrato da época de Nietzsche e do que estamos vivendo atualmente no sistema educacional brasileiro:

Criar todo um sistema de destruição das exceções; temê-las, detestá-las, eliminá-las ou tão simplesmente se apossar delas e fazê-las maioria, mercadoria de butique, moda. Na época atual, quão rentável não tem sido a apropriação das exceções para fim imediato de lucro, fim “econômico”, mas como fim último o controle de fluxos de pensamento e criação, dos possíveis, o controle tornado desejo e encarnado na comunicação (ASPIS, 2012, p. 110).

Estudar filosofia, pensar criticamente, refletir sobre o que já foi pensando dentro de uma tradição filosófica se torna inviável dentro da própria estrutura de ensino em que os alunos e professores estão inseridos, pois ambos são engolidos pelo fluxo contínuo da vida e de exigências julgadas mais urgentes, como a sobrevivência física do seu corpo e desejos sociais dos seus próprios familiares.

Esse desejo de vencer economicamente através dos processos educacionais é um sonho das classes sociais mais pobres que estão tendo acesso ao ensino público gratuito há pouco tempo no Brasil.³ O que muitos não conseguem perceber é que esse sonho e essa visão da escola brasileira como um espaço que possibilita o crescimento pessoal, social e conseqüentemente financeiro é uma visão do passado de uma escola elitista que não existe mais. A escola conseguiu produzir “doutores” e uma suposta educação de qualidade quando os únicos que tinham acesso a esse ensino eram os filhos dos “doutores” e pessoas economicamente privilegiadas. Os alunos que pertenciam a essas classes sociais privilegiadas não estão nas escolas públicas brasileiras, mas frequentam colégios particulares onde convivem com pessoas da mesma classe social, enquanto a escola pública ficou relegada para uma massa de estudantes com um perfil diferente.

Essa realidade está presente na Escola Estadual Doutor Odilon Loures, na cidade de Bocaiúva, norte de Minas Gerais. A maioria dos alunos que frequentam o nível médio é oriunda de famílias que não concluíram o Ensino Médio, a maioria dos pais dos alunos matriculados no nível médio só tem a quarta série do antigo Ensino Fundamental. Conseqüentemente, nenhum membro da família teve contato com a disciplina de filosofia durante sua curta vida escolar e tem ideias vagas do que seja filosofia e o seu papel na escola. Alguns pais que têm ou tiveram contato com a disciplina de filosofia ou estão matriculados na própria escola nas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou já concluíram seus estudos pela mesma modalidade na própria escola ou em outra instituição de ensino público.

No contexto histórico atual, apesar do número considerável de evasão escolar⁴, temos o que podemos chamar de escola de massa, no sentido que o

³ As maiores taxas de crescimento das matrículas de Ensino Médio no Brasil foram registradas na segunda metade da década de 1990, segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Esse dado é importante, pois explica em grande parte a necessidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e demonstra que a maioria dos pais dos alunos que estão no nível médio das escolas públicas brasileiras atualmente não tiveram acesso ou não concluíram o nível médio.

⁴ Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e o Ministério da Educação (MEC), a taxa de evasão escolar nas primeiras séries do nível médio das

acesso ao ensino foi “democratizado”, permite que todos tenham acesso, mas sabemos que ainda um número considerável de pessoas não têm acesso à escola ou a condições adequadas de ensino. Junta-se a isso o ensino de filosofia em massa como uma novidade para a maioria dos alunos com a votação da lei que coloca o ensino de filosofia como matéria obrigatória a partir de 2008.

2.2 – O desafio do ensino de filosofia na escola de massa

“Se um criador não é agarrado pelo pescoço por um conjunto de impossibilidades, não é um criador. Um criador é alguém que cria as suas próprias impossibilidades, e ao mesmo tempo cria um possível” (DELEUZE, 1992, p. 167).

O que era um desejo torna-se um grande desafio com o retorno do ensino de filosofia depois de 40 anos da sua retirada dos currículos de nível médio. A importância da obrigatoriedade do ensino de filosofia é marcada por críticas entre os próprios professores da área⁵, mas essas críticas não devem ser objetos de debate, uma vez que estamos com um fato consumado: o ensino de filosofia é obrigatório nas escolas que ofertam o ensino a nível médio. Para o bem ou para o mal, a filosofia está presente nas escolas.

As impossibilidades já são velhas conhecidas e repeti-las é enforçar-se cada vez mais. Partindo da citação de Deleuze, o professor de filosofia deve olhar para esse novo horizonte e buscar diante de tantas impossibilidades históricas, ideológicas, de classes historicamente excluídas do acesso à escola, possíveis possibilidades de mudanças diante desse eterno retorno do mesmo.

escolas de Minas Gerais chegam a 10 %. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-dados-ineditos-sobre-fluxo-escolar-na-educacao-basica/21206. Acesso em 07/08/2018.

⁵ Como é o caso do professor aposentado de Filosofia da USP (Universidade de São Paulo), José Arthur Giannotti, que em entrevista concedida no dia 2 de junho de 2008, em ocasião do sancionamento da lei de obrigatoriedade do ensino de Filosofia, afirmou-se “tradicionalmente contra a proposta”. Segundo ele, “o aluno não vai formar senso crítico, porque ele não vai formar senso. Fazer com que as pessoas falem coisa com coisa, que aprendam português, aprendam a raciocinar, que aprendam a ser críticas ao que está nos jornais ou às imagens da televisão... nada disso está acontecendo. Como ensinar filosofia para esse pessoal? [...] É como se nós achássemos que somos campeões mundiais de futebol quando nosso jogo ainda está na várzea.”

Indagado pelo repórter Daniel Milazzo se a obrigatoriedade se tratava de uma bobagem, o professor respondeu: “não é bobagem, é uma triste bobagem.” (Disponível em: <http://terramagazine.terra.com.br/interna/0,,OI2923733-EI6578,00.html>). Acesso em 07/08/2018).

Duas críticas mais comuns em relação ao ensino de filosofia em uma escola de massa é o perfil dos alunos e o pouco interesse pelos conteúdos filosóficos. Essa realidade é expressada na ansiedade de muitos professores em buscar métodos inovadores e didáticos para prender ou despertar a atenção dos alunos para a importância da filosofia. O triste consolo é que essa realidade não é exclusividade do professor de filosofia e nem uma especificidade do conhecimento filosófico, dado que várias disciplinas encontram-se nessa mesma situação.

Os professores de filosofia frequentemente se queixam de que o estudante de nível médio não possui as qualificações requeridas para a apropriação dessa forma de saber. De fato, as deficiências culturais dos alunos socialmente menos privilegiados são de tal ordem que, muitas vezes, eles sequer conseguem ler e compreender textos simples e corriqueiros, que dirá textos filosóficos (RODRIGO, 2009, p. 22).

Vale lembrar que a crítica feita aos alunos pode ser estendida aos professores, pois a maioria dos professores de filosofia e de outras disciplinas são resultados do próprio sistema de ensino que criticam e foram alunos que também apresentaram e apresentam as mesmas dificuldades que os seus, mas, enquanto professores, em outro nível de exigência.

No exercício de professor de filosofia pode-se cometer o equívoco de atribuir aos alunos – e pode ser essa a causa da angústia da maioria dos professores – o mesmo grau de interesse que se tem pela sua área do conhecimento. É um desejo do professor que o aluno tenha os mesmos afetos que ele em relação às questões filosóficas e demonstre tais afetos publicamente ou através dos métodos avaliativos. Quando o professor de filosofia consegue atingir ou afetar positivamente alguns alunos para o interesse filosófico, acontece o que já descrevemos anteriormente: forças exteriores atuam para que esse interesse não ganhe forças e não seja um desejo de seguir a filosofia como profissão. O máximo que os responsáveis legais por esses alunos esperam é o uso dos conhecimentos filosóficos para o sucesso nos exames de vestibulares e ENEM⁶, que nos últimos anos cobram um número considerável de questões que abordam conhecimentos

⁶ No contexto da Escola Estadual Doutor Odilon Loures, no norte de Minas Gerais, esse interesse específico pela disciplina de filosofia é despertado pela introdução de questões de filosofia no Programa de Avaliação Seriada para o Ensino Superior (PAES) – da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes no ano de 2010. Em cada prova aplicada anualmente para cada série do ensino médio, são abordadas duas questões de conhecimentos filosóficos.

filosóficos. Nessa ótica, o conhecimento filosófico não é um fim, mas apenas um meio para se alcançar algo que se julga maior.

Aqui se encontra um ponto crucial do exercício filosófico em uma escola de nível médio e que se transformou em um ponto de debate quase unânime entre professores do ensino básico, filósofos, especialistas, mestres e doutores que não atuam e nem atuaram no ensino de filosofia a nível médio, mas que se dispuseram a escrever e a refletir sobre o ensino de filosofia nas escolas públicas: parece ser um consenso que a filosofia não deve reproduzir o que os próprios sistemas de ensino ao qual ela está inserida esperam dela e que os alunos das escolas públicas não estão minimamente preparados para a iniciação filosófica. O que, então, a filosofia deve ensinar e como fazer o aluno aprender filosofia? Eis a questão!

Se em uma perspectiva kantiana “não se ensina filosofia, mas a filosofar”, como o professor pode ensinar seus jovens alunos a filosofar e o que seria filosofar? Não são questões simples de responder e suas respostas foram buscadas no decorrer de toda a História da Filosofia e, no contexto de uma escola de massa, respondê-las torna-se mais complexo ainda. Por mais que sejam complexas as perguntas e não tenhamos as respostas, esses questionamentos nos colocam um dilema: Será que a grandeza atribuída à filosofia é realmente digna da pequenez como ela é tratada pelos sistemas de ensino a nível médio?

Paulo Margutti (2016), em conferência intitulada *Filosofia do Brasil em nova perspectiva* nos dá um exemplo que pode ser reportado para o ensino de filosofia a nível médio. Margutti argumenta que quando David Hume através da crítica ao método indutivo coloca a Ciência em risco e o filósofo Kant ao acordar do sono dogmático e através da sua filosofia transcendental salva a Ciência, os cientistas, em sua maioria, nem ficaram sabendo que a ciência estava em risco e nem que ela tivesse sido salva. Os debates e preocupações acerca da importância do ensino de filosofia a nível médio estão no mesmo patamar, a maioria dos alunos não tem ideia da grandeza da filosofia e nem tem uma ideia precisa do quanto suas vidas podem mudar a partir de um conhecimento filosófico. Assim como os cientistas não sabiam que a Ciência estava em risco com o pensamento de Hume e que tenha sido salva por Kant, os alunos não sabem o que a filosofia pode mudar em suas vidas. É como se com a filosofia ou sem a filosofia o curso da vida permanecesse o mesmo, sem espanto.

Outra especificidade do ensino de filosofia a nível médio é o fato de que a disciplina, como conteúdo obrigatório, só aparece na vida do aluno de forma efetiva depois de aproximadamente oito ou nove anos frequentando a escola. Nesse sentido, outras disciplinas que foram estudadas durante todo o ensino fundamental são vistas ou encaradas pelos alunos como mais importantes, principalmente pela necessidade de usá-las como meios para aprovações em vestibulares ou para formação técnico-profissionalizante. Nessa conjuntura, a filosofia não oferece os fins práticos e utilitários desejadas pelos alunos no contexto material e cultural nos quais estão inseridos. Alunos do Ensino Médio com idade entre quinze e dezoito anos, em grande parte já estão preocupados sobre como será sua saída do longo trajeto escolar (da 1ª série do ensino fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, são onze anos) e o que vão fazer depois do Ensino Médio. É nesse território que a filosofia aparece como algo novo em relação às outras disciplinas já consolidadas como áreas do conhecimento durante a vida estudantil e para os alunos é vista apenas com mais um conteúdo para completar o quadro das disciplinas já existentes.

Na relação entre o professor de filosofia, detentor de um conhecimento que o aluno ainda não possui, mas que julga ser importante para a formação intelectual, crítica e cidadã, e o aluno que desconhece ou tem apenas um vago sentido do que a filosofia pode vir a contribuir para a sua formação, é como se, metaforicamente, o professor de filosofia se percebesse como um herói disposto a salvar os alunos em situação de perigo na sala de aula, mas os alunos fossem indiferentes ao perigo que correm. Por outro lado, o professor de filosofia pode enxergar o seu aluno como uma vítima do sistema escolar ao qual está inserido e ter uma necessidade apressada de em poucas aulas tentar inserir uma consciência crítica nos alunos de forma abrupta, como se o aluno fosse passivo no processo ensino-aprendizagem. Esta postura pode levar a uma negação instantânea dos conteúdos filosóficos ou à sensação de incapacidade por parte do aluno de pensar filosoficamente e, por fim, aceitar a condição de vítima imposta pelo olhar do professor.

Tendo em vista as dificuldades impostas historicamente pelos sistemas de ensino e a relação que os alunos e a sociedade têm com a escola e com o professor de filosofia – que, vale lembrar, também se insere nesse contexto histórico e social enquanto professor de uma escola de massa, que pode provocar mudanças, mesmo que pequenas, no contexto escolar em que está inserido –, a filosofia pode

contribuir para o entendimento dos movimentos históricos que levaram o aluno ao quadro atual, bem como para compreender como a escola se transformou no que é pelo âmbito das reformas educacionais provocadas no interior do processo político (demonstrado no primeiro capítulo) e de como, de forma autônoma, os alunos podem pensar ou mudar sua realidade para que eles e as gerações futuras não vivam esse “eterno retorno do mesmo”.

No campo da filosofia, a autonomia ou capacidade de pensar por si mesmo dificilmente pode ser conquistada com a mera aquisição de conteúdos filosóficos. [...] Esta deve estar aliada à apropriação de um método de acesso a esse conhecimento, de modo que o estudante conquiste progressivamente uma autonomia intelectual que o capacite apropriar-se de outros conteúdos por conta própria. É a velha ideia de ensinar a pescar, em vez de apenas dar o peixe (RODRIGO, 2009, p. 25).

Nesse sentido, o professor de filosofia é um mediador entre os conhecimentos filosóficos a serem abordados e o aluno. Nessa relação nada deve se sobrepor ao próprio conhecimento filosófico. A dialética estabelecida entre o aluno, com suas concepções adquiridas ao longo da sua vida fora e dentro da escola, e o professor de filosofia, como uma antítese motivando novos modos de compreender a realidade, deve sintetizar durante e ao final do Ensino Médio um conhecimento de ordem maior. Esse conhecimento de ordem maior não é quantificável. Vale lembrar que a política educacional no Brasil avalia o aprendizado dos alunos a partir das disciplinas de português e matemática, como se os resultados adquiridos nessas duas matérias servissem de diagnóstico para as outras matérias das grades curriculares das escolas. O conhecimento filosófico a ser adquirido pelos alunos no decorrer do Ensino Médio não pode ser medido, pois apenas reproduziria estatísticas de acúmulo e memorização de conceitos, de sistemas filosóficos acabados e de tempos históricos passados. Desse conhecimento maior nem mesmo o professor de filosofia saberá os seus efeitos. O que o aluno fará com o que aprendeu de filosofia ao final do Ensino Médio e quando não frequentar mais as aulas de filosofia na escola? Nunca saberemos!

Se não é possível ter um diagnóstico do aprendizado dos alunos acerca do conhecimento filosófico adquirido nas três séries do Ensino Médio e como se dará a relação desses conhecimentos com o mundo que os cerca, é possível, por outro lado, diagnosticar os possíveis motivos que levam os alunos a se distanciarem do conhecimento filosófico em sala de aula.

Um primeiro diagnóstico é que o desenvolvimento estudantil não depende exclusivamente do que a escola oferece para os seus alunos, mas existem fatores externos que o influenciam. Um deles é a educação do ciclo familiar ou social que o aluno vive. Claro que não é uma regra geral, mas as desigualdades socioeconômicas, em suma, traduzem desníveis culturais que se manifestam no âmbito escolar. No contexto de uma escola de massa, onde a maioria dos alunos provêm de classes sociais menos favorecidas e que os pais e grupos sociais mais próximos não tiveram acesso à educação escolar a nível médio e muito menos a nível superior, existe a tendência de se manifestarem comportamentos de “estranhamento” em relação à educação escolar, o que também se manifesta no aprendizado.⁷

A relação entre a educação e classe social mostra um certo conflito entre as finalidades socializadoras da escola (valores coletivos) e a educação doméstica (valores individuais), ou seja, entre a organização da família e os objetivos da escola. As famílias que não se enquadram no suposto modelo desejado pela escola são consideradas as grandes responsáveis pelas disparidades escolares (OLIVEIRA, 2010, p. 102).

Em relação ao ensino de filosofia, essas disparidades aumentam, pois a maioria dos pais e o círculo social em que os alunos estão inseridos ou não tiveram acesso ao ensino de filosofia quando frequentaram a escola ou tiveram um contato muito vago durante a vida. Muito desse contato, vale lembrar, são pautados por ideias pré-concebidas sobre a filosofia e noções caricaturais do professor da área como alguém desligado do mundo e das coisas reais.

Nesse sentido, a filosofia, nas três séries do Ensino Médio, encontrará dificuldades em relação ao ensino enfrentadas também por outras disciplinas, mas que não podem ser encaradas por um fatalismo irremediável. O diferencial do ensino de filosofia em relação às outras áreas do conhecimento presentes na escola pública de nível médio é que o professor juntamente com seus alunos podem buscar formas de tentar compreender sua própria realidade e de mudá-la de forma significativa. É necessário que, diante das várias impossibilidades apresentadas pela escola de

⁷ A falta de preparação dos alunos para receber a educação escolar e conseqüentemente a indisciplina em sala de aula, infelizmente, não é algo exclusivo das escolas públicas brasileiras. O problema da falta de preparação dos alunos se torna mais acentuado nas escolas de massa, mas nas escolas particulares o problema também existe e muitas vezes são amenizados ou camuflados pelos próprios familiares pelo fato de pagarem mensalmente para que a instituição privada seja responsável pela educação integral dos filhos.

massa e da quase inviabilidade do ensino de filosofia no nível médio, o professor busque um possível.

2.3 – Possibilidades de rompimento do eterno retorno do mesmo

Os desafios apresentados ao ensino de filosofia em uma escola de massa, também se fazem presentes na Escola Estadual Doutor Odilon Loures. A escola atende a uma camada social em grande parte desfavorecida socialmente. Um número considerável de alunos moram em bairros periféricos da cidade de Bocaiúva e outros alunos são oriundos da zona rural, pequenas comunidades próximas e necessitam do transporte escolar público para ter acesso à escola.

Os alunos da zona urbana têm algo em comum com os da zona rural: ambos os grupos compartilham a mesma realidade cultural e escolar no âmbito familiar. Os avós, pais, tios e tias não tiveram acesso, em sua maioria, ao Ensino Médio e nunca tiveram contato com o ensino de filosofia durante o período em que estiveram na escola. Soma-se a isso que os primeiros da família que acessam o ensino superior são os irmãos ou primos mais velhos desses alunos, reforçando a esperança pessoal e familiar de fazer um curso superior.

A realidade apresentada é das turmas do 3º Ano 1 e 2, do turno matutino da Escola Estadual Doutor Odilon Loures, mas não parece ser diferente da maioria das escolas de Minas Gerais e do Brasil. As turmas são compostas por trinta e cinco alunos, a maioria estuda na escola desde o ensino fundamental e teve contato com a disciplina de filosofia a partir do 1º ano do Ensino Médio.

Em relação às aulas de filosofia, muitos alunos demonstram interesse e participam das aulas com intervenções ao conteúdo trabalhado pelo professor em sala de aula. Outros participam como ouvintes e por timidez ou por falta de interesse se abstêm de participar ativamente, sejam com perguntas ou observações. A realidade apresentada nessa turma em específico e sua relação com a matéria de filosofia é um espelho da realidade do Ensino Médio da escola como um todo.

O primeiro desconforto diante dessa dinâmica da sala de aula é pensar que os alunos que participam ativamente da aula e provocam intervenções estão aprendendo realmente a filosofia ou a filosofar. E os que demonstram indiferença são alunos que não estão aprendendo filosofia e que participam da aula apenas com

um corpo ocupando um espaço físico da sala de aula ouvindo o que o professor e os outros colegas estão falando.

O desejo do professor é que todos os alunos participem ativamente da aula e que os alunos compreendam que a aula é um espaço para o diálogo, como observa Paulo Freire:

Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se aprende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de respostas a perguntas que não foram feitas [...]. O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos (FREIRE, 2000, p. 96).

Até em que ponto, enquanto professores de filosofia, corremos o risco de cair no “canto das sereias” e confundirmos o barulho das vozes dos alunos como curiosidade e conhecimento filosófico?

Exatamente aqui caímos em um ponto peculiar da filosofia. A filosofia, apesar dos seus sistemas filosóficos acabados do passado, não é um conhecimento absoluto e fechado, onde se encontra o “X” da questão usando uma fórmula determinada. Por outro lado, a filosofia não pode ser um conhecimento aberto aos “achismos” dos alunos e falta de rigor conceitual por parte do professor em relação ao que foi construído nos quase três mil anos de filosofia.

O professor de filosofia a nível médio pode se equivocar em ambas as formas, uma vez que pode fazer das suas aulas um momento de “bate-papo” informal entre professor e aluno ou um monólogo intelectual destituído de sentido para os alunos. A primeira via é mais encantadora! O professor tem um sentimento e passa a ideia de que o conhecimento filosófico é agradável e pode ser aperfeiçoado para a busca dos nossos problemas cotidianos.

No livro *Ensinar filosofia: uma conversa sobre aprender a aprender*, Marcos Nobre e Ricardo Terra chamarão essa tendência de transformar a filosofia em um conhecimento agradável para a vida de “Neoblablá”. “O grande inimigo hoje acaba sendo o novo blablá, que apenas parece estar falando do contemporâneo” (NOBRE & TERRA, 2007, p. 65). Essa nova tendência é fruto em

grande parte da popularização da filosofia nos meios midiáticos⁸ que acabam refletindo na prática do professor em sala de aula.

Hoje, existe um tipo de intelectual, de filósofo na mídia que, em última instância, oferece uma espécie de autoajuda. São conselhos de autoajuda, sem nenhum rigor. Não estão baseados nas disciplinas; ao contrário, são um discurso que as dilui, sem servir à sua tradução ou interpretação. O mais curioso é que isso faz sucesso, certamente, em razão da crise que estamos vivendo em vários aspectos. O que se vê, mais comumente, é algumas dessas figuras mostrar uma problemática no plano político, econômico e social, com uma certa dissolução pós-moderna do nacional-desenvolvimentismo, sem que nada seja posto em seu lugar. Por outro lado, há uma “crise” ética. Assim, a autoajuda acaba sendo bem-vinda. É possível que se encontre um curso de filosofia em que o texto básico seja, por exemplo, alguma obra de Paulo Coelho. Isso faz sentido no esquema frouxo, disciplinar e conceitualmente falando, presente em várias instituições (NOBRE & TERRA, 2007, p. 78-79).

Muitos alunos e professores têm acesso aos livros e vídeos difundidos como um vírus nas redes sociais dessas filosofias de vida e não é estranho se deparar com indagações dos alunos: “Professor, por que o senhor não faz um canal de filosofia no *YouTube*?”. Muitos professores seduzidos pelo sucesso individual, midiático, financeiro ou mesmo por acreditarem que o conhecimento filosófico pode ser democratizado, já estão presentes nas redes sociais com alcunha de filósofos.

Todavia, se o ensino tem de passar pelo convívio direto em sala de aula egocentrada, do aluno passivo e do professor “autofalante”, então, talvez, hoje a situação do ensino de filosofia seja de perigo de extinção, pois as possibilidades de erudição direta e a discussão multilateral e diversificada, sem a mediação de um mestre ou escola, constituem o primeiro vetor da assim chamada internet da terceira geração (NOVAES, 2014, p. 61).

