

ANEURISVAN BARBOSA CÉLIO

**A AULA DE FILOSOFIA COMO DISTANCIAMENTO DA
INSTRUÇÃO PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Estadual de Montes Claros, como requisito para obtenção do título de Mestre em Filosofia. Área de concentração: Ensino de Filosofia. Linha de pesquisa: Prática de Ensino de Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Alvimar Souza.

**MONTES CLAROS
2019**

FOLHA DE APROVAÇÃO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA/
UFR/UNIMONTES



ATA DA DEFESA PÚBLICA DE MESTRADO

ANEURISVAN BARBOSA CÉLIO

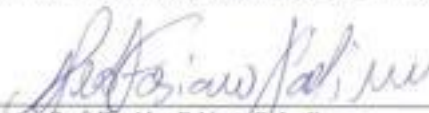
Registro Nº(05)

Aos 23 dias do mês de maio de 2019 - Quinta-feira, às 14 horas, na sala 61 do Centro de Ciências Humanas, reuniram-se os membros da banca examinadora composta pelos Professores Doutores: Antônio Alvimar Souza (presidente e orientador), Márcio Antônio Silva e Admilson Eustáquio Prates (titulares), a fim de julgar, em exame final, o trabalho intitulado *A Aula de Filosofia como Distanciamento da Instrução Pedagógica*, do mestrando Aneurisvan Barbosa Célio. Aberta a sessão pelo presidente da banca, após dar conhecer o teor das Normas Regulamentares do Trabalho Final, coube ao candidato, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar de vinte minutos, sendo em seguida arguido pelos membros da banca examinadora, tendo dado as explicações que foram necessárias. Logo após, a Comissão se reuniu, sem a presença do candidato e do público, para o julgamento e expedição do resultado final. Foi atribuído a seguinte indicação: O candidato foi Aprovado (Aprovado/Reprovado). O resultado final foi comunicado publicamente ao candidato pelo Presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar, o Presidente encerrou a sessão, da qual foi lavrada a presente Ata que será assinada por todos os membros participantes da Comissão Examinadora. Montes Claros, 23 de Maio de 2019.
Observações: (Se necessárias).


Prof. Dr. Antônio Alvimar Souza (Orientador - Unimontes, MG)


Prof. Dr. Márcio Antônio Silva (Examinador interno/Unimontes, MG)


Prof. Dr. Admilson Eustáquio Prates (Examinador externo/UFNMG)


Prof. Dr. Alex Fabiano C. Jardim
Coordenador do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Filosofia
PROF-FILO/UNIMONTES

*Dedico este trabalho a Elizete, minha esposa, pela paciência e companhia durante esses anos
juntos!*

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a todos os professores do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) por possibilitarem os encontros que contribuíram na realização desta dissertação;

À Lucimária, Maria Vilma e Rhaenny, cada uma com sua parcela de atenção e contribuição individual com a produção deste trabalho;

Aos estudantes, colegas do mestrado que se envolveram e possibilitaram os encontros necessários para a realização da teoria e da prática desenvolvidas neste trabalho;

Aos participantes do Laboratório de Filosofia criado no início da escrita desta dissertação;

Aos meus pais Anísio Santiago Célio e Eva Barbosa Célio, pela presença e apoio nos tempos difíceis.

À Capes pela bolsa parcial de estudos.

RESUMO

Este trabalho objetiva pensar o “distanciamento” que ocorre da disciplina de filosofia com os estudantes, tendo como hipótese a influência da pedagogia em vigor que contribui para esse distanciar. No primeiro capítulo, é descrita a metodologia desenvolvida em sala de aula, a “oficina de conceitos”, que procura unir teoria e prática como dimensões da atividade filosófica. A metodologia foi norteadada em parte por textos que serão aprofundados no segundo capítulo desta dissertação, e serviram para o efetivar o encontro crítico dos estudantes com os problemas levantados em sala de aula e os conceitos dos filósofos escolhidos. Assim, no segundo capítulo são utilizados três movimentos ou denúncias, provocadas respectivamente pelos filósofos Friedrich Nietzsche, Jacques Rancière e Paulo Freire, que partirão do desprezo comum dos estudantes com a filosofia, acompanhada da incapacidade pedagógica de dar conta do ensino e da aprendizagem. Finaliza-se este capítulo com a crítica ao método pedagógico por excelência, a explicação. Com esses três movimentos filosóficos, busca-se pensar o distanciamento dos estudantes com a filosofia no âmbito da prática de ensino em sala de aula, tendo-se em conta que todos esses filósofos citados foram professores e possuem entre si distanciamentos e aproximações de perspectiva. Por fim, no terceiro capítulo é apresentada uma alternativa para que as aulas de filosofia tenham a possibilidade de sair das formas de controle impostas pelos mecanismos burocráticos, estatais e pedagógicos tradicionais apontados no capítulo anterior. Assim, a pedagogia do conceito propõe uma “educação menor” para a disciplina de filosofia, longe da transmissão de saberes, pois ela coloca o aprendiz no caminho ativo da criação própria da filosofia, uma vez que ao criar e pensar através de conceitos, o estudante trilha, por assim dizer, com suas próprias pernas.

Palavras-Chave: Ensino enciclopédico; Sociedade pedagogizada; Educação bancária; Pedagogia do conceito.

ABSTRACT

This work aims to think about the "distance" that occurs from the discipline of philosophy with students, taking as hypothesis the influence of the pedagogy in force that contributes to this distance. In the first chapter, we describe the methodology developed in the classroom, the "workshop of concepts", which seeks to unite theory and practice as dimensions of philosophical activity. The methodology was guided in part by texts that will be deepened in the second chapter of this dissertation, and served to make the critical encounter of the students with the problems raised in the classroom and the concepts of the chosen philosophers. Thus, in the second chapter three movements or denunciations are used, brought about respectively by the philosophers Friedrich Nietzsche, Jacques Rancière and Paulo Freire, starting from the students' common contempt for philosophy, accompanied by the pedagogical inability to account for teaching and learning. This chapter ends with a critique of the pedagogical method par excellence, the explanation. With these three philosophical movements, we try to think of the distance between students and philosophy in the context of teaching practice in the classroom, taking into account that all these philosophers were teacher and have between them distances and approaches of perspective. Finally, in the third chapter, an alternative is presented so that philosophy classes have the possibility of moving away from the forms of control imposed by the traditional bureaucratic, state and pedagogical mechanisms pointed out in the previous chapter. Thus, the pedagogy of the concept proposes a "minor education" for the discipline of philosophy, far from the transmission of knowledge, since it places the learner in the active path of the creation of philosophy itself, since in creating and thinking through concepts, student trail, so to speak, with their own legs.

Key Words: Encyclopedic teaching; Pedagogical society; Banking education; Pedagogy of the concept.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2. CAPÍTULO I – METODOLOGIA	15
2.1 – OFICINA DE CONCEITOS – PRIMEIRA ETAPA: SENSIBILIZAÇÃO.....	17
2.2 – OFICINA DE CONCEITOS – SEGUNDA ETAPA: PROBLEMATIZAÇÃO.....	19
2.3 – OFICINA DE CONCEITOS – TERCEIRA ETAPA: INVESTIGAÇÃO.....	21
2.4 – OFICINA DE CONCEITOS – QUARTA ETAPA: CONCEITUAÇÃO	23
3. CAPÍTULO II – FILOSOFIA OU INSTRUÇÃO PEDAGÓGICA: UM DISTANCIAMENTO POSSÍVEL	25
3.1 – UM DISTANCIAMENTO PARA NIETZSCHE: A INSTRUÇÃO ENCICLOPÉDICA	25
3.2 – UM DISTANCIAMENTO PARA RANCIÈRE: A INSTRUÇÃO PEDAGOGIZADA.....	36
3.3 – UM DISTANCIAMENTO PARA FREIRE: A INSTRUÇÃO BANCÁRIA.....	45
3.4 – NIETZSCHE, RANCIÈRE E FREIRE: UM INSTRUTOR COMUM ENTRE ELES – SÓCRATES	50
4. CAPÍTULO III – DISTANCIAR PARA PENSAR: UMA PEDAGOGIA POSSÍVEL	57
4.1 – A AULA DE FILOSOFIA E UM DISTANCIAMENTO POSSÍVEL: A PEDAGOGIA DO CONCEITO.....	57
4.2 – A FILOSOFIA E O FILÓSOFO EM SALA DE AULA.....	68
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	79

1. INTRODUÇÃO

Ao entrar na sala de aula para lecionar filosofia pela primeira vez, há mais de uma década, na cidade de Taiobeiras, norte de Minas Gerais, foi bem diferente do que imaginava quando ainda era estudante de graduação – Licenciatura em Filosofia/UNIFAI - São Paulo. Mas tendo que trabalhar após o término da graduação, ingressei no magistério com entusiasmo para transmitir aquilo que, durante três anos, de segunda a sábado, todos os dias – salvo os recessos e feriados – havia tido contato nas aulas de filosofia da faculdade. O que havia chamado minha atenção à filosofia, conduzia-me ao propósito de chamar a atenção dos estudantes que estavam sob minha responsabilidade nas aulas. Foi quando percebi que a filosofia – com exceção dos estudantes que já possuíam um interesse prévio pela disciplina, daqueles que estudavam para passar no vestibular, e dos que reuniam ambas as posturas. Ao contrário, isso me afetava, aquela situação me causava um incômodo que me colocou em busca de respostas sobre tal fenômeno. A filosofia que havia sido apresentada aos estudantes não causava atração, em vez disso, causava-lhes desinteresse e mesmo indiferença. Isso me afetou de tal forma que o problema a ser pensado neste trabalho diz respeito diretamente a esse distanciamento dos estudantes em relação à disciplina de filosofia.

A partir de então, desde o momento que percebi o distanciamento dos alunos com a disciplina à qual estava responsável por ensiná-la, resolvi dar uma guinada nas aulas de filosofia para mudar aquele quadro. A mudança na direção das aulas para chamar a atenção dos estudantes e incentivar a participação foi realizada com a utilização de textos de diversos gêneros, de filósofos e também não filosóficos, alguns apresentados no livro didático ou retirados de outras fontes, acompanhados de debates após as leituras. Munidos de pequenos textos e reunidos em grupos de cinco a seis colegas, os estudantes começaram a participar mais do assunto que estava em voga no momento da leitura do que antes, quando, à frente da turma, eu transmitia os supostos conhecimentos que julgava saber. Nas turmas, as leituras eram realizadas entre os estudantes, em pequenos grupos, e as vezes feita por mim a frente da turma, e acompanhada pelos estudantes.

Até aí, tudo estava caminhando na direção desejada: da falta de participação dos alunos com a temática da aula para um número satisfatório de participantes. A participação em sala de aula dos estudantes era visto como uma espécie de “ágora grega”, em que os cidadãos – nesta analogia, os estudantes – participavam dos assuntos (a temática filosófica apresentada) no espaço público e político da cidade-estado, neste caso, a sala de aula. Alguns alunos, que antes ficavam dispersos (e até indiferentes), encorajados por verem seus colegas

falarem sobre o texto, também passaram a falar e se posicionar sobre o assunto, mesmo sem ter lido o texto em questão, mas amparados na fala dos colegas, a partir do que davam suas opiniões. Ou seja, estava havendo participação, logo, a aula de filosofia estava surtindo algum efeito diante das minhas retinas. Mas o problema está justamente aí, pois, para Nietzsche (2004), o surgimento do filósofo no interior da engrenagem em que o Estado estrutura seus estabelecimentos de ensino, é dificultada ao máximo. Portanto, aquela participação coletiva dos estudantes com a disciplina parecia algo enganoso. Em Rancière (2002), o cerne da questão está no fato da pedagogia praticada pelo mestre explicador impedir a tarefa filosófica de cumprir seu papel.

Tendo em vista que a democracia é o regime que mais cria espaços de participação da sociedade nas decisões de interesse coletivo e espaços de inclusão das minorias, respeito e tolerância, esse diagnóstico pode dar algum conforto à filosofia e ao filósofo, professor e estudante. A filosofia não se confunde com nenhum regime político, pois ela está além de qualquer enquadramento que se queira fazer nesse campo. Mas todas as vezes que a democracia é abalada ou suprimida, é a filosofia a primeira a sofrer atos de intolerância e perseguição, basta ver a breve história da filosofia no Brasil (CARTOLANO, 1985), com a inclusão do seu ensino em alguns momentos de maior tolerância social e política, mas também sua retirada ou enfraquecimento em regimes de desrespeito e intolerância democrática.

Ao colocar o diálogo como centro das aulas de filosofia para mudar o quadro de indiferença e incentivar a participação efetiva dos estudantes, nas quais havia pouca, os alunos passaram a se posicionar e a colocar seus pontos de vista sobre o texto lido ou sobre o assunto que estava em discussão, parecido com a denúncia de Nietzsche (2004), da filosofia ter se tornado jornalística. Muitas vezes o impulso se desdobrava numa roda de conversa, a qual era iniciada com um assunto (o texto) e, após alguns minutos, vagava por vários outros lugares diferentes, mesmo que esta ação tenha implicações com a gestão da aula, ainda não saía do campo das opiniões.

No entanto, apesar de toda a dinâmica pedagógica utilizada em sala de aula para chamar a atenção da maioria dos alunos, ainda havia alguns que não se interessavam. Dessa forma, o objetivo deste trabalho consiste em pensar o que impede a filosofia, a partir da pedagogia empregada em sala de aula, de afetar os estudantes. Se ela não toca a todos, o que seria uma utopia, resta perceber os impedimentos para que ao menos seja apresentada de forma digna, de maneira que os estudantes possam de algum modo experimentá-la. Uma vez que o distanciamento possa ocorrer em função da filosofia nunca ter chegado à sala de aula,

neste momento torna-se importante pensar as dificuldades encontradas no diálogo para superar esse desencontro, como a própria pedagogia do conceito, escolhida para sanar esse distanciamento, propõe. O objetivo da oficina de conceitos utilizada no projeto de intervenção é colocar o estudante diante da filosofia propriamente dita sem intermediários explicadores, porém, não sem os textos, para a partir daí, dar a oportunidade ao aprendiz de fazer suas escolhas.

O projeto inicial para ingresso no Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) tinha como inquietação – como problemática – o distanciamento dos estudantes em relação à disciplina de filosofia. Mesmo com as várias mudanças ocorridas no projeto no decorrer da pesquisa, compreender os motivos do distanciamento que os estudantes têm com a filosofia nunca deixou de ser perseguido. É preciso compreender que o distanciamento aqui não se trata de gostar ou não gostar de filosofia, porque isso pode acontecer com qualquer disciplina, mas de uma atitude pedagógica que não atende aos fins filosóficos e, portanto, causa esse distanciamento.

Havia identificado o que incomodava, ou seja, aquilo que afetava diretamente na prática docente: o distanciamento professor-filosofia-estudante em sala de aula. Porém, essa problemática começou a tomar uma nova direção e configuração no início das aulas do PROF-FILO, mostrando justamente a inocência ao imaginar que a dimensão desse problema estava sob controle. Quando as aulas do PROF-FILO e as leituras realizadas nas disciplinas foram acontecendo, o problema passou a ser reconduzido para um outro campo de pesquisa, o da busca conceitual na tentativa de equacionar o problema filosófico que envolve ensinar-aprender filosofia. Ou seja, pensar a prática do ensino relacionado ao distanciamento dos estudantes com a filosofia em sala de aula, mas direcionado pelas ferramentas da própria filosofia, os seus conceitos. Nesse ponto, o diálogo que inicialmente havia ajudado a controlar os ânimos em classe passou a ser questionado. Pois, como o diálogo poderia dar conta da criação conceitual, portanto, do pensar filosófico? Se o diálogo não pode ser rejeitado, qual diálogo possível para a condução das aulas de filosofia? Qual a importância do diálogo para a filosofia?

Pensar, portanto, por que existe um distanciamento dos estudantes com a filosofia em sala de aula – professor e estudante – conduzido pelo diálogo. Passou-se dessa forma do campo da pesquisa puramente empírica, mensurável, palpável pela regra das ciências exatas, para o campo conceitual próprio da filosofia; motivou-se a pensar a prática do ensino de filosofia como um problema no âmbito da própria filosofia, uma filosofia possível de pensar o problema do distanciamento entre professor e estudante com o saber filosófico, relacionando-

o ao processo de ensino/aprendizagem, entendendo que ensinar e aprender não são esferas separadas no ato de pensar.

Se desde o início notei tal distanciamento, foi no decorrer do mestrado, com as aulas e as leituras, que me precavi da ingenuidade de imaginar que uma ciência fosse capaz de equacionar uma questão como essa, que escapa a qualquer controle por ser filosófica, e solucionasse o problema. Neste momento, pensar nesse nível é preciso – mais que tabulações e questionários qualitativos ou quantitativos, muito utilizado no ambiente escolar – juntar uma série de elementos que possa ajudar no terreno dessa problemática, e pensar como esse distanciamento ocorre e suas implicações para a disciplina de filosofia.

Após lançar-me à uma “aventura de investigação”, encontrei nos textos do filósofo e professor Sílvio Gallo, da Unicamp, algumas pistas para conduzir a reflexão do problema apresentado. Do início ao fim deste trabalho, seus textos serão utilizados para ponderar a condução de uma filosofia possível em sala de aula, numa proposta filosófico-pedagógica que conduza a aula de filosofia à atividade que lhe é própria, ou seja, a criação de conceitos. Nessa direção, os filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari(1995) serão referenciais importantes para compreender essa proposta, portanto, alguns de seus textos também serão utilizados no esforço de trazer possibilidades para professor e estudante à prática filosófica. Com base nesses autores, buscamos entender a filosofia como resistência às opressões impostas na atualidade e que tentam imprimir aos indivíduos no contexto da “sociedade do controle” uma submissão total.

Os encontros com as obras *Metodologia do ensino de filosofia* e *Deleuze e a educação*, ambas de Sílvio Gallo (2012; 2003), que vêm propor uma metodologia comprometida com a criação filosófica que escapa ao “método” enquanto controle do ensino e da aprendizagem, colocaram-me no caminho daquilo que buscava, vieram de encontro ao problema que iniciou o movimento de busca sobre o distanciamento professor-filosofia-estudante, com uma proposta filosófica conectada com a criação conceitual e sugestões de outras leituras, possibilitando outros encontros. Por conseguinte, os cruzamentos feitos a partir das leituras realizadas para as disciplinas do PROF-FILO, trouxeram-me a oportunidade de, a partir delas, fazer outras conexões, também importantes, para pensar o problema proposto.

Para lembrar Carlos Drummond de Andrade, *no meio do caminho*, tinha Nietzsche. Esse encontro me afetou com o conceito de “ensino enciclopédico” exposto na obra *Terceira consideração intempestiva: Schopenhauer educador*, escrita em 1874. Esse ensino atende a interesses bem definidos do Estado e coloca o distanciamento entre professor-

filosofia-estudante em evidência. Mas também traz à superfície outros fatores que estão implicados a esse modelo de ensino. A obra traz críticas realizadas no século XIX ao povo alemão, ao Estado alemão, à cultura alemã, como pistas do modelo de um possível educador, assim como Schopenhauer, insatisfeito com a subserviência do tempo presente. O que essas críticas teriam a ver conosco, que não somos alemães, mas brasileiros, hoje, findando a segunda década da primeira metade do século XXI? Em que as questões suscitadas nesta obra afetam a nós professores e estudantes de filosofia? Essas questões foram se constituindo como algo a ser pensado no âmbito de uma possível aversão causada aos estudantes por esse tipo de ensino subserviente.

Nesse quadro, a obra *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*, do filósofo Jacques Rancière (2002), traz uma nova e ao mesmo tempo antiga perspectiva para o ensino de filosofia, que põe em xeque a prática de ensino do professor de filosofia e do estudante de filosofia que há no professor. Rancière (2002) propõe uma possibilidade de escape ao problema apresentado da relação com os estudantes em sala de aula dentro da instituição estatal, a escola pública, a partir do conceito de “sociedade pedagogizada”. O que pode um professor de filosofia e quais limitações possui nas suas atribuições em sala de aula? A prática pedagógica passou a ser observada por uma nova perspectiva e sua mudança acompanhada pela inquietação central deste trabalho, instigada pela constatação do distanciamento dos estudantes com o ensino de filosofia. Reconheço e consigo nomear o que vinha buscando, o desejo de compreender, portanto, na concepção de Rancière, “traduzir”: Como se dá o distanciamento da filosofia em sala de aula? Que condições a (des)favorecem? Como e por que combater o que promove o distanciamento das aulas de filosofia? Como a pedagogia contribui para esse fenômeno? Aulas filosóficas ou pedagógicas, ou ainda, filosófico-pedagógicas? Questões como essas passaram a surgir no decorrer das leituras de *O mestre ignorante* e a pedagogia passou a ser observada com cautela, pelo menos a pedagogia dominante, aquela que está dentro da Escola, ou seja, pedagogos burocratizando a vida dos professores, ou aquela praticada pelos professores que burocratizam a vida dos estudantes, em classe ou extraclasse.

Esta dissertação se inicia com relato dos encontros em sala de aula na prática de ensino de filosofia. Quando um professor de filosofia recém formado entra em contato com os estudantes pela primeira vez como regente de turma, ele pode encontrar uma realidade diferente daquela encontrada como estagiário, ainda estudante universitário de filosofia. Várias inquietações poderão vir a partir desses encontros e dessa diferença encontrada nas duas realidades em sala de aula. E uma dessas inquietações será apresentada neste texto

dissertativo, com o auxílio de alguns autores que ajudarão a mostrar o problema que é objeto deste estudo: o distanciamento dos estudantes com a disciplina de filosofia e da aula de filosofia em relação aos estudantes. Esse distanciamento será tratado sob várias perspectivas, mas não tem a ingenuidade de esgotar o tema; primeiro, porque são várias as filosofias e os filósofos que poderiam ajudar a pensar o problema; segundo, porque não existe uma via única que possa ser apresentada para pensar o problema; e terceiro, porque cada um faz a sua experiência na tentativa de equacionar um problema e escolhe seus interlocutores para pensar o que lhe afeta.

O primeiro capítulo desta dissertação é dedicado a descrever a metodologia empregada em sala de aula nos encontros com os estudantes nas oficinas de conceitos promovidas nos horários determinados pela direção da escola, em Taiobeiras/MG, onde foi desenvolvido o projeto de intervenção que compõe parte essencial do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO). Nesta etapa, procura-se colocar em prática a bibliografia escolhida para aproximar os estudantes da filosofia e da produção filosófica nas oficinas de conceitos. Essa fase consiste em materializar a metodologia para o ensino de filosofia desenvolvida pelo professor Sílvio Gallo (2012). A oficina de conceitos possui quatro etapas que compõem o método desenvolvido por Gallo (2012), a partir da obra de Deleuze e Guattari (1995).

No segundo capítulo que tem como título *Filosofia ou pedagogia: um distanciamento possível*, será trabalhado três autores que contribuem para compreender alguns fatores que causam o distanciamento dos professores e dos estudantes com a filosofia em sala de aula. Para trazer as questões que afetam os envolvidos no contexto de sala de aula, na prática de ensino de filosofia, são trazidas as vozes de Friedrich Nietzsche, de Jacques Rancière e de Paulo Freire. Do primeiro filósofo, encontramos a crítica à educação de seu tempo, a alemã do século XIX, no livro *Terceira Consideração Intempestiva: Schopenhauer educador*, no qual atacou tanto questões existenciais quanto a cultura e o Estado que impedem o homem da filosofia, ou pelo menos da filosofia que merece ser vivida na visão nietzscheana. Do segundo, encontramos um filósofo ainda em atividade, que em seus estudos sobre os movimentos operários do século XIX, na França, fez o resgate de um pedagogo francês que propositadamente foi esquecido, mas que sua proposta educacional pode ser capaz de fazer uma revolução na forma de ensinar. No livro *O mestre ignorante*, Rancière indica um mestre que se oponha ao sábio como meio de ensinar e emancipar o aprendiz. Do terceiro, encontramos um pedagogo brasileiro que contribui para entendermos alguns mecanismos pedagógicos que podem cooperar na manutenção desse distanciamento da filosofia.

