

Sobre educação filosófica e práticas de ensino de filosofia

Reverberações do GT Filosofar e Ensinar a
Filosofar no XIX Encontro Nacional da ANPOF

Augusto Rodrigues
Patrícia Del Nero Velasco
(Organizadores)

COLEÇÃO
ANPOF
XIX
ENCONTRO



Desde 2013, a ANPOF tem publicado os trabalhos apresentados em seus encontros sob a forma de livros, com o objetivo não apenas de divulgar as pesquisas de estudantes e professores e professoras, mas também de estimular o debate filosófico na área. Esse esforço é particularmente relevante, pois proporciona uma oportunidade única de reunir uma significativa presença de colegas de todo o Brasil, conectando pesquisas e regiões que nem sempre estão em contato. Dessa maneira, a Coleção ANPOF representa um retrato do estado da pesquisa filosófica em um determinado momento.

Sobre educação filosófica e práticas de ensino de filosofia

Reverberações do GT Filosofar e Ensinar a
Filosofar no XIX Encontro Nacional da ANPOF

Conselho Editorial/Comitê Científico

Alessandro Pimenta (UFT)
Adriana Mattar Maamari (UFSCar)
Alexandre Jordão Baptista (UFMA)
André Luís La Salvia (UFABC)
Angela Zamora Cilentio (UPM)
Bruno Bahia (UFRRJ)
Christian Lindberg (UFS)
Elisete Medianeira Tomazetti (UFSM)
Felipe Pinto (CEFET/RJ)
Filipe Ceppas (UFRJ)
Flávio José de Carvalho (UFCG)
Joana Tolentino (Colégio Pedro II)
José Benedito de Almeida Júnior (UFU)
José Teixeira Neto (UERN)
Junot Cornélio Matos (UFPE)
Lara Sayão Lobato de Andrade Ferraz (NEFI/UERJ - SEEDUC/RJ)
Leoni Maria Padilha Henning (UEL)
Marcelo Senna Guimarães (UNIRIO)
Marcos de Camargo von Zuben (UERN)
Maria Reilta Dantas Cirino (UERN)
Marinês Barbosa de Oliveira (CEFET/MG)
Marta Vitória de Alencar (EA/FE-USP)
Paula Ramos de Oliveira (UNESP)
Pedro Erginaldo Gontijo (UnB)
Renata Pereira Lima Aspis (UFMG)
Roberto Rondon (UFPB)
Rosely Cabral Giordano (UFPA)
Rúbia Liz Vogt de Oliveira (Cap/UFRGS)
Silvio Ricardo Gomes Carneiro (UFABC)
Sônia Maria Lira Ferreira (UFCG)
Taís Silva Pereira (CEFET/RJ)
Valéria Cristina Lopes Wilke (UNIRIO)
Wanderson Flor do Nascimento (UnB)

Revisão

Augusto Rodrigues
Patrícia Del Nero Velasco

Sobre educação filosófica e práticas de ensino de filosofia

Reverberações do GT Filosofar e Ensinar a
Filosofar no XIX Encontro Nacional da ANPOF

Augusto Rodrigues
Patrícia Del Nero Velasco
(Organizadores)



© 2024 ANPOF

Gerente Editorial
Junior Cunha

Editora Adjunta
Daniela Valentini

Produção Editorial
Amanda C. Schallenberger Schaurich
Mônica Chiodi

Instituto Quero Saber
www.institutoquerosaber.org
editora@institutoquerosaber.org

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S677

Sobre educação filosófica e práticas de ensino de filosofia: reverberações do GT filosofar e ensinar a filosofar no XIX Encontro Nacional da ANPOF. / organizadores, Augusto Rodrigues e Patrícia Del Nero Velasco. 1. ed.e-book - Toledo, Pr.: Instituto Quero Saber, 2024.
238 p. (Coleção do XIX Encontro Nacional de Filosofia da ANPOF)

Modo de Acesso: World Wide Web:

<<https://www.institutoquerosaber.org/editora>>

ISBN: 978-65-5121-013-6

DOI: <https://doi.org/10.58942/eqs.82>

1. Filosofia.

CDD 22. ed. 100

Rosimarizy Linaris Montanhano Astolphi - Bibliotecária CRB/9-1610

Este livro foi editado pelo Instituto Quero Saber em parceria com a ANPOF.
O teor da publicação é de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores.

ANPOF – Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia

Diretoria 2023-2024

Érico Andrade Marques de Oliveira (UFPE), presidente

Eduardo Vicentini de Medeiros (UFSM), secretário-geral

Tessa Moura Lacerda (USP), secretária-adjunta

Judikael Castelo Branco (PROF-FILO/UFT), tesoureiro-geral

Francisca Galiléia Pereira da Silva (UFC), tesoureira-adjunta

Georgia Cristina Amitrano (UFU), diretora de comunicação

Solange Aparecida de Campos Costa (UESPI), diretora editorial

Conselho Fiscal

Taís Silva Pereira (PPFEN-CEFET/RJ)

Ester Maria Dreher Heuser (Unioeste)

Castor Bartolomé Ruiz (Unisinos)

Diretoria 2021-2022

Susana de Castro Amaral Vieira (UFRJ), Presidente

Patrícia Del Nero Velasco (UFABC), Secretaria Geral

Tessa Moura Lacerda (USP), Secretária Adjunta

Agnaldo Cuoco Portugal (UnB), Tesouraria

Cláudia Maria Rocha Oliveira (FAJE), Tesouraria Adjunta

Érico Andrade Marques de Oliveira (UFPE), Diretoria de Comunicação

Tiegue Vieira Rodrigues (UFSM), Diretoria Editorial

Conselho Fiscal

Juliele Sievers (UFAL)

Georgia Cristina Amitrano (UFU)

Cesar Candiotta (PUCPR)

Apresentação da Coleção do XIX Encontro Nacional de Filosofia da ANPOF

Quando eu era criança, durante muito tempo pensei que os livros nascessem em árvores, como pássaros. Quando descobri que existiam autores, pensei: também quero escrever um livro.

Então, escrever é o modo de quem tem a palavra como isca: a palavra pescando o que não é palavra. Quando essa não palavra morde a isca, alguma coisa se escreveu.

Clarice Lispector

A Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia realizou entre 10 e 14 de outubro de 2022 seu XIX Encontro Nacional. O evento foi totalmente presencial, em Goiânia/GO, com apenas algumas poucas conferências feitas de forma remota. Foi o primeiro da Associação na região Centro-Oeste. Além disso, é importante salientar que a presidência da ANPOF nesta gestão foi realizada pela professora Susana de Castro (UFRJ), sendo ela a terceira mulher a presidir a Associação em quase quatro décadas de sua existência.

O Encontro reuniu mais de 2 mil participantes em 70 Grupos de trabalhos, 53 Sessões Temáticas e na V Anpof Educação Básica e ainda ofereceu 10 minicursos, promoveu debates em seis mesas redondas e lançou mais de 120 livros da comunidade filosófica. A Universidade Federal de Goiás e seu Programa de Pós-graduação em Filosofia e a Pontifícia Universidade Católica de Goiás foram as instituições anfitriãs do evento.

A edição de 2022 também foi marcada pelo retorno presencial ao encontro da ANPOF após a pandemia de COVID-19, o que tornou ainda mais forte e necessário os afetos e debates produzidos no encontro. Vale também frisar a marcante participação virtual de Ailton Krenak, Silvia Federici e Françoise Vergès, que contribuíram para pensar questões emergentes e atuais. Outra conferência marcante foi realizada

presencialmente pelo filósofo de Guiné Bissau, Filomeno Lopes, autor de obras significativas sobre a Filosofia Africana, como *Filosofia em volta do fogo*, *Filosofia sem feitiço*, *E Se a África desaparecesse do Mapa Mundo?*, *Uma reflexão filosófica* e *Da mediocridade à excelência: reflexões filosóficas de um imigrante africano*

Desde 2013, a ANPOF tem publicado os trabalhos apresentados sob a forma de livros, com o objetivo não apenas de divulgar as pesquisas de estudantes e professores e professoras, mas também de estimular o debate filosófico na área. Esse esforço é particularmente relevante, pois proporciona uma oportunidade única de reunir uma significativa presença de colegas de todo o Brasil, conectando pesquisas e regiões que nem sempre estão em contato. Dessa maneira, a Coleção ANPOF representa um retrato do estado da pesquisa filosófica em um determinado momento, reunindo trabalhos apresentados em GTs e STs.

Essa coleção desempenha um papel crucial também na disseminação do conhecimento filosófico, tornando disponíveis trabalhos acadêmicos de alta qualidade para um público mais amplo. Essa disseminação é essencial para a formação de estudantes, pesquisadores e entusiastas da filosofia. Além disso, ao publicar obras de autores brasileiros vinculados às pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação filosóficos do país, a coleção destaca e enaltece a produção nacional em filosofia, consolidando a presença do pensamento brasileiro na cena filosófica internacional.

É importante registrar nesta “Apresentação” a dinâmica utilizada no processo de organização dos volumes que são agora publicados, cuja concepção geral consistiu em estruturar o processo da maneira mais amplamente colegiada possível, envolvendo no processo de avaliação dos textos submetidos todas as coordenações dos Grupos de Trabalho em Filosofia. Em termos práticos, o processo seguiu três etapas: 1. Cada pesquisador(a) teve um período para submissão dos seus trabalhos,

enviados diretamente para os GTs; 2. Período de avaliação, adequação e reavaliação dos textos por parte das coordenações e membros dos GTs; 3. Envio dos textos aprovados para a Diretoria Editorial, que nesta edição teve o apoio essencial do Instituto Quero Saber, responsável pela editoração dos textos.

Esperamos que o resultado final desse processo seja uma expressão positiva e democrática dos debates que vêm sendo travados em nossa comunidade e que o público leitor tenha nelas um retrato instigante das pesquisas mais atuais da área.

Reiteramos nossos agradecimentos pelos esforços da comunidade acadêmica, tanto no que diz respeito à publicação das pesquisas em filosofia atualmente conduzidas no Brasil quanto à colaboração intensiva para realizar, mesmo diante do considerável trabalho envolvido, nossas atividades de maneira colegiada.

Boa leitura!

Diretoria ANPOF

Sumário

Apresentação

O Ensino de filosofia à guisa de apresentação: da fresta institucional na ANPOF ao pleito de cidadania filosófica do campo	15
---	-----------

PARTE I

Filosofia(s): educação, ensino e aprendizagem

O ensino de filosofia e descolonização: a experiência de escrita autobiográfica na perspectiva de Paulo Freire

<i>Darcísio Natal Muraro</i>	<i>33</i>
------------------------------------	-----------

Algumas considerações sobre as intersecções entre filosofia e a educação emocional

<i>Ângela Zamora Cilento</i>	<i>57</i>
------------------------------------	-----------

Dialética Socrática e Ensino de Filosofia: a sala de aula como espaço privilegiado do perguntar filosófico

<i>Alexandre Jordão Baptista</i>	<i>77</i>
--	-----------

Trincheiras de abandono ou de solidão? Aprender e ensinar a filosofar em circunstâncias de pandemia de Covid-19

<i>Luis Cesar Fernandes de Oliveira</i>	<i>91</i>
---	-----------

Ensino de filosofia e vir a ser

<i>Rafael Mello Barbosa</i>	<i>109</i>
-----------------------------------	------------

Disciplina, instrução e autonomia: os princípios e o fim da Pedagogia kantiana

Thomaz Estrella de Bettencourt..... 119

PARTE II

Políticas do ensino de Filosofia

Possibilidades e limites para o fortalecimento do ensino de filosofia nas escolas por meio do compartilhamento de produtos educacionais: uma análise sobre a produção do PPFEN-CEFET/RJ no contexto dos Recursos Educacionais Abertos

Taís Silva Pereira 141

Formas da hostilidade ao ensino de Filosofia no Brasil

Marcelo Senna Guimarães 161

PARTE III

Práticas de ensinar e aprender Filosofia na Educação Básica

Educação e emancipação na formação do Sujeito-Estudante em Filosofia no Ensino Médio

Sebastião Silva & Flávio de Carvalho185

Pelo ensino de filosofia a partir do cordel: triálogo entre Filosofia, Poesia e Educação em sala de aula

Genildo Firmino Santana 203

Delírios de uma Meta-Autoavaliação: um relato de experiência do ensino remoto emergencial de filosofia

Felipe Gonçalves Pinto..... 213

Sumário

O ensino de filosofia no novo ensino médio: desafios e possibilidades

Ana Carolina Reis Pereira..... 225

O Ensino de filosofia à guisa de apresentação: da fresta institucional na ANPOF ao pleito de cidadania filosófica do campo

DOI: <https://doi.org/10.58942/eqs.82.01>

A criação da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF), em 1983, representa um momento de evolução histórica da filosofia acadêmica no Brasil. Após o período de implantação dos cursos de filosofia universitários no país entre as décadas de 1930 e 1960, inicia-se o período de implementação do Sistema Nacional de Pós-Graduação. No primeiro encontro da ANPOF, em 1984, havia apenas dois doutorados em Filosofia (USP e UFRJ) reconhecidos pela CAPES (*cf.* Carvalho, 2015). Brinca-se que, naquele primeiro encontro em Diamantina/MG, a Filosofia brasileira cabia em um ou dois ônibus (*cf.* Brito, 2015). Definitivamente, esse não é mais o caso. Atualmente, a comunidade filosófica brasileira é ampla, diversificada e encontra-se capilarizada em todo território nacional, tendo nos eventos bienais da ANPOF e nas respectivas atividades dos mais de 70 grupos de trabalhos (GTs) o estabelecimento de um fórum nacional que unifica e alimenta a pesquisa filosófica no país.

Por uma coincidência histórica, na mesma época da criação da ANPOF, os debates sobre o ensino de filosofia tinham certo destaque entre professores e professoras, pesquisadores e pesquisadoras de filosofia no país, em virtude de um movimento criado em resistência à ditadura militar e à educação estritamente técnica vigente, que retirou a

disciplina de filosofia dos currículos obrigatórios do então 2º grau. Parte desse movimento foi patrocinado pela Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF), ainda nos anos de 1970, e também contou com o envolvimento de alguns Departamentos de Filosofia e seus respectivos professores e professoras, que se dedicaram a defender a importância da educação filosófica na formação do cidadão crítico. Em 1982, com a lei 7.044, o Ministério da Educação reintroduziu as disciplinas de Filosofia, Sociologia e Psicologia, mas em caráter optativo, a depender do interesse das escolas. Por essa razão, aqueles e aquelas que antes defendiam a presença da filosofia no currículo, pensam em estratégias pedagógicas e metodológicas para garantir, de fato, a reimplantação pedagógica da disciplina no currículo escolar¹.

Não obstante o engajamento da comunidade filosófica, as questões do ensino de filosofia não encontram espaço na recém-criada ANPOF, cujo cerne de preocupações versava sobre temas mais tradicionais da filosofia acadêmica. Conforme escreve Alves, a ANPOF, apesar de ser considerada a representante nacional da área, não entendia “o ensino de filosofia na educação básica como uma problemática genuinamente filosófica e, portanto, digna de pesquisa e discussão” (Alves, 2002, p. 52). Naquele momento, a dedicação da comunidade filosófica à temática do ensino era pontual, isto é, circunstancial à condição político-educacional do país, a qual possibilitou o retorno da disciplina Filosofia à educação básica. Em outras palavras, a despeito da dedicação da filosofia acadêmica à pauta *política* da obrigatoriedade da filosofia no ensino médio, o ensino de filosofia não foi assumido como

¹ Os livros de Nielsen Neto (1986) e Hühne (1986) exemplificam algumas iniciativas de debates acadêmicos em torno do retorno da filosofia na educação básica. No período, ocorreram a publicação de obras didáticas, produzidas sobretudo pela intelectualidade universitária. Por exemplo, é nessa época que se lançam a segunda edição do livro *Filosofia Básica*, de Henrique Nielsen Neto, o livro *Curso de Filosofia: para professores e alunos dos cursos de segundo grau e de graduação*, em 1986, organizado por Antonio Rezende e, neste mesmo ano, o livro *Filosofando: introdução à filosofia*, de autoria de Maria Lúcia Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins (Gonçalves, 2011).

O Ensino de filosofia à guisa de apresentação: da fresta institucional na ANPOF ao pleito de cidadania filosófica do campo

problema filosófico de pesquisa pela comunidade da ANPOF e, portanto, não pertencia à pauta *filosófica* da pós-graduação.

Felizmente, essa realidade se alterou cerca de 22 anos depois da fundação da ANPOF, quando houve a criação do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar. Em 2005, um grupo de professores/as e pesquisadores/as da filosofia e de seu ensino esforçou-se em mostrar para a comunidade da pós-graduação a importância de criar um grupo de trabalho para agenciar e expandir as pesquisas filosóficas no assunto. Tendo em vista a conjuntura histórica — o impasse do lugar da filosofia na educação básica desde a promulgação da LDB/96 — e o recente crescimento de pesquisas filosóficas sobre o ensino de filosofia nos mais diversos programas de pós-graduação do país, tornava-se imprescindível a elaboração de um espaço na principal comunidade filosófica nacional, a fim de acolher e estimular as produções acadêmicas sobre o tema. Conforme destaca Walter Kohan, coordenador pró-tempore do recém-criado GT, no *Relatório GT ANPOF 2005-2006*:

A criação do grupo de trabalho “Filosofar e Ensinar a Filosofar” é resultado de um longo processo durante o qual diversas pessoas contribuíram para explicitar à ANPOF sobre a importância do reconhecimento de um grupo que trabalhe sobre essa temática e, desta maneira, incorporasse como legitimamente filosófica uma área de trabalho de crescente expansão no Brasil e no mundo. No atual contexto da Filosofia e da Educação brasileira é especialmente importante e significativa a importância de um grupo com esta expressão. [...] Como qualquer grupo que efetivamente propõe pesquisar e discutir as temáticas que lhe dão nome, não se limitando à mera reprodução de teses já conhecidas ou adoção de procedimentos ou metodologias já prontas, pretendemos potencializar as forças hoje dispersas sobre o ensino de Filosofia nos programas de Pós-Graduação das Universidades do Brasil para contribuir com um debate em crescente consolidação e expansão. A função do grupo não será de servir de amplificador ou reprodutor das doutrinas sobre o ensino de Filosofia, mas a de refletir com criticidade e originalidade sobre questões fundamentais desta área. Em outras palavras, desde uma perspectiva filosófica sobre o ensino de filosofia, este GT, em formação, propõe-se a criar e fortalecer um espaço

potencializador das diversas formas de produção na área (Kohan, 2006, p. 1-2 *apud* Velasco, 2020).

A criação do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar² não coincide com o início do desenvolvimento das pesquisas filosóficas em ensino de filosofia. Esse movimento lhe é anterior, como se faz possível notar no excerto acima³. No entanto, o GT foi — e permanece — fundamental para a expansão e consolidação do campo do Ensino de Filosofia no Brasil. Muito mais do que um fórum de debate, de apresentação e avaliação das pesquisas de pós-graduação, o GT tem instituído uma forte comunidade filosófica, responsável por manter em diálogo constante entre os hoje 68 pesquisadores e pesquisadoras de todos os cantos do país, além de reunir grande parte dos agentes atuantes nas iniciativas acadêmicas e políticas que instituem o campo do Ensino de Filosofia. Se, nos últimos anos, com a presença da filosofia na educação básica, o advento dos mestrados profissionais⁴ e o fortalecimento dos cursos de licenciaturas, o interesse pelo ensino de filosofia como objeto de pesquisa aumentou consideravelmente, não é de se surpreender que o GT Filosofar e Ensinar a Filosofar reúna boa parte daquelas e daqueles que hoje se dedicam a pesquisar o ensino de filosofia como problema filosófico e a lutar

² Certos acontecimentos e memórias que elucidam a trajetória e desenvolvimento do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar encontram-se no livro de Patrícia Velasco, *Filosofar e Ensinar a Filosofar: registros do GT da ANPOF – 2006-2018* (2020). Além disso, consta na referida obra uma organização da produção acadêmica de todos os membros do GT e uma avaliação dos impactos dessas produções no campo do Ensino de Filosofia.

³ O leitor encontra uma possível retrospectiva sobre o início do ensino de filosofia como objeto de pesquisa filosófica nos textos de Sílvio Gallo (2004; 2013). Rodrigues e Gelamo (2021) aprofundam-se nessa narrativa, explorando algumas obras que consideram cruciais para demarcar essa virada discursivo-filosófica nas produções acadêmicas do ensino de filosofia. Velasco (2022a), por sua vez, discute a problemática filosófica do ensino de filosofia no Brasil a partir do legado da literatura argentina.

⁴ Hoje, no Brasil, temos dois programas dessa natureza: o Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino (PPFEN), do CEFET/RJ, vigente desde 2015, e o Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), cuja primeira turma ingressou em 2017 e atualmente congrega 25 núcleos em rede nacional.

O Ensino de filosofia à guisa de apresentação: da fresta institucional na ANPOF ao pleito de cidadania filosófica do campo

politicamente por melhores condições aos pesquisadores, pesquisadoras, professores, professoras e estudantes de filosofia.

Uma leitura atenta aos principais acontecimentos e às iniciativas do campo do Ensino de Filosofia mostra que os membros do GT compõem o quadro de professores/as nos mestrados profissionais e nos programas de pós-graduação em Filosofia e Educação; são responsáveis pela manutenção das revistas especializadas no ensino de filosofia⁵; envolvem-se na organização dos principais eventos na área, coletâneas e livros sobre o assunto. Além do mais, estão presentes na luta pela revogação da BNCC e demais políticas educacionais instauradas a partir de 2016⁶, participam do movimento de criação da Associação Brasileira de Ensino de Filosofia⁷ e encampam a luta pelo reconhecimento do Ensino de Filosofia como linha de pesquisa nos Programas de Pós-graduação em Filosofia e também como subárea da Filosofia nas agências

⁵ Notadamente, nas três revistas cujo o escopo central é o ensino de filosofia, quais sejam: *Revista do NESEF – Filosofia e Ensino*, fundada por Geraldo Horn; *Revista Digital de Ensino de Filosofia – REFilo*, fundada e editada pelas colegas de GT Elisete Tomazetti, Cláudia Benetti e Simone Gallina; e *Revista Estudos de Filosofia e Ensino – EFE*, cujo conselho de pesquisa é constituído por Felipe Pinto, Rafael Barbosa e Tais Pereira. Ressalta-se, igualmente, que os membros do GT se fazem presentes também nos conselhos editoriais nacionais das revistas em questão.

⁶ Integrantes do GT participam, junto com a própria ANPOF, da Campanha Nacional em Defesa das Ciências Humanas na Educação Básica (disponível em: https://www.abeh.org.br/conteudo/view?ID_CONTEUDO=433. Acesso em: 06 dez. 2023) e, igualmente, da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (disponível em: <https://campanha.org.br/>. Acesso em: 19 dez. 2023); ademais, o Núcleo de Estudos da Educação Básica do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar elaborou e disponibilizou, na página institucional da ANPOF, uma carta especificamente sobre a Filosofia na BNCC, intitulada *Sem Filosofia não tem Base* (disponível em: <https://www.anpof.org/comunicacoes/notas-e-comunicados/sem-filosofia-nao-tem-base--carta-do-gt-filosofar-e-ensinar-a-filosofar-sobre-a-bncc>. Acesso em: 06 dez. 2023).

⁷ Cf. as colunas publicadas na página institucional da ANPOF em 17/10/2022 (disponível em: <https://anpof.org.br/comunicacoes/noticias-anpof/semente-de-futura-associacao-de-professorases-e-plantada-durante-o-v-encontro-da-anpof-educacao-basica>. Acesso em: 06 dez. 2023) e 01/08/2023 (disponível em: <https://anpof.org.br/comunicacoes/coluna-anpof/associacao-brasileira-de-ensino-de-filosofia-breve-historico-dos-primeiros-passos>. Acesso em: 06 dez.2023).

de fomento à pesquisa e à formação de recursos humanos para a pesquisa no país⁸.

Quando retomamos os desejos dos pesquisadores e pesquisadoras do ensino de filosofia ao criar o GT Filosofar e Ensinar a Filosofar, inscritos no Relatório acima memorado, vemos que boa parte de suas projeções foram alcançadas. Contudo, ainda há muito a ser feito. Embora as pesquisas filosóficas sobre o ensino de filosofia hoje encontrem um lugar formal na ANPOF⁹, e que recentemente tenham se espalhado em espaços como a ANPOF Educação Básica¹⁰, ou em iniciativas pontuais como são o caso do mês ANPOF “Ensino de Filosofia: por uma cidadania filosófica do campo”, realizado em outubro de 2021 (cf. Velasco, 2022b), ou do Miniencontro ANPOF – 40 anos, realizado em novembro de 2023¹¹, parte significativa da comunidade filosófica continua a hierarquizar e diferenciar as pesquisas mais tradicionais daquelas que se dedicam ao ensino de filosofia. E isso sem dúvida dificulta bastante nosso pleito pela cidadania-filosófica do Ensino de Filosofia. Mesmo assim, a luta pelo reconhecimento do Ensino de Filosofia como campo de conhecimento e de pesquisa da Filosofia brasileira continuará. Os inúmeros avanços acadêmicos já conquistados não nos deixam satisfeitos, visto que pesquisadores e pesquisadoras da área continuam ocupando as frestas institucionais, com extrema

⁸ Uma subcomissão do referido GT reuniu-se durante todo o ano letivo de 2021 para discutir o estatuto epistemológico do campo de conhecimento Ensino de Filosofia e pensar estratégias para a institucionalização da subárea de pesquisa dentro da árvore do conhecimento das agências de fomento à pesquisa e à formação de recursos humanos para a pesquisa no país. Os referidos encontros culminaram na divulgação da carta-manifesto pelo pleito em questão (disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScdO5LNCXx1op3yR4FT6rl8SaeFyHpMLdbKqL65TxinzBHh6Q/viewform>). Acesso em: 06 dez. 2023)

⁹ Seja no próprio GT, seja na programação geral do evento nacional e nas demais iniciativas da Associação.

¹⁰ Cf. a página do evento. Disponível em: <https://anpof.org.br/xixencontroanpof/anpof-educacao-basica/programacao/>. Acesso em: 07 dez. 2023.

¹¹ O Ensino de Filosofia figurou como um dos seis eixos temáticos do evento comemorativo realizado em Fortaleza (cf. <https://anpof.org.br/comunicacoes/noticias-anpof/eixos-tematicos-do-miniencontro-anpof-40-anos>).

O Ensino de filosofia à guisa de apresentação: da fresta institucional na ANPOF ao pleito de cidadania filosófica do campo

dificuldade para adequar as pesquisas de nossos orientandos e orientandas às linhas dos programas de pós-graduação e, igualmente, para obtenção de recursos junto às universidades e às agências de fomento. Estamos, neste sentido, mobilizados e em luta contínua, institucional — é verdade —, mas, principalmente, *filosófica*: em busca de consolidação e desenvolvimento das pesquisas que versam sobre o ensino de filosofia, assim como imbuídos da discussão sobre o estatuto epistemológico do campo em questão.

Acreditamos que a coletânea ora publicada é mais uma contribuição do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar à consolidação do Ensino de Filosofia como subárea de pesquisa filosófica brasileira. Neste trabalho, os leitores e leitoras acessarão textos de diferentes gerações de pesquisadores e pesquisadoras, alguns já antigos conhecidos pelos estudiosos no assunto, outros ainda figuras novas que participaram, pela primeira vez, da reunião bienal do GT. Grande maioria daquelas e daqueles que colaboram na elaboração do presente livro advém, como pós-graduandos/as ou docentes, de uma realidade recente das pesquisas do campo do Ensino de Filosofia: os mestrados profissionais. Os mestrados profissionais em Filosofia constituem-se como locais privilegiados de desenvolvimento da pesquisa filosófica sobre o ensino de filosofia na atualidade. Uma das características de um mestrado profissional é ser um programa que se debruça sobre a natureza do ensino e das práticas de elaboração e divulgação de recursos e produtos educacionais, a partir da experiência docente e de profissionais da educação, condição esta que muito tem colaborado com a inovação e o fortalecimento das práticas de ensinar e aprender filosofia na educação básica e em espaços não formais, como lembra Taís Silva Pereira em texto presente nesta coletânea.

Dos 12 capítulos que dão unidade ao livro, 10 deles são escritos por autoras e autores que cursam, cursaram ou pertencem ao corpo docente dos mestrados profissionais, seja do PPFEN ou do PROF-FILO.

Isso mostra como as pesquisas destes mestrados estabelecem um novo território no campo do Ensino de Filosofia, com especificidades, objetivos e demandas próprias. Por ser realizada, necessariamente, com professoras e professores de filosofia atuantes na educação básica e devido à própria característica das pesquisas profissionais, que exigem um produto educacional voltado à intervenção na realidade escolar, essas pesquisas incorporam, ao comum do campo do Ensino de Filosofia, uma percepção investigativa de quem está em sala de aula e transforma essa vivência em experiência e mote de pesquisa.

Essa nova realidade das pesquisas profissionais tem contribuído muito para o fortalecimento do campo do Ensino de Filosofia, e essa coletânea torna-se um signo dessa contribuição. À força da política pública e dos agentes envolvidos, a pesquisa filosófica sobre o ensino de filosofia se capilariza e se fortalece nacionalmente, trazendo novos agentes que integram e disputam as regras e as verdades estabelecidas no campo. Por outro lado, ainda que a grande maioria das produções tenha relação e participação nos mestrados profissionais, a presente coletânea também sinaliza como essas pesquisas compõem com aquilo que já existia anteriormente. Os leitores perceberão que boa parte das pesquisas desenvolvidas apoia-se, dialoga e problematiza a partir de uma literatura filosófica que lhe é anterior — um corpus disciplinar que vem se consolidando, principalmente, na passagem do final da década de 1990 e inícios dos anos 2000. Em outras palavras, essas novas pesquisas encontram um campo e uma comunidade filosófica consolidados que lhes proporcionam condições institucionais e filosóficas — um quadro diversificado de pesquisadoras/es e grupos de pesquisa; revistas especializadas; uma literatura filosófica composta por teses, dissertações, artigos, coletâneas e livros — que estimulam e impulsionam as pesquisas do e no ensino de filosofia no Brasil.

Considerando ainda o contexto de publicação desta coletânea — as produções do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar oriundas do XIX

O Ensino de filosofia à guisa de apresentação: da fresta institucional na ANPOF ao pleito de cidadania filosófica do campo

Encontro Nacional da ANPOF —, reafirmamos a importância deste grupo de trabalho em desempenhar seu papel de articular as diferentes gerações de pesquisas e pesquisadoras/es do ensino de filosofia no Brasil. Dos 13 autores e autoras que assinam os capítulos que compõem a obra, 9 são integrantes do GT — alguns filiados desde a fundação, outros recém-chegados. Acreditamos que esse cruzamento geracional — marca registrada do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar — é o que enriquece o campo do Ensino de Filosofia e faz com que, cada vez mais, nossas pesquisas se estabeleçam e se consolidem no cenário filosófico nacional.