Não podemos combater essa realidade com uma crítica avassaladora e achar que não existem pontos positivos na disseminação de ideias filosóficas nas redes sociais. O professor de filosofia pode utilizar desse “sucesso midiático” para provocar no aluno o interesse pelos textos filosóficos e teorias mais densas. Assim como esses pensadores apossam de pequenas frases pinçadas de grandes sistemas filosóficos da História da Filosofia, o professor do Ensino Médio pode fazer

⁸ Atualmente temos exemplos dessa filosofia midiática nas figuras de Clóvis de Barros, Leandro Karnal e Mário Sergio Cortella. Vale salientar que apenas o último possui formação acadêmica em filosofia. Os três são best-sellers nas livrarias, em obras conjuntas ou em trabalhos separados. “*A vida que vale a pena ser vivida*” é o livro mais vendido de Clóvis de Barros, com 200 mil exemplares, embora o campeão no mercado seja Mario Sergio Cortella com “*Qual tua obra? – Inquietações propositivas sobre ética*” na marca de circulação de 500 mil. Leandro Karnal aparece com a obra “*Pecar e Perdoar: Deus e o homem na história*”, com 20 mil cópias vendidas. Os três também acumulam milhares de seguidores nas redes sociais e visualizações de vídeos de cunho filosófico.

o inverso, ou seja, trabalhar essas pequenas reflexões, mas no âmbito de um pensamento maior do filósofo a quem o pensamento é atribuído.

Neste ponto, o comprometimento do professor no acompanhamento das leituras que os alunos vão fazer dos textos filosóficos é essencial, pois por ser uma leitura mais complexa e conceitual, muitos alunos reclamam que não entendem quase nada do que o filósofo quis dizer. Na visão do aluno, o “filósofo virtual”, que cita pequenas passagens da História da Filosofia, passa a ter maior importância que o próprio filósofo que está sendo citado. O que, aparentemente, é uma aproximação da filosofia, passa a ser na verdade um distanciamento dos textos filosóficos e o surgimento de uma preguiça e “a incapacidade de fazer uso do seu entendimento sem a direção de outro indivíduo” (KANT, 2007, p. 63). Logo, a maioria, no sentido kantiano, como a capacidade de pensar por conta própria, a conquista da autonomia intelectual e a própria finalidade do ensino de filosofia a nível médio na formação de um cidadão crítico fica cada vez mais distante.

Atualmente, não podemos negar a influência da tecnologia móvel, como *tablets*, *notebooks* e principalmente celulares, pelos quais acessam as redes sociais, na vida escolar dos alunos. Não seria um problema se essas tecnologias servissem como ferramentas educacionais efetivas no âmbito da escola, mas, infelizmente, na maioria das vezes o acesso a essas tecnologias reforçam o desinteresse dos alunos pelo ambiente escolar. Aqui estamos lidando com uma questão que perpassa o sistema educacional brasileiro e mundial e que se tornou um debate contemporâneo que, basicamente, gira em torno da preocupação sobre como a escola e os professores podem competir com as seduções das imagens, vídeos, redes sociais tão utilizadas pelos alunos. Mas não cabe, nesse momento, discutir essa questão a fundo apesar de ser um problema filosófico por definição. Cabe, porém, pensar, no âmbito do ensino de filosofia a nível médio, em como lidar com a “concorrência” virtual presente em sala de aula.

Todas essas questões citadas anteriormente são vividas na prática do ensino de filosofia da Escola Estadual Doutor Odilon Loures. Alguns alunos acessam vídeos, imagens e textos de cunho filosófico que despertam seus interesses para os problemas da vida cotidiana, mas demonstra uma resistência à leitura dos textos dos próprios filósofos em sala de aula. Outra parte dos alunos demonstra desinteresse pelas aulas, ocupando-se, muitas vezes de forma “camuflada”, de afazeres ligados ao uso do celular, como ouvir músicas e acessar as redes sociais, o que ocupa o

professor chamando atenção para o não uso do celular e fones de ouvido em sala de aula, o que acaba afetando o bom andamento das aulas e o entendimento dos alunos.

Toda essa dinâmica de sala de aula relacionada ao comportamento dos alunos e sua relação com a escola e a disciplina de filosofia pode ser atribuída em parte ao contexto sociocultural e ao próprio contexto da globalização em que os alunos estão inseridos. Se essas questões suscitam problemas que envolvem, de um lado, seres humanos e, de outro, a escola, enquanto um espaço em que são refletidos em profundidade esses problemas, ela também pode e deve ser um espaço de reflexão para solucioná-los ou amenizá-los socialmente. Nesse ponto, a filosofia é uma área do conhecimento que possui a capacidade de pensar esses problemas em toda a sua complexidade.

O ensino de filosofia, apesar das limitações impostas pelas Leis e Diretrizes da Educação e da carga horária de uma aula semanal em cada série do Ensino Médio, deve buscar uma didática que não seja apenas voltada para o estudo de textos filosóficos e temas filosóficos desenvolvidos no decorrer da História da Filosofia, mas temas com significados para a vida dos alunos que frequentam a escola. Por mais que as filosofias gregas, alemãs, francesas estejam distantes no espaço e no tempo da realidade dos alunos do Ensino Médio de uma escola no Estado de Minas Gerais, deve haver algo que os aproxima enquanto pensamento e visão de mundo. Talvez seja esse o papel do professor no Ensino Médio e a justificação do ensino de filosofia nas escolas brasileiras.

Diante da diversidade que se apresenta na Escola Estadual Doutor Odilon Loures, comum a muitas escolas do Brasil, é necessário escolher um caminho a percorrer durante os três anos do Ensino Médio em que o aluno estará em contato com o conhecimento filosófico, estabelecendo principalmente relações entre a filosofia e o que ele vive.

Para a problemática do ensino de filosofia, perante essa diversidade, penso que só há uma possibilidade plausível: escolher uma perspectiva de filosofia que permita um trabalho coerente em sala de aula. A não escolha clara de uma perspectiva filosófica pode levar a um perigoso ecletismo, na qual se juntam as mais diversas perspectivas e se acaba chegando a resultado algum ou, o que pode ser ainda pior, a um “Frankenstein” mal costurado (GALLO, 2012, p. 38).

A perspectiva do ensino de filosofia adotada nas turmas do 3º Ano 1 e 2 do turno matutino, é feita a partir da história política do Brasil e da formação da sociedade brasileira. Pode-se alegar que os alunos já têm uma matéria que trata dessas questões mais de perto, que seria a disciplina de História, que está presente na formação dos alunos desde as primeiras séries do ensino fundamental. Mas a abordagem filosófica da história política do Brasil e da formação da sociedade brasileira atual será importante para compreendermos como a escola foi se transformando e chegou onde e da forma que ela se encontra atualmente.

O esforço de pensar a formação histórica do povo brasileiro e de como a política atua nas instituições públicas, principalmente na educação durante os quinhentos e dezenove anos de história do país, é necessário para que os professores, alunos e todos os envolvidos na educação não se sintam individualmente culpados pelas dificuldades enfrentadas na escola. Para que os professores não se sintam culpados e infelizes por não conseguirem alcançar seus objetivos, para que o aluno não se sinta incapaz por não conseguir aprender. Vale lembrar que, no contexto atual da educação brasileira, isso deveria ser uma tarefa de todas as disciplinas.

Os professores precisam encontrar meios de criar espaço para um mútuo engajamento das diferenças vividas, que não exija o silenciamento de uma multiplicidade de vozes por um único discurso dominante; ao mesmo tempo, devem desenvolver formas de pedagogia ancoradas em uma sólida ética que denuncie o racismo, o sexismo e a exploração de classes como ideologias e práticas sociais que convulsionam e desvalorizam a vida pública. Essa é uma pedagogia que rejeita a falta de posicionamento e não silencia em nome de seu próprio fervor ou correção ideológica. Uma pedagogia crítica examina cuidadosamente e por meio do diálogo as vias pelas quais as injustiças sociais contaminam os discursos e as experiências que compõem a vida cotidiana e as subjetividades dos alunos que neles investem (GIROUX & SIMON, 2008, p. 106).

O contexto de crise política, ética, moral e social vividos atualmente no Brasil e seu reflexo na educação exige uma tomada de posição dos professores na sua prática de ensino. Na história do Brasil, as crises provocadas principalmente pela corrupção dos políticos profissionais, sempre desencadearam reformas educacionais, orquestradas pelos próprios políticos. Nos contextos das reformas do ensino, das idas e vindas da matéria de filosofia nos currículos das escolas públicas brasileiras, já citadas anteriormente, os objetivos ideológicos, morais e políticos das reformas provocadas pelos políticos na educação sempre camuflaram interesses de

manutenção dos mesmos jogos de poder, ou seja, provocam no Brasil uma eterna manutenção do mesmo não só no ensino, mas na formação ideológica de toda sociedade.

2.4 – A filosofia como ameaça à manutenção do mesmo

[...] combate sem trégua aos comunistas, caçando-os onde estiverem, em qualquer ponto do território nacional [...]. Quando vocês todos estavam dormindo, sonhando com a liberdade, nós já mandávamos os primeiros comunistas para a Casa de Detenção. Mas à velha Casa de Detenção, pois não tem mais direito nem à cadeia nova [...]. [No governo de Goulart] mandavam os pelegos, os estudantes vermelhos, os camponeses doutrinados e os escravos de Moscou. Agora, caçaremos os comunistas por todos os lados do País. Mandaremos mais de 2000 agentes comunistas numa verdadeira Arca de Noé para uma viagem de turismo à Rússia. Mas uma viagem que não terá volta. Que falem em democracia, agora, na Rússia. Não deporem armas enquanto não expulsarmos toda a canalha vermelha. Caçaremos os mandatos de todos os parlamentares, governadores e prefeitos comunistas [...]. Vamos começar imediatamente o expurgo dos comunistas (SANFELICE, 2008, p. 359).⁹

“Professor, por que falam que professor de filosofia é marxista e comunista?” A indagação feita por um aluno da Escola Estadual Doutor Odilon Loures, cursando o 1º ano do Ensino Médio, não é uma pergunta tão simples de se responder. Ao ser indagado sobre o porquê ele estava fazendo a pergunta, apenas disse que já viu muitas pessoas falando isso nas redes sociais, principalmente no *Facebook*, quando o assunto em questão é a política.

A resposta ao aluno encontra-se tão distante no tempo e envolve tantas questões ideológicas que respondê-la a partir do contexto do golpe político¹⁰ que vivemos atualmente no Brasil seria uma resposta rasa. Mas, para não deixá-lo sem resposta, a via encontrada para respondê-lo foi o quadro da divisão política que os

⁹ Parte da entrevista do governador de São Paulo Adhemar de Barros com exclusividade à revista *O Cruzeiro* – a primeira desde a eclosão do movimento armado contra o governo João Goulart. Seguem outras partes da entrevista: “Voltamos ao poder para pacificar. Não quero nada. Apenas a democracia autêntica, sem receber ordens de Moscou.”; “Vamos começar imediatamente o expurgo dos comunistas. Darcy Ribeiro, Jurema, Valdir Pires, Ryff, Pinheiro Neto, Eloy Dutra e outros canalhas.”; Finalizando, disse: “Goulart bolchevizou a família brasileira. Mandou mais de 11 mil estudantes paulistas fazerem cursos comunistas na Rússia. Agora, vou mandar os comunistas falar em liberdade em Moscou.” (Disponível em: http://www.memoriaviva.com.br/ocruzeiro/10041964/100464_3.htm. Acesso em 21/08/2018).

¹⁰ Chamamos de golpe político o forjado Impeachment da presidente Dilma Rousseff. Muitos questionam que não pode ser considerado um golpe, já que a presidente foi destituída do seu cargo dentro de um processo considerado legal, mas, diante da crise ética e moral que vivemos no âmbito da política do atual governo do vice-presidente Michel Temer e de decisões questionáveis do Supremo Tribunal Federal (STF), vamos adotar nesse trabalho que a situação atual da política brasileira é fundamentada em um golpe.

cidadãos foram colocados diante dos constantes casos de corrupção vividos atualmente no Brasil. Nesse quadro, um conjunto da população considera que os outros que pensam diferente são os culpados pelas mazelas políticas e educacionais e passam a usar conceitos que tem uma carga pejorativa ou são desconhecidos pela maioria da população como uma forma de inviabilizá-los socialmente. Em resumo, quando os conceitos marxistas e comunistas são usados para denominar qualquer grupo social ou visão política, a maioria da população nem sabe o que realmente é o marxismo ou o comunismo, mas atribuem esses conceitos a uma coisa ruim e perigosa para o país.

Quando falamos em manutenção do mesmo e da necessidade de partir de uma proposta filosófica que aborde a história política e a formação do povo brasileiro, de como as mudanças históricas influenciam na educação, é para evitarmos que epígrafes como a que abre esta parte do trabalho, de autoria do governador de São Paulo, Adhemar de Barros, no contexto do golpe militar de 1964, não se repitam depois de cinquenta e quatro anos no ambiente de sala de aula.

Nos quase três mil anos de História da Filosofia não são poucos os exemplos de como a filosofia pode provocar mudanças sociais, políticas e culturais. Sócrates, utilizando seu jogo de perguntas e respostas, fez com que os jovens também questionassem os valores da Grécia do seu tempo. O tribunal grego ao condenar Sócrates à morte deu fim à vida física, mas suas ideias permaneceram com seus discípulos fazendo desencadear novos horizontes, dando continuidade ao pensamento filosófico. Sêneca, em Roma, foi condenado ao suicídio cortando seus próprios pulsos por não aceitar os rumos do governo e ideias de Nero. Galileu Galilei, no século XVII, na Itália, foi obrigado a se retratar diante da Igreja católica, negando suas próprias ideias de que a terra girava em torno do sol. Todos esses exemplos demonstram que as ideias filosóficas representam um perigo e são combatidas historicamente. O grande problema é que a filosofia parece ser um conhecimento do futuro, o reconhecimento do filósofo e de suas ideias é póstumo, assim como sabemos que Darcy Ribeiro não era um canalha, como afirmou Adhemar de Barros.

O ensino de filosofia e a prática do professor nas escolas públicas brasileiras atualmente sofrem, em grande parte, desse mesmo mal que a filosofia sofreu em toda sua história e que no contexto de regime civil-militar ficou mais evidente. Não são poucos os casos onde professores das Ciências Humanas são

chamados de “doutrinadores”¹¹, “comunistas”, “marxistas” e são convidados, ironicamente, a irem lecionar na Venezuela. Se na ditadura civil-militar, os cientistas sociais, filósofos e pensadores eram mandados para a Rússia, atualmente o sarcasmo é com a Venezuela.

A grande tragédia desses projetos como o “Escola sem partido”, elaborados por políticos profissionais ligados a setores religiosos, principalmente evangélicos, é que mesmo que não sejam aprovados, conseguem ecoar na sociedade, nas famílias e, conseqüentemente, nas salas de aulas. Muitos alunos, pais e setores da sociedade já espalham vídeos nas redes sociais acusando os professores de doutrinarem seus filhos politicamente e de espalharem uma “ideologia de gênero”, confundindo a sexualidade das crianças. Mesmo que o projeto não seja aprovado já existe uma coação à prática do professor em sala de aula. Se na ditadura existiam agentes profissionais infiltrados nas instituições públicas, principalmente nas faculdades, atualmente é o próprio aluno que se transformou em um agente de denúncia contra o professor e, o pior, sem consciência que ao ir contra a escola em que ele estuda e o professor que está ensinando cotidianamente, ele ajuda na continuidade do mesmo, ou seja, um sistema de ensino que,

¹¹ O projeto de lei conhecido como "Escola Sem Partido" (PL 7180/14) propõe acrescentar tópicos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, e dispor sobre a conduta dos professores dentro de sala de aula. Segundo o projeto, o artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional será acrescido do seguinte **inciso**: “Respeito às crenças religiosas e às convicções morais, filosóficas e políticas dos alunos, de seus pais ou responsáveis, tendo os valores de ordem familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa”. Também haverá o acréscimo, no mesmo artigo, do **parágrafo** a seguir: “A educação não desenvolverá políticas de ensino, nem adotará currículo escolar, disciplinas obrigatórias, nem mesmo de forma complementar ou facultativa, que tendam a aplicar a ideologia de gênero, o termo ‘gênero’ ou ‘orientação sexual’”. O projeto de lei prevê, ainda, que seja **afixado um cartaz**, em todas as salas de aula do país, com uma lista de "**seis deveres do professor**":

1 - “O professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias”.

2 - “Não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas”.

3 - “Não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas”.

4 - “Ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa — isto é, com a mesma profundidade e seriedade —, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria”.

5 - “Respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções”.

6 - “Não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula”. Disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org/> Acesso: 03/09/2018.

historicamente, foi gerido politicamente por interesses ideológicos, econômicos e religiosos e sempre reproduziu de diferentes formas o fracasso da educação.

O professor Fernando Penna, em seu artigo *o discurso reacionário de defesa de uma “escola sem partido”* alerta para os perigos de projetos como o Escola sem partido e suas finalidades camufladas por uma preocupação com a educação pública:

O nome “escola sem partido” foi muito bem escolhido para explorar o enorme desprezo que a maioria dos brasileiros sente em relação aos políticos profissionais. A expressão coloca-nos diante de uma dicotomia: ou você é a favor de uma escola sem partido ou de uma escola com partido. Uma pessoa que não conheça a atuação do movimento ou o teor dos projetos tende a declarar a sua adesão, só porque o termo já mobiliza o desprezo comum pela política partidária. O grande problema é que não é disso que trata o projeto: sob a desculpa de combater a propaganda partidária em sala de aula, ele na verdade pretende erradicar a dimensão educacional da escola. Sou contra o uso do espaço da sala de aula para fazer propaganda partidária, mas isso não faz de mim um defensor do projeto. Para o movimento, os professores não são educadores, mas burocratas que devem apenas transmitir conteúdos definidos por lei, sem mobilizar valores e sem falar da realidade a qual a escola está inserida. (PENNA, 2018, p. 110).

A constatação do professor Fernando Penna se deve, em parte, ao distanciamento dos alunos, familiares e sociedade em geral do âmbito escolar e a falta de conhecimento da história da educação no Brasil, acabando, assim, por reproduzir os mesmos resultados históricos. Alunos que terminam o Ensino Médio nas escolas públicas brasileiras não conseguem produzir mudanças significativas socialmente, intelectualmente ou politicamente, e repetem, ainda que escolarizados, os mesmos comportamentos dos seus pais que não tiveram acesso à educação. Os reflexos da formação intelectual destituída de uma reflexão histórica é a reprodução de preconceitos históricos de toda ordem e a constituição de uma sociedade que ao lidar com as diferenças relutam para a manutenção do mesmo.

É inegável o fato que a escola pública não está livre da corrupção, pois ela também pode ser usada ou instrumentalizada para práticas equivocadas e de corrupção

Não negamos essa corrupção, mas argumentamos que as sempre presentes tentativas de cooptação e de corrupção ocorrem justamente para domar o potencial distinto e radical que é exclusivo do escolar em si mesmo. Desde a sua criação nas cidades-estados gregas, o tempo escolar tem sido o tempo em que o “capital” (conhecimentos, habilidades, cultura) é expropriado, liberado como um “bem comum” para o uso público, existindo, portanto, independente de talento, habilidade ou renda. E essa expropriação radical, ou “tornar público”, é difícil de ser tolerada por todos os que

procuram proteger a propriedade. Estes podem ser a elite cultural ou a geração mais velha, que trata a sociedade como sua propriedade e, desse modo, assume a posse do futuro dos jovens. (MASSCHELEIN, 2018, p. 15).

Os discursos conservadores travestidos de uma preocupação com o futuro dos jovens e, conseqüentemente, da nação, camuflam um desejo de classes privilegiadas e de políticos que representam essas classes, de inviabilizar a escola pública. Na visão dos conservadores e críticos da escola pública qualquer exceção se transforma em regra geral para uma crítica avassaladora dos sistemas de ensino gratuitos, assim fazendo com que a escola pública e gratuita seja sempre alvo de reformas, mas reformas que visam, na verdade, frear a liberdade e moldar o tempo livre dos alunos e professores.

Atualmente vivemos uma crise política, econômica, ética, moral e o caos social provocado em parte por políticos corruptos, fazem com que uma parcela da população reivindique mudanças sociais e políticas e, mais uma vez, essas mudanças são orquestradas pelos mesmos políticos responsáveis pelas mazelas existentes na sociedade. O discurso político atual é pelo resgate de uma cidadania e de uma ética que nunca existiram na sociedade brasileira, e esses discursos de resgate de valores morais e éticos perpassam pela escola e pela atuação do professor. Infelizmente, atribui-se aos professores e à escola a culpa de problemas sociais que foram em grande parte causados ou mantidos pelas ações de políticos corruptos que nunca se interessam pela qualidade da educação pública.

Diante das grandes crises políticas e econômicas perpassadas no Brasil, a bandeira da educação sempre é levantada, e atualmente não é diferente. A Reforma do Ensino Médio¹², inclusive, já foi sancionada no dia 16 de fevereiro de 2017, pelo então Presidente da República Michel Temer. Na configuração proposta pela Reforma do Ensino Médio, a disciplina de filosofia não aparece como obrigatória, mas apenas os estudos e práticas de filosofia, o que pode levar a extinção do ensino de filosofia como disciplina obrigatória e mesmo dispensar a obrigatoriedade de um professor de filosofia com a formação em licenciatura. A

¹² “A reforma do ensino médio é uma mudança na estrutura do sistema atual do ensino médio. Trata-se de um instrumento fundamental para a melhoria da educação no país. Ao propor a flexibilização da grade curricular, o novo modelo permitirá que o estudante escolha a área de conhecimento para aprofundar seus estudos. A nova estrutura terá uma parte que será comum e obrigatória a todas as escolas (Base Nacional Comum Curricular) e outra parte flexível. Com isso, o ensino médio aproximará ainda mais a escola da realidade dos estudantes à luz das novas demandas profissionais do mercado de trabalho. E, sobretudo, permitirá que cada um siga o caminho de suas vocações e sonhos, seja para seguir os estudos no nível superior, seja para entrar no mundo do trabalho”. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_01. Acesso: em 03/09/2018.

própria estrutura e finalidades da Reforma do Ensino Médio, voltadas para a formação profissional e para o mundo do trabalho, distancia o ensino de filosofia da escola e dos alunos.

O que está em perigo diante de todos esses debates em torno de projetos como a “Escola sem partido”, discursos e denúncias de doutrinação de cunho político e de sexualidade feitas por professores em salas de aula, é que estamos perdendo a capacidade de exercitar o pensamento, ou seja, algo que sempre foi colocado como essencial para o exercício da nossa humanidade. E ao perder a capacidade de pensar, perdemos a capacidade de refletir sobre quem somos e o que estamos fazendo de nós mesmos e dos outros.

Esses projetos, discursos morais, religiosos, ideológicos e reivindicações dos políticos profissionais travestidos de uma preocupação com a educação e desenvolvimento intelectual dos alunos, e que são absorvidos pelo cidadão comum e repetidos cotidianamente sem qualquer análise crítica, é a doutrinação e a castração do professor da possibilidade de levar os alunos a pensarem a realidade que vivem de outras formas.

O filósofo francês Olivier Reboul, em seu livro *A doutrinação*, faz uma observação interessante sobre doutrinar e ensinar:

Combater a doutrinação não é ensinar sem doutrina, mas ensinar doutrina que libere o pensamento em lugar de sujeitá-lo, que substitua o culto cego dos ídolos pela admiração clarividente dos modelos humanos (REBOUL, 1980, p. 163).

A reflexão que nos propôs Reboul há quase quarenta anos é, infelizmente, atual no contexto educacional e principalmente no ensino de filosofia em sala de aula. Por triste ironia o ensino de filosofia nas salas de aula, usando uma metáfora do George Orwell, em seu livro *1984*, está cerceada pela “Polícia do Pensamento” e o lema dos partidos e políticos que se colocam como se fossem um “Ministério da Verdade”, propagassem na educação os três lemas do Partido: “Guerra é paz, liberdade é escravidão, ignorância é força” (ORWELL, 1996, p. 9).

O que resta ao professor de filosofia em uma escola do norte de Minas Gerais diante dessas forças contrárias ao seu exercício profissional e ao exercício da capacidade de pensar?

Resistência!

Nessa direção, penso que podemos investir em pensar a educação filosófica como uma forma de resistência. Resistência ao momento

presente, momento de continuação acelerada, no qual nada mais é duradouro; e resistência à opinião generalizada, ao jogo daqueles que tudo sabem sobre todas as coisas. Resistência singular de si mesmo contra um mundo de fatalidades generalizadas. Dizendo de outro modo, reivindico a possibilidade de afirmarmos: “Conheço filosofia e sou cidadão”, em vez de “sou cidadão porque conheço filosofia” (GALLO, 2012, p. 22).