No segundo capítulo será trabalhado algumas condições pertinentes para que um distanciamento possível possa ocorrer em sala de aula e fomentar o pensamento. Nesta parte encontramos alguns autores, entre eles Sílvio Gallo, os pensadores que compuseram a mesa redonda *Por que filósofo?* realizada pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência na Universidade Federal de Minas Gerais em 1975 e Gilles Deleuze. Em Sílvio Gallo, encontramos uma metodologia para a disciplina de filosofia que contribui para que as aulas de filosofia possam cumprir seu papel, neste caso, a criação de conceitos, que para Deleuze é o que a filosofia cria, e somente a filosofia é capaz dessa criação. Ele propõe quatro passos que consistem em: sensibilizar, problematizar, investigar e conceituar. Mas não deve ser compreendida como uma metodologia fechada, mas aberta e sujeita a alterações dos professores que desejam colocá-la em prática. Da mesa redonda realizada pela SBPC, extraímos alguns pensadores que a compuseram num contexto, diga-se de passagem, adverso à filosofia, uma vez que a mesma havia sido retirada como disciplina obrigatória dos currículos do ensino secundário. Com seus textos, esses pensadores trazem alguns apontamentos relevantes para a conduta do filósofo que existe em sala de aula. Por fim, em Deleuze, encontramos o resgate biográfico do filósofo Espinosa e o ambiente em que viveu, com algumas características do que os Estados querem dos seus cidadãos e a influência que um ambiente democrático é capaz de promover na vida e nas condições de trabalho do filósofo. Ainda neste tópico encontramos o que nos diz o livro didático utilizado na escola onde é realizado a projeto de intervenção que compõe parte do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO).

2. CAPÍTULO I - METODOLOGIA

O Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) possui uma etapa a ser desenvolvida no Projeto de Intervenção em sala de aula entre professor e estudante na prática docente. O método empregado para o desenrolar das aulas é norteado pela metodologia desenvolvida por Gallo (2012), e denominada por ele de “oficina de conceitos”. A oficina de conceitos consiste em trabalhar a filosofia em sala de aula como um laboratório de conceitos, local onde se faz experiência conceitual, ambiente pelo qual se pode entrar em contato com o(s) conceito(s) do filósofo que se deseja experimentar. A oficina de conceitos é o ambiente em que se tem contato com as ferramentas necessárias à atividade filosófica.

A metodologia proposta por Gallo (2012) possui quatro passos que procuram ir de encontro com a “pedagogia do conceito” de Deleuze e Guattari (1995). Os passos são: sensibilização, problematização, investigação e conceituação. Para cada passo pode ser utilizada uma ou várias aulas para sua realização. Não são os passos que determinamos resultados da oficina, mas que orientam uma possível aula de filosofia movida pela atividade em oposição à passividade das aulas tradicionais conduzidas pela instrução.

Esta etapa do trabalho demonstrará a metodologia desenvolvida na prática de ensino de filosofia no decorrer da escrita da dissertação, em que, como foi dito, aplica-se e experimenta-se a teoria de Gallo (2012), que consiste em fazer das aulas de filosofia do ensino médio uma “oficina de conceitos”. Uma oficina que trabalha a aula de filosofia numa perspectiva conceitual, portanto, compreende que o contato e a produção de conceitos é possível ao estudante do ensino médio. A realização desse método ocorre junto com os jovens, numa educação menor, oportunizando aos estudantes o contato direto com os conceitos criados pelos filósofos ao longo da história. Procura-se, com isso, um encontro do estudante com a obra do autor e não meramente a história contada nos livros didáticos com suas figuras célebres.

A experiência é realizada pelo próprio aprendiz de filosofia no contato direto com a criação filosófica, na relação com os textos produzidos pelo filósofo e sem intermediários. É compreendido como intermediário aquele mestre explicador, ou seja, aquele que utiliza seu aparato semântico para traduzir as palavras do outro, nesse caso do filósofo. Para isso, a metodologia deste trabalho abarca a proposta desenvolvida por Rancière (2002). A prática do mestre ignorante deixa o aprendiz livre com sua própria inteligência, porém, subordinando sua vontade a de seu mestre.

Para cada etapa desenvolvida na intervenção é utilizado, ao final, o diálogo como intermediário dessa caminhada, como orienta Freire (1987). Não qualquer diálogo, mas aquele capaz de produzir uma relação entre os agentes do ensino e aprendizagem em filosofia; não como numa roda de conversa, mas com os textos dos filósofos utilizados no projeto de intervenção. Temos aqui uma dimensão política manifestada pelo diálogo que é própria da educação e outra propriamente filosófica que consiste na busca de pensar conceitualmente as questões que nos afetam. Nesse caso, inclui-se a aula de filosofia a política, porque afinal uma não exclui a outra.

A metodologia utilizada em sala de aula é aberta a alterações, ou seja, a modificações no decorrer das mesmas, portanto, é flexível, dependendo apenas do andamento da pedagogia empregada. Em tal metodologia não existe a figura central do instrutor que conduz, mas sim a dimensão multifacetada e coletiva de todos aqueles que se sentirem afetados pelo que for apresentado nas oficinas, que farão ou não a aula acontecer. Entendemos que a prática do ensino de filosofia suscita novas experiências que provocam, também, novas abordagens metodológicas dependendo das circunstâncias advindas do dia-a-dia em sala de aula. É a partir da realidade encontrada em sala de aula que essa metodologia terá maior ou menor empregabilidade.

A coleta de dados necessários para a elaboração dessa proposta foi realizada mediante a escolha aleatória de uma sala de aula, entre dezesseis turmas possíveis da escola onde o trabalho foi realizado. A turma possuía quarenta e cinco alunos matriculados e frequentes, sendo vinte e três do sexo masculino e vinte e dois do sexo feminino, com faixa etária entre dezesseis e dezoito anos. Os encontros ocorreram das 7h às 9h30min, do turno matutino. Em todas as etapas da oficina de conceitos, os estudantes são convidados a anotarem suas observações de sala de aula, das oficinas e também das leituras realizadas no decorrer do projeto, seja na escola ou em casa. Portanto, prima-se pelo desenvolvimento da leitura, da escrita e da oralidade. Ao final, todos são convidados a expor com suas palavras a experiência que tiveram através da leitura do texto que foram orientados a fazê-la no decorrer das etapas da oficina e que culminam na última, com a conceituação. A leitura e a explanação são acompanhadas pelos demais integrantes da oficina que, ao fim, tem a oportunidade de intervir com sugestões, críticas e análises. Nesse momento, o diálogo se torna eficiente para tratar eventuais dúvidas.

2.1 – OFICINA DE CONCEITOS – PRIMEIRA ETAPA: SENSIBILIZAÇÃO

A oficina de conceitos possui quatro passos que serão respeitados segundo seu autor. O primeiro, não menos importante que os demais, consiste em sensibilizar o estudante para o problema que será enfrentado logo em seguida. É importante que o primeiro passo seja bem explorado, pois é o momento em que o professor, com a utilização de um recurso, geralmente não filosófico, afetará os participantes da oficina. O uso de textos produzidos pelos próprios filósofos não são descartáveis nessa fase da caminhada rumo a criação conceitual, porém, uma literatura estranha e difícil a muitos jovens pode causar desconforto e fadiga pelo distanciamento que existe entre ambos. Mas, se mesmo assim o professor optar por iniciar a sensibilização já com a “filosofia propriamente dita”, nesse caso a escolha de um texto filosófico curto ou longo (com a indicação da obra na íntegra para uma leitura posterior feita pelos estudantes), é critério do professor, levando-se em conta que cada etapa da oficina ocorre em sala de aula e tem duração média de 30 a 40 minutos.

Na etapa de sensibilização vários recursos podem ser utilizados: filmes, completos ou em partes, videocliques, música, teatro, poesia e outros. É importante, nesse momento, que o professor perceba a reação dos estudantes em relação àquilo que ele escolheu para chamar-lhes a atenção, e sua eficácia ou não nessa tarefa, porque não existe nessa metodologia uma norma rígida e fixa de procedimentos didáticos a serem utilizados como num receituário. A realidade da sala de aula é flexível e peculiar, o que possibilita e exige a mudança quantas vezes forem necessárias para adequar o projeto à sua aplicação. Portanto, essa metodologia permite ao docente o poder de repetir a fase da sensibilização, ou outra, realizada na caminhada em busca do conceito, quantas vezes ele considerar necessárias caso perceba que não foi o suficiente.

A escolha da mídia a ser utilizada na primeira etapa é de livre escolha do professor, que mediará a transmissão com os textos que pretende pesquisar junto aos estudantes. Aqui, o professor não consiste num transmissor de conteúdo, num instrutor, mas sim num estudante como os demais estudantes que estão sob sua tutela. Não é transferir conhecimento, mas construir junto, *com* os estudantes, aquilo que se procura erigir nas oficinas de conceitos.

No decorrer do processo, como é comum, podem ocorrer brincadeiras por parte dos estudantes, e ocorreu nesta experiência, sobre o conteúdo apresentado para sensibilizá-los. Esse momento deve ser observado pelo professor e aproveitado como oportunidade para um possível diálogo após a apresentação. Toda reação deve ser explorada, aqui e nas outras

etapas, em que os estudantes são estimulados a fazerem anotações sobre aquilo que lhes chama atenção, seja em relação à mídia escolhida para utilização na primeira oficina (nesse caso um vídeo), seja dos diálogos realizados após a “sessão de cinema”. Essa é uma etapa importante no caminho do adestramento da paciência e da atenção, bem como da observação cuidadosa.

Assim, nossa oficina de conceitos começou com a apresentação de um trecho do videoclipe *The Wall*, da banda de rock Pink Floyd, que consiste na crítica ao modelo educacional com o qual os estudantes estão revoltados, um modelo ultrapassado e tradicional que consiste mais numa fábrica de sujeitos do que um ambiente de pensamento. A intenção é afetar os estudantes para os problemas que envolvem a educação, mais especificamente o ensino de filosofia, que estamos inseridos, e que é objeto de pesquisa desta dissertação.

Dando prosseguimento, o envolvimento dos estudantes com as questões trabalhadas no videoclipe é quase unânime, à exceção de poucos que não quiseram se posicionar. É uma etapa que a participação dos estudantes ocorre de maneira espontânea e sem muito esforço. Os afetos provocados pelo vídeo são observados pela identificação, por parte dos estudantes, como problemas comuns às suas realidades e ainda atuais em nosso modelo de ensino. Nesse quesito, a escolha desse vídeo para despertar o interesse e para pensar o modelo educacional, pode ter alcançado seu objetivo. A avaliação dessa etapa ocorre na medida em que os participantes da oficina conseguem expor suas inquietações em relação à experiência que acabaram de passar; à capacidade de se posicionarem diante da realidade que vivem dentro do ambiente escolar, com características similares às mostradas no videoclipe; e, por fim, pela capacidade de síntese de seus posicionamentos.

Os estudantes são orientados a assistirem o vídeo, *The Wall*, que tem duração de aproximadamente seis minutos e, ao final, são induzidos a meditar um pouco sobre o que viram. Em seguida, pede-se para anotarem no caderno aquilo que lhes havia chamado atenção nos 6 minutos de experiência que tinham acabado de sentir, ou seja, anotar aquilo que lhes havia incomodado e sobre o que se poderia colocar um problema para poder ser pensado. Um estudante pediu para repetir o vídeo, que foi atendido, para que se pudesse ter mais uma experiência com aquela arte.

É importante notar que os estudantes menos pacientes e atentos às questões trabalhadas a partir do videoclipe, disseram não entendê-las e pediram que o professor explicasse uma determinada cena ou fala, para que se esclarecesse o que significava. Como ocorreu com uma estudante, tratada aqui pelo pseudônimo de Sara, ao ver os estudantes em *The Wall* destruírem a escola, expôs-se a seguinte inquietação: “Então, professor, vamos

destruir essa escola? Não entendi, me explica.” Para a metodologia em questão, é preciso atenção do professor para não cair naquilo que os autores escolhidos para embasar o trabalho denunciam, ou seja, a instrução. Sanar uma dúvida de um aluno com uma explicação do professor pode ser perigoso na tentativa de uma aula de filosofia que trabalhe com os conceitos. Os estudantes foram orientados a assistirem novamente o vídeo que se encontra no *YouTube* para que, com paciência e atenção, sozinhos, pudessem experimentar novamente aquela produção.

Mesmo que as imagens e a letra da música possam expressar o que os autores querem dizer, alguns estudantes desejam que o professor transmita a eles a tradução integral daquilo que lhes foi apresentado. Incapaz ou com preguiça de fazer algumas comparações, existe uma insistência da parte de alguns estudantes no desejo de receber tudo sem esforço, pronto para ser digerido, que o docente faça a caminhada por ele.

Após os estudantes registrarem em seus cadernos suas observações a respeito do vídeo, conversamos sobre a experiência que acabara de ocorrer. Todos são convidados a pronunciar a sua palavra, como diz Freire (1987). Não são todos que falam sobre suas observações, mas é importante notar que mesmo quem já tinha visto o vídeo, ao vê-lo novamente, sente uma nova experiência, como algo novo que antes não havia notado, que na oficina de conceitos pôde sentir.

2.2 – OFICINA DE CONCEITOS – SEGUNDA ETAPA: PROBLEMATIZAÇÃO

Após a primeira etapa, inicia-se a etapa seguinte da problematização, como tarefa de casa, isto é, como trabalho extraclasse, por estar conectada aos afetos provocados pela sensibilização. Os estudantes são orientados a fazerem um rascunho das possíveis questões, algum esboço das inquietações provocadas pela etapa anterior. Uma vez que as oficinas realizadas em sala de aula têm duração média de trinta a quarenta minutos, tempo limitado para tal atividade, a etapa da problematização é iniciada dentro e continuada fora da escola. Mas caso os estudantes negligenciem essa fase, a segunda etapa tem a finalidade e deve ser realizada fundamentalmente entre estudantes e professor, de forma dialogada para solucionar possíveis dúvidas quanto à sua execução.

Ao fim da etapa de sensibilização, que pode ocorrer em uma aula ou mais (vai depender do professor, da turma e do tempo disponível), mas que em nosso caso limitou-se a uma aula, surge a problematização que ocorre na aula seguinte. Os estudantes são convidados

no segundo encontro, a partir do que foi despertado na oficina anterior e das anotações que fizeram, apoblematizar aquilo que lhes havia chamado a atenção. Isso deve ocorrer sempre com o auxílio da escrita, que não é dissociada da leitura, para registrar as questões que podem ser colocadas, para em seguida serem pensadas conceitualmente. Cada estudante é convidado a submeter seu problema à atividade de pensá-lo filosoficamente.

Esta etapa é importante para que o estudante consiga materializar em forma de questão aquilo que o incomodou ou despertou atenção durante a sensibilização. Pode ocorrer que alguns estudantes tenham dificuldade em formular seus próprios problemas e queiram que o(s) colega(s) ou o professor formule para ele o problema que será investigado na próxima etapa. É preciso ter cuidado para não cair no “encanto da sereia” e acabar por criar uma espécie de pedagogia do problema, com falsos problemas, ou seja, o problema tem que ser algo sentido e percebido pelo próprio aprendiz e não criado pelo professor. No final de cada etapa do processo o estudante é convidado a ler suas anotações a respeito daquilo que foi proposto. Nesse quesito, ao se tratar de ler ou falar em público, alguns alunos preferem não se expor. Alguns fazem com espontaneidade e outros com mais timidez, porém, o importante é analisar com cuidado os problemas criados pelos estudantes, e fazer as observações com cautela e zelo, tendo em vista que são adolescentes iniciando no mundo da filosofia, e que em algum grau também serão colocados na direção da criação filosófica. É um momento em que se torna possível um diálogo sobre as questões que foram elaboradas pelos participantes da oficina. Aqui o diálogo é mediado pelos problemas que os estudantes criaram para que eles mesmos possam pensar, encaminhando-se para a última etapa da oficina, que consiste na conceituação.

No momento da problematização, um aluno que aqui será tratado por Breno, levanta uma questão: “Professor, é preciso educar a nós mesmos para que não sejamos controlados pelo sistema. Porém, como?” Uma outra estudante, que chamaremos de Luiza, levanta outra questão a respeito do videoclipe usado na etapa de sensibilização: “Como ser diferente se nossa educação nos transforma em mais um tijolo no muro como todos os demais tijolos?”

A avaliação desta etapa consistirá, então, em verificar se o aprendiz na oficina de conceitos conseguiu colocar o problema de uma forma clara, para que seja possível, na próxima etapa, investigar na história da filosofia e garimpar na produção dos filósofos o que se pensou a respeito daquele problema.

A exposição dos problemas formulados foi realizada por poucos estudantes. Se na etapa anterior houve mais falantes, nesta a participação diminuiu. Alguns querem colocar um

problema para pensar, porém, tem dificuldade nessa tarefa. Como ocorreu com o estudante que chamaremos pelo pseudônimo de João: “Como eu vou colocar um problema para pensar a filosofia a partir de um filme?”

É importante notar que o problema deve ser colocado a partir de um afeto, de um incômodo que de alguma maneira move a busca de uma resposta, e que isso deve ser realizado pelo próprio aprendiz. É preciso que o próprio estudante consiga formular, ver o(s) problema(s) que poderão ser pensados.

2.3 – OFICINA DE CONCEITOS – TERCEIRA ETAPA: INVESTIGAÇÃO

Finalizada a etapa de problematização, iniciamos na oficina de conceitos a investigação, ou seja, a busca e a leitura de textos filosóficos que possa ajudar a pensar o(s) problema(s) que surgiram. Para nos ajudar nessa tarefa investigativa junto com os estudantes, foram utilizados textos de filósofos que envolvem diretamente a escrita dessa dissertação. Nesse momento é importante que os alunos tenham contato, um encontro com a produção direta dos filósofos e não somente a superfície do texto didático contido no livro fornecido pelo Estado.

Foram utilizados três textos: *Terceira consideração intempestiva: Schopenhauer educador*, de Friedrich Nietzsche (2008), os capítulos I e VIII; *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire (1987), especificamente o capítulo 2, intitulado *A concepção bancária da educação como instrumento da opressão*; e, por fim, *O mestre ignorante*, de Jacques Rancière (2002), precisamente o capítulo 1, *Uma aventura intelectual*. Os textos foram entregues aos estudantes com antecedência, logo após a etapa de problematização que se deu uma semana antes da etapa de investigação. É importante que o professor, ao passar os textos aos estudantes, indiquem a leitura, para que na investigação os participantes saibam do que se tratará o assunto da próxima aula e para que a oficina de conceitos seja produtiva, no sentido de se conduzir com razoável margem de tempoos conceitos dos filósofos escolhidos para a investigação.

Os textos filosóficos são estranhos para a maior parte dos estudantes. Tendo em vista que na filosofia é imprescindível a leitura dos filósofos, a etapa de investigação é também um momento de leitura, interpretação e análise. Aqui, os estudantes são convidados a transmitir suas anotações de leitura, explanar com suas palavras aquilo que leram. Na leitura

cuidadosa dos filósofos, são orientados a buscar e perceber os problemas que envolveram a criação de determinado conceito e, inclusive, a levantar “hipóteses”. Ninguém é forçado a expor sua interpretação, porém, a manifestação do estudante é um critério de avaliação. Deve-se sondar se a leitura do estudante foi atenta e conduzida com paciência para que não sejam omitidas questões importantes levantadas pelo filósofo em questão e que talvez possa ajudá-lo na equação do seu problema suscitado.

A etapa de investigação envolve, a priori, três encontros em sala de aula, um para cada texto. Os encontros nesta terceira etapa levam em consideração que os estudantes leram os textos propostos e fizeram em seus cadernos anotações, registraram dúvidas e questionamentos sobre a leitura. No primeiro momento, pode acontecer que alguns não compreendam o texto e peçam explicações. Contudo, a metodologia empregada trabalha com a proposta de que é possível ensinar sem explicar, de maneira que o pedido de uma explicação por parte do aluno exige do professor uma indicação de leitura a respeito desse desejo. Cada estudante é colocado diante de um texto filosófico de escolha do professor que tem como exigência a leitura e a elaboração de ideias feitas no caderno pelos participantes da oficina.

O texto escolhido para o primeiro encontro é lido com antecedência e tem seus pontos principais discutidos em sala de aula. Porém, convém que também seja lido em conjunto para que aqueles que não tenham lido também entrem em contato com as palavras do filósofo. É importante notar que, para essa tarefa de leitura e interpretação, poucos estudantes se colocam na caminhada de paciência e atenção, características necessárias para a atividade filosófica.

A etapa de investigação é a mais longa do projeto porque envolve a pesquisa bibliográfica e conseqüentemente sua leitura, o que exige calma, tempo para meditar e fazer anotações daquilo que foi lido. Em nosso caso, foram eleitos pelo professor três textos pertinentes que envolvem a problemática da educação. Se na etapa de sensibilização a participação é maior, na parte da investigação, o número é reduzido a poucos. Nos três encontros que formaram a etapa de investigação da oficina de conceitos, muitos estudantes escutavam o que alguns poucos falavam a respeito dos textos propostos e sobre a análise feita por eles. Poucos se arriscaram a falar sobre o texto e alguns, quando se posicionavam, era sobre o que o colega havia dito e não sobre as palavras do filósofo.

A avaliação aqui consiste em observar o posicionamento dos estudantes diante da proposta de estudo que envolve habilidades que precisam ser adquiridas, como leitura e escrita, e o posicionamento oral sobre aquilo que se leu. Nesse quesito, numa turma de quarenta e cinco alunos, entre dois e quatro estudantes (durante a etapa de investigação)

resolveram falar e levantar dúvidas sobre o texto que, neste caso, são orientados a uma leitura mais cuidadosa dos mesmos para uma melhor interpretação. Finalizada a investigação nos textos escolhidos, parte-se para a última etapa em que os estudantes são convidados a fazerem um texto envolvendo as questões que as leituras promoveram, culminando na materialização do trabalho, que leva em consideração que os estudantes podem em algum grau manejar os conceitos para pensar seus problemas.

2.4 – OFICINA DE CONCEITOS – QUARTA ETAPA: CONCEITUAÇÃO

A última etapa dessa metodologia consiste em materializar aquilo que foi realizado nas etapas anteriores, ou seja, produzir algo a partir das experiências que foram desenvolvidas nas três etapas antecedentes. Esta etapa é reconhecidamente a mais difícil de todas, pelo fato de exigir a produção de algo a partir de outrem, o que é uma novidade e uma dificuldade para os estudantes pouco familiarizados com a escrita. Nesse encontro, os estudantes que no decorrer dos encontros montaram seu quebra cabeça têm a oportunidade de expor para os demais aquilo que foi capaz de produzir para apreciação do grupo, permitindo o diálogo entre as diferentes concepções sobre os textos lidos.

A avaliação consiste em observar a exposição que o aprendiz foi capaz de desenvolver a partir dos encontros ocorridos na oficina de conceitos. Ao final, todos são convidados a ler ou expor para os demais seu texto produzido. Como já foi descrito anteriormente sobre as oficinas, todos os estudantes são convidados a fazerem anotações e um diálogo sobre as mesmas ao final da leitura. O texto produzido a partir dos encontros na oficina ou dos encontros com a bibliografia realizados em casa, pode ter diversos formatos expositivos, seja em forma de arte, uma poesia ou texto dissertativo, fica a critério do estudante e da habilidade que cada participante da oficina possuir.

Nessa etapa, o grau de dificuldade é alto e são poucos os estudantes que foram capazes de atingir a meta de produzir um texto que utilize os conceitos para apresentar um problema ou para ajudar a pensarem um. Na produção de alguns textos, os estudantes querem dar respostas objetivas para as questões que envolvem a filosofia, como ocorre na matemática. Poucos são mais pacientes e se arriscam a fazer associações e comparações entre os textos, lidos na etapa de investigação, no manejo com os conceitos filosóficos. Se levar em consideração que a filosofia é uma prática restrita a poucos, portanto, a oficina de conceitos

cumpriu seu papel, pois poucos se arriscaram nessa aventura que tinha como problema a educação, enquanto algo comum aos estudantes e objeto de estudo deste trabalho.

No final do projeto de intervenção é possível perceber que, se não foram todos e nem a maioria que produziram algo para se expressar através da filosofia suas inquietações, os que tentaram através do próprio esforço estruturar um esboço, conseguiram também conversar sobre sua tentativa. Nesse diálogo é possível falar das experiências que tiveram na leitura e no trabalho de escrita e desmistificar a filosofia como algo próprio de iniciados acadêmicos. Nesse quesito, Gallo (2012) está certo quando afirma que os estudantes podem se iniciar na aventura filosófica desde o ingresso no ensino médio.

3. CAPÍTULO II - FILOSOFIA OU INSTRUÇÃO PEDAGÓGICA: UM DISTANCIAMENTO POSSÍVEL

3.1 – UM DISTANCIAMENTO PARA NIETZSCHE: A INSTRUÇÃO ENCICLOPÉDICA

A pretensão deste tópico, não é fazer uma análise exaustiva da obra do jovem filósofo ou dos seus escritos da juventude sobre educação. Mas a intenção aqui é trazer alguns apontamentos feitos por ele, na obra acima mencionada, que possam elucidar o conceito aqui perseguido, com as implicações inerentes ao mesmo, por considerá-lo importante na condução da proposta inicial, ou seja, pensar o distanciamento dos estudantes com a filosofia no ensino médio da escola pública. Portanto, o caminho aqui percorrido tem a ambição de vincular alguns caracteres que contribuem para uma aproximação e/ou um distanciamento da filosofia.