Organizamos o presente livro em três partes. Na primeira parte, *Filosofia(s): educação, ensino e aprendizagem*, estão os textos que articulam a tradição filosófica para pensar a dimensão formativa e aspectos educativos da filosofia, tanto em uma dimensão disciplinar/escolar, quanto no que diz respeito a uma educação filosófica mais ampla, não necessariamente vinculada às relações de ensino e aprendizagem. São textos que, embora levem em consideração as relações e as práticas de ensinar, aprender e educar em filosofia, são fruto de pesquisas de teor bibliográfico que possuem uma preocupação de análise problemático-conceitual.

Quem abre essa primeira parte da presente coletânea é o texto **O ensino de filosofia e descolonização: a experiência de escrita autobiográfica na perspectiva de Paulo Freire**. **Darcísio Natal Muraro**, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEL, desenvolve uma concepção de ensino de filosofia como experiência de escrita da história de vida no processo de libertação. Tomando como referência as concepções educativo-filosóficas de Paulo Freire, Muraro articula os conceitos do educador-filósofo brasileiro a fim de pensar um ensino de filosofia que encontra na experiência de escrita a base para pensar e enfrentar os problemas existenciais de homens e mulheres, em suas experiências reais de opressão, tornando-lhes sujeitos autores e atores de transformação da própria experiência pessoal, histórica e social.

Autoria de **Ângela Zamora Cilento**, professora da Universidade Presbiteriana Mackenzie, **Algumas considerações sobre as intersecções entre filosofia e educação emocional** é um texto atento à atual situação da disciplina de filosofia na educação básica e às modificações históricas e sociais de nossa sociedade. Sua proposta consiste em pensar algumas possibilidades de atuação do ensino de filosofia que estejam ligadas fundamentalmente à vida e ao nosso modo de existir no mundo, em especial, uma educação filosófica que se faça em intersecção com uma educação emocional, mesmo no exíguo espaço ocupado pela disciplina nos novos currículos após a Base Nacional Comum Curricular.

Dialética Socrática e Ensino de Filosofia: a sala de aula como espaço privilegiado do perguntar filosófico é o nome do capítulo escrito por **Alexandre Jordão Baptista**, professor do núcleo do PROF-FILO da UFMA. Nele, a figura socrática e suas práticas educativo-filosóficas são deslocadas da história da filosofia às situações concretas do ensino de filosofia na atualidade e tornam-se um caminho possível para se pensar os sentidos da dialética socrática e do perguntar filosófico como estratégias efetivas à experiência de filosofar no ensino médio.

No texto **Trincheiras de abandono ou de solidão? Aprender e ensinar a filosofar em circunstâncias de pandemia de Covid-19**, o professor do PPFEN/CEFET-RJ **Luis Cesar Fernandes de Oliveira** analisa em que sentido as atividades de aprender e ensinar a filosofar podem ser compreendidas entre o abandono e a solidão em circunstâncias de isolamento social em tempos de pandemia de Covid-19. À luz de Friedrich Nietzsche, o autor vislumbra um aprender e ensinar a filosofar em solidão como resistência à experiência de abandono, efeito da pandemia e das políticas de governo do Estado brasileiro. Mesmo mediante às circunstâncias difíceis e impossíveis da educação remota institucional, indica caminhos para uma experiência remota de viver como afirmação — e não como distanciamento — da vida.

Rafael Mello Barbosa — também colega do PPFEN/CEFET-RJ — assina o capítulo **Ensino de filosofia e vir a ser**, texto no qual se dedica a refletir sobre a filosofia e seu ensino a partir da perspectiva da natureza e do vir-a-ser. Enquanto a primeira permite pensar a finalidade, a segunda sinaliza para o caminho. Neste sentido, Barbosa reflete sobre a relação do ensino de filosofia com a natureza, levantando, em um segundo momento, questões sobre o que é próprio do vir a ser, seja concernente à filosofia, seja ao seu ensino. As reflexões em questão permitem ao autor, por fim, conjecturar consequências para a filosofia na sala de aula e na escola.

A primeira parte da presente obra é encerrada com mais uma contribuição das pesquisas desenvolvidas no âmbito do PPFEN/CEFET-RJ. No texto **Disciplina, instrução e autonomia. Os princípios e o fim da Pedagogia kantiana**, **Thomaz Estrella Bettencourt** questiona quais são os princípios que devem guiar o processo de ensino e qual a finalidade da educação para o gênero humano de acordo com Kant. Após um mergulho na obra kantiana, o autor não só responde às duas perguntas, como também elabora uma interpretação que permite uma compreensão, com maior clareza, dos fundamentos da pedagogia kantiana e de suas conexões com a filosofia crítica. E, no fim, deixa aberto seu estudo, elaborando a seguinte questão: “como o ensino de filosofia pode contribuir com o projeto de educação de Kant?”.

Na segunda parte da coletânea, intitulada *Políticas do Ensino de filosofia*, encontram-se os textos que se atentam às relações de poder inerentes ao ensino de filosofia, seja em relação às formas e ideias de pesquisa, seja em relação ao contexto educacional e de disputa ideológica que envolve a presença da filosofia como disciplina do currículo da educação básica. São textos que, a fim de problematizar as relações da pesquisa e da educação filosófica no presente, discutem as disputas políticas pelo saber filosófico, oferecendo um panorama crítico dos desafios atuais do/a pesquisador/a e professor/a de filosofia.

São dois os capítulos que constituem a referida segunda parte do livro. O primeiro é de autoria de **Taís Silva Pereira**. Professora-pesquisadora do PPFEN, além de orientar no Programa, tem ajudado a pensar a natureza das pesquisas profissionais em filosofia¹². Em seu capítulo, **Possibilidades e limites para o fortalecimento do ensino de filosofia nas escolas por meio do compartilhamento de produtos educacionais: uma análise sobre a produção do PPFEN-CEFET/RJ no contexto dos Recursos Educacionais Abertos**, a autora analisa a produção educacional dos egressos e egressas do Programa de Pós-graduação em Filosofia e Ensino do CEFET/RJ à luz da discussão sobre os Recursos Educacionais Abertos (REA).

O outro capítulo constitutivo da parte da coletânea dedicada às políticas do ensino de filosofia é assinado por **Marcelo Senna Guimarães** (UNIRIO). Em seu texto, **Formas de hostilidade ao ensino de Filosofia no Brasil**, realiza uma retrospectiva do debate político-educacional instaurado em torno da presença da filosofia como disciplina do currículo da educação básica. Tendo como marco histórico a promulgação da LDB/1996, problematiza como o ensino de filosofia foi, independentemente da época, recepcionado com hostilidade pela sociedade brasileira. Para tanto, analisa os discursos e as práticas em relação à disciplina, perpassando os períodos em que o ensino de filosofia tinha presença incerta no currículo, quando ela se efetiva como disciplina obrigatória do currículo por força da Lei nº11.684/2008 e, posteriormente, no momento pós-2016, período de ascensão do movimento “Escola Sem Partido” e de discursos politicamente de direita e extrema direita contra à educação filosófica. Ao final, o autor ensaia alguns caminhos de atuação para o ensino de filosofia em nosso contexto brasileiro, vislumbrando nos ideais de uma educação democrática e da

¹² Cf. o artigo de Pereira escrito em coautoria com Felipe Pinto (2019).

ética do diálogo, possibilidades para habitar um local que, até os dias de hoje, não recepciona a filosofia com hospitalidade.

Na terceira e última parte da presente obra, *Práticas de ensinar e aprender filosofia na educação básica*, dispomos dos textos que trabalham com questões, situações e problemáticas emergentes da sala de aula e voltadas para ela. São pesquisas sobre metodologias de ensino e processos didático-filosóficos, ou ainda investigações que se debruçam filosoficamente sobre as atividades inerentes ao planejamento e às práticas escolares, como avaliação, plano de aula, currículo, material didático e produto educacional.

O capítulo que abre a parte derradeira do livro foi escrito a quatro mãos. O texto **Educação e emancipação na formação do Sujeito-Estudante em Filosofia no Ensino Médio**, de **Sebastião Silva e Flávio de Carvalho**, respectivamente mestrando e professor orientador do núcleo UFCG do PROF-FILO, retoma uma problemática cara àquelas/es que ensinam e aprendem filosofia: uma educação emancipadora. Seguindo as pistas problemáticas de Jacques Rancière à ordem explicadora, comumente presente nas instituições educativas, os autores problematizam o embrutecimento formativo inerente às relações de ensinar e aprender filosofia como transmissão de conhecimentos e indicam como a Aprendizagem Baseada em problemas (ABP) pode ser um caminho para uma educação-filosófica emancipadora.

No texto **Pelo ensino de filosofia a partir do Cordel: triálogo entre Filosofia, Poesia e Educação em sala de aula**, o professor da educação básica e mestre em Filosofia pelo PROF-FILO (núcleo UFCG) **Genildo Firmino Santana** apresenta os resultados de sua pesquisa, na qual busca estratégias metodológicas mais apropriadas ao processo de ensinar e aprender a filosofar no ensino fundamental. Para o autor, o uso do cordel, produção tipicamente nordestina, favorece uma experiência pedagógica inovadora, criativa, que se faz em intersecção entre a

Filosofia, a Poesia e a Educação — promovendo, assim, uma discussão filosófico-poética em sala de aula.

Delírios de uma meta-avaliação: um relato de experiência do ensino remoto emergencial de filosofia é um texto escrito por mais um colega do PPFEN/CEFET-RJ, **Felipe Gonçalves Pinto**, o qual problematiza sua experiência de ensinar e aprender filosofia no contexto remoto de ensino, ocasionada pela Pandemia de Covid-19. No texto em questão, o autor se coloca na condição de professor que, mediante a necessidade de reinventar suas práticas educativas, depara-se com o desafio de pensar os conceitos e os problemas envolvidos na avaliação do ensino e da aprendizagem em filosofia, seja para avaliar e atribuir uma nota, seja para compreender o valor formativo da disciplina em curso.

No capítulo **O ensino de filosofia no novo ensino médio: desafios e possibilidades**, **Ana Carolina Reis Pereira**, professora do núcleo do PROF-FILO da UFRB, debate alguns modos de produção e transmissão do conhecimento filosófico, a fim de encontrar caminhos de reinvenção da filosofia e seu ensino na educação básica brasileira. Seu texto — que encerra a coletânea oriunda de apresentações realizadas no âmbito do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar, durante o XIX Encontro Nacional da ANPOF¹³ —, é um convite para aqueles e aquelas que desejam conhecer e acompanhar algumas reflexões metodológicas consagradas na literatura filosófica do ensino de filosofia.

Ao percorrerem os textos que compõem a presente obra, saltarão aos olhos dos leitores e leitoras as inúmeras possibilidades de pesquisa em/sobre ensinar e aprender filosofia: investigações de cunho estritamente teórico-conceitual, de políticas da pesquisa e do ensino de

¹³ Observa-se que grande parte das apresentações dos integrantes do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar durante o XIX Encontro Nacional da ANPOF foi realizada de forma integrada à programação do V Encontro Nacional da ANPOF Educação Básica e, por conseguinte, publicada como capítulo da obra oriunda desde evento, intitulada *V Encontro Nacional ANPOF Educação Básica: a filosofia e o seu ensino* (cf. Nascimento; Velasco; Carvalho, 2023).

O Ensino de filosofia à guisa de apresentação: da fresta institucional na ANPOF ao pleito de cidadania filosófica do campo

filosofia, de análise crítica de práticas de sala de aula, de relatos das experiências — sempre singulares! — de filosofar e ensinar a filosofar. Pesquisas de natureza profissional, pesquisas de natureza acadêmica; pesquisas na interface entre a(s) filosofia(s) e a educação; pesquisas docentes, discentes e sobre formação. Enfim, investigações que sustentam a consolidação do Ensino de Filosofia como campo de conhecimento filosófico-educacional e justificam o pleito de sua plena institucionalização.

A despeito da diversidade geracional de seus integrantes, dos diferentes níveis de ensino e regiões do país em que lecionam e das inúmeras perspectivas teóricas que fundamentam as investigações realizadas, o grupo de trabalho Filosofar e Ensinar a Filosofar defende que a filosofia tem valor formativo e, seu ensino, potencial de pesquisa.

Desejamos a todas e todos uma ótima leitura!

*Augusto Rodrigues*¹⁴

*Patrícia Del Nero Velasco*¹⁵

Referências

ALVES, D. J. *A filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições na LDB*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

BRITO, A. Nós, os Guaranis, e a Avaliação da Capes. In: DOMINGUES, I.; CARVALHO, M. (Orgs.). *Pesquisa e Pós-Graduação em Filosofia no Brasil*. Debate ANPOF Políticas Acadêmicas. São Paulo: ANPOF, 2015.

¹⁴ Doutorando em Educação pela UNESP, campus Marília. Professor de filosofia na educação básica. Vice coordenador (biênio 2022-2024) do grupo de trabalho da ANPOF Filosofar e Ensinar a Filosofar. E-mail: augusto.rodriques@unesp.br

¹⁵ Doutora em Filosofia pela PUC-SP, tendo realizado estágio de pós-doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP. Professora associada da UFABC. Coordenadora (biênio 2022-2024) do grupo de trabalho da ANPOF Filosofar e Ensinar a Filosofar. E-mail: patricia.velasco@ufabc.edu.br

Sobre educação filosófica e práticas de ensino de filosofia: reverberações do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar no XIX Encontro Nacional da ANPOF

CARVALHO, M. Notas à Lápis sobre a Pesquisa em Filosofia no Brasil. In: DOMINGUES, I.; CARVALHO, M. (Orgs.). *Pesquisa e Pós-Graduação em Filosofia no Brasil*. Debate ANPOF Políticas Acadêmicas. São Paulo: ANPOF, 2015.

GALLO, S. Apresentação. In: Gallo, S.; Danelon, M.; Cornelli, G. (Orgs.). *Ensino de Filosofia: Teoria e Prática*. Ijuí: Unijuí, 2004.

GALLO, S. Construindo os caminhos do ensinar e aprender. In: MATOS, J. C.; COSTA, M. R. N. (Orgs.). *Filosofia: caminhos do ensinar e aprender*. Recife: Editora Universitária UFPE, 2013.

GONÇALVES, T. O ensino de Filosofia na rede pública: a Proposta Curricular do estado de São Paulo. In: GOTO, R.; GALLO, S. *Da filosofia como disciplina: Desafios e perspectivas*. São Paulo: Loyola, 2011.

HÜHNE, L. M. *Política da filosofia no segundo grau*. São Paulo: SEAF, 1986.

NASCIMENTO, C. L. L.; VELASCO, P. D. Nero; CARVALHO, F. (Orgs.). *V Encontro Nacional ANPOF Educação Básica: a filosofia e o seu ensino*. Rio de Janeiro: NEFI, 2023 – (coletivoS; 9).

NIELSEN NETO, H. (Org.) *O ensino de filosofia no 2º grau*. São Paulo: SOFIA, Editora SEAF, 1986.

PINTO, F. G.; PEREIRA, T. S. Produtos educacionais de filosofia: a produção do mestrado profissional e seu contexto. In: *O que nos faz pensar*, v. 28, n. 44, 2019.

RODRIGUES, A.; GELAMO, R. P. Ensino de filosofia: notas sobre o campo e sua constituição. In: *Educação e Filosofia*, v. 35, n. 74, 2021.

VELASCO, P. D. N. *Filosofar e Ensinar a Filosofar: registros do GT da ANPOF – 2006-2018*. Rio de Janeiro: NEFI Edições, 2020.

VELASCO, P. D. N. Sobre a virada discursivo-filosófica do ensino de filosofia: o legado argentino e a problemática do campo. In: *O que nos faz pensar*, v. 30, n. 51, 2022a.

VELASCO, P. D. N. (Org.). Seção especial: ANPOF – Ensino de Filosofia: por uma cidadania filosófica do campo. In: *Revista Digital de Ensino de Filosofia*, v. 8, 2022b.

PARTE I

Filosofia(s): educação, ensino e aprendizagem

O ensino de filosofia e descolonização: a experiência de escrita autobiográfica na perspectiva de Paulo Freire¹

*Darcísio Natal Muraro*²

DOI: <https://doi.org/10.58942/eqs.82.02>

1 Introdução

A escuta atenta das experiências da história de vida permite captar a filosofia circulando no sangue da cultura, no movimento das práticas sociais. Resgatamos alguns relatos de experiência inquietantes que trazem as dores de uma cultura colonizada e que indicam a necessidade do trabalho da filosofia como possibilidade de transformação do mundo real das pessoas. Estes relatos foram colhidos em diferentes encontros organizados com o objetivo de discutir o ensino de filosofia numa perspectiva de investigar conceitos filosóficos a partir da experiência existencial. Esta prática formativa parte da experiência imediata da história de vida dos sujeitos para ser problematizada e investigada com apoio de textos filosóficos.

Ao propor que os estudantes e professores relatem suas experiências de democracia em suas vidas, as falas surpreendem. Uma

¹ Este trabalho é resultado de pesquisa de pós-doutoramento realizado na UFABC, em 2022, sob supervisão da Profa. Dra. Patrícia Del Nero Velasco que filosoficamente acompanhou o trabalho iluminando os caminhos da escrita deste texto.

² Pós-Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do ABC. Professor Associado do Departamento de Educação (Área Filosofia e Educação) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

E-mail: murarodnm@gmail.com

participante do encontro conta sua luta para tirar a carteira de motorista, sob a proibição do pai que insistia em dizer que lugar de mulher é cuidar da casa e que ela não tem que se preocupar com dirigir automóvel. Resistindo ao preconceito do pai, a professora, que à época deste fato era estudante, usou diferentes artimanhas para driblar a proibição do pai e tirar a carteira de motorista para facilitar suas atividades como ir à universidade, ao trabalho, mercado, médico, etc. Por fim, relatou que o próprio pai acabou se beneficiando quando necessitou resolver problemas de trabalho e saúde, embora continuasse insistindo no preconceito.

Interessada em fazer o curso de agronomia, outra professora relatou que não foi apoiada pelo pai e irmãos porque agronomia é coisa de homem. Para eles, a mulher deve estudar para ser professora e cuidar de crianças.

Na aula de educação física, conta a estudante, o professor propôs que eles mesmos escolhessem os colegas para formar os times para o jogo. Para iniciar a organização dos times, ele escolheu dois estudantes para que escolhessem os colegas para cada time. Depois de a maioria das escolhas terem sido feitas, restaram ainda dois colegas que nenhum dos dois times queria. A estudante que foi escolhida por último relatou seu sentimento de ser um “resto”: “Por que fui rejeitada? Por que sobrei sem ninguém me querer?”

Na sequência destes relatos, o estudante conta sua experiência de democracia que aconteceu na escola quando cursava o ensino fundamental. A direção da escola propôs a eleição de um estudante para dirigir o grêmio estudantil. Tendo sido eleita, foi chamada para receber as orientações do que deveria fazer, não restando alternativa além de seguir as ordens da direção. Democracia mesmo foi só até a eleição.

Outra estudante relata que estava sofrendo uma crise da alergia dermatite atópica na aula, e estava com muita coceira no braço. Tentando

enfrentar a situação, ela coçou o braço por mais tempo que uma coceira comum. Neste momento, o professor pediu que parasse porque aquilo estava interferindo na aprendizagem do conteúdo que estava a ensinar. “Como pode o professor querer controlar meu corpo que nem consigo fazer?”, indagou o estudante. E ressaltou o sentimento de dor, de rejeição, de menosprezo, de exclusão.

Em outro momento ouvimos a estudante relatar que tendo sido convidada a jogar vôlei com os meninos, durante o jogo ela fez uma recepção malsucedida da bola e seu dedo dobrou, na verdade, fraturou como evidenciou posteriormente. Relatou que sentia forte e constante dor. Em poucos minutos seu dedo estava de outra cor e inchado. Ao pedir autorização à professora para buscar gelo, ficou surpresa com o comentário da professora: “Isso que dá menina jogar com meninos”. Nas suas palavras, este comentário preconceituoso doeu mais que o dedo quebrado.

Outra professora relatou sua experiência na escola: “sentia uma enorme inadequação ao sistema educacional e me achava “burra” e incapaz de dar opinião em sala de aula, pois era zombada pelos colegas e professores por não conseguir responder o que era considerado como a resposta certa. Fui punida e envergonhada por ter notas ruins em matemática, levei advertência por chutar um aluno que já estava me chutando porque não gostou de ouvir eu mandá-lo passar a mão na “bunda” da mãe dele ao invés da minha, fui chamada de insolente e mentirosa quando denunciei ofensas e agressão física de professores”.

Um estudante africano relata sua experiência na escola em seu país. Conta que as escolas exigem que todos falem a língua oficial do país, no caso o português. Ao usar termos da sua etnia, foi espancado na cabeça e proibido de falar.

Tomando a palavra, outra professora relata ao grupo sua experiência ligada à crença religiosa quando criança. Na família e

catequese ensinaram que Deus vê tudo lá de cima, castiga e pune severamente quem comete pecados como desobedecer aos pais, professores e autoridades. Chegou a ficar revoltada com este Deus pelas punições sofridas em nome Dele. Para se livrar dos castigos chegou a pensar em subir na montanha com um bambu bem comprido e derrubar Deus lá de cima das nuvens.

Outro relato da experiência denuncia os tempos sombrios da ditadura militar na década de 1960 e 1970. Na sala de aula, não podíamos ter amigos e tínhamos que ficar calados. Qualquer colega poderia ser um agente da polícia e qualquer comentário mais crítico poderia levar à prisão. Além disso, se você for pego como suspeito por algo que tinha feito ou falado, seria obrigado a delatar seus amigos. Daí que a ditadura é proibição à amizade.

Estes relatos de experiência são um campo fértil para a filosofia. Saltam à vista problemas da experiência real de vida como o da liberdade, do preconceito, da condição social da mulher, da autoridade, do corpo, da língua e etnia, de Deus, da amizade. Não são estes problemas da experiência real de vida uma fonte genuína para a atividade filosófica?

Este estudo tem como objetivo desenvolver uma concepção de ensino de filosofia como experiência de escrita da história de vida no processo de libertação tomando como referência as obras de Paulo Freire. Um ensino de filosofia, na perspectiva deste pensador, não pode se furtar de colocar como problema central da existência atual dos homens e mulheres a colonização que persiste na história na forma de opressão. Neste sentido, o pressuposto do ensino de filosofia é a interrogação sobre o seu papel no atual contexto histórico: que pode o ensino de filosofia diante da condição histórica de dominação colonialista do neoliberalismo capitalista? Freire compreendeu a tarefa social e histórica da filosofia é o de pensar os problemas da experiência existencial da opressão. Desta forma, sua opção foi pensar conceitos que

O ensino de filosofia e descolonização: a experiência de escrita autobiográfica na perspectiva de Paulo Freire

transformassem a condição existencial de negação do direito à reflexão filosófica ao povo, negando-lhe a pronúncia autêntica da palavra. Alguns conceitos voltados a popularizar o trabalho da filosofia que ganharam centralidade em suas obras são conscientização/alfabetização, libertação, problematização, diálogo, palavra.

O trabalho de pensar o ensino de filosofia tem muito a aprender com a própria experiência existencial de Freire com a palavra como experiência de reflexão e escrita filosófica. A escrita freiriana denuncia a opressão que lhe atinge na carne, assim como a todo o povo. Ele escreve como libertação desta opressão. Sua escrita é testemunhal, registro de denúncia e anúncio. Neste sentido, este trabalho busca resgatar o valor humanizador e libertador da escrita como fazer filosófico transformador. Buscamos compreender a experiência de escrita filosófica como base para um ensino de filosofia em que os sujeitos se constituem como autores e atores de transformação da experiência pessoal, histórica e social. Desta forma, o problema que pretendemos desenvolver neste estudo é: em que condições o ensino de filosofia pode ser compreendido como escrita filosófica da experiência de descolonização da história de vida?

O aporte metodológico para desenvolvimento da problemática deste estudo é de caráter bibliográfico, com abordagem qualitativa, consistindo em análise e reconstrução conceitual que tem como fonte as principais obras de Freire.

Nossa análise busca resgatar a contribuição da filosofia da educação de Freire na sua compreensão do enraizamento histórico da experiência no processo colonizador autoritário e que faz da dominação e opressão o tema fundamental de nosso contexto. Desde seu primeiro escrito, Freire destacou a compreensão de filosofia de educação que orientaria sua obra:

Uma verdadeira filosofia da educação não poderá fundar-se apenas em ideias. Tem de identificar-se com o contexto a que vai se aplicar o seu

agir educativo. Tem de ter consciência crítica do contexto — dos seus valores em transição —, somente como pode interferir neste contexto, para que dele também não seja uma escrava (Freire, 2001, p. 57).

E qual é este contexto? É o de inexperiência de humanização do colonialismo imposta ao longo de nossa história alimentada pelo mutismo e por uma educação bancária e legitimadora do sistema opressor. O colonialismo e sua educação bancária negam a experiência filosófica de pronúncia autêntica da palavra. Assim, impede o questionamento da opressão e a consciência de seres inacabados e vocacionados a ser mais que não se reduz ao ser menos da condição de opressão, nem ao ser o mesmo que o opressor, mas ser outro com os outros em libertação. Freire propõe uma pedagogia do diálogo como prática problematizadora e criadora do inédito viável da libertação na história a partir dos oprimidos. Freire não é apenas um pensador do diálogo, sua experiência existencial é essencialmente dialógica e sua forma de escrever é testemunha disso por meio de cartas e de livros-diálogos.

Nossa busca consiste em pensar como a pedagogia da libertação necessita do processo de escrita problematizadora, crítica e criativa dos conceitos que se encontram mistificados no contexto da sociedade colonizada pelo capitalismo. Escrever a memória desta experiência é uma das condições da libertação da experiência oprimida pela dominação neoliberal. Ao nosso ver, o ensino de filosofia pode ser revolucionário na medida em que introduz o estudante na comunidade de autores de filosofia que se constitui também como comunidade de leitores da filosofia. Para caminhar nessa direção consideramos necessário tensionar a dimensão da colonização da palavra pelo controle opressor da escrita.

2 A colonização Epistemológica

Tomamos como referência a crítica de Santos (2009, 2022) que ressalta a dimensão epistemológica da colonização. Para o autor em tela, a epistemologia dominante europeia fundou as linhas globais divisórias do conhecimento que concede à ciência moderna, à filosofia, à teologia e ao direito o monopólio unilateral e universal entre o verdadeiro e o falso, o oficial e o contingente, o divino e profano. A epistemologia abissal, ou pensamento abissal representa a dominação do Norte-global sobre o Sul-global que se outorga o poder racional de dividir experiências, saberes e atores sociais considerados úteis, inteligíveis e visíveis e os que estão do outro lado da linha na condição de inúteis, perigosos, ininteligíveis, suprimíveis e esquecíveis. Estes são considerados crenças, opiniões, magia, idolatria, formas intuitivas ou subjetivas de compreensão do mundo para além do bem e do mal, do verdadeiro e do falso, do legal e do ilegal. A epistemologia abissal representa esta estrutura de saber e poder hegemônicos que mantém a dominação hodierna, do colonialismo, do capitalismo e do patriarcado (Santos, 2022). A consequência desta dominação é a destruição cognitiva e ontológica, radicalmente um epistemicídio de experiências outras, encobrendo modos de pensar, falar e agir no mundo.

Em contraposição a este quadro grave da subalternidade epistêmica, Santos (2009, p. 37) advoga a necessidade de um novo pensamento, um “pensamento pós-abissal”. Não se trata apenas de uma epistemologia alternativa, mas “um pensamento alternativo de alternativas”. A proliferação de alternativas não pode ser agrupada como alternativa global. “A ecologia de saberes procura dar consistência epistemológica ao pensamento pluralista e propositivo” (Santos, 2009, p. 43).

Ressaltamos que, na perspectiva de Santos, o pensamento pós-abissal não consiste em negação do valor da epistemologia eurocêntrica,

entretanto é necessário romper seu caráter hegemônico que estabelece condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos promovendo uma ecologia de saberes a partir de uma ecologia de experiências de luta do Sul global. Acerca desta categoria, Santos (2022, p. 51) pontua que “o Sul é, nesse caso, um conceito epistêmico não geográfico, uma metáfora dos conhecimentos nascidos na luta”.

Para os objetivos que nos ocupamos neste trabalho, a saber um ensino de filosofia por meio da escrita reconstrutora da história de vida, a análise de Santos contribui para pensar o problema da colonização da escrita, que nos termos de Freire, consiste na educação bancária da escrita. Lemos textos de filósofos nas aulas como objetos sacralizados a serem compreendidos em si e para si como garantia de ser este o trabalho filosófico. Desta forma, ofuscamos o processo da escrita da própria experiência não dando condições de emersão dos problemas que incomodam os estudantes. Consideramos relevante criar as condições para o estudante tematizar adequadamente os problemas da experiência para fomentar o trabalho da escrita. Urge descolonizar esse ensino colocando-o como problema. Como se coloniza a escrita? Como se realiza a opressão da escrita no contexto da educação atual? Como se realiza a opressão da história de vida dos estudantes? Como a reflexão e escrita acerca da experiência pode se constituir numa prática formadora e transformadora? Um sintoma recorrente desta colonização da escrita está no ato de repulsa desta atividade pelos estudantes e seu questionamento: para que escrever? Em que medida isso afeta também o professor? O que escreve o professor para e em sua aula? Quais consequência para o pensamento e a escrita tem a tendência de desaparecimento do espaço do quadro de registro em sala de aula como campo virtual de pensar os conceitos pela substituição por tecnologias que facilitam o “copiar” e “colar”?

A sociedade capitalista coloniza a relação leitura e escrita e enfraquece a possibilidade de fazer memória da experiência pela escrita.

Por conta disso, supprime-se o trabalho da reflexão como forma de conceptualizar a experiência, analisar os acontecimentos para extrair conhecimentos que ajudem a enfrentar o porvir e a tarefa existencial humana de narrar a própria história. As obras de Paulo Freire são a síntese de quem age como autor e escritor testemunhal de sua experiência no contexto da dominação colonial capitalista neoliberal. Freire é inspirador para alimentar a escrita da experiência existencial que é também experiência filosófica. Esta experiência necessita ser continuamente retomada para nos inserirmos neste movimento histórico de libertação.