Pensar o ensino de filosofia atualmente apenas do ponto de vista da didática e dificuldades de aprendizagem dos alunos, negligenciando as forças exteriores que agem sobre o fazer filosófico em sala de aula é a negação do professor à sua condição de cidadão do mundo e aos seus alunos de pensar o mundo fora do muro da escola.

O professor Estado pode seguir fazendo, sem esperança, seu papel: manter a ordem na escola, a ordem do planejamento, a ordem da apostila, do calendário, da grade. Pode também, em algum momento, fazer uso do seu aparato bélico e soltar suas bombas, provas surpresa, recolher a lição sem aviso prévio, lançar nota de comportamento, pode usar de seu poder ordenador e de governamento e expulsar alunos da sala, distribuir punições. Os alunos podem responder com dissimulações, podem também implorar que suas vidas sejam poupadas ou podem fazer algo para que isso aconteça, cumprindo algum castigo ou podem acontecer de serem vencidos, aí ficam para recuperação, repetem na matéria, repetem o ano. **É quando o Estado vence exemplarmente** (*grifo nosso*, ASPIS, 2012, p. 117).

Posicionar-se de forma convicta, séria e ética juntamente com os alunos sobre educação e sua relação com a política e de como esta atua no cotidiano da sala de aula e os reflexos disso tudo na vida cidadã dos alunos é essencial para o ensino de filosofia na atual conjuntura apresentada acima. Para isso é necessário que o aluno também se sinta como responsável pela resistência ao que se faz e como pensamos educação no decorrer da história do Brasil. Nesse sentido, a prática do ensino de filosofia será pautada por um compromisso de pensar como a educação foi se desenvolvendo a partir das mudanças históricas no Brasil e de como a disciplina de filosofia pode possibilitar uma mudança sobre a continuidade do mesmo.

CAPÍTULO 3

QUANTO VALE OU É POR QUILO? E QUE HORAS ELA VOLTA?: O CINEMA NACIONAL COMO REFLEXÃO FILOSÓFICA

“Em nome de interesses pessoais, muitos abdicam do pensamento crítico, engolem abusos e sorriem para quem desprezam. Abdicar de pensar também é crime.” – Hannah Arendt.

3.1 – Entre o passado e o futuro: a escola e o aluno como possibilidades de rompimento do mesmo

Como o professor do Estado pode continuar mantendo a ordem da sala de aula, cumprir seu dever burocrático, como lançamentos de notas em diários digitais em tempo hábil, participar das reuniões nos finais de semana, cumprir um conjunto de normas que lhes são atribuídas e fazer com que os alunos pensem criticamente sobre a sociedade em que eles vivem, sendo que o próprio professor faz parte de uma realidade e de uma categoria que, historicamente, não consegue mudar sua própria realidade?

Não é uma reflexão filosófica fácil de encarar! Geralmente, a reflexão acerca da prática do ensino de filosofia nas escolas brasileiras é perpassada por críticas aos alunos baseadas nas suas dificuldades em compreender conceitos filosóficos ou pouco interesse pelo pensamento crítico. Por outro lado, temos que entender que as dificuldades apresentadas pelos alunos não são características individuais, mas frutos de uma escola de massa que é ruim e histórico familiar e social desfavoráveis.

O que entra na sala de aula é cebola: várias camadas de desgosto da escola – medo, preocupação, amargura, raiva, insatisfação, renúncia furiosa – embrulhadas em torno de um passado vergonhoso, um presente sinistro, um futuro condenado. (MASSCHELEIN. 2018, p.35).

Por outro lado, o professor também carrega suas insatisfações pela escola pública e gratuita. As suas angústias e preocupações são evidenciadas no exercício profissional e na sua vida social, através do processo educacional dos seus filhos. Apesar das lutas históricas para melhoria da escola pública, o professor parece constatar e reconhecer que a sua profissão é ruim e que é desvalorizado socialmente. Apesar dos esforços para melhoria da educação pública e gratuita, os

professores com melhores condições financeiras, matriculam seus filhos em instituições particulares e não desejam que os filhos sigam a carreira de professor. É como se o professor Estado realizasse tarefas cotidianamente e cobrasse dos seus alunos atitudes e iniciativas que, nem ele mesmo, o professor, acreditasse.

Um exemplo dessa realidade é a Escola Estadual Doutor Odilon Loures, na qual foi feita a nossa intervenção filosófica. Todos os professores, supervisores e diretores que têm filhos com idade entre 12 e 17 anos e que cursam o Ensino Fundamental 2 e o Ensino Médio regular estão matriculados em instituições e colégios particulares. É o reconhecimento de que a escola pública é um lugar indesejável. Não é só pela questão do aprendizado e preparação para as provas de vestibulares, mas também por uma demarcação social. A democratização do acesso à escola não significou o mesmo que a democratização da sua qualidade. Se no Período Colonial a educação era um luxo do homem branco, no Império era acessível para os filhos dos fazendeiros, políticos e pessoas que possuíam melhores condições financeiras, na República não é muito diferente, apesar da massificação da educação através do acesso à educação pública e gratuita, pois a permanência de relações sociais desiguais reproduz o mesmo.

Nessa ótica, o ensino de filosofia ou qualquer intervenção de cunho filosófico não pode negar essa realidade e nem camuflá-la como uma escolha individual de cada professor, em seu exercício social como pais e como mães, de determinar onde seus filhos irão estudar. Nem se deve encará-la como uma questão incômoda para os alunos matriculados na escola pública, supondo-se que por não terem condições financeiras fazem parte de uma escola ruim e que estão em desvantagem em relação aos outros. Infelizmente, mesmo sem tocar nessa temática, no cotidiano escolar, parece haver entre os alunos um sentimento de inferioridade e aceitação dessa realidade. No cotidiano da escola existe uma tendência em normalizar essas condições como fruto de um fluxo contínuo ou como um destino inexorável que deve ser aceito; tratar desses assuntos seria perda tempo diante das necessidades urgentes do funcionamento da escola e que não mudaria nada.

Por que pensar a relação social estabelecida entre a escola, professores e alunos torna-se um problema filosófico por definição ou até mesmo de aprendizagem de conteúdos filosóficos?

Por mais que a resposta não seja simples, grosso modo, no espaço físico da escola é que se reproduz uma espécie de pequeno retrato do social. Na pluralidade de alunos pode se chegar a uma ideia pelo menos aproximada do funcionamento da sociedade no presente e que futuro podemos esperar dela. Encontra-se no aluno o retrato de um passado da educação concebida no seio familiar, religioso e do meio em que ele vive; o presente através da sua presença em sala de aula diante de outras pessoas com concepções diferentes de vida; existe nele, em aberto, a possibilidade do futuro, seja através de um projeto educacional criado politicamente para a formação cidadã ou de como a sociedade como um todo deseja os seus futuros cidadãos. Nenhuma instituição pública tem essa potencialidade de diagnosticar na realidade vivida cotidianamente o passado, o presente e uma possibilidade de futuro. A escola de massa, entendida como democratização do acesso ao ensino, mesmo que muitos ainda sejam excluídos desse processo, é o que ainda nos torna iguais, reunidos num espaço físico determinado semanalmente para pensarmos a vida humana, seja em Bocaiúva ou em qualquer escola do “Oiapoque ao Chuí”.

Partindo da realidade da Escola Estadual Doutor Odilon Loures, mais especificamente das turmas do 3ª Ano 1 e 2, do Ensino Médio, observamos o passado a partir da origem familiar de cada aluno e a formação dos pais desses alunos. Dos 42 alunos matriculados nessas turmas, com idade de 15 a 18 anos, somente 5 alunos têm pai ou mãe com ensino superior completo, 25 alunos têm pai e mãe que terminaram o Ensino Médio completo e 12 alunos têm pai e mãe que não completaram o Ensino Médio. No ano de 2019, a maioria desses alunos vão alcançar o patamar estudantil dos seus pais completando o Ensino Médio, mas com um diferencial em relação aos seus pais: em relação ao ensino de filosofia, os pais e as mães desses alunos não tiveram contato com o conhecimento filosófico durante sua vida escolar. O porquê dos pais e mães não terem frequentado o ensino de filosofia nós já sabemos, a disciplina não era obrigatória e não fazia parte da grade curricular. Confirma-se então que os alunos não receberam em casa ou no grupo social a que pertencem qualquer informação relacionada ao conhecimento de filosofia, então existe um pequeno abismo entre a educação de origem familiar em relação à cultura da escola. Como escreveu Rodrigo,

Mais que em outros tempos, torna-se crucial a criação de estratégias didáticas que facilitem a superação da distância existente entre as

exigências teórico-epistemológicas do saber filosófico e as deficiências educacionais de boa parte dos alunos oriundos de segmentos sociais menos favorecidos. Quanto maior a distância entre o ponto de partida cultural do aluno e as exigências inerentes ao saber filosófico, maior é a importância das mediações a serem instituídas por instrumentos didáticos adequados; não tendo condições para um acesso autônomo ao conhecimento especializado, esses alunos são os que mais necessitam de auxílio para chegar lá (RODRIGO, 2009, p. 30).

Interessante notar que o distanciamento da cultura familiar da cultura escolar provoca um “estranhamento” em relação à escola, o que pode gerar um sentimento de incapacidade intelectual no aluno. Ele se sente incapaz ou desmotivado a estudar e, em muitos casos, esse desprezo se manifesta através da depredação da escola, das carteiras, dos livros, da falta de cuidado com o material escolar. Infelizmente, essas atitudes são tratadas como uma espécie de ato delinquente ou criminoso pelas políticas públicas, talvez isso explique o intento de colocar policiais nas escolas ou fazer uma espécie de administração compartilhada onde a presença da polícia se fará presente para impor a ordem nas escolas.¹³ Essas mudanças alardeadas pelos políticos profissionais e apoiadas por uma parcela da sociedade demonstra o desprezo pela escola pública, pelos professores; a sociedade que sofre com a violência acredita que o medo proporcionado pela repressão e punição violenta possa “educar” os mais pobres ou mantê-los adestrados. Uma sociedade que deseja o maior número de policiais em todos os lugares possíveis e que clama pela violência e pelo medo para educar pessoas, demonstra que nosso ideal de educação é fracassado.

Voltando-nos à ideia de que nos alunos nós podemos encontrar o presente, o passado e a possibilidade de um futuro diferente para a sociedade, os cidadãos adultos e as gerações que atualmente governam esse país foram educados nesses mesmos moldes “militares”, portanto, a sociedade não evoluiu e não evolui como é necessário. O retorno da educação moral e cívica, valorização de

¹³ “Em quatro cidades de Brasília já foram instituídas a chamada gestão compartilhada - Ceilândia, Recanto das Emas, Estrutural e Sobradinho - e deve ser estendida a outros estabelecimentos da rede pública. A expectativa do governo do DF é chegar a 200 escolas até o fim do mandato. O senador Izalci Lucas (PSDB-DF) elogiou em Plenário a iniciativa do governo do Distrito Federal de implantar em quatro escolas da rede pública um sistema de gestão compartilhada entre professores e efetivos da Polícia Militar e do Corpo de Bombeiros, a exemplo do que já existe em outros estados. ‘Tenho certeza de que o que falta na educação é disciplina, hierarquia, respeito, cuidado com a coisa pública. Com uma boa gestão, nós vamos mudar a educação do nosso país. São coisas simples. Não é complicado consertar e melhorar nossa educação’, afirmou o senador. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/02/12/izalci-apoia-gestao-compartilhada-em-escolas-publicas>. Acesso em 15/02/2019.

símbolos pátrios e o desejo de cunho muito mais estético que educacional de ver os alunos perfilados cantando o hino nacional,¹⁴ é muito mais uma nostalgia do passado em que esses mesmos adultos viveram e pouco fizeram para o futuro, e não fazem agora mais que tentar repetir o mesmo com esse projeto travestido de gestão compartilhada da educação entre setores pedagógicos e militares que, inevitavelmente, aprofundará o fracasso histórico da nossa educação.

Nesse sentido, os professores, diretores, supervisores e todos que fazem parte do funcionamento pedagógico e burocrático da escola, de alguma maneira já fazem parte de um passado e de uma educação que não levou a emancipação intelectual das pessoas, pois somos frutos desses mesmos processos sintetizados em lemas como “Deus, pátria e família” e na criação de inimigos imaginários que, segundo os partidários dessas ideias, nos impedem de termos uma pátria melhor, com cidadãos de bem e uma família do bem.

Esse passado que persiste no presente consegue revelar um futuro com os mesmo paradoxos e contradições com roupagem de novidade. Em seu livro *As universidades e o regime militar*, o professor Rodrigo Patto Sá Motta salienta que

A vitória em 1964 foi produto da coalizão de grupos ideologicamente distintos, unidos apenas por pauta negativa comum. O regime militar tinha três fontes ideológicas principais: nacionalismo autoritário,

¹⁴ No dia 25 de fevereiro de 2019 o Ministério da Educação (MEC) enviou às escolas do país uma carta do ministro da Educação, professor Ricardo Vélez Rodríguez, com um pedido de cumprimento voluntário para que fosse lida no primeiro dia letivo deste ano. A carta diz o seguinte: “*Brasileiros! Vamos saudar o Brasil dos novos tempos e celebrar a educação responsável e de qualidade a ser desenvolvida na nossa escola pelos professores, em benefício de vocês, alunos, que constituem a nova geração. Brasil acima de tudo. Deus acima de todos!*” No e-mail em que a carta foi enviada, pede-se ainda que, após a sua leitura, professores, alunos e demais funcionários da escola fiquem perfilados diante da bandeira do Brasil, se houver na unidade de ensino, e que seja executado o Hino Nacional. Para os diretores que desejarem atender voluntariamente o pedido do ministro, a mensagem também solicita que um representante da escola filme (com aparelho celular) trechos curtos da leitura da carta e da execução do hino. E que, em seguida, os vídeos sejam encaminhados por e-mail ao MEC (imprensa@mec.gov.br) e à Secretaria Especial de Comunicação Social (Secom) da Presidência da República (secom.gabinete@presidencia.gov.br). Os vídeos devem ter até 25 MB e a mensagem de envio deve conter nome da escola, número de alunos, de professores e de funcionários. Após o recebimento das gravações, será feita uma seleção das imagens com trechos da leitura da carta por um representante da escola. Antes de qualquer divulgação, será solicitada autorização legal da pessoa filmada ou de seu responsável. A atividade faz parte da política de incentivo à valorização dos símbolos nacionais. *Assessoria de Comunicação Social*. (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=73671>). Depois de sofrer várias críticas, principalmente de grupos que são contrários ao projeto “Escola sem partido”, no dia 26 de fevereiro, o Ministro da Educação enviou uma nova carta para as escolas retirando o slogan da campanha eleitoral do então Presidente Jair Messias Bolsonaro “*Brasil acima de tudo. Deus acima de todos*”, como uma frase a ser lida e repetida pelos alunos, funcionários e professores das escolas após o hino nacional. O restante do conteúdo da carta foi mantido.

liberalismo e conservadorismo (e mais a tradição anticomunista servindo de elo entre elas) (MOTTA, 2014, p.290).

Essas mesmas pautas fazem parte do atual governo, comandado pelo Presidente Jair Messias Bolsonaro que, vale lembrar, chegou ao poder com o mesmo discurso patriótico, autoritário e prometendo mudanças com discursos conservadores e enaltecimento da ditadura militar e de torturadores. Ainda segundo Motta,

São recorrentes na história brasileira e fazem parte de sua cultura política as experiências de modernização conservadora e autoritária – processos de mudança contraditórios, em que o novo negocia com o velho, que mantêm em vigor e atualizam certos traços do passado, enquanto outros são transformados. Pode se chamar isso de arte de fazer mudanças conservando, processo que teve momentos culminantes nas duas grandes ditaduras do século XX: o Estado Novo e o regime militar. (MOTTA, 2014, p. 12).

No campo educacional essa lógica não é diferente. A sensação é que os adultos esquecem como foram educados ou não percebem os equívocos cometidos pela educação do passado. Atualmente é inegável que vivemos crises no âmbito político e que essa crise se estende à educação. Em certa medida, podemos dizer que crises em sistemas políticos democráticos são precedidas por uma crise educacional profunda.

O grande problema das crises educacionais é que elas sempre são debatidas no campo da política profissional, ou seja, entre políticos eleitos que em sua maioria sempre estiveram distantes da realidade educacional de uma escola pública e gratuita. Na vida privada, os filhos desses políticos não frequentam o ensino público, mas as reformas e mudanças educacionais por eles propostas são contraditoriamente para a educação pública. É óbvio que qualquer reforma no campo da educação pública é amplamente discutida entre profissionais da educação e setores da sociedade, mas sabemos também que todas essas reformas proporcionaram poucas mudanças na vida social do país e, parafraseando o antropólogo Darcy Ribeiro, em texto escrito em 1977, *Sobre o óbvio*, os frutos desses programas políticos já falam por si mesmos.

Tendo em vista a constatação que vivemos atualmente uma crise política e uma crise educacional, não podemos encará-las com velhas ideias. Apesar de não ser uma visão definitiva e uma certeza que alcançaremos êxito diferente, é necessário buscar novas formas de pensar a realidade presente. A filósofa Hannah

Arendt (1906-1975), em seu livro *Entre o passado e o futuro*, ao escrever sobre a crise na educação na América, salienta que

Uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos. Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão (ARENDR, 2009, p.223).

Mesmo escrevendo em contexto diferente, o alerta feito pela filósofa se aplica à realidade educacional brasileira, mas de forma desastrosa por parte dos políticos, pois o atual governo responde à crise com velhos preconceitos, juízos pré-formados e aguçando mais a crise ao estender aos alunos e à parte da sociedade esses velhos preconceitos.¹⁵

Nesse sentido, em qualquer instância, seja ela universitária ou do Ensino Médio, o ensino de filosofia e a prática docente deve ser política. Recorrendo ao pensamento da filósofa Hannah Arendt, podemos postular a necessidade da educação estabelecer valores políticos e não o seu contrário, ou seja, a política

¹⁵ Como o intuito do presente trabalho é dialogar com a atual situação do ensino de filosofia no Brasil e sua relação com a crise política e educacional, vamos nos ater apenas às manifestações contrárias às atitudes do atual governo do Presidente Jair Messias Bolsonaro em relação à educação e os efeitos das suas ações no ambiente universitário e escolar proporcionadas, principalmente, por alunos que comungam e defendem as ideias do Presidente e seus seguidores. Abaixo estão algumas notas de repúdio de algumas instituições públicas contrárias às denúncias e intervenções em salas de aulas pelo Brasil:

Nota de solidariedade e apoio aos professores e alunos do curso de filosofia da UECE

A Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia (ANPOF) manifesta sua irrestrita solidariedade aos professores e estudantes do curso de Filosofia da Universidade Estadual do Ceará. Eles são alvo de denúncia apresentada ao Ministério Público Federal na qual há uma acusação de haver “organização de polícia ideológica” e “ação antifascista” na Universidade, especialmente no curso de Filosofia. Infelizmente, o curso de Filosofia da UECE está sofrendo da mesma perseguição que se alastra pelas nossas universidades aos professores e estudantes que atuam em defesa de nosso Estado Democrático de Direito, do caráter público e gratuito de nossas universidades e desses espaços como locais de livre discussão de ideias. A Anpof repudia essa perseguição e se coloca em irrestrita defesa da democracia, da universidade como espaço de livre debate que cultiva a existência da pluralidade de ideias e opiniões. (Disponível em: <http://www.anpof.org/portal/index.php/pt-BR/artigos-em-destaque/1904-nota-de-solidariedade-e-apoio-aos-professores-e-alunos-do-curso-de-filosofia-da-uece>. Acesso no dia 27/02/2019).

Moção de repúdio do GT Hegel

O Gt Hegel, na reunião realizada em 25 de outubro de 2018, no XVIII Encontro Nacional da Anpof, após ampla discussão, aprovou que se emitisse uma moção de repúdio às atitudes racistas ocorridas durante as atividades do GT: Dentro do ambiente do GT Hegel, na Anpof de 2018, ocorreram episódios de falas racistas e desrespeitosas com as diferenças e com a memória da vereadora carioca assassinada Marielle Franco. Esses casos foram amplamente e publicamente debatidos na reunião do GT, que votou pela moção de repúdio a essas atitudes. Os acusados desculparam-se publicamente e manifestaram a falta de intenção ofensiva em suas falas. O GT se coloca como um espaço aberto, de respeito às diferenças e reafirma a sua vocação ao debate livre e civilizado das diferentes opiniões. (Disponível em: <http://anpof.org/portal/index.php/pt-BR/artigos-em-destaque/1873-mocao-de-repudio-do-gt-hegel>. Acesso dia 27/02/2019).

estabelecendo valores educacionais. Esses valores políticos não são valores para tentar educar o político profissional, mas valores educacionais que no âmbito da escola e da cidadania sejam coletivos.

A educação não pode desempenhar papel nenhum na política, pois na política lidamos com aqueles que já estão educados... Como não se pode educar adultos, a palavra “educação” soa mal em política; o que há é um simulacro de educação, enquanto o objetivo real é a coerção sem o uso da força (ARENDRT, 2009, p. 225).

Se não podemos educar adultos, pois eles já estão educados, as crianças representam o novo, ou a possibilidade de novidade. A própria filósofa reconhece na natalidade a possibilidade da abertura do diálogo e da pluralidade.¹⁶ Em sala de aula não é diferente, pois como já foi dito anteriormente, a escola representa a possibilidade de um futuro outro através das ações das crianças e dos jovens; é realmente a pluralidade de ideias e de diálogo que é cerceada atualmente, principalmente na relação entre professores e alunos. Esse cerceamento do diálogo e da pluralidade de ideias é feito de forma violenta tanto no uso das palavras com agressões verbais, busca da lei ou da violência física para impedir o outro de exprimir o que pensa. Essas formas de violência são medidas tomadas tanto pelos políticos profissionais como pelos seus apoiadores que fazem parte ou não das instituições escolares que são consideradas “ameaçadoras”.

Mesmo que no contexto da Escola Estadual Doutor Odilon Loures essas práticas de cerceamento não se façam presentes efetivamente, o silêncio dos alunos em relação às abordagens filosóficas podem esconder ou passar a sensação de que não serão seduzidos pelos velhos preconceitos, por atitudes retrógradas e prejudiciais à coletividade. Por mais que não seja possível fazer com que o aluno exponha o que ele realmente pensa sobre a realidade escolar e política, a filosofia pode contribuir para evitarmos equívocos que dizem respeito à pluralidade necessária para que esses temas sejam trabalhados.

Sendo assim, o projeto de intervenção que será desenvolvido nas turmas do 3º ano 1 e 2 do Ensino Médio, turno matutino, será de apresentar esse pequeno

¹⁶ O conceito de natalidade e pluralidade são essenciais para o entendimento do pensamento da filósofa Hannah Arendt que reflete acerca das atrocidades do totalitarismo nazista pelo qual ela mesma foi perseguida, tendo que fugir da Alemanha na década de 30 e viver como apátrida até o ano de 1951 nos Estados Unidos. Neste ano ela consegue a nacionalidade americana, onde viveu até sua morte em 1975. Para Arendt, a natalidade seria a possibilidade de escapar de sistemas totalitários através do diálogo e da pluralidade dos homens. A preocupação com a ação (*action*) dos novos indivíduos é que possibilita transformações na sociedade e a preservação do mundo humano.

histórico acerca do ensino de filosofia no Brasil e de como a educação e a escola foi sendo transformada até chegarmos onde estamos.