O professor Friedrich Nietzsche (2004) pronunciou em 1872 uma série de cinco conferências sobre os estabelecimentos de ensino na Universidade da Basileia. Nietzsche, com essas conferências, tem a chance de fazer uma reflexão crítica e dura sobre os problemas da educação e dos estabelecimentos de ensino, bem como da cultura como um todo. Cada conferência possui um tema, isto é, cada pronunciamento é um novo problema tratado em relação à educação nos estabelecimentos de ensino alemães.

Na leitura de Fragoso (1974), as conferências sobre educação promovidas por Nietzsche possuem os seguintes temas-problema como alvo do filósofo na tentativa de refletir sobre os estabelecimentos de sua época:

- 1ª conferência - As relações entre a cultura e a educação.
- 2ª conferência - O ginásio alemão como centro motor das tendências de todos os outros estabelecimentos de ensino.
- 3ª conferência - Causas imediatas dos desvios de tendência do ginásio alemão.
- 4ª conferência - Os duvidosos fins da educação e da cultura, sob o Estado cultural e o jornalismo.
- 5ª conferência - A universidade alemã em ligação com o ginásio (FRAGOSO, 1974, p. 284).

Os textos exigem algumas qualidades necessárias aos seus leitores, já preconizadas no início do segundo prefácio por Nietzsche (2004), no livro *Sobre o futuro dos estabelecimentos de ensino*, ou seja, para o filósofo é preciso ser “calmo e ler sem pressa, não deve sempre privilegiar a si e à sua ‘cultura’, não deve, enfim, esperar por encerrar um quadro de resultados”(NIETZSCHE, 2004, p. 46). Seus textos exigem atenção e paciência por parte de seus leitores, qualidades necessárias a serem desenvolvidas para um encontro com a escrita

do filósofo. Se a educação fosse mera instrução para Nietzsche, não teria sentido os textos exigirem tanto do aprendiz, porém, na leitura de seus textos, outras qualidades além da interpretação passam a ser requisitos a serem adquiridos, como a calma na leitura.

Para Nietzsche, a educação está longe de ser totalmente instruir e informar, não é uma aprendizagem no sentido tradicional do termo, mas é sobretudo fazer despertar os sentidos para a elevação da cultura, quer dizer, afirmar a vida e o mundo na sua tragicidade; não se trata somente de conhecer mais e melhor o homem e o mundo, mas antes de impulsionar outras e novas possibilidades e aspirações naqueles homens que tivessem dispostos a isto (SOBRINHO, 2004, p. 37).

Segundo a análise de Fragoso (1974), Nietzsche desnuda os estabelecimentos de ensino alemães de sua época e aponta os responsáveis pela manutenção da cultura que perpetua a barbárie educacional. Nesse quesito, tanto o Estado hegeliano quanto o progressista estariam a serviço da conservação de uma educação equivocada.

Nietzsche denuncia o caráter irracional e suicida da imposição econômica e do capitalismo industrial. O homem moderno estava esmagado e iludido por falsas necessidades, justificadas por uma falsa cultura. A cultura e o homem modernos eram reflexos do que Nietzsche identificava como a barbárie do século XIX. A sua crítica aponta o Estado moderno, como mentor e vigia armado da barbárie. A concepção hegeliana do Estado servia, perfeitamente, aos mesmos fins. A falsa cultura jornalística e o Estado progressista estavam aliados, com vistas aos seus próprios interesses. O jornal e o jornalista eram os símbolos máximos da época moderna, segundo Nietzsche (FRAGOSO, 1974, p. 278).

A cultura jornalística é um traço importante da análise cultural feita por Nietzsche, é uma marca registrada de nossa cultura se levarmos em conta sua utilização na escola dentro da sala de aula. A cultura jornalística formada dentro da escola promove a formação e a conservação de um conjunto de opiniões, ao invés de fomentar a promoção do pensamento e do surgimento do gênio.

O jornalismo é de fato a confluência das duas tendências: ampliação e redução da cultura dão aqui as mãos; o jornal substitui a cultura, e quem ainda, a título de erudito, tem pretensões à cultura, [...] o jornalista, o senhor do momento, tomou o lugar do grande gênio, do guia estabelecido para sempre, daquele que livra do momento atual (NIETZSCHE, 2004, p. 65).

À observação da educação de sua época, Nietzsche vê uma substituição de papéis, o educador passara a exercer uma atividade tipicamente jornalística dentro dos estabelecimentos de ensino, do ginásio à universidade. Quando Nietzsche fala do futuro dos estabelecimentos de ensino não está querendo aparecer como um guru que prevê o futuro, mas na leitura do presente, colocar as bases de sustentação do que poderia vir pela frente. Se o seu desejo era de profetizar o futuro, como os grandes sábios o fizeram, não se sabe, apesar do próprio filósofo afirmar sua posteridade. O futuro, nesse caso, é identificado com as atitudes de como a cultura era praticada no presente. Para Nietzsche, a cultura está associada à educação, e sobretudo aquela destacada nos estabelecimentos de ensino, seja nos ginásios, nas

escolas técnicas ou nas universidades. Nesse ponto, a cultura, a educação e o futuro estão interligados. Nas conferências sobre o futuro dos estabelecimentos de ensino, Nietzsche procura deixar claro que é preciso fazer sempre um questionamento sincero sobre os métodos de ensino praticados no presente. Como um filósofo preocupado com a educação, Nietzsche pretende denunciar as pedras que impedem uma educação que conduza a vida.

E como existem algumas questões que não dá para ir diretamente ao assunto sem antes fazer alguns encontros no meio do caminho. Não porque se tenha a pretensão de enrolar, de procrastinar até o infinito uma possível resposta, mas talvez pela profundidade que envolva as questões pertinentes ao problema. Neste caso, o ensino tomado como instrução que será perseguido no momento, e versa em torno do distanciamento do professor de filosofia com o estudante de filosofia. O jovem Friedrich Nietzsche (2008) apresenta na obra *Terceira consideração intempestiva: Schopenhauer educador* o conceito de ensino enciclopédico que será tratado aqui, mas, antes, será preciso que juntemos os elementos que possam contribuir para equacionar a problemática deste trabalho.

Anos mais tarde, na obra *Ecce Homo*, no capítulo sobre *As Extemporâneas*, Nietzsche (2003) irá escrever sobre seus escritos da juventude, neste caso, também sobre o texto em questão, *Schopenhauer educador*, o qual dirá que buscou introduzir um novo conceito para pensar a autodisciplina, tendo em vista, assim como o mestre que escolheu, também escolher escrever para si mesmo. O verdadeiro mestre, na visão nietzschiana, é aquele que dá passagem para que o aprendiz também possa se tornar um mestre e educar a si mesmo. O mestre existe para ser superado à medida em que ajuda a transformar o aprendiz, naquilo que si é, Nietzsche educador:

Agora que volto meus olhos de alguma distância para aquelas circunstâncias, cujo testemunho são os escritos mencionados, eu não haveria de negar que no fundo eles falam apenas de mim. O texto de “Wagner em Bayreuth” é uma visão do meu próprio futuro; “Schopenhauer como educador” é, ao contrário, a minha história mais íntima, incluído meu vir-a-ser. E antes de tudo minha promessa!... Aquilo que eu hoje sou, onde eu hoje estou – em uma altura na qual eu não falo mais através de palavras, mas sim através de raios – [...] O meu texto dá uma aula impagável, reconhecido inclusive o fato de que no fundo não é “Schopenhauer como educador”, mas sim sua antítese, “Nietzsche como educador”, que é chamado as falas...
(NIETZSCHE, 2003, p. 93-94).

Nietzsche em vários momentos de sua obra faz alusão a Kant (1724-1804), seja para trazer questões abordadas pelo filósofo iluminista, seja para criticá-lo. Mas o que se percebe é que Kant foi um filósofo que muito inspirou o pensamento de Nietzsche. São mais de trezentas as vezes que Nietzsche recorre a Kant, de forma direta ou indireta. Esse encontro permitiu ao “filósofo do martelo” retirar parte de seus problemas filosóficos. No texto *Schopenhauer educador*, Nietzsche (2008) retoma uma observação provocada por Kant

(1874) no século anterior, feita no texto *Resposta à Questão: O que é o esclarecimento?* a respeito de algumas qualidades individuais que comprometem o homem de buscar uma vida filosófica.

Kant (1874), na obra *Resposta à Questão: O que é o esclarecimento?*, adverte que o esclarecimento é uma saída de uma condição de inferioridade que o próprio indivíduo se auto impõe. Mas que não é falta de entendimento o responsável por deixar o homem em tal situação, mas a sua falta de coragem em fazer uso de seu entendimento sem a condução de outro. Nesta obra o filósofo levanta algumas questões que podem contribuir para distanciar o estudante de filosofia de sua caminhada. Tendo como problema a questão da maioridade e a menoridade que impede o homem de se esclarecer, Kant alerta para a preguiça e a covardia como mecanismos alimentados por alguns indivíduos em suas carreiras estudantis, tendo em vista que para o filósofo iluminista, a causa e a permanência numa condição inferior reside unicamente no próprio homem. Portanto, para Kant o único responsável pela conservação num estado de menoridade ou de imaturidade é exclusivamente do próprio homem que se acomoda a essa condição, por ser mais cômoda para si. “Se tenho um livro que faz as vezes de meu entendimento, um pastor que tem consciência por mim, um médico que decide a respeito de minha dieta [...], então não preciso nem tentar”(KANT, 1874, p. 145).

Nesse caso não é a falta de entendimento que conduz à menoridade, mas a preguiça e a covardia em andar com os próprios pés e pernas sem a ajuda de andador. É difícil sair de uma condição considerada natural e perigosa de desvencilhar-se. Kant alerta, com regras e fórmulas, instrumentos mecânicos usado na educação, a tutela é praticamente eterna e o esclarecimento procrastinado. Para que o esclarecimento ocorra, é preciso dar liberdade ao público que pretende esclarecer, pois se assim o fizer, será quase certo seu esclarecimento. Mas é preciso calma nessa caminhada porque o processo ocorre lentamente. A liberdade é entendida como “a de fazer um uso público de sua razão em todas as questões” (KANT, 1874, p. 146).

No primeiro parágrafo da primeira parte do livro *Schopenhauer educador*, dividido em oito partes, o jovem filósofo alemão lança dicas de cunho existencial importantes que contribuem para entender, num primeiro movimento, o distanciamento da atividade filosófica, a *preguiça* e o *medo*, ambas encontradas nos homens e, por que não, nos estudantes, seja professor ou aluno. E quem é o preguiçoso com relação a atividade filosófica em sala de aula? Por esta pesquisa ser relacionada a prática do ensino de filosofia, fica fácil identificar os indivíduos, os possíveis preguiçosos no processo de ensino, professor e estudante. Somente essa identificação não é suficiente para solucionar o problema, apesar de

ser um começo. Se a preguiça é comum aos homens, ou existe uma certa tendência a alimentá-la entre os indivíduos, que fatores podem contribuir para o cultivo dessa qualidade no processo de ensino? Teria a preguiça uma ligação com o ensino enciclopédico? Como identificá-la?

Para Nietzsche (2008), o preguiçoso tem uma tendência a viver conforme o convencional, ou seja, o seu costume é fazer o que o grupo faz. Na escola ou na sala de aula, mais especificamente, é comum professores-estudantes copiarem atividades realizadas pelos colegas, numa espécie de “copia e cola”, como nos atalhos do sistema operacional Microsoft Windows. Para usar uma expressão nietzschiana, “ovelha de rebanho”, pois vivem sem aborrecimentos ou constrangimentos, contudo, erram ou acertam o que as matrizes acertaram ou erraram, tudo em conformidade com os hábitos e costumes estabelecidos no social, sem abalos à moral dominante. Com medo de se despir e mostrar-se como si é, o preguiçoso escolhe representar, como um ator nos grandes espetáculos, o papel que exerce. Alguns representam aquilo que poderiam cultivar a ser, professor-filósofo-estudante.

Na citação abaixo, Nietzsche (2008) relata um suposto fato que aconteceu com um viajante, aquele ser que tem no seu ofício, geralmente, o encontro com pessoas, ambientes, costumes diferentes a cada nova viagem, e a cada nova pousada promove novos acontecimentos, com novas experiências. O viajante pode ser o filósofo ou qualquer pessoa, desde que esteja disposto a não ter residência permanente, ser nômade de pousada em pousada. Esse viajante precisa ser uma pessoa que tenha algumas qualidades mínimas, como: atenção, paciência e sensibilidade à observação para constatar algo tão próximo e, ao mesmo tempo, tão longe. Vejamo-la:

Perguntaram a um viajante que havia percorrido muitas regiões e nações, além de vários continentes, qual era a qualidade que havia encontrado em toda parte nos homens; respondeu: certa propensão à preguiça. Alguns poderiam pensar que teria dado uma resposta mais justa e válida se tivesse dito: todos eles são medrosos (NIETZSCHE, 2008, p.15).

Ele não diz que os homens são preguiçosos, mas diz que possui propensão à preguiça. Existe uma tendência a alimentá-la entre os homens. Que os homens também são medrosos, não é negado, mas que a preguiça supera o medo e o alimenta. Esse postulado pode até ser questionado pela ciência com seus diagnósticos de síndromes e fobias. Mas não pode ser negada, pois a preguiça está entre nós, por todos os lados nos seres humanos.

Nietzsche (2008) deixa claro o grande desprezo que o filósofo tem pela preguiça, que por sua vez é encontrada nos homens por toda parte, e por que não dentro da escola, na sala de aula? É comum ouvir dizer que o professor e/ou a escola formam “opinião”. Se isso

estiver acontecendo, será combustível para alimentar a preguiça e contribuir na criação de estudantes padronizados ao gosto daquele que financia a educação. As opiniões são as correntes que prendem os objetos fabricados em série pela sociedade e, portanto, neste caso pela escola. As opiniões causam uma homogeneização dos hábitos e costumes do grupo dominado por ela. Esta é a qualidade responsável por fabricar seres com código de barras, pois “se ocorrer que um grande pensador menospreze os homens, é sua preguiça que despreza, é ela que os faz se assemelharem a objetos fabricados em série, indiferentes, indignos de ser instruídos ou incluídos na convivência” (NIETZSCHE, 2008, p. 16).

O preguiçoso adora matar o tempo e prefere viver em conformidade com as opiniões alheias. É um escravo da opinião pública. Em tempos de democratização da informação, todos podem criar suas opiniões e lançar na *Web* ou em aplicativos que contenham grupos de conversas, e a partir daí fazer a cabeça das pessoas que acessam a rede mundial de computadores. É de opiniões que o preguiçoso, escravo da opinião pública e um conformista de sua realidade, procura se agarrar. Não assume a responsabilidade de sua própria existência e faz esquecer ou fecha os olhos a uma tomada de decisão perante a existência, pois, para Nietzsche (2008),

Ninguém pode construir em teu lugar as pontes que necessitas atravessar, sozinho, para ultrapassar o rio da vida – ninguém, a não ser tu. Certamente existem inumeráveis sendas e pontes e semideuses que vão se oferecer para te levar para o outro lado do rio; mas isso te custaria tua própria pessoa que deverias penhorar e seguramente te perderias (NIETZSCHE, 2008, p. 18).

No caso da educação, da prática do ensino de filosofia, as leituras e os textos a serem trabalhados, terão que ser realizados pelo próprio aprendiz, no entanto, muitos poderão se oferecer para fazer esse trajeto, oferecer um atalho, mas se isso acontecer, será negligenciada a caminhada com todos os acontecimentos próprios do ato de aprender. Pois se a caminhada não for realizada pelo próprio estudante não terá relevância o que foi apreendido. Professores poderão correr o risco de querer conduzir com fórmulas mágicas o estudante, mas isso poderá ter um custo alto para ambos, e a preguiça continuará a reinar. Os professores, nesta perspectiva, podem ajudar a extirpar essas ervas daninhas, sendo a preguiça uma delas, identificada por Nietzsche como fator que atrapalha o estudante em sua caminhada, pois “teus educadores nada podem fazer por ti, a não ser tornar-se teus libertadores. E esse é o segredo de toda formação” (NIETZSCHE, 2008, p.19).

O educador nesta visão fica no fio da navalha, se fizer como muitos professores de cursinhos pré-vestibulares fazem, ou seja, repassam para seus alunos fórmulas mnemônicas com a intenção de serem utilizadas nas avaliações internas e nos exames de vestibular, estarão

sendo os gurus denunciados por Nietzsche (2008). Mas se o professor propor uma leitura ou uma escrita ao aprendiz que envolva habilidades a serem adquiridas, aquele poderá incorrer em outra denúncia realizada sobre a existência, pois

É sempre perigoso exigir demais dos homens, quando se veem impotentes em cumprir qualquer dever; ocorre que as naturezas mais vigorosas se alquebrem com isso e as mais fracas e mais numerosas mergulhem numa preguiça contemplativa e acabem por perder, por desleixo, até mesmo essa própria contemplação (NIETZSCHE, 2008, p. 60).

O libertador, o educador, é atento ao peso que poderá carregar seu aprendiz, para que o ato de educar não corra na direção contrária. Sensível à educação de seu tempo, Nietzsche (2008) percebe dois princípios que norteava a conduta dos professores/educadores de sua época na realização dos trabalhos em classe:

Um exige que o educador saiba discernir depressa qual é o ponto forte de seus alunos e concentre em seguida todas as energias, todas as seivas e todo o sol sobre esse ponto, a fim de conduzir à maturidade e à fecundidade essa única virtude. O outro princípio, pelo contrário, exige que o educador apele a todas as faculdades existentes, que as cultive e estabeleça entre elas uma harmoniosa proporção (NIETZSCHE, 2008, p. 21).

No primeiro princípio, uma extrema concentração de forças passa a ser empenhada para desenvolver, talvez, a única habilidade que o suposto educador identificou e, portanto, deve cultivá-la no seu estudante. Para isso deverá ser realizado, nessa concepção, todos os recursos materiais que estiverem à disposição, em mãos, para elevar o aprendiz à condição de excelência ou de especialista. Esse princípio tem ressonância com uma palavra muito em voga hoje, foco. Há perseguição de um único objetivo. O segundo princípio, diferente do primeiro no que diz respeito ao aperfeiçoamento de uma única dimensão humana, propõe que o professor/educador no seu esforço de ensinar, consiga que o educando tenha domínio de todas as ciências e em harmonia, percebendo uma possível conexão existente umas com as outras.

Partindo desses dois princípios acima, surge uma pergunta que não é simples de ser colocada em prática sua possível resposta, no contexto da educação de massa, direcionada àquele professor e estudante que está em sala de aula e no entanto não têm vontade alguma de aprender filosofia. Nessas condições, como reverter esse quadro e executar a tarefa de ensinar e aprender filosofia? Primeiramente, vencer a preguiça que é um passo importante nessa caminhada e foi a primeira denúncia realizada pelo filósofo. Segundo, vencer o formalismo que tanto as escolas quanto os professores passaram a assumir, viver uma espécie de representação, as aparências. Terceiro, vencer a mentira que teria muito a atrapalhar na atividade filosófica.

Ao eleger Schopenhauer como seu educador, Nietzsche (2008) afirma que a mentira é uma qualidade não encontrada em seu mestre. Não importa se sua vida não teve o reconhecimento que deveria ter, mas o filósofo continua fiel a si mesmo, ao pensamento e à vida, até o fim:

Schopenhauer nunca procura aparecer, é para ele mesmo que escreve e ninguém gosta de ser enganado, especialmente quando se é um filósofo que se impõe esta lei: Não engane ninguém, nem a ti mesmo; nem mesmo usando essa espécie de mentira forçada e mundana que interfere em toda conversa, ou quase isso, e que os escritores imitam quase sem dar-se conta; menos ainda recorrendo à mentira mais consciente da tribuna, auxiliado com os recursos da retórica (NIETZSCHE, 2008, p. 26).

O mestre pode cometer erros, mas é coerente consigo mesmo. Sua escrita não busca convencer os outros, como os grandes oradores o fazem, com o auxílio da retórica e os aplausos em seguida, holofotes e brilho da mídia. Schopenhauer “é probo porque fala e escreve para si mesmo, dirigindo-se a si mesmo; é alegre porque conquistou pelo pensamento a mais difícil das vitórias; é constante porque não pode não sê-lo” (NIETZSCHE, 2008, p. 30).

Schopenhauer é um verdadeiro mestre, eleito por Nietzsche como um educador digno de ser seguido, porque dava exemplo e era um modelo de vida. Portanto, é preciso ter um mestre que possa contribuir para vir a ser o que si é, para si educar. Conseguiu vencer as seduções modernas do seu tempo e não se rendeu à subserviência do Estado, ele deu a Nietzsche o desejo de solidão própria do filósofo, expresso assim:

Quando temos verdadeiros amigos, ignoramos o que é verdadeiramente a solidão, mesmo que tivéssemos o mundo contra nós. Infelizmente percebo, contudo, que realmente se ignora o que é ver a solidão crescendo em torno de alguém. Em toda parte onde houve sociedades, autoridades, religiões, opiniões públicas poderosas, em resumo, em toda parte onde houver uma tirania, ela perseguiu com seu ódio o filósofo solitário, pois, a filosofia oferece ao homem um asilo onde nenhuma tirania pode penetrar, o foro íntimo, o labirinto do coração; e é isso o que indispõe os tiranos. É o refúgio dos solitários, mas é ali também que o maior dos perigos os espia. Esses homens que abrigaram sua liberdade no fundo de si mesmos são obrigados também a ter uma vida exterior, a se mostrar, a se deixarem ver (NIETZSCHE, 2008, p. 35).

Um mestre digno de ser seguido é aquele que coloca o aprendiz no caminho de encontrar consigo mesmo, a solidão passa a ser um caminho possível para esse encontro. Um mestre capaz de ir contra as seduções do Estado, e por este temido. Alguém que mereça ser seguido não pode, para Nietzsche, viver em conformidade com as ingenuidades do tempo presente. Aprendeu que é preciso atacar aquilo que impede o homem de ir além.

Nietzsche viveu um período que a Alemanha além de passar por um processo de unificação política, teve presente as comodidades e os efeitos colaterais, promovidos pelo processo de industrialização do século XIX. Esforços que o Estado alemão não mediu energia

na concretização desse objetivo. Um século que promoveu muito conforto e luxo às sociedades europeias. Mas o filósofo não poupou críticas aos seus contemporâneos, inclusive aos professores universitários de sua época, comparando a filosofia praticada nas universidades com o ofício dos jornalistas, na prática e produção de opiniões. Dependendo de como foi a formação do professor de filosofia na cadeira da universidade, surge aí uma inquietação formativa. Se se levar em consideração que o estudante passa pelo banco da universidade para se tornar professor, existe uma grande chance dele se tornar um professor do senso comum nas aulas de filosofia do ensino médio. Mas também um outro perigo iminente, o de incorporar o Estado como finalidade última, surge aí como declínio desse mesmo homem.

Hoje quase tudo na terra exhibe as mais grosseiras e maléficas forças do egoísmo das classes possuidoras e do despotismo dos militares. O Estado, é verdade, estando nas mãos destes últimos, tenta às vezes, como o egoísmo do proprietários, reorganizar tudo segundo sua própria visão e procura ser a ligação e o peso que mantêm a coesão das forças adversas; dito de outro modo, deseja que os homens lhe prestem o mesmo culto idólatra que prestavam recentemente à Igreja (NIETZSCHE, 2008, p. 49).

O nascimento do filósofo, dentro da estrutura estatal, é extremamente dificultado. O Estado se estruturou de tal forma que o surgimento do livre pensador se tornou uma impossibilidade. Os filósofos que serviam ao Estado eram vistos por Nietzsche como sinal de decadência do sistema educacional, como a exemplo de Kant que além de produzir sua filosofia, produziu junto uma filosofia de professores (NIETZSCHE, 2008, p. 31-32). As universidades, subsidiadas pelo Estado, financiavam as pesquisas dos filósofos, voltadas ao desenvolvimento do progresso da ciência e, conseqüentemente, da classe burguesa.

O patrocínio conferido à filosofia consiste, portanto, simplesmente no que em nossos dias o Estado permite pelo menos a alguns *viver* de sua filosofia e tirar dela seu ganha-pão, enquanto que os antigos sábios da Grécia, longe de serem subvencionados pelo Estado, eram pelo contrário honrados às vezes, como Zenon com um louro de ouro e um túmulo de cerâmica (NIETZSCHE, 2008, p. 97).