3 Paulo Freire e a experiência de filosofar a presença no mundo: alfabetização libertadora

Para continuidade de nossa análise, consideramos importante ressaltar que Freire não se ocupou de pensar o ensino de filosofia como um componente curricular da educação básica. Nossa abordagem procura resgatar algumas concepções que ele desenvolveu para pensar uma educação libertadora que têm caráter eminentemente filosófico. Este aspecto pode ser inferido do que consideramos ser a filosofia no entendimento de Freire (1997, p. 83): a “inteligência radical do conceito”.

Neste sentido, Freire faz um giro radical na educação ao defender a transformação da história da experiência existencial pela filosofia. Para isso, é necessário romper com a educação bancária da filosofia como estudo descontextualizado da história da filosofia da experiência existencial. A filosofia necessita se converter num trabalho de educação popular, contribuindo para a emersão da dimensão antropológica, ética, política e estética da experiência. A experiência é a baliza para a consciência. A experiência imediata da realidade na qual o homem está e procura corresponde a uma aproximação espontânea numa posição ingênua ou consciência ingênua. A mudança para uma posição epistêmica que caracteriza a conscientização, exige ultrapassar esta

esfera espontânea de apreensão da realidade para uma apreensão crítica em que a realidade se transforma em objeto cognoscível e transformável. A conscientização é processo revolucionário histórico permanente, é projeto utópico de um possível não experimentado nas situações-limite em que a crítica faz o desvelamento ou desmitificação dos mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante. O ato de criticizar a realidade permite desvelar um universo de temas que são expressão da realidade e estão em contradição dialética entre os que querem a manutenção da realidade e por isso a mitificam, e os que querem a transformação da realidade.

Na obra *Por uma pedagogia da pergunta* (1985), Freire dialoga com o filósofo chileno Antonio Faundez e explicitam que a relação com a filosofia é de tomá-la como meio de análise da situação política e que este estudo se justifica como forma de resolver os problemas e não aprender sistemas. Para os autores em foco neste diálogo, as ideias têm sua concretização nas ações diárias, políticas e pessoais. Neste sentido, a pergunta é o caminho para problematizar as ideias, conceitos temas e trazer para o campo do diálogo em que é possível a sua desmistificação. Freire argumenta que a educação bancária castra a capacidade de perguntar. Ele é enfático em mostrar o autoritarismo em relação à pergunta:

[...] o autoritarismo que corta as nossas experiências educativas inibe, quando não reprime, a capacidade de perguntar. A natureza desafiadora da pergunta tende a ser considerada, na atmosfera autoritária, como provocação à autoridade. E, mesmo quando isso não ocorre explicitamente, a experiência termina por sugerir que perguntar nem sempre é cômodo (Freire, 1985, p. 46).

A repressão à pergunta é repressão ao próprio pensar, à curiosidade que o motiva. É repressão à pronúncia da palavra autêntica. O próprio ato de perguntar está colonizado.

O ensino de filosofia e descolonização: a experiência de escrita autobiográfica na perspectiva de Paulo Freire

Disto decorre que quando os temas são mantidos ocultos na realidade não é possível uma ação histórica autêntica, crítica. Diz Freire (1979a, p. 17): “nesta situação, os homens são incapazes de transcender as situações-limite para descobrir que além destas situações e em contradição com elas encontra-se algo não experimentado”. Estas situações-limites se impõem como força contrária à crítica desveladora da realidade. No processo de descodificação da realidade o próprio tema do silenciamento dos temas já se constitui um tema, o tema trágico do silêncio:

Em todas as fases da descodificação, os homens revelam sua visão do mundo. Conforme a maneira como eles vêem o mundo e como o abordam — de modo, fatalista, estático, ou dinâmico — podem-se encontrar seus temas geradores. Um grupo que não expressa concretamente temas geradores (o que pareceria significar que não possui temas) sugere, ao contrário, um tema trágico: o tema do silêncio. O tema do silêncio sugere uma estrutura de mutismo frente à força esmagadora das situações-limite (Freire, 1979a, p. 18)

Na perspectiva de Freire (1979a, p. 18), a filosofia parte das temáticas originárias da situações-limites da experiência existencial dos homens:

Devemos perceber que as aspirações, os motivos e os objetivos contidos nas temáticas significativas são aspirações, motivos e objetivos humanos. Não existem em alguma parte “fora”, como entidades estáticas; são históricas como os homens mesmos; conseqüentemente, não podem ser captadas prescindindo dos homens. Captar estes temas é compreendê-los, e compreender, portanto, os homens que os encarnam e a realidade à qual se referem.

Para ele, o tema fundamental da atividade filosófica de nosso contexto de espaço-tempo é a dominação econômica, epistêmica e ontológica. Parte do pressuposto que o homem e a mulher são seres situados em um contexto e se encontram submersos em condições

espaço-temporais que os desafiam a atuar. Neste sentido, é fundamental a investigação temática a partir de sua experiência existencial:

Eu considero que o tema fundamental de nossa época é o da dominação, que supõe seu reverso, o tema da libertação, como objetivo que deve ser alcançado. É este tema que preocupa, e é ele que dá à nossa época a característica antropológica que mencionei anteriormente. Para realizar a humanização que supõe a eliminação da opressão desumanizante, é absolutamente necessário transcender as situações-limite nas quais os homens são reduzidos ao estado de coisas (Freire, 1979a, p. 17).

A opressão é um projeto filosófico imposto historicamente para privilegiar a elite e manter a massa na condição de submissão e domesticação, negando-lhe o acesso ao saber e negando ao seu saber qualquer qualidade filosófica. Na compreensão de Freire, a dominação, a opressão ou a menoridade não tem o caráter de culpa do próprio oprimido, e está longe de ser causado pela preguiça, sendo esta uma forma preconceituosa do opressor tratar o oprimido culpando-o pela condição de pobreza em que se encontra. Revela a luta antagonica entre dominadores querem preservar sua ideologia pelo silenciamento do pensamento dos oprimidos.

Freire compreende que a herança histórica do colonialismo se estende nas entranhas do presente por meio do neoliberalismo. Esta história é a negação da experiência, negação do pensar, negação do uso da palavra:

[...] vivemos todo o nosso período de vida colonial. Pressionados sempre. Quase sempre proibidos de crescer. Proibidos de falar. A única voz, no silêncio a que éramos submetidos, que se podia ouvir, era a do púlpito. As restrições a nossos contatos, até os internos, de capitania para capitania, eram as mais drásticas. Contatos que, não há dúvida, nos teriam aberto possibilidades outras no sentido das indispensáveis trocas de experiência com que os grupos humanos se aperfeiçoam e crescem. Contatos que vão levando os grupos humanos, pelas observações, a retificações e aos seguimentos do exemplo. Somente o isolamento

O ensino de filosofia e descolonização: a experiência de escrita autobiográfica na perspectiva de Paulo Freire

imposto à colônia, fechada nela mesma, e tendo por tarefa bastar as exigências e os interesses cada vez mais gulosos da metrópole, revelava a verticalidade e a impermeabilidade antidemocrática da política da corte (Freire, 2003, p. 70, sic).

A formação histórica do Brasil, caracterizada pelas exigências e interesses exclusivos de exploração econômica, ocorreu por meio de uma relação vertical, unilateral e autoritária da metrópole. É uma relação política de imposição do mutismo, fazendo comunicados como forma de impor ordens e inculcar o saber dominante.

A negação ao diálogo é a característica desta política antidemocrática. A vida colonial impunha apenas dois tipos de homens numa relação de dominação dos nobres sobre os plebeus, marcada pela dualidade do paternalismo e assistencialismo, que não deu chances à dialogação, nem tampouco à participação das massas nas decisões da vida política e econômica cabendo a elas a submissão e acomodação ao sistema. Assim,

Em verdade, o que caracterizou, desde o início, a nossa formação, foi, sem dúvida, o poder exacerbado. Foi a robustez do poder em torno de que foi se criando um quase gosto masoquista de ficar sob ele a que corresponde o outro, o de se ser o todo-poderoso. Poder exacerbado a que foi se associando sempre submissão. Submissão de que decorria, em conseqüência, *ajustamento, acomodação e não interação* (Freire, 1967, p. 74, itálico do autor).

Submissão, ajustamento e acomodação são práticas autoritárias que impedem o uso autêntico da palavra na compreensão e humanização do mundo. A formação autoritária é deformação em termos de experiência filosófica ou a in experiência como negação da humanização.

Na obra *Educação como prática da liberdade* (1980), Freire faz uma análise da formação histórico-cultural do Brasil em que destaca a “in experiência democrática”. Para ele, a ausência de uma experiência de autogoverno impossibilitou o exercício da democracia. A característica

marcante da história foi o predomínio do poder exacerbado da autoridade que forjou a submissão forçando o ajustamento ou acomodação avesso à consciência crítica e promoção da integração. Diz Freire (1980, p. 81):

O problema do ajustamento e da acomodação se vincula ao do mutismo a que já nos referimos, como uma das consequências imediatas de nossa in experiência democrática. Na verdade, no ajustamento, o homem não dialoga. Não participa. Pelo contrário, se acomoda a determinações que se superpõem a ele. As disposições mentais que criamos nestas circunstâncias foram assim disposições mentais rigidamente autoritárias. Acríticas.

Refletimos com Freire que a formação história da sociedade brasileira se constitui pela in experiência da democracia que é também in experiência da liberdade, da possibilidade de dizer a palavra, de dialogar, de investigar, de pesquisar, de pensar a realidade, de fazer crítica.

Para Freire, o combate à in experiência democrática depende de uma educação pautada pelo diálogo, problematização, pela crítica à visão mágica ou ingênua da realidade favorecendo a emersão da consciência. Para o autor, essa educação se faz por um processo de alfabetização como prática de liberdade em se assume a condição epistêmica de produção de conhecimento crítico da realidade em que ação e reflexão dão consistência à práxis transformadora do mundo. Alfabetização é ato de conhecimento, ato criador e ato político porque tarefa dos sujeitos — alfabetizando que fazem a história com suas mãos:

[...] conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece (Freire, 1979a, p. 15).

O ensino de filosofia e descolonização: a experiência de escrita autobiográfica na perspectiva de Paulo Freire

A consciência corresponde à compreensão crítica da existência no mundo e com o mundo (Freire, 1981). A existência corresponde a ação transformadora do mundo que permite captar a realidade expressar por meio da linguagem. Esta operação consiste em distanciar-se do mundo, objetivando-o e, ao mesmo tempo, objetivando-se, portanto, como seres que conhecem o mundo e a si mesmos como seres abertos, reflexivos, indagadores, livres e criadores:

Homens e mulheres, pelo contrário, podendo romper esta aderência e ir mais além do mero estar *no* mundo, acrescentam à vida que têm a existência que criam. Existir é, assim, um modo de vida que é próprio ao ser capaz de transformar, de produzir, de decidir, de criar, de recriar, de comunicar-se. Enquanto o ser que simplesmente vive não é capaz de refletir sobre si mesmo e saber-se vivendo no mundo, o sujeito existente reflete sobre sua vida, no domínio mesmo da existência e se pergunta em torno de suas relações com o mundo. O domínio da existência é o domínio do trabalho, da cultura, da história, dos valores — domínio em que os seres humanos experimentam a dialética entre determinação e liberdade (Freire, 1981, p. 53).

A emersão dos seres humanos como seres que se sabem seres de relação no mundo e com o mundo faz com que sua consciência seja consciência de e ação sobre a realidade. A existência do ser humano é dada pela consciência de sua ação no mundo, de sua historicidade e da historicidade da sua consciência. A consciência não se dá como mera abstração, e se vincula à prática como experiência transformadora: “a prática consciente dos seres humanos, envolvendo reflexão, intencionalidade, temporalidade e transcendência, é diferente dos meros contactos dos animais com o mundo” (Freire, 1981, p. 53-54). Esta prática consciente é ação criativa e intencionalizada de transformação do mundo que transcende os limites do mundo e se caracteriza como trabalho humano.

A conscientização se caracteriza como um compromisso com o processo histórico contínuo da relação anúncio, denúncia e

transformação da realidade. A conscientização é projeto permanente de desvelamento ou desmistificação e mudança da estrutura opressora e que somente pode ser feito pelos oprimidos.

A experiência é, para Freire, o conceito que permite pensar a democracia e a educação na transitividade da consciência no processo histórico como possibilidade de criação do humano no mundo. A experiência recoloca para o homem a problematidade contínua de sua existência num meio social. Pensar a experiência — na experiência, da experiência e para a experiência — é processo de constituição do eu na relação com o outro:

O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um 'penso', mas um 'pensamos'. É o 'pensamos' que estabelece o 'penso' e não o contrário. Esta co-participação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação. [...] O que caracteriza a comunicação, enquanto esse comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo. [...] Cada um, "põe-se diante de si mesmo. Indaga, pergunta a si mesmo. E, quanto mais se pergunta, tanto mais sente que sua curiosidade em torno do objeto do conhecimento não se esgota. Daí a necessidade de ampliar o diálogo — como uma fundamental estrutura do conhecimento — a outros sujeitos cognoscentes (Freire, 1980, p. 66-67).

Nesta perspectiva antropológica de Freire, o sujeito está em constituição no processo dialógico, problematizador de si mesmo na relação com o outro e que não esgota o objeto de conhecimento que é o próprio homem. A condição de possibilidade da sua existência continuamente modificável de ser mais, de um ser inacabado, é que o ser humano se constitui como sujeito pelo processo dialógico em sua comunidade e nunca como um sujeito isolado do mundo comum. O autor ressalta que este pensar dialogando é curiosamente inesgotável na problematização do mundo, e a relação dialógica se amplia a outros sujeitos, a outros saberes, a outras indagações. O pensar dialógico permite a consciência da unidade entre pensar e agir no mundo. Freire

O ensino de filosofia e descolonização: a experiência de escrita autobiográfica na perspectiva de Paulo Freire

1979b, p. 8) entende que a relação orgânica entre homem e mundo se dá pelo diálogo que sustenta a reflexão e ação geradora das mudanças no mundo e no homem: “como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem — realidade”.

Este modo dialógico e dialético de pensar o mundo que Freire e a condição para chegar aos temas da dominação e da libertação:

A procura temática implica na procura do pensamento dos homens, pensamento que se encontra somente no meio dos homens que questionam reunidos nesta realidade. Não posso pensar no lugar dos outros ou sem os outros, e os demais também não podem pensar em substituição aos homens (Freire, 1979a, p. 18).

Este pensar no diálogo com o outro permite a entender que a democracia tem forte relação com a formação dos sujeitos.

Freire ressalta a importância do processo de geração da consciência crítica como passagem de uma situação de inexperiência para uma experiência epistêmica de produção do conhecimento como projeção do ser mais dos seres humano no processo de libertação do saber do opressor que se “hospedou” no oprimido pela educação bancária. Neste sentido, Freire (1989a, p. 19) desenvolveu uma compreensão crítica da alfabetização pelo conceito de “leitura de mundo” e “leitura da palavra”: “a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra”. Freire pontua a necessidade de uma compreensão crítica do ato de ler e de escrever, como condição de uma alfabetização libertadora. Ele destaca a relação ativa de movimento, de continuidade dialética do mundo que habitamos para a palavra e desta para mundo resultando numa escrita-mundo:

De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma

certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (Freire, 1989a, p. 29-30).

Freire (1989a, p. 9), entende que a leitura de mundo constitui a “inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo”. E ainda mais, ambas estão em fecunda continuidade dialética como descreve em seu estilo de escrita dialógico e testemunhal ancorada na sua experiência existencial: “permitam-me repetir, re-crio, re-vivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra” (Freire, 2008, p. 14). Freire toma a própria experiência de escritura de si na historicidade para justificar a necessidade de mudança radical da relação ler-escrever na educação. Daí que sua experiência é iluminadora para um ensino de filosofia como experiência de escrita da história de vida, de denúncia e resistência à opressão e anunciando um outro mundo pelo qual vale a pena lutar.

Freire esclarece essa dialética do processo de leitura reflexiva: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (1989a, p. 9). Para o autor, criticidade e leitura são inseparáveis no processo de compreensão das relações entre texto e contexto, linguagem e realidade. Assim, Freire problematiza a leitura como visão mágica da palavra escrita que é tomado como conteúdo a ser memorizado na educação bancária. Como contraponto, ele propõe o conceito de palavramundo, como pronúncia autêntica porque criticizada da palavra. Nossa perspectiva considera necessário dar um salto para a prática da escritamundo. Desta forma, a escritamundo é síntese do processo de leitura do mundo dialeticamente solidária com a leitura da palavra e que renova criticamente o processo de leitura de mundo e leitura da palavra. Este ciclo leitura e escritura da experiência é memória da libertação. A leitura da escrita é leitura da luta contínua de alfabetização conceitual como

O ensino de filosofia e descolonização: a experiência de escrita autobiográfica na perspectiva de Paulo Freire

propriedade da amorosidade filosófica. Conforme relata Freire acerca de sua experiência existencial:

O que aparecia muito claramente em toda esta experiência, de que saí sem ódio nem desesperação, era que uma onda ameaçadora de irracionalismo se estendia sobre nós: forma ou distorção patológica da consciência ingênua, perigosa ao extremo por causa da falta de amor que a alimenta, por causa da mística que a anima (Freire, 1979a, p. 10).

Nossa reflexão resgata as contribuições de Freire para pensar um ensino de filosofia numa perspectiva descolonizadora. Entendemos que o limite das contribuições de Freire à filosofia do ensino de filosofia está no campo da escrita. Embora Freire personifique uma referência ímpar da escrita filosófica biográfica que ilumina nossa busca de uma escrita biográfica libertadora, suas teses sobre alfabetização não desenvolvem suficientemente a potencialidade da escrita para a libertação descolonizadora como processo do filosofar. A alfabetização como apropriação crítica e criativa da palavra conscientizadora não pode ficar na esfera da oralidade, mas converter-se em escrita biográfica como condição para a atividade filosófica se tornar pública e criar o público filosófico. A escrita filosófica é entendida como atividade dialética, e por isso não dualista ou dicotômica entre a escrita e a leitura, a memória e a imaginação, as situações limites e o inédito viável, o existente e o alternativo, o pessoal e o comunitário, a pessoa e a cultura. Nesta perspectiva, os filósofos da tradição são amigos no filosofar, na busca da sabedoria como transparece na escrita de Freire. A relação com o texto filosófico é a da crítica, da indagação, da “briga”, do conflito e não o de submissão. O texto não pode tutorar nosso pensamento, apassivando ou domesticando a reflexão e anulando a ação. A posição do estudante diante do texto não pode ser a de receptor dócil que se deixa encher do saber filosófico, que o memoriza, ou apenas disserta sobre circunscrito ao texto. Qual filósofo aceitaria que seu pensamento fosse cair na prova ou no vestibular? E o que os filósofos, para citar alguns como Marx,

Nietzsche, Dewey, Platão, nos diriam se participassem de nossas aulas e deste sistema de avaliação? E o que diriam das práticas dissertativas e ornamentais do pensamento deles?

O eixo que perseguimos nesse trabalho é o de descolonizar a escrita, hoje quase prescrita pela dominação da cultura mercadorizada do neoliberalismo. Que pode a escrita na luta pela emancipação? Como podemos reconstruir a experiência da filosofia como escrevência libertadora? A escrita filosófica pode tomar a forma de construção da narrativa da vida existencial do estudante como sujeito social e histórico. A escrita não é um trabalho para reviver o passado, reproduzir uma filosofia, mas matéria-prima para refazer a história de vida potencializando a reflexão e a ação consciente, intencional, temporalizada, contextualizada. É obra de pensamento sobre o material da experiência, uma forma de escolha um modo de existir no mundo, uma forma de ler o mundo, que não se esgota e se abre para novos olhares e criações que alargam a consciência. Desde seu início, a filosofia é movida pelo *páthos* do amor à sabedoria ou amor ao conhecimento do mundo e de si no mundo. A disposição para procurar o conhecimento do mundo, a procurar por si mesmo no mundo configura a sabedoria. E para que este conhecimento? A sabedoria tem vinculação imediata com a busca de alternativas e escolha sobre como conduzir o agir no mundo. Por isso, a sabedoria é eminentemente ética e política, o que eleva a função social da filosofia. A escrita é educadora como prática da liberdade. A escrita pode ser um pequeno, mas significativo ato de liberdade que denuncia os condicionamentos históricos colonialistas.

4 A cultura da escrita da história de vida na escola

Entendemos ser necessário trabalhar para promover a cultura da escrita na escola para que a escola reflita a vida. Neste sentido, a escola ocupa a função de crítica e transformação da cultura e não preparação

para o mercado de trabalho. A escrita como reflexão sobre a experiência de vida elevada ao centro da cultura, rompendo com a escrita colonizada da sociedade capitalista. Experiência de escrita, com todos seus desafios de significar a palavra, alinhar a linguagem, compreender os desafios e problemas espaço-temporais. A leitura sobre a escrita como reflexão que amplia com novas interpretações, sem esgotar suas possibilidades. O texto que reflete a experiência ganha força interior e é fonte que engendra outras experiências, outros textos, outras escritas. A escrita como participação na experiência dos coetâneos valorizando a leitura como tomada de consciência das demais existências, é construção da historicidade comum, é obra de criação da memória por meio da palavra dialogada. O movimento dialético da criação por meio do processo de exteriorização e de interiorização. A escrita criadora que faz a transformação dos sujeitos ser base para a transformação social, e esta corrobora a continuidade daquela. A apropriação da escrita busca uma prática democrática que integra a comunidade de aprendentes na busca pelos significados epistêmicos, éticos, políticos e estético da experiência da filosofia na transformação do mundo. Experiência que se materializa numa narrativa escrita da memória histórica da formação dos sujeitos autônomos e comunidades autogovernadas.

Por sua vez, uma escrita autêntica da palavra pode ser problemática quando o diálogo sobre a temática da liberdade denunciar a o autoritarismo, a reflexão sobre a amizade denunciar as formas violência que afetam os estudantes, o tema do belo denunciar a pobreza estética dos ambientes de aprendizagem e da cultura de massa, o tema da verdade promover o confronto com os saberes prontos e as fake News, o tema do conhecimento confrontar com a falta de problematização, e relação com o agir no mundo.

Como romper com esta prática depositante, repetidora e reprodutora que tende a conformar o ensino de filosofia? Como enfrentar a opressão da escrita que deixa todos sem história, sem o registro da

reflexão da própria experiência situada temporalmente? É possível outra abordagem da escrita como um trabalho conscientemente criador de si, humanizante, libertador, prazeroso e belo? Um ensino que potencializa o ato de escrever de si como um nascer de si que se liberta das correntes da caverna. Não negamos que seja um trabalho árduo, especialmente quando exige também libertação da escrita tutorada. É também um trabalho prazeroso, lúdico, carregado de paixão, amoroso, vitalizante. Um processo escritor-leitor acompanhado pelo sentimento, perpassado pelo afeto, criador de novos afetos sobre a obra de si e a do outros. Uma escrita amorosa, nos termos de Freire. Uma narrativa de si arditamente construída como trabalho de inserção no mundo social, político e cultural alimentando o processo de libertação das formas de opressão.

A escrita como esforço para transformar a experiência pessoal a um acontecimento da cultura e da história do povo. Educa-se na escrita da história como trabalho sobre si que rompe com a condicionalidade da existência. Escrever é assumir o presente de um passado vivo que nos trouxe até o estado de coisas existenciais e que desafia a projetar e eleger um futuro. Escrever é o movimento de autoformação na história e que ninguém pode fazer pelo outro, porém, paradoxalmente, não se pode fazer sem o outro. A escrita é a síntese destas experiências-encontro com o outro.

A escrita como tecelagem de si, em que se unem os fios dos relatos pessoais do passado com o presente que continua na história, dando continuidade à experiência. Escrita política porque subverte a ordem do escrever e do ler opressores. Romper com a fragmentação do mundo no processo de resgate da memória da experiência e reconstruir o mundo a partir das diferenças, denunciando as entranhas da dominação colonialista, sua estrutura de classes e exploração que repercute no mundo da vida pessoal. Como a escrita pode ser instrumento para enfrentar a sociedade da competição e do lucro? Como resistir à

destruição sistemática deste sistema de competição e do lucro? Como se reconstruir emancipando-se da ditadura do trabalho capitalista?

Escrever é uma forma de enfrentar a opressão capitalista nos diversos tentáculos de dominação como a vida econômica, a educação, a religião, a negação à cidadania, à democracia que favorece os privilegiados.

Escrever é exercer o direito à palavra que se faz história dos oprimidos contra o apagamento da memória e destruição da experiência pela opressão dos valores capitalistas como o lucro e o consumismo. Assim, a palavra dos oprimidos emerge no microscópio da história onde é possível ver que existe gente e que a revolução passa pelo cotidiano das experiências que se soma e alimenta no processo de libertação. Revolução pela escrita da palavra que resiste as forças opressoras. A história se constrói com os nomes próprios dos autores que criam eventos alternativos alterando o curso da experiência. Assim, projetamos um ensino de filosofia como um aprender o trabalho da escrita sobre si, o único trabalho que recompensa. Resistir ao trabalho que não empodere a produção de si. Resistir a qualquer trabalho que negue a autoria, a memória, a história. Uma escrita compromissada e engajamento com a realidade histórico-social da existência próprio de quem optou por banhar nas águas desta realidade e molhado (Freire, 1988, 1979a, 1979b), ensopado por elas não pode negá-la ou mistificá-la, mas transformá-la e registrar a boniteza da libertação que se dá no poder humanizador da escrita.

Referências

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979a.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979b.

Sobre educação filosófica e práticas de ensino de filosofia: reverberações do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar no XIX Encontro Nacional da ANPOF

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980 / 1983.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade.* 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. Educação: o sonho possível. In: Brandão, C. R. (Org.) *O Educador: vida e morte.* Rio de Janeiro: Graal, 1982.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler.* São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989a.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade.* 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989b (2000).

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira.* São Paulo: Olho d'Água, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.* 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não. cartas a quem ousa ensinar.* São Paulo: Olho D'água, 1997.

FREIRE, Paulo. *Educação e Atualidade Brasileira.* 2. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo; SHOR, I. *Medo e Ousadia. O cotidiano do professor.* Rio De Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. *Epistemologias do Sul.* Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, B. S. *Descolonizar: Abrindo a história do presente.* Trad. Luis Reyes Gil. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Boitempo, 2022.

Algumas considerações sobre as intersecções entre filosofia e a educação emocional

Ângela Zamora Cilento¹

DOI: <https://doi.org/10.58942/eqs.82.03>

1 Introdução

Está em voga a discussão sobre a relevância das *soft skills* — termo empregado nas escolas e instituições para designar as habilidades de um sujeito naquilo que tange ao seu equilíbrio emocional para lidar com as situações previstas ou inusitadas da vida cotidiana, bem como quanto ao seu comportamento interrelacional.

A multiplicidade das forças que nos assolam nos cenários nacional e internacional, o abismo de incertezas com o qual nos defrontamos todos os dias, nos incita à reflexão. Como podemos contribuir, enquanto educadores, para minorar os índices elevados de automutilação, depressão e suicídio entre os nossos alunos? Como estabelecer, em meio à tanta agressividade, falta de civilidade e decoro, relações saudáveis?

Ainda nos resta perguntar: esta tarefa caberia à filosofia?

Ora, o espaço destinado à filosofia nas matrizes curriculares pós-reforma do ensino médio sob a Lei 13.415\2017, se não a destituiu oficialmente, também não possibilitou efetivamente a sua permanência — desconfiemos que passou a ser interessante tê-la deixado à mingua

¹ Mestre, licenciada e bacharel em Filosofia pela PUC-SP. Doutora pelo Programa de Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Professora de Filosofia nesta mesma Instituição. E-mail: angelazamoracilento@gmail.com

para morrer lenta e gradativamente. Este recorte, o do ensino de filosofia especificamente, elucida um dos efeitos do final de uma cadeia que nos remete ao próprio histórico da Educação Brasileira. Contudo, a fim de não enveredarmos por outros caminhos, nos propomos a levantarmos e discutirmos o quanto impactou a progressiva retirada das humanidades nos currículos escolares e da qualidade dos processos de subjetivação dos alunos.

Em primeiro lugar, nos valeremos dos referenciais teóricos que nos levaram ao estudo sistemático de Nietzsche alinhavando-o com o cenário contemporâneo: podemos contemplar as inúmeras manifestações de agressividade e de crueldade não apenas dos jovens, mas de muitos. Violências cometidas contra si mesmos e para com os outros, sejam humanos ou não. Para o pensador alemão, agressividade e crueldades são entendidas enquanto instintos, fazem parte da nossa natureza orgânica, contudo, não podem ser extirpadas. Nos cabe, portanto, como educadores ensinarmos aos nossos alunos a **'jardinar'** suas afecções.

Em primeiro lugar, não prescindimos da contribuição da antropologia e da psicologia. De modo especial, um artigo de Zémpleni, nos parece extremamente elucidativo. Em seu artigo, A *'Doença'* E Suas *'Causas'*, procura dentro da etnologia delimitar os termos para o conceito de doença — *'disease'*, *'illness'* e *'sickness'*. Cada termo designa um tipo de golpe contra a integridade do corpo. À experiência subjetiva do sofrimento (*'illness'*) se somatiza no corpo (*'disease'*), enquanto um estado biofísico.

Estas interrelações não são novidade, estão presentes em As Paixões da Alma de René Descartes, na terceira parte da *Ética* de Espinoza e em todos os estudos da psicologia no que concerne à psicossomática.

O que nos interessa aqui em particular é o conceito de *'sickness'*. Para Zémpleni — 'Estar doente' é um diagnóstico que se aplica à

realidade sociocultural ('sickness'). Afirma que, para além das concepções médicas de Hipócrates, os saberes dos povos primitivos revelam uma outra dimensão da doença que aponta para conexões entre os indivíduos que reverberam para toda a comunidade. De um lado, é a própria cultura quem produz, através dos valores instituídos, algumas doenças — uns são tão afetados por certos membros da comunidade que adoecem. A doença é o produto de um certo jogo de forças que determinados indivíduos não conseguem suportar. Por outro lado, é esta mesma cultura que oferecerá os remédios; o autor é levado a considerar que os indivíduos se valem dos “meios oferecidos pela sociedade para fazer frente aos problemas de saúde, mas como a sociedade ou a cultura aproveita-se das doenças para assegurar sua própria reprodução ou fazer frente às suas próprias mutações” (Zempléni, 1994, p. 141).

Em outros termos, não só o doente recorre aos meios que sua sociedade oferece para se curar, (doença que ela própria produziu), mas é a própria sociedade delimita o que deve ser considerado como uma doença ou não. Os sintomas são classificados, mas ao fim e ao cabo, segundo o autor, as relações interpessoais são reproduzidas e mantêm o modo de ser de uma certa cultura, dificilmente rompendo com a sua própria estrutura ou arranjo de valores.