3.1.1 – Limitações para desenvolver um projeto de intervenção na área de Filosofia em uma escola de massa

Antes de adentrarmos no universo do filme *Quanto vale ou é por quilo?* é necessário compreender o porquê da escolha de um filme nacional como projeto de intervenção na disciplina de filosofia. Entre os 47 adolescentes matriculados nas turmas do 3º Ano 1 e 2 do Ensino Médio, apenas 15 alunos já tiveram a oportunidade de assistirem um filme em uma sala de cinema, pois o cinema mais próximo fica na cidade vizinha de Montes Claros, cerca de 45 km de distância. Outro dado importante é que os 15 alunos nunca foram ao cinema para assistir um filme nacional, o interesse maior são por filmes internacionais, geralmente de ação ou envolvendo super-heróis. Mesmo entre aqueles que nunca foram ao cinema, o interesse gira em torno do mesmo gênero e estilos de filme estrangeiro. Alguns alunos assistem séries e filmes através de provedores globais de filmes, o mais popular é a NETFLIX.¹⁷ Os alunos demonstram pouco interesse pela produção artística nacional, seja cinematográfica ou literária. Quando fazem leitura de um livro, em sua maioria são livros que pertencem à literatura estrangeira e são histórias de ficção que envolvem seres mitológicos, vampiros, fadas e bruxas. Os filmes brasileiros que já assistiram foram vistos porque acabaram sendo transmitidos em algum canal da televisão aberta ou porque viram alguma propaganda ou comentários de terceiros falando que o filme era bom. Esses filmes nacionais eram em sua maioria do gênero comédia.

Ao apresentar aos alunos o projeto de intervenção a partir do filme *Quanto vale ou é por quilo?*, logo surgiram questionamentos como: “Que filme é esse, professor?” “Nunca ouvir falar desse filme” “É de ação?”

A partir desses questionamentos e a apresentação da temática abordada no filme *Quanto vale ou é por quilo?*, muitos alunos demonstraram certo

¹⁷ Atualmente, o serviço conta com um catálogo de milhares de filmes e séries de TV que podem ser acessados através de várias plataformas, como notebooks, tablets, smartphones, videogames e pela TV. Bastante famoso, o Netflix foi lançado em 1997 com entregas através dos correios nos Estados Unidos. Agora, o serviço é considerado um dos maiores no ramo. Apesar de ser muito popular no Brasil, muitos alunos não possuem o serviço em casa por falta de uma rede de internet residencial ou falta de condições para o pagamento da mensalidade.

desinteresse pelo filme por estar distante do que a maioria estava habituada a assistir ou iria exigir uma atenção maior para o seu entendimento. Como o filme tem 1 hora e 50 minutos de duração, se usássemos a carga horária semanal da disciplina, levaríamos 2 semanas para terminar de assisti-lo, sem levar em consideração os atrasos ou as dificuldades de deslocar os alunos para a sala de vídeo. Sendo assim, o projeto de intervenção foi desenvolvido em um horário no turno noturno, pois muitos alunos trabalham ou fazem cursos durante a tarde. Diante desses dados já encontramos alguns problemas para o desenvolvimento de um projeto de intervenção na área de filosofia em uma escola de massa. O primeiro problema diz respeito à carga horária de 1 aula semanal com 50 minutos de duração, o que dificulta o uso de recursos didáticos que demandam mais tempo para serem repassados para os alunos. Outra dificuldade é que mesmo disponibilizando um tempo fora da carga horária anual, no turno noturno, por exemplo, muitos alunos não podem participar por vários motivos. Alguns deles são alunos que moram na zona rural e usam transporte público para irem e voltarem para suas casas todos os dias e não têm parentes que moram na cidade para se hospedarem. Outros fazem cursos profissionalizantes no horário noturno ou tem alguma ocupação em casa ou de trabalho, o que impossibilita a participação. Uns justificam que os pais, mães ou responsáveis não deixam eles saírem à noite, pois fica tarde para voltarem para suas casas e tem medo de que algo aconteça a seus filhos. Existem outras situações que dificultam o projeto de intervenção e o desenvolvimento do exercício docente na área de filosofia na escola, aqui apresentamos apenas os principais.

Diante destas dificuldades apresentadas, infelizmente, chegamos à constatação de que no universo de 47 alunos, apenas 25 poderiam participar efetivamente do projeto de intervenção na área de filosofia. Não tratamos aqui dos alunos que mesmo com o privilégio de residir próximo à escola, não trabalhar, ter o tempo ocioso no turno noturno e terem pais ou responsáveis que autorizam participarem do projeto, por desinteresse pelos estudos ou pelo conteúdo filosófico mesmo resolvem não participar do projeto.

A democratização do ensino na escola em questão revela desigualdades de todas as ordens. Diante dessas desigualdades, o professor fica diante de um dilema: Irá promover intervenções dentro do contexto da carga horária obrigatória de 1 aula semanal com duração de 50 minutos para todos os alunos da turma, correndo grandes riscos de não alcançar os objetivos esperados pela distância de uma aula

para outra, o que leva os alunos a dispersarem em relação às reflexões filosóficas, ou fazer um projeto de intervenção em outro turno, com o número reduzido de alunos, mas que demonstrem interesse pelo conteúdo e têm condições de estarem presentes na escola?

A primeira constatação é que a educação de massa é contraditória e excludente. Ela exclui economicamente e materialmente jovens da mesma faixa etária e série escolar, quando os alunos de famílias privilegiadas financeiramente frequentam instituições particulares de ensino, enquanto os menos favorecidos frequentam a mesma escola pública na qual convivem diferenças excludentes que atravessam processo educacional.

Voltando ao dilema sobre a realização do projeto de intervenção, optamos por realizá-lo no turno noturno, todas as quintas-feiras, na própria escola, num período de 2 horas, das 19h00 horas às 21h00min, mesmo com o número reduzido de alunos, ampliando, assim, a carga horária de estudos filosóficos para 3h semanais. É lamentável que um projeto de intervenção que deveria incluir todos os alunos não consiga se efetivar em uma escola de massa de forma mais democrática. Mas, para não deixar o restante dos alunos que não puderam participar da intervenção de fora do projeto, sempre que necessário são utilizadas partes fracionadas do filme durante as aulas regulares.

Nessa etapa do trabalho é preciso reconhecer as limitações dos alunos e do professor no âmbito da escola. Mas é necessário submeter essas limitações à reflexão com os alunos. É comum o aluno questionar o porquê a disciplina de Filosofia ter apenas 1 aula semanal e outras terem um número maior de aulas. A primeira etapa do projeto de intervenção, dividido em 3 encontros de duração de 2 horas, será de proporcionar aos alunos uma reflexão acerca dos conceitos de educação maior e educação menor desenvolvidos pelo professor Sílvio Gallo (2012) em *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio*; como proposta de sensibilização, iniciaremos o projeto de intervenção com o conto *Pai contra mãe* de Machado de Assis e o filme *Quanto vale ou é por quilo?*

3.2 – O conto *Pai contra mãe* e o cidadão contra a escola pública

“Seria uma atitude muito ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que permitissem às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de forma crítica” – Paulo Freire

Como o intuito da intervenção filosófica é pensar a educação através da história do Brasil e, como foi constatado nos capítulos anteriores, a história do Brasil demonstra um desenvolvimento no âmbito educacional perpassado por desigualdades de classes, onde quem tem melhores condições financeiras tem acesso à educação de qualidade e os menos favorecidos, em grande parte da nossa história, foram excluídos da educação. Assim, o nosso primeiro passo na intervenção com os alunos do 3º Ano 1 e 2 será a leitura e reflexão do conto *Pai contra mãe*, de Machado de Assis.

Por mais que o conto de Machado de Assis esteja distante no tempo e não fale especificamente sobre educação, ele servirá de base para um melhor entendimento do filme *Quanto vale ou é por quilo?* e para a compreensão metafórica das relações e atores da escola pública de massa.

Machado de Assis escreveu o conto *Pai contra a mãe* dezoito anos após a abolição da escravatura no Brasil. Ao iniciar o conto, Machado nos descreve em um pequeno relato como os donos dos escravos usavam instrumentos para castigar os escravizados, como o ferro no pescoço, ferros e correntes nos pés e a máscara de folha-de-flandres - que retirava dos escravos o vício da bebida ao ser colocada no rosto, pois só tinham alguns buracos na direção dos olhos para o escravo enxergar, alguns na direção do nariz para respirar e era fechada atrás da cabeça por um cadeado, tapando assim a boca do escravo. O próprio Machado de Assis reconhece que era grotesca a máscara, mas, ironicamente, reconhece que a ordem humana e social nem sempre se alcança sem o grotesco, e alguma vez o cruel.

Diante dessa realidade, muitos escravos fugiam, o que fazia com que os seus donos dispensassem forças para recapturá-los. Um cartaz descritivo era pregado em locais públicos com as características físicas, nome e roupas que o escravizado usava, juntamente com o valor da recompensa para quem o capturasse.

Depois de descrever a relação entre senhores e escravos, Machado traz a história de Cândido Neves, um homem que por não conseguir se fixar em nenhum emprego, torna-se um caçador de escravos fugitivos, uma atividade comum para a

época. Ele se casa com a jovem Clara, uma moça órfã que vive com a Tia Mônica, a quem ela ajuda com os trabalhos de costureira. Clara logo engravida e diante da escassez de escravos fugidios, a família enfrenta grande dificuldade financeira. O proprietário da casa onde moravam exigia receber os meses de aluguel atrasados, logo, não foi possível ficar mais naquele lugar e eles foram morar de favor. A criança nasce e tia Mônica convence o casal a levar o bebê para Roda dos Enjeitados.

Para evitar que a criança morresse de fome, Cândido Neves decide levá-la. Porém, ao passar pela Rua da farmácia ele avista uma mulher com as características de uma escrava fugitiva, de nome Arminda. No mesmo instante ele deixa o filho com o farmacêutico e vai atrás daquela mulher. Ao chamá-la, Arminda vira em direção a Cândido e já é tarde demais. Ela revela que está grávida, suplica, chora, pede que a soltasse pelo amor de Deus, mas isso não impede que o caçador a leve ao seu dono. Muitas pessoas que estão nas portas das lojas e saem às janelas assustados com os gritos da escrava, nada fazem, pois sabem o que está acontecendo.

Cândido Neves recebe a sua recompensa de cem mil-réis, enquanto a escrava Arminda aborta o bebê que esperava. Entre os gemidos da mãe e gestos de desespero do dono, Cândido Neves viu todo esse espetáculo. Sem querer conhecer as consequências do desastre, pega seu filho com o farmacêutico e volta para casa.

É possível observar que Machado faz uma dura crítica à sociedade brasileira daquele período, denunciando a condição desumana e a exploração vivenciada não apenas pelos negros escravos, mas também pelos brancos que apesar de não serem escravos viviam em situação de extrema pobreza.

Fotocópias do conto *Pai contra mãe* foram repassadas aos alunos para que fosse feita a leitura em casa. No primeiro encontro do projeto de intervenção fizemos a leitura de cada parágrafo, um dos primeiros questionamentos feitos acerca da descrição feita por Machado de Assis em relação aos instrumentos de tortura e da relação entre os senhores e seus escravos é se algum aluno tinha dúvidas se a escravidão aconteceu no Brasil e que eles eram forçados a serem escravos desde o momento que eram trazidos ao Brasil pelos portugueses através do tráfico negreiro.

Todos os alunos responderam que não tinham dúvidas, pelos relatos históricos de que os negros eram explorados contra a sua vontade e que existem vários indícios e instrumentos que eram usados como castigos e punições aos negros nas cidades de Minas Gerais. Depois de algumas intervenções defendendo a

tese de que realmente tivemos um sistema cruel de exploração dos negros no Brasil, foram apresentados aos alunos parte da entrevista dada pelo então candidato à presidência Jair Messias Bolsonaro à emissora de televisão *Cultura*, no programa intitulado “*Roda viva*”, no dia 30 de julho de 2018. Numa resposta durante a entrevista, o presidente do PSL negou que o Brasil tenha uma dívida histórica com a população negra por causa da escravidão. Ele afirmou que “*o português nem pisava na África e eram os próprios negros que entregavam os escravos*”¹⁸. Além de negar uma dívida histórica, cogitou diminuir as cotas raciais¹⁹ para os negros.

Na época da entrevista de Bolsonaro, vários historiadores foram contrários e emitiram notas dizendo que o presidente estava equivocado²⁰, mas em nenhum momento o presidente negou que estivesse equivocado em relação ao seu posicionamento.

Dialogar filosoficamente com um parágrafo de um conto do Machado de Assis do ano de 1906, fazendo uma relação com textos jornalísticos e uma visão ideológica do Presidente do Brasil em 2019, fundamentando ideias e pontos de vista

¹⁸ Segue o link do vídeo com parte da entrevista onde Jair Bolsonaro faz a declaração sobre a escravidão e em relação ao acesso à educação superior através da lei das cotas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vtbXWVEWl88>. Acesso em 16/02/2019.

¹⁹ No Brasil, o sistema de cotas tornou-se conhecido em meados dos anos 2000, inicialmente pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), que foi a primeira universidade do país a criar um sistema de cotas em vestibulares para cursos de graduação por meio de uma lei estadual que estabelecia 50% das vagas do processo seletivo para alunos egressos de escolas públicas cariocas. Depois da UERJ foi a vez da Universidade de Brasília (UnB) implantar uma política de ações afirmativas para negros em seu vestibular de 2004, em meio a muita discussão e dúvidas dos próprios vestibulandos. A instituição foi a primeira no Brasil a utilizar o sistema de cotas raciais. De lá para cá, apesar de não serem muitas até então, outras universidades também foram aderindo às cotas em seus certames, destinando reserva de vagas não só para negros, como também para indígenas, pardos e membros de comunidades quilombolas – por meio de cotas raciais – e também para deficientes e estudantes de baixa renda oriundos de escolas públicas – o que chamamos de cotas sociais, ou seja, em nosso país, teoricamente o sistema de cotas não beneficia exclusivamente negros. O funcionamento do sistema de cotas nas instituições pode ser definido de acordo com as suas próprias políticas e regulamentos, tendo hoje variados modelos pelo Brasil. O que se tem geralmente é a reserva de uma parcela das vagas para aqueles candidatos que estudaram no ensino médio da rede pública de ensino. Essa medida fortaleceu-se ainda mais com a aprovação da lei nº 12.711, de agosto de 2012, conhecida também como Lei de Cotas. Por meio dela, as instituições de ensino superior federais tinham até agosto de 2016 para destinarem metade de suas vagas nos processos seletivos para estudantes oriundos de escolas públicas. A distribuição dessas vagas também leva em conta critérios raciais e sociais. Disponível em: <https://vestibular.mundoeducacao.bol.uol.com.br/cotas/historia-sistema-cotas-no-brasil.htm>. Acesso em 17/02/19) De acordo com Joaquim Barbosa, ex-ministro e único negro do STF até a atualidade: “*Essas medidas visam a combater não somente manifestações flagrantes de discriminação, mas a discriminação de fato, que é a absolutamente enraizada na sociedade e, de tão enraizada, as pessoas não a percebem.*”

²⁰ “*Negar que exista uma dívida histórica (com a escravidão) é simplesmente querer apagar a História, esquecer ou fingir que não existiu um passado que nos liga a uma escravização por 400 anos e ainda é presente na sociedade atual de diferentes maneiras. Uma delas é o próprio racismo*” — afirmou Iamara da Silva Viana, doutora em História e professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

através de textos de historiadores e de leis criadas diante da realidade vivida, desenvolve-se no aluno a possibilidade de criar suas próprias ideias em relação a determinados assuntos que estão presentes no seu dia a dia. Não são poucos os casos de postagens racistas na internet atualmente, pessoas que são contrárias às políticas de cotas que se apossam de ideias como a do Presidente Bolsonaro para dizer que a cor da pele não deve ser pré-requisito para o acesso ao ensino superior, quando na verdade as cotas escondem problemas sociais bem mais amplos que o mero fato de ter a cor da pele negra.

Durante as reflexões acerca da situação do negro no Brasil e os equívocos relacionados em relação às cotas raciais, levamos o problema para a área educacional de uma escola de massa. Por séculos vivemos no Brasil um sistema socialmente excludente para o acesso à educação. Não eram necessárias leis, mas socialmente os brancos e ricos tiveram acesso à educação e a maioria da população negra e pobre foram excluídas. Reflexões acerca de textos literários, preconceitos, relatos históricos e políticas públicas de acesso à educação devem ser feitas constantemente, principalmente pelos mais jovens que são matriculados na escola de massa, para que meras opiniões não se transformem em verdades estabelecidas para as novas gerações. O sistema de cotas para os negros carentes e para os alunos carentes de escola pública (quase uma redundância dizer aluno de escola pública e carente, pois estudar em um sistema de ensino público brasileiro já é um atestado de carência), não exclui o branco rico, pois eles nunca foram excluídos do acesso à educação, pelo contrário, foram sempre privilegiados; definitivamente, as cotas incluem, possibilitam e oportunizam o acesso de seres humanos à educação.

A continuidade do conto justifica o próprio título *Pai contra mãe*, pois apesar de pertencerem a classes sociais diferentes, a negra Arminda, uma escrava fugitiva, e o Cândido Neves, branco e livre, ambos são vítimas das mesmas desigualdades sociais. A única diferença entre Cândido e Arminda é que a condição de escrava fugitiva de Arminda servirá de sobrevivência para Cândido e sua família, o que é materializado na perseguição e conseqüente aborto de Arminda.

Partindo da lógica machadiana, metaforicamente, o nosso sistema educacional parece padecer desses dualismos sociais: aluno contra escola, aluno contra professor e pais contra professores. A mesma violência provocada pelo Pai, representada por Cândido, contra a Mãe, representada pela escrava Arminda, é a

mesma violência que o sistema escolar sofre atualmente dos próprios agentes que fazem parte dele.

O aluno contra escola: Atualmente é visível a violência provocada pelo aluno contra o patrimônio material da escola em que estuda. São recorrentes as cadeiras quebradas, portas, paredes rabiscadas com xingamentos, banheiros com pias e vasos quebrados. Na Escola Estadual Doutor Odilon Loures, não se pode deixar papel higiênico nos banheiros porque em poucos minutos alguém retira o papel do seu lugar, deixa molhar ou deposita nos vasos sanitários, entupindo-os.

Durante essas observações, muitos alunos questionaram que em outros espaços públicos acontecem a mesma coisa. Geralmente, espaços públicos são depredados, banheiros públicos são quebrados. Esses comportamentos sociais, em parte, podem ser explicados pela falta de cuidado com a coisa pública vivida na idade escolar e que é transplantada e revivida como natural na vida adulta.

As relações conflituosas entre alunos e escola se refletem no desejo de fuga desse espaço. Os prédios escolares geralmente são cercados por muros altos, com arames ou cacos de vidro. A entrada do estabelecimento é estreita, geralmente existe apenas uma para um número grande de alunos. As portas das salas são estreitas e nas janelas, quando não são pequenas, são colocadas grades.

Muitas dessas medidas de segurança são justificadas pelo cuidado e zelo com o patrimônio público e o receio de sofrer violência externa como roubos e invasões. Mas também representam o desejo de controlar e manter os alunos dentro de um espaço determinado e evitar possíveis “fugas” desse espaço de controle. O aluno que tenta saltar os muros da escola ou fugir é considerado um mau aluno e, conseqüentemente, deve ser identificado e punido.²¹ No entanto, são medidas paliativas, uma vez que, como escreveram Antônio Moreira e Vera Candau:

O que caracteriza o universo escolar é a relação entre as culturas, relação essa atravessada por tensões e conflitos. Isso se acentua

²¹ O deputado Eduardo Bolsonaro (PSL-SP) quer alterar a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação para nela incluir a expulsão imediata e a recusa de matrícula em instituições de ensino para alunos que tenham sido condenados administrativamente ou judicialmente em casos de depredação de patrimônio público. No Projeto de Lei (PL) 1.192/2019 Eduardo prevê que “serão desvinculados compulsoriamente e terão recusadas as matrículas nos estabelecimentos oficiais de ensino, os discentes que forem condenados administrativamente ou judicialmente em casos de depredação do patrimônio público”. Disponível em: <https://www.revistaforum.com.br/eduardo-bolsonaro-quer-expulsao-e-recusa-de-matricula-para-alunos-que-depredarem-patrimonio/>. Acesso em: 04/03/2019.

quando as culturas crítica, acadêmica, social e institucional, profundamente articuladas, tornam-se hegemônicas e tendem a ser absolutizadas em detrimento da cultura experiencial, que, por sua vez, possui profundas raízes socioculturais. Em vez de preservar uma tradição monocultural, a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças. É essa, a nosso ver, a questão hoje posta. A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença, e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar (MOREIRA e CANDAU, 2003, p. 161).

Aluno contra professor: a violência tanto física, verbal, moral e ética que atualmente é estabelecida na relação entre alunos e professores ou vice-versa, em grande parte representa o fracasso da nossa educação pública e gratuita. Historicamente a autoridade dos professores foi estabelecida através da violência física advinda da própria relação familiar. A escola era vista como uma extensão da casa, tanto que era e ainda é comum algumas professoras serem chamadas de “tias”. A violência que os professores aplicavam contra os alunos que não apresentavam um comportamento esperado durante as aulas eram idênticos aos castigos que os senhores de escravo davam aos seus escravos que descumpriam ordens, tinham algum vício ou tentavam fugir. Essas relações foram consideradas normais, em grande parte, porque os professores pertenciam a classes de pessoas mais ricas, pois eram professores porque conseguiam ter acesso a uma educação que a maioria da população não tinha acesso e as famílias acreditavam que a forma violenta de educar era necessária para garantir o aprendizado.

Atualmente, essa relação se inverteu. O aluno não aceita mais a “violência” como forma educativa e, além disso, converte a não aceitação em violência de caráter físico, moral e de todas as ordens. Os alunos e seus núcleos familiares já não são os mesmos de outros tempos, mas também o professor já não é fruto de uma classe elitizada, a maioria dos professores das escolas públicas também estudaram em escolas públicas e com essa mesma realidade. A triste constatação é que ambos, professores e alunos estão no mesmo barco e afundam juntos.

Pais contra professores: o distanciamento dos pais e responsáveis em relação à vida escolar dos seus filhos é algo assustador. Na Escola Estadual Doutor Odilon Loures, os alunos do Ensino Médio têm aulas de filosofia desde o 1º ano,

então, o mínimo que o aluno terá que conviver com a disciplina de filosofia e com o seu professor são 3 anos. Nesses 3 anos não foi estabelecido nenhum contato com os pais ou responsáveis pelos 45 alunos que compõe a turma que participou do projeto. Apesar das reuniões acontecerem bimestralmente para repasse de resultados, os pais dos alunos não comparecem à escola, é como se o aluno fosse abandonado em sua vida estudantil pela família quando alcança o Ensino Médio. É como se o adolescente frequentasse todos os dias um determinado local, convivesse com um número de pessoas e se encontrasse por um dia na semana com um indivíduo chamado professor e os pais nunca tivessem a curiosidade de saber quem são essas pessoas, quem é esse ser que se chama professor, que encontra o seu filho toda semana e ensina uma disciplina chamada filosofia.

Por outro lado, esse distanciamento é interrompido quando acontece alguma coisa de grave e a direção convida o pai à escola; fora isso, o aluno se forma e o pais nem sequer sabem quem foi aquele cara que seu filho encontrava todas as semanas durante 3 anos na escola.

Esse distanciamento tende a ficar mais conflituoso com projetos como o “Escola sem partido” e as acusações que são feitas aos professores pelos políticos profissionais. Como esses discursos ganham mais publicidade na mídia e em ambientes virtuais que a prática real dos professores no cotidiano escolar, os professores são vistos com desconfiança, mas sempre de longe.

O que leva o pai (Cândido) perseguir e entregar a mãe (Arminda) para o seu senhor no conto *Pai contra mãe* foi a falta de capacidade de reflexão. Cândido Neves não conseguiu enxergar que Arminda era a transfiguração feminina da sua própria condição humana. Assim é o ensino na escola pública de massa, os agentes envolvidos nela, por falta de reflexão, não conseguem enxergar que a escola são os alunos; no aluno existe o professor e vice-versa, e os pais podem contribuir para a melhoria das condições da escola e das relações estabelecidas entre professores, alunos e escola, pois apesar das diferenças hierárquicas no âmbito escolar, fazem parte de uma mesma realidade social, são cidadãos.

Ao final da reflexão acerca do conto, das relações sociais vividas entre senhores e escravos, constatamos que no âmbito de uma escola de massa estabelecemos relações muito parecidas com o período escravagista vivido no Brasil, mas com roupagens diferentes.