Àqueles professores filósofos que servem exclusivamente ao Estado são vistos por Nietzsche como maus filósofos, logo, péssimos professores. Pois, esses são os responsáveis por dificultar o nascimento dos grandes filósofos. O Estado não vê com bons olhos os filósofos que questionam a ordem vigente. O Estado teme os filósofos que desestabilizam com suas críticas os valores estabelecidos, simplesmente porque

[...]nenhum Estado jamais se arriscaria a patrocinar e a dar postos a homens como esses. Por quê? Porque o Estado sempre os temerá e nunca concederá seus favores a não ser a filósofos de quem não tem medo. Acontece, com efeito, que o Estado tem medo da filosofia em si e é nesse caso que procura atrair para seu campo o maior número de filósofos que lhe conferirão a aparência de ter a filosofia de seu lado [...] (NIETZSCHE, 2008, p. 98).

Para que as coisas funcionem como o desejado, o Estado escolhe seus dóceis filósofos, ou seus “servidores filósofos” para a manutenção da ordem e do progresso. O que Nietzsche via em sua época era um Estado se fortalecendo economicamente e industrialmente, com a ajuda de suas instituições de ensino como braço forte na conquista desse objetivo, a um custo muito alto para aquele presente e às futuras gerações, com a supressão do pensamento e da autenticidade, consequentemente da vida. O Estado obriga o professor filósofo a ter todos os dias algo para ensinar aos estudantes, em seus locais de ensino com horários e material determinados pelo gestor maior. Mas o questionamento de Nietzsche ressoa hoje, pois teria todos os dias o professor filósofo algo para ensinar? E mesmo que tenha, como dizer aquilo que só pode ser dito às pessoas próximas estando numa plateia enorme e diversificada? Corre aí, o professor, um grave risco, aquele de passar aos ouvintes, aos estudantes, um ar de erudição, que é o equívoco daqueles que servem exclusivamente ao Estado, pois a “história erudita do passado nunca foi objeto do verdadeiro filósofo, nem na Índia nem na Grécia” (NIETZSCHE, 2008, p. 100).

Sílvio Gallo (2012) resgata em sua teoria educacional, na obra *Metodologia do ensino de filosofia*, a observação e as críticas feitas por Nietzsche à educação alemã do século XIX, uma educação voltada ao modo enciclopédico. A Enciclopédia foi um instrumento importante usado pelo movimento Iluminista como veículo educacional de transformação social, econômico e político no século XVIII. Esse modelo educacional não tinha aceitação na visão filosófica nietzschiana primeiro pela primazia concedida às ciências em detrimento do livre pensar, segundo por causar desencanto nos estudantes. A educação como modelo de enciclopédia causava nos estudantes mais aversão à filosofia do que um encantamento e/ou mesmo uma aproximação. O filósofo alemão enxergava nessa relação educativa o fracasso do ensino de filosofia, onde os educandos decoravam os conteúdos e logo em seguida esqueciam, pois, a finalidade era apenas passar nas avaliações. Um conhecimento que, enfim, nada dizia aos estudantes. Vejamos o que se perguntava Nietzsche (2008):

Em que a história da filosofia interessa nossos jovens? Queremos desencorajá-los a ter opinião pessoal, ao lhe mostrar um amontoado confuso de todas as opiniões? Queremos ensinar-lhes a se juntar a um concerto de louvores em honra das belas coisas que realizamos? Queremos que aprendam a odiar ou a desprezar a filosofia? Seríamos tentados a acreditar nisso quando sabemos a que martírio os estudantes devem se submeter no momento de seus exames de filosofia, para fazer entrar em seus pobres cérebros as ideias mais loucas e mais extravagantes, juntamente com as mais elevadas e mais abstrusas que o espírito humano produziu. Nunca ensinamos nas universidades o único método crítico e a única prova que podemos aplicar a uma filosofia, a que consiste em perguntar se podemos viver segundo os princípios dela; nas universidades só ensinamos a crítica das palavras pelas palavras. E agora, imaginemos um espírito juvenil, sem grande experiência da vida, no qual estão encerrados confusamente e lado a lado cinquenta desses sistemas reduzidos em

fórmulas e cinquenta críticas desses mesmos sistemas – que desordem, que barbárie, que derrisão em lugar de qualquer educação filosófica! Com efeito, todos estão de acordo em nada fazer em favor da educação filosófica e em se manter unicamente na preparação de um exame de filosofia cujo resultado é geralmente, como todos sabem, que o candidato que chegou ao fim de suas provas – e que provas! – confessa, soltando um profundo suspiro: “Graças a Deus, não sou filósofo, mas cristão e cidadão de meu país!” (NIETZSCHE, 2008, p. 101-102).

Nesse modelo educacional os estudantes teriam que decorar os vários sistemas filosóficos, com seus conceitos, críticas e princípios doutrinários para serem aprovados em seus exames, suas avaliações. Uma pedagogia a serviço do Estado que promove, na concepção nietzschiana, mais um distanciamento do que uma aproximação, mais ódio que amor, mais tédio que admiração. O desprezo pela filosofia é alcançado nas aulas à medida que não há criação do novo, mas preservação do antigo, uma reprodução, a repetição de velhas práticas, conteúdos e assuntos. Todo potencial criador da filosofia nesse âmbito é deixado de lado em prol de uma ordem a permanecer estabelecida pelos desígnios estatais e a ferramenta utilizada é o modelo tradicional da instrução.

Sendo apenas um transmissor de informações, um enciclopedista, não conseguirá cumprir seu papel de professor filósofo aos moldes de abalar estruturas. O ensino filosófico capaz de produzir uma filosofia criativa, voltada para os problemas vividos, visando equacioná-los conceitualmente, pode ser potencialmente revolucionário. Pode ser uma arma de produção da autonomia, mesmo no contexto de uma educação de controle (GALLO, 2012, p. 30).

No contexto da educação de controle a aula de filosofia deve ser uma atividade de pensamento sempre em busca do novo. A educação bancária, que será vista com Paulo Freire, ou enciclopédica, exposta por Nietzsche, servem ambas à educação de controle, pois não fazem sentido algum aos educandos o que será ensinado ou aprendido. Tanto Freire (1987) quanto Gallo (2012) discordam sobre sua utilização em sala de aula, pois visa mais a interesses econômicos do que filosóficos. “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 25).

O professor que na sua prática docente utilizar a história da filosofia para informar aos seus estudantes o que aconteceu como algo mirabolante feito apenas por iniciados do passado, sem nenhuma relação com a experiência dos educandos, estará afastando, distanciando o contato tanto entre professor/filosofia/estudante quanto entre estes com a atividade filosófica propriamente dita. Pois, segundo Gallo:

Se ao ensinarmos filosofia nos limitarmos a expor figuras e momentos da história da filosofia [...], estaremos contribuindo para afirmar a filosofia como uma peça (ou peças) de museu, como algo que se contempla, se admira, mas se vê à distância, como algo inatingível para nós. Mas, por outro lado, se nos dedicarmos ao ensino de

filosofia buscando o processo do filosofar, esquecendo-nos do historicamente produzido, perderemos a legitimidade para tal ato (GALLO, 2012, p. 43).

Gallo (2012) alerta para a importância da tradição filosófica – não se despreza uma história de aproximadamente 2500 anos de criação filosófica – como ponto de partida para o ato de criação. Para criar o novo como experiência filosófica na prática do pensamento, nesse sentido, a recusa da tradição “só é possível a partir dessa mesma tradição: nada criaremos se não a tomarmos como ponto de partida” (GALLO, 2012, p. 43). É preciso garimpar a produção realizada pelos filósofos ao longo da história para dar um passo a diante rumo ao novo.

Enquanto o ensino enciclopédico consiste numa transmissão direta de saberes que serão assimilados pelos educandos, numa espécie de subordinação destes àqueles, do educando em relação ao educador, a proposta é que a aula de filosofia tenha “uma postura que não implique uma submissão daquele que aprende àquele que ensina” (GALLO, 2012, p. 48).

A aula de filosofia deve iniciar tendo outras premissas, como, por exemplo, a igualdade de inteligências proposta por Rancière (2002), leitor de Nietzsche, no ensino e aprendizagem, na relação professor/estudante, jamais se adequando a uma subordinação própria da obediência estatal. Partir de uma igualdade constatada e não de uma igualdade a ser alcançada, como é prática corrente da pedagogia. E ver o que essa postura diante do ensino pode oferecer no dia-a-dia da sala de aula.

3.2 – UM DISTANCIAMENTO PARA RANCIÈRE: A INSTRUÇÃO PEDAGOGIZADA

A educação brasileira passou por diversos métodos e/ou modelos de ensino na sua história. Várias tendências pedagógicas, que não surgiram juntas no passado, convivem, coexistem na prática escolar no presente e, se fazem da educação um fracasso ou sucesso, depende de quem observa.

O interesse deste trabalho consiste na prática do ensino de filosofia no ensino médio no âmbito da educação estatal, tendo como pressuposto que o contexto (social, político, econômico, pedagógico) em que educador e educando fazem sua prática, tem relevância no modelo de educação que se realiza.

A educação tem implicações que envolvem vários segmentos de uma sociedade, desde a legislação que regulamenta a prática pedagógica, até o controle exercido na relação

em sala de aula. Além disso, o modelo educacional contribui para o projeto de nação que se tem ou que se pretende formar.

Rancière (2002) traz a figura de Joseph Jacotot (1770-1840), um pedagogo que viveu parte de sua vida no século XIX e que propôs um método bem diferente daquele comumente utilizado por seus contemporâneos, demonstrando aos seus interessados as fragilidades dessa inovação pedagógica, pois essa novidade estaria longe da explicação própria do ato pedagógico. Sentiu na pele o potencial criador do método proposto pelo Ensino Universal¹ por ele utilizado quando esteve exilado nos Países Baixos. Por não ser compreendido ou por ser temido, seu nome com seu método acabaram profanados². No entanto, o século que teve parte da vida de Jacotot (a segunda metade), teve toda a vida do filósofo Friedrich Nietzsche, que não poupou ataques às instituições de ensino alemãs, ao Estado, ao povo e à cultura alemã. O conceito de sociedade pedagogizada difundido por Rancière (2002) tem ressonância com a crítica feita por Nietzsche em relação ao predomínio da atmosfera cientificista do século XIX.

Desde Comenius³, que pretendia desenvolver uma didática eficiente capaz de ensinar tudo a todos, que a busca por um método adequado e seguro no processo de “ensino e aprendizagem” é perseguido. Aliás, foi a própria pedagogia que cunhou esse termo para selecionar, mensurar, controlar aquilo que eventualmente é ensinado e, portanto, aquilo que é aprendido. O pressuposto de que existe uma metodologia segura que dê conta do ensino e da aprendizagem, defendido pela pedagogia, é questionado por Jacques Rancière (2002). O autor desconfia da capacidade que a ciência pedagógica tem para tal fim, ou que possa ser eficiente, no sentido de proporcionar uma aprendizagem capaz de emancipar o aprendiz, de fazê-lo caminhar com as próprias pernas, ou melhor, de pensar com a própria cabeça; essa desconfiança é análoga à realizada anteriormente na obra *Proust e os signos* de Gilles Deleuze

¹ Ver: Rancière, J. O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual, no capítulo primeiro o filósofo francês apresenta a concepção de Ensino Universal, como aquele utilizado por todos os aprendizes que no ato de aprender não precisou de um mestre explicador, aprende-se sem explicação, porém, não sem um mestre.

² Na lápide funerária do Joseph Jacotot seus discípulos haviam escrito: “Creio que Deus criou a alma humana capaz de se instruir por si própria, e sem mestres”. Mas estas coisas, decididamente, não se escrevem, nem mesmo sobre o mármore de uma tumba. Alguns meses mais tarde, a inscrição seria profanada” (RANCIÈRE, 2002, p. 143).

³ “Pastor Jan Amos Comenius (1592-1641) escreve a *Didactica Magna* (1630), o termo didática ganha um sentido mais formal, que permanece nos anos subsequentes. Tal acepção está expressa no subtítulo do livro de Comenius, ‘Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos’. A ideia, sem dúvida iluminista, deque é possível ensinar tudo a todos, talvez não tenha feito tanta história quanto a de que a didática é como uma arte, ou seja, algo que oscila entre uma disposição genial do mestre e um conjunto de regras e técnicas de ensino” (Ghiraldelli Jr, 2006, p. 20). A preocupação com o modo de ensinar tem registro de seu início no século XVII com a publicação da obra *Didática Magna*, de Comenius, que tinha como ênfase, a didática. Ver: CAMPANER, 2012; GALLO, 2012.

(2003), publicada pela primeira vez em 1964, com “a afirmação da impossibilidade de se saber como alguém aprende” (GALLO, 2012, p. 87). Nessa direção, a afirmação anterior conduz ao descontrole da aprendizagem, há uma impotência causada por uma impossibilidade. Nunca é deixado claro e distinto de antemão quando o estudante irá aprender, ou, é impossível saber quando de fato alguém aprendeu o que foi ensinado. Por não se saber *como* alguém aprende, os mundos e as possibilidades aí se abrem ao imprevisível. Pois, o ensino pode ser controlado, o livro didático é um instrumento importante para esse fim, porém, o aprendizado não, este escapa. Afinal, o ato de aprender tem intimidade e compromisso com a criação do novo, ou de novos mundos que surgem a partir dessa experiência.

Existe na tradição ocidental uma educação voltada para a matriz platônica da reconição. Uma espécie de reminiscência, de relembração, de busca na memória daquilo que já está contido, sobretudo, esquecido devido a ingestão de um pouco d’água do esquecimento. A ressonância desse tipo de ensino encontra hoje um forte eco, com mais de dois milênios de sua inauguração na *Academia de Platão*. Estamos no século XXI e as escolas públicas e privadas utilizam em seus *métodos* de ensino, uma espécie de “conteúdo em forma de espiral”, para uma melhor aprendizagem (memorização) dos conteúdos. Consiste na seguinte *fórmula*: a criança matriculada desde o início de sua vida escolar na Instituição de Ensino X, é exposta a um conteúdo Y, que ao longo de sua permanência na Instituição de Ensino X, ela – a criança, até se tornar adolescente – irá em períodos escolares posteriores rever o mesmo conteúdo, muito utilizado como método pedagógico.

A Instituição de Ensino, com seu método de ensino e aprendizagem, parte de uma linguagem simples nos primeiros anos de ingresso do estudante no ciclo escolar, para uma linguagem cada vez mais sofisticada e complexa ao término desse ciclo. Para sustentar esse processo, ampara-se e apoia-se no Livro Didático, que compreendemos como instrumento de controle, e que ao longo da jornada escolar também se aperfeiçoa para se adequar à tarefa cognitiva do ensino/aprendizagem, de acordo a faixa etária e ao período matriculado. A esse método, que cobre todo o período do sistema educacional adotado, associam-se o sucesso nos exames externos realizados pelo governo para ingressar seja na universidade seja no concurso público de nível médio.

Esse método pedagógico encontra a legitimidade dos envolvidos no processo de ensino: primeiro porque os pedagogos possuem um consenso, cada faixa etária exige uma linguagem adequada, ou seja, o texto com uma linguagem complexa, que um adulto (o professor) lê, o aluno não tem capacidade, portanto, é preciso um professor eficiente que

consiga transferir o conteúdo, de forma que fique fácil para o “aprendizado”; segundo, é apoiado pelos familiares na medida que os alunos (seus dependentes) da referida Instituição de Ensino X, consigam uma vaga universitária, sobretudo, pública; terceiro, porque a Instituição escolar tem prestígio na cidade onde tem sede, por ser a ponte mediadora entre o ensino médio e a universidade, o que lhe confere mais fama.

No prefácio à edição brasileira de *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*, o filósofo Jacques Rancière (2002) lança no primeiro parágrafo uma provocação sobre se teria alguma relevância trazer a experiência do pedagogo Joseph Jacotot, o personagem que transformaria sua vida intelectual, para o conhecimento dos leitores brasileiros. Ao realizar estudos sobre os movimentos operários franceses do século XIX, Rancière encontra esse pedagogo francês, exilado nos Países Baixos por conta das posições políticas que adotara e da efetiva participação na Revolução Francesa (1789). Com a restauração dos Bourbon ao trono na França, ficou impossibilitado de permanecer em sua pátria. Então, trazer essa voz solitária para atualizá-la é também o que pretende o filósofo francês no referido texto. E este trabalho tem a pretensão de pensar o distanciamento dos estudantes com a prática do ensino e aprendizagem de filosofia na perspectiva de uma pedagogia filosófica, e não uma pedagogia enquanto ciência da educação que utiliza suas *fórmulas* para interferir (controle) no mundo. Assume-se aqui também a mesma desconfiança da capacidade desta ciência em cumprir a tarefa de dar conta da aula de filosofia. Dar conta no seu sentido mais amplo que pode alcançar, de ensinar/aprender filosofia.

Essa voz solitária, proclamada por Rancière (2002), que ainda é possível ser ouvida, coloca em xeque toda pedagogia que pretenda ser ciência da educação, ciência do ensino e da aprendizagem, ciência do controle, que possa fazer os estudantes pensarem por si mesmos. Que inclusive ficou solitária por causa da instituição pedagógica, que controla, *o quando, o que, e o como* será ensinado. Trazer Jacotot para pensar a prática do ensino de filosofia em sala de aula é buscar uma outra alternativa para “que o ato de ensinar jamais perca inteiramente a consciência dos paradoxos que lhe fornecem sentido” (RANCIÈRE, 2002, p. 9). A ciência tem dificuldade em lidar com o paradoxal, este foge à rigidez do método enquanto via única. No ensino e na aprendizagem, a caminhada é sempre imprevisível. Nunca sabemos antecipadamente quais encontros teremos no meio do caminho ou como serão os encontros com aqueles que nos dispusemos a entrar em contato.

Rancière (2002) afirma que a instituição pedagógica surge justamente no momento em que a Revolução Francesa já havia chegado ao fim das febres igualitárias, e passa a uma nova febre ou a uma nova fase, a da ordem e do progresso. A *ordem* enquanto

promotora da estabilidade, para não sofrer de crise em crise; e o *progresso*, enquanto promotora da união do povo em busca de um objetivo comum. Ordem e progresso atendendo aos desígnios do Estado, através da mão pedagógica praticada dentro da instituição escolar, que atrai para si a responsabilidade de educar a população. Com o uso da autoridade, da submissão e da desigualdade, vence o Estado Burguês e a revolução é finalizada. Nesse contexto, entra em cena a escola a serviço do Estado, com uma arma científica eficaz, a pedagogia, para organização social pós-revolucionária.

Passou-se de um regime revolucionária a um regime da ordem e do progresso, na qual o mestre deixará em evidência o distanciamento entre ele (o mestre) e o aluno (o aprendiz). Esta ordem educa a elite e o povo cada qual para exercerem suas funções prefixadas na sociedade. Assim, a distância entre a base e o topo da pirâmide, ou seja, o fosso que separa a minoria, detentora dos meios de produção, da imensa maioria, classe trabalhadora, é reduzida ao gosto e no tempo de quem administra a sociedade, sem que ocorra grandes abalos na estrutura burguesa recém formada.

A partir de então, começa a surgir uma espécie de *paradigma filosófico*, ou seja, uma espécie de guia conceitual para a pedagogia. Conceitos de um ou mais filósofos são adaptados à ciência da educação, com a finalidade de uma intervenção ou transformação política, social e econômica, para diminuir a desigualdade identificada.

A questão a ser colocada poderia ser: como Rancière pode contribuir para pensar a (filosofia) pedagogia praticada em sala de aula, no dia-a-dia, na relação professor e estudante? É trabalhado alguns conceitos importantes na obra *O mestre ignorante* que contribui para problematizar a filosofia praticada em sala de aula. Ao resgatar o pedagogo Jacotot, Rancière (2002), trouxe também o problema do ensino de filosofia para ser pensado. Aproximadamente dois séculos nos separam da sala de aula de Jacotot, da extravagante experiência que o mestre francês vivera nos Países Baixos, quando ensinou francês a estudantes de língua holandesa sem saber holandês. A façanha foi possível graças a três fatores iniciais: primeiro, a orientação do *mestre ignorante*, pois mesmo sendo ignorante, é aquele que mantém o aprendiz na caminhada, na busca, sempre em retirada; segundo, de *um livro* que na época existia uma edição bilíngue francês-holandês, o *Telêmaco*, como instrumento para aprendizagem da língua francesa, já que era esse o objetivo de cada estudante; e terceiro, a *vontade* do aprendiz em aprender a língua francesa, poder decifrar a nova língua e se apropriar diretamente de uma outra cultura.

Rancière (2002), na obra supracitada, caracteriza nossa realidade social, escolar, como “sociedade pedagogizada”. Em que consiste essa sociedade? Quais seus pressupostos?

Quais as implicações dela na construção de uma possível aula de filosofia? Uma sociedade do método, da ordem e do progresso, da explicação, do embrutecimento, da desigualdade, do rigor e da burocracia. Uma sociedade educada e controlada pela pedagogia. Essa ciência identifica o problema educacional e receita a medicação. A sociedade pedagogizada é pautada no pressuposto de que há uma desigualdade de inteligência entre os envolvidos no processo educacional. E ela, a pedagogia, através de sua metodologia, possui o poder de igualar e/ou reduzir a lacuna que separa o fosso que promove a desigualdade de inteligências entre professores e estudantes, e estes com seus colegas.

A redução dessa desigualdade estaria a serviço da construção de uma sociedade mais justa, democrática, republicana e igual. Como se a redução da desigualdade identificada fosse suficiente para diminuir a distância social, que separa as pessoas no acesso a igualdade de condições dentro do Estado. Segundo Gallo (2002), para Rancière, “a sociedade moderna está baseada na ideia de que as inteligências são desiguais e que a construção de uma sociedade democrática, republicana, precisa proceder a uma “redução” dessa desigualdade” (GALLO, 2012, p. 87). A desigualdade econômica não é negada, inclusive é um pressuposto objetivo da pedagogia liberal ou progressista, pois ambas têm em seus discursos o objetivo de reduzi-la.

Nesse sentido, as pedagogias presentes no ensino atual, sejam elas liberais ou progressistas, tem como pressuposto o seu fundamento de criação, a desigualdade entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, principalmente a desigualdade de inteligências. A prática do ensino de filosofia está mais para uma questão filosófica do que para um método pedagógico. Nessa sequência, se a palavra do professor for proferida como relação de poder, como exercício de autoritarismo e conseqüente submissão do estudante, numa hierarquia de inteligências, terá o efeito, em sala de aula, de obediência ou resistência e, por que não, indiferença.

A pergunta pode ser colocada assim: como podemos pensar a relação do professor no trato com seus estudantes, a partir do mestre emancipador e do mestre embrutecedor à maneira de Rancière? Para ser um mestre emancipador é preciso, antes de tudo, ser emancipado. A emancipação ocorre quando se toma como premissa a igualdade de inteligências. Todas as inteligências envolvidas em sala de aula são iguais. O texto que um estudante pode ler, todos poderão fazer o mesmo e daí traduzir o que está contido. “Aprender e compreender são duas maneiras de exprimir o mesmo ato de tradução. [...] a capacidade de dizer o que se pensa nas palavras de outrem” (RANCIÈRE, 2002, p. 23).

Aqui existe uma oposição à pedagogia corrente, pois não tem como ponto de partida a desigualdade, que é sua marca registrada neste momento na educação. Uma das dificuldades das pedagogias tradicionais ou modernas em atingirem esse fim está na desigualdade, como contramão da emancipação dos envolvidos na relação em sala de aula, se tomada como objetivo a ser perseguido. A inteligência é uma dimensão livre, não é subserviente a mais ninguém, a não ser a si mesmo. “Chamar-se-á emancipação à diferença conhecida e mantida entre as duas relações, o ato de uma inteligência que não obedece senão a ela mesma, ainda que a vontade obedeça a uma vontade” (RANCIÈRE, 2002, p. 26).

Porque o estudante pode aprender sem um mestre explicador, mas não sem um mestre. Basta verificar que Nietzsche encontra em Schopenhauer o educador, o mestre que tanto procurava, quando encontra sua principal obra por acaso numa livraria em 1865, *O mundo como vontade e representação*. O que ocorre é uma subordinação de uma vontade à outra, mas nunca de uma inteligência à outra. Esse é o caminho trilhado pelo mestre embrutecedor, pois submete a inteligência do estudante à sua. Como se o estudante precisasse das palavras do mestre para traduzir o conteúdo de um texto. “Há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada à outra inteligência” (RANCIÈRE, 2002, p. 25).