Ao longo do artigo, o autor explicita sobre as múltiplas relações entre estes termos: já que os indivíduos não apenas sofrem psíquica e fisicamente, mas adoecem por conta “da conjugação histórica e relacional do grupo que ela (a doença) ‘afeta’” (Zempléni, 1994, p. 155). Por seu turno, a própria sociedade se encarregará de oferecer “múltiplas condutas médicas” (Zempléni, 1994, p. 155), caso julgue necessário.

O que nos trouxe à memória este artigo foi a importância de não negligenciarmos alguns índices — do número crescente de suicídios e de homicídios nos últimos anos e relacioná-los não apenas à esfera individual, antes enquanto fruto das esferas de caráter social, política e

econômica. Ou seja, se há uma doença de ordem individual manifesta em um corpo é porque antes há uma desordem coletiva. Estas esferas — a do corpo individual e do corpo coletivo — se interagem indissociavelmente, que marcam o corpo com golpes contra sua integridade.

Portanto, ao compreendermos que o homem é um ser-no-mundo que tanto afeta quanto é imediatamente afetado pelos outros, nesta relação de complementariedade, por conseguinte, são os valores determinantes do corpo coletivo que produzem determinadas doenças. Os dados do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) corroboram com estas análises: “em 2017, 35.783 jovens foram assassinados no Brasil. Esse número representa uma taxa de 69,9 homicídios para cada 100 mil jovens no país, taxa recorde nos últimos dez anos” (IPEA, 2019, p. 25). Resumindo: em 2001, apenas no Estado de São Paulo e Rio de Janeiro, respectivamente, o número de suicídios saltou de 1.637 e 457 para 2.306 e 607 em 2017.

Nos mesmos anos, os homicídios de 15.773 caíram para 4.631 em São Paulo e no Rio, de 7.362 casos em 2001 para 6.416 em 2017. Todavia, segundo os dados do G1 em parceria com a USP por meio do ‘Monitor da violência’ tivemos o número de 39.527 assassinatos em 2018. Estes números, apesar do decréscimo anunciado, não invalidam nossa justificativa, pois o que observamos que os índices de criminalidade têm se alastrado pelo interior do Brasil, bem como estabelece uma alusão às questões econômicas de dentro e de fora do país.

Em outro documento do IPEA (2019, p. 8), lemos:

Possivelmente, a dinâmica dos homicídios nos municípios até 2015 está refletindo um movimento de espraiamento e interiorização do crime, conforme descrito em Cerqueira *et al.* (2016), que fez com que municípios outrora mais pacíficos convergissem suas taxas para as médias dos territórios mais violentos. Já o aumento abrupto da dispersão das taxas entre os municípios, após 2015, deve se relacionar ao

Algumas considerações sobre as intersecções entre filosofia e a educação emocional

fato de que houve uma diminuição nas taxas de homicídios em quinze UFs no último ano — conforme descrito no Atlas da Violência 2019 —, ao mesmo tempo que ocorreu crescimento abrupto das mortes em vários municípios ao longo da rota do Solimões, pelo controle do tráfico de drogas, incluindo vários territórios no Norte e no Nordeste do país.

Ao retomarmos a justificativa do nosso trabalho, um segundo ponto que nos ocorre é a relação de interdependência deste primeiro ponto, ou seja, os elevados índices de depressão e suicídio e de assassinatos correlacionados à ideia de adoecimento da civilização: um dos grandes motes do pensador alemão. Assim, nos cabe perguntar: Onde os jovens aprenderão a lidar com seus afetos e afecções de modo consistente senão na escola? Não que não existam outros espaços disponíveis, mas nem sempre a família ou qualquer outra instituição oferecem as reais condições de possibilidade de suporte.

Não estamos aqui negligenciando o trabalho específico de outras áreas de atuação — a psicologia ou o serviço social, por exemplo. O que nos propomos neste trabalho é indicar algumas possibilidades de atuação, mesmo no exíguo espaço ocupado pela filosofia na sala de aula que garantam o autoconhecimento e a qualidade das relações interpessoais. Estas qualidades são pressupostas quando se fala de filosofia e nos documentos da BNCC, mas não há garantias.

De posse destas considerações iniciais, nos propomos em primeiro lugar, apresentar as categorias da educação emocional que encontram nas mãos do ‘verdadeiro professor’ as condições de possibilidade para o estabelecimento do que Nietzsche denomina de ‘sistema planetário’. Para o pensador alemão, agressividade e crueldade são entendidas enquanto instintos, fazem parte da nossa natureza orgânica, não podem ser extirpadas. Nos cabe, portanto, como educadores compreender a estrutura fisiológica de cada aluno e de ensiná-lo a ‘jardinar’ suas emoções.

Em seguida, apresentaremos algumas questões pertinentes às intersecções entre filosofia e a educação emocional. Por fim, apresentamos algumas sugestões de caráter experimental no anseio de articular o ensino de filosofia à educação emocional.

2 As categorias da educação emocional

Ora, se o nosso contexto se revela tão desolador os estudos sobre a educação emocional podem servir como mais um subsídio para as atividades a serem desenvolvidas em filosofia. Alzina nos explicita ao longo de seu artigo, *Educación emocional y competencias básicas para la vida*, não apenas um resumo do histórico da educação emocional. Antes, nos cabe destacarmos o conceito:

La competencia emocional (a veces en plural: competencias emocionales) es un constructo amplio que incluye diversos procesos y provoca una variedad de consecuencias. Se puede entender la competencia emocional como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Alzina, 2003, p. 22).

Logo às primeiras linhas do artigo, o autor apresenta as justificativas para o estudo da educação emocional, o que corrobora com as nossas preocupações elencadas na introdução do nosso trabalho: aponta para os índices de depressão, violência, delinquência, consumo de drogas, suicídio e conduta sexual não protegida. Alerta para a venda de antidepressivos nos últimos anos no mundo e que há uma correlação entre “depressão, déficit em habilidades sociales, desesperanza, falta de asertividad y baja autoestima” (Alzina, 2003, p. 9). Trata dos fatores protetores como essenciais ao desenvolvimento emocional e social, tais como: “compromiso fuerte com al menos um adulto, comportamento

apropiado de los padres, implicación em organizaciones constructivas, actividades sociales y acceso a buenas escuelas” (Alzina, 2003, p. 11).

Ora, quantas crianças hoje em dia recebem tal *apport*? Podemos nos permitir reiterar nossas perguntas: será que as mudanças no mundo foram de tal ordem que os comportamentos de risco se devem em última instância à ideia de ‘sickness’ apontada por Zempléni? Será que é difícil admitir que estes comportamentos têm como origem um desconforto, uma dor ou sofrimento (‘illness’) de fundo social em muitos casos?

O texto de Alzina prossegue nos alertando que o comportamento de um indivíduo condiz diretamente com sua vivência que pode ser apreciada tanto pelas suas manifestações biológicas quanto pelos seus sentimentos — medo, angústia, raiva. Alzina se refere a este termo como componente cognitivo que o sujeito tem sobre si mesmo de modo consciente de suas próprias emoções. O sujeito deve, alerta o autor, prosseguir conhecendo a si mesmo, a fim de que possa captar as nuances destes sentimentos.

A educação emocional proporcionaria então ao menos três grandes momentos — a percepção das emoções, a tomada de consciência sobre elas e sua posterior compreensão de modo a racionalizá-las. Assim, cabe, não apenas sentir e identificar as emoções, mas aprender a manejá-las a fim de que “se expresen de forma apropiada [...] a habilidade para suavizar expresiones de ira, fúria o irritabilidade es fundamental em las relaciones interpersonales” (Alzina, 2003, p. 19). De certo modo, em uma linguagem contemporânea as proposições de Alzina estão alinhadas à ideia de Jardinagem de Nietzsche.

A apropriação deste conhecimento permite em primeiro lugar, o autoconhecimento, a melhoria em suas relações, a tal ponto de serem “capaces de interactuar de forma suave y efectiva com los demás” (Alzina, 2003, p. 19). Estas considerações serão exploradas logo adiante neste mesmo capítulo. O autor trata sobre o histórico deste conceito — que

neste momento não cabe aqui delimitar — e seus principais representantes e de que não há uma classificação para as competências emocionais que seja unânime.

Tomando Alzina como nossa referência principal seguimos a sua estrutura: consciência emocional, regulação, autogestão ou autonomia pessoal, inteligência interpessoal, habilidades de vida e bem-estar.

A consciência emocional parte da ideia da tomada de consciência das emoções — isto significa identificá-las e racionalizá-las dentro das expressões disponíveis dentro da cultura na qual o indivíduo que está inserido e que também pode experimentar múltiplas emoções ao mesmo tempo. O interessante está na possibilidade de manifestar suas emoções por meio da comunicação verbal ou não-verbal, bem como ser empático às emoções dos outros.

A regulação busca encontrar as estratégias necessárias para tais manifestações, o que inclui o comedimento para controlar a agressividade, ser tolerante à frustração e ser capaz de expressar de forma voluntária as emoções que sejam positivas.

A terceira, a autonomia, propõe a construir uma imagem positiva de si mesmo e “manter buenas relaciones consigo mesmo” (Alzina, 2003, p. 24). Aqui também encontramos uma ideia muito importante que é a de ter uma atitude positiva diante da vida, buscando empenhar-se em ser bom, caridoso e justo. Vale lembrar que esta competência afirma o valor da responsabilidade de seus atos e de realizar uma análise crítica em relação aos conteúdos veiculados pela mídia. Sabe reconhecer a necessidade de ajuda quando for preciso. Esta categoria também nos permite estabelecer uma relação com as análises de Nietzsche no que tange ao perfil do senhor e do escravo, e do quanto este adoece em virtude do ressentimento e da má-consciência.

A inteligência interpessoal indica a necessidade de se ter relações salutaras com outras pessoas — o que implica em gentileza, educação e

Algumas considerações sobre as intersecções entre filosofia e a educação emocional

respeito, bem como se tornar assertivo, o que implica em dizer não “claramente y mantenerlo, para evitar situaciones em las cuales uno puede verse presionado” (Alzina, 2003, p. 25).

Por fim, a habilidade de vida e bem-estar consiste na capacidade de adotar comportamentos adequados em relação aos problemas das esferas familiar, profissional e social, negociando os conflitos e gerenciando os rumos das soluções a serem adotadas.

Estas competências, expostas resumidamente, nos remetem para o crescente desconhecimento das pessoas sobre si mesmas e de sua constituição orgânica enquanto seres vivos compostos por reflexos e instintos. Seres que são afetados a todo instante por fatos ou por sentimentos provocados pelas suas experiências existenciais e que não sabem lidar consigo mesmas e muito menos com os sentimentos dos outros, portanto, não desenvolvem a empatia. Tal desconhecimento tem como efeito o crescente repúdio às minorias e o alto índice de intolerância que têm provocado senão agressões físicas, discussões e afastamento das pessoas — por conta da religião ou da política, por exemplo.

O valor do estudo das competências emocionais reside na ideia de que elas já haviam sido formuladas há muitos séculos na história da filosofia. A possibilidade de articular o ensino de filosofia às competências emocionais, porém não é isenta de críticas.

Sacristan (2008, p. 14) em uma passagem relevante nos alerta para a docilização dos corpos (em alusão ao pensamento foucaultiano), a fim de que sirva às demandas oriundas do mercado de trabalho:

Control, competitividad, libertad de elección de los consumidores, fijación del currículum en unos contenidos básicos, así como un sometimiento de la educación subordinada a las demandas del mundo laboral o al éxito en los mercados abiertos, han constituido las señas de identidad de las políticas educativas durante las pasadas dos décadas de los ochenta y de los noventa. Políticas que necesitaron otros lenguajes, otros discursos, para legitimarse y hacerse más presentables y creíbles.

Políticas que dejaron una estela que hoy contamina el entendimiento de la educación.

A competitividade exigida no cenário contemporâneo em pleno processo de desindustrialização, pode, por um lado, valer-se da educação emocional como uma ferramenta para o adestramento dos indivíduos; por outro, embora se valha de uma linguagem moderna para tratar das mesmas questões em que se ocuparam os filósofos desde a antiguidade, servirá, pelas mãos habilidosas de um verdadeiro professor, para o estabelecimento do que Nietzsche denomina de um ‘sistema planetário’.

Lemos, em *Schopenhauer Educador*, a segunda máxima: o verdadeiro professor é aquele que sabe tirar partido das “forças existentes, as cultive e faça reinar entre elas uma relação harmoniosa” (Nietzsche, 2004, p. 143). Em outros termos, a verdadeira educação é aquela que **impede que as forças destrutivas tomem conta**, é aquela que permite que cada aluno, em sua multiplicidade de forças e de instintos desordenados, encontre um eixo, uma base no qual possa se calcar de modo harmonioso. O professor seria dotado de uma percepção ímpar, a ponto de encontrar nesta multiplicidade de forças que atua em cada aluno, a ‘lei’ de sua estrutura fisiológica e orientá-lo na busca pela sua ordem interior.

Afirma Nietzsche (2004, p. 143, grifos nossos):

Este educador filósofo com quem eu sonhava poderia, não se deve duvidar, não somente descobrir a força central, mas também impedir que ela agisse de maneira destrutiva com relação às outras forças; eu imaginava que sua tarefa educativa consistiria principalmente em *transformar todo homem num sistema solar e planetário que me revelasse a vida, e em descobrir a lei de sua mecânica superior.*

No entanto, nos adverte Nietzsche que os verdadeiros professores, tomados em analogia com o médico, já não são tão facilmente encontrados na modernidade e, expostos à inumeráveis perigos. Perigos tão acentuados em nosso século.

3 Questões pertinentes às intersecções entre filosofia e a educação emocional – as categorias da educação emocional

Magiolino, em seu artigo, *Afetividade e/na educação: sentir e expressar na experiência (est)ética – contribuições da filosofia espinosana*, vai ao encontro de Alzina quando da necessidade do controle da violência por meio de uma ‘alfabetização emocional’. Concordamos com a autora no que tange à compreensão de que o desenvolvimento do ser humano não reside apenas em sua esfera cognitiva ou de cunho meramente instrucional, mas na importância do afeto.

Todavia, Magiolino nos alerta que estes trabalhos muitas vezes resultam em um ‘manual’ cujas prescrições se tornam de cunho mecanicista, funcional e pragmático no campo educacional ao referenciar os trabalhos que leu para escrever seu artigo.

A contribuição dos trabalhos mencionados reside ora no fato de apontarem que afeto e cognição são entendidos como igualmente importantes ao desenvolvimento e à aprendizagem, num esforço de superação do dualismo, ora por oferecerem alternativas diferenciadas para se trabalhar com as emoções no campo prático. Contudo, com relação a esse último ponto embora haja soluções criativas, a maioria delas incide no fato de treinar, desenvolver competências e habilidades, dominar e controlar por meio de estratégias, quase sempre, estritamente cognitivas (Magiolino, 2013, p. 159)

Outro ponto interessante no trabalho desenvolvido por Magiolino, sem descartar as contribuições que os estudos sobre a ‘alfabetização emocional’ proporcionam é o alerta de que este ensino crê que há a possibilidade de controlar as emoções, o que para Espinosa — autor no qual ela se debruça para investigar sobre as afecções e os afetos — não decorre, pois as afecções pertencem ao corpo e despertam paixões, os afetos de modo que estes não têm, como na filosofia cartesiana, a estreita mediação do racional.

Também não pertence ao escopo do nosso trabalho nos determos excessivamente nos pontos essenciais do texto de Magiolino. Porém, pudemos perceber nele as necessárias advertências para a empreitada que nos almejamos.

Cabe ressaltar que a compreensão das emoções e de seu caráter extremamente complexo pode reduzir as experiências dos sujeitos à formatação de um ‘manual prático’ que nem sempre contempla matizes e nuances e se coloca como um obstáculo à prática do trabalho educacional. Entretanto, melhor ter alguma forma de educação emocional do que nenhuma (em alusão a Genealogia da Moral ‘é melhor ter um sentido do que nenhum’).

Se pudermos nos reportar aqui à filosofia, encontraremos desde os antigos gregos a busca por uma ‘educação emocional’ — uma sabedoria de vida — por meio de práticas de refinamento do comportamento, como os estóicos e os epicureus, por exemplo, pois sabiam do desastre que sua ausência provocaria. Neste sentido, tanto a educação emocional quanto a ideia de uma filosofia como modo de vida, tal como nos apresenta Hadot em suas obras mantêm esta preocupação.

Retomando as ideias de Magiolino, recuperamos um outro ponto crucial no seu trabalho que nos serve ao nosso propósito — tal educação, centrada no ensino e no controle das emoções podem incorrer naquilo que ela chama de afetismo e pedagogização das emoções:

Assim, apesar das contribuições, no campo prático, vemos emergir uma concepção de educação centrada: no ensino e controle das emoções — sobretudo, as consideradas, a priori como negativas; incentivo às emoções também consideradas a priori como positivas; afetismo (algo como a proclamação do afeto nas relações de ensino) e pedagogização ou didatização das emoções. Emergem destas considerações alguns questionamentos com relação ao modo como se concebem afetos, sentimentos e emoções e, com isso, ao modo como essas se concepções se desdobram no campo da pesquisa e da prática educacional (Magiolino, 2013, p. 159)

Portanto, de posse das ideias principais que configuram o conceito de educação emocional e das advertências pontuais de Magiolino, buscaremos identificar na filosofia alguns conteúdos que podem ser explorados de forma estratégica de modo a não reduzirmos o ensino de filosofia à um mero manual prático das competências emocionais, mas ao invés disso, nos valermos delas para ressaltar em nosso planejamento de aulas, na escolha de alguns pensadores que tratem da Vida: de uma psicagogia, pois torna-se *condição sine qua non*, resistir com saúde e sabedoria à ‘ordem do distante’ que, a cada dia de modo mais violento e intenso se aproxima de todos nós.

Parece-nos que nunca foi tão urgente resgatarmos certos pensadores e de seus ensinamentos para a ultrapassagem da esfera do mundo do trabalho para o mundo da vida e da ação. Sem dúvida que a apropriação destes conhecimentos reverbera no âmbito interpessoal, profissional e social. Discordamos do modo como querem dispor da educação emocional com a finalidade de puro adestramento, contudo, direcionando-a no sentido do autoconhecimento e do ‘cuidado de si’, torna-se preciosa. As intersecções entre as competências emocionais poderiam acontecer com a leitura de textos filosóficos selecionados com a propositura de alguns exercícios e dinâmicas específicos, a exemplo dos ‘exercícios espirituais’ de Hadot.

4 Ensinar a viver: a dimensão psicagógica e suas articulações no ensino de filosofia – algumas sugestões

A educação e, de modo mais específico, a filosofia e seu ensino, antes de mais nada poderiam retomar a sua função psicagógica — a de formar almas em completo antagonismo ao mundo neoliberal: é preciso que aprendam a sobreviver e viver apesar dele, nele e para além dele.

É preciso despertar nos alunos o *amor-fati*, um sentimento de gratidão e de amor para com a vida. Seguindo os ensinamentos da filosofia nietzschiana: a vida não deve ser apenas suportada, mas amada e querida, mesmo com toda a incerteza, frustração e sofrimento que carrega, que possam olhar criticamente para os valores adoecidos desta cultura que destila um conceito de felicidade calcado nos valores utilitários por meio das redes sociais e das mídias; que possam desenvolver habilidades e potencialidades já que não podem mais contar com as redes de proteção do Estado — que as conheçam e sejam versados nelas, pois os empregos serão temporários e os salários precários.

A Filosofia, em colaboração com outras Ciências Humanas, deve ensinar a viver, pois como vimos, o problema não é individual, mas coletivo. Neste sentido, Hadot nos lembra que a filosofia antiga antes de tudo era uma terapêutica da alma, não apenas de um mero fator de erudição. Aluno de Foucault, Hadot recoloca a filosofia como a arte de viver, sabedoria concernente a ‘formar almas’. Não se trata, como bem nos adverte Marilena Chauí em *Convite à filosofia* (2000, p. 14), de uma mera apropriação do senso comum de uma das vertentes daquilo que se entende por ‘filosofia’ que entende que

[...] a Filosofia é identificada com a definição e a ação de algumas pessoas que pensam sobre a vida moral, dedicando-se à contemplação do mundo para aprender com ele a controlar e dirigir suas vidas de modo ético e sábio. A Filosofia seria uma contemplação do mundo e dos homens para nos conduzir a uma vida justa, sábia e feliz, ensinando-nos o domínio sobre nós mesmos, sobre nossos impulsos, desejos e paixões.

Antes se trata, com Hadot de pensarmos a filosofia como terapêutica, em pleno diálogo com Foucault, embasada na escola dos antigos. As questões pertinentes ao cuidado de si são associadas aos ‘exercícios espirituais’ que nos remetem à ideia de que os gregos não fizeram uma filosofia para a erudição, para ficarem embalsamadas numa biblioteca, mas como um modo de vida.

Algumas considerações sobre as intersecções entre filosofia e a educação emocional

As escolas platônica e aristotélica, bem como as demais correntes helenísticas (estoicismo, epicurismo, cinismo, ceticismo) buscaram tal sabedoria. Que elas possam ser apresentadas com a intenção de que os alunos se apropriem dela, que estes ensinamentos possam conduzi-los à práxis, sem qualquer coerção: “nenhuma obrigação universitária orienta o futuro filósofo para esta ou aquela escola, mas é em função do modo de vida que nela se pratica que o futuro filósofo passa a assistir a aulas na instituição escolar (*skholê*) de sua escolha” (Hadot, 2014, p. 148).

A filosofia como modo de vida não é algo que se exercite sozinho, antes deve efetivar-se na comunidade, no coletivo. O modo de vida empreende momentos, como o das refeições, na convivência e nos encontros. Desta maneira, objetivam aprimorar o caráter dos praticantes em busca da sabedoria:

[...] em todas as escolas serão praticados exercícios destinados a assegurar o progresso espiritual na direção do estado ideal da sabedoria, exercícios da razão que serão para a alma análogos ao treinamento de um atleta ou às práticas de um tratamento médico. De maneira geral, eles consistem, sobretudo, no controle de si e na meditação (Hadot, 2012, p. 23-24)

Assim, temos a retomada da filosofia enquanto uma terapêutica do cuidado de si, permite a gestão do lado caótico e avassalador da vida, para que não adoeçamos ou tomemos atitudes descabidas:

[...] a filosofia aparece como uma terapêutica dos cuidados, das angústias e da miséria humana [...]. Quer reivindicuem ou não a herança socrática, todas as filosofias helenísticas admitem, com Sócrates, que os homens estão submersos na miséria, na angústia e no mal, porquanto estão na ignorância: o mal não está nas coisas, mas nos juízos de valor que os homens atribuem a elas. Trata-se dos homens cuidarem de mudar seus juízos de valor: todas essas filosofias se querem terapêuticas (Hadot, 2014, p. 154-155).

O ensino de filosofia à luz das ideias de Hadot possibilita não apenas processos de subjetivação significativos — os que ensinam a amar

a vida e resistir às adversidades — bem como torna oportuna sua prática nas relações interpessoais.

Portanto, ao articularmos as ideias de Zémpleni com o conceito de *'sickness'* — a própria configuração do modo de ser de determinada sociedade produz suas doenças, bem como oferece as possibilidades de cura, com a notável figura do professor que, com sua percepção ímpar, pode impedir a ação das forças destrutivas, transformando cada aluno em um 'sistema solar e planetário'.

Para tanto, este professor motivado por esta finalidade pode recorrer às legítimas lições da educação emocional ou dos exercícios espirituais de Hadot, sem transformá-los em um mero manual ou receituário. Se o mundo contemporâneo produziu a violência desmedida — cometida pelo indivíduo consigo próprio ou com o outro, a educação tangenciada por este processo de autoconhecimento pode ser um valioso remédio.

5 Considerações finais

A verdadeira educação está para além do mundo do trabalho, antes está ligada à vida e, portanto, aos valores e referências que permitam ao estudante ler e interpretar de modo significativo e crítico o mundo. A temática deste trabalho não se pretende nem mesquinha ou ingênua, isto é, não se propõe a 'fabricar sujeitos' adaptados e conformistas ao que está posto, nem olha para a educação emocional sem avaliar seus pressupostos ou desconfiar das finalidades quando de seu emprego. No entanto, também não podemos negligenciar sua importância e o esforço conjunto que todas as instituições devem fazer para que as forças destrutivas não venham a minar a vida dos jovens.

Ora, mas as competências emocionais em si mesmas têm seu valor e validade, já que as categorias apresentadas podem ajudá-los a

Algumas considerações sobre as intersecções entre filosofia e a educação emocional

lidarem com as adversidades da vida, a se conhecerem e a ‘jardinare’ suas emoções, permitem a solidariedade e prestigiam as relações interpessoais. Porém, educação ministrada atualmente está voltada à exclusão do seu teor filosófico e reflexivo, pois o ‘aprender a fazer’ — a prática, a sobreposição do caráter técnico ao ideal de homem que se pretende formar, alijam os jovens de suas potencialidades, do gosto pela criatividade e de valores afirmadores da vida. Este esforço deve ser conjunto e assumido por todos os membros da comunidade escolar.

Neste movimento, ao pensarmos especificamente sobre o ensino de filosofia, o professor dotado daquela percepção proposta por Nietzsche, pode ir além do seu conteúdo meramente instrucional, sem prescindir dos conteúdos a serem ministrados, pode oferecer espaços para esta aprendizagem.

Uma das alternativas que encontramos foi a da elaboração de uma autoavaliação pelos alunos sem atribuição de nota aos critérios de avaliação. Esta atividade pode conter algumas questões específicas que permitam as intersecções já elencadas anteriormente. Por exemplo: “antes, eu pensava desta maneira, agora...”; “ao estudar este conteúdo, aprendi que...”; “em que momento este conteúdo despertou alguma reflexão para minha vida pessoal? Descreva”; “o que aprendi neste momento, propiciou maior autoconhecimento? Em que sentido?” Também podem conter questões atitudinais calcadas em suas relações interpessoais.

Sem que nos detenhamos em alguma fórmula, sugerimos que antes da aplicação desta autoavaliação seria oportuno oferecer aos alunos o esclarecimento das categorias propostas por Alzina.

Outra possibilidade: explorar determinada categoria por meio de exemplos — sejam eles históricos ou do cotidiano que, de alguma maneira também sirvam de interlocução com o conteúdo ministrado em sala de aula ou não necessariamente.

Sobre educação filosófica e práticas de ensino de filosofia: reverberações do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar no XIX Encontro Nacional da ANPOF

O material coletado pode servir como matéria-prima de reflexão ao professor para novas intervenções. Este procedimento se legitima se entendermos a filosofia como um modo de vida, como uma terapêutica e uma abertura para autoconhecimento que ultrapassa e atravessa o instante da sala de aula.

Esta breve estratégia de intervenção permitirá aos educandos vislumbrarem não apenas a dinâmica das suas afecções e afetos, mas colaboram para a qualidade de seu bem-estar e de suas relações interpessoais, atenuando os comportamentos de risco, instaurando novas dimensões existenciais.

Referências

ALZINA, Rafael Bisquerra. Educación emocional Y competencias básicas para la vida. In: *Revista De Investigación Educativa*, v. 21, n. 1, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação, Mídia e Tecnologia. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 3 jan. 2021.

BRASIL. *LEI 13.415*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13415&ano=2017&ato=115MzZE5EeZpWT9be>. Acesso em: 08 dez. 2023.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2000.

DESCARTES, Renê. *As Paixões Da Alma*. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Coleção Os Pensadores).

HADOT, Pierre. *Elogio Da Filosofia Antiga*. São Paulo: Loyola, 2012.

HADOT, Pierre. *O Que é a Filosofia Antiga?* São Paulo: Loyola, 2014.

Algumas considerações sobre as intersecções
entre filosofia e a educação emocional

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *Suicídios –1989-2021*. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/dados-series/83>. Acesso em: 22 jan. 2023.

MAGIOLINO, Lavínia L.S. Afetividade e/na educação: sentir e expressar na experiência (est)ética – contribuições da filosofia espinosana. In: *Filosofia e Educação*, v. 5, n. 1, 2013.

NIETZSCHE, Frederich. *Aurora*. Porto: Rés, 1985.

NIETZSCHE, Frederich. *Genealogia da Moral*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

NIETZSCHE, Frederich. Schopenhauer Educador. In: *Escritos sobre Educação*. Trad. Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: PUC-Rio\São Paulo, Loyola, 2003.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. Deiz tesis sobre la aparent utilidad de las competencias en educacion. In: SACRISTÁN, Jose Gimeno et al (Org.) *Educar por competências, ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata, 2008.

ZÉEMPLÉNI, Andreas. A “Doença” e suas “causas”. In: *Cadernos de Campo (USP)*, n. 4, 1991.

Dialética Socrática e Ensino de Filosofia: a sala de aula como espaço privilegiado do perguntar filosófico

*Alexandre Jordão Baptista*¹

DOI: <https://doi.org/10.58942/eqs.82.04>

1 Introdução

Pensar a relação entre filosofia e educação na atualidade, nos leva inevitavelmente a uma pluralidade de questões que envolvem, não apenas a análise sobre a formação dos seres humanos em um contexto de sociedades complexas, mas a formulação de questionamentos mais específicos sobre o processo de ensino aprendizagem da Filosofia na Educação Básica e, em especial aquele que contempla o ensino da filosofia em nível médio.

A análise, mesmo que superficial, da história do ensino da filosofia no âmbito do Ensino Médio no Brasil mostra que não é suficiente exaltarmos sua importância na formação da educação básica a partir da discriminação teórica de suas competências e habilidades, mas exige, sobretudo, o compromisso de problematizar a desenvoltura do seu exercício, atentando-se para sua identidade, seus objetivos e seu fazer.

Neste sentido, partimos do pressuposto segundo o qual uma aula de filosofia que se pretende filosófica, ou seja, uma aula que se situa na filosofia e não sobre a filosofia, deve ser, necessariamente, um espaço

¹ Professor adjunto do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: alexandre.jordao@ufma.br

fértil para o perguntar filosófico e para o diálogo filosófico, envolvendo tanto o professor e os alunos, quanto os alunos entre si (Cerletti, 2009, p. 18-19).

Isso implica, por conseguinte, que aqueles que se defrontam com a tarefa de ensinar Filosofia devem pensar o processo ensino-aprendizagem não tanto como um processo que é mensurado e otimizado tendo em vista a aplicação de técnicas educativas eficientes e o desenvolvimento de habilidades e competências estabelecidas, na maioria das vezes, por uma perspectiva técnico-reducionista do saber objetivado pelo instrumentalismo científico, mas privilegiar a linguagem como expressão da condição humana e como instauradora do diálogo. Pois é no exercício da linguagem que estabelecemos uma conversação com o mundo e exercitamos a nossa aprendizagem, revelando os nossos testemunhos sobre o sentido das coisas.