Cândido Neves é a representação social do professor atual. Desvalorizado no exercício profissional, financeiramente e socialmente, vê-se obrigado a ser um cumpridor de ordens de um sistema educacional que cada dia mais requer que o professor seja apenas agente punidor do estado, mantendo a ordem escolar. Cumprir esse fluxo contínuo é necessário para sua sobrevivência fora dos muros da escola, onde têm os seus filhos, sua casa, contas para pagar.

Arminda é o reflexo do nosso aluno na escola, quando fazendo uso da sua liberdade de não querer ficar fechado em uma sala de aula, cumprindo regras, deveres e tarefas indesejáveis, tenta fugir dessa lógica e é punido exemplarmente, expulso ou recriminado.

O senhor de escravos representa aqueles que, assim como no conto, só aparecem para financiar essas relações e manter esses jogos de desigualdade através de leis, decretos e declarações públicas através de redes sociais como facebook, Instagram e Twitter.²² Essas declarações com o intuito de mudanças radicais na educação tendem a levar mais conflito nas relações entre alunos, professores, escola e sociedade, mantendo assim uma relação historicamente desigual.

3.3 – Quanto vale ou é por quilo? A repetição histórica entre opressores e oprimidos

Quanto vale ou é por quilo? é um filme brasileiro do ano de 2005, dirigido por Sérgio Bianchi.²³ Parte do filme é inspirado no conto *Pai contra mãe*, de Machado de Assis, e na obra do historiador Nireu Cavalcanti. O longa é uma mistura de ficção e documentário, tanto que durante o filme são mostrados documentos

²² O atual presidente da República Jair Messias Bolsonaro e seus Filhos comunicam com os cidadãos brasileiros através das suas contas no twitter. Pronunciamentos acerca de medidas a serem tomadas e posicionamentos políticos. O presidente Bolsonaro recentemente postou sobre educação: *“Há algo de muito errado acontecendo: as prioridades a serem ensinadas e os recursos aplicados. Para investigar isso, o Ministério da Educação junto com o Ministério da Justiça, Polícia Federal, Advocacia e Controladoria Geral da União, criaram a Lava-Jato da Educação”*; *“Dados iniciais revelam indícios muito fortes que a máquina está sendo usada para manutenção de algo que não interessa ao Brasil. Sabemos que isto pode acarretar greves e movimentos coordenados prejudicando o brasileiro. Em breve muito mais informações para o bem de nosso país”*. Disponível em: <https://twitter.com/jairbolsonaro>. Acesso no dia 04/03/2019.

²³ Sérgio Luís Bianchi (Ponta Grossa, 25 de novembro de 1945) é um cineasta brasileiro que tem como reputação de ser um contestador, implacável crítico do Brasil, de nossas mazelas, de nossos costumes e pecados.

históricos do Arquivo Nacional e pesquisas acerca da realidade brasileira para fundamentar algumas reflexões.

O filme é uma adaptação do conto *Pai contra mãe* para mostrar que relações sociais presentes nos séculos XVIII e XIX ainda persistem no século XXI no Brasil. Esse tema é explorado através de reminiscências do passado mostrando como a escravidão era movida pela exploração de seres humanos para manutenção e lucro dos senhores brancos e de como essa exploração continua no século XXI de forma ressignificada. A exploração dos mais pobres é camuflada no filme através da caridade oferecida principalmente pelas ONGs (Organizações não Governamentais sem fins lucrativos), que no filme são tratadas como verdadeiras empresas de fachada para sonegar impostos e desviar verbas públicas.

A segunda etapa do projeto de intervenção na Escola Estadual Doutor Odilon Loures foi assistir ao filme e propor uma ressignificação a partir de uma visão social do Brasil atual, principalmente em relação aos últimos acontecimentos políticos e as intervenções políticas propostas para educação na atualidade. Antes de iniciar o filme, foi deixada uma pergunta para os alunos responderem na terceira etapa do encontro: VOCÊ E SEU GRUPO FAMILIAR SE IDENTIFICAM COM O OPRESSOR OU COM O OPRIMIDO?

Apesar de parecer uma pergunta óbvia de ser respondida no contexto de uma escola pública de massa, onde os alunos advêm de classes sociais menos favorecidas, logo somos levados a pensar que todos vão se identificar com os oprimidos. Mas a questão não é tão simples quando se observa que se identificar como oprimido não significa o mesmo que lutar ou buscar formas de diminuir a opressão, pelo contrário, muitas ideias e visões sobre a realidade brasileira defendida pelos alunos representam muito mais o opressor que o oprimido.

Neste ponto, nos aproximamos do pensamento de Paulo Freire²⁴, principalmente das reflexões do seu livro *Pedagogia do oprimido*, escrito no ano de

²⁴ Preocupado com o grande número de adultos analfabetos na área rural dos estados nordestinos, que formavam um grande número de excluídos, Paulo Freire desenvolveu um método de alfabetização baseado no vocabulário do cotidiano e da realidade dos alunos. As palavras eram discutidas e colocadas no contexto social do indivíduo. Por exemplo: o agricultor aprendia as palavras, cana, enxada, terra, colheita, fogo etc. e os alunos eram levados a pensar nas questões sociais relacionadas ao seu trabalho. A partir das palavras base, ia se construindo novas palavras e ampliando o vocabulário. A iniciativa do educador foi aplicada pela primeira vez, em 1962, na cidade de Angicos no sertão do Rio Grande do Norte, quando foram alfabetizados 300 trabalhadores da agricultura. O projeto ficou conhecido como "Quarenta horas de Angicos". Os fazendeiros da região chamavam o processo educativo de "praga comunista". Com o golpe militar de 1964, Paulo Freire foi acusado de agitador e levado para a prisão onde passou 70 dias, e em seguida se exilou no Chile.

1968, durante o exílio do autor no Chile. Lembrar-se das ideias de Paulo Freire e da sua biografia no contexto político e educacional que vivemos atualmente é uma tarefa filosófica de primeira grandeza. Não só pela lembrança da sua grandiosidade como educador e dos prêmios e títulos que recebeu em todo o mundo, mas por uma mentalidade que cresceu atualmente no Brasil de fazer uma ligação entre o fracasso da educação ao método Paulo Freire, considerado marxista e doutrinador.²⁵ Tornou-se comum atribuir certos adjetivos pejorativos a qualquer pessoa que levanta a voz contra as desigualdades ou tenha ligação com a esquerda no Brasil.

A própria proposta de um projeto de intervenção na área de filosofia em uma escola pública que se propõe refletir a respeito das desigualdades sociais no Brasil e buscar formas de amenizá-las através da educação já se torna ofensivo para alguns, e citar Paulo Freire para fundamentá-lo pode desencadear ações e atitudes de críticas.

Mas essa luta dialética entre senhores e escravos deve ser enfrentada para sua superação, que só é possível pela conscientização e liberdade daquele que é oprimido, pois a lógica dos opressores é de continuidade da opressão.

O próprio Paulo Freire tinha essa consciência de que o oprimido tem a capacidade de dar fim à opressão:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegará pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida (FREIRE, 1987, p. 31).

A citação acima do livro *Pedagogia do oprimido* reforça a necessidade do filme *Quanto vale ou é por quilo?* enquanto recurso didático para que o aluno

Durante cinco anos desenvolveu trabalhos em programas de educação de adultos no Instituto Chileno para a Reforma Agrária. Em 1969, Paulo Freire lecionou na Universidade de Harvard. Durante dez anos, foi consultor especial do Departamento de Educação do Conselho Municipal das Igrejas, em Genebra, na Suíça. Viajou por vários países do Terceiro Mundo dando consultoria educacional. Por seu trabalho na área educacional, Paulo Freire foi reconhecido mundialmente. É o brasileiro com mais títulos de Doutor Honoris Causa de diversas universidades, são 41, ao todo, entre elas, Harvard, Cambridge e Oxford.

Paulo Freire faleceu em São Paulo, no dia 2 de maio de 1997. Disponível em: https://www.ebiografia.com/paulo_freire/. Acesso no dia 23/02/19.

²⁵ Nas manifestações contra o governo Dilma em 2015, uma faixa escrita “Chega de Doutrinação Marxista, Basta de Paulo Freire” foi vista nas ruas. Em caixa de comentários do *Facebook*, os ataques também são comuns.

compreenda a importância de se ter um pensamento crítico sobre a realidade brasileira para que velhos preconceitos e ideias destituídas de conhecimento acerca de nós mesmos não venham a perpetuar as nossas mazelas.

A primeira cena do filme já retrata a justiça brasileira como uma defensora dos opressores. É uma contradição dizer que a justiça defende o opressor, pois o próprio termo opressor já carrega o signo da injustiça e de causar prejuízo a alguém ou a um grupo de pessoas em específico, mas a distância entre os conceitos e a realidade em uma sociedade pautada pela desigualdade são recorrentes.

A voz do narrador cita o caso da escrava alforriada Joana que tem seus escravos alforriados roubados da sua fazenda pelos capitães do mato de um senhor branco chamado Manuel Fernandes. Acreditando na justiça e na força coletiva, Joana e populares vão a casa do senhor branco para reaver os seus escravos, não obtendo êxito, recorre à justiça com documentos que comprovam que ela foi roubada, mas a sentença dos juízes é em seu desfavor afirmando que ela foi contra a lei vigente do código penal do Vice-Reinado que condena qualquer tipo de comportamento que perturbe a paz social. Joana é condenada por perturbação da ordem residencial e por ofender o Senhor Manuel Fernandes com ofensas morais e raciais. A ré foi recolhida a prisão e teve que pagar 15 mil réis para ter sua liberdade de volta.

O mais trágico é que esse relato não é ficção, foi extraído do Arquivo Nacional de 1799, Rio de Janeiro, no Vice-Reinado, caixa 490. Duas questões se levantam diante da constatação da injustiça sofrida pela alforriada Joana: a Justiça no Brasil é realmente justa? Todos são tratados da mesma forma pela Justiça brasileira, pobre e ricos?

A resposta em coro dos alunos é que a justiça brasileira é desigual e sempre defende os mais ricos, mesmo eles estando errados. Interessante como é um assunto que incomoda os alunos, pois muitos fizeram intervenção oral dando exemplos de vários casos em que pessoas que cometeram crimes graves no Brasil e tinham boas condições financeiras foram soltas ou sequer foram punidas.

É uma constatação dos alunos de 16 a 18 anos acerca da justiça atual do Brasil. Por mais que seja um senso comum, parece que temos uma Justiça que defende interesses de uma elite dominante desde o Período Colonial. É o que

constata Rubens Casara (2018)²⁶ em seu artigo intitulado *Precisamos falar da “direita jurídica”*, contido no livro *O ódio como política - a reinvenção das direitas no Brasil*:

No Brasil, os atores jurídicos estão lançados em uma tradição autoritária que não sofreu solução de continuidade após a redemocratização formal do país com a Constituição de 1988. A naturalização da desigualdade e da hierarquização entre as pessoas, um dos legados da escravidão, por exemplo, continuam a ser percebidos na sociedade brasileira e, em consequência, também influenciam a produção das normas. Mas, não é só. No Brasil, os atores jurídicos que serviam aos governos autoritários continuaram, após a redemocratização formal do país, a atuar no sistema de justiça com os mesmos valores e a mesma crença no uso abusivo da força que condicionavam a aplicação do direito no período de exceção (CASARA, *citado em* GALLEGO, 2018, p.74).

A constatação dos alunos de que a justiça brasileira não é confiável e que trata classes sociais distintas de forma diferente, privilegiando classes mais ricas e socialmente influentes, contrasta com o desejo de grande parte da população brasileira, que deposita uma esperança muito grande na justiça, principalmente incorporada na figuras de juízes que de forma midiática demonstram fazer justiça social, logo, os alunos citam o nome do Juiz Sérgio Moro.²⁷ Ainda de acordo com Rubens Casara,

Não causa surpresa que parcela dos meios de comunicação de massa procure construir a representação do “bom juiz” a partir dos seus preconceitos e de visão descomprometida com a democracia. Não se pode esquecer que a mídia tem a capacidade de fixar sentidos e reforçar ideologias, o que interfere na formação da opinião

²⁶ Rubens R.R. Casara é doutor em direito, mestre em ciências penais e juiz de direito do Tribunal de Justiça (RJ). É autor de *Estado pós-democrático* (2017) e *Processo Penal do espetáculo* (2018).

²⁷ Sérgio Moro, que atualmente trabalha na 13ª Vara Criminal de Curitiba – especializada em crimes financeiros e de lavagem de dinheiro – ficou conhecido nacionalmente por ser o juiz responsável pelos processos da Lava Jato na primeira instância. Segundo o currículo Lattes do magistrado, ele deu aula entre 2007 e 2016 como professor adjunto de Direito Processual Penal na UFPR. Atualmente, é professor da graduação e da pós-graduação do Centro Universitário Curitiba (Unicuriitiba). O currículo também informa que ele cursou um programa de estudos sobre lavagem de dinheiro na Escola de Direito de Harvard, em 1998. Em abril deste ano, ele voltou à universidade, onde participou de um painel sobre crimes de “colarinho branco”. Na ocasião, Moro disse que **a lei e a democracia estavam sendo fortalecidas no Brasil** (Grifo nosso). Após aceitar o convite do presidente eleito Jair Bolsonaro (PSL) para assumir o Ministério da Justiça, a partir de 2019, o juiz federal Sérgio Moro emitiu uma nota, informando que “com certo pesar” vai abandonar a magistratura após 22 anos. “A perspectiva de implementar uma forte agenda anticorrupção e anticrime organizado, com respeito à Constituição, à lei e aos direitos, levaram-me a tomar esta decisão. Na prática, significa consolidar os avanços contra o crime e a corrupção dos últimos anos e afastar riscos de retrocessos por um bem maior”, diz a posição oficial dele. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2018/11/01/sergio-moro-veja-quem-e-o-juiz-que-ganhou-projecao-nacional-com-a-lava-jato.ghtml>. Acesso em: 24/02/19.

pública e na construção do imaginário social. Assim o “bom juiz”, construído por essas empresas como herói, passa a ser aquele que considera os direitos fundamentais com óbices à eficiência do Estado e do mercado (CASARA, *citado em* GALLEGO, 2018, p. 75).

Durante as discussões acerca da condenação injusta de Joana no filme *Quando vale ou é por quilo?* e a atuação da justiça brasileira atualmente, evitou-se aprofundar em relação à atuação do juiz Sérgio Moro na operação Lava jato, sendo marca maior da sua atuação a condenação e prisão do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva e a posterior aceitação do convite feito pelo então presidente Jair Messias Bolsonaro (oposição e adversário político do ex-presidente nas eleições de 2018) para que o Juiz Sérgio Moro fosse o Ministro da Justiça e Segurança Pública. As discussões em torno de um possível projeto arquitetado pela direita para a prisão do ex-presidente Lula para facilitar a vitória do então presidente Jair Messias Bolsonaro e a posterior aceitação do convite para fazer parte do governo vitorioso, seriam apenas cogitações e poderiam acirrar um debate genérico sobre esquerda e direita, ou seja, apoiadores e simpatizantes da ideologia de esquerda do Partido dos Trabalhadores (PT) e os partidários da ideologia de direita do Partido Social Liberal (PSL).

A função da Filosofia e a prática docente não deve se limitar a reproduzir na escola os mesmos debates genéricos e pautados pela violência das redes sociais e da vida social, mas fazer com que cada aluno por si mesmo faça uma análise mais crítica e aprofundada da realidade brasileira. Ademais, esses debates acalorados trazem a sensação que o aluno está desenvolvendo um pensamento crítico (livre de qualquer coerção ideológica partidária ou midiática) quando, na verdade, é apenas a reprodução de discursos prontos e ideias propagadas na sua vida fora da escola. Isso pode gerar a sensação de que a filosofia é um “bate-papo” nos moldes da vida privada e provocar rejeição ao próprio pensamento filosófico.

Neste intuito, o papel da intervenção filosófica não é repassar ideias prontas, afinal

A escola seria o lugar para oportunizar a tomada de consciência quanto às relações de poder e de controle presentes nas instituições e na sociedade. Esta, a condição fundamental para um processo pedagógico que tenha como alvo a emancipação. Torna-se imprescindível, assim, discutir o modo como as relações de poder e dominação vão sendo institucionalizadas, bem como as possibilidades de se implementar resistência a elas (SILVA, 2008, p. 89).

Por mais que seja evitado, mesmo com grandes evidências, os comentários sobre uma possível participação ou utilização da Justiça pelo Juiz Sérgio Moro para interesses políticos partidários e pessoais,

Não se pode, pois, pensar a atuação dos juízes e demais atores jurídicos desassociada da tradição em que estão inseridos. Há uma relação histórica e ideológica entre o processo de formação da sociedade brasileira e as práticas observadas. Pode-se apontar que, em razão de uma tradição marcada pelo colonialismo e escravidão, na qual o saber jurídico e os cargos no Poder Judiciário eram utilizados para que os rebentos da classe dominante pudessem se impor perante a sociedade, sem que existisse qualquer forma de controle democrático dessa casta, gerou-se um sistema de justiça marcado por uma ideologia patriarcal e patrimonialista, constituída por valores que se caracterizam por definir lugares sociais e de poder, nos quais à exclusão do outro e a confusão entre o público e o privado somam-se o gosto pela ordem (CASARA, *citado em* GALLEGO, 2018, p. 74).

Mas a história ainda está em curso e seus atores em ação, o tempo nos mostrará quem são os heróis e quem são os vilões. A grande questão é se devemos deixar a história acontecer repetidas vezes e só reconheceremos nossos heróis quando eles não estiverem mais aqui ou pensar o momento presente com responsabilidade para não vivermos o lamento histórico de não termos feito nada diante das injustiças? Eis a questão!

No decorrer do filme, o diretor Sérgio Bianchi entra no universo do conto *Pai contra mãe*. Os nomes dos personagens são os mesmos do conto: Arminda, Cândido Neves (apelidado de Candinho), Clara (mulher de Candinho) e tia Mônica. A diferença é que como o filme representa relações sociais do século XXI, já não temos a presença do branco Senhor de escravos. Mas a ironia é que os senhores de escravos são substituídos por ONGs e por grupos de pessoas que, aparentemente, se preocupam com as desigualdades sociais e com os mais carentes.

Essas pessoas e ONGs fazem propagandas televisivas representando crianças, em sua maioria negras, em estado de degradação social e criam campanhas de doações de alimentos e de dinheiro para que sejam revestidos na ajuda aos mais necessitados. A sobrevivência dessas ONGs e das pessoas que trabalham nelas só são garantidos através da corrupção, da instrumentalização de outros seres humanos e dos desvios de dinheiro que deveriam beneficiar os mais pobres. Em tese, a exploração humana dos escravos nos séculos XVIII e XIX é transformada em caridade, disfarçada pelo marketing social em preocupação com os mais necessitados, mas possui apenas um intuito: o lucro.

Ao intercalar cenas das relações entre escravos e brancos no período escravocrata, onde os brancos sempre lucram financeiramente na exploração do trabalho e no desejo de liberdade dos escravos, e cenas retratando o século XXI, o filme demonstra que a evolução da exploração alcança também os pobres: é como se o desejo do oprimido fosse alcançar a condição de opressor.

Isso fica bem claro numa cena em que a personagem da Tia Mônica que trabalha distribuindo sopas para moradores de rua para a ONG de Noêmia, começa a refletir como seria se ela mesma tivesse sua ONG. Ao retratar os pensamentos de Tia Mônica, o filme mostra de forma magistral como funciona o inconsciente de quem se dispõe a ajudar os mais pobres. Tia Mônica se vê em um programa de televisão intitulado “vencendo com o social” e contando como se tornou uma pessoa bem sucedida ao se deparar com a pobreza e miséria diante dos seus olhos. Abandonando tudo, dedicou sua vida a ajudar os mais pobres, era uma vocação (um chamado) para ajudar as pessoas. Interessante notar que ao se imaginar bem sucedida administrando sua própria associação, Tia Mônica constrói seu teatro mental colocando sua patroa Noêmia como sua empregada e seus colegas de trabalho como pessoas carentes ajudadas por ela. O “sonho acordado” de Tia Mônica é interrompido pelo chamado da sua patroa Noêmia.

Nessa ótica, o sonho do oprimido é ser opressor, mas esse sonho é fruto de um egoísmo individual e não cessa a opressão. Paulo Freire em *Pedagogia do oprimido* sintetiza a construção psicológica da personagem da Tia Mônica, ao escrever que

A violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra o que os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de cria-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força da libertação dos oprimidos nem de si mesmos (FREIRE, 1987, p.30).

Neste momento do filme, encerramos o segundo encontro de intervenção filosófica e foi levantada a seguinte questão para os alunos: Desejamos acabar com a opressão ou o nosso desejo é ser opressor de oprimidos?

Essa reflexão é importante para os alunos, pois os sonhos de realização na vida adulta perpassam pelo poder sobre pessoas e coisas. Esse desejo de ser opressor é incorporado pela escola como possibilidade de sucesso profissional dos alunos no futuro. Sendo assim, a mesma solidariedade de Tia Mônica ao distribuir sopas, mas escondendo o seu desejo íntimo de sucesso individual, pode ser visto às claras na relação que os alunos estabelecem com o conhecimento, pois o conhecimento não é um fim em si mesmo, mas é potencializado em futuramente ter sucesso individual e não ser mais um oprimido, mas fazer parte de grupos sociais que oprimem.²⁸ Claro que no contexto de associações, ONGs e da própria escola existem pessoas bem intencionadas, mas que em pequenos grupos não conseguem fazer grandes mudanças sociais.

3.3.1 – Resistência menor para uma mudança cidadã maior

No dia 14 de março de 2018, uma mulher negra, pobre, homossexual, porém, livre, ocupante do cargo político de vereadora, eleita democraticamente pela vontade coletiva, foi assassinada juntamente com o seu motorista branco, casado, pai de um filho de 1 ano de idade. Os dois foram assassinados na cidade brasileira mais conhecida no mundo, o Rio de Janeiro. Até o momento não sabemos quem foram os capitães do mato que executaram o crime e nem os senhores que mandaram executar. Só nos resta criar mais um herói morto (Wanderley José Cardoso Amorim).

A terceira etapa do projeto de intervenção tem como intuito refletir sobre as possibilidades de resistência diante da manutenção histórica da exploração de seres humanos de classes menos privilegiadas por seres humanos de classes sociais mais privilegiadas, tendo o filme *Quanto vale ou é por quilo?* como guia.

No âmbito escolar e no dia-a-dia do ensino de filosofia, na maioria das vezes, ficamos presos a sistemas filosóficos estrangeiros e tentando buscar proximidades entre conceitos distantes no tempo que se adequem a nossa realidade. Por mais que o professor explique magistralmente um conteúdo sobre o pensamento de determinado filósofo, esses conhecimentos parecem distantes da

²⁸ Na Escola Estadual Doutor Odilon Loures é possível observar alunos de realidades diferentes, mas que apresentam comportamentos bem parecidos na forma de se vestir, acessórios, bonés, correntes no pescoço e modos de encarar a realidade. Muitos desses alunos apreciam um estilo musical conhecido popularmente como “Funk ostentação”. A maioria das letras dessas músicas retratam jovens ostentando dinheiro, bens materiais em festas, com carros de luxo e na presença de muitas mulheres bonitas. Muitas falam de vingança, inveja e da capacidade de exercer poder em relação as outras pessoas pela ostentação do dinheiro. Por mais que essas músicas sejam usadas como entretenimento, elas se confundem com a realidade desses jovens da periferia e povoam um sonho real de realização futura.

realidade vivida pelos alunos. Pode-se justificar que conteúdos acerca da história da filosofia são importantes para preparar o educando para as provas de vestibulares e desafios da sua futura experiência acadêmica, mas essa postura de privilegiar o conhecimento para uma finalidade meramente profissional e mercadológica retira da filosofia seu caráter crítico e a coloca como serva de interesses da classe dominante, repetindo, assim, a velha filosofia enciclopedista que alimentou uma elite intelectual que pouco pensou sobre a realidade do povo brasileiro.