Nessa perspectiva, o professor de filosofia está mais para o mestre emancipador, portanto, ignorante, do que para o mestre embrutecedor. Todo mestre emancipador surge a partir de um modelo de mestre embrutecedor; é uma passagem, de um mestre a outro, necessária à filosofia em sala de aula. Nessa passagem, exige-se do mestre o cuidado para não cair no embrutecimento. O mestre que procura apresentar-se a turma como aquele que sabe, demasiadamente muito mais que seus alunos, sobre todos os assuntos, e possui boas intenções em relação ao aprendiz, é portanto, “O embrutecedor [...], é exatamente por ser culto, esclarecido e de boa-fé que ele é mais eficaz. Mais ele é culto, mais se mostra evidente a ele a distância que vai de seu saber à ignorância dos ignorantes” (RANCIÈRE, 2002, p. 20). Se a pretensão do professor é mostrar aos seus estudantes o vasto conhecimento que possui, estará fazendo mais do que isso. É este o sacramento da separação professor e estudante.

É uma questão filosófica por “saber se o ato mesmo de receber a palavra do mestre – a palavra do outro – é um testemunho de igualdade ou de desigualdade” (RANCIÈRE, 2002, p. 11). Se há a subordinação de uma inteligência à outra, não terá efeito emancipador se o argumento de autoridade prevalecer nessa relação. A questão é filosófica por se caracterizar como um posicionamento diante da vida. Não é simplesmente uma abstração possível de ser resolvida teoricamente, mas possui raízes fincadas na prática, no encontro do mestre com o aprendiz, do aprendiz que é mestre e do mestre que é aprendiz.

Possui uma tomada de decisão daquele que ensina e aprende filosofia diante dos outros e do mundo.

Mas o ensino de filosofia também é uma questão política: “saber se o sistema de ensino tem por pressuposto uma desigualdade a ser ‘reduzida’, ou uma igualdade a ser verificada” (RANCIÈRE, 2002, p. 11). É uma posição política fazer uso do Livro Didático, fornecido pelo governo, mas também dos textos filosóficos, para proporcionar o contato direto do professor e do estudante com o autor, sem mediação do instrumento estatal no ato de ensinar e aprender filosofia. O educandário possui uma relação de subordinação ou de igualdade das inteligências? A pedagogia empregada na escola está a trabalho de reduzir as desigualdades identificadas, ou de confirmar a igualdade latente entre os membros do processo de ensino e aprendizagem? As ações promovidas pelas respostas a essas questões são políticas, norteiam a educação realizada dentro da escola, na sala de aula e, a partir delas, permite traçar um plano que possibilite ou não o pensamento no processo de *ensino e aprendizagem*.

A explicação é uma prática muito comum entre os docentes no exercício da profissão, no trato com seus alunos. A desigualdade está presente na prática pedagógica embrutecedora. Quanto melhor é o professor em explicar os conteúdos para o estudante, mais louvado e aclamado será. Se ele conseguir transmitir “mastigado”, pronto para ser digerido, mais adorado também será. Essa conduta é a que premia o professor entre seus pares e mesmo entre seus estudantes, por considerá-lo competente em sua área do saber, ao atingir o objetivo de “levar” o conteúdo ao aluno. Após explicar com seu método (ou outro emprestado) o conteúdo programático, e o sucesso dos alunos obtido nos exames escolares e governamentais, logo o professor estará certo dos aplausos e congratulações por ter atingido o objetivo.

Rancière (2002) considera um mito a técnica pedagógica por excelência da explicação, assim:

Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos (RANCIÈRE, 2002, p. 20).

O método da explicação é perverso por ser embrutecedor do conhecimento, pois, “confirma uma incapacidade” (RANCIÈRE, 2002, p.11). Uma incapacidade implantada pelo próprio professor no desempenho de sua docência na relação com os estudantes. Um distanciamento da possibilidade do estudante conseguir sozinho percorrer o caminho do

conhecimento sem que um outro tenha de lhe conduzir pela mão. Incapacidade colocada à prova todas as vezes que o aluno pede ao professor para explicar mais uma vez, mais uma vez e mais uma vez. Esse mito coloca cada um no seu lugar, numa posição hierárquica exercida e mantida em sala de aula.

Quando o professor explicador terminar sua atividade, ele deve verificar se os estudantes entenderam o explicado. Entender o explicado é fazer o que fez o mestre. A explicação deixa delineado a distância que existe entre ele e o estudante, o culto que expõe o saber e o ignorante que, passivo, ouve. O ignorante nesse sentido só sairá de sua condição com a explicação do mestre sábio, como se a compreensão passasse de um ao outro. “Há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência” (RANCIÈRE, 2002, p. 25). Desde os primeiros passos da criança na vida escolar, esta é exposta à explicação de um mestre pedagogo. Anos de educação subordinada a uma outra inteligência. Eis aí um dos desafios a serem vencidos nas aulas de filosofia, vencer o embrutecimento que dificulta e promove um distanciamento da experiência do pensamento. Como aprender a pensar por si mesmo se o contato com o filósofo é sempre através da explicação do professor que utiliza outros signos para expor os signos emitidos pelo autor?

Rancière (2002) propõe um mestre que seja ignorante e um método universal. Um mestre que esteja aberto e à procura por ser ignorante. Um método universal que possa ser praticado por todos, sem restrição nem exclusividade de uma classe ou grupo. Um método que leva em consideração que é possível aprender sem mestre explicador, não sem mestre, e tem a igualdade de inteligências como fundamento. Todo ignorante sabe muitas coisas que pode relacionar a outras coisas que serão aprendidas. Pois, o Ensino Universal tem como princípio que “*é preciso aprender qualquer coisa e a isso relacionar todo o resto, segundo esse princípio: todas as inteligências são iguais*” (RANCIÈRE, 2002, p. 107).

Eis o segredo do Ensino Universal: aprender algo, qualquer coisa, e relacionar com o resto. Nesse quesito, todas as inteligências são iguais. Todos aprendizes podem fazer relações e comparações, das mais absurdas às mais coerentes, não importa, pois é preciso começar. No nosso caso, aprendizagem em filosofia pode ser alcançada através de leituras e do exercício da escrita. Deve-se transformar essa potência em ato e sempre atualizá-la, um movimento desenvolvido como *hábito*, não no automático como na moral dominante, mas na repetição do movimento – ler, relacionar, dizer e escrever. Mesmo que o fracasso nessa tarefa possa levar o indivíduo à preguiça e ao desânimo, afirma-se a proposição de que se pode aprender sem mestre explicador, mas não sem mestre, pois é preciso que o mestre permaneça com o aprendiz na trilha do aprendizado, do pensamento. Aqui, Rancière, leitor Nietzsche

(2008), resgata a preguiça, aquela qualidade identificada na *Terceira Consideração Intempestiva: Schopenhauer educador*, muito encontrada entre nós, como uma “pedra no meio do caminho” daquele que ousar trilhar a aprendizagem filosófica.

É o método dos pobres, o Ensino Universal está além das instituições, escapa ao controle, um método exclusivamente dirigido a indivíduos, cada um é conhecido pelo nome e até sobrenome. Numa linguagem capitalista poderíamos dizer que este *ensino* não busca o atacado, mas está próximo das unidades do varejo, dos indivíduos. Esse método não tem a ambição de grandes públicos ou atingir números na plateia (com ou sem cifras – é comum palestras, entrevistas, programas serem amplamente difundidos na internet com os mais diversos discursos) e nunca poderá sobreviver como método social confinado em instituições (existe algo que dificulta sua realização: salas superlotadas, a legislação, os envolvidos no ensino e muitas especulações sobre o assunto). Sobrevive menos ainda se praticado por atores sociais (não pode ser regido pela aparência ou pela máscara que esconde a face), pois é preciso dar a *cara a tapa*, nas ações concretas que se trava entre o mestre e o aprendiz, não ter medo das possibilidades advindas daí, simplesmente porque “jamais um partido, um governo, um exército, uma escola ou uma instituição emancipará uma única pessoa” (RANCIÈRE, 2002, p. 108). Qualquer emancipação possível só é alcançada entre indivíduos, no encontro entre pessoas singulares em suas relações de igualdade, professor e estudante, nunca no plural, sempre no singular, sem submissão da inteligência ou opressão, que em alguns casos está sob a mesma roupagem.

3.3 – UM DISTANCIAMENTO PARA FREIRE: A INSTRUÇÃO BANCÁRIA

O professor quando aprende fazer a leitura com o aluno, está ao mesmo tempo aprendendo outras coisas. Aprende que o conhecimento não está pronto, que os modos de relacionar com as palavras do autor do texto são múltiplos e que uma aula de filosofia é produzida muito mais com *implicações* do que *explicações*. Aprende que para ensinar filosofia precisa continuar a aprendê-la sempre, como num aprendizado sem fim, mas sempre em movimento, em busca.

O termo “aula” denomina a lição que cada dia o professor dá aos seus alunos, tão relacionado entre nós à “escola”, ele tem, entre as definições dadas pelo dicionário Houaiss, a de “preleção sobre determinada área de conhecimento” [...]. De fato, “aula”, no contexto grego que dá origem ao termo, é todo espaço em ar livre (*aulé*, donde o empréstimo latino

aula). Assim, em Homero o vocábulo designava o pátio que estava diante da casa, rodeado de construções para cavalariças ou estábulos e para as habitações dos servidores (CASTELLO; MÁRSICO, 2007, p. 103).

Nesse sentido a aula é o espaço em que se configura o encontro entre professor-filosofia-aluno. Esse encontro tem implicações com os textos selecionados pelo professor para mediar o encontro junto aos estudantes, ou seja, a lição que cada professor considera importante no aprendizado da filosofia. Aprendizado este que se abre às muitas possibilidades na prática da leitura e da escrita, da escuta atenta e da fala que articula as melhores palavras para se expressar; é fazer o exercício de tradução daquilo que foi compreendido. É um espaço livre, no qual todos os envolvidos em sala de aula podem fazer suas escolhas, portanto, com qual ou quais autores deseja dialogar, porque não existe apenas uma filosofia, mas uma multiplicidade.

A obra *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire, escrita em 1967 quando estava exilado no Chile devido ao golpe militar que ocorreu no Brasil em 1964, é importante para entender o período do desmonte da educação humanista que havia sido implantada no governo anterior à ditadura civil-militar instaurada no país. Foi um período da história da educação brasileira em que os governos ditatoriais introduziram em grande escala a educação tecnicista, comprometida com a mão de obra industrial, ou seja, uma educação voltada para recauchutar os setores da economia.

Paulo Freire (1987) apresenta na obra supracitada a concepção de “educação bancária”, que contribui para posicionar a pedagogia progressista dentro da educação e compreender o distanciamento dos professores e dos estudantes para uma possível aula filosófica. Apesar de fazer alusão a banco, enquanto instituição financeira, não tem relação com transações mercantis. No entanto, deixa subentendida a crítica ao modelo capitalista de gerir a educação, ou seja, nosso modelo atual. Essa concepção de educação possui uma dimensão de depósito, tal como quando um cliente de uma agência bancária qualquer deposita seu dinheiro em um caixa. Nesse sentido, o educador bancário usaria a cabeça do educando para depositar seus conteúdos programados pelo planejamento anual, semestral, bimestral e mesmo semanal que se inicia no começo de todos os anos letivos, por todas as áreas do saber. Nesse caso, não fica de fora a filosofia enquanto disciplina escolar.

Colocar na cabeça do estudante aproximadamente 2500 anos de tradição filosófica com todas suas peculiaridades é tarefa do educador bancário, esta é a aula de filosofia dentro dessa concepção bancária da educação. Aqui o professor é o transmissor do conhecimento e

aquele que detém o saber necessário a ser levado e entregue aos estudantes, seus educandos que não sabem e passivamente esperam os saberes de seu mestre.

Ensinar filosofia no ensino médio de uma escola pública brasileira encontra suas peculiaridades do momento, desde a estrutura física da escola, passando pelo currículo e formação docente, até a relação entre educadores e educandos na prática pedagógica em sala de aula. Com uma pedagogia praticada na estrutura estatal que reflete o interesse do Estado, que é dominado por um grupo com interesses bem definidos, então, a “pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes” (FREIRE, 1987, p. 9). Nesse sentido, Freire denuncia a pedagogia empregada diretamente em sala de aula e sua forte relação com os interesses do grupo que está no poder. No período em Freire publica sua obra, durante a ditadura civil-militar no Brasil, ocorria o desmonte de educação humanista para implantação de uma educação técnica, com criação de cursos técnicos profissionalizantes em todo país.

A transformação da realidade (desumana) é tema central da obra pedagógica de Freire, e deve ser realizada por educador e educando juntos, em sua prática educacional. Não é fazendo *como o professor fez*, imitando-o, mas é uma tarefa realizada *com o*, isto é, feita pelos membros envolvidos no processo de ensino. A educação é a chave mestra capaz de uma mudança, porém, a concepção bancária utilizada em sala de aula impede qualquer transformação, porque busca uma acomodação na qual prevalece a ausência de uma alteração. Assim, escreve Freire (1987):

Não é de estranhar, pois, que nesta visão “bancária” da educação os homens sejam vistos como seres de adaptação, do ajustamento quando mais se exercitam os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica que resultaria a sua inserção no mundo como transformadores dele! Como sujeitos (FREIRE, 1987, p. 60).

Nesse sentido de uma educação voltada ao depósito, sem que tenha uma relação de atividade com a vida que apela para a criatividade, mas sim, uma relação de passividade e adaptação, que incapacita o ensino de filosofia como uma atividade de criação conceitual. Freire corrobora neste ponto que a educação exige muito mais dos envolvidos no processo educacional, seja ela direcionada à filosofia especificamente ou não.

Como esse conhecimento é levado aos educandos que esperam pelo saber? Qual o método utilizado na educação bancária? A narração é a ferramenta didática central utilizada pelo professor. Através dela, ele transmite aquilo que deseja ser arquivado, como numa espécie de instrumento de acesso ao *hard disk* (HD), que cada mente possui. O ouvinte é passivo, ele deve escutar com muita atenção as histórias narradas pelo professor. Quem sabe para reproduzi-las em outro momento. Ao ouvir, ele não participa da atividade, na qual o

professor é o centro. O educando é uma espécie de gravador de áudios proferidos pelo educador. “A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador” (FREIRE, 1987, p. 58).

Para essa concepção de educação, o professor será considerado como melhor entre seus colegas à medida que vai conseguindo técnicas cada vez mais eficientes que possibilitem o máximo possível de armazenamento de conteúdos na memória dos seus educandos. “Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será” (FREIRE, 1987, p. 58), e quanto maior o número de estudantes dentro do recomendado nas estatísticas que avaliam a escola – que compara, mensura e hierarquiza as memórias, para despejar seus conteúdos numa avaliação, supostamente compreendidos pelos critérios avaliativos, como apreendidos –, mais convicção o professor bancário terá de que trilha o caminho certo no cumprimento da sua tarefa.

Essa concepção de educação adotada pelo professor bancário é um equívoco, segundo Freire, “a visão ‘bancária’ anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade...” (FREIRE, 1987, p. 60), uma vez que não há criação, portanto nem pensamento, e sim reprodução. Se não há criação, a aula de filosofia fica comprometida com a falta de produção do novo. O professor bancário não promove o pensar filosófico na medida em que pensar tem relação com criação, com atividade conceitual.

Esse tipo de educação tem como base de sustentação a narração daquele que sabe que não sabe, e não há comunicação entre ambos, pois eles não têm a oportunidade de perceber a dimensão da igualdade que há entre seus interlocutores, mas sim comunicados, onde o educador bancário possui o poder da palavra – parte-se de uma relação de desigualdade – e com sua linguagem sofisticada transmite seus saberes, de maneira a “encher os educandos de conteúdos. É o [ato] de fazer depósitos de “comunicados” – um falso saber – que ele considera como verdadeiro saber” (FREIRE, 1987, p. 63).

A narração que inibe toda forma de criatividade possui no mínimo duas dimensões, por um lado é alienada e, por outro, alienante. Alienada por manter o educando sempre numa situação passiva, fixa, invariável. Alienante por causar naquele que aprende a necessidade ou dependência do outro que transmite seu conhecimento. O estudante nessa educação precisa ouvir e reproduzir com atenção as palavras que o mestre disse, isso numa avaliação qualquer, seja escrita ou oral. Toda forma de criatividade é suprimida, o novo é um problema, não pode ocorrer por sair fora dos cânones educacionais, da meta desejada e planejada pelo professor.

Reflete, ao mesmo tempo que contribui, para perpetuar a cultura do silêncio, na qual o educador não dá ao educando o direito de pronunciar a sua palavra e com ela o seu mundo. O ensino é centrado na transmissão ministrada pelo educador. O professor que gostar de uma sala de aula em completo silêncio, encontrará nesse modelo de educar seu prazer docente. Ele é o centro das atenções, o detentor do saber, o educando, aquele sedento pelo saber do mestre, o ignorante.

O silêncio pode ser visto de forma positiva à medida que é preciso dele para uma série de atividades, inclusive a meditação na produção filosófica. Mas o silêncio que Freire expõe na concepção de cultura do silêncio, é aquele com o qual a palavra do educando é subtraída. Ocorre o roubo da palavra. Tira-se o direito do educando de dizer sua palavra, silencia-o, seja na palavra falada ou escrita. No processo educacional dentro desse quadro, a palavra tem via única, parte do professor e chega ao estudante, não há retorno. O estudante é silenciado, não pronuncia. O melhor estudante é aquele “mudo”, apenas escuta o que o professor tem a dizer. Como ter uma experiência de pensamento se o educando não pronunciar através das suas palavras aquilo que pensa? Nesse sentido, o silêncio tem a função de ajudar a não pensar. Sua finalidade é suprimir toda forma de pensamento com a reprodução como método.

Na educação bancária, os educadores e os educandos têm um perfil e um papel bem definidos no contexto escolar. Cada um tem seu lugar imóvel no processo educacional, mesmo que este tenha sentido de movimento – por ser processo. As competências e habilidades que cada um possuem dentro da educação são determinadas por Freire (1987), assim:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 1987, p. 59).

A educação, com o diagnóstico feito por Nietzsche, Rancière e Freire, no tocante ao ensino de filosofia, na sua prática em sala de aula, fica limitada a *mais do mesmo*, sobretudo se o ensino e a aprendizagem em filosofia não tiver relação com a vida e não distanciar-se dos métodos convencionais. Os estudantes, nesse cenário, são meros

espectadores sem participação; sem pôr a mão na massa, sem se sujar, não há aventura filosófica; tem-se um ensino previsível do início ao fim, sem constrangimentos. O educador tem o controle, sem surpresas.

3.4 – NIETZSCHE, RANCIÈRE E FREIRE: UM INSTRUTOR COMUM ENTRE ELES - SÓCRATES

Após a apresentação dos pontos que nos interessa na concepção de educação de cada um dos três pensadores escolhidos para refletir o distanciamento que ocorre entre a filosofia e os estudantes em sala de aula, vamos agora ao ponto de convergência que existe entre eles, mesmo que subsistam divergências. Além do tempo que os separa, outro fator distancia esses pensadores: o modelo socrático de fazer a educação funcionar. Cada um desses autores tem uma relação com o mestre grego, fundador de um estilo educacional.

Na obra *Crepúsculo dos Ídolos*, considerada introdutória ao pensamento filosófico de Nietzsche (s/d), o filósofo não poupa críticas a Sócrates como modelo de decadência entre os gregos. Sócrates é visto mesmo como um falso grego ou antigrego, povo admirável, que foi contaminado com sua filosofia. Nietzsche (s/d) em momento algum nega o fato de Sócrates ter sido o fundador de uma tradição de pensamento ocidental – inclusive os livros didáticos o colocam como divisor de águas entre os que vieram antes e depois dele –, mas sobre esse fato, Nietzsche não vê mérito algum em atingir essa façanha, uma vez que a ruína de nossa civilização começa justamente aí. Sua busca é se afastar desse modelo decadente o máximo possível, por ver nele um afastamento da vida.

Um modelo educacional conduzido pelo modelo socrático é sinal de decadência porque castra a vida na sua gênese. Para Nietzsche, as tentativas de Sócrates em melhorar a vida acabam por condená-la a não ser digna de ser vivida, tornando-a não-vida, uma inversão e amortização das forças vitais. Nietzsche (s/d), no capítulo *O problema de Sócrates*, do livro supracitado, caracteriza Sócrates como um homem decadente e doente à espera da morte. A marca registrada desse tipo de homem é identificada como aquele que procura a verdade no âmago do ser, como foi o caso de Sócrates. Nietzsche desconfia da verdade promovida pelo consenso dos sábios e procura desvendar o que está por traz desse acordo fisiológico. Assim, “o consenso demonstra muito mais que eles mesmos, esses mais sábios, possuem entre si

algum acordo fisiológico para se colocar frente à vida da mesma maneira negativa – para precisar se colocar frente a ela desta forma” (NIETZSCHE, s/d, p. 5).

Alguém contrário à vida e ressentido, decadente e doente, à espera da cicuta que ele mesmo escolheu. Esse modelo decadente que é caracterizado por Sócrates, na visão nietzschiana, teve ressonância em seu discípulo Platão e em toda educação posterior que toma esses sábios como modelo de mestre. Nietzsche condena o recurso dialético, um artifício socrático, usado como mecanismo para alcançar a verdade a qual precisará ser provada através da argumentação, menosprezando o valor daquilo que necessita ser provado, pois “o que precisa ser inicialmente provado tem pouco valor” (NIETZSCHE, s/d, p. 6).

A ironia de Sócrates é uma expressão de revolta? De ressentimento da plebe? Ele goza enquanto oprimido de sua ferocidade nas estocadas do silogismo? Ele vingá-se dos nobres que fascina? A medida que se é um dialético, tem-se um instrumento impiedoso nas mãos. Com ele podemos cunhar tiranos e ridicularizar aqueles que vencemos. O dialético lega ao seu adversário a necessidade de demonstrar que não é um idiota: ele o deixa furioso, mas ao mesmo tempo desamparado. O dialético despotencializa o intelecto de seu adversário. Como? A dialética é apenas uma forma de vingança em Sócrates? (NIETZSCHE, s.d, p. 7).

A melhor forma de colocar essa disputa em jogo é levando os concorrentes ao *Agon*, e nesse quesito, segundo Nietzsche, Sócrates tem lugar de destaque, porque sua prioridade no encontro com seus interlocutores era a disputa conduzida a partir do diálogo dialético. Nos diálogos platônicos figura o personagem central de seu mestre, Sócrates, sempre em disputa com algum interlocutor à busca de um conceito que será, no fim, através de hábeis perguntas e colocações, objeto de convencimento geral. Para Nietzsche, Sócrates sabia que Atenas estava caminhando para o fim e que as pessoas teriam necessidade dele como um enfermo que precisa de um médico. Porém, além do recurso à dialética que é reprovado pela visão nietzschiana, a educação socrática apela para a falta de originalidade, porque “é preciso imitar Sócrates e estabelecer permanentemente uma luz diurna contra os apetites obscuros – luz diurna da razão. É preciso ser prudente, claro, luminoso a qualquer preço: toda e qualquer concessão aos instintos, ao inconsciente conduz para baixo” (NIETZSCHE, s.d, p. 7).

Em Nietzsche, a educação está para além da simples imitação ou reprodução, não é um processo de instrução que transmite saberes como é o caso socrático, portanto, tratar-se-ia de uma farsa, por diminuir a criatividade humana, a sua genialidade. Fugir desse modelo é renunciar à castração que a imitação educacional favorece e ser o próprio “salvador”, se esse é possível, de si mesmo. Para Nietzsche não se deve procurar em Sócrates e nem em seus herdeiros essa figura salvadora, pois embora tenha a aparência de um médico, é na verdade um enfermo.

Se for possível traçar um perfil de professor de filosofia no ensino médio, na perspectiva de Rancière (2002), esse perfil deve fazer um distanciamento do modelo socrático de ensinar filosofia. É preciso distanciar-se do sábio que existe no Sócrates de cada professor e se aproximar do ignorante que existe em todo aprendiz.

Rancière (2002) dedica poucas páginas de *O mestre ignorante* para falar sobre Sócrates, um sábio que espelha muitos mestres no ofício de suas profissões docentes até hoje. É um texto dedicado a apresentar um tipo de professor que não seja explicador. Está aí a crítica reservada às instituições de ensino, à pedagogia, principalmente, que primam por essa técnica de ensino e aprendizagem em sala de aula, mas que na visão de Rancière, é embrutecedora por impedir que a inteligência alheia trabalhe por si mesma.