Todavia, resgatar o processo ensino aprendizagem de filosofia em sua função dialógica e reflexiva requer que possamos estabelecer as condições para que esse resgate possa ao menos ser tentado. Para tanto, iremos abordar, inicialmente, a análise hermenêutica de Gadamer sobre a incapacidade do diálogo e, posteriormente, tendo alguns dos diálogos platônicos como paradigma, tentaremos estabelecer um referencial teórico mínimo que nos permita pensar algumas condições básicas para o efetivo exercício do diálogo filosófico em uma aula de filosofia.

2 Gadamer e a incapacidade para o diálogo

Ao refletir sobre *A incapacidade para o diálogo* (1972 *apud* 2002), Gadamer, ao mesmo tempo em que valoriza o diálogo enquanto método filosófico, aponta três obstáculos para sua aplicação didática. O primeiro refere-se ao caráter catedrático assumido pelos professores em sua atividade de ensino, reflexo da estrutura monológica da ciência moderna

e de sua formação teórica. No papel do autêntico transmissor da ciência, “aquele que tem que ensinar acredita dever e poder falar, e quanto mais consistente e articulado for sua fala, tanto mais imagina estar se comunicando com seus alunos” (Gadamer, 2002, p. 248). Para o hermeneuta, tal postura, no entanto, revela a incapacidade para dialogar na medida em que não incorpora um “abrir-se para o outro e encontrar nesse outro uma abertura para que o fio da conversa possa fluir livremente” (Gadamer, 2002, p. 244).

Daí resulta, enquanto segundo obstáculo, a dificuldade dos alunos em passarem da posição receptiva de ouvinte para a iniciativa da pergunta e da oposição, o que, de fato, a experiência mostra ser extremamente difícil e raramente alcançar êxito. Mas como poderia ser diferente se a incapacidade para o diálogo do professor confere ao aluno apenas o lugar da escuta, nunca o da fala?

Mas é o terceiro obstáculo que se apresenta para Gadamer como intransponível para o exercício do diálogo como método pedagógico: o número de alunos numa sala de aula. Em qualquer situação de ensino, quando esta ultrapassa a intimidade de um pequeno círculo, teríamos uma dificuldade intransponível para o diálogo.

Como se vê, os obstáculos aduzidos por Gadamer, e em especial o terceiro, são pertinentes e devem ser levados a sério. Entretanto, acreditamos que apesar deles, ou mesmo em razão deles, não devemos nos furtar de tentar estabelecer as condições para que um processo de ensino e aprendizagem de filosofia, fundado em sua função dialógica e reflexiva, possa, como dissemos, ao menos ser tentado.

3 Sócrates e o diálogo filosófico

Gadamer, como se sabe, tem como paradigma os diálogos que Sócrates mantinha pelas praças e ruas de Atenas com quem se dispusesse

a conversar com ele. E, de fato, Sócrates não dialogava com grupos de quarenta ou mais alunos ao mesmo tempo; suas conversações filosóficas, tais como descritas nos diálogos platônicos, envolvem, em geral, apenas um ou dois interlocutores. Tampouco tinha que lidar com questões como aulas semanais de 50 a 100 minutos em horários pré-estabelecidos, cumprimento do programa de conteúdos, avaliações e notas, enfim, tudo aquilo que envolve a educação institucional. Além disso, seus interlocutores, longe de serem tímidos, estão sempre prontos a exporem seus pontos de vista e opiniões sobre os temas que interessam a Sócrates, ainda que sejam invariavelmente refutados. E, por fim, Sócrates não se acreditava um “douto”, um “autêntico transmissor da ciência”, ao contrário, afirmava categoricamente não ser um “professor” e nunca ter tido a pretensão de “educar os homens” (*Apologia* 19 d-e), e que se lhe cabia o epíteto de sábio era apenas porque, ao contrário da maioria dos homens, não desconhece a sua ignorância, isto é, não crê saber aquilo que não sabe.

Tomando, entretanto, os diálogos socráticos como paradigma, acreditamos ser possível estabelecer um referencial teórico mínimo que nos permita pensar algumas condições básicas para o efetivo exercício do diálogo filosófico em uma aula de filosofia. Neste sentido, gostaríamos de explorar dois dos retratos mais conhecidos do que seria a atividade pedagógica de Sócrates e de onde se extrai a sua imagem como professor.

O primeiro deles é a célebre passagem da analogia da parteira presente no diálogo platônico *Teeteto* (149a-151d). Segundo essa passagem, Sócrates, seguindo a tradição de sua mãe, seria uma espécie de parteira, só que ao invés de partejar corpos, ele partejaria ideias; daí o nome de maiêutica dado a esse procedimento (gr. Maia: “mãe, parteira”; téchne: “técnica”; isto é, “arte da obstetrícia”). Apesar de se assumir estéril em matéria de sabedoria, Sócrates afirma ser capaz de ajudar aqueles que se aproximam dele a trazer à luz “rebentos” intelectuais. Nesse processo, entretanto, pode acontecer de alguns desses rebentos se assemelharem a

fantasmas, na medida em que não resistem ao escrutínio de Sócrates, e serem descartados. Por outro lado, pode acontecer também de alguns de seus discípulos descobrirem dentro de si mesmos uma infinidade de coisas bonitas, que trazem para a luz (150d 7-8). Nesse ponto, Sócrates se queixa de que alguns dos que tiveram seus rebentos expostos como fantasmas a tal extremo se zangaram com ele, que chegaram literalmente a mordê-lo. E acrescenta: “Não compreendiam que eu só fazia aquilo por benevolência” (151c6-7).

Embora desperte enorme simpatia, essa passagem esconde um dos grandes enigmas em torno da caracterização platônica de Sócrates e de sua atividade filosófica. Não obstante seus incessantes esforços para livrar seus concidadãos de suas opiniões infundadas e levá-los a cuidar do que ele acredita serem as coisas mais importantes, o Sócrates de Platão raramente parece ter sucesso em sua atividade maiêutica com os personagens que ele encontra nos diálogos. Na maioria das vezes, seus interlocutores se despedem desses encontros sem chegar a qualquer conclusão positiva. Nesse sentido, o Sócrates que fala e age nos Diálogos platônicos parece ter bem menos sucesso como “professor” do que o Sócrates histórico teve. Afinal, o Sócrates histórico pode reivindicar, pelo menos, ter engendrado a carreira de Platão e de vários outros influentes filósofos de seu tempo, a quem os historiadores da filosofia atribuem a fundação de importantes escolas filosóficas.

Outro aspecto a ser sublinhado aqui diz respeito à constatação do próprio Sócrates de que a sua prática costumeira de questionar os outros muitas vezes tem o efeito de deixar seus interlocutores com raiva e maldispostos com relação a ele. Na *Apologia*, Sócrates chega mesmo a atribuir a essa prática a causa de ter ido a julgamento e, conseqüentemente, de sua condenação (21c-e, 23a). De forma mais ou menos explícita, essa tensão está presente em todos os diálogos da primeira fase de Platão.

A segunda passagem que gostaríamos de explorar é a também famosa passagem onde Sócrates conversa com um jovem escravo no Diálogo *Menon*, *locus classicus* da discussão sobre a pedagogia socrática (Cicchino, 2001, p. 539), e onde alguns indícios textuais parecem associá-la diretamente à descrição da maiêutica encontrada no Teeteto

Neste diálogo, Sócrates e Menon investigam a questão “o que é virtude (aretê)?”. Depois de cerca de um terço do diálogo, Sócrates diz a Menon que pode provar que o que chamamos de aprendizado é realmente, e somente, recordação. Sócrates demonstra a doutrina da reminiscência ou anamnese convocando um dos escravos de Menon para responder a algumas questões. Sócrates mostra que, através de perguntas, o escravo relembra princípios geométricos e consegue resolver um importante problema de geometria. Menon é convencido, então, de que o escravo não aprendeu nada, mas deve ter recordado os seus conhecimentos geométricos (86b). Quando o interrogatório com o jovem escravo termina, Menon concorda com Sócrates que o escravo recordou o conhecimento que ele já devia ter em sua alma e os dois regressam à discussão sobre a virtude.

O grande fascínio dessa passagem é que ela parece oferecer um exemplo, e o único, de um resultado positivo obtido através da maiêutica socrática, a despeito de todas as outras vezes em que ele parece ter fracassado ao fazer algum de seus interlocutores dar à luz algo diferente de um fantasma.

No entanto, ainda que a dinâmica entre Sócrates e o jovem escravo no *Menon* seja consistente com algumas ideias socráticas fundamentais como, por exemplo, que a aprendizagem ocorre dentro da pessoa e que se pode usar perguntas para estimular tal aprendizagem, o contraste entre o processo pedagógico envolvido nesse exemplo com outras descrições das conversas educativas de Sócrates presentes em outros diálogos, inclusive no próprio *Menon*, revela que esse exemplo é,

na verdade, um caso atípico e que não pode ser considerado representativo da aplicação do método socrático.

Para começar, como aponta Mintz (2006, p. 481), existem, claramente, respostas corretas e objetivas às perguntas sobre geometria feitas por Sócrates, enquanto, como sabemos, não há respostas claras esperadas ou extraídas dos interlocutores nos diálogos sobre piedade, justiça, coragem, amizade, virtude, ou sobre outros assuntos investigados por Sócrates, nem dos assuntos tratados historicamente pela Filosofia. Ironicamente, o próprio diálogo *Menon* contém uma metáfora que ilustra o resultado comum dos diálogos de Sócrates sobre questões complexas. O exame de Sócrates das ideias dos outros muitas vezes resulta em aporia ou perplexidade, como bem atesta a metáfora da arraia elétrica colocada pelo personagem Menon:

A metáfora da arraia elétrica e o questionamento das opiniões de Menon sobre a virtude que a precedeu capturam uma característica da dinâmica pedagógica de Sócrates que está ausente na conversa com o jovem escravo. Sócrates se depara com pessoas que acreditam que sabem sobre algum assunto particular e suas perguntas as levam a ver que muitos dos pressupostos implícitos em seus pontos de vista são inconsistentes, o que acaba por levá-las a se sentirem perplexas ou em estado de aporia. Em contrapartida, o jovem escravo é questionado por Sócrates, não para examinar e desafiar suas crenças, mas, sim, para demonstrar que tal conhecimento existe em sua alma. Ainda que o jovem escravo diga a Sócrates em um determinado momento que ele não conhece a resposta à sua pergunta, o que pode ser lido como uma experiência de aporia (84ab), a perplexidade do jovem escravo com respeito à geometria não é semelhante ao profundo entorpecimento sentido por Menon, como o experimenta, também, a maioria dos interlocutores de Sócrates, quando as perguntas deste lançam dúvidas sobre suas mais enraizadas crenças.

Além disso, Sócrates não era um professor de um tipo especializado de conhecimento, tal como a aritmética ou a geometria. Mesmo que ele pudesse considerar o estudo dessas disciplinas de certa forma úteis, a transmissão de informação factual ou o desenvolvimento de habilidades matemáticas não podem ser considerados objetos típicos de suas investigações e em nenhum outro lugar, com exceção do *Menon*, Sócrates é encontrado ensinando esse tipo de conhecimento.

Também é preciso olhar para a relação, ou melhor, a falta dela, que Sócrates mantém com o jovem escravo. O jovem escravo aparece como um mero instrumento de Sócrates no *Menon*. Nessa perspectiva, a falta de qualquer tipo de relacionamento entre Sócrates e o menino escravo torna essa conversa bastante problemática como um exemplo da dinâmica pedagógica de Sócrates. O jovem escravo não faz, obviamente, parte do círculo de amigos de Sócrates e Platão nem sequer o considera digno de ser identificado pelo nome. Sócrates não faz nenhuma tentativa para chegar a conhecê-lo ou desenvolver um relacionamento com ele, como ele faz com a maioria dos seus interlocutores. Tampouco há qualquer indicação de que Sócrates está preocupado, após sua conversa, com o destino do jovem escravo. Por estas razões, o jovem escravo é um interlocutor socrático atípico e a discussão da geometria é um tema atípico para uma discussão socrática.

Portanto, o que resta é, apenas, como já mencionamos, a noção de que aprendizagem ocorre dentro da pessoa e que se pode usar perguntas para estimular tal aprendizagem como os únicos pontos de convergência entre essa e as demais passagens em que Sócrates aparece exercendo o seu método maiêutico. Mas aqui, ao contrário das demais, Sócrates conhece as respostas às suas perguntas e, ao conhecê-las, suas perguntas orientam naturalmente o jovem escravo para essas respostas.

Se perguntarmos o que o escravo de Menon aprendeu em seu diálogo com Sócrates, claramente a resposta seria o porquê de ao se

desenhar um quadrado na diagonal de um outro quadrado, isso irá produzir um segundo quadrado com o dobro da área do primeiro. É bem provável que, a partir da demonstração de Sócrates, o escravo tenha alcançado uma compreensão mais profunda por ter observado o processo, em lugar de terem lhe dito diretamente a resposta. Também é possível que ele tenha compreendido mais profundamente por ter participado de um diálogo, em vez de ouvir uma palestra. Entretanto, se por um lado, através do diagrama desenhado e das perguntas, Sócrates inclui o escravo de Menon no processo de derivação da solução e se certifica de que ele acompanha o seu desenvolvimento, por outro, como em uma palestra, Sócrates estrutura e controla esse processo. Sócrates desenha um diagrama e, com perguntas, conduz o escravo através dele. Mas, no final, é Sócrates, e não o escravo de Menon, que afirma a solução. O Escravo do *Menon* acompanhou e respondeu às perguntas colocadas a ele, mas isso não significa que ele tenha construído uma compreensão do processo como um todo. Ao contrário do que parece à primeira vista, ao invés de encorajar o escravo de Menon a ser um aluno mais ativo, a dinâmica de Sócrates parece apenas ter reforçado a posição subordinada e passiva do escravo.

Com se vê, apesar de consideradas dois dos retratos mais iluminadores do que seria a atividade pedagógica de Sócrates e de onde se extrai a sua imagem como professor, estas passagens não parecem, todavia, oferecer subsídios para se estabelecer as condições de possibilidade para a constituição de uma aula de filosofia como um espaço fértil para o perguntar filosófico e para o diálogo filosófico, envolvendo tanto o professor e os alunos, quanto os alunos entre si. Em contrapartida, nossa pesquisa mostrou que é no diálogo *Górgias* que Platão parece revelar algumas condições necessárias para isso.

O *Górgias* retrata o encontro de Sócrates com o personagem que empresta o nome ao diálogo em torno da questão da definição da arte da retórica, isto é, se a retórica é uma arte e, em caso afirmativo, qual seria o

seu objeto? (449d). No decorrer do diálogo, outros dois sofistas tomam, cada um a seu turno, o lugar de Górgias, Polos e Cálicles. Não iremos nos deter aqui na argumentação de Sócrates com esses personagens sobre o tema. Nosso propósito é, em contraste expresso com o modo como o diálogo se desenvolve entre os personagens, identificar alguns outros princípios necessários para um verdadeiro diálogo filosófico que Sócrates, explícita e implicitamente, apresenta no embate com esses sofistas.

Em primeiro lugar, a fim de manter um diálogo filosófico genuíno, a pessoa deve ter três qualidades: conhecimento, afeto e sinceridade. Como Sócrates explica a Cálicles:

Já encontrei muitas pessoas que não se acham em condições de pôr-me à prova, por não serem tão sábias como tu; outros são sábios, porém não se dispõem a dizer-me a verdade, por isso mesmo que não têm por mim o interesse que revelas. Os dois forasteiros aqui presentes, Górgias e Polo, são, realmente, sábios e meus amigos, porém carecem de franqueza, além de se mostrarem mais tímidos do que fora necessário (Platão, 2002, 487a-b).

Um segundo princípio, relacionado ao primeiro, seria não tomar posições que não são sinceramente sustentadas. Em outras palavras, dizemos o que acreditamos e acreditamos no que dizemos (481b). Querofonte nota que Sócrates é “totalmente sério” sobre o que ele está dizendo (495a) e, em um ponto do diálogo, Sócrates critica Cálicles por quebrar sua promessa de sinceridade (495a).

Terceiro, o interlocutor é tratado como um fim em si mesmo. O objetivo central é obter o consentimento do interlocutor e não demonstrar conhecimento e muito menos superioridade intelectual (515b-c, em que Sócrates reconhece a importância de Cálicles, que um dia Cálicles pode ser um estadista).

Quarto, os interlocutores devem se comprometer com certo tipo de humildade, ou seja, uma vontade de ter seus pontos de vista

examinados e a desistir de uma posição quando essa posição conduzir a conclusões que seus proponentes acham inaceitáveis. Este princípio incorpora uma ideia expressa na República, “onde quer que o argumento, como o vento, tenda, para lá que devemos ir” (394d), mas também inclui um compromisso de respeito mútuo e um abandono dos insultos e de argumentos *ad hominem*:

[...] debes ter observado não ser fácil para os interlocutores que discorrem sobre determinado assunto defini-lo com harmonia de pontos de vistas, nem terminar a reunião com proveito para ambas as partes. Pelo contrário, havendo desacordo e incriminando um deles o opositor de ser pouco veraz ou nada claro, mostram-se agastados e atribuem o reparo a sentimento de inveja, alegando todos que o antagonista se deixa arrastar pelo amor à discussão, sem procurar elucidar o problema em debate (Platão, 2002, 457d).

Um quinto princípio pode ser deduzido do anterior: o propósito da argumentação dialética é tentar chegar à verdade ou ao conhecimento, ou pelo menos ao reconhecimento de que não sabemos (aporia), não para mostrar a nossa capacidade superior de oratória ou intelectual, ou estabelecer qualquer forma de domínio.

Sexto, não há pessoas, ideias ou instituições tão sagradas que não podem ser submetidas ao escrutínio crítico. Tudo deve ser examinado criticamente, mesmo nossas crenças mais caras, as nossas instituições mais respeitadas, os nossos heróis mais reverenciados. A maneira com a qual Sócrates trata alguns dos mais eminentes estadistas da história ateniense — Péricles, Cimon, Temístocles, Milcíades (515c-517a) — é uma ilustração deste ponto.

Em sétimo lugar, os participantes de um diálogo filosófico são apenas isso —participantes. Ainda que Sócrates faça a maioria das perguntas, ele está aberto a ser questionado ele mesmo e, pelo menos em tese, essa inversão de papéis pode acontecer a qualquer momento. Além disso, a pessoa que está sendo questionada dá permissão para isso, ou

seja, o sujeito de questionamento no método socrático dá o seu livre consentimento para ser questionado.

4 Considerações finais

Em resumo, segundo as passagens mencionadas, estabelecer a sala de aula como um espaço privilegiado para o perguntar e para o diálogo filosófico, envolve a constituição de um ambiente de comunidade, de um contexto de aprendizagem, de carinho e de preocupação genuíno que, em uma palavra, poderíamos chamar de “amizade” entre os atores envolvidos, professores e alunos. Entretanto, e apesar de nossos esforços, é preciso não perder de vista que sempre haverá algo de aleatório em nosso esforço em tentar levar nossos alunos a filosofar como mostra o mencionado fracasso de Sócrates em colocar seus interlocutores no caminho da verdadeira filosofia. Como aponta Cerletti (2009, p. 38), entre o perguntar filosófico e o querer filosofar haveria uma distância intransponível, uma vez que sempre existirá algo do aluno que é irreduzível, a saber, seu olhar pessoal de apropriação do mundo, seu desejo, enfim, sua subjetividade. De modo que nenhum método de ensino ou estratégia pedagógica pode oferecer garantias de que o aluno “aprenderá” filosofia ou a ser “um filósofo” do modo como o professor deseja

Referências

CERLETTI, Alejandro. *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Trad. Ingrid Müller Xavier. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CICCHINO, Peter M. *Love and the Socratic method*. American University Law Review, 50, 2001.

GADAMER, H-G. *Verdade e método II: Complementos e índice*. Trad. E.P. Giachini. Petrópolis: Vozes, 2002.

Dialética Socrática e Ensino de Filosofia: a sala de aula como espaço privilegiado do perguntar filosófico

MINTZ, Avi. From Grade School to Law School Socrates Legacy in Education. In: *A Companion to Socrates*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd., 2006.

PLATÃO. Górgias. In: PLATÃO. *Diálogos: Protágoras – Górgias – Fedão*. Trad. Carlos Alberto Nunes. Belém: Editora Universitária UFPA, 2002.

PLATÃO. Apologia. In: PLATÃO. *Diálogos III*. Trad. Edson Bini. Bauru: EDIPRO, 2008.

PLATÃO. *A República*. Trad. Edson Bini. Bauru: EDIPRO, 2010.

PLATÃO. *Teeteto*. In: PLATÃO. *Diálogos I*. Trad. Edson Bini. Bauru: EDIPRO, 2010.

Trincheiras de abandono ou de solidão? Aprender e ensinar a filosofar em circunstâncias de pandemia de Covid-19

*Luis Cesar Fernandes de Oliveira*¹

DOI: <https://doi.org/10.58942/eqs.82.05>

1 Introdução em resumo

O objetivo deste trabalho é analisar em que sentido as atividades de aprender e ensinar a filosofar podem ser compreendidas entre o abandono e a solidão em circunstâncias de isolamento social em tempos de pandemia de Covid-19. A vivência das atividades remotas durante o período, que ainda perdura como uma modalidade válida mesmo com a vacinação, intensificou outras flagelantes enfermidades, como ansiedade e depressão. Neste caso, a vida se tornou remota, no sentido de distante de si mesma. Contemporaneamente à perspectiva deplorável de vida individual e social, com milhares de óbitos, no caso específico do Brasil, tivemos e temos o achincalhamento das pesquisas científicas, que estavam e estão em busca de desenvolvimentos de vacinas e outros recursos para o combate à pandemia e suas consequências. A negação da vida, por meio do descaso do poder público com a sobreposição de interesses particulares aos públicos, trouxe medo às pessoas e confusão quanto ao que era e é preciso como ações individuais diante da vida

¹ Doutor em Filosofia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), mestre em Memória Social pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Professor de Filosofia no Departamento de Ensino Médio-técnico (DEMET) e no Programa de Pós-graduação em Filosofia e Ensino (PPFEN) do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ). E-mail: luis.fernandes@cefet-rj.br

pública cotidiana em relação à pandemia. O atraso na vacinação foi arma capital versus o pensamento, por motivos observáveis nas redes sociais, dentre eles: os exercícios de poderes contrários ao pensamento como modo de aprender e ensinar a viver como e no mundo. Motivou-se intensamente a disseminação de ideias acerca de práticas de negacionismo do perigo funesto da contaminação pelo vírus e suas variantes aos indivíduos e à população. Observa-se que o negacionismo foi praticado e propagado em alta velocidade com o objetivo velado de lançar ao abandono tanto os indivíduos como a população, fomentando a aceitação de que a pandemia era e é apenas uma inócua situação de doença, de breve duração e de trato fácil. Percebe-se, portanto, que a propaganda da prática negacionista exerceu e desempenha poderes contra as ciências e a educação, isto é, possui o objetivo de nulidade do pensamento quando hipervaloriza o desprezo pelas relações de aprender e ensinar. A mera opinião, ou a palavra dada que nem mesmo vale para ser cumprida, tomou lugar de destaque como verdade, sem nenhuma validade com os fatos: pessoas morrendo infectadas, sem ar, ainda eram soterradas com o desdém de governantes que não se comprometeram enquanto gestores do público. Os interesses privados foram elevados ao ponto da nulidade da vida ser exclamada com posturas impertinentes diante da pandemia e lastimáveis por parte de gestores públicos. Além dos fatos serem negados (numerosas mortes e contaminações) por governos de várias esferas, principalmente pelo Governo Federal brasileiro no período dos anos de 2019 a 2022, tivemos e ainda temos vivências pejorativas nas relações de aprender e ensinar. Muitos casos de suspensões de atividades educacionais de laboratórios ocorreram na época. As atividades educacionais foram levadas à modalidade remota pelas instituições de ensino, por via de conexões de dados pela internet. O isolamento, de algum modo, “funcionou”, mesmo não tendo a mínima motivação governamental. Com isso, preparou-se um “campo de batalha” para que estudantes não ficassem sem a educação formal,

institucional. “Cada um na sua” travou e trava um tipo de “guerra”, em circunstâncias de precariedades múltiplas. A partir disso, indagamos: foram estrategicamente delimitadas trincheiras de abandono ou de solidão nas relações de aprender e ensinar a filosofar no auge do período de pandemia de Covid-19? É importante destacar que o presente texto é proposto como hipótese de observação e análise filosófica de um período, mesmo abordando conceitos que não se perdem apressadamente na História.

2 Trincheiras e covas: entre lugares de lutas, de resistências, e covas do abandono

Trincheiras são comumente atreladas ao sentido de lugares de lutas, de combates. Espaços tanto de proteção quanto de ataque. Ocorrem como espaços de estratégias, por isso comumente suas funções se confundem: tanto abrigo como lugar de resistência, de onde emergem os ataques contra os acometimentos. Também são caminhos de transições, de transformações de pontos de vista. Indicam vias de mobilidades para a sobrevivência e a incursão, seja com anseio de dominação e/ou de resistência. De outro modo, mas ao mesmo tempo, ainda são covas, leitos de mortes, covas coletivas que sequer possuem a individuação dos cemitérios. Ora são vias de ligeireza no combate enquanto ataque, ora são apenas vias de ilusória segurança, mantida por ideias propostas com propagandas de que não há perigo e de que é preciso avançar sem cuidados de precauções. Possuem a característica do querer individual implacavelmente vinculado à necessidade gregária de sobrevivência. Por isso, foram e são utilizadas como vias de negação dos fatos, como no caso da explícita necessidade de isolamento social diante da pandemia de Covid-19, com a propagação de que não havia sérios riscos de contaminação e mortalidade. Muitos governos, principalmente no Brasil, divulgaram falsas notícias “novas” de que não havia risco

pandêmico, elegendo o medo prioritário de que o movimento de compra e venda não fosse afetado negativamente. O mesmo ocorreu com a educação, em todos os âmbitos institucionais, quando se propagou a ideia da ineficácia do isolamento social contra a pandemia e se motivou forçosamente a opinião de que o ensino institucional não poderia ser suspenso, num primeiro momento. Em seguida, observou-se que o ensino precisava ser retomado de qualquer modo. Então, elegeu-se a modalidade remota como alternativa, visto que aprender e ensinar estava na pauta econômica de mercado, fundamentalmente. A batalha se intensificou na educação institucional, com novas trincheiras, ainda que inseguras demais em questões metodológicas. Enxertou-se forçadas cofragens às trincheiras de aprender e de ensinar para sustentar a economia. Tal foi a contrapartida às supostas defasagens que o isolamento social poderia atingir com a movimentação de mercadorias, com a execução da força de trabalho e nas atividades de compra e venda. E a educação institucional, mesmo não tendo outra função anterior, teve sua utilidade mercadológica enfatizada quando se propôs a modalidade remota. No âmbito da educação institucional, as atividades de compra e venda poderiam ser observadas de longe, mas a ideia de produtividade a qualquer custo camuflou a terceirização de serviços em plataformas e recursos de tecnologias de informações. Mais ainda, como a oferta de educação institucional acontece por instituições particulares e públicas, intensificou-se a discrepância entre os dois interesses: o privado e o público. Obviamente, o interesse particular logo foi aparelhado à modalidade precisa, mas o interesse público não se mostrou realmente como público. As instituições públicas ficaram subordinadas à escassez de verbas, principalmente com a desvalorização daquelas que estavam em frente de batalha com a pesquisa para combater a pandemia. Houve e ainda há o descaso brasileiro, assim como em outros países, da pesquisa científica. Nesse sentido, aprender e ensinar, atividades que dependem da pesquisa, foram nefastamente desvalorizadas diante da população,

com discursos pejorativos, e com cortes de verbas públicas. Desse modo, as trincheiras estavam superlotadas, com trabalhadores de todos os setores, aposentados, desempregados, pessoas em situação de vida nas ruas, crianças que ainda não estavam em idade escolar e, em nosso caso específico, estudantes e professores das instituições públicas de educação. Tais lugares de lutas, de combates, assim, podem ser entendidos como trincheiras de abandono. No entanto, cabe questionar se também podem ser concebidos como ambientes de solidão em tempos de isolamento social. Por isso, propõe-se com este texto uma análise das diferenças entre os conceitos de abandono e de solidão nos movimentos de trincheiras.

2.1 *Abandono e solidão*

Diante das questões apresentadas a partir dos conceitos de abandono e solidão, optou-se por análises de textos do filósofo Friedrich Nietzsche como modos de interpretações que perpassam a proposta hipotética deste texto.

Quanto aos conceitos de abandono e solidão, a trajetória da personagem Zaratustra, da obra *Assim falou Zaratustra*, de Nietzsche, é fundamental. Nota-se que após longo percurso, desde o abandono de sua terra natal, Zaratustra buscou a solidão como estilo de vida crítico à moral entendida como ideal hipervalorizado de vida. Ao se distanciar do convívio social, Zaratustra buscou a solidão como modo de posicionamento diante daquilo que precisava enxergar de longe: a moral hipervalorizada como ideal. Ele quis a distância necessária para vivenciar o que o convívio social pode emperrar: a percepção de como a moral pode ser valorizada e de tal modo imbricada à concepção de verdade inquestionável, imutável, ideal. Um perigo maior não foi vislumbrado por ele quando se distanciou, senão o de permanecer atrelado às propagadas injúrias contra os que se afastam da pretensa segurança e comodidade do convívio gregário. Não sem sentido, quando retorna ao

convívio social, desce rumo à praça do mercado para anunciar o que havia aprendido: a superação do homem. Entende, portanto, que o homem precisa ser superado porque crê veementemente na propaganda moral que permeia o convívio social: afastar-se é o maior perigo que alguém pode correr. Perigo ao qual inevitavelmente estão condenados todos os que se posicionam perspectivamente distantes do aprisionamento moral, para aprender de modo singular como não ser enganado por sugestões que somente pretendem arrebancar e extinguir o pensamento autônomo, singular. Por isso, ele sempre busca a solidão no distanciamento possível no alto de uma montanha. Sobre o assunto, é importante destacar que Zaratustra vive em transformação em toda a obra. Daí, os conceitos de abandono e solidão são mutáveis, de acordo com suas vivências e convivências de ensino e aprendizado.