Ao iniciar a terceira etapa assistindo ao restante do filme, muitos alunos já tinham buscado o filme na internet e assistido até o final. Essa pequena atitude já demonstra que o filme despertou interesse e curiosidade, fazendo com que os alunos tirassem um tempo fora dos muros da escola para assistirem um filme nacional que retrata um problema real. Outro fato a assinalar é que a resistência ao filme brasileiro no primeiro momento demonstra que não se trata de não gostar de todos os filmes nacionais, mas que as referências, principalmente propagadas pela mídia e por uma cultura de massa, são ruins. Nesses pequenos atos cotidianos da prática docente se nota a necessidade de proporcionar aos alunos referências dentro e fora da filosofia para que eles pensem filosoficamente.

A mediação, realizada primeiramente com o conto machadiano e posteriormente com o filme busca alcançar os objetivos que para a professora Lídia Maria Rodrigo são a finalidade da didática em filosofia:

- Criar mediações pedagógicas que facilitem o processo de aprendizagem.
- Promover a transição para a construção da capacidade de pensar por conta própria, de modo que o estudante consiga gradativamente dispensar mediações heterônimas, construindo, ele próprio, suas mediações com a filosofia (RODRIGO, 2009, p.26).

Desse modo, a terceira parte da intervenção com o restante do filme mostra exatamente a possibilidade que o ser humano tem de mudar a realidade em que ele vive, a partir principalmente de uma postura ética e reflexiva, não aceitando a corrupção e a exclusão dos menos favorecidos como um fato normal, mas construído por relações históricas desiguais.

Assim como no conto de Machado de Assis, a personagem Arminda é representada no filme como uma negra, mas diferente da escrava, a Arminda do século XXI é “livre”. Livre entre aspas, porque percebe que ela e outros negros e pessoas carentes são instrumentalizados pelos donos da empresa em que ela

trabalha para, através da corrupção, desviar dinheiro público que era para ser investido em obras assistenciais.

A Arminda do século XXI é a representação do desejo de liberdade da escrava Arminda do período escravocrata. O desejo de liberdade da Arminda do filme de Sérgio Bianchi é aflorado por uma atitude filosófica: o espanto.

Esse espanto acontece quando os donos da empresa em que ela trabalha vão à periferia inaugurar uma sala com computadores que foram doados à comunidade. A cena da inauguração é espantosa, porque retrata várias crianças atirando bolinhas de papel no ar, totalmente descontrolados e alheios ao que está acontecendo. Assim que a faixa da inauguração é cortada várias crianças gritando observam que os computadores nem sequer ligam e em um ato de rebeldia alguns computadores são jogados no chão pelos alunos. No meio dessa confusão, Arminda tenta controlar as crianças, espantada com o que está acontecendo.

O espanto maior se dá quando um amigo revela para a Arminda que a caridade da doação dos computadores para a comunidade faz parte de um esquema de superfaturamento. A verba era maior, mas foram comprados computadores de qualidade mais baixa para desvio do dinheiro. O amigo de Arminda apresenta documentos que comprovam a fraude entre a empresa que ela trabalha (Stiner) e os políticos. O amigo de Arminda ainda comenta:

Arminda, são as oligarquias, elas se encontram, fazem novas alianças, combinam velhos esquemas, esse pessoal deita e rola e depois ainda ganham a eleição, fica tudo sempre nas mesmas mãos. E pra gente sobra o quê? Esse papel chato de ficar fazendo denúncia... É a direita faturando na permanência da miséria.

Ao final, Arminda não se sente bem, pois observa que está em um restaurante onde a elite se reúne para montar seus projetos sociais e superfaturar ou sonegar impostos das suas empresas.

“A filosofia nasce do espanto” (Aristóteles), a resistência também. A filosofia é uma forma de resistir ao que é dado como costumeiro e uma ação para compreendê-la ou modificá-la de alguma forma. A atitude de Arminda será filosófica.

Antes das ações práticas de Arminda, o filme mostra dados acerca das ONGs e associações no Brasil. O total de dinheiro arrecado e movimentado pelas ONGs no Brasil, o número de empregos que elas geram a cada criança carente, o número de crianças que moram na rua. Os dados apresentados no filme assustam qualquer telespectador, todos ficam espantados.

Arminda no decorrer do filme observa que em todas as pessoas carentes ou em situação de rua, existe o sofrimento que também é dela. Começa a se enxergar em uma senhora idosa que carrega um carrinho com suas roupas acompanhada de uma criança. A cena do filme mostra Arminda no lugar da idosa empurrando o carrinho de madeira, mas com a máscara de folha-de-flandres no rosto. Cada vez mais, Arminda vai ficando sufocada pelas desigualdades sociais diante dos seus olhos, por outro lado, desperta a consciência que deve fazer algo para mudá-la.

Arminda, buscando justiça, procura Ricardo Pedrosa, um dos sócios da Stiner e responsável pelo superfaturamento dos computadores “doados” à comunidade, para reaver o dinheiro que foi desviado. Mas a lógica de Ricardo Pedrosa é a mesma lógica de um sistema escravista. Não existe nada de errado em explorar seres humanos, quando outros seres humanos vivem dessa exploração. E, além disso, Ricardo Pedrosa faz com que Arminda se sinta ameaçada por sua própria sobrevivência e a sobrevivência dos outros, ao dizer que ao tentar ser heroína, Arminda coloca em risco o seu emprego e de outras pessoas que sobrevivem dos projetos sociais.

Assim como no conto de Machado, os caminhos de Arminda e Cândido se cruzam no filme. Arminda, mulher negra, grávida e querendo justiça contra os desvios e superfaturamento de projetos sociais realizados pela empresa Stiner e políticos corruptos; Cândido, casado com Clara que também está grávida, desempregado, morando de favor com Tia Mônica que se encontra endividada e com o aluguel do imóvel onde moram atrasado. Cândido, diariamente, sofre pressões da Tia Mônica pela falta de dinheiro em casa para pagar o aluguel. Sua esposa Clara, mesmo com as dificuldades, idealiza uma vida de artista e de ostentação, pois passa os dias em casa olhando fotos de artistas em revistas de moda e se imaginando naquela situação.²⁹ Pressionado por todos os lados e sem emprego, a única solução encontrada por Candinho é se tornar um matador de aluguel.

Pressionada por não conseguir trabalhar com corruptos e ver a miséria ao seu lado, o caminho de Arminda é reunir um grupo de pessoas e buscar justiça indo

²⁹ Não podemos afirmar com absoluta certeza, mas os desejos de Clara de ter uma vida de artista podem ser o mesmo desejo que perpassa na cabeça de um jovem que curte o “funk ostentação”. O desejo de ser rico, famoso, ostentando dinheiro e mulheres. É a fábrica de sonhos que a mídia cria e que são incorporados nos comportamentos no cotidiano.

até um jantar que está sendo realizado pela Stiner. A ironia é que o jantar é realizado em um local luxuoso para comemorar o sucesso dos projetos sociais, mas os menos favorecidos não são convidados a participar. Ao chegar com o grupo de pessoas para protestar, Arminda é proibida de entrar. Como os gritos de protestos são ouvidos no jantar e começa a incomodar, Ricardo Pedrosa convida os pobres para o banquete. A cena é um contraste, pois o que se ouve nos diálogos entre os ricos é apenas a busca de criação de mais projetos sociais para que de alguma forma se obtenha o lucro. Não conseguindo o seu intento de sensibilizar as pessoas dos desvios de dinheiro que os políticos e a Stiner fazem, Arminda denuncia os projetos superfaturados para a imprensa.

A necessidade ética, de justiça e liberdade de Arminda se cruzam com as necessidades financeiras de Candinho. Ricardo Pedrosa, com receio das denúncias contrata os serviços do matador de aluguel Candinho. O filme não mostra, mas, com certeza, Candinho recebe uma foto com características físicas de Arminda e o seu endereço, assim como os Capitães do mato buscavam anúncios de escravas fugidas. Candinho encontra a negra rebelde e executa o serviço contratado pelo senhor branco. Garante, assim, o pagamento do aluguel, a vida boa que sua esposa tanto sonhava e a satisfação de Tia Mônica. Esse é o final do filme *Quanto vale ou é por quilo?!*

Diante desse final, a sensação é que não adianta lutar contra as desigualdades neste país. Lutar contra a exploração dos mais pobres pelos ricos é sentença de morte. Direitos iguais para todos, sejam negros, pobres, brancos, índios, homossexuais, qualquer luta contra a desigualdade não passará de “mimimi”.³⁰

Melhorias na educação pública através de greves, protestos e reivindicações são pedir para apanhar da polícia e vai continuar do mesmo jeito.

³⁰ Já caiu no linguajar popular, mas principalmente nos debates acirrados nas redes sociais. Você certamente leu ou ouviu a expressão “mimimi”. O termo que remete ao choro é normalmente usada na tentativa de diminuir a manifestação de ideias de uma pessoa. O que poucos lembram é de onde surgiu o famoso “mimimi”. Se você pensou que foi na internet, se enganou. Foi na televisão, mais especificamente no politicamente incorreto desenho animado “Fudêncio e Seus Amigos”, que era transmitido pela MTV Brasil. O protagonista, Fudêncio, se comunicava apenas na língua do “mimimi” para provocar o reclamão e irritado Conrado. Foi aí que a única fala do personagem virou uma expressão para tirar uma onda com qualquer queixa. Só que, atualmente, na opinião dos criadores do “Fudêncio”, Marco Pavão e Thiago Moraes, a expressão está sendo usada de forma errada e acabou se tornando uma arma para detonar qualquer manifestação. Disponível em: <https://www.revistaforum.com.br/criadores-do-mimimi-criticam-mau-uso-do-termo/>. Acesso dia: 16/02/2019.

Negra, mulher e pobre na política denunciando políticos homens, brancos e corruptos é pedir para morrer.

Não existe uma saída? Ou isso acontecerá por sucessivas vezes em um eterno retorno do mesmo?

A saída é a resistência!

Dos vários sentidos que a palavra possui, resistência é o ato, ação ou efeito de resistir, de não ceder nem sucumbir; aptidão para suportar dificuldades (fadiga, fome, esforço); qualidade de um corpo que reage contra a ação de outro corpo. E Sérgio Bianchi nos proporciona outro final, a esperança que não sabemos onde vai dar.

A cena é refeita, Arminda prestes a ser assassinada convence Cândido a não matá-la e juntos fazerem justiça buscando, mesmo que de forma violenta, o dinheiro que pertence a eles mesmos. É como se o filme deixasse que cada um dos telespectadores escolhesse o seu final e, através da imaginação e da reflexão, pensasse em outros finais para a história do filme, para a nossa história de cada dia de Armindas, Candinhos, Mônicas, Chicós Mendes³¹, Dorothy Stang³², Amarildos³³, Marielles Franco³⁴ da nossa história mais recente.

³¹ Na noite de 22 de dezembro de 1988, o ecologista Chico Mendes, presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Xapuri, no Acre, foi morto a tiros de espingarda, no quintal de sua casa, por Darcy Alves da Silva, a mando de seu pai, o fazendeiro Darly Alves da Silva. Chico Mendes havia sido condecorado pela ONU no ano anterior, por sua luta em defesa do meio ambiente. O ecologista, que ajudara a organizar o trabalho e a resistência dos seringueiros, foi o fundador da primeira reserva extrativista do Brasil, 40 mil hectares de exploração conservacionista, em São Luiz do Remanso, situado a 80 quilômetros de Rio Branco, capital do Acre. Sua morte repercutiu no mundo inteiro, onde era conhecido como o “herói da floresta”, tendo sido o único brasileiro a participar, em 1988, de uma reunião de 500 ecologistas de todo o mundo na ONU, em Washington. Apesar desse histórico de lutas e de ser reconhecido mundialmente como uma autoridade em defesa do meio ambiente, o atual Ministro do Meio Ambiente, Ricardo Salles, do governo de Jair Messias Bolsonaro, em entrevista para o programa “Roda viva” da TV Cultura afirmou não conhecer Chico Mendes e que já ouviu falar coisas negativas e positivas ao seu respeito. Ao final do programa diz ser irrelevante saber quem é Chico Mendes e que não faria diferença no momento. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IBzKuygrcAA>. Acesso no dia 20/02/2019. Essas afirmações e tantas outras de ministros, secretários, simpatizantes, filhos do presidente e do próprio Jair Messias Bolsonaro são uma forma de desconsiderar lutas históricas que não convêm ideologicamente ao governo, principalmente, quando de forma irresponsável tentam passar a ideia que qualquer movimento de luta por direitos das minorias, de igualdade social ou por justiça pelas mortes de pessoas que tiveram ou tem ligação com esses movimentos possam ser condenados por estarem ligados a interesses partidários da esquerda. Logo, podemos considerar ou constatar que qualquer cidadão ou grupo que defenda o meio ambiente, minorias, educação de qualidade no atual contexto político, corre o risco de ser assassinado e ter sua morte justificada por pertencer a um pensamento político e partidário de esquerda. Vivemos em uma democracia ainda?

³²Numa estrada de terra de difícil acesso a 53 quilômetros de Anapu (PA), no dia 12 de fevereiro de 2005, a missionária católica Dorothy Mae Stang foi assassinada com sete tiros, por defender os sem-terra. Os latifundiários Vitalmiro Bastos de Moura e Regivaldo Pereira Galvão são apontados como os principais mandantes do crime.

3.4 – Possibilidades de rompimento do eterno retorno do mesmo através da educação, no filme *Que horas ela volta?*: educação maior x educação menor

Ao terminar a terceira etapa da intervenção estabelecendo reflexões entre o conto *Pai contra mãe*, de 1906, o filme *Quanto vale ou é por quilo?*, de 2005, e confrontando-os com a nossa realidade escolar e social, foi possível perceber um sentimento de que as coisas são realmente como mostradas nas duas obras e que ainda vivemos em uma sociedade desigual, onde historicamente as relações de exploração mudam suas roupagens, mas persistem das variadas formas. Por mais que as relações sejam diferentes, algo persiste historicamente: a violência.

A violência parece funcionar como uma solução final a qualquer ato que possa ameaçar a manutenção do mesmo. No conto, no filme e analisando a nossa história mais recente, isso fica evidente. O sentimento é que se opor ao que e a quem oprime é arriscado. A solução encontrada por Arminda, no segundo final proposto pelo diretor Sérgio Bianchi, foi se opor ao opressor, também de forma violenta. No contexto em que Arminda se encontrava, prestes a ser assassinada por Candinho, a solução final encontrada foi propor a Candinho uma união para que de forma violenta os dois buscassem o dinheiro que foi desviado dos programas sociais através de superfaturamento e corrupção.

Por mais que a violência proposta por Arminda seja justificada e compreensível, ela só resolveria uma questão de cunho pessoal e reduzida a uma realidade específica e manteria o elo violento entre opressores e oprimidos. A saída diante das desigualdades, já cogitada anteriormente, seria a resistência, ou seja, não aceitar essas desigualdades como algo natural e irreversível. Mas como resistir, quando a realidade demonstra cada vez mais a persistência do mesmo e do uso da

³³Em 14 de julho de 2013, o pedreiro Amarildo Dias de Souza, morador da Favela da Rocinha, no Rio de Janeiro, foi levado a Unidade de Polícia Pacificadora (UPP) local para prestar esclarecimentos. A família registrou o desaparecimento dele dois dias depois. Em outubro, após três meses de investigações, o Ministério Público denunciou 25 policiais militares pela morte de Amarildo. Treze tiveram prisão decretada. O julgamento começou em fevereiro de 2014 e ainda não foi concluído. O corpo de Amarildo até hoje não foi encontrado.

³⁴ Marielle Franco é mulher, negra, mãe e cria da favela da Maré. Socióloga com mestrado em Administração Pública. Foi eleita Vereadora da Câmara do Rio de Janeiro pelo PSOL, com 46.502 votos. Foi também Presidente da Comissão da Mulher da Câmara. No dia 14/03/2018 foi assassinada em um atentado ao carro onde estava. 13 Tiros atingiram o veículo, matando também o motorista Anderson Pedro Gomes.

violência pelos opressores e sendo institucionalizada cada vez mais na política para aquele que oprime?³⁵

A própria história do Brasil nos mostra que o uso da violência não melhorou nossas relações sociais, mas tornaram a sociedade mais violenta a ponto de se justificar o uso da violência não apenas pelas forças estabelecidas politicamente, mas pela própria população. Essa constatação nos leva a buscar outras soluções distantes das inovadoras soluções antigas que sempre nos levam a lugares comuns. Diante dessa realidade, aumenta a desconfiança da população acerca da importância da escola pública e da atuação de professores das áreas de Ciências Humanas que se propõe pensar questões relacionadas aos problemas sociais e desigualdades presentes na sociedade brasileira. Ao mesmo tempo, essa mesma população que enxerga a educação com desconfiança, apoiam projetos e aparatos de poder e violência para educação dos alunos.

Como já foi constatado no primeiro capítulo, o ensino de filosofia nem sempre esteve presente na educação pública. Quando esteve, foi controlada ou instrumentalizada por ideais políticos que são contrários aos ideais da própria filosofia e do filosofar. Sempre que a filosofia e outras áreas das Ciências Humanas

³⁵ O presidente Jair Bolsonaro assinou no dia 15 de janeiro de 2019, em cerimônia no Palácio do Planalto, um decreto que facilita a posse de armas de fogo. O direito à posse é a autorização para manter uma arma de fogo em casa ou no local de trabalho (desde que o dono da arma seja o responsável legal pelo estabelecimento). O texto do decreto permite aos cidadãos residentes em área urbana ou rural manter arma de fogo em casa, desde que cumpridos os requisitos de "efetiva necessidade", a serem examinados pela Polícia Federal. Cumpridos os requisitos, o cidadão poderá ter até quatro armas, limite que pode ser ultrapassado em casos específicos. O decreto também prevê que o prazo de validade do registro da arma, hoje de cinco anos, passará para dez anos. "Todo e qualquer cidadão e cidadã, em qualquer lugar do país, por conta desse dispositivo, tem o direito de ir até uma delegacia de Polícia Federal, levar os seus documentos, pedir autorização, adquirir a arma e poder ter a respectiva posse", declarou o ministro da Casa Civil, Onyx Lorenzoni. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/01/15/bolsonaro-assina-decreto-que-facilita-posse-de-armas.ghtml>. Acesso em 22/02/2019. As desigualdades sociais provocam violência de todas as ordens. E diante da violência alarmada por jornais televisivos e de uma mídia que se mantém e se especializou em mostrar essa violência no cotidiano, à população que sofre com essa violência tende a acatar discursos simplistas de combate a essa violência, principalmente por políticos que por vários anos ocupando cargos públicos pouco fizeram pela diminuição das desigualdades sociais e pela diminuição da violência. O discurso e a aprovação pela facilitação da posse de arma por cidadãos comuns é o reconhecimento do fracasso das políticas públicas e a institucionalização e legalização da violência. Em tese, o decreto que facilita a posse de armas, atende o desejo de classes privilegiadas em defender seu patrimônio contra pessoas de classes menos privilegiadas que se envolvem com a criminalidade, em grande parte, em decorrência das condições sociais desfavoráveis aos quais estão inseridos. Nesse sentido, o argumento do ministro da Casa Civil, Onix Lorenzoni de que todo e qualquer cidadão em qualquer lugar do país tem o direito de adquirir e ter posse de arma é falacioso. Os valores de uma arma de fogo impedem que a maioria da população tenham condições em comprá-las e legalizá-las, logo as classes mais privilegiadas terão o direito garantido pela constituição de possuir armas e de fazer uso dela quando necessário ou quando se sentir ameaçado por outro ser humano. É o aumento da violência em benefício do opressor e a possibilidade de exterminar vidas consideradas sem valor.

tentaram pensar o Brasil a partir das suas contradições históricas, a solução final foi colocada em prática através da violência proporcionada pela própria política. Nesse sentido, os agentes públicos determinam o que deve ser ensinado e as finalidades desse ensino. Qualquer alternativa que contrarie a ordem estabelecida ameaça de retirada ou de punição os professores os sistemas de ensino. Mas não podemos negar que é através da educação que podemos refletir sobre o passado, o presente e lançar luzes para o futuro; essa luz para o futuro se encontra no próprio aluno e na sua relação com o professor, no nosso caso, o professor de filosofia. Mesmo que tenhamos forças contrárias agindo sobre a escola e sobre o exercício profissional do professor, a responsabilidade em relação à educação dos alunos é a reflexão sobre o que estamos fazendo com o mundo humano. Em seu livro *Entre o passado e o futuro*, Hannah Arendt reflete sobre a crise da educação na América do Norte nos alerta sobre a relação entre a novidade que os alunos podem instaurar em um mundo que já se encontra pronto e a responsabilidade do professor em apresentar esse mundo aos alunos:

A educação é ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar das suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDR, 2009, p.247).

Para compreender a importância da educação como possibilidade de mudança no mundo já constituído e de rompimento com o mesmo dos mundo dos adultos, a quarta e última etapa da intervenção consiste em pensar os conceitos de *educação maior* e *educação menor*³⁶ propostas pelo professor Sílvio Gallo (2012), acompanhados da análise do filme *Que horas ela volta?* da autora e diretora Anna Muylaert, ano de 2015.

³⁶ Os conceitos de “educação maior” e “educação menor” criados e desenvolvidos por Sílvio Gallo em seu livro *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio* é um deslocamento conceitual em relação ao jogo “literatura maior” e “literatura menor”, que Deleuze e Guattari criaram para analisar a obra de Franz Kafka. Em *Kafka: Por uma literatura menor* (1975), Deleuze e Guattari analisaram a obra de Kafka como uma literatura de resistência. Para isso, criaram os conceitos de “literatura maior”, aquela produzida numa língua estabelecida, segundo os padrões culturais de um povo ou nação, e de “literatura menor”, aquela – como a de Kafka – produzida no contexto de uma língua maior, estabelecida, mas que a subverte, cria nela linhas de fuga, faz dela trincheiras de resistência de minoridade (GALLO, 2012, p.25-26).

Para o professor Sílvio Gallo, a educação maior “é aquela do âmbito das políticas de ensino gestadas nos ministérios e secretarias, a dos grandes planos, dos macroplanejamentos” (GALLO, 2012, p.26). Essa educação maior não leva em consideração as particularidades de cada escola e nem enxergam os alunos a partir das suas individualidades e subjetividades, mas a escola é vista como uma massa de alunos, professores e seus sistemas burocráticos com finalidades específicas. No âmbito da escola maior podemos constatar as inúmeras reformas do ensino propostas nos momentos de crise e a tentativa de fazer das escolas públicas modelos que não se adequam à realidade dos alunos. Devido a isso e a tantos fatores a educação pública é o reflexo da nossa política, um sistema perpassado por crises e fracassos. Mas essas crises e fracassos podem ser utilizados para causar o espanto e desse espanto formas coletivas de resistência.

Para causar espanto e resistência à educação maior proposta por ideologias políticas, não é necessário fazer grandes alardes, mas possibilitar uma educação menor de responsabilidade pela escola ao qual está inserido, pela sociedade fora dos muros da escola e, porque não, pelo mundo:

Uma educação menor é um empreendimento de militância. Vale lembrar que um importante filósofo político da atualidade, Antonio Negri, tem afirmado que este é um tempo de militantes, mais do que de profetas. Os grandes atores da política, hoje, não são os da macropolítica, os profetas que anunciam o porvir, mas sim os da micropolítica, os militantes que produzem o presente e possibilitam o futuro. Assim, a educação menor é fruto da ação militante de professores em sala de aula, agindo em surdina, sem grandes alardes, mas muitas vezes produzindo algo nem mesmo suspeitado pelas “grandes políticas”, apesar delas e para além delas (GALLO, 2012, p. 26).

No contexto de uma educação menor agindo dentro de uma educação maior, o ensino de filosofia não se justifica dentro da escola por imposição política de obrigatoriedade e nem pela preocupação em justificar números, dados estatísticos para políticas educacionais, mas é um ensino que possa produzir efeitos na vida cotidiana dos alunos de forma natural sem que se tenha a necessidade de ser chamado de filosófico, sem rótulos, mas porém filosófico. O professor não precisa fazer com que o aluno valorize certas ideias porque recebem o rótulo de filosóficas, mas possibilitar, mediar, proporcionar momentos de consensos coletivos, onde um conjunto de ideias tenham sentido, sejam racionalizadas para possibilitar novos caminhos para a realidade.