Na esteira de Rancière, a proposta é que o mestre adequado às aulas de filosofia deva ser ignorante. Sobre isso, pode vir à mente um pouco mais ansiosa o nome de Sócrates, que perambulava dizendo nada saber. Um mestre ignorante que não entorpeça o estudante com seu saber, que contraria a ilusão do modelo socrático de ensino que vigora hoje, e que nas ruas de Atenas julgava que nada sabia, atestando sua ignorância, interrogando seus interlocutores. “É o segredo dos bons mestres: com suas perguntas, eles guiam discretamente a inteligência do aluno – tão discretamente, que a fazem trabalhar, mas não o suficiente para abandoná-la a si mesma”(RANCIÈRE, 2002, p. 40).

Rancière denuncia que existe um Sócrates em cada professor que utiliza o método explicador em sua prática docente. As interrogações realizadas por Sócrates conduzem o aprendiz para onde o mestre deseja e não é capaz de livrar a inteligência do aluno deixando-o, abandonando-o a si mesmo. Ao contrário, condiciona-o causando uma dependência, de uma inteligência à outra, ao invés de livrá-la e torná-la emancipada.

Segundo Kohan (2003), a partir da leitura de Rancière (2002), Sócrates compartilha de um velho ideário pedagógico que consiste na máxima: o aluno deve aprender o que o mestre lhe ensine, que no caso de Sócrates versa em torno de “deixar de saber o que crê saber”(KOHAN, 2003, p. 116). A relação que Sócrates estabelece com seus interlocutores é de desigualdade de inteligências, na qual cada aprendiz em contato com o mestre sábio deve desfazer, apagar o que sabe para introduzir novos saberes. Para Rancière (2002), é um equívoco partir de uma desigualdade para alcançar a igualdade, pois o método Jacotot, o método da igualdade, é justamente o contrário, parte de uma igualdade e trilha o caminho que for possível a partir daí.

Para Jacotot, isso é o único que um ensinante deve transmitir a seus alunos: a confiança na própria inteligência, como não inferior a nenhuma outra inteligência;

isso é o único que não é possível ignorar se se quer ensinar sob o signo da emancipação: que nenhuma inteligência é superior ou inferior a outra. Isso é o único que Sócrates não poderia ter ignorado, algo incompatível com sua crença em ser portador de uma missão divina (KOHAN, 2003, p. 116).

O caminho trilhado pelo aprendiz conduzido por Sócrates demonstra ao próprio aprendiz sua incapacidade de fazer a caminhada sem o mestre, em função de sua fragilidade diante dos obstáculos a enfrentar. Portanto, para Rancière (2002), ao invés do método socrático do saber, propõe o método Jacotot de ensino, isto é, o método do aluno, que ao contrário de Sócrates, emancipa. Para Rancière, o método socrático é eficiente no caminho do saber, porém, é incapaz na tarefa de emancipar, que consiste, a seu ver, no lema da educação filosófica.

O socratismo é, assim, uma forma aperfeiçoada do embrutecimento. Como todo mestre sábio, Sócrates interroga para instruir. Ora, quem quer emancipar um homem deve interrogá-lo à maneira dos homens e não à maneira dos sábios, para instruir-se a si próprio e não para instruir um outro (RANCIÈRE, 2002, p. 41).

A educação filosófica para Rancière está longe do modelo da instrução adotado como método educacional e difundido desde Sócrates. Educar não é instruir, mas criar as condições necessárias para colocar o aprendiz de filosofia no caminho da criação própria do filosofar. O método Jacotot é próprio do ignorante que busca o saber, e não o que se mostra aos demais como aquele que sabe demasiadamente. O modelo de professor de filosofia para Rancière está mais para o mestre ignorante, do que para o mestre sábio, como aparece Sócrates a seus discípulos.

Existem alguns pontos de convergência entre o mestre Sócrates e Paulo Freire, apesar de ambos mestres serem separados pelo tempo, aproximadamente dois mil e quinhentos anos. Os dois tiveram aprendizes ao seu redor e dedicaram suas vidas à educação, portanto vários são os pontos que unem esses dois mestres. Sócrates foi condenado pelo tribunal ateniense a tomar cicuta, que ele mesmo escolheu, e Freire teve que sair do país por posições políticas que adotara, contrárias ao regime político de sua época.

O modelo adotado por Freire (1987) na relação educativa tem muita semelhança com a maneira de educação promovida pelo mestre Sócrates. Ambos tinham como meta educacional melhorar a humanidade através de uma educação dialógica e dialética. O debate, o uso da palavra é algo muito valorizado pelos dois educadores como meio de afastar o aprendiz de uma condição considerada inferior. Para esses pensadores, o diálogo é a ferramenta necessária a essa tarefa, pois através dele o mestre conduz o estudante da condição de inferioridade que se encontra para um estágio superior.

Freire defende o diálogo como método pedagógico, portanto, uma educação dialógica em sala de aula. Esse método privilegia claramente a dimensão política que envolve o ato de educar, atitude adotada pelo mestre Sócrates. A questão é que nessa ótica a prática de ensino de filosofia fica condicionada a desenvolver somente a oralidade, enquanto a paciência com a escrita e a leitura é abandonada. O próprio Sócrates não valorizava a escrita por considerá-la um mecanismo capaz de diminuir a capacidade da memória.

Nietzsche traz à superfície a decadência que a cultura grega se submeteu quando deixou a educação socrático-platônica dominar como modelo. Se para Platão o diálogo e a dialética foram os meios que utilizou para difundir seu pensamento, para Nietzsche, isso é sinal de decadência. O que veio a partir daí está contaminado e deve-se resgatar o que veio antes desses ilustres atenienses, a saber, a produção realizada na periferia do mundo grego.

No que se refere à memorização, Nietzsche com o “ensino enciclopédico” e Freire com o “ensino bancário” convergem na crítica de que a educação de suas épocas usavam a cabeça do aprendiz para, de um lado, encerrar cinquenta conceitos, com cinquenta críticas aos mesmos para depois esquecê-los e, por outro lado, considerar essa memorização de arquivo, uma espécie de depósito. Apesar das divergências, ambos estão de acordo que a educação que vivenciaram tinha necessidade de mudanças. Se o alemão busca atingir o indivíduo, o brasileiro pretende atingir a massa; o primeiro alerta para o número reduzido daqueles que se arriscará à aventura chamada filosofia, o segundo alimenta a utopia de fazer a massa pensar; para o primeiro, pensar é algo individual e solitário, para o segundo é em comunidade, em diálogo.

Através da observação e comparação da obra de Nietzsche e Rancière, é possível constatar alguns pontos de convergência em relação ao que nos interessa, a educação filosófica. Os dois filósofos foram professores em suas carreiras profissionais e também escreveram sobre a educação. Sobre esses escritos que interessam a comparação neste trabalho. Existem pontos de convergência, entre a visão de educação de Nietzsche e Rancière, afinal, ambos desconfiam que uma educação de massa, possa desenvolver as potências criadoras do aprendiz.

Espelhando-se em Nietzsche, que escreve em forma de aforismo, Rancière (2002), também mostra alguns em sua obra. Ele recorre as curtas afirmações sem a imediata comprovação de tais sentenças. Nietzsche resgata da antiguidade essa forma poética de escrever que envolve a escrita numa áurea artística própria da literatura, e que o filósofo Rancière também coloca em sua obra *O mestre ignorante*, como a expressão “Tudo está em tudo”(Rancière, 2002, p. 37). Outro ponto de convergência entre os dois filósofos é a

oposição à visão política de educação formada pelos socialistas e pelos anarquistas como eficazes em melhorar o ser humano. De um lado está Nietzsche chamando-os de decadentes e, do outro, Rancière chamando-os de embrutecedores. Portanto, os dois nutrem desconfiança em relação a esse respeito, esses grupos querem agir em bando, coisa que tanto Nietzsche quanto Rancière acreditam não ser viável, uma vez que a educação ocorreria não em massa, mas em indivíduos. No caso de Nietzsche é preciso buscar um mestre para si educar, para Rancière, esse mestre deve ser ignorante. Sem instruir, mas um caminhar junto.

A dimensão política da educação de filosofia não é negada por nenhum dos três pensadores. O que acontece é uma divergência de como a prática da educação filosófica deve ocorrer. O ponto que une os três pensadores escolhidos para pensar o problema do distanciamento causado pela instrução ocorrido nas aulas de filosofia, também é o que distancia os mesmos pensadores, à medida que Nietzsche e Rancière denunciam as fraquezas do método socrático e sua adoção pelo pedagogo brasileiro.

O método socrático ainda hoje é utilizado como desejável nas aulas de filosofia por alguns manuais didáticos, com a criação de círculos de debate ou júri simulado, até rodas de conversas, com temas determinados pelo conselho gestor ou do próprio professor. Contudo, para Nietzsche, com Sócrates está o início do declínio do pensamento grego, o início do Agon promovido por Sócrates e Platão, e que em sua visão deve ser extirpado. Portanto, ele prega a volta aos pré-socráticos, porque Sócrates teria sido uma farsa, pelo menos no que consiste na educação filosófica. O oposto ocorre em relação a Heráclito, que não desprezou a vida material, deu valor aos sentidos, ao movimento e a multiplicidade que apresenta a natureza, que por Sócrates e Platão eram rejeitados como imperfeitos e motivos de engano, ensinando uma vida em prol do mundo ideal, perfeito e desejável.

Para Rancière, o mestre Sócrates é muito sábio para tornar-se um mestre ignorante. No caso de Freire, sua semelhança com Sócrates acaba por colocar sob desconfiança seu método, pois se aproxima de um modelo que embrutece com seu estilo de sábio. Tudo que vem ou se assemelha a Sócrates, será ineficiente para o surgimento do gênio, como diz Nietzsche, ou para que possa emancipar, como diz Rancière. Para aquele, persiste a negação da vida, para este, prevalece a dependência.

O posicionamento ideológico pode ser um empecilho no ato educacional da prática do ensino de filosofia, denunciados por Nietzsche e Rancière, mas defendido por Freire. Os dois primeiros falam a indivíduos, já o último à massa. O diálogo é fundado nos contrários, mas com a intenção de chegar ao consenso. Ao se chegar à unanimidade sobre determinado assunto, o dissenso que fundaria o diálogo, transformaria numa outra espécie de

realidade que havia iniciado o debate. Nesse sentido, o movimento promovido pela filosofia seria mais um dissenso que um consenso. Seria a busca do consenso o objeto da filosofia? Se ela for diálogo é possível que tenha essa finalidade como ocorre com a educação socrática. A filosofia e seu ensino está em conexão com o pensamento, com a criação de conceitos e com uma relação íntima com a marginalidade que a alimenta, portanto, não é o consenso que ela busca.

Enquanto a lição de Freire é ir em direção da massa identificada como oprimida e carente de saber, os filósofos europeus não pretendem atingir a massa, mas sim fugir de pretensões tão ambiciosas, porque ambos denunciam algumas das limitações humanas que impedem a busca de uma vida filosófica. O ponto de encontro dos três pensadores utilizados para pensar um distanciamento da educação promovido pela instrução, é o modelo socrático, e todos concordam que educar não é transferir conhecimento, mas criar os caminhos para que seja possível uma experiência qualquer na educação. Porém, tendo o modelo socrático de ensino como referencial de educação, a instrução permanecerá castrando as possibilidades criativas que esses pensadores procuram em suas reflexões acerca da educação.

4. CAPÍTULO III - DISTANCIAR PARA PENSAR: UMA PEDAGOGIA POSSÍVEL

4.1 – A AULA DE FILOSOFIA E UM DISTANCIAMENTO POSSÍVEL: A PEDAGOGIA DO CONCEITO

Se as três idades do conceito são a **enciclopédia**, a **pedagogia** e a **formação profissional comercial**, só a segunda pode nos impedir de cair, dos picos do primeiro, no desastre absoluto do terceiro, desastre absoluto para o pensamento, quaisquer que sejam, bem entendido, os benefícios sociais do ponto de vista do capitalismo universal (grifo nosso, DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 21).

No primeiro e segundo capítulos desta dissertação, foram trabalhados a primeira das três idades do conceito apresentado na citação acima, como mecanismo de distanciamento dos estudantes na prática do ensino de filosofia. Esse distanciamento foi pensado a partir de três pensadores que o denunciam, cada um com seus conceitos: as visões de uma possível educação enciclopédica com Nietzsche, embrutecedora com Rancière e bancária com Freire. Neste capítulo, o esforço consiste em apresentar a segunda idade do conceito, que segundo Deleuze e Guattari (1995), é capaz de salvar a filosofia de cair num dos extremos. Portanto, neste caminhar, somente a pedagogia é capaz de salvar a filosofia. A pedagogia que impede de cairmos em ambos extremos, o ensino enciclopédico de um lado, e do outro, a educação técnica profissionalizante, é aquela capaz de conduzir o aprendiz à criação de conceitos. Desse modo, é pertinente pensar a prática do ensino de filosofia como uma “oficina de conceito” (GALLO, 2012). O Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO – possui uma etapa que é a intervenção a ser realizada com os estudantes em sala de aula concomitantemente à escrita da dissertação. A etapa consiste em aproximar a proposta baseada na especificidade da criação filosófica para o ensino de filosofia, apresentada por Sílvia Gallo (2012) no livro *Metodologia do ensino de filosofia*, e conduzida pela obra *O que é a filosofia?* dos filósofos franceses Deleuze e Guattari (1995).

A aula de filosofia, na perspectiva de uma pedagogia do conceito, desconfia do diálogo tão difundido na pedagogia atual como modelo pedagógico. Deleuze (2003), apesar de reconhecer a importância da democracia para assegurar um ambiente mais humano para a sobrevivência do filósofo, na sua última obra escrita com Felix Guattari, *O que é a filosofia?*, vê no diálogo democrático, como meio de ensino e aprendizagem em filosofia, um mecanismo incapaz de conduzir à criação filosófica. Nessa perspectiva “a filosofia não é: ela não é contemplação, nem reflexão, nem comunicação” (DELEUZE, 1995, p.14). Portanto, a

prática do ensino de filosofia nessa perspectiva cria um distanciamento da criação filosófica abrindo um fosso e separando professor-filosofia-estudante do seu plano.

Como disciplina escolar, ela pode até ter a ilusão de ser, em algum momento, alguma dessas dimensões, mas seria apenas ilusão, pois, qualquer professor de outra disciplina pode contemplar, refletir ou comunicar algo sem grandes dificuldades, desde que se dedique a essa atividade. Qualquer pessoa pode refletir sem o auxílio de um filósofo, e para isso, ficar horas falando a respeito de sua reflexão; a filosofia não é contemplação, pois esta mostra a distância que existe entre aquele que criou a entidade para ser contemplada e o contemplador que percebe a criação dos outros, mas qual seria o sentido de contemplar as criações alheias como entidades absolutas e distantes?; não é comunicação, pois a filosofia está mais próxima do dissenso do que do consenso próprio das opiniões formadas a partir dos comunicados, mesmo nos debates. Qualquer pessoa pode produzir uma comunicação e postar, seja num mural de escola ou na *Web*, sem com isso garantir a criação filosófica.

Os filósofos Deleuze e Guattari (1995) nutrem uma desconfiança da capacidade que uma roda de conversação tem em colocar alguém no caminho da criação filosófica. O diálogo e o conflito, próprios do ambiente democrático, não são negados, mas não são admitidos como critérios para o objetivo da filosofia. Para fazer o ponteiro do relógio passar o tempo em sala de aula é possível que seja eficiente, mas produzir pensamento, para esses filósofos, outras habilidades precisam ser desenvolvidas, que um bate papo ou vários não são suficientes nesta condução.

A ideia de uma conversação democrática ocidental entre amigos não produziu nunca o menor conceito; ela vem talvez dos gregos, mas estes dela desconfiavam de tal maneira, e a faziam sofrer um tratamento rude, que o conceito era antes como o pássaro-solilóquio-irônico que sobrevoava o campo de batalha das opiniões rivais aniquiladas (os convidados bêbados do banquete) (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 14-15).

Se levarmos em consideração o tempo confinado em sala de aula, ou mesmo na escola, os alunos conversam com os colegas e/ou com os docentes, variados temas e assuntos. Em alguns momentos entram em consenso, outras vezes em dissenso. Tudo dentro da normalidade, se esse for o objetivo da educação, ou seja, a promoção do diálogo democrático. Caso o professor seja também um político em sala de aula, a conversação torna-se pertinente, mas se o professor for um filósofo, em primeiro lugar, não que este esteja imune ou indiferente à política ou ao momento político que presencia, mas é sob outro plano que trabalha, que opera sua aula, não meramente do diálogo democrático, a discussão não garante o pensamento filosófico. A escolha dos textos que serão utilizados em sala de aula no processo de ensino está diretamente conectada à posição política que o professor adota para

pensar a filosofia, o diálogo possível ocorre na busca e criação conceitual, e nesse quesito um ambiente democrático para seleção e criação de material didático torna-se importante à aprendizagem filosófica.

[...] E qual é a melhor maneira de seguir os grandes filósofos, repetir o que eles disseram, ou então fazer o que eles fizeram, isto é, criar conceitos para problemas que mudam necessariamente? É por isso que o filósofo tem muito pouco prazer em discutir. Todo filósofo foge quando ouve a frase: vamos discutir um pouco. As discussões são boas para as mesas redondas, mas é sobre uma outra mesa que a filosofia joga seus dados cifrados (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 41).

Um bate papo começa com um assunto e logo muda de direção dependendo das sensações que passam a afetar os corpos e a vigorar no momento do debate. A filosofia possui sua complexidade, que nesse labirinto, exige do aprendiz paciência e atenção. Um orador com retórica articulada pode levar os ouvintes ao delírio, dependendo de suas intenções. As discussões são mais importantes e proveitosas numa mesa redonda do que na aprendizagem da filosofia. Na filosofia é preciso decifrar enigmas aparentemente impossíveis, e a partir daí, tornar-se íntimo com os conceitos. Esse trabalho está mais próximo do ato individual e solitário que cada aprendiz resolve livremente inclinar-se, do que da praça pública na formação da opinião dominante. Os filósofos não descartam o diálogo ou uma discussão, mas o reserva para outros momentos e lugares que não sejam o do plano da criação filosófica, mas sob um outro plano. Um diálogo possível em filosofia ocorre na solidão e ao mesmo tempo acompanhado da violência que força o pensar. O debate oral é insuficiente para assegurar a criação filosófica, mas é suficiente na criação do consenso.

A democracia é um termômetro para se diagnosticar a situação da filosofia. Através do tratamento dado aos filósofos e às filosofias, pode-se perceber se democracia está ou não em vigor. Todas as vezes que a democracia é abalada, a disciplina de filosofia é a primeira a sofrer ataques. O nível de tolerância política, econômica e social pode ser verificado na relação estabelecida entre o Estado e a filosofia, portanto, como ele trata o filósofo e seu pensamento. Sempre em dissenso com o meio que vive, é preciso ser nômade, sempre inquilino. A reação do sectário numa democracia é possível, porém, como exceção, uma vez que o diferente é importante para sociedade plural. Quando a intolerância torna-se regra é sinal de um ambiente hostil à filosofia, portanto, à segurança democrática. Mas um quadro de ampliação democrática é mostrado quando se promove meios de inclusão do diferente na participação das decisões e dos espaços coletivos, antes reservados para uma minoria econômica selecionada pelo berço.

Gallo (2012) propõe uma metodologia para o ensino de filosofia que consiste na pedagogia do conceito, uma linha de fuga à educação que atende aos fins não filosóficos, um

escape daquela educação pautada na instrução do mestre que sabe para o aprendiz que ignora. Se a aula de filosofia ocorre dentro da estrutura que a financia, a chance de cair em uma das extremidades denunciadas por Gallo (2012) é considerável. Como conduzir a aula de filosofia para além das finalidades propostas ou impostas pelo Estado é a indicação desta metodologia desenvolvida por Gallo (2012), mas norteadas pela filosofia de Deleuze e Guattari (1995).

É sobre essa questão que a pedagogia do conceito vem de encontro, ao propor uma saída do controle exercido pelo Estado no âmbito da sala de aula, na qual se encontra o ensino de filosofia. Gallo em vários de seus textos propõe a “oficina de conceitos” em sala de aula, cuja meta incorpora o objeto da filosofia de criação conceitual. Na busca de uma aula que atenda a criação filosófica, o método proposto não pode ser compreendido como uma receita pronta que possa ser aplicado seguindo um passo a passo, bastando apenas conhecer a lógica predeterminada pelo manual. Mas, ao contrário, o método é proposto na perspectiva de um caminho sempre aberto e com possibilidades variáveis, não como um procedimento fechado e acabado. O método proposto por Gallo (2012) é sensível à realidade da escola brasileira, com todas suas peculiaridades, desde a estrutura física, passando pela relação entre professores e estudantes, até a legislação que regula a prática do ensino de filosofia.

Se em dois milênios e meio de pensamento filosófico, os filósofos dedicaram-se a pensar as mais variadas questões, foi criando conceitos para pensar os problemas inerentes à sua realidade que se ocuparam todo esse tempo. É na busca dessa criação que nos propomos a pensar um distanciamento possível dos percalços que dificultam a possibilidade de uma experiência com o pensamento em sala de aula.

O projeto de intervenção foi trabalhado numa perspectiva filosófica direcionada à pedagogia do conceito, compreendida como uma experiência que exige paciência e atenção e que não pode ser compreendida como pedagogia enquanto ciência do controle. A proposta é inverter essa perspectiva, tirar o controle do caminho da criação filosófica. Trata-se de uma proposta de criação conceitual, de pensar *com* os conceitos, portanto, sem um controle estabelecido entre quem ensina e quem aprende, e o que se deve ou não aprender. Na pedagogia do conceito, efetua-se o contato direto com o pensamento do filósofo, ou seja, com seus conceitos. Essa foi a prática realizada nos encontros da oficina de conceitos descrito no primeiro capítulo desta dissertação.

Será preciso, antes de apresentarmos a pedagogia do conceito proposta por Gallo (2012), trilhar algumas questões pertinentes à essa mesma pedagogia. É preciso entender que a pedagogia do conceito é uma forma de resistir, isto é, criar uma maneira de fomentar o pensamento, à medida que o ensino de filosofia no ensino médio for tomado como:

“Resistência ao momento presente, momento de contínua aceleração, no qual nada mais é duradouro; e resistência à opinião generalizada, ao jogo daqueles que tudo sabem sobre tudo todas as coisas” (GALLO, 2012, p. 22).

Gallo (2012) propõe o ensino de filosofia como um ato de resistência, significa que pensar é a única via capaz de escapar ao controle exercido pela educação maior. Se a aparição do filósofo é uma exceção, posto que não são muitos, promover o seu surgimento é uma ação de resistência. Poucos se arriscarão a essa tarefa. Para Gallo, é preciso resistir a três características dos tempos atuais: primeiro, aos tempos hipermodernos (Lipovetsky) que acelera a vida das pessoas; segundo, a opinião (Deleuze e Guattari) generalizada que promete dar segurança ao criar o consenso; e terceiro, as finalidades generalizadas que procura padronizar comportamentos. Resistir é dar uma oportunidade ao pensamento filosófico.

Gallo (2012, p. 22), procura trazer uma questão que afeta o exercício filosófico em sala de aula, ao conduzir para um distanciamento dessa criação, o que passou a ser chamado por Lipovetsky (2004) de “tempos hipermodernos”. Um momento único em velocidades, no qual a busca pela satisfação dos prazeres surge como necessidade a ser atendida cada vez mais rápido; um momento em que a paciência com o conceito é deixada de lado, impera o desprezo pela leitura e o cuidado com a escrita é abandonado. O ensino de filosofia dentro desse diagnóstico tem que procurar meios de resistir para que seu objeto seja criado. Pois, esse quadro promove um distanciamento da filosofia com os envolvidos na prática do ensino de filosofia em sala de aula. “E ensinar o exercício da filosofia é uma forma de militar nessa resistência, ampliando-a para mais pessoas” (GALLO, 2012, p. 23).

Outra luta de resistência que o ensino de filosofia deve travar em sala de aula, para que o pensamento possa ser fomentado, é contra a opinião. Para Gallo (2012, p. 24), uma marca de nossa democracia é a democratização da palavra. Muitas pessoas são expostas diariamente a situações que devem opinar sobre os mais variados temas seja nas ruas, nos sites e aplicativos, ou nas escolas em sala de aula. Gallo (2012), a partir de Deleuze e Guattari (1995), procura mostrar as razões que contribuem para que as pessoas se agarrarem às opiniões. Nessa direção, as opiniões surgem na intenção de dar ordem ao caos, que a todo momento faz e desfaz uma realidade. As opiniões prometem vencer o caos, porém, para Deleuze e Guattari, o caos é invencível. O que podemos fazer é aprendermos a viver e conviver com o caos e tirar dele oportunidades de criação. O caos é visto, pelos que se agarram às opiniões, como um inimigo, por isso o apego às opiniões como meio de se esconder das forças que o rege. No entanto, a promessa de fuga prometida pela opinião é

falsa, porque o caos sempre retorna com outras configurações, fazendo e desfazendo a realidade.