Desde o “Prólogo” da obra, a personagem principal parece ter a compreensão da necessidade do afastamento, ou seja, do abandono provisório do convívio com as pessoas impregnadas pelo ideal moral de vida. Fez-se necessário não mais estar em condições de uma asfixia social, pois as prioridades da vida gregária foram hipervalorizadas como ideais ao ponto de Zaratustra necessariamente precisar abandonar sua terra natal. Fez-se preciso que se pudesse viver de longe. O incômodo dos valores morais transitados de sua solidez cotidiana para a asfixiante hipervalorização da moral como ideal também transformou Zaratustra. Um gás tóxico, advindo da sublimação de toda a dureza dos sofrimentos da vida corriqueira, dos afazeres diários, sustenta-se presunçosamente como a única possibilidade de se respirar no meio social. Nesse sentido, ao abandonar a moral como ideal, em toda a sua trajetória, Zaratustra busca a solidão como estilo de vida genealógicamente crítico. Seu estilo se desenvolve como crítico porque diz um sagrado “Não” a todo o dever moral. E sua crítica é genealógica porque sua perspectiva anuncia a ausência de fatalidade na edificação da moral ideal. Assim, a crítica genealógica é rigorosa, pois é um procedimento que conta com o destino

e não com a idealidade. É uma crítica de um fantasma criado para manter o rebanho sempre obediente, sem que nenhuma ovelha se desgarre. Eis, portanto, uma primeira hipótese de abandono, entendida como afastamento do cumprimento do dever moral idealizado, presente no início do percurso de Zaratustra. Nesta “Primeira parte” da obra, a personagem está criando seu percurso de modo crítico, em busca de singularidade através do que percebe como solidão. Em geral, as transformações vividas durante todo o seu percurso oferecem perspectivas diferentes, o que é demasiado importante na trajetória da personagem que cria novos valores de afirmação da vida.

Até então, observa-se que o abandono é sinônimo de distanciamento, de isolamento daquilo que é gregariamente pernicioso à vitalidade. Abandonar o convívio com as pessoas, como desde o início da obra, contém o sentido de deixar as amarras do convívio social para enxergar melhor todo o desenvolvimento da moralidade dos costumes à hipervalorização da moral como ideal. Para isso, a personagem busca a solidão, que coincide, provisoriamente, em estar consigo mesma, quando a distância proporciona a singularidade crítica e distingue a acomodação gregária da moral ideal. De algum modo, ao subir à montanha, Zaratustra sempre se entrincheira solitariamente em combate provisório ao que abandonou. Afasta-se para perceber melhor, do alto, as trincheiras da cidade, os caminhos e as encruzilhadas da vida gregária. Assim acontece até o seu encontro educativo com a solidão, na “Terceira parte” da obra.

Com o intuito de abordar outras transformações dos conceitos de abandono e de solidão, optou-se também por uma análise do subtítulo “O regresso”, da “Terceira parte” de *Assim falou Zaratustra*. Nele, nota-se que, após longa parte de sua trajetória, a personagem clama pela solidão, lamentando que viveu tempo demais longe dela, retornando ao seu encontro apenas com lamúrias de decepções:

Ó solidão! Ó solidão, pátria minha! Por tempo demais vivi selvagemmente, em selvagens terras alheias, para não regressar a ti sem lágrimas!

Agora apenas me ameaça com o dedo, como fazem as mães, agora sorri pra mim, como sorriem as mães, agora fala: 'E quem foi aquele que um dia, como um vendaval, escapou tempestuosamente de mim? — que partindo exclamou: por tempo demais fiquei junto à solidão, então desaprendi de calar! Isso — aprendeste agora?' (Nietzsche, 2011, p. 174-175).

Observa-se a relevância deste início de diálogo, pois traz consigo um dos maiores desafios de Zaratustra: aprender e ensinar com a solidão. A personagem principal é implacavelmente ensinada a questionar o seu percurso. E para isso, a solidão é uma vivência da crítica genealógica que ensina a observar sua tempestividade de aprendizado com suas experiências vitais. Se o percurso é árduo, o aprendizado também não deixa de ser. No entanto, é pelas vias das lutas, entre transições, de trincheira em trincheira, também quando o movimento é necessário, que Zaratustra aprende. Observe-se, assim, como a solidão expõe à personagem suas fatalidades, investigando genealógicamente os fatos do percurso da personagem:

Ó Zaratustra, sei de tudo; e também que no meio de muitos homens estavas mais *abandonado*, único que és, do que jamais estiveste comigo! Uma coisa é o abandono, outra é a solidão. Isso — aprendeste agora! E que sempre serás, entre os homens, selvagem e alheio:

— selvagem e alheio ainda quando te amem: pois antes de tudo eles querem ser *poupados*!

Mas aqui estás contigo e em casa: aqui podes falar tudo e desabafar todas as razões; nada, aqui, se envergonha de sentimentos escondidos, empedernidos.

Aqui todas as coisas vêm afagantes ao encontro da tua palavra, e te lisonjeiam: pois querem cavalgar no teu dorso. Em cada símbolo cavalgas aqui até cada verdade.

De forma direita e direta podes falar aqui a todas as coisas: e, em verdade, aos seus ouvidos soa-lhes como um louvor que alguém fale com todas as coisas sem rodeios!

Trincheiras de abandono ou de solidão? Aprender e ensinar
a filosofar em circunstâncias de pandemia de Covid-19

Diferente, todavia, é ser abandonado. Pois ainda te lembras, ó Zaratustra? Quando o teu pássaro gritou acima de ti, quando estavas na floresta, sem saber para onde ir, indeciso, próximo de um cadáver: —
— quando falaste: que os meus animais me conduzam! Vi mais perigo entre os homens do que entre os animais: — Isso era abandono! (Nietzsche, 2011, p. 174-175).

A solidão é genealógica vivência de si mesmo. Ela se distingue da situação de abandono quando afirma que Zaratustra, mesmo único, singular crítico da moral como ideal, esteve mais abandonado quando sua companhia era aquela com os que “querem ser *poupados*”. Nesse sentido, a solidão não é uma personificação que dialoga, mas é vivência de aprendizado. Pode-se dizer que, no caso exposto, a vivência da solidão se diferencia do isolamento social enquanto mero distanciamento entre grupos de indivíduos, como no caso em que iniciamos a tratar da situação de pandemia. A solidão é um estilo de singularidade crítica ao mero isolamento individual, ou mesmo isolamento de grupos de conservação da espécie. Tais modos de isolamento social nada mais são do que estilos de entrincheiramento apenas para defesa, a conservação — o que necessariamente não implica a impossibilidade de vivências de solidão como estilo de singularidade crítica. Deste modo, pode-se entender que não há dualidade excludente e inexorável entre a solidão assim abordada e o isolamento social em caso de uma pandemia. Mas há possibilidades de articulações entre as circunstâncias que se impõem quando o estilo solitário pode contribuir de modo amplexo ao isolamento social, para que não se sucumba pelo abandono. Quanto ao assunto, destaque-se que o abandono foi a violência imposta no isolamento social. Ele acontece porque não se aprende nem se ensina, de modo abrangente e suficiente, a fazer a crítica dos valores morais que minimizam discursivamente a pandemia e promovem o abandono social e individual. O abandono, como no caso de Zaratustra e em situação de pandemia, precisa ser combatido pelo estilo solitário, ou seja, pelo estilo como movimento que critica a moral ideal, porque ela se mostra fingidamente como a armadura

protetora proporcionada pela vida de rebanho. A solidão como estilo crítico, por esse viés interpretativo e vivencial, é paradoxalmente a necessidade e a possibilidade de resistência crítica ao abandono, é afirmação da vida, quando se trata de lidar com movimentos de trincheiras, de luta, como no caso do combate à pandemia. A solidão como estilo de procedimento genealógico é vivência crítica, por isso interpretativa, das propagandas da moral asfixiadora. Moral esta que se sustenta também, mesmo que provisoriamente como exercício de poder que parte do Estado sobre populações, devolvendo à morte (cf. Foucault, 1985, p. 130-133). Desse modo, a abordagem do tema da solidão em *Assim falou Zaratustra* não é uma abordagem que afirma o individualismo e o ostracismo moral, mas se propõe como uma perspectiva de articulação entre forças corporais. Acerca do assunto, considere-se que Nietzsche apresenta no aforismo 290, de *A gaia ciência*, a necessidade de dar estilo ao caráter do seguinte modo:

Uma coisa é necessária — “Dar estilo” a seu caráter — uma arte grande e rara! É praticada por quem avista tudo o que sua natureza tem de forças e fraquezas e o ajusta a um plano artístico, até que cada uma delas aparece como arte e razão, e também a fraqueza delicia o olhar. Aqui foi acrescentada uma grande massa de segunda natureza, ali foi removido um bocado de primeira natureza: — ambas as vezes com demorado exercício e cotidiano labor. Aqui o feio que não podia ser retirado é escondido, ali é reinterpretado como sublime. Muito do que era vago, resistente à conformação, foi poupado e aproveitado para a visão remota: — acenará para o que está longe e não tem medida. Por fim, quando a obra está consumada, torna-se evidente como foi a coação de um só gosto que predominou e deu forma, nas coisas pequenas como nas grandes: se o gosto era bom ou ruim não é algo tão importante como se pensa — basta que tenha sido um só gosto! (Nietzsche, 2001, p. 195-196).

Percebe-se que Nietzsche preza pelo estilo do caráter como necessidade, como inevitável movimento da luta de forças corporais. Como salienta, é uma arte rara praticada por quem avista a totalidade que suas forças e fraquezas podem e assim cria a si mesmo como um plano

artístico. Tal criação artística é de caráter singular, com todas as lutas de forças corporais. A orientação por um só gosto é a vivência da singularidade, que cria a obra de arte: uma totalidade de solidão.

No mesmo aforismo, o filósofo distingue as naturezas (ou caracteres/forças corporais) satisfeitas das insatisfeitas com a fatalidade da vida. As satisfeitas são as que afirmam a fatalidade da vida, pois não buscam em outro mundo a sua satisfação. Mas as insatisfeitas são as que negam o estilo do caráter e criam outro mundo por vingança. Assim, voltam-se contra si mesmas por não poderem senão estarem dominadas por um só gosto. Mas como acontece tal negação? A vingança é lançada contra quem? Perceba-se como Nietzsche (2001, p. 196) expõe a questão:

Serão as naturezas fortes, sequiosas de domínio, que fruirão sua melhor alegria numa tal coação, num tal constrangimento e consumação debaixo de sua própria lei; a paixão do seu veemente querer se alivia ao contemplar toda a natureza estilizada, toda natureza vencida e serviçal; mesmo quando têm palácios a construir e jardins a desenhar, resistem a dar livre curso à natureza. [...] Quem consigo está insatisfeito, acha-se continuamente disposto a se vingar por isso: nós, os outros, seremos as suas vítimas, ainda que tão-só por termos de suportar sua feia visão. Pois a visão do que é feio nos torna maus e sombrios.

A abordagem de Nietzsche trata de caracteres, ou amplexos de forças corporais em luta, e não de pessoas. Mas as pessoas são ações e são lutas entre os amplexos de forças corporais. Como ações, pessoas são perspectivas como tipologias ou idealizações. Não são sujeitos que agem, mas ações. Portanto, quando a referência é às “naturezas fortes”, sedentas de domínio, trata-se de domínio nas relações de lutas dos amplexos de forças. Desse modo, não há a pessoa forte por excelência, mas posicionalmente pode se encontrar satisfeita com a fatalidade da vida porque amplexos de caracteres prezaram e dominaram num só gosto de singularidade e afirmação da fatalidade da vida. Doutro modo, é possível ser acometido provisoriamente pela insatisfação pela fatalidade e se posicionar como ações que negam a vida. Deste modo, a fatalidade tem

o sentido de desgosto, ou seja, a negação de um só gosto que deu o sentido. Assim, a singularidade, a solidão, a situação de rebanho ou de pastor não são definitivamente substanciais em pessoas. E isso diz respeito à concepção de corpo que Nietzsche apresenta também em “Os desprezadores do corpo”, de *Assim falou Zaratustra*, como se pode observar:

Aos desprezadores do corpo desejo falar. Eles não devem aprender e ensinar diferentemente, mas apenas dizer adeus a seu próprio corpo — e, assim, emudecer.

“Corpo sou eu e alma” — assim fala a criança. E por que não se deveria falar como as crianças?

Mas o desperto, o sabedor, diz: corpo sou eu inteiramente, e nada mais; e alma é apenas uma palavra para um algo no corpo.

O corpo é uma grande razão, uma multiplicidade com um só sentido, uma guerra e uma paz, um rebanho e um pastor.

Instrumento de teu corpo é também tua pequena razão que chamas “espírito”, meu irmão, um pequeno instrumento e brinquedo de tua grande razão.

“Eu”, dizes tu, e tens orgulho dessa palavra. A coisa maior, porém, em que não queres crer — é o teu corpo e sua grande razão: essa não diz Eu, mas faz Eu.

Zaratustra fala aos desprezadores do corpo porque está iniciando os seus discursos, está caminhando entre os homens e suas crenças, seus preconceitos morais. Calar é o que precisam os que desprezam o corpo, pois estão insatisfeitos com ele, com a sua fatalidade. Como multiplicidade, é contraditório, luta entre contrários, jogo. Tudo o que é concebido como substancial, vinculado ao eterno, como atemporal, que está mais próximo da perfeição porque está mais distante da mutabilidade, do efêmero, do terreno, é criação do corpo. A alma, o espírito, o Eu são criações do corpo, são modos do corpo dizer algo de si e por si. Por isso, os insatisfeitos, os negadores, os apegados a moral ideal querem abandonar o corpo e tomar distância como autodesprezo, como nulidade de si mesmo. A multiplicidade que é o corpo quer o desprezo de si quando o corpo nega a sua fatalidade. Os desprezadores, os

insatisfeitos, os idealistas, os moralistas, que se dizem assim por excelência, aprendem e ensinam em trincheiras de autoabandono. Quando não estão caminhando com lentidão na lama do autodesprezo, elevam-se como senhores distintos pelo autodesprezo para arrebanhar os que ainda rastejam. Assim o fazem como se o autodesprezo fosse uma dádiva diante dos demais desprezadores. De outro modo, os satisfeitos sofrem com as mazelas da vingança dos insatisfeitos. Isso quer dizer que a insatisfação do corpo por si mesmo é perniciosa ao ponto de ser contagiosa. Por isso, a solidão é também uma proteção, uma trincheira ou uma armadura, um modo de ser que está não somente na vivência do isolamento na caverna do topo da montanha, mas na perspectiva inicial de Zaratustra quando quer “um povo de solitários”. Assim ele afirma seu anseio: “vós, solitários de hoje, vós, que viveis à parte, deveis um dia formar um povo: de vós, que escolhestes a vós mesmos, deverá nascer um povo eleito: — e dele o super-homem” (Nietzsche, 2011, p. 75). Para isto, precisa-se aprender e ensinar com a solidão de que é preciso uma nova precaução, como Nietzsche (2001, p. 214) exclama no aforismo 321 de *A gaia ciência*:

Nova precaução. — Deixemos de pensar tanto em castigar, repreender e melhorar! Raramente mudamos um indivíduo; e, conseguindo fazê-lo, talvez tenhamos conseguido algo mais, sem o perceber: nós fomos mudados por ele! Cuidemos, isto sim, para que a nossa influência *em tudo o que há de vir* compense e ultrapasse a dele! Não lutemos em combate direto! — toda repressão, punição e desejo de melhorar outros equivale a isso. Mas elevemos tanto mais a nós mesmos! Demos cores cada vez mais brilhantes ao nosso exemplo! Obscureçamos o outro com a nossa luz! Não! Não queremos ficar mais *obscuros* por sua causa, como todos os que castigam e não se satisfazem! É melhor que nos afastemos! Desviemos o olhar!

Eis um cuidado que somente o corpo, quando satisfeito com a fatalidade, pode oferecer. Todas as lutas dependem desse desvio do olhar como distanciamento e como solidão. Seja um “indivíduo” ou um “povo de solitários”, é preciso considerar que aprender e ensinar a filosofar

depende, em todos os casos, da consideração de que o corpo é uma multiplicidade e não há nada além dele que seja capaz de alguma sabedoria que afirme a vida com satisfação. Mas também não há nada além dele que seja capaz de desprezar a si mesmo ao criar a noção de uma substancialidade próxima ou em busca da perfeição. Nietzsche não afirma que existe uma substância que define as pessoas, isto é, uma identidade pessoal, mas expõe que quem consigo está satisfeito contempla toda a natureza estilizada, com suas forças e fraquezas. Ao contrário, quem consigo está insatisfeito quer se vingar. Não há objeção de que possa existir alguma insistência ou alguma perseverança tanto daqueles que estão insatisfeitos quanto daqueles que estão satisfeitos. Mas isso não significa que existam espécies de pessoas que sempre serão, substancialmente, satisfeitas ou insatisfeitas. Afirmar a existência de tal substancialidade seria o mesmo que recorrer à insatisfação com a fatalidade da vida, com sua mobilidade, com sua dinâmica, com seu jogo de forças, com os amplexos de forças móveis em lutas. Seria o mesmo que afirmar como insatisfação, o que seria uma afirmação vingativa, ou mesmo uma negação da fatalidade disfarçada de afirmação. Essa tipologia é muito comum quando alguém se dispõe a defender a negação da fatalidade, como se fosse uma afirmação autônoma, singular e cheia de satisfação consigo. Essas tipologias podem ser observadas em situações de pessoas ou grupos que buscam o domínio de outras pessoas ou grupos, através da supressão da mutabilidade necessária pela fatalidade da vida. As tipologias são comumente de posições morais idealizadas. São apenas idealizações e não se cumprem enquanto substâncias. Nesse sentido, a gramática nos permite apenas expressar, através da consciência, por idealizações. No entanto, idealizar não é o maior problema. Ideias são mutáveis e surgem com ações, com a necessária fatalidade. A disparidade é a compreensão de que a idealização determina a fatalidade, que dá o estilo do caráter por um só gosto. Ora, não é o corpo que diz “Eu”, mas é o corpo como fatalidade que

faz o “Eu”. Do mesmo modo, é o corpo que está satisfeito e quer afirmar sua singularidade num “povo de solitários”. Seja à distância, na solidão, a vida pode ser remota de outro modo: quando e como o corpo afirma sua fatalidade e quer a sua fatalidade. Desse modo, o abandono significa alívio, ar puro aos pulmões, a partir do distanciamento da asfixia moral. A solidão, por sua vez, é vivência, é respiração do mesmo ar puro que afirma a vida.

3 Considerações finais

A idealidade da moral é também a vingança contra a fatalidade. Por isso, alguns caracteres insatisfeitos querem ser rebanho e pastor, ambos por vingança da singularidade. Não se trata de pessoas especificamente, mas de tendências, de caracteres da luta de forças corporais. No entanto, são pessoas que vivem de modo individual e também gregário. São corpos individualizados em situações de condicionamento para o convívio social. E um dos modos de se vingar é negar a fatalidade como situações de abandono. Daí pode-se indagar: como se produz abandono em circunstância de pandemia? Se a pergunta for em relação aqueles caracteres insatisfeitos com a fatalidade da vida, os negacionistas consigo mesmos, nada há de se estranhar que queiram negar a si mesmos. Assim fazem “os desprezadores do corpo”. Se for a respeito de insatisfeitos com a fatalidade da vida em relação ao convívio social, pode-se afirmar que sua condição é conservadora e quer dominar grupos ou povos por vingança contra a vida. Divergindo da “nova precaução” do aforismo 321 de *A gaia ciência*, os incautos se pretendem sempre dominadores dos outros porque são negadores perspicazes. Conseguem, por algum tempo, alguma ilusão de domínio, mas logo seu autodesprezo recai sobre si mesmo. Afinal, aquele que encaminha o rebanho para a morte é aquele que também nega a si mesmo, apesar de se posicionar acima do rebanho e se propor como suposto líder e salvador.

Diante da ameaçadora vontade de vingança dos desprezadores do corpo, os que utilizam de todo o seu autodesprezo como pernicioso instrumento contra os modos de aprender e ensinar de modo singular, na solidão, Zaratustra também quer um “povo de solitários” desde o início. Ora, se Zaratustra é uma personagem que aprende com o procedimento genealógico na solidão e quer um “povo de solitários”, aprender e ensinar a filosofar como resistência crítica de afirmação da vida significa buscar a estilização do caráter. A vivência da solidão é um distanciamento provisório para se perceber a fatalidade da vida em sua amplitude e em seus detalhes.

A solidão é crucial para se pensar a aprender e a ensinar a filosofar em circunstâncias de pandemia. É uma perspectiva de afirmação da fatalidade da vida, mesmo nas difíceis e até impossíveis situações de educação remota institucional, quando estudantes e professores se encontram abandonados em precariedade de recursos e de convivências. É possibilidade da vida ser remota como afirmação de si mesma e não como distante de si mesma. Seja em aspecto individual ou de um povo, a vida mudou severamente com a pandemia de Covid-19. Mas ainda é preciso filosofar bastante acerca dessa mudança severa, abordando os sentidos de solidão, de isolamento, de distanciamento, de convívio social, de abandono e de exclusão social. Observe-se que o significado de “povo de solitários”, ou de “povo eleito”, em hipótese alguma é excludente, mas é eletivo quando advém da crítica do abandono excludente. Aprender e ensinar a filosofar na perspectiva de solidão contra o abandono é almejar a eletividade da afirmação da vida. Então, “povo eleito” significa povo de solitários: os que afirmam a vida com a crítica ao abandono vingativo, mesmo que haja sempre seu insistente retorno em discursos e práticas explícitas através de instrumentos, de dispositivos, de metodologias, de instituições e do Estado.

Trincheiras de abandono ou de solidão? Aprender e ensinar
a filosofar em circunstâncias de pandemia de Covid-19

Referências

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HAN, Byung-Chul. *Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder*. Trad. Maurício Liesen. Belo Horizonte: Âyiné, 2018.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Trad. Enio Paulo Giachini. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte*. Trad. Renata Santini. São Paulo: n-1 edições, 2018.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *A gaia ciência*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Genealogia da Moral: uma polêmica*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

Ensino de filosofia e vir a ser

Rafael Mello Barbosa¹

DOI: <https://doi.org/10.58942/eqs.82.06>

A investigação da natureza (fisiologia) é útil não só para as coisas que são em função da vida” “Haveria assim um homem que, ao conhecer a ciência natural <fisiologia>, deixaria de experimentar que a nossa vida é parte do todo? Ou que a medida da nossa existência não é a medida do tempo de tudo? E que corrupção acompanha necessariamente tudo que veio a ser.

(Simplicio, *Comentários à Física de Aristóteles*, Proêmio, p. 4, linhas 17, 33-34, tradução nossa).

Este capítulo é dedicado a pensar a filosofia e o ensino de filosofia sob a perspectiva da natureza e do vir-a-ser. Enquanto a noção de natureza permite pensar a finalidade, a noção de vir-a-ser aponta para o processo que constitui o caminho para o ensino. Caminho que se esclarece com a percepção de que não se nasce filósofo ou filósofa, todos vieram a ser isso, assim como a filosofia, ela mesma, não existe desde sempre. Nosso caminho tem sido esse: pensar em ações e práticas que permitam aproximar das ações e práticas próprias à filosofia. Primeiramente, buscamos distinguir o sentido e a prática com a noção de natureza na modernidade da realizada entre os gregos arcaicos e clássicos, o que nos permite pensar a relação do ensino de filosofia com a

¹ Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor no Departamento de Ensino Médio-técnico (DEMET), no Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais e no Programa de Pós-graduação em Filosofia e Ensino (PPFEN) do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ). E-mail: rafael.barbosa@cefet-rj.br

natureza. Em segundo lugar, procuramos levantar questões sobre que é próprio do vir a ser concernente à filosofia e ao ensino de filosofia. Por fim, conjecturamos consequências para a filosofia na sala de aula e na escola.

1 Natureza e *autarcheia*

Na fala de hoje vou procurar expor algumas considerações relativas ao meu esforço de pensar uma fundamentação natural para a minha prática no ensino de filosofia. Procuo uma fundamentação que não seja absoluta e restritiva e que me dê forças para levar o ensino de filosofia o mais longe que eu puder. Essa pesquisa corresponde a uma necessidade minha, a um interesse meu de pensar recorrentemente nas questões e problemas relativos à natureza, sobretudo por julgar que, esse diálogo, me permite pensar continuamente na finitude e na morte e a mim mesmo e minha relação com o mundo sob esses prismas.

Se eu me pergunto se a natureza pode ser uma professora e o que ela pode me ensinar enquanto ser humano, porque eu não deveria perguntar o que ela pode me ensinar enquanto professor?

A essa altura vocês podem estar se perguntando, em que sentido eu estou entendendo natureza? Venho trabalhando com os sentidos de natureza desenvolvidos entre os gregos clássicos, em especial o da Física de Aristóteles, que é completamente diferente do modo como costumamos compreender hoje a natureza.

Então, permitam-me essa rápida digressão sobre a física moderna que reverbera fortemente no modo como lidamos com a natureza. Newton, no prefácio ao leitor do *Princípios Matemáticos da Filosofia Natural* (1987, p. 3), deixa bastante claro para onde ele olha para se inspirar:

À mecânica prática pertencem todas as artes manuais, das quais a mecânica tirou o seu nome,
Quem trabalha com menos rigor é um mecânico imperfeito, e, se alguém pudesse trabalhar com rigor perfeito seria o mais perfeito mecânico de todos.

Newton olha para a mecânica manual, isto é, para a mecânica, a qual chamaríamos hoje de engenharia, para pensar o cerne da física, que hoje chamamos mecânica clássica. Esse olhar para a mecânica-engenharia indica seu objetivo enquanto cientista, a saber, “tentar arrancar à natureza seus segredos, isto é, descobrir os processos ocultos que permitem agir sobre a natureza para colocá-la a serviço dos interesses humanos” (Hadot, 2006, p. 129). Do outro lado dos belos frutos da física clássica está uma relação com o mundo e com a natureza que os subordina aos desejos e desígnios de alguns seres humanos, onde ela não aparece enquanto questão a ser encarada.

Uma das faces que parece mais interessante na investigação sobre a natureza entre os gregos clássicos e arcaicos está na disputa pelo sentido de natureza, diferente da física moderna que não tematiza propriamente o sentido de natureza. Esta disputa do sentido primeiro e do modo mais adequado de dizê-la aparece como uma das primeiras práticas constitutivas da filosofia e um modo de realização do ser humano em sua *autarcheia* e plenitude. Não é uma guerra para encerrar a natureza e silenciar o discurso, mas um convite para reverenciar e dedicar tempo e palavras àquilo que parece mais digno. A natureza é um caminho para pensar aquilo que é comum a todas as coisas e daí a preocupação com cada coisa, com o modo como elas são e com a existência delas.

Aristóteles na Física (192, 17-20 [Bekker, 1961], tradução nossa) segue esse caminho e busca pensar no sentido de vir a ser e de natureza, a qual define desse modo: “princípio de algo e causa do mover-se e repousar no que é primeiramente, segundo ele mesmo e não segundo acidente”.

Vejam que natureza não é apresentada como um único ser que engloba todos os outros e sim como um princípio constitutivo para cada ser natural. E constitutivo se diz aqui de modo duplo, tanto para o ser natural que depende do princípio que impele e articula seus processos fundamentais de vir a ser, quanto para o princípio do ser natural, que não seria sem isso de que é princípio.

Dizer que os seres naturais movem-se por si mesmos e não por acidente, pode parecer estranho se pensarmos nas plantas ou nas rochas, por exemplo. No entanto, Aristóteles subdivide o movimento em três tipos diferentes, o de lugar, o de qualidade e o de quantidade. Distintamente da física moderna que só assume a mudança de lugar, a física aristotélica também compreende mudanças qualitativas como movimento, como quando nos tornamos morenos ou cultos, e mudanças quantitativas como quando crescemos ou diminuímos.

Mover-se por si implica que a fonte que gera o movimento acompanha e sustenta continuamente o movimento gerado, sem depender, para isso, de um outro. Como, por exemplo, o que ocorre com a arte. A arte é um outro princípio de vir a ser (distinto da natureza) e é princípio de movimento radicado em e dependente dos seres humanos, enquanto transformamos objetos naturais em outros, em artificiais, e os usamos. O princípio de movimento e repouso dos objetos artificiais não está neles, mas em quem os cria.

A cada vez que me pergunto pelo ensino de filosofia esse princípio, a natureza, me parece ser um limiar. Porque quando eu me penso como professor e planejo e realizo os meus cursos, eu não consigo deixar de pensar que devo tratar os estudantes como entes naturais, isto é, entes que vem a ser, que são inacabados e mortais, e que podem realizar a sua existência se olhando e cuidando dos modos que lhe permite vir a ser. Um ser em vir a ser que se sabe em vir a ser e busca vir a ser antes disso do que aquilo. De novo, entes que sejam eles mesmos princípio de

movimento e repouso neles mesmos no que diz respeito àquilo que lhes é mais fundamental. E por outro lado, eu me nego a tratá-los como seres desprovidos de princípio interno, esse é um caminho que levaria a tratá-los mais como homens-objeto do que como homens-sujeito, nas palavras de Freire.

2 Ensino de Filosofia e vir a ser

Espero que não se importem, mas vou começar de novo. Acredito que a filosofia, o ensino de filosofia devam ser vistos pela perspectiva do vir-a-ser. A primeira, a filosofia, porque é um modo de vir a ser do ser humano e o segundo por ser relativo a um modo de vir a ser. Nem a filosofia sempre existiu, nem ninguém jamais nasceu filósofo, mas veio a ser filósofo, e, nesse sentido, o ensino de filosofia pode equivaler aos caminhos orientados para vir a ser filósofo.

Quando um professor planeja um curso, existe a pretensão de ocasionar alterações nos estudantes de modo que eles sejam mais hábeis e cientes, por essa razão acredito que podemos pensar o ensino de filosofia sob os auspícios do vir-a-ser. O ensino não é qualquer modo de vir a ser, nem um modo aleatório, mas, *grosso modo*, um vir a ser específico dos seres humanos que não eram hábeis ou cientes e passam a ser.

Quando um estudante procura um professor de música ele deseja deixar de ignorar a capacidade de distinguir adequadamente os sons e deseja ser hábil em manusear o instrumento musical a ponto de produzir os sons nas medidas desejadas. Não parece estranho dizer que um bom professor de música auxilia o estudante na façanha de torna-se músico, nem que um mal professor dificulta passar de não músico a músico.

Contudo, a filosofia, diferentemente da música e das outras ciências não parece comportar dogmas últimos inquestionados e

inquestionáveis. A ausência de consenso entre dois filósofos sobre o sentido de filosofia é uma expressão disso. A ignorância parece figurar como destino do conhecimento filosófico, isto é, enquanto não parece provocar dúvida dizer que um ser humano passa a ser músico quando adquire tais conhecimentos, um ser humano passa a ser filósofo quando adentra o caminho da dúvida, quando passa a conviver com perguntas e questões, sempre recolocadas.