O filme *Que horas ela volta?* é uma possibilidade de sensibilização para que os alunos percebam a importância da educação e de que existem possibilidades de mudanças sociais através da resistência ao que insiste em se reproduzir historicamente: as diferenças entre ricos e pobres no contexto educacional brasileiro.

Em resumo, o filme é centrado na história de uma nordestina de nome Val que, buscando melhores condições de vida, muda-se para São Paulo para trabalhar como empregada doméstica, deixando para trás uma filha de nome Jéssica. Por 13 anos ela trabalha e mora na casa de uma família de classe alta representada pelos personagens Bárbara, Carlos e seu filho Fabinho. Depois de 10 anos sem ver a filha pessoalmente e se comunicando apenas através de telefonemas, Val recebe um telefonema de Jéssica dizendo que deseja ir a São Paulo para prestar vestibular. Com alegria e ao mesmo tempo com apreensão, Val prepara a tão sonhada vinda da filha, apoiada por seus patrões. Mas quando Jéssica chega, a convivência é difícil. Ela não age dentro do protocolo esperado por Val e muito menos pela dona da casa, Bárbara, o que gera tensão dentro da casa. Todos serão atingidos pela autenticidade da personalidade de Jéssica. No meio deles, dividida entre a sala e a cozinha, Val terá que achar um novo modo de vida.

Fazendo um paralelo entre o filme *Que horas ela volta?* e o ensino de filosofia em uma escola de massa, os patrões de Val representam uma educação maior, pois demonstram ter uma relação familiar com Val a tratando como membro da família, mas essa relação só dura até o momento em que Val segue um conjunto de comportamentos estabelecidos e ocupa um lugar específico dentro da casa dos patrões.

Val, além de ser a representação da vida de muitas mulheres que não tiveram acesso a educação, que trabalham como empregadas domésticas e moram no local de trabalho, podemos constatar que ela também representa, metaforicamente, alguns alunos da escola pública de massa. Muitos alunos se contentam em ser meros repetidores de ordens e tarefas estabelecidas pelo professor com horários pré-fixados e sem uma reflexão crítica sobre sua própria condição humana.

Fabinho, filho de Bárbara e Carlos, mas que foi criado e conviveu afetivamente mais com a empregada Val que com os pais, é a representação da vida de muitos filhos dos senhores brancos no sistema escravista: tinham condições

privilegiadas, acesso à educação de qualidade da época, eram criados afetivamente por escravas e carregavam no ombro os desejos dos pais de continuidade do legado familiar. No contexto atual da educação brasileira, Fabinho representa uma pequena parte de jovens brasileiros que estudam em colégios particulares, têm condições materiais privilegiada em relação à maioria, mas afetivamente são frágeis e não conseguem desenvolver os desejos mercadológicos e profissionais dos pais e acabam fracassando na vida pessoal pela falta de estrutura afetiva familiar.

A personagem Bárbara é a representação da mulher em uma sociedade patriarcal do século XXI. Apesar de ser branca e bem sucedida na vida profissional, ela que supervisiona o trabalho da empregada Val e cuida da casa. Bárbara é a representação da mulher branca e rica que faz parte de um mundo bem particular, mas que, mesmo assim, vive em prol da vida de dois homens, seu filho Fabinho e seu marido Carlos.

Carlos é a representação do Senhor branco do período escravista ambientado ao século XXI. Carlos é um velho, herdeiro de uma fortuna da família e que é representado pela passividade. Em uma das suas conversas com Jéssica ele metaforicamente diz que *“todos dançam, mas ele que coloca a música”*. Apesar de ser velho, Carlos depende dos mesmos cuidados que a empregada Val dá ao seu filho Fabinho. Todos os dias, Val lhe serve o almoço, seu refrigerante predileto e o acorda para lembrá-lo de tomar os seus medicamentos. Carlos é o retrato do seu filho Fabinho, porém, mais envelhecido. Os dois são carentes afetivamente, mas enquanto Fabinho substitui os afetos paternos e maternos pela atenção e carinho da empregada Val, Carlos vai buscar a falta de afeto da família e da sua solidão na juventude de Jéssica. O carinho e a atenção que Carlos dá para a Jéssica logo se revelam em interesse de relacionamento afetivo.

Em uma cena constrangedora passada na cozinha da casa, Carlos diz que não acredita em reencarnação e nem que exista outra vida, talvez querendo justificar a sua diferença de idade para Jéssica. Como não teria outra oportunidade, acaba pedindo Jéssica em casamento. A reação de Jéssica é de espanto e de ficar sem palavras. Percebendo que Jéssica não aceitaria o pedido e constrangido pela tentativa, Carlos, com um sorriso sem graça, diz que foi uma brincadeira e se retira da cozinha.

A tentativa de Carlos, por mais que pareça ser uma atitude de um homem rico e infeliz em busca de uma nova vida com Jéssica, demonstra a relação de poder

e financeira entre o patrão rico e a filha da empregada. É como se Jéssica, por falta de escolha ou por interesses financeiros tivesse que aceitar o pedido de casamento por medo ou por conveniência. No decorrer do filme, fica bem claro que a relação entre Carlos e Bárbara também é financeira. Por mais que Bárbara seja branca, rica e bem sucedida profissionalmente, existe uma dependência explícita da riqueza herdada por Carlos.

A personagem Jéssica é a representação de uma resistência. Apesar de viver a mesma realidade da mãe, não aceita que pelo fato de pertencer a uma classe social diferente da dos patrões, ela seja obrigada a ser explorada e ter que ocupar espaços físicos determinados e ter comportamentos estabelecidos pelos outros. Sendo assim, Jéssica, durante todo o filme, não se enquadra nos padrões e limites estabelecidos pelos patrões da sua mãe, principalmente por Bárbara.

O que contribuiu para Jéssica ser assim?

Logo que Jéssica chega e é apresentada aos patrões da mãe, Bárbara pergunta a Jéssica para qual curso ela pretende tentar vestibular, Jéssica responde que é arquitetura. Fabinho, com tom de espanto, pergunta se ela pretende tentar vestibular para ingressar na FAU (Faculdade de Arquitetura e Urbanismo) da Universidade de São Paulo, Jéssica responde que sim! Os olhares trocados entre os patrões como se quisessem dizer que aquele sonho era impossível, pronunciam-se pelos comentários como “a FAU é uma das faculdades mais difíceis de entrar”; “é bem concorrida”; acompanhados da pergunta de Carlos se a escola onde Jéssica estudou era boa.

A resposta de Jéssica é a certeza que os patrões da sua mãe já tinham, o ensino era ruim. Mas Jéssica diz que teve ajuda de algumas pessoas, principalmente quando conheceu um professor de história chamado João Emanuel. A ajuda dada pelo professor de história não foi material, mas de ordem intelectual. Por ser muito crítico e questionador e proporcionar aos alunos uma visão mais crítica da realidade, fez com que os alunos pensassem por conta própria, ou como a própria Jéssica afirma, “*botou nossa cabeça para funcionar, fez grupo de teatro*”.

Por mais que no decorrer do filme não seja explorada a importância do professor na vida de Jéssica, que não é representado por nenhum personagem, e nem se ofereça uma imagem da escola onde ela estudava, não podemos negar que a escola onde Jéssica estudou seja o retrato de muitas escolas públicas brasileiras que atendem pessoas carentes. Sem muita estrutura, sem muitos recursos, com

professores mal remunerados e alunos que, assim como Jéssica, são filhos de pessoas que não tiveram acesso à educação escolar.

Nesse contexto e nessa pequena cena do filme é que podemos perceber a importância do professor crítico inserido em uma escola de massa a serviço de uma educação maior provida pelas políticas públicas. Por mais que não sejam oferecidas as condições materiais para o desenvolvimento das aulas, por mais que as políticas públicas não tenham conhecimento de que existe um professor de história chamado João Emanuel, a ajuda proporcionada pelo professor à Jéssica foi no âmbito de uma educação menor.

A observação de Sílvio Gallo acerca do papel da educação menor em um contexto de educação maior é representada pelo professor de história na vida de Jéssica. Em termos, ele também pode ser o professor de filosofia, o professor de matemática, sociologia, física ou qualquer outro conteúdo trabalhado na escola. A exigência não são as funções delimitadas pelo Estado, mas a atitude crítica diante da vida dos alunos e sua relação com o mundo.

O fato de o professor não aparecer em nenhuma cena, nem os patrões e a empregada Val sequer elogiarem o seu trabalho; o fato de as críticas sobre o filme, em sua maioria, deixarem passar a importância desse detalhe do roteiro na vida da personagem Jéssica, expressam uma postura muito próxima do exercício profissional e de como o professor de uma escola de massa é visto pela sociedade. Por mais que se esforce, fazendo grupos de teatro, intervenções, proporcione textos e discussões mais críticas sobre a realidade, é como se a educação na escola de massa fosse fadada ao fracasso e os alunos incapazes de produzirem algo diferente.

Por mais que o professor, como qualquer outro profissional, deseje ser reconhecido e valorizado, não só financeiramente, mas socialmente, pela importância do seu trabalho, parece que “somos professores feitos para desaparecer, embora nosso narcisismo nem sempre nos permita tal ato de desprendimento” (GALLO, 2012, p. 32).

O filme *Que horas ela volta?* ao não explorar a importância da intervenção provocada do professor de história na escola em que Jéssica estudava, comunga com o pensamento do professor Francês Michel Onfray³⁷ ao ser perguntado por

³⁷ MICHEL ONFRAY é um filósofo francês. Nasceu em 1959, em Argentan, no seio de uma família de agricultores normandos. Doutor em Filosofia, lecionou no ensino secundário durante 20 anos. Em

Alcino Leite Neto em entrevista sobre qual seria o papel o papel do professor nos dias atuais:

O professor é aquele que conduz, que aponta o norte, o sul, e depois diz ao aluno: 'Vire-se você, faça o seu próprio caminho'. Nietzsche dizia que um bom mestre é aquele que ensina os alunos a se desligarem dele. Então é preciso ensinar as pessoas a se desligarem de seus mestres, a serem mestres de si mesmas. É um estranho paradoxo, mas nós, professores, somos feitos para não existir. O que interessa é que as pessoas tenham uma relação direta com a filosofia, na qual eu serei apenas um mediador. Eu sou feito para desaparecer (ONFRAY, 2002).

Por outro lado, por mais que Jéssica tenha se desligado do professor, algo ainda os une. As intervenções do professor no espaço físico da escola ou não (no filme isso não é deixado claro) desenvolveu o pensamento crítico e já não são as ideias do professor que encaminha Jéssica na vida, mas o seu próprio pensamento, fazendo uso da capacidade de questionar uma realidade que não a convém. O professor apenas provocou a mediação entre o pensamento e a vida. A intervenção filosófica na Escola Estadual Odilon Loures tem esse mesmo sentido, demonstrar que a educação acompanhada de espírito crítico pode provocar mudanças profundas na sociedade.

2002, fundou a Universidade Popular de Caen, uma universidade gratuita, cuja concepção assenta nos princípios do seu manifesto *La communauté philosophique*. Os seus escritos celebram o hedonismo, a razão e o ateísmo. Dentro da tradição do século 19, o filósofo Michel Onfray fundou, em 2002, uma a Universidade Popular de Caen, com o objetivo de democratizar a cultura, proporcionando gratuitamente o saber para o maior número possível de pessoas - um novo Jardim de Epicuro, mas fora das paredes, lançando as bases para uma autêntica "comunidade filosófica" contra o mercantilismo dos saberes. Dentro da lógica de Michel Onfray, a Universidade Popular se inspira na universidade tradicional (qualidade das informações, progressão pessoal, transmissão de um conteúdo antes de todo debate). O que justifica seu interesse pelo século 19, está no objetivo de atingir o maior número de pessoas, que não precisariam fazer exames para poder vir ao encontro do saber e não pagavam nada para ter acesso ao conhecimento. Foi um pouco nesse espírito que ele veio criar o seu projeto. Quanto ao povo, acha que seria preciso defini-lo hoje como aquele que não exerce o poder, mas sobre o qual o poder é exercido. São pessoas privadas do saber de uma maneira geral. Contudo, seu projeto conserva do café filosófico à abertura para todos os públicos, a utilização crítica dos saberes e a prática do diálogo. A fórmula precisa respeitar determinados critérios: os docentes são benévolos; as aulas são gratuitas; os participantes totalmente livres. Participa quem quer, sem precisar se inscrever previamente, sem condições de idade ou de diploma, e sem precisar submeter-se a um controle dos conhecimentos. Disponível em: http://www.filosofia.com.br/bio_popup.php?id=69. Acesso dia 10/02/2019.

3.5 – O mergulho crítico da empregada Val na piscina da casa dos patrões

O filósofo grego Heráclito de Éfeso dizia que era impossível banhar-se duas vezes no mesmo rio. A metáfora do rio e do banho no pensamento heraclítico é para demonstrar que as coisas estão em constante mudança, ao entrar uma segunda vez no rio, nem quem entrou e nem o rio serão os mesmos. O filósofo pré-socrático utiliza a metáfora do fogo, com suas chamas vivas, provocando mudanças constantes tanto materiais quanto imateriais. Outro fator que, segundo Heráclito, faz com que o movimento das coisas seja possível é a força dos contrários, a tensão entre forças, provocando ações e reações.

A metáfora heraclítica é importante para compreendermos como o comportamento de Jéssica diante de uma ordem estabelecida, provocará mudanças importantes em sua vida e na vida da sua mãe, a empregada Val. Contrariando o elemento natural proposto por Heráclito, no filme *Que horas ela volta?* a mudança será representada pela água da piscina da casa dos patrões de Val.

A ordem estabelecida em relação ao uso da piscina na casa da patroa é de que aquele espaço é exclusivo para uso dos patrões. Desde o início do filme, apesar do aparente calor sentido pela empregada Val com seu uniforme, quem faz uso da piscina é o menino Fabinho. A piscina representa a manutenção de uma ordem hierárquica e de divisão social. No imaginário popular, possuir uma piscina em casa representa status social e uma condição financeira privilegiada.

Desde a chegada de Jéssica a imagem da piscina é usada como uma forma de ostentação, como algo que não é comum no cotidiano de uma casa. Por mais que para os patrões a piscina represente uma marcação de poder financeiro, para Jéssica o fascínio maior é pelos livros, que lhes desperta maior curiosidade.

A mudança na ordem estabelecida é proporcionada por Jéssica ao saber que apesar de Val trabalhar ali por muitos anos, ela nunca entrou na piscina. Val acha essa situação normal e polícia Jéssica para que ela não entre na piscina, apesar do calor. Mesmo se os patrões convidarem, que Jéssica arrume uma desculpa qualquer, falando que não tem trajes de banho, até porque o convite seria apenas uma forma de conveniência e não um desejo real de que ela desfrutasse da piscina.

As mudanças da ordem e do papel que cada um desempenha são representadas na cena em que Fabinho e um amigo de apelido Cavera pegam

Jéssica à força e a jogam na piscina. Era como se fosse a confraternização da igualdade humana com a brincadeira dos três na piscina, pertencentes a classes sociais diferentes. Na água se tornavam iguais, a ordem social hierárquica era dissolvida.

Mas até em que ponto o acesso de pessoas de classes baixas a lugares antes exclusivos das classes privilegiadas causam incômodo e mal-estar?³⁸

Bárbara, patroa de Val, sente-se incomodada com os gritos vindo da piscina e mesmo debilitada devido a um acidente que sofreu, levanta-se da cama e exige a saída de Jéssica da Piscina. Prontamente, Bárbara liga para o responsável pela limpeza da piscina dizendo que aconteceu um problema. O desfecho é o esvaziamento e limpeza da piscina e Bárbara justifica para Val que a limpeza foi necessária porque caiu um rato na piscina. Val, por inocência ou por conveniência, não questiona, ou por falta de análise crítica não percebe que o rato a quem a patroa se refere é a sua própria filha. O que passa despercebido por Val é, contudo, bem claro para Jéssica, principalmente no momento em que a cachorra dos patrões está dentro da cozinha e Val pede para ele sair, porque está com mau cheiro, pois sempre fica assim quando cai na piscina e não seca direito. Essas atitudes colocam Jéssica abaixo das condições da cachorra dos patrões.

O conflito estabelecido pela quebra da ordem social provocará mudanças profundas. Assim como o aluno é julgado e expulso da escola por quebrar a ordem estabelecida pela educação maior, provocando comportamentos inesperados, a presença de Jéssica na casa se torna indesejável. O interessante notar é que o

³⁸ O advogado Marcelo Pereira dos Santos, 33 anos, sentiu-se "bastante humilhado e magoado" com a postagem no Facebook feita pela professora do curso de Letras da PUC-Rio, Rosa Marina. Ele é sócio de um escritório de advocacia especializado em direito empresarial e marcas e patentes em Nova Serrana, a 100 km de Belo Horizonte, e voltava de um cruzeiro marítimo pela Argentina, Uruguai e costa brasileira com dois amigos quando foi fotografado no aeroporto Santos Dumont, no Rio de Janeiro. Na foto, o advogado aparece de bermuda e camiseta. Na legenda, a professora postou: "Aeroporto ou rodoviária"?, e teve a simpatia de vários seguidores que ironizaram a foto e as roupas do advogado, que afirmou não ter visto o momento da foto ter sido tirada. "Usava aquela roupa porque estava à vontade, estava muito quente", explicou. "O ato dela foi preconceituoso. Os comentários de muitas pessoas que a acompanharam também. Um preconceito de quem acha que uma pessoa pobre não pode andar de avião, não pode frequentar um local como aquele", analisou. (Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/brasil/me-senti-humilhado-diz-advogado-fotografado-por-professora-em-aeroporto,6c946b22adc14410VgnVCM4000009bcceb0aRCRD.html>. Acesso em 15/02/2019. A cozinheira Fátima Aparecida Gomes, de 56 anos, procurou a Polícia Civil para denunciar caso de racismo. Ela foi impedida de acessar o elevador social de um condomínio localizado na Rua Quinze de Novembro, no centro de Campo Grande. "Pessoas como você não entram por aí", ouviu de um funcionário que a constrangeu, obrigando que ela usasse o elevador de serviços. Disponível em: <https://www.correiadoestado.com.br/cidades/pessoas-como-voce-nao-entram-por-ai-ouviu-cozinheira-barrada-em/342760/>. Acessado no dia 15/02/2019.

mesmo desconforto provocado na patroa Bárbara será também provocado na empregada Val, que apoiará e dará razão às atitudes da patroa.

A primeira mudança a que Val é submetida, literalmente, é a mudança da casa dos patrões, abandonando o antigo quartinho que vivera por muitos anos e tentando alugar um lugar para que ela e a filha pudessem morar. Podemos observar que essa mudança para Val é mais uma obediência aos patrões e um receio do comportamento da filha, que uma atitude tomada pela vontade pessoal e espontânea. Para Jéssica, o fato de a mãe trabalhar e morar na casa dos patrões, desde o início, já era estranho e inaceitável.

As mudanças repentinas não são simples e com Val e Jéssica não seria diferente. Não foi possível ficarem no quarto improvisado que haviam alugado pela falta de depósito antecipado do dinheiro; nem foi possível ficar na casa de nenhum amigo mais próximo, pois todos se encontravam em condições tão precárias que a moradia que ocupavam não possibilitava receber mais duas pessoas. A alternativa foi voltar para a casa de Bárbara, mesmo contrariadas, até que encontrassem uma nova casa.

Essas idas e vindas na vida de Val demonstram a falta de possibilidade de mudança. A aceitação de Val da sua condição de explorada representa mais a falta de escolha, pois o fato de trabalhar e morar com os patrões vai além de ser uma questão meramente profissional, perpassa por sua sobrevivência. É como se não existisse outro caminho a não ser servir a seus patrões.

Esse retorno significa restaurar as mesmas condições de aceitação de ocupação de espaços específicos. Assim como a piscina era um espaço privilegiado dos patrões, a cozinha era um espaço que poderia ser ocupado pela empregada, mas com suas limitações. Alguns alimentos eram de uso exclusivo dos patrões e Jéssica em mais uma atitude livre, abre a porta da geladeira e toma um pouco do sorvete que para os patrões deveria ser tomado apenas por Fabinho. No momento em que Jéssica está tomando o sorvete, Bárbara adentra a cozinha e deixa bem claro que o sorvete é apenas para o seu filho. Além disso, determina para Val que sua filha fique da porta da cozinha para fora.

Ao saber dessa nova limitação, Jéssica, na noite anterior ao vestibular, não aceita permanecer mais na casa dos patrões e sai à rua sob chuva em busca de um lugar para ficar.

Na manhã seguinte, Fabinho vai prestar vestibular. Fabinho com apoio material dos pais, é acompanhado na ida e vinda do local de prova e na correção do gabarito. Val nem notícias da filha tem. O desfecho é a constatação de que Fabinho não conseguiu pontos suficientes para a segunda fase do vestibular e aos prantos vai buscar consolo nos braços da empregada Val, que durante toda sua vida substituiu o afeto materno que faltava na relação entre ele e sua mãe.

Ao mesmo tempo, surpresa e muito feliz, Val comunica a Bárbara e a Fabinho que Jéssica conseguiu uma nota maravilhosa no vestibular e está classificada para segunda fase do curso de Arquitetura. Sessenta e oito pontos foi a pontuação de Jéssica, o comportamento de Bárbara e Fabinho é de uma espantosa tristeza e tentativas de diminuir a empolgação e o feito de Jéssica, dizendo que ainda tem uma outra fase do vestibular e que não tem nada garantido; na ausência de Val, Bárbara reconhece de forma desolada que a pontuação de Jéssica foi alta porque ela não fazia nada, só estudava. Enquanto isso, a vitória de Jéssica no vestibular é comemorada por Val dentro da piscina dos patrões, mesmo que ainda ela não esteja cheia, aquela água renovada, devido ao “rato” que entrou dentro dela, também renova o ser humano que existe em Val.

Mesmo com o fracasso de Fabinho no vestibular, ele é recompensado com um intercâmbio na Austrália, demonstrando que em uma sociedade desigual, os ricos nunca perdem. E o que Jéssica ganhou ao passar na primeira fase do vestibular?

Jéssica destrói uma lógica de servidão histórica. Fadada a ter a mesma vida da mãe, através da educação adquirida em uma escola nordestina, da ajuda de um professor de história que só sabemos o nome, João Emanuel, ela rompe com o retorno do mesmo que como um destino inexorável a seguia. Ao ir para São Paulo tentar vestibular, Jéssica deixou um filho pequeno no nordeste, assim como sua mãe também a deixara para ser empregada doméstica e sustentá-la. Mas, ao contrário de Val, existia um desejo maior que as necessidades urgentes da existência, como apenas a garantia do dinheiro para o sustento do seu filho. Jéssica buscava dignidade humana e uma nova vida através da educação.

Ao saber que tem um neto (Jorge) e que sua filha está passando pelo mesmo que ela passou, não aceita mais a sua condição de oprimida, fala com sua filha para ir buscar o seu neto para morarem juntos e pede demissão para sua patroa Bárbara. Val justifica o pedido de demissão dizendo que precisa cuidar e ficar

mais próxima da filha, mas, fica bem claro, que é um despertar crítico que faz com que ela mude. Desde o dia em que ela entrou na piscina dos patrões para comemorar a vitória de Jéssica no vestibular, ela se libertou, já não era mais a mesma. Ao entrar na piscina dos patrões, Jéssica e Val demonstram que não existem espaços privilegiados e que seres humanos podem frequentar os lugares que desejarem. Para isso, é necessário ser livre e a água que representou a mudança é a água da educação e do pensamento crítico. A pergunta que Jéssica fazia pela falta da mãe quando criança e que Fabinho também fazia pela ausência física e afetiva da mãe, não vai se repetir com Jorge, ele já não precisará mais perguntar: Que horas ela volta?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

E, de repente, percebo um silêncio absoluto. Os olhares em minha direção tornaram-se sérios. Os adolescentes risonhos com seus rostos infantis tomam uma expressão diferente. Percebo que já não olham para mim e nem eu olho para eles mais. As ideias filosóficas nos uniram de alguma forma. Algo de humano aconteceu naquela aula. O que se passou dentro de cada um? Jamais saberemos! Mas não somos mais os mesmos que antes.

Wanderley José Cardoso Amorim.