A partir da obra de Deleuze e Guattari (2003), em que aparecem os conceitos de literatura maior (aquela que atende aos interesses e fins do Estado) e de literatura menor (aquela que dentro do Estado, está fora, resistindo aos padrões). Gallo (2012), a partir da análise feita pelos filósofos franceses, Gallo (2012) opera um deslocamento conceitual e cria os dispositivos: educação maior e educação menor para pensar a prática do ensino de filosofia. Para pensar a resistência vinculada à filosofia em sala de aula, Gallo(2012) indica a oposição entre essas duas posturas possíveis à prática do ensino de filosofia, de um lado a educação maior e, de outro, a educação menor.

A educação maior é aquela conduzida pelas legislações que regula a prática do ensino, e a educação menor, aquela que ocorre dentro das salas de aula. A primeira é planejada pelos gestores da educação, a segunda é praticada por professores e estudantes em cada encontro. Enquanto a maior está conectada aos interesses do Estado, a menor está no âmbito das relações entre os personagens na concretude do ambiente escolar. A educação maior é elaborada nos gabinetes por profissionais burocratas, e a educação menor é realizada no contato diário da seleção do material, que será o intermediário entre o professor e o estudante.

Gallo (2012), com a pedagogia do conceito, mostra a possibilidade de uma metodologia para o ensino de filosofia, que pretende ser um ato de militância, pois, segundo afirma, chegou a época de militar como forma de resistência. Nessa perspectiva de militância, o professor no ensino de filosofia, com a utilização da pedagogia do conceito como possibilidade de transformação do mundo, torna-se um professor-militante em oposição ao professor-profeta. O professor-profeta é aquele que faz a crítica do presente, portanto, é um professor crítico, consciente e conhecedor de sua realidade social e política. Ele procura anunciar as possibilidades de um mundo novo. O professor-militante difere do professor-profeta, pois, ao invés de anunciar o novo, procura produzir o novo. O professor-militante procura produzir o novo em conjunto com seus alunos nas relações concretas que trava no dia a dia, nos encontros que faz em sala de aula. A militância ocorre não somente na sala de aula, mas também na sala dos professores, nas reuniões do colegiado e nas relações que surgem como possibilidades de resistência. É um fazer *com* e não *como*, em comunidade. Na busca de um método para ensinar filosofia como educação menor, será o professor-militante, na tentativa de colocar em prática a pedagogia do conceito, aquele que criará o espaço necessário para a produção filosófica.

Para Gallo (2012), a militância numa educação menor possui algumas características que merecem ser observadas: a desterritorialização, a ramificação política e o valor coletivo. A primeira das características que a educação maior determina é o território que regula a prática do ensino de filosofia através de sua legislação. Por meio do livro didático é determinado o conteúdo e como ensinar. Assim, as políticas que normatizam a educação marcam seu território, delimita as possibilidades da prática do ensino de filosofia. Uma educação menor como ato de resistência e militância procura desestabilizar esse território, que é demarcado sem a participação dos envolvidos diretamente no processo de ensino em sala de aula no ambiente menor. A demarcação de um território na educação é uma maneira de limitar *o quê, para que e como ensinar*. Desterritorializar é, no dia-a-dia da sala de aula, buscar linhas de fuga que possam resistir ao controle estabelecido pela pedagogia dominante, e criar uma maneira de trabalhar a filosofia que possa colocar em prática a pedagogia do conceito. Desterritorializar a prática do ensino de filosofia é colocá-la no caminho da criação conceitual.

A segunda característica da educação menor, como mecanismo de resistência, é a ramificação política. A educação maior “não se esforça por estabelecer elos, cadeias, agenciamentos, mas sim para desconectar os elos, para territorializar-se no sistema das tradições a qualquer preço e a toda força” (GALLO, 2003, p. 76). Se levarmos em consideração que o ato de educar é por excelência um ato político, a ramificação política, na perspectiva de uma educação menor, como militância, torna-se necessária em sala de aula no contato menor, nas microrrelações criadas no contato entre professor e estudante. A ramificação política se propaga à medida em que cria agenciamentos próprios da ação do ato de ensinar. A seleção dos textos para serem utilizados em sala de aula caracteriza uma ação política. A ramificação política é rizomática, pois tal como um rizoma, ela não tem um tronco ou um centro que concentre suas seivas. O efeito rizomático é uma evidência do poder que a filosofia possui, tendo como característica a capacidade de desterritorializar a prática do ensino dentro de uma educação menor.

A terceira característica da militância numa educação menor é a dimensão que toma seu valor coletivo. A educação menor, apesar de estar regulada pelas ações concretas e singulares, possui um valor coletivo. Seu valor ultrapassa o âmbito do indivíduo porque implica o agenciamento de mais pessoas. Ele está relacionado à ramificação política que é fundadora de uma educação menor realizada no contato entre as pessoas, “pois o um que aí se expressa faz parte do *muitos*, e só pode ser visto como um se for identificado também como parte do todo coletivo” (GALLO, 2003, p. 77).

Nessa perspectiva filosófica para as aulas de filosofia, o pensamento tem relação com a criação conceitual, e esta se afirma como meio de intervenção no mundo. Sobre essa intervenção, Gallo (2003) traz o erro da crítica de Marx, segundo a qual os filósofos até aquele momento não haviam transformado o mundo, mas apenas interpretado, portanto, na abstração das ideias, em vez de interferir no mundo para modificá-lo. Toda criação é uma maneira de intervenção na realidade na qual o novo surge. O filósofo é um interventor no mundo na medida que sua criação é capaz de mexer com a estrutura de uma dada realidade concreta, seja para desestruturar o *status quo* ou para mantê-la. Portanto, é um equívoco de Marx pensar que os filósofos até aquele momento não haviam, com suas criações, afetado o mundo com seus conceitos. Pois a ferramenta com que o filósofo opera o mundo é de ordem conceitual. A arma utilizada pelo pensador e filósofo é o conceito, com este ele é capaz de instaurar novos mundos e múltiplas possibilidades surgem a partir dessa criação.

O golpe que Deleuze e Guattari desferem contra as noções correntes de filosofia é certeiro. A filosofia tem uma ação criadora (de conceitos) e não é uma mera passividade frente ao mundo. Podemos inferir que os dois franceses discordam frontalmente da famosa XI Tese sobre Feuerbach, de Marx: “os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; mas o que importa é transformá-lo”, ou pelo menos da maneira que ela é normalmente interpretada pela ortodoxia marxista (GALLO, 2003, p. 41).

A pedagogia do conceito, nessa direção empregada no projeto de intervenção, leva em consideração que a criação promovida pela filosofia tem impacto e age sobre o mundo, ao mesmo tempo que foge ao controle do professor a criação feita pelo estudante-filósofo. Pois é preciso considerar que o estudante secundarista, ou seja, aquele encontrado no ensino médio da escola pública, seja em alguma medida também um filósofo nas aulas de filosofia. O filósofo cria conceitos, logo, o estudante do ensino médio na condição de filósofo também é colocado nesse caminho de criação.

Considerando a interpretação acima citada sobre a conhecida tese sobre Feuerbach, de Marx, a aula de filosofia torna-se dessa maneira um espaço de criação de pensamento como transformação da realidade. Cria-se aí a fenda necessária, a possibilidade de interferência no mundo através da criação conceitual, pois esta é imanente à realidade que a criou, denuncia e a transforma. Nessa perspectiva, cria-se mundos ao se criar conceitos. Os conceitos são transformadores do mundo, e ao criar seus conceitos, o filósofo coloca nele sua digital, não apenas como algo biológico e hereditário, automático, mas a sua marca singular, sua assinatura. Os conceitos podem ser armas para revolucionar, instaurar ou criar mundos

possíveis. Os filósofos ou as filosofias com seus conceitos podem confirmar, apoiar, abalar e até mesmo desestruturar o *status quo*. Portanto, para Deleuze e Guattari,

[...] a criação de conceitos é, necessariamente, uma intervenção no mundo, ela é a própria criação de um mundo. Assim, criar conceitos é uma forma de transformar o mundo; os conceitos são as ferramentas que permitem ao filósofo criar um mundo à sua maneira. Por outro lado, os conceitos podem ainda ser armas para a ação de outros, filósofos ou não, que dispõem deles para fazer a crítica de mundo, para instaurar outros mundos. Se é verdade que na história tivemos filosofias e filósofos que agiram no sentido de manter o *status quo*, também é verdade que tivemos filosofias e filósofos revolucionários, agentes de transformação (*Apud* GALLO, 2003, p. 41).

O conceito é a ferramenta pela qual o filósofo pensa, conhece e transforma o seu mundo. O filósofo está sempre em potência, sempre em movimento. Mas afinal, o que é o conceito? Como conhecê-lo? O que ele possui para ser conhecido? O que ele não é? Estas e outras questões são colocadas por Gallo (2003) na apresentação do seu projeto de desenvolver uma pedagogia do conceito, o que ele chama de “oficina de conceitos”, para que a aula de filosofia, mesmo no ensino médio público, possa cumprir seu papel de criação.

Segundo Gallo (2003), é preciso “desconstruir nossas noções de conceito previamente estabelecidas. [...] O conceito não é apenas um operador lógico; [...] Tampouco o conceito é um universal, na medida em que é próprio do conceito colocar o acontecimento, que é sempre singular” (GALLO, 2003, p. 44-45).

Se a criação conceitual fosse puramente *lógica*, bastaria conhecer as fórmulas, os métodos e as regras básicas para conduzir a sua criação. Nesse sentido, uma ciência da educação seria útil nessa caminhada de pensamento conceitual, por determinar os caminhos mais seguros a seguir. Não sendo uma construção puramente lógica, uma ciência torna-se inútil para essa criação. Apesar de não descartar a lógica e sua importância no trabalho do pensamento com os conceitos, porém, não é a pura operação lógica a causa de sua criação. Aqui se encontra a dificuldade da pedagogia convencional – a praticada pela ciência da educação nas escolas e nas salas de aula – em conduzir a aula de filosofia ao seu objetivo, a criação conceitual. A pedagogia possível à concretização dessa tarefa somente se realiza quando a mesma possui um viés filosófico, uma pedagogia-filosófica. O conceito também não é universal no sentido de dar conta de tudo, pois surge a partir de um acontecimento singular, e reside aí o berço do nascimento conceitual. Está intimamente ligado ao problema, ou aos problemas que lhe deram origem. Todo conceito possui uma história, ele não surge do nada, mas alimenta e se alimenta de outros conceitos. Todo conceito é uma multiplicidade porque é um todo fragmentado, são vários os componentes que o formam. O conceito diz o acontecimento, sempre caótico e imprevisível e composto por singularidades.

Para Gallo (2012), “o conceito é, pois, uma forma racional de equacionar um problema, ou problemas, exprimindo uma visão coerente do vivido. Não é abstrato nem transcendente, mas imanente, uma vez que se baseia necessariamente em problemas experimentados” (GALLO, 2012, p. 55).

A pedagogia possível para uma aula de filosofia cumprir sua meta deve ser filosófica. Então, não basta um método progressivo preestabelecido por uma ciência da educação para assegurar o sucesso da atividade. Porque a pedagogia adotada para a criação conceitual tem como um de seus fundamentos o afeto. O pensamento possui intimidade com aquilo que lhe afeta impulsionando-o à sua atividade criadora. Na etapa de intervenção, como foi descrito no primeiro capítulo deste trabalho, foi utilizada a proposta de Gallo (2012) para a prática do ensino de filosofia, na qual se desdobram quatro passos: Sensibilização, Problematização, Investigação e, por fim, conceituação (GALLO, 2012, p. 96).

Em todas as etapas trabalhadas, para atingir a finalidade de criação conceitual foi utilizado o diálogo na condução de cada passo. Portanto, a cada etapa o diálogo sobre o que está sendo estudado, mediado pelo conteúdo utilizado na circunstância (neste caso os textos filosóficos e a escrita dos próprios estudantes), que conduziu cada passo da metodologia. Portanto, discutido e debatido o conteúdo em questão, cada participante contribui com sua visão sobre o assunto.

A etapa de intervenção foi subdividida nos quatro passos propostos acima: o primeiro passo consiste na sensibilização, tentar fazer com que os estudantes sejam afetados pelo tema que será problematizado. Nesse momento, um recurso não filosófico pode ser usado (neste caso foi usado na oficina de conceitos descrito no primeiro capítulo) para afetar, despertar o interesse, sensibilizar os estudantes para o tema. Nossa proposta é sensível à proximidade que o filosófico possui com o não filosófico, da filosofia com a não filosofia. Nesse momento poderá ser utilizado: charge, poesia, música, filme, textos filosóficos etc., com um recurso didático apropriado para atingir a finalidade de afetar o estudante sobre a problemática apresentada. A pedagogia do conceito compreende que o pensamento é estimulado pelo afeto, por uma espécie de violência que força a pensar, não é algo natural, mas um ato de criação.

O segundo passo consiste na problematização, fazer o tema virar um problema, no qual irão educador e educando procurar soluções acerca da questão, desconfiando das respostas simples e imediatas e exercitar o caráter da pergunta, do questionamento. Aqui, problematiza-se o assunto abordado por vários ângulos e perspectivas. Não se deve entender esta etapa como uma possível pedagogia do problema, pois seriam falsos os problemas a

serem pensados. O problema está na ordem do sensível, é algo sentido como uma experiência singular. “Problema, no sentido deleuziano, não se propõe, não se empresta, não se presenteia” (GALLO, 2012, p. 110). Cada um possui o(s) seu(s) na tentativa de uma solução.

O terceiro passo consiste na investigação, que buscará na história da filosofia conceitos que possa contribuir para pensar a questão suscitada. É o momento de procurar os conceitos criados que possam contribuir para pensar as questões levantadas na etapa de problematização. Possui aqui relevância os conceitos e o contexto em que foram criados. Nessa etapa é utilizado o livro didático *Filosofia: Experiência do pensamento*, de GALLO (2016), trabalhado na escola pública, sobretudo textos de filósofos utilizados na elaboração desta pesquisa.

Para Gallo (2012), o quarto passo consiste na conceituação, este é o momento em que o conceito será criado para ajudar a entender o problema. Nesta etapa o aprendiz utiliza os conceitos do filósofo para pensar os seus próprios problemas. É a etapa mais difícil de ser realizada, segundo Gallo (2012) porque exige do aprendiz o trabalho de paciência e atenção com a leitura e escrita, características próprias do filósofo. A conceituação é o momento em que o aprendiz coloca à sua disposição as ferramentas que necessita para pensar os problemas que lhe afeta.

O essencial, nessa finalização do processo, é que os estudantes efetivamente manejem os conceitos como ferramentas, aplicando-os à problemática em questão. Nessa etapa, se o estudante for capaz de *aplicar* o conceito de um determinado filósofo ao pensar o problema em questão, isso significa que ele está conceituando (GALLO, 2012, p. 104).

Gallo (2012) deixa exposto que na pedagogia do conceito, o estudante do ensino médio não precisa criar necessariamente um novo conceito, basta que aprendiz de filosofia nessa última etapa seja capaz de pensar seus problemas com o auxílio dos conceitos criados ao longo da tradição. O estudante no momento em que estiver utilizando o conceito criado por um outro filósofo, estará sendo também filósofo em alguma medida. Essa pedagogia permite ao estudante encontrar uma linguagem, que de início poderá ser estranha, mas que no decorrer das aulas poderá tornar-se amigável e próxima, à medida em que este vai manipulando e experimentando-a. Não se espera dessa pedagogia que o estudante se torne um filósofo profissional, universitário, mas não se descarta essa possibilidade futura anunciada na tarefa do estudante em pensar com os conceitos.

4.2 – A FILOSOFIA E O FILÓSOFO EM SALA DE AULA

A proposta do Gallo (2012, p. 92) para a aula de filosofia tornar-se bem sucedida é aquela que coloca os aprendizes no contato direto com os conceitos criados pelos filósofos. Nessa perspectiva, cada aluno em certa medida precisa ser filósofo para que ocorra, no contato com os conceitos alheios, a própria criação conceitual. Gallo (2012) reconhece as dificuldades e limitações encontradas nessa modalidade de ensino no âmbito de uma educação maior, porém, sua proposta procura uma fenda, a criação de uma possibilidade de educação menor. Mais uma vez tendo em vista que menor não quer dizer inferior, mas uma modalidade que escapa ao controle estatal (educação maior) regido pelas normas e leis educacionais.

Se nessa perspectiva a aula de filosofia leva em consideração que os estudantes podem se tornar filósofos quando são capazes de criar seus conceitos, é importante, importante, nesse estágio, entrar em contato com a produção dos filósofos que nos precederam. precederam. Cada aluno faz suas experiências no contato com a filosofia de modo singular e único. Porque o filósofo é íntimo com os conceitos, a aula de filosofia deve ser guiada pela atividade e não pela passividade das aulas tradicionais que colocam os aprendizes como meros espectadores de criações alheias. A prática do ensino de filosofia em alguma medida busca o surgimento do estudante-filósofo para que a experiência de criação conceitual ocorra.

Para Deleuze e Guattari (1995), somente a filosofia é capaz de criar conceitos. O filósofo é o único que possui competência para essa criação. Hoje, com a mídia, muitas pessoas proclamam criar conceitos, porém, somente o filósofo é capaz dessa criação. Três são as potências de pensamento: a filosofia, a ciência e a arte. Nenhuma dessas potências de pensamentos sobrepõe uma a outra, pois elas trabalham em planos diferentes, assim como suas criações diferem entre si. O filósofo tem a potência de trazer, com sua criação, conceitos novos para pensar a realidade em que está inserido. O filósofo possui intimidade com os conceitos, porque ele próprio é conceito.

O filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos [...] Criar conceitos sempre novos, é o objeto da filosofia. É porque o conceito deve ser criado que ele remete ao filósofo como àquele que o tem em potência, ou que tem sua potência e sua competência [...] Que valeria um filósofo do qual se pudesse dizer: ele não criou um conceito, ele não criou seus conceitos? (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 13-14).

O projeto de intervenção (descrito no primeiro capítulo) tem uma dimensão prática e teórica dentro da pesquisa e da elaboração deste trabalho. A escrita desta dissertação se desenvolveu à medida que a prática do projeto de intervenção se consolidou como uma atividade trabalhada em sala de aula no contato prático professor-filosofia-estudante. Portanto, parte da escrita deste trabalho se estrutura bibliograficamente, com embasamento e com pesquisa teórica, e outra foi desenvolvida na prática da sala de aula, no contato diário entre professor e estudante no ensino médio.

Para pensar a questão da prática filosófica em classe, dentro da estrutura estatal, algumas provocações realizadas pelos pensadores que compuseram a mesa redonda promovida pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, realizada em 1975, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em Belo Horizonte, poderão ajudar. Sobretudo porque o momento em que a referida mesa foi realizada, a filosofia não tinha seu melhor tratamento institucional, inclusive haviam sido implantadas nas escolas públicas as disciplinas de Educação Moral e Cívica (E.M.C) e Organização Social e Política Brasileira (O.S.P.B). A partir dessa mesa, é possível entender alguns distanciamentos possíveis à filosofia e ao filósofo num quadro de adversidade e nos permite perguntar quais distanciamentos são desejáveis e quais os indesejáveis num momento de instabilidade política e social.

Tendo em vista o contexto em que realizou-se a referida mesa redonda, a filosofia não gozava de tranquilidade política, pois ocorreu em plena Ditadura Civil-Militar (1964-1985). A mesa redonda foi composta e realizada por seis pensadores (filósofos), no momento em que a educação brasileira estava dominada pelo ensino técnico profissionalizante, ambição do governo da época. Fazer ecoar suas vozes hoje tem pertinência à medida em que podem ajudar na construção do pensamento desta proposta. A Ditadura Civil-Militar brasileira perseguiu professores, intelectuais, artistas, políticos, isto é, pessoas públicas sofreram com a repressão dos governos militares. O que é possível fazer, em prol da filosofia, num quadro totalmente adverso? A pergunta tem pertinência à medida que posiciona o professor na escolha de qual filosofia pretende adotar para resistir aos tempos difíceis ou sombrios e promover um distanciamento da educação maior.

Quando essa mesa redonda foi promovida, teve pertinência o tema “Por que filósofo?” num momento de muita tensão, com reformas impopulares e questionáveis pela população brasileira num cenário político e jurídico contestável. A atualidade da mesa e da pergunta permanece e se desdobra: Qual o sentido de ensinar filosofia para estudantes de escola pública? Como fazer com que a aula de filosofia seja de fato filosófica num quadro em

que a filosofia novamente se torna alvo de perseguições? Os textos que compõem a mesa redonda são duros com relação à ciência em sua intenção de dar conta de tudo e ser absoluta, arrogando para si a palavra final. A felicidade prometida pela ciência não veio, mas, ao contrário, vieram regimes autoritários e totalitários fundamentando suas ideologias num discurso positivo, ou seja, científico. Basta observar que a escola é dominada pela ciência, das doze disciplinas que vigoram no ensino médio brasileiro, dez delas são científicas. A escola é dominada pelo conhecimento científico, em detrimento do filosófico e artístico.

Esta parte do trabalho não tem a pretensão e/ou a ingenuidade de dar conta da questão “Por que filósofo?” no sentido de esgotar o tema ou dar um ponto final ao problema suscitado por ela, mas tem a ambição de problematizar a questão da prática do ensino de filosofia com o auxílio dos filósofos que participaram da referida mesa redonda com suas críticas e apontamentos. Lembrando que essa mesa redonda e os textos produzidos para ela foram escritos num contexto adverso, no qual havia a promoção do distanciamento da liberdade de pensamento e de expressão, que a ditadura imposta ao Brasil de 1964 a 1985 vigorou e manteve sob controle. Não vivemos hoje sob a ditadura, mas permaneceram determinadas posturas características no que se refere ao tratamento dado à filosofia em nossa sociedade. Via de regra, a sobrevivência do filósofo e da filosofia continua condicionada à conjuntura política do presente.

A respeito do tema levantado pela mesa, Torres (1975) explana que, antes de propor qualquer solução, é preciso delimitar um marco cronológico. A questão deve sentir a nuances do momento em que é posta com suas implicações no tempo presente. Em tempos de declínio democrático, o filósofo é objeto de perseguição, mesmo que seu pensamento tenha fissuras, rachaduras e erros. Não importa ao sistema vigente que o filósofo possua equívocos, basta que ele ataque a cultura dominante para que se torne o inimigo público número um.

Tendo em vista que o filósofo escreve seus pensamentos, seus textos tornam-se instrumentos de desvelamento da realidade. O filósofo ao ser afetado pelos problemas que envolvem sua imanência é capaz no campo conceitual de desnudar a realidade em que vive e mostrar a situação de incômodo. A arma com a qual o filósofo ataca e traz à superfície as questões que violentam seu pensamento é o conceito. Ele cria, inventa e denuncia.

O filósofo quando possui a palavra costuma não aliviar, tem o poder através do encadeamento de argumentos, de expor um raciocínio que, inclusive, contraria aquele que lhe deu a palavra. Ele possui aquele distanciamento e ao mesmo tempo aquela sensibilidade necessária para sentir o momento em que vive e a inteligência de apresentar sua arma predileta, seu operador semântico, sua palavra, seus conceitos, de maneira a pensar e inquietar

seu interlocutor, com um método próprio de conectar argumentos para serem expostos, apreciados e questionados. A filosofia com sua capacidade de desmascarar as aparências que envolvem o tempo presente, causa medo àqueles detentores do poder, sobretudo, do poder estatal.

Segundo Torres (1975),

[...] não estranha que o “ofício” de filósofo tende a resumir-se no exercício de uma clandestinidade desenvolvida que faz da ousadia e da auto-exibição – da desfaçatez, quase diria – o disfarce indispensável à sobrevivência num mundo ubiquamente hostil. [...] é indiscutível que a história, ao destruir as formas canônicas da filosofia, desterritorializou-a, tornando-a imprevisível e inlocalizável, arredia e precária, embora ainda – talvez mais do que nunca – *vertiginosa*” (TORRES, 1975, p. 144).

A partir de Torres (1975), uma proposta surge para o professor e estudante de filosofia: no momento em que a palavra estiver sob seu poder, mesmo que momentânea, jamais aliviar. Urge fazer as denúncias pertinentes ao entraves impostos ao pensamento e o acesso a ele, e emergir as dificuldades ocultadas pelo sistema gestor, cultural, institucional, social ou estatal. Enfim, impõe-se mostrar a cara do opressor e mostrar suas mazelas, sempre no campo conceitual que é o objeto da filosofia. Nesse distanciamento somente o filósofo é capaz de desnudar aquilo que impede o surgimento dos gênios. Não aliviar significa mostrar os controles e as possíveis fendas que o sistema deixa escapar ao tentar o domínio absoluto.