Usamos o vir-a-ser em português de dois modos: de modo simples e de modo complexo, isto é, de modo intransitivo (X veio a ser) e transitivo (X veio a ser Y). Por exemplo, quando dizemos que João veio a ser, com o sentido de nascer, de passar a existir ou quando dizemos que João veio a ser moreno ou culto, com o sentido de transforma-se em, mudar. No primeiro sentido, a transformação é radical e gera outro ser, no segundo sentido, o ser se mantém e uma característica deste ser é alterada.

Talvez a filosofia e seu ensino flertem com esses dois sentidos de vir a ser. Isto é, passar a ser filósofo(a) envolve tanto aprender um conjunto de práticas e hábitos que são característicos desse modo de ser, assim como envolve uma transformação radical, uma vez que implica uma tomada de posição do ser humano especificamente sobre o seu modo de fazer-se humano. Talvez essa dubiedade seja a principal razão pela qual é tão difícil dizer qual é o termo final que corresponde ao vir a ser filósofo, porque a cada vez está implicada uma compreensão e uma prática de humanidade que não corresponde propriamente ao vir a ser de uma habilidade e a um conhecimento que nos víamos privados, mas a um vir a ser do sujeito mesmo. É nesse sentido que Hadot vai usar o termo *conversão espiritual* para falar da aprendizagem e do exercício filosófico, não em um sentido meramente espiritual e religioso, mas em um sentido de uma conversão total que atravessa completamente o ser humano que nós somos. Quando nos tornamos nadadores, músicos ou matemáticos aquilo que somos primeiramente para nós mesmos não parece ser

alterado, como acontece em um percurso de filosofia quando nos colocamos em questão o ser humano que somos.

3 Conseqüências para o (meu) ensino de filosofia

Imagine um professor de filosofia que percebe que não pode lecionar filosofia sem se pensar enquanto um professor de filosofia. Que está obrigado pelas suas ações a ter que decidir a cada vez o que é filosofia e como ensiná-la. E se, por conta da pesquisa derivada dessa percepção, ele acaba por entender filosofia como um modo de vir a ser dos seres humanos, um modo de colocar em questão e em elaboração isso que somos primeiramente e o ensino de filosofia como um caminho para isso.

Então, ele não pode mais simplesmente entrar em sala de aula e pedir que se abram os livros e ensinar os principais sistemas dos autores mais consagrados pela tradição e, ainda assim, dar-se por satisfeito. Isso pode não ser inadequado, mas é insuficiente. Se não é o domínio dos sistemas canônicos, o que é que pode permitir experimentar um modo de vir a ser filosófico? Qual percurso posso vivenciar com os estudantes que lhes permita se aproximarem da filosofia? Como posso avaliar essa aproximação? A filosofia não deveria atravessar a escola e transbordar da sala de aula?

Como eu tento agir diante dessas questões? Olhando para natureza penso a mim mesmo e aos estudantes como seres constituídos de princípios de movimento e repouso. Se não posso tomá-los como homens-objetos e querer determinar-lhe o princípio, eu posso procurar mostrar a eles e experimentar com eles o modo como eu realizo filosofia. Ensinar por inspiração e imitação. Se não são os sistemas aquilo que propriamente devo ensinar, e sim exercícios, práticas e hábitos não seriam esses os caminhos mais apropriados?

Vamos olhar para o caso do futebol. Em uma escolinha de futebol não se espera aprender exclusivamente sobre a história, as táticas e estatísticas do jogo, mas antes, e muito mais, espera-se tornar-se hábil neste jogo por meio de exercícios e práticas que são aprendidas por imitação dos colegas, do professor ou dos que são mais eminentes na arte.

Acredito que isso valha de modo similar para a filosofia e que o ensino de filosofia tem que considerar exercícios e práticas prévios e preparatórios e exercícios e práticas próprios, como o correr é prévio ao futebol e comum a muitas outras artes, mas o cabecear ao gol é próprio do futebol, assim como ser alfabetizado é necessário para uma leitura filosófica.

Ser coerente com isso que venho pensando, conduz à problemas severos relativos à avaliação dos estudantes. Se meu projeto de ensino é voltado para a realização de exercícios e práticas que permitam potencializar a força do princípio de cada estudante de modo que estejam implicados primeiramente no seu vir a ser, como poderia julgar que os avalio adequadamente quando afirmo se são capazes de escrever aquilo que eu espero reproduzindo e reelaborando os sistemas filosóficos trabalhados em sala de aula? O critério que venho adotando, ainda que me pareça insuficiente, também me parece melhor: o esforço relativo tanto à realização dos exercícios que semanalmente são propostos, quanto à reflexão sobre os exercícios realizados; não basta só fazer, é preciso pensar na razão de se estar fazendo.

Por último, gostaria de dizer que este caminho tem me levado a pensar que a filosofia na escola deve transbordar da sala de aula e atravessar a escola e que, ao menos, a filosofia e professores e professoras de filosofia têm um papel a cumprir. Não se engajar na formação humana enquanto tal é já se engajar na formação interessada e interesseira. Acho que todos nós percebemos bem claramente que as nossas escolas sejam públicas ou privadas estão voltadas para a formação do ser humano

enquanto trabalhador. Hoje o objetivo e o critério do melhor se encontram na formação para as provas de acesso à universidade e para o mercado de trabalho. No entanto, o que precisamente as escolas têm diante de si, não são prototrabalhadores, mas seres humanos. Parece-me claro ser preciso repensar a escola para que nela os seres humanos presentes possam ter a liberdade de explorar a sua humanidade em muitos sentidos. Escolas erguidas e que olhem para “o pleno desenvolvimento do educando” (Brasil, 1996, Art. 2º) com ser humano integral, não apenas com futuros trabalhadores; escolas para a arte de ser humano, não laboratórios de ferramentas. Uma educação para a democracia, para a valorização do outro e para a discórdia de idéias e convivência pacífica, “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (Brasil, 1996, Art. 2º).

Referências

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB. 9394/1996.

BEKKER, Immanuel (Ed). *Aristotelis Opera*, editio altera Olof Gigon, Berlin: Walter De Gruyter, 1961.

HADOT, Pierre. *O Véu de Ísis: Ensaio sobre a história da idéia de natureza*. São Paulo: Loyola, 2006.

NEWTON, Sir I. *Princípios matemáticos da filosofia natural*. Trad. C. L. Mattos et alii. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Coleção Os Pensadores).

SIMPLICIUS. *Commentaria in Aristotelem Graeca*, Voluminis IX. Ed. H. Diels. Berolini, Reimer, 1882-1895. Berlin, de Gruyter, 1962.

Disciplina, instrução e autonomia: os princípios e o fim da Pedagogia kantiana

Thomaz Estrella de Bettencourt¹

DOI: <https://doi.org/10.58942/eqs.82.07>

1 Introdução

Que princípios devem guiar o processo de ensino e qual a finalidade da educação para o gênero humano de acordo com Kant? O presente trabalho procura reunir elementos, na obra kantiana, que nos ajudem a esboçar possíveis respostas para as duas perguntas. Ao longo desse percurso, esperamos construir uma interpretação que nos permita conhecer com maior clareza os fundamentos da pedagogia kantiana e suas conexões com a filosofia crítica. A primeira dificuldade que enfrentaremos será que, embora a questão do ensino apareça em diversos escritos de Kant, o relevo então dado ao problema parece não condizer com a importância que ele tem dentro da filosofia crítica. A despeito da relevância atribuída à educação, as conexões entre a pedagogia, filosofia e a saída da menoridade não recebem um tratamento satisfatório em nenhum escrito do filósofo. No *Manual dos cursos de Lógica Geral*, por exemplo, encontramos uma definição sobre o que seria a Filosofia e uma defesa de que o único caminho para ensiná-la passa, necessariamente, por ensinar a filosofar. Nas duas primeiras *Críticas*, somos apresentados ao que seria o método próprio de investigação filosófica, ao fundamento

¹ Doutor em filosofia pela PUC-Rio. Professor do Programa de Pós-graduação em Filosofia e Ensino (PPFEN) e do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) do CEFET-RJ.
E-mail: thomaz.bettencourt@cefet-rj.br

transcendental da liberdade e sua ligação com a razão prática. Na *Crítica da faculdade do juízo* entramos em contato com a interpretação teleológica da natureza. Em *Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita*, lemos que o ser humano progride na direção de uma constituição política cosmopolita perfeita e, ao comparar com o que é escrito no *Resposta à pergunta: que é Esclarecimento?*, percebemos que neste caminho o ser humano deve emancipa-se e atingir a maioridade. Todavia, é apenas numa obra publicada já nos últimos ano de vida de Kant, e redigida partir da compilação de notas de suas preleções, a saber, em *Sobre a pedagogia*², que encontramos uma reflexão dedicada diretamente à questão da formação humana.

A tarefa que assumimos nesta investigação nos levará, num primeiro momento, a seguir as preleções sobre pedagogia a fim de identificar que partes compõem o processo de ensino e como ele deve ser organizado de acordo com Kant. Veremos que, na visão do filósofo, a educação pode ser dividida em três etapas: os cuidados, a disciplina e a instrução. O passo seguinte será entender o que envolve e qual a importância de cada uma dessas fases para a formação humana. Nossa atenção, todavia, se concentrará nas últimas duas. A partir deste ponto, buscaremos compreender a relação estabelecida por Kant entre a disciplina e a humanização do homem. Notaremos que o termo é empregado em sentido negativo e se refere à capacidade de contrariarmos nossas inclinações e guiarmos nossas ações por de leis racionais e não por impulsos sensíveis. A noção de disciplina nos levará a traçar um conceito da perfeição humana e, a ele atrelado, uma ideia de

² À época, já sem forças para encaminhar pessoalmente a publicação do conteúdo de suas aulas sobre pedagogia, Kant confiou a tarefa a seu aluno, Friedrich Theodor Rink. A organização das notas e a escolha do material que faria parte do trabalho ficou a cargo Rink, que recebeu de Kant a orientação para selecionar o que fosse mais adequado ao interesse de seus leitores. O resultado nós conhecemos com o título de *Sobre a pedagogia*, mas, para alguns intérpretes de Kant, o escrito pode ter sido modificado de maneira relevante por Rink, com a introdução de elementos externos ao conteúdo original (cf. Philonenko, Alexis. Kant et le problème de l'éducation. In: KANT, Immanuel. *Réflexions sur l'éducation*. Paris: Vrin, 1967).

educação que, como pretendemos defender, dever ser pensada como um princípio regulativo que orienta nosso entendimento na busca pela completude do conhecimento.

Ao nos encaminharmos para a segunda metade desta pesquisa, direcionaremos nosso foco para o que Kant denomina a parte positiva da educação, isto é, a instrução. A reflexão sobre a definição de educação enquanto arte, nos levará a reconhecer a necessidade de pensar o processo de ensino como algo a ser constantemente melhorado com base em experiências pedagógicas empreendidas nas escolas e conduzidas por docentes. Veremos que a adoção de uma metodologia que respeite o caminho natural do progresso intelectual do aluno, além de facilitar a verdadeira aprendizagem, também concorre para acelerar o progresso da educação e, a com ele, o progresso da humanidade. Por fim, analisaremos o que é a autonomia de acordo com Kant e como a educação deve ser entendida como parte fundamental do esclarecimento do sujeito e, conseqüentemente, como parte também do processo de moralização da humanidade.

2 Educação

O que pensa Kant sobre educação? Ao tratar de temas como o esclarecimento, o progresso da humanidade em direção a uma constituição civil cosmopolita perfeita e o desenvolvimento moral do homem³, o filósofo nos oferece algumas pistas, mas, é apenas no *Sobre a Pedagogia* que a questão é abordada diretamente. Sem preâmbulo, as primeiras linhas do escrito trazem a célebre afirmação: “o homem é a única criatura que tem de ser educada” (Kant, 2012, p. 9). A frase vem

³ Cf. *Resposta à pergunta: Que é Esclarecimento?; Que significa orientar-se no pensamento; Ideia de uma história universal de um ponto cosmopolita; A paz perpétua e outros opúsculos; O conflito das faculdades; Crítica da Razão Prática; Fundamentação da metafísica dos costumes*, entres outros.

acompanhada de uma definição, de caráter amplo, do que compreende a educação, mas, o motivo de o ser humano estar isolado sob esta condição não é algo esclarecido neste momento do texto⁴. A educação é descrita, então, como um movimento realizado em três etapas: os cuidados, a disciplina e a instrução. A partir daí, como veremos, o texto segue no sentido de nos fornecer uma apresentação mais pormenorizada dessas partes do processo educativo.

A primeira etapa, o cuidado, nos remete à fase inicial de vida do ser humano. Kant pondera que a proteção e a providência dos pais são condições fundamentais para que um recém-nascido não tenha a sua existência ameaçada. Além de prover alimentação, os pais devem zelar para que o filho, ainda incapaz de cuidar de si, acabe por fazer uso de suas forças de modo prejudicial à preservação de seu bem-estar. Os outros animais, argumenta Kant (2012, p. 9), precisam de alimentos e, em alguma medida, de proteção, mas não carecem de cuidados como os seres humanos. Nessa etapa, sem domínio sobre o próprio corpo e com um frágil entendimento, o infante é passivo diante dos cuidados dos pais e deles depende integralmente. Passados alguns anos, no entanto, não seria de todo absurdo esperar que a criança fosse capaz de promover o desenvolvimento de suas disposições naturais por conta própria. Mas, não é que observamos na experiência.

2.1 Disciplina e humanização

Se num primeiro estágio de vida o ser humano precisa de cuidados, quando começa a desenvolver a razão tem de aprender a disciplina. Um animal desprovido de razão age por instinto e nele encontra o seu guia. Não precisa de educação, pois essa “razão alheia já

⁴ Ao longo das próximas páginas deste breve estudo, tentaremos evidenciar que, para Kant, o ser humano se difere dos outros animais por ter razão — o que o permite ser livre para seguir a lei que dá a si mesmo —, e que precisa ser educado, visto que a razão não é como as demais disposições naturais que se desenvolvem por si mesmas.

lhe dispensou tudo de que ele precisa” (Kant, 2012, p. 9) e com isso pode desenvolver suas disposições naturais sem a direção de um plano. O homem, no entanto, para alcançar a sua destinação, a humanidade, precisa desenvolver a própria razão. Enquanto não estiver em condições de se fazê-lo por conta própria, outro deve assumir esta tarefa em seu benefício. A disciplina aparece aqui como o primeiro passo para libertar-se do governo da animalidade e progredir no sentido da humanização do homem. Uma indicação mais clara sobre este traço distintivo do ser humano poder ser encontrada na obra *A metafísica dos costumes*, quando Kant (AK 213-214) compara o arbítrio humano e o animal:

O arbítrio que pode ser determinado pela razão pura chama-se livre arbítrio. Aquele que só pode ser determinado pela inclinação (impulso sensível, *stimulus*) seria arbítrio animal (*arbitrium brutum*). O arbítrio humano é, pelo contrário, um arbítrio que é, sem dúvida, afetado mas não determinado pelos impulsos sensíveis e que não é, portanto, puro por si próprio — sem uma adquirida habilidade da razão —, mas pode ser determinado a certas ações pela vontade pura.

O que nos humaniza é, nesta medida, a habilidade adquirida pela razão de comandar o arbítrio por uma vontade pura, isto é, uma vontade que não é determinada por impulsos sensíveis. O conceito de liberdade em sentido negativo é descrito, precisamente, como a independência do arbítrio de sua determinação por impulsos sensíveis. No texto *Sobre a pedagogia*, a noção de disciplina parece receber uma definição próxima. Kant ressalta que o termo se refere à capacidade de frear os impulsos animais e conter o que há de selvagem no ser humano tendo, portanto, um uso negativo. Ser selvagem, de acordo com Kant (2012, p. 10), significa agir sem seguir leis e motivado pela vontade. O que distingue o ser humano dos outros animais é justamente a sua capacidade de guiar as próprias ações com base numa lei dada pela razão e livre de influência de inclinações naturais. Mas, ser capaz de negar os impulsos animais não é

algo que ocorra naturalmente ao homem e, portanto, precisa ser ensinado.

Na concepção kantiana, todavia, ser disciplinado, ainda que a disciplina seja imprescindível ao ser humano, não é o mesmo que ser educado, pois da educação também faz parte a instrução. Depois de ter sido cuidado e de ter sido iniciado no caminho da disciplina, chega o momento de o ser humano ser instruído. Em contraste com a disciplina, a instrução é positiva e pode ser entendida como a transmissão do conhecimento e da cultura que levaram o ser humano do estado de rudeza à civilização.

O homem só se torna homem através da educação. Nada mais é do que aquilo em que a educação o torna. É de notar que o homem só pode ser educado por homens, por homens que foram igualmente educados (Kant, 2012, p. 12).

Ao pôr em relevo o papel da educação para o desenvolvimento da humanidade, Kant chama nossa atenção para o caráter progressivo da educação: só educa aquele que foi igualmente educado. Uma consequência imediata dessa constatação é que desenvolvimento humano depende do aperfeiçoamento constante da educação. Dito de outro modo, quanto melhor for educação do ser humano, em melhores condições de educar as próximas gerações ele estará.

2.2 A Ideia da educação

Em *Sobre a Pedagogia*, ao se referir à elaboração de uma teoria da educação, Kant a trata como um “ideal magnífico”, isto é, como projeto cuja realização não deve ser esperada em nosso tempo, mas, que também não deve ser considerada impossível. Em seguida, ideia é definida⁵, em sentido lato, como “o conceito de uma perfeição que *ainda* não se

⁵ Comparar com outras obras de Kant como, por exemplo, a *Dissertação* (cf. *Forma e princípios do mundo sensível e do mundo inteligível*, II 396), a *Lógica* (cf. *Manual dos cursos de Lógica Geral*, AK 92) e a *Crítica da Razão Pura* (cf. *Crítica da razão pura*, A 310-311 / B 367-368).

encontra na experiência” (Kant, 2012, p. 13, grifo nosso). Uma leitura mais apressada poderia nos levar a pensar que à ideia da educação corresponderia um objeto de uma experiência possível, ainda que num futuro longínquo, mas, não é esse o caso. Não é, porque, de acordo com a filosofia crítica kantiana, ideias são representações da razão que não encontram na experiência possível um objeto correspondente. Assumir o contrário significa ultrapassar os limites do conhecimento humano e considerar que os princípios de possibilidade dos objetos da experiência também são válidos para as coisas em si mesmas. Um uso ilegítimo que, segundo Kant, toma como princípios constitutivos do uso empírico do intelecto aqueles que deveriam ser pensados apenas como princípios regulativos ou máximas da razão que servem para orientar o entendimento em sua busca pela completude do conhecimento (cf. Kant, 2003, AK 92).

Dois pontos dessa discussão nos interessam. O primeiro é que “nem todas as coisas possíveis são objetos da experiência” (Kant, 2003, AK 92), por exemplo, a ideia de educação é perfeitamente possível, ainda que não encontre um objeto que lhe corresponda na experiência. A função de uma ideia da educação seria fornecer regras para orientar a realização da tarefa em vista, a saber, alcançar a perfeição. O Segundo ponto é que, no que tange à ideia de educação, a perfeição a que Kant se refere é o desenvolvimento pleno de todas as disposições naturais do ser humano. O propósito da educação é permitir ao homem atingir a perfeição de sua natureza, porém, tal empreendimento não chega a termo no intervalo de uma vida. O mais disciplinado e instruído, mesmo o mais sábio e mais virtuoso, em nossa época, não pode ser considerado como alguém que logrou êxito nessa tarefa. Não pode porque uma

realização deste tipo é algo que diz respeito ao gênero humano e não ao indivíduo⁶.

2.3 A educação como Arte

O que a constatação de que o ser humano carece de educação e que a educação deve seguir um plano para permitir à humanidade alcançar a sua destinação nos diz sobre a pedagogia kantiana? A resposta é que a educação deve ser pensada como uma arte⁷ que se aperfeiçoa progressivamente a partir da experiência e busca um determinado fim. Nas palavras de Kant:

Existem muitos germes na humanidade, e é tarefa nossa desenvolver proporcionadamente as disposições naturais e desenvolver a humanidade a partir de seus germes e fazer que o homem alcance sua destinação. Os animais realizam-na por si e sem a conhecerem. O homem tem primeiro de procurar alcançá-la, mas tal não pode suceder, se não tiver um *conceito de sua destinação* (Kant, 2012, p. 13-14, grifo nosso).

O argumento é simples: alguém mais cultivado e experiente será capaz de entender melhor o que deve conter o conceito do modo correto de educar. Parte-se da premissa de que, para ensinar corretamente, é necessário ter clareza acerca dos objetivos da educação e, como por essa perspectiva, o objetivo corresponde ao desenvolvimento das disposições naturais do homem, exige-se uma boa compreensão do que seria a perfeição do seu desenvolvimento. A arte da educação não é, nesta

⁶ Em *Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita*, Kant afirma que a razão humana demanda o tempo da espécie e não o do indivíduo para se desenvolver completamente. Ainda que a relação entre a educação e o desenvolvimento da razão não seja alvo de uma análise mais pormenorizada no escrito, podemos notar que o propósito ora atribuído à educação tem uma relação próxima com o que Kant considera ser o fim da humanidade, posto que a ideia de uma história universal do gênero humano segue, como a um fio condutor, o propósito da natureza para o homem, isto é, o perfeito desenvolvimento de suas disposições naturais.

⁷ Kant parece trabalhar aqui com uma concepção de arte como *techne*, isto é, como um conjunto de regras generalizadas, com base na experiência, e direcionadas para um fim.

Disciplina, instrução e autonomia: os
princípios e o fim da Pedagogia kantiana

medida, algo que possamos considerar acabada, ela se aperfeiçoa a cada geração e aproxima o ser humano de seu fim.

Cumulada com os conhecimentos dos que já passaram, cada geração pode sempre levar a cabo, cada vez mais, uma educação que desenvolva proporcionalmente e de modo conforme ao seu fim todas as disposições naturais do homem e assim conduzir todo o gênero humano à sua destinação (Kant, 2012, p. 14).

Kant distingue entre dois tipos de arte relacionadas à educação, a saber, a arte *mecânica* e a *judiciosa*. A educação levada a cabo por meio de uma arte mecânica opera sem planejamento e é organizada de acordo com as circunstâncias, orientando-se a partir do que se revela na experiência como proveitoso ou prejudicial ao ser humano. Não seria razoável esperar que uma educação conduzida mecanicamente nos guiasse com alguma segurança e no sentido correto a que estamos destinados.

A arte da pedagogia, se adequada ao propósito do gênero humano, deve ser conduzida por um plano e, nesta medida, deve ser judiciosa. Mas, Kant faz uma ressalva: não se deve educar tendo como parâmetro o estado atual do gênero humano, deve-se ter em vista o estado futuro ao qual o ser humano se destina e, portanto, adequado à ideia de humanidade (cf. Kant, 2012, p. 16). A advertência é relevante, ela indica que a educação não pode ser dirigida por objetivos meramente pragmáticos, condicionados pelo contexto de uma época. A finalidade da educação, o seu *telos*, deve estar alinhada ao que se projeta como o melhor estado possível de ser alcançado no futuro pelo ser humano. Mas, isso não significa que a educação esteja desconectada da realidade e que não deva ser constantemente aperfeiçoada pela experiência.

Imagina-se comumente que não seriam precisos experimentos na educação e que se poderia ajuizar diretamente a partir da razão se algo será bom ou ruim. Mas, aqui há muito enganos e a experiência ensina

que se mostram com frequência, nas nossas tentativas, efeitos diametralmente opostos aos que se esperava (Kant, 2012, p. 21).

O descompasso entre teoria e prática sinaliza que, no que tange à educação, a reflexão a partir da prática pedagógica deve fornecer elementos para a permanente revisão da teoria. Com isso se espera que as gerações vindouras não regridam em direção à rudeza ou mesmo à selvageria, mas que progridam em direção ao esclarecimento e à emancipação do homem. A questão que emerge nesse momento é: como ensinar, conciliando a disciplina e a instrução, para promover no ser humano a capacidade de pensar por conta própria e a de orientar-se para a sua verdadeira finalidade?

2.4 Instrução e esclarecimento

No *Anúncio do Programa do Semestre de Inverno de 1765-1766* (1922), Kant reconhece a dificuldade que acompanha o processo de ensino e a atribui em parte ao fato de não seguirmos o caminho natural do progresso do conhecimento humano. O desvio seria provocado pela introdução de determinados conteúdos que, embora de utilidade social, não estariam adequados ao grau de desenvolvimento da mente do aluno. Como consequência, o estudante é apresentado a questões que não consegue compreender e apenas reproduz mecanicamente o conhecimento adquirido. A saída para o problema seria adotar um modelo mais próximo do natural, isto é, um modelo que começasse por desenvolver o entendimento, em seguida a razão e, finalmente, a instrução. Para Kant (1992, 2:305, p. 291):

O progresso natural do conhecimento humano é assim: antes de tudo, o entendimento se desenvolve ao usar a experiência para chegar a juízos intuitivos, e por meio deles chegar a conceitos. Depois disso, e empregando a razão, esses conceitos vêm a ser conhecidos em relação às suas causas e consequências. Finalmente, por meio da ciência, esses conceitos vêm a ser conhecidos como partes de um todo bem-ordenado.

Disciplina, instrução e autonomia: os princípios e o fim da Pedagogia kantiana

Uma educação que procure reproduzir esses passos começaria por promover a compreensão do mundo, desenvolvendo o entendimento e permitindo ao estudante entender o que aprende. Num segundo momento, o jovem seria levado a iniciar a investigação sobre as causas e consequências daquilo que aprendeu, estimulando progressivamente a razão. O estágio final seria a sistematização integral desses conhecimentos com base em seus princípios. Para Kant, a adoção de tal metodologia traria o benefício de permitir um desenvolvimento mínimo de todos os alunos: mesmo aqueles que não chegassem à última etapa prevista manteriam a experiência e o conhecimento adquirido ao longo do processo de ensino. Por outro lado, uma educação que invertesse a ordem das etapas, antepondo o exercício da razão ao desenvolvimento do entendimento, produziria um aluno incapaz de pensar por conta própria, sabendo apenas imitar o pensamento de outro.

Em suma, não são *pensamentos*, mas a *pensar* o que o entendimento deve aprender. Ele deve ser *conduzido*, por assim dizer, mas não *carregado*, para que no futuro seja capaz de caminhar por si mesmo, e de fazê-lo sem tropeçar (Kant, 1992, 2:306, p. 292, grifos do autor).

Conduzir o sujeito nesta empreitada significa provocar a capacidade de pensar, formulando juízos, analisando conceitos empíricos e comparando as impressões recebidas pelos sentidos. Investigações mais altas acerca do fundamento das coisas são indicadas somente depois de o aluno ter amadurecido o próprio entendimento. Em suas preleções sobre pedagogia, Kant (2012, p. 20) confirma essa perspectiva e vai além ao enfatizar que a última etapa da educação é o homem esclarecido. Além de aperfeiçoar as habilidades sensoriais, de desenvolver a capacidade de entender e estabelecer relações entre conceitos e, ainda, de avançar do conhecimento imediato por meio de inferências, a educação deve promover no ser humano a habilidade de escolher bons fins para guiar as próprias ações. Aqui fica evidente a importância de a fase da instrução ser conduzida adequadamente, visto

que, sem a habilidade de pensar por conta própria e de saber escolher os fundamentos corretos para nossas ações, a humanidade não sairá nunca da menoridade e não alcançará o esclarecimento.

2.5 *Autonomia e moralidade*

Na *Fundamentação da metafísica dos costumes*, ao abordar a questão da relação da autonomia com a moralidade, Kant (2002, BA87-88, p. 85) assinala que a autonomia é a propriedade da vontade humana que a permite extrair de si mesma a lei que a determina. Em contrapartida, quando

[...] a vontade busca a lei, que deve determiná-la, *em qualquer outro ponto* que não seja a aptidão das suas máximas para a sua própria legislação universal, quando, portanto, passando além de si mesma, busca essa lei na natureza de qualquer dos seus objetos, o resultado é então sempre *heteronomia* (Kant, 2002, BA89, p. 86, grifos do autor).

Nesse caso, o que motiva a ação é algo externo à razão e que tem como fim a realização de algum interesse particular. Para Kant, seres racionais com faculdades sensíveis não têm uma vontade absolutamente boa, visto que pode ser afetada por inclinações. Uma vontade imperfeita que não é necessariamente determinada por uma lei racional, para agir sem ser influenciada por apetições, tem de ser comandada por um imperativo categórico, isto é, por um princípio que obriga a tomada de um curso de ação pensado como necessário por si mesmo. A ação comandada pelo imperativo categórico é realizada por dever e, nesta medida, não tem outro fim do que o respeito à lei moral. Por fim, devemos considerar moralmente boa a ação fundada na liberdade da vontade e determinada por uma lei racional que trata a humanidade sempre como fim e nunca como meio.

No escrito *Sobre a pedagogia*, depois de indagar se o homem deve ser considerado moralmente bom ou mal por natureza, responde que “nem uma coisa nem outra, pois não é um ser moral por natureza; só se

torna um ser moral, se sua razão se elevar aos conceitos de dever e de lei” (Kant, 2012, p. 72). Chegar a esse grau de desenvolvimento racional é algo que depende da ampliação de nossas habilidades e, portanto, algo que está em relação direta com o processo de ensino e com a finalidade atribuída à educação. Em *Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita*, Kant investiga a possibilidade de identificarmos algum curso regular no exercício da vontade humana que aponte a direção para a qual ela, considerando a soma de suas manifestações, nos dirija. A conclusão a que chega é que, apesar de aparentar ser um conjunto desordenado de acontecimentos, as ações humanas contribuem para a realização do propósito da natureza para a espécie, a saber, o desenvolvimento pleno das disposições naturais do homem (cf. Kant, 2003, p. 3). Por ser uma disposição natural humana, é esperado que a razão alcance o seu desenvolvimento completo. Todavia, como a vida de um indivíduo é demasiado curta para que se cumpra o objetivo em vista, considera-se que a execução dessa meta está condicionada ao tempo da espécie. A humanidade deve progredir, geração após geração, em direção à sua destinação. Com uma formulação muito próxima, no texto *Sobre a Pedagogia*⁸, o autor afirma que a educação se aperfeiçoa, continua e lentamente, ao longo do tempo de existência da espécie humana, caminhando no sentido de sua finalidade. Um aspecto relevante é que a finalidade da humanidade é pensada em sua relação com a perfeição do mundo:

A aproximação do gradual da natureza humana de sua finalidade é possível somente através do esforço de pessoas de inclinação mais amplas que se interessam pela perfeição do mundo e são capazes de uma ideia de um estado futuro melhor (Kant, 2012, p. 18).