A filosofia é o trabalho intelectual de homens que pensaram o seu próprio tempo histórico. O pensamento filosófico só surge para romper com outros pensamentos, atitudes, convenções que já não servem mais para guiar a vida humana em busca do conhecimento que pelo menos se aproxima da verdade. Foi assim que a filosofia racionalizou o mito e buscou o conhecimento por outros caminhos. Desde então, temos essas batalhas de pensamentos travadas por diferentes tempos históricos. São verdadeiras batalhas, pois romper com verdades estabelecidas é perigoso. Mesmo que não se use armas, pensar diferente dentro de uma ordem estabelecida também é lidar com jogos de poder. O filósofo Sócrates ao ser condenado à morte pelo tribunal grego é nosso grande exemplo.

A mitologia grega, a filosofia pré-socrática, a filosofia socrático platônica, a metafísica aristotélica, a filosofia helenística, os neoplatônicos, a filosofia Medieval, moderna e contemporânea com seu conjunto de filósofos podem nos ajudar a compreender quem somos e nossas relações com o mundo, mas não podemos deixar de construir a filosofia e de refletir sobre as contradições do nosso tempo presente.

Esta dissertação, com a intervenção filosófica com os alunos do 3º ano 1 e 2 da Escola Estadual Doutor Odilon Loures, em Bocaíuva-MG, buscou os mesmos caminhos que os filósofos buscaram trilhar no decorrer da história da filosofia. Mesmo propondo reflexões em pequenos espaços escolares, em seus países de origem, sobre o conhecimento e a relação que os homens estabelecem com o mundo, o pensamento filosófico se torna de certa forma universal e consegue atingir outros espaços atravessando os séculos. Sócrates, como foi dito, é um exemplo de como pequenas intervenções podem causar grandes transformações na *pólis*.

Nesse sentido, a intervenção propôs mostrar aos alunos os contextos da educação maior no Brasil e a urgência de refletirmos uma educação menor como forma de transformar o que retorna constantemente. Ao resgatar na história do Brasil como se deu o processo de educação escolar, chegamos à constatação que por séculos a educação não foi democratizada no Brasil. Quando finalmente ocorre a democratização, foi apenas do acesso ao espaço escolar, e não da qualidade. E, mesmo que os menos favorecidos tenham acesso ao espaço físico da escola, reproduzem os mesmos comportamentos sociais de desigualdades históricas.

Em todos os encontros da intervenção e durante as aulas semanais, propomos refletir sobre a realidade vivida no cotidiano e de como essa realidade é vivida no âmbito da escola. Uma primeira constatação é que no âmbito familiar de cada aluno e de alguns professores, estar no Ensino Médio representa uma novidade. Concluir que os pais e os avós não tiveram acesso ao Ensino Médio já foi uma surpresa para os alunos. Os pais e os avós não estudaram porque não haviam escolas suficientes para atender a população e as condições materiais não possibilitaram a conclusão do ensino, ou seja, para ter acesso à educação pelo menos a nível médio foram necessárias políticas públicas para possibilitar que a escola fosse mais democratizada.

A grande questão é que a democratização da escola não possibilitou aos menos favorecidos os progressos intelectuais e a ideia de um futuro melhor tão propagados como reflexos ou efeitos esperados na vida daqueles que se dedicam aos estudos. O senso comum acredita que ter acesso à escola e completar as etapas por ela oferecidas já são possibilidades de ter um futuro melhor que daqueles que não tiveram esse acesso, o que não é totalmente errado, mas na prática de uma escola de massa, essa ideia pode funcionar como uma falácia.

Ao usar como recursos didáticos o conto *Pai contra mãe*, de Machado de Assis, os filmes *Quanto vale ou é por quilo?* e *Que horas ela volta?*, todos produtos nacionais e tratando, em diferentes contextos, a realidade do Brasil, podemos observar que a instrumentalização dos menos favorecidos como um fator histórico se reproduz também dentro da escola e nas relações das pessoas que estão envolvidas no processo de aprendizagem.

Nos três recursos didáticos utilizados ficou bem claro para os alunos a importância de vigiar os mais pobres e as punições necessárias quando as regras estabelecidas forem quebradas. Com a escola pública de massa não é diferente:

Foi sorte da escola, ao longo da história, ter escapado da censura definitiva por juiz ou júri ou de ter sido privada de seu direito de existir. Ou, mais propriamente, durante uma grande parte da história, os esforços para punir as transgressões da escola foram correcionais: a escola era algo a ser constantemente melhorado e reformado. Era tolerada, desde que se submetesse a programas de ajuste ou se dedicasse ao serviço de um conjunto de ideais fixos (políticos e religiosos) e projetos já prontos (a construção da nação, as missões civilizadoras) (MASSCHELEIN, 2018, p. 9).

O contexto apresentado por Jan Masschelein em seu livro *Em defesa da escola: uma questão pública*, é o mesmo em que vivemos nas escolas públicas brasileiras. Quando a escola se torna democrática e camadas sociais começam a ter acesso a lugares, serviços, condições intelectuais e sociais antes exclusivas às camadas mais privilegiadas, a educação maior administrada por políticos e grupos sociais que se enxergam como classes privilegiadas atacam a escola e esse ataque tende a atribuir à educação escolar o rótulo de geradora de problemas sociais de todas as ordens.

Diante dessa lógica perversa, o trabalho é uma resposta à epígrafe que abre a introdução da presente dissertação, retirada do texto *Sobre o óbvio*, de Darcy Ribeiro. As crises atribuídas à educação brasileira nunca foram crises, mas programas em cursos e os frutos estamos colhendo agora. A crise que se atribui agora à educação é uma reação à pequena ascensão de classes menos favorecidas a lugares, posicionamentos políticos, a cursos superiores e a profissões que, historicamente, eram reservadas às classes privilegiadas como direitos quase que hereditários. A escola pública brasileira mesmo sucateada, com professores mal remunerados e alunos culturalmente e materialmente desfavorecidos, alcançaram pequenos avanços, principalmente com políticas educacionais voltadas aos alunos das escolas públicas, como o PROUNI³⁹ (Programa Universidade para Todos), criado em 2005, durante o primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Infelizmente, falar de políticas públicas para a educação, de igualdade social através de programas de distribuição de renda, igualdades de gênero, raça, religiosidade dentro das escolas públicas ou em qualquer lugar público é ser taxado de comunista, petista (uma alusão ao Partido dos trabalhadores), doutrinador e corre

³⁹ Logo que foi criado, em 2005, o Programa Universidade para Todos (ProUni) recebeu muitas críticas porque, em vez de ampliar recursos para as universidades públicas, estimulava o acesso dos alunos às instituições privadas. Hoje já distribuiu 748 mil bolsas, a maioria delas, integrais. O benefício é concedido pelas faculdades em troca de incentivos fiscais. O estudante precisa ter estudado em escola pública e atender a critérios específicos de renda.

os risco de ser denunciado pelos partidários do programa “Escola sem partido” por defender partidos políticos em sala de aula.

Tratar o ensino de filosofia em uma escola de massa ou seja onde for sem levar em consideração esses problemas é negar a própria filosofia. Fingir que as aulas de filosofia não estão sendo afetadas por ideologias políticas e religiosas, continuar seguindo programas curriculares escritos por essa educação maior e ceder aos desejos privados de pais e alunos que querem impedir professores e outros alunos de pronunciarem pensamentos e ideias que não convém ao atual governo de extrema-direita e a princípios religiosos é contribuir para a reprodução do mesmo.

Durante as intervenções tomamos cuidado para que as reflexões filosóficas acerca do conto e dos dois filmes não recriassem a polarização política vivida na sociedade entre “esquerda” e “direita”. Durante as discussões e exemplos, fatos históricos e opiniões contrárias foram apresentados e sempre buscamos um consenso sobre o que seria melhor para a coletividade, independente de posicionamentos políticos pessoais. Por mais que as ideias recebam rótulos políticos e religiosos, através do diálogo e concatenação de ideias, ao pensar a sociedade brasileira e sua formação histórica, fomos chegando às conclusões acerca do que está acontecendo atualmente. Um ato político em sua essência, sem se apresentar como partidário, mas que futuramente pode apresentar frutos partidários, pois os alunos já participam da vida política através do voto e logo serão cidadãos fora dos muros da escola pública.

Devido a esses e tantos outros que acontecem dentro e fora da escola, que acabam influenciando o pensar filosófico em sala de aula, é que esse trabalho se apresenta como uma resistência ao eterno retorno do mesmo do ensino de filosofia no Brasil. O ensino de filosofia dentro de uma escola de massa, com 40 horas/aula anual não pode se dar ao luxo de reproduzir o pensamento de filósofos de outras nacionalidades e culturas que trataram de problemas específicos do seu tempo. Por mais que exista correspondência e uma universalidade em alguns conceitos filosóficos, tentar adaptar ou transplantar esses conceitos distantes no tempo para a sala de aula é um trabalho que demanda tempo maior e condições culturais e políticas favoráveis, o que não é o nosso caso. A resistência é urgente.

O que os alunos produziram materialmente com a intervenção filosófica na Escola Estadual Doutor Odilon Loures? Produziram algum texto filosófico brilhante?

Possibilitamos a produção de pensamento! Pensamentos mediados por ideias que não precisam ser mensuradas, corrigidas, avaliadas com pontos, contaminadas por ideias e ideais estabelecidos. Os responsáveis por esses dados é a educação maior e dentro da educação menor proporcionada por essa intervenção não cabe mais reproduzir o mundo artificial de dados estatísticos. Durante a intervenção dialogamos livremente sem a intermediação de um professor-Estado, mas de um professor-cidadão. Cobrar dos alunos uma produção de texto escrita sobre o que refletimos, seria mediar o pensamento por um ideal burocrático. Seria a reprodução do aluno que treina durante todo ano temas específicos, ideias, conceitos, táticas, palavras adequadas, Direitos Humanos e milhares de conselhos dados por professores para realização de uma redação do ENEM, por exemplo, com intuito de ser avaliado com uma nota mil, mas que socialmente não vive o que escreve.

A intervenção filosófica não conseguiu atingir todos os alunos matriculados nas turmas do 3º ano 1 e 2 pelos fatores já apresentados referentes às dificuldades em realizar a intervenção filosófica numa escola de massa. Talvez a intervenção não tenha modificado em absolutamente nada no cotidiano dos alunos, pode ser que muitos dos que participaram até contribuam para a continuidade do mesmo.

Mas, talvez, a intervenção tenha feito uma “Jéssica” pensar, talvez a intervenção filosófica, o conto, os filmes tenham colocado a cabeça dos alunos para pensar, como o professor de história João Emanuel fez com seus alunos teatralmente. Pode ser que alguma “Jéssica” não seja mais a mesma depois da intervenção e comece a ver o seu pequeno mundo de forma diferente, que não aceite o errado como natural, as desigualdades como normais. Talvez ela olhe diferente para os seus avós, para os seus pais, para os seus irmãos, para ela mesma. E a partir das suas ideias mude o seu pequeno mundo, o mundo da sua família, da sua comunidade. Um dia, talvez, ela conte para alguém que começou a ver o mundo de forma diferente através das aulas de filosofia e de uma intervenção que o professor de filosofia fez na escola em que ela estudava. Por mais que ninguém queira saber quem seja o professor, que ninguém elogie o seu trabalho, por

mais que passe por um anônimo, isso já não tem importância. O que importa é que uma “Jéssica” possa mudar a vida de uma Val, que uma Val possa mudar a vida de um Jorge e que o Jorge mude a vida de alguém. A filosofia na escola de massa é isso, a possibilidade de um talvez. Parafraseando Guimarães Rosa, as aulas de filosofia e a vida do são assim: esquenta, esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que a filosofia quer da gente é coragem e resistência.

REFERÊNCIAS

a) Recursos Didáticos:

ASSIS, Machado de. **Pai contra Mãe**. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000245.pdf>. Acesso em: 4 set. 2018.

Quanto vale ou é por quilo?. Direção: Sérgio Bianchi. Produção: Paulo Galvão. Roteiro: Sérgio Bianchi, Eduardo Benaim, Newton Canitto. [S.l]: RIOFILME, Petrobras e Agravo Produções, 2005.

Que horas ela volta? Direção: Anna Muylaert. Produção: Cláudia Bushel. Roteiro: Anna Muylaert. [S.l]: Globo Filmes, Gulana e África Filmes. São Paulo, Brasil, 2015.

b) Bibliografia Geral

ALVES, Dalton. **A Filosofia no ensino médio**: ambiguidades e contradições na LDB. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

ALVES, D. **Ensaio Filosófico**: O ensino de filosofia nos anos de repressão pós-1964. Disponível em: http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo10/ALVES_D_O_ensino_de_filosofia_nos_anos_de_repressao_pos_1964.pdf. Acesso em 10 jul. 2017.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

ASPIS, Renata Lima; GALLO, Sílvio. **Ensinar Filosofia**: Um livro para professores. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

ASPIS, Renata Lima. Do ensino como re-existência: estar fora e dentro ao mesmo tempo. Viajar sem sair do lugar. **Revista Fermentario**, n. 7, vol. 2, 2013. Disponível em: <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/142/154>. Acesso em: 15 ago. 2018.

BOSI, A. Cultura Brasileira. In: MENDES, D. T. (Coord.). **Filosofia da Educação Brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura do. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LEI 9394-96. LEI Nº 9.394**, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996 (DOU 23.12.96).

CARMINATI, Celso. **O ensino de filosofia no II grau**: do seu afastamento ao movimento pela sua reintrodução. A Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas/SEAF. Mestrado em Educação. Florianópolis, SC: CCE-UFSC, 1997.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. **Filosofia no ensino de 2º Grau**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

CARRILHO, Manuel Maria. **Razão e transmissão da Filosofia**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da moeda, 1987.

CASARA, Rubens. Precisamos falar da “direita jurídica”. *In.*: GALLEGO, Esther Solano (org.). **O ódio como política**: a reinvenção da direita no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.

CHAUÍ, Marilena. **O discurso competente**. Texto apresentado na 29ª Reunião Anual da SBPC, 1977. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/89780289/6-Marilena-Chauí-Cultura-e-Democracia-O-Discurso-Competente>. Acesso em: 19/08/2018.

COSTA, Cruz. **Panorama da História da Filosofia no Brasil**. São Paulo: Cultrix, 1960.

CUNHA, Luiz Antonio. **A Universidade Temporã**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**. Editora Paz e Terra – 29ª edição – 1987.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Trad. Raquel Ramallete. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

GALLO, Sílvio. Prefácio. *In.*: RODRIGO, Lidia Maria. **Filosofia em sala de aula**: teoria e prática para o Ensino Médio. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. **Metodologia do ensino de filosofia**: Uma didática para o ensino médio. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. *In.*: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 93-124.

JAIME, Jorge. **História da Filosofia no Brasil**. vol. 1. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, Faculdades Salesianas, 1997.

MARGUTTI, Paulo. **Filosofia do Brasil em nova perspectiva**. Aula inaugural do departamento de Filosofia da UFSC, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eOowMkl3VMI>. Acesso em: 09/09/2018.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é esclarecimento? *In.* Marcondes, Danilo. **Textos básicos de ética**: De Platão a Foucault. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2007.

LEI Nº 11.684, DE 2 DE JUNHO DE 2008 - Publicação Original. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11684-2-junho-2008-575857-publicacaooriginal-99168-pl.html>. Acesso em 12 jul. 2017.

LIMA, M. A. C. **A prática de ensino de filosofia num contexto de reestruturação capitalista**: construção de uma experiência problematizadora com o ensino. (Tese de Doutorado). Belo Horizonte: PPGE – UFMG, 2005.

MACIEL, Carlos F. **Um Estudo–pesquisa sobre o ensino secundário da Filosofia**. Recife. MEC-INEP, 1959. 188 p.

MEC. Conselho Nacional de educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/ CES nº 492/01, aprovado em 03 de abril de 2001. **Diretrizes curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia**. Diário Oficial da União, Brasília/DF, seção 1, p. 50, 9 de jul. 2001.

MEC. Conselho Nacional de educação. Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares nacionais para formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Diário oficial da União, Brasília/ DF, seção 1.p. 31. 9 de abr. 2002.

MEC. Conselho Nacional de educação. Resolução nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. **Institui duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior**. Diário oficial da União, Brasília/ DF, seção 1.p. 31. 9 de mar. 2002.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: **Revista Brasileira de Educação**. n. 23, mai/ago, 2003.

MOTTA, Rodrigo P. Sá. **As universidades e o regime militar: cultura política brasileira e modernização autoritária**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

NIETZSCHE, Friedrich W. **A Gaia Ciência**. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. **Escritos sobre Educação**. Ed. PUC-Rio; Loyola. Rio de Janeiro; São Paulo. 2003a.

NOBRE, M.; TERRA, R. R. **Ensinar Filosofia: Uma conversa sobre aprender a aprender**. v.1. Campinas: Papirus, 2007.

NOVAES, José Luís Correa. **Filosofia e seu ensino: desafios emergentes**. Porto Alegre: Sulina, 2014.

OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. **A relação família-escola: intersecções e desafios**. Estudos de Psicologia, 27(1), janeiro-março 2010. p. 99-108. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n1/v27n1a12>. Acesso em: 19 ago. 2018.

ONFRAY, Michel. “É um paradoxo, mas nós, professores, somos feitos para não existir”. 2002. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u260.shtml>. Acesso em: 10 fev. 2019.

ORWELL, GEORGE. **1984**. Tradução de Wilson Velloso. 23ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1996.

PAIVA, José Maria de. **O Método Pedagógico Jesuítico**. Viçosa: Imprensa Universitária, 1981.

PASCHOAL, Antonio Edmilson. Da solidão da montanha à praça do mercado: desafios e perigos para o ensino de filosofia. In: CANDIDO, C. et al. (org). **Filosofia e ensino: um diálogo transdisciplinar**. Ijuí: Editora Unijuí, 2004. p. 345-355.

PLATÃO. **A República**. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1993.

RATIO Studiorum. *In*: FRANCA, Leonel. **O Método Pedagógico dos Jesuítas**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

REBOUL, Olivier. **A doutrinação**. São Paulo: Nacional/Edusp, 1980.

Reforma Benjamin Constant. Decreto nº 981, de 8 de Novembro de 1890. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 10 jul. 2017.

RIBEIRO, Darcy. **Sobre o óbvio**. 1986. Disponível em: http://www.biolingua.com/biolingua/antropologia/ribeiro_1986_sobreoobvio.pdf. Acesso em: 25 out. 2018.

RODRIGO, Lidia Maria. **Filosofia em sala de aula**: teoria e prática para o Ensino Médio. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

RODRIGUES, Zita. O ensino de filosofia no contexto das políticas educacionais contemporâneas: as determinações legais e a questão do ensino da Filosofia no Brasil. *In*: PIOVESAN, Américo *et al.* **Filosofia e Ensino em Debate**. Ijuí: Unijuí, 2002. p. 483-500.

ROMANELLI, Otaísa. **História da educação no Brasil**. 20. Ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SANFELICE, José. O movimento civil-militar de 1964 e os intelectuais. **Cadernos CEDES**. Campinas, SP: UNICAMP, vol. 28, n. 76, p. 357-378, set./dez., 2008.

SAVIANI, Dermeval. Educação e Colonização: as idéias pedagógicas no Brasil. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. I – Séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Editora Vozes, 2004. p.121-130.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, ideologia e contra ideologia**. 1ª ed. São Paulo: EP. V, 1986.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Teoria curricular e teoria crítica da sociedade: elementos para (re)pensar a escola. *In*: InterMeio - **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v. 14, n. 28, p. 80-91, jul.-dez./2008.

SIMON, M. Célia M. N. **A política da Filosofia no 2º grau**. Rio de Janeiro, 1986.

SODRÉ, N. W. **Síntese de história da cultura brasileira**. Rio de Janeiro, Civilização brasileira, 1974.

SOUZA, S. M. R. **Por que Filosofia?** - uma abordagem histórico-didática do ensino de filosofia no 2º grau. (Tese de Doutorado). São Paulo: FEUSP, 1992.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **A educação e a crise brasileira**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

VITA, Luís Washington. **Panorama da Filosofia no Brasil**. Porto Alegre: Globo, 1969.

c) Sites e Periódicos online

Biografia de Paulo Freire. Disponível em: https://www.ebiografia.com/paulo_freire/. Acesso em: 23 fev. 2019.

Bolsonaro assina decreto que facilita o porte de armas. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/01/15/bolsonaro-assina-decreto-que-facilita-posse-de-armas.ghtml>. Acesso em: 22 fev. 2019.

Criadores do “mimimi” criticam mau uso do termo. Disponível em: <https://www.revistaforum.com.br/criadores-do-mimimi-criticam-mau-uso-do-termo/>. Acesso em: 16 fev. 2019.

Depoimentos de Magalhães, Adhemar, Lacerda e Juscelino sobre a vitória da Revolução. Disponível em: http://www.memoriaviva.com.br/ocruzeiro/10041964/100464_3.htm. Acesso em: 21 ago. 2018.

Eduardo Bolsonaro quer expulsão e recusa de matrícula para alunos que depredarem patrimônio. Disponível em: <https://www.revistaforum.com.br/eduardo-bolsonaro-quer-expulsao-e-recusa-de-matricula-para-alunos-que-depredarem-patrimonio/>. Acesso em: 04 abr. 2019.

Escárnio: “Chico Mendes é irrelevante”, diz Ministro do Meio Ambiente no Roda Viva. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IBzKuyqrcAA>. Acesso em: 20 fev. 2019.

História do sistema de cotas no Brasil. Disponível em: <https://vestibular.mundoeducacao.bol.uol.com.br/cotas/historia-sistema-cotas-no-brasil.htm>. Acesso em: 17 fev. 2019.

Inep divulga dados inéditos sobre o fluxo escolar na educação básica. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-dados-ineditos-sobre-fluxo-escolar-na-educacao-basica/21206. Acesso em: 07 ago. 2018.

Izalci apoia gestão compartilhada em escolas públicas. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/02/12/izalci-apoia-gestao-compartilhada-em-escolas-publicas>. Acesso em: 15 fev. 2019.

Jair Bolsonaro no Roda Viva, culpa os negros pela escravidão no passado. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vtbXWVEW188>. Acesso em: 16 fev. 2019.

‘Me senti humilhado’, diz advogado fotografado por professora em aeroporto. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/brasil/me-senti-humilhado-diz-advogado-fotografado-por-professora-em-aeroporto,6c946b22adc14410VgnVCM4000009bcceb0aRCRD.html>. Acesso em: 15 fev. 2019.

Michel Onfray. Disponível em: http://www.filosofia.com.br/bio_popup.php?id=69. Acesso em: 10 fev. 2019.

Ministro da Educação envia carta a escolas do Brasil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=73671>. Acesso em: 26 fev. 2019.

Moção de repúdio do GT Hegel. Disponível em: <http://anpof.org/portal/index.php/pt-BR/artigos-em-destaque/1873-mocao-de-repudio-do-gt-hegel>. Acesso em: 27 fev. 2019.

Não estamos enfocando o fundamental, diz Gianotti. Disponível em: <http://terramagazine.terra.com.br/interna/0,,OI2923733-EI6578,00.html>. Acesso em: 07 ago. 2018.

Nota de solidariedade e apoio aos professores e alunos do curso de filosofia da UECE. Disponível em: <http://www.anpof.org/portal/index.php/pt-BR/artigos-em-destaque/1904-nota-de-solidariedade-e-apoio-aos-professores-e-alunos-do-curso-de-filosofia-da-uece>. Acesso em: 27 fev. 2019.

Novo Ensino Médio: perguntas e respostas. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_01. Acesso em: 03 set. 2018.

“Pessoas como você não entram por aí”, ouviu cozinheira barrada em prédio. Disponível em: <https://www.correiodoestado.com.br/cidades/pessoas-como-voce-nao-entram-por-ai-ouviu-cozinheira-barrada-em/342760/>. Acesso em:

Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar. Disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org/>. Acesso em: 03 set. 2018.

Sérgio Moro: veja quem é o juiz que ganhou projeção nacional com a Lava Jato. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2018/11/01/sergio-moro-veja-quem-e-o-juiz-que-ganhou-projecao-nacional-com-a-lava-jato.ghtml>. Acesso em: 24 fev. 2019.