Para quem deseja ser professor de filosofia e ensinar filosofia a seus estudantes, Giannotti (1975), em “Por que filósofo?”, expõe um desafio a ambos, professor e estudante, que pretendem dedicar a vida à filosofia. Primeiramente, o desafio diz respeito à filosofia ser uma atividade direcionada e restrita a um público reduzido. Poucos terão a coragem de dedicar horas, dias, semanas, meses, anos e até suas vidas à leituras, à escrita na frente do máquina de escrever (hoje dos computadores) articulando palavra com palavra na intenção de montar um novo discurso a partir de um outro. Portanto, um ponto de encontro é apresentado na construção do professor-estudante de filosofia: para que ele ocorra, não é possível que se mantenham alheios à leitura e à escrita. Esse encontro é capaz de promover um distanciamento, de fazer um afastamento, que é ao mesmo tempo uma intimidade com o mundo, sobretudo uma maior liberdade para apreciá-lo. É através desse distanciamento que o filósofo possui a liberdade necessária para fazer aquilo que lhe é mais próprio, pensar conceitualmente. Nessa direção, ambos, professor e estudante filósofos se distanciam dos demais seres do planeta, qualitativa e quantitativamente, pela natureza de suas criações. Pensar nessa perspectiva não está de forma alguma distante da leitura e da escrita, mas se trata de um exercício comum ao filósofo em seu trabalho de distanciamento. Mesmo que exista a tentação de se agarrar a uma ou a outra doutrina que substitua tal atividade, no meio do

caminho do magistério o professor de filosofia deve manter-se e manter o aprendiz sempre no distanciamento que é próprio do filósofo. Não é tarefa fácil na contemporaneidade com todas as seduções modernas que pretendem substituir o esforço pela facilidade. “O que anima o aprendiz do filosofar? Dentre os mais diversos motivos é possível apontar um que faz dele desde cedo um filósofo: ambos possuem aquele distanciamento do mundo e aquela intimidade que só pode ser obtida pela via da reflexão” (GIANNOTTI, 1975, p. 146).

Um analfabeto é capaz de ser religioso e com sua memória reproduzir todas as histórias que ouviu, ou tornar-se um artesão e produzir peças que afetem por seu teor de sensibilidade, porém, não é possível tornar-se filósofo. O desenvolvimento da escuta e da oralidade são importantes, porém, separadas da leitura e da escrita, são insuficientes para pensar o conceito, ou seja, promover o ato de criação próprio da filosofia, como já denunciado por Deleuze e Guattari (1995). É preciso adentrar no mundo que promove o desenvolvimento da leitura atenta e da escrita cuidadosa. Duas atividades que, segundo Gallina (2009), são capazes de fazer o aprendiz de filosofia capturar algo que antes não possuía, a experiência de ler e reler, com a paciência de escrever e reescrever, que se amplia à medida em que vai ocorrendo em relação àquilo que é experimentado com o que se experimenta a cada nova tarefa. A “captura é pensada como atividade, como produção de novidade ao que está dado, e não como simples herança dos que nos antecederam” (GALLINA, 2009, p. 113). Não é a mera reprodução que essa atividade promove, mas a possibilidade de criar algo novo a partir da tradição ou do já constituído. Esse exercício da prática filosófica, na relação de ensino e aprendizagem, é indispensável a quem se interessa pelo pensamento conceitual. Pensar em filosofia está relacionado com a intimidade que o aprendiz adquire com persistência e esforço no universo da leitura direta dos textos produzidos pelos filósofos, que vieram antes dele, e mesmo seus contemporâneos, efetuando-se na tentativa de escrita dos próprios textos. Afinal, o pensar filosófico não abre mão da escrita, que força o aprendiz a conhecer sua língua e cuidadosamente articular as palavras para o seu texto tornar-se compreensível ao leitor ou ouvinte. Portanto, no entrecruzamento entre leitura e escrita, um cuidado com a linguagem passa a vigorar. Conhecer a própria linguagem e dominá-la é um meio de escape, de distanciar-se do controle exercido pela instituição linguística praticada no meio social que impede o pensamento de ir além. Tal postura visa sair desse controle, como distanciamento, para pensar inclusive os dispositivos contidos nele.

Ainda no trabalho de distanciamento é preciso forçar algumas habilidades aos estudantes, entre elas, o conhecimento da língua materna e ampliação do vocabulário que contribuam para a formação do estudante filósofo. O cuidado com o uso da língua é

fundamental ao estudante de filosofia para melhor se expressar e dizer o mundo. Porque, com o auxílio dessas habilidades, o aprendiz em filosofia adquire a capacidade de se expressar e pensar através de uma linguagem que seja capaz de criar seus conceitos.

Ao pensar o distanciamento que é próprio da filosofia, o filósofo Prado Jr. (1975) aponta a importância do contexto para se pensar a questão do filósofo em sociedade. Seu texto, intitulado “Os limites da Aufklärung”, é uma provocação ao momento em que a questão “Por que filósofo?” havia sido posta. Para Prado Jr., a pergunta, “Por que filósofo?” sem uma crise que a acompanha, parece não ter sentido. Somente em meio à crise é que ela emerge com força a procura de uma interpretação que possa ser pertinente, se é que há alguma pertinência em elucidar essa questão num contexto de intolerância. Prado Jr. começa sua exposição remetendo-se ao contexto vivido por Husserl, um alemão judeu, num contexto de perseguição nazista, onde o discurso de ódio e discriminação reinava. Husserl profere uma conferência, em 1935, sobre *A crise da Humanidade Europeia e a Filosofia*, respondendo dentro de um contexto totalmente adverso – uma vez que era alemão, mas não ariano. Desse relato foi extraída a questão: seria então em nosso momento de tranquilidade a melhor ocasião para responder à questão proposta a Bento Prado Júnior (1975)? O mesmo responde, “Em séculos mais felizes, como diria Merleau-Ponty, a pergunta não teria lugar” (PRADO JR, 1975, p. 168). A partir de Prado Jr, pensar a prática do ensino de filosofia é levar em consideração o período em que esse ensino ocorre. “Ao filósofo cabe justamente, contra a barbárie ascendente, ‘ressuscitar a Fênix de uma nova interioridade viva, de uma nova espiritualidade’, [...], reativar, enfim, a missão humana do Ocidente” (PRADO JR, 1975, p. 170).

A prática do ensino de filosofia, tomada na perspectiva de Prado Jr. (1975) para pensar a questão “Por que filósofo?”, é possível à medida que esteja conectada à liberdade que essa prática possa dar àqueles que nela se aventuram. Várias são as possibilidades, uma vez que permite ao filósofo sempre um novo começo e nunca a perpetuação da tradição como soberana, a ditar os acontecimentos sem a interferência do pensador nessa tradição. Há aqui o distanciamento da tradição enquanto determinante do presente e futuro e que venha a impedir o surgimento do pensamento. A filosofia oferece aos seus iniciados um eterno recomeço, um constante movimento. “O privilégio do Filósofo – o seu porquê – está assim suspenso à possibilidade de um começo absoluto, à sua liberdade de não continuar uma tradição” (PRADO JR, 1975, p. 171).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita desta dissertação passou por vários problemas no decorrer de sua execução. A primeira dificuldade foi articular uma bibliografia que pudesse ajudar na caminhada em busca de uma solução, mesmo provisória, para a questão do ensino de filosofia no ensino médio de uma escola pública e de massa. O fato dos estudantes não se interessarem pela filosofia, a princípio, pode parecer desmotivador para o professor de filosofia que entra na sala de aula para cumprir com seu papel de professor filósofo, como os alunos costumam chamar seus professores de filosofia. Mas, assim como ocorre com a filosofia, não seria também um problema das outras áreas do conhecimento o desinteresse coletivo dos alunos pelas aulas como um todo? A teoria unida à prática na tentativa de solucionar o problema do distanciamento dos estudantes com a filosofia conduziu este trabalho para o campo da pesquisa filosófica comparada à pedagógica para a adoção de uma metodologia que pudesse sair do contexto das aulas tradicionais.

Esta pesquisa perseguiu o distanciamento que ocorre entre a aula de filosofia e o estudante de filosofia. E na caminhada vários foram os encontros que proporcionaram ver o problema sob vários ângulos. Com Nietzsche (2004) é possível perceber a ilusão de tentar que todos os estudantes sejam filósofos, muitos não desenvolverão as habilidades que são necessárias à atividade filosófica, seja porque o estudante não tem interesse ou porque suas limitações o impendem. É possível tranquilizar em parte a ansiedade do professor de filosofia que deseja uma turma inteira esclarecida aos moldes kantiano, mas durante a pesquisa percebe-se que a filosofia não é para todos, e ainda mais dificultada na escola de massa.

Colocar em prática uma metodologia que subverte a pedagogia tradicional é muito difícil quando se trata de uma estrutura cheia de controles estatais e burocracias para cumprir. É um desafio mudar e fazer uma nova pedagogia para as aulas de filosofia que possa sair da estrutura explicadora. Como prática pedagógica é comum também aos demais professores das outras áreas do saber utilizar o método explicador em suas aulas no contato com os estudantes, porque existe uma insistência dos estudantes para que o professor explique algo que eles não conseguiram compreender sozinhos.

Ser professor de ensino médio e deixar de lado o bate-papo com os estudantes em sala de aula para se dedicar a uma atividade, mesmo que flexível, como é o caso da metodologia empregada neste trabalho e proposta por Gallo (2012), que procura colocar os estudantes na caminhada rumo à criação conceitual teve seus altos e baixos. Os momentos altos consistiram em construir juntos o novo tipo de aula de filosofia, e os baixos, nas

dificuldades do trabalho de filosofia no ensino médio, numa sala cheia de alunos. O diálogo como mediador das aulas de filosofia não foi abandonado, porém, a meta era criar conceitos. Na aula de filosofia como criação conceitual, utilização do diálogo pode surtir algum efeito quando mediado pelos textos dos filósofos usados nas oficinas de conceitos. Com a utilização do diálogo aleatório como forma de debater um determinado assunto, os estudantes que não cuidaram da leitura e da escrita paciente e atenta, demonstraram dificuldade em perceber a articulação realizada pelos filósofos em seus textos. Somente o diálogo a partir do que foi conversado no bate-papo ao fim de cada etapa da oficina de conceitos, é insuficiente para a conceituação em que culmina a metodologia proposta por Gallo (2012). É por essa e outras razões a constante insistência dos autores em colocar a leitura e a escrita como forma necessária de aprendizagem em filosofia. E não qualquer leitura, mas a atenta, paciente e realizada pelo próprio aprendiz sem intermediários. A oralidade por si só possui dificuldade em colocar o aprendiz no caminho da paciência e da atenção, exigências de quem pretende aventurar a atividade filosófica, que começa com as habilidades destacadas anteriormente e não pela simples observação e conversação desenvolvidas numa roda de debate.

Fugir de uma conversação democrática para ingressar com afinco na leitura e na escrita filosófica é o desafio que o professor de filosofia encontra hoje em sala de aula. Primeiro, porque bater papo é muito mais fácil e faz parte da faixa etária de alguns estudantes, a tagarelice; segundo, porque a oralidade sem compromisso não exige muito do estudante, sem um texto mediador do diálogo, a conversa sobrevoa muitos ares; terceiro, porque os estudantes adoram essa prática como forma de passar o tempo em sala de aula. Portanto, para os estudantes conversar enquanto fazem alguma atividade ou como motivo para não fazê-la faz parte de sua rotina diária e ir contra essa corrente pedagógica que valoriza a roda de conversa é exigir do aprendiz habilidades a serem desenvolvidas. Aqueles estudantes que durante as experiências ocorridas nas oficinas somente privilegiaram o diálogo, isto é, a conversa sobre o assunto em pauta em cada experiência, não conseguiram ao final das oficinas concluir com uma produção, não materializaram aquilo que foi perseguido nas oficinas, ou seja, a criação conceitual. A capacidade de utilizar os conceitos de um outro para se pensar os seus problemas já é conceituar, portanto, para desenvolver a capacidade de pensar através dos conceitos criados por outros e selecionar quais deve ou não usar para pensar suas próprias questões, exige-se do aprendiz muito mais do que diálogo.

A adoção de uma pedagogia que coloque o professor e o estudante em condições de igualdade surpreende inclusive o estudante, que procura um mestre para explicar a cada momento que se sente inseguro, incapaz ou com preguiça de buscar por si mesmo entender as

palavras do filósofo. Quando o estudante procura uma explicação e não encontra na voz do professor nenhum eco, fica perplexo. Ao aprendiz é importante notar que muitas questões filosóficas precisam ser trilhadas por ele mesmo sem intermediários. E na busca de uma solução para equacionar um problema é possível que o estudante e o professor encontrem outras questões inesperadas no meio do caminho.

A pedagogia do conceito é um desafio metodológico para professores e estudantes, porque nesse método não existe uma regra pronta e acabada em que basta aplicar em sala de aula, mas exige do professor habilidade e sensibilidade em relação à turma que está diante de si. Da parte do estudante, a pedagogia exige que o mesmo sem antenha firme em sua jornada de paciência e atenção na busca conceitual de um problema. Essa pedagogia funciona dentro da educação maior para atender a fins menores, de uma educação praticada sem a supervisão maior, controlada pelo Estado. Nesta perspectiva pedagógica é preciso driblar a educação maior para atingir a educação menor que consiste na aplicação desse método.

A pedagogia do conceito é uma forma de resistência e ao mesmo tempo encontra resistência por parte daqueles estudantes mais ansiosos que procuram respostas rápidas e imediatas. Mas também pode ser apreciada por aqueles poucos que, ao final do trabalho de conceituação, conseguiram apresentar, mesmo que de forma simples, um texto relacionado ao problema proposto para pensar a partir das oficinas de conceitos. Como já foi expresso, poucos foram os estudantes que encararam tal empreitada. A escolha dos textos também provoca espanto nos estudantes uma vez que é uma literatura estranha para a maioria, por muitos considerada difícil pela falta de familiaridade com a produção filosófica.

A dificuldade na aplicação desta metodologia concerne à falta de costume com a leitura e a escrita. A maior parte dos alunos da turma escolhida para a intervenção não tinha o hábito de ler e escrever. Essa característica foi identificada na etapa de investigação, que consiste na paciência com a leitura e também com a prática da escrita. É a barreira mais difícil de ser transposta, pois sem essa prática a filosofia não chega até o estudante. Os estudantes que, a partir dos encontros nas oficinas, esforçaram-se na aquisição dessas habilidades, conseguiram com a produção de seus textos fazer comparações entre os autores e apresentar alguns de seus conceitos trazidos pelas leituras nas oficinas.

A pedagogia proposta por Gallo (2012) e desenvolvida aqui é uma possibilidade para as aulas de filosofia no ensino médio, porque oferece uma alternativa para fugir ao controle exercido pelo Estado na educação filosófica que, nessa perspectiva, impede o aprendiz de um contato direto com a obra dos filósofos. À medida que se desenvolve essa

pedagogia, sem a pretensão de alcançar grandes públicos, mas que coloca em contato direto o aprendiz com a obra filosófica, pode ocorrer, como houve em alguns casos, a desmistificação de um determinado filósofo. Essa pedagogia trabalhada no ambiente menor, denominada “oficina de conceitos”, proporciona uma dinâmica que insere os estudantes num processo de atividade, diferente das aulas tradicionais. Não são todos os estudantes que participam da oficina com uma produção ao final dos trabalhos, porém, em relação aos poucos que se dedicam à atividade de leitura e de escrita, é possível notar um esforço na tentativa de se apropriar de uma linguagem que ainda lhe é estranha.

Assim como existem várias filosofias e filósofos, a oficina de conceitos tinha como proposta uma aula de filosofia ativa, que trouxesse os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem para produzir o que os filósofos com suas filosofias criaram. Esse modelo de ensino se apresenta como o mais adequado para ser aplicado ao ensino de filosofia do Ensino Médio, tendo em vista a filosofia como criação conceitual e em contraposição à educação filosófica pautada na transmissão de saberes. Portanto, zelou-se pela criação de uma aula que abra uma fuga à educação como mera instrução. As oficinas passam a ser uma aventura para todos os envolvidos no processo de ensino porque não existe um controle preestabelecido. Não existe um controle do que o aprendiz irá ou não produzir a partir dos encontros com os textos nas oficinas e sua redação final. O professor não tem ideia, de antemão, do que fará o aprendiz com os conceitos que encontrou no meio do caminho.

É comum na pedagogia tradicional o estudante ser premiado porque conseguiu acertar a questão, no entanto, aqui é premiado o estudante que se manteve no caminho e se esforçou para atingir a criação conceitual. Se na pedagogia comum a avaliação serve de parâmetro e controle para verificar o que foi ensinado e o que foi apreendido, em nossa pedagogia a avaliação é usada na tentativa de averiguar se o estudante buscou com atenção solucionar o enigma que havia se proposto resolver. Essa metodologia de ensino procura ainda subverter o método tradicional de avaliação que só premia o acerto e esquece daquele jovem estudante que tentou.

Para que as aulas de filosofia possam colocar os estudantes no caminho da criação filosófica é preciso uma metodologia que esteja atenta às intenções de criar conceitos como meio de aproximar a filosofia do aprendiz. Se nas aulas tradicionais, conduzidas pela transmissão mecânica de conhecimentos, existe um distanciamento dos estudantes do encontro com a filosofia propriamente dita, isto é, com a produção dos filósofos, a pedagogia do conceito conduz para um outro caminho, que nos coloca no encontro com os textos em sala de aula, ambiente compartilhado, e continua individualmente, ao menos para aqueles afetados

pelos problemas filosóficos, na solidão do lar. A caminhada é aquela postura sempre em retirada, na busca do ato de criação que torna a filosofia o que ela é, criadora de conceitos.

Contudo, se mesmo com essa tentativa, ainda assim o estudante se recusar a um encontro com ela, não será a filosofia a causa desse afastamento, mas o próprio estudante com suas escolhas. Essa proposta dá ao professor e ao estudante liberdade para que cada um faça sua caminhada sem os dispositivos que controlam a educação básica ao pedagogizar ou burocratizar o processo. A aproximação entre estudante e filosofia ocorre à medida que é sensível a criação realizada pelos estudantes na utilização dos conceitos dos filósofos. Se a utilização dos conceitos filosóficos confere ao estudante o empoderamento de uma linguagem antes estranha e distante, o encontro com a filosofia possibilita esse novo universo que se abre e se manifesta através da escrita.

A aproximação ou o distanciamento da filosofia com o estudante tem relação inerente à pedagogia escolhida pelo professor em sala de aula. Na existência de várias filosofias para orientar o professor em sua postura docente, é preciso que ele escolha uma para sua prática filosófica em sala de aula. Existe no ensino de filosofia uma prática pedagógica que impede que a filosofia chegue ao estudante, ocasionando o distanciamento de ambos, mas em conformidade e proximidade com a educação maior. Cabe ao professor a escolha de sua pedagogia, pois, mesmo estando dentro de uma educação maior, é possível desdobrar para uma educação menor, sem fazer muitos alardes e colocar aqueles interessados no pensamento filosófico o seu contato direto e sem intermediários.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Editora Moderna, 1998.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; ARANHA, Maria Helena Pires Martins. **Filosofando: introdução à filosofia**. 5ed. São Paulo: Moderna, 2013.
- ASPIS, Renata Lima; GALLO, Sílvio. **Ensinar filosofia: um livro para professores**. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.
- BORNHEIM, G. O conceito de tradição. In: BORNHEIM, G. (*et. al*). **Cultura brasileira: tradição e contradição**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Funarte, 1987. p. 13-29.
- CAMPANER, S. **Filosofia: ensinar e aprender**. São Paulo: Livraria Saraiva, 2012.
- CARTOLANO, Maria Lúcia Penteadó. **Filosofia no ensino de 2º grau**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.
- CARVALHO, M.; CORNELLI, G. (orgs.). **Filosofia e formação**. v.1. Curitiba: Central de texto, 2013.
- CASTELLO, Luis A.; MARSICO, Claudia T. **Oculto nas palavras: dicionário etimológico para ensinar e aprender**. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia: como problema filosófico**. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. São Paulo: Moderna, 1980.
- _____. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.
- DELEUZE, Gilles. **Espinoza: filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.
- _____. **Proust e os signos**. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- DELEUZE, G; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- _____. **Kafka: para uma literatura menor**. Tradução Rafael Godinho. Lisboa: ASSÍRIO & ALVIM, 2003.
- FILHO, Rubens Rodrigues Torres. **O dia da caça**. In: MESA REDONDA POR QUE FILÓSOFO?. Belo Horizonte, 1975. XVII Reunião Anual SBPC/UFMG, 1975. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/91448934/ler-Por-Que-Filosofo-Bento-Prado-Jr-Gerard-Lebrun-e-Outros-Filosofia>. Acesso em 15 out. 2018.
- FRAGOSO, Myriam Xavier. Nietzsche e a educação. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 1, p. 277-293, 1974. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010131731974000100017&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 09 Mar. 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 28ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

GALLINA, Simone Freitas da Silva. Entre teoria/prática: problemas e experimentações. In: TOMAZETTI, Elizete M.; GALLINA, Simone F. S. (org.). **Territórios da prática filosófica**. Santa Maria: Editora Ufsm, 2009.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Metodologia do ensino de filosofia**: uma didática para o ensino médio. Campinas, SP: Papirus, 2012.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. **O ensino de filosofia no limiar da contemporaneidade**: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia? São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **O que é pedagogia**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

GIANNOTTI, José Arthur. In: MESA REDONDA POR QUE FILÓSOFO?. Belo Horizonte, 1975. XVII Reunião Anual SBPC/UFMG, 1975. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/91448934/ler-Por-Que-Filosofo-Bento-Prado-Jr-Gerard-Lebrun-e-Outros-Filosofia>. Acesso em 15 out. 2018.

KANT, Immanuel. **Resposta à Questão**: O que é Esclarecimento? (Tradução de Márcio PUGLIESI). **Cognitio: Revista de Filosofia**, [S.l.], v. 13, n. 1, p. 145-154, out. 2012. ISSN 2316-5278. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/cognitiofilosofia/article/view/11661/8392>. Acesso em: 09 mar. 2019.

KOHAN, Walter Omar. **Socrates e a educação**: o enigma da filosofia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. 28. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.

NIETZSCHE, F. **Ecce homo**. Porto Alegre: L&PM, 2003.

_____. **Terceira consideração intempestiva**: Schopenhauer educador. São Paulo: Escala, 2008.

_____. **Crepúsculo dos ídolos**: ou como filosofar com o martelo. s/d. Disponível em: <https://veele.files.wordpress.com/2010/02/crepusculo-dos-idolos.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2019.

PRADO JÚNIOR, Bento. **Os limites da Aufklärung**. In: MESA REDONDA POR QUE FILÓSOFO?. Belo Horizonte, 1975. XVII Reunião Anual SBPC/UFMG, 1975. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/91448934/ler-Por-Que-Filosofo-Bento-Prado-Jr-Gerard-Lebrun-e-Outros-Filosofia>. Acesso em 15 out. 2018.

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

_____. **O ódio à democracia**. Tradução de Mariana Schalar. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

SANTOS, José Henrique. **Filosofia e crítica da ciência**. In: MESA REDONDA POR QUE FILÓSOFO?. Belo Horizonte, 1975. XVII Reunião Anual SBPC/UFMG, 1975. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/91448934/ler-Por-Que-Filosofo-Bento-Prado-Jr-Gerard-Lebrun-e-Outros-Filosofia>. Acesso em 15 out. 2018.

SILVEIRA, R; GOTO, R. (orgs.). **Filosofia no ensino médio**: temas, problemas e propostas.

São Paulo: Loyola, 2007.

SOBRINHO, Noéli Correia de Melo. **A pedagogia de Nietzsche**. In: NIETZSCHE, F.

Escritos sobre educação. 2ªed. São Paulo: Loyola, 2004.

THE WALL. Direção: Alan Parker. Produção: Garth Thomas. 1982.

TITÃS. **Enquanto houver sol**. Direção: Warner/Chappell Music. Artista:

Titãs. Álbum: Como

Estão Vocês? Data de lançamento: 2003

TORRES, João Carlos Brun. In: MESA REDONDA POR QUE FILÓSOFO?. Belo Horizonte, 1975. XVII Reunião Anual SBPC/UFMG, 1975. Disponível em:

<https://pt.scribd.com/document/91448934/1er-Por-Que-Filosofo-Bento-Prado-Jr-Gerard-Lebrun-e-Outros-Filosofia>. Acesso em 15 out. 2018.