⁸ A questão foi abordada em nossa reflexão acerca do ideal da educação no início deste estudo (cf. o item 2.2 *A ideia da educação*).

Em sentido semelhante, no *Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita*, ao discorrer acerca dos obstáculos que devem ser ultrapassados pela humanidade para a realização de suas disposições, Kant relaciona o sucesso dessa empreitada à busca pela construção de uma sociedade regida por uma constituição política cosmopolita perfeita. Seja impulsionado pelo ideal da educação ou conduzido por um plano oculto da natureza, para alcançar sua destinação o homem deve enfrentar a dificuldade de moralizar-se, o que exige uma sociedade que fomenta maximamente o livre pensamento.

3 Considerações finais

Termos como moralidade e disciplina, quando utilizados em questões que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, são comumente associados a uma perspectiva conservadora sobre a educação. Por esse viés, disciplina é muitas vezes entendida como o resultado da disciplinarização e, portanto, como algo alcançado pela imposição e adoção de regras cuja origem é externa ao próprio aluno. O desenvolvimento moral do homem, por sua vez, é comumente tomado como um processo em que os estudantes são tutelados em suas ações e orientados de acordo com uma concepção dogmática acerca do que se considera certo ou errado fazer. A combinação de disciplina e moralização, por essa perspectiva, não poderia produzir outra coisa senão um sujeito apto a reproduzir mecanicamente um conhecimento, porém incapaz de pensar por conta própria e que age guiado por motivações egoístas. Mas, como pudemos observar no decorrer deste estudo, não deve ser essa a interpretação da proposta pedagógica kantiana. A ênfase que o filósofo concede ao caráter negativo da disciplina na educação, em oposição ao caráter positivo da instrução, não deve ser entendida como algo que diminui a sua importância na formação humana e, muito menos, como algo que pode ser levado a cabo sem

maiores cuidados. Mesmo com todas as ressalvas que podemos ter acerca do texto *Sobre a pedagogia*, um ponto que não parece entrar em conflito com a filosofia kantiana é justamente a defesa da possibilidade de o ser humano agir livremente, a despeito da influência de suas inclinações, a partir de uma lei extraída da própria razão. Para desenvolver esta habilidade, todavia, é preciso experiência em contrariar nossa vontade quando ela nos impele a agir em vista de algum objetivo particular. A disciplina está intimamente ligada à possibilidade de agirmos livremente e o seu exercício é condição para que possamos alcançar a autonomia. Nesse sentido, qualquer ação do professor que seja voltada para o desenvolvimento da disciplina, deve cuidar para não produzir o efeito oposto ao seu propósito, isto é, que o aluno se habitue a ser comandado por uma razão alheia. Se bem aplicada, por outro lado, a disciplina constitui o primeiro e mais fundamental passo em direção à humanização do homem, o que evidentemente não é algo irrelevante para Kant.

O segundo movimento do processo educacional é a instrução. Por ser uma etapa em que o ensino é dirigido para ampliação do conhecimento e da cultura do aluno, a instrução é considerada a parte positiva da formação humana. É o momento em que o estudante deve aprender a pensar, desenvolvendo em si a capacidade de pensar sozinho, sem auxílio ou condução do professor. Não é difícil encontrar passagens em escritos bem difundidos de Kant⁹ em que a exortação ao livre pensar e à coragem de ousar se aventurar pelo conhecimento sem a direção de outrem recebe destaque. Mas, em larga medida, tais passagens estão inseridas em debates sobre as condições necessárias, do ponto de vista da sociedade e de seus governos, para a ampliação da liberdade de pensar do cidadão e de comunicar o próprio pensamento. Em suas lições de

⁹ Como, por exemplo, em *Resposta à pergunta: Que é esclarecimento, O que significa orientar-se no pensamento, Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita*, entre outros.

pedagogia, no entanto, para além das discussões sobre a disciplina, Kant relaciona a habilidade de pensar por contra própria à metodologia adotada no processo de ensino. Uma educação que não respeita a ordem natural do progresso do conhecimento humano, de acordo com o filósofo, contribui, quando muito, para ampliar a memória e a habilidade de reproduzir pensamentos que, em verdade, não são compreendidos. Como vimos, a consequência disso é a formação de sujeitos que não desenvolveram o hábito nem a habilidade de pensar por si mesmos. Segundo a pedagogia kantiana, devemos respeitar os estágios do desenvolvimento físico e intelectual do aluno, de modo a permitir que ele amplie primeiramente o domínio sobre as faculdades sensíveis, progredindo em seguida para uma compreensão mais clara dos conceitos empíricos e uma destreza maior da aplicação dos juízos e, finalmente, para a investigação acerca de conceitos mais altos e de seus fundamentos. Respeitar o progresso natural do conhecimento humano, seguindo o argumento kantiano, não apenas facilita e torna mais eficiente o ensino, mas também contribui, ao fim e ao cabo, para o aperfeiçoamento da espécie humana. O que se explica, pois, para Kant, a educação também se aperfeiçoa a cada nova geração, avançando um pouco mais em direção ao seu propósito que é o desenvolvimento das disposições naturais do ser humano.

Não precisamos concordar com Kant a respeito de sua visão teleológica sobre a natureza ou sobre a história da humanidade. Tampouco precisamos compartilhar sua concepção iluminista acerca do papel da razão nesse caminho. Mas, é difícil não nutrir algum apreço por uma teoria que propõe pensarmos a educação como arte e que defende a necessidade de realizarmos experimentos pedagógicos para verificarmos na prática os resultados de nossas hipóteses. Para Kant, embora dirigida para uma finalidade que se vincula à ideia de perfeição humana, a educação não é uma arte fechada e fixa. O plano que a guia e as práticas que a compõem são objeto de constante de reflexão e revisão a partir da

experiência docente. Na pedagogia kantiana, o professor assume um papel decisivo da formação do aluno: é sua responsabilidade equilibrar liberdade e coação no processo de ensino. Uma educação baseada apenas na coação enfraquece a capacidade e a confiança necessárias para pensar por conta própria. Uma educação sem coação alguma não desenvolve a disciplina e não orienta no sentido do esclarecimento. O bom equilíbrio entre liberdade e coação deve ser uma preocupação presente em todas as etapas da educação. Ao tratar da educação do corpo, Kant (2012, p. 35) critica o uso de instrumentos para facilitar o aprendizado quando esse pode ocorrer de forma natural e espontânea, como no caso de uma criança que aprende a andar de modo mais natural sem o auxílio de um andador. Embora seja necessário cuidar para que a criança não seja exposta a riscos mais graves, indica-se o mínimo de interferência na condução do aprendizado. Ao exercitar a razão, sobretudo em temas relacionados ao dever, a atitude deve ser semelhante. Nessa matéria, Kant (2012, p. 35) pondera que o procedimento socrático seria o mais adequado, na medida em que o professor ajudaria o aluno a extrair o conhecimento de si, sem forçá-lo a aceitar algo que não tenha origem nele mesmo: “deve-se velar, no entanto, para que os conhecimentos racionais não lhes sejam introduzidos a partir de fora, mas sim que elas os hauram em si mesmas”. A preocupação de Kant com o método e com a didática adotadas pelo professor em seu fazer docente nos revelam uma imagem pouco difundida do filósofo, a de alguém sensível à condição do aluno dentro do processo de ensino e disposto a revisar permanentemente a própria atuação.

Como encaminhamento para a conclusão deste trabalho nos restaria indagar: o que nos falta investigar em relação à pedagogia kantiana? O caminho trilhado até aqui nos possibilitou reconhecer a relevância da educação e, por consequência, da pedagogia dentro da filosofia crítica. Em paralelo, a necessidade de comparar os diversos escritos que tangenciam a questão, nos permitiu traçar, mesmo que

Sobre educação filosófica e práticas de ensino de filosofia: reverberações do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar no XIX Encontro Nacional da ANPOF

precariedade, o esboço de uma proposta pedagógica afinada ao pensamento kantiano. Um ponto, no entanto, permanece em aberto: como o ensino de filosofia pode contribuir com o projeto de educação de Kant?

Referências

DALBOSCO, Claudio A. *Kant e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

HÖFFE, Otfried. *Immanuel Kant*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

KANT, Immanuel. *O conflito das faculdades*. Lisboa: Edições 70, 1973.

KANT, Immanuel. Anúncio do Programa do Semestre de Inverno de 1765-1766. In: *Theoretical Philosophy, 1755-1770*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

KANT, Immanuel. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Lisboa: Edições 70, 2002.

KANT, Immanuel. *Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2003.

KANT, Immanuel. *Manual dos cursos de Lógica Geral*. Campinas: Unicamp, 2003.

KANT, Immanuel. *A metafísica dos costumes*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.

KANT, Immanuel. Que significa orientar-se no pensamento? In: KANT, Immanuel. *Textos Seletos*. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”? In: KANT, Immanuel. *Textos Seletos*. Petrópolis: Vozes, 2005.

KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Lisboa: Edições 70, 2012.

Disciplina, instrução e autonomia: os
princípios e o fim da Pedagogia kantiana

PHILONENKO, Alexis. Kant et le problème de l'éducation. In: KANT, Immanuel. *Réflexions sur l'éducation*. Paris: Vrin, 1967.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

PARTE II
Políticas do ensino de Filosofia

Possibilidades e limites para o fortalecimento do ensino de filosofia nas escolas por meio do compartilhamento de produtos educacionais: uma análise sobre a produção do PPFEN-CEFET/RJ no contexto dos Recursos Educacionais Abertos

Tais Silva Pereira¹

DOI: <https://doi.org/10.58942/eqs.82.o8>

1 Introdução

A discussão sobre a elaboração, avaliação e difusão de recursos educacionais no campo da pesquisa filosófica torna-se tarefa premente nos debates da área. Sobretudo (mas não apenas) com a consolidação dos mestrados profissionais que se estabeleceram na pós-graduação a partir de 2015, assume-se o compromisso com o lugar da filosofia na Educação Básica e em espaços não formais de ensino-aprendizagem. Somado a isto, o contexto educacional atual de implementação não homogênea da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na esteira do Novo Ensino Médio em todo o território nacional é marcado até então pela diminuição da carga horária da disciplina de filosofia² nas grades curriculares e pela sua

¹ Doutora pela UERJ. Professora de Filosofia no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ) no ensino médio-técnico integrado e no mestrado profissional de Filosofia e Ensino (PPFEN-CEFET/RJ). É também professora colaboradora no PROF-FILO, núcleo UNIRIO. E-mail: tais.pereira@cefet-rj.br

² A este respeito, cf. a entrevista de Christian Lindberg (2023) na *Coluna Anpof*.

diluição nos chamados itinerários formativos. Depois de uma década de obrigatoriedade nas escolas, novamente nos vemos ante ao desafio de estratégias para a manutenção da formação filosófica nas diferentes escolas do país.

Diante deste cenário, é propício considerar os recursos educacionais no ensino de filosofia desde a prática docente, isto é, a partir da produção voltada aos espaços formativos cuja divulgação não é fácil de rastrear ou publicizar. Embora as/os professores da Educação Básica sejam muitas vezes autoras e autores de produtos e processos, sua produção em geral se restringe à escola ou ainda a uma turma específica. E, quando há restrição da circulação, mais difícil é constituir um espaço de debate sobre critérios de validação dos produtos. Neste sentido, os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) do Programa de Pós-graduação em Filosofia e Ensino (PPFEN-CEFET/RJ) são um ponto de partida relevante para pensar a produção educacional no Ensino de Filosofia. Decerto, este recorte é insuficiente tendo em vista as práticas filosóficas realizadas em diferentes realidades pedagógicas, mas ao mesmo tempo contribui para analisar as possibilidades e limites da circulação de recursos educacionais produzidos e/ou avaliados por professores. A análise a ser empreendida visa investigar, então, a produção educacional no ensino de filosofia e seu compartilhamento, com base nas dissertações defendidas por estudantes do PPFEN-CEFET/RJ entre os anos de 2016 e 2020. A referência metodológico-analítica parte da discussão sobre os Recursos Educacionais Abertos (REA) — enquanto forma de produção, utilização, compartilhamento e modificação da produção educacional sem ônus para seus autores e usuários finais — de uma forma crítica, ou seja, indicando também as fragilidades que a própria concepção de REA supõe e seus impactos para a formação filosófica.

Assim, a análise se estruturará em três momentos. Primeiramente, se apresentará em que consiste os REA e como a experiência brasileira está ligada a esta perspectiva. Em seguida, serão

analisadas algumas críticas ao REA, especialmente a partir das considerações de Stephen Ball acerca do aprendizado ao longo da vida e das implicações de uma sociedade totalmente pedagogizada no seio de uma filantropia 3.0, subjugada pelo imperativo da produtividade individual e da busca por soluções padronizadas no âmbito educacional. Por fim, será feito o levantamento e breve análise dos TCC do PPFEN-CEFET/RJ no período supracitado, tendo em vista as possibilidades e limites do compartilhamento aberto das produções como uma estratégia de fortalecimento do ensino de filosofia que escapa a crítica de Ball.

2 Os REA e seus atravessamentos políticos

O termo Recursos Educacionais Abertos (REA), tal como se conhece hoje, surgiu no Fórum promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 2002, do qual o Brasil fez parte, com a finalidade de discutir sobre a viabilidade de recursos educacionais abertos para o ensino superior de países em desenvolvimento. Seu contexto de discussão passa pelo movimento de inclusão digital que ultrapassa o discurso da própria entidade, na medida em que se nutre de iniciativas em torno da promoção de software livre e código aberto. Ao mesmo tempo, não se pode perder de vista a parceria neste projeto no início do século XXI: fundações como a parceira William e Flora Hewlett, cuja diretriz passa pela produção de materiais e capacitação de docentes de países em desenvolvimento guiadas pelos imperativos de inovação e melhoria da educação em âmbito global, segundo apresentação de DeBarger e Casserly (2021) no sítio oficial Hewlett Foundation. A educação, portanto, torna-se neste século um

componente central para a ideia de desenvolvimento socioeconômico que incorpore uma relação complexa entre colaboração e concorrência³.

Enquanto definição, expressa no documento do evento da UNESCO, os REA são promovidos “pelas tecnologias da comunicação e informação, para consulta, uso e adaptação por uma comunidade de usuários para propósitos não comerciais” (UNESCO, 2002, Anexo V, tradução livre⁴). Em seu início, portanto, a principal característica do REA é a sua livre circulação em âmbito global, condicionadas à possibilidade de amplo acesso a ferramentas digitais para sua consulta, utilização ou adaptação. Em boa medida, ela acompanha a produção de materiais próprios para cursos abertos no ensino superior, o que se efetivará em solo brasileiro por meio do financiamento, elaboração e distribuição pública de recursos para Universidade Aberta do Brasil (UAB) a partir de 2006.

Dez anos depois do primeiro encontro⁵, na chamada Declaração de Paris, o documento elaborado no I Congresso Mundial sobre Recursos Educacionais Abertos (REA) de 2012, assume uma definição mais ampla do REA, designando-o por:

[...] materiais de ensino, aprendizagem e investigação em quaisquer suportes, digitais ou outros, que se situem no domínio público ou que

³ A respeito da relação entre colaboração e concorrência no século XXI na educação e especialmente nos discursos sobre REA, cf. a análise de Santos (2008). Em sua argumentação, a autora apresenta como eles estão alinhados à concepção de Thomas Friedman sobre o mundo “plano”, segundo a qual a globalização deste século seria achatada, isto é, tenderia a um nivelamento da competição entre países desenvolvidos e emergentes a partir das iniciativas pessoais de inovação e capital intelectual, que puderam ser vislumbradas a partir do uso do computador pessoal e o estreitamento de fronteiras geográficas.

⁴ No original: “[The open provision of educational resources], enabled by information and communication technologies, for consultation, use and adaptation by a community of users for non-commercial purposes”.

⁵ Vale ressaltar que no intervalo entre os dois momentos mencionados, ocorreu uma série de eventos ligados à promoção da educação ou dos direitos ao ciberespaço em diferentes países. Dentre eles, destacam-se a Declaração de 2007 da Cidade do Cabo sobre Educação Aberta, a Declaração de 2009 de Dacar sobre os Recursos Educacionais Abertos e as Diretivas de 2011 da Comunidade de Aprendizagem e da UNESCO sobre Recursos Educacionais Abertos na área da Educação Superior.

Possibilidades e limites para o fortalecimento do ensino de filosofia nas escolas por meio do compartilhamento de produtos educacionais

tenham sido divulgados sob licença aberta que permite acesso, uso, adaptação e redistribuição gratuitos por terceiros, mediante nenhuma restrição ou poucas restrições. O licenciamento aberto é construído no âmbito da estrutura existente dos direitos de propriedade intelectual, tais como se encontram definidos por convenções internacionais pertinentes, e respeita a autoria da obra (UNESCO, 2012).

É, pois, a definição presente na Declaração de Paris que pauta as discussões sobre REA ainda hoje. A livre circulação de materiais se mantém no bojo de seu significado, mas ligada agora à explicitação da necessidade de licença aberta que promova não apenas a utilização ou reutilização dos recursos educacionais assim como permita legalmente sua adaptação e mixagem. Neste sentido, nem todo material disponível gratuitamente é, estritamente falando, um REA, como observa Andreia Inamorato dos Santos (2013, p. 21), porque a licença aberta (que reserva apenas alguns direitos autorais), como o selo Creative Commons, é sua parte constitutiva. A atualização de 2012 deixa de vincular o REA apenas a materiais digitais, embora dependa deles para sua divulgação e circulação. Também não é abordada apenas a educação superior à distância, ainda que grande parte dos materiais abertos estejam estreitamente ligados a este setor.

Somente no documento do II Congresso Mundial, em 2017, ocorrido na cidade de Liubliana (Eslovênia) que há uma menção mais explícita à educação básica. Agora o tratamento dos REA se dá no contexto maior da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, especialmente por meio de seu quarto objetivo, dedicado à qualidade da educação, visando “garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”⁶ (ONU Brasil, 2023). No documento denominado “Plano

⁶ Com a finalidade de se adequar à agenda 2030, o Brasil aprovou a lei 13.632, de 6 de março de 2018, que altera a Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Assim, no artigo 3º, é incluído o 13º princípio do ensino brasileiro, definindo a “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida” (Brasil, 1996). Há modificações também no artigo 37 sobre a educação de jovens e adultos e a oferta da educação especial (Artigo 58, §3).

de ação do REA de Liubliana 2017”, que apresenta encaminhamentos para a implementação dos REA em diferentes países, enfatiza que a UNESCO

[...] tem um papel importante em ajudar a promover o REA em todos os níveis educacionais: desde a primeira infância, educação primária e secundária, à educação e treinamento técnico e vocacional, até a educação superior, englobando contextos educacionais formais e não formais⁷ (UNESCO, 2017, p. 2, tradução livre).

Em comparação ao primeiro documento, permanece a forma aberta de concepção de “recurso educacional”, como qualquer mediação (física ou digital) no processo de ensino, aprendizagem ou investigação: seja material audiovisual, e-book ou livro físico, softwares de análise de dados, ou sequência didática, por exemplo. É possível verificar também certa tensão no documento quanto ao propósito do REA e os compromissos explicitados no documento. Ainda que os recursos educacionais abertos se proponham não apenas ao reuso, mas inclusive a adaptações e mixagens por outrem, a discussão do texto concentra-se mais no modo como os destinatários podem carregar, divulgar e utilizar materiais de outras/os autoras/es:

Se forem usados eficazmente e apoiados por boas práticas pedagógicas, os REAs permitem a possibilidade de crescimento expressivo para a educação por meio das TICs, abrindo oportunidades de criar e compartilhar uma ampla gama de recursos educacionais para acomodar uma maior diversidade de necessidades que atendam educadores e aprendizes⁸ (UNESCO, 2017, p. 2, tradução livre).

⁷ No original: “[UNESCO] has an important role in helping to promote OER at all levels of education: from early childhood, primary and secondary education, to technical and vocational education and training, to higher education, encompassing non-formal and informal educational contexts”.

⁸ No original: “If used effectively and supported by sound pedagogical practices, OER allow for the possibility to dramatically increase access to education through ICT, opening up opportunities to create and share a wider array of educational resources to accommodate a greater diversity of educator and learner needs”.

Embora o documento não deixe de mencionar a existência de outros fatores determinantes para a qualidade educacional tais como qualificação e remuneração adequada de professores, o centro da discussão parece se concentrar mais na distribuição de materiais abertos para aquisição massificada por diferentes grupos e localidades.

No Brasil, os REA estão vinculados a diferentes programas e projetos educacionais ao longo das últimas décadas, como a própria criação da UAB, no sentido de se adequar a metas do Plano Nacional da Educação. Não se pretende, aqui, analisar as iniciativas e debates sobre a política educacional desse período, mas tão somente enfatizar que a circulação aberta de produtos educacionais no país é sustentada majoritariamente por instituições públicas. Nesta esteira, Santos (2013, p. 72) afirma que “a maior parte das iniciativas de conteúdo digital aberto com apoio do governo no Brasil é desenvolvida para apoiar o ensino no setor de educação básica”. No entanto, ela ainda é restrita à disponibilidade aberta de conteúdo sem considerar possibilidades mais amplas de adaptação e remixagem, dado que as principais plataformas (Domínio Público, EduCapes, Portal do Professor) são estruturadas como repositórios, isto é, de alguma forma consideram o produto educacional finalizado para utilização.

Outro aspecto importante apontado por Santos diz respeito ao modo pelo qual é pensado o controle de qualidade. Como os materiais se encontram principalmente para serem carregados pelos destinatários, a validação dos produtos educacionais tende a ocorrer de cima para baixo, ou seja, “é submetido pelo professor, ou instituição de ensino, avaliado por especialistas pré-selecionados de universidades ou das secretarias (às vezes ambos), e só então é disponibilizado nos portais” (Santos, 2013, p. 70). Se o processo de validação de um recurso educacional é parte fundamental para sua circulação, sua limitação a especialistas corre o risco de interromper a indução de práticas colaborativas de elaboração e validação pelos próprios usuários. A concentração de materiais em

repositórios públicos, bem como a pouca atuação de docentes ligados às práticas de ensino-aprendizagem na avaliação dos produtos educacionais não atendem plenamente a concepção de REA, embora as iniciativas presentes e outras descontinuadas⁹ potencializem o compartilhamento de materiais no país.

Antes, contudo, de verificar essas potencialidades no contexto do Ensino de Filosofia, vale considerar a sério as críticas dirigidas à própria lógica dos REA. Gestada por órgãos internacionais, com intencionalidades que impactam de alguma forma os discursos e materiais a serem gerados, e igualmente com a perspectiva de uma “competição saudável” (Santos, 2013) para a melhora da qualidade da educação, há de se perguntar se a adoção dos REA é um caminho proveitoso para se defender o compartilhamento de produtos educacionais. Para isto, interessa apresentar e analisar dois conceitos-chave da crítica que pode lhe ser dirigida: a aprendizagem ao longo da vida e sociedade totalmente pedagogizada.

3 A aprendizagem ao longo da vida e os REA

A “aprendizagem ao longo da vida” (ALV) é um termo cada vez mais comum em documentos e em discursos sobre a educação e está condicionada a uma adaptabilidade frente às condições de trabalho na contemporaneidade. Assim, se compreende que a formação escolar básica não atende mais à fluidez e dinâmica da sociedade, marcada pela incidência das tecnologias e da instabilidade de cargos e postos de trabalho¹⁰. Neste cenário, dentre as finalidades da formação defende-se a

⁹ Destaco, aqui, o Projeto Folhas, desenvolvido pela Secretaria Estadual do Paraná, de 2003 a 2010. Concebido como um projeto de formação continuada para professores, se tratou de uma produção colaborativa de produtos educacionais por docentes da Educação Básica, envolvendo pesquisa, produção e utilização em sala de aula.

¹⁰ No Brasil, é possível verificar esse discurso por meio do Art. 35 da LDB, que versa sobre a segunda finalidade do Ensino Médio, a saber: “a preparação básica para o trabalho e a cidadania

disponibilidade para aprender sempre, condicionando-se a diferentes transformações e mudanças. Stephen Ball, estudioso das políticas educacionais, compreende a aprendizagem ao longo da vida como um elemento importante de uma nova realidade social que se esboça por meio de redes de atuação que elaboram, consolidam e reformulam práticas, valores, subjetivação e formas de conhecer.

Uma sociedade da aprendizagem é aquela que responde não apenas por imperativos epistemológicos, mas por sensibilidades sobre uma ontologia do humano. O “indivíduo empreendedor” (Ball, 2013) não é apenas o resultado de uma nova concepção de aprendizagem. Antes, se coloca no entrecruzamento de formas de conhecimento (aquela/e que mede seu sucesso ou insucesso através do que ela/e pode buscar conhecer); valores (por exemplo, a meritocracia, a resiliência) e uma sensibilidade de busca por aprimoramento (ter uma mentoria, seguir passos para realização pessoal e afetiva). Acarreta, portanto, a horizontes de autorrealização específicos mais voltados para aspectos pessoais do que comunitários. Além disso, a busca pelo conhecimento está sempre sujeita ao que uma situação externa se impõe, não uma motivação autêntica. Politicamente, há um impacto para a própria atuação pública, agora mais restrita, a condicionar espaços para o empreendimento de si. Em suma, “o que está sendo construído é uma nova ontologia da aprendizagem e de política e uma ‘tecnologia de si’ muito elaborada, por meio das quais conformamos nossos corpos e subjetividades de acordo com as necessidades de aprendizagem” (Ball, 2013, p. 145).

A “aprendizagem sem fim” ou uma “sociedade totalmente pedagogizada” (termos que Ball toma de Bersntein, 2001), retira todo o peso do aprender, uma vez que ele pode ser sempre substituído por novos saberes, assim como se troca um acessório. Se antes filósofos como

do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (Brasil, 1996).

Nietzsche (2017) enfatizavam o esquecimento em prol da vida em contraposição ao acúmulo enciclopédico que limita a potencialidade criativa, ele agora é condição para um indivíduo pró-ativo", que desaprende em função de "novos desafios". O que está em jogo é a *capacidade* de estar sempre pronta/o para aprender em função de algo externo, não o desenvolvimento de talentos. Assim, "flexibilidade, inovação, criatividade, evolução e adaptabilidade são mobilizadas pelas alegorias políticas a ALV por meio de uma 'confusão instável' da aprendizagem e estão se tornando as novas tecnologias para gerir populações inteiras em condições sociais de instabilidade e incerteza" (Ball, 2013, p. 146). Esta lógica do sujeito empreendedor de si, além de tornar rasa a relação com a aprendizagem, também retira de instituições e governos a responsabilidade sobre seus cidadãos, ou recoloca-a no contexto de uma "filantropia 3.0" (Ball; Olmedo, 2013), que torna intencionalmente difusa as linhas entre negócios, desenvolvimento, empreendimento e bem público.

A filantropia 3.0, segundo Ball, refere-se ao contexto sociopolítico no qual empresas e intermediários privados advogam pela melhoria social através de soluções pautadas pelo mercado. Em nome de uma eficácia que estaria ausente nas políticas públicas e governamentais, a formação educacional torna-se um setor central para a implementação de formações orientadas pela aprendizagem ao longo da vida. Sejam por meio de microcréditos, financiamentos de diferentes cursos padronizados (de cursos profissionalizantes de curta duração até graduações e formações continuadas), ou pela customização de materiais (destinados a professoras/es e estudantes), este tipo de atividade visa tratar questões complexas de diversas áreas com soluções, nas palavras de Ball e Olmedo (2013) "genéricas e escaláveis" porque tomadas como

¹¹ É interessante notar como os documentos que tratam e defendem a aprendizagem ao longo da vida utilizam termos muito semelhantes àqueles mobilizados pelo filósofo alemão em sua *Segunda consideração extemporânea*, mas com sentidos fundamentalmente diferentes.

formas de investimento que precisa ter retorno. Dentre os perigos reais já sentidos dessa nova configuração em âmbito educacional (mas não apenas), está o fato de que programas e projetos fomentados por instituições ligadas ao mercado financeiro pautam e se imiscuem às políticas educacionais, embaçando as fronteiras do público e do privado, por um lado, e por outro, delineiam as tendências daquilo que deve ser aprendido no momento.

A defesa do REA não foge à chamada filantropia 3.0 e demarca tensões próprias à sua concepção, expressa nos próprios documentos orientadores. É o caso do texto de Liubliana que, apesar de abarcar os ideais de aprendizagem ao longo da vida, de enfatizar a possibilidade de autonomia do aprendiz, também indica que uma educação de qualidade depende de outros fatores, como já mencionados anteriormente. Entretanto, é importante dizer — e a declaração do II Congresso Mundial de REA não diz — é que tais fatores como condições concretas de acesso, remuneração digna para educadores e espaços que efetivamente fomentem a busca de conhecimento e produção horizontalizada, não podem ser analisados à margem da produção educacional, seja ela aberta ou não.

Outro ponto importante diz respeito ao próprio discurso entusiasta, como analisam Ferreira e Carvalho (2018), entre a educação e tecnologia. Neste caso, é como se as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) fossem uma ferramenta neutra que alavancaria a qualidade de ensino-aprendizagem, ou solucionaria de forma mágica a ineficácia da educação. Mais do que o efetivo acesso à internet e a ferramentas digitais, a questão gira em torno sobre como se dá a apropriação destes meios no processo formativo, dentro e fora das instituições de ensino¹². Decerto, a discussão sobre a apropriação leva a

¹² A este respeito, cf. o recente relatório publicado pela própria UNESCO (2023).

considerações mais complexas quanto, inclusive, ao modo como são recebidos e trabalhados os materiais disponibilizados de forma aberta.

Longe de esgotar as críticas apresentadas acima, cabe a pergunta se, apesar delas, é possível ainda pensar sobre a circulação livre de produtos educacionais tendo como horizonte o fortalecimento da formação educativa, notadamente aqui, do Ensino de Filosofia no país. A conhecida história intermitente da presença da Filosofia nas escolas ainda não teve seu fim. Hoje, com a implementação do Novo Ensino Médio no Brasil já é possível vislumbrar a perda de espaço da filosofia nas grades curriculares.

A despeito dessa situação atual, a área de Filosofia tem em funcionamento dois mestrados profissionais, programas que se debruçam sobre a natureza de seu ensino e práticas de elaboração e divulgação de recursos e produtos educacionais a partir da experiência de docentes e de profissionais da educação. Defende-se aqui que esta pode ser uma das estratégias de circular produtos educacionais abertos, sem se comprometer com o diagnóstico levantado por Ball, dado que as intervenções vêm do chamado “chão da escola”, da prática efetiva em sala de aula. Por isso, a terceira parte deste texto se debruçará sobre a produção educacional defendida no PPFEN entre os anos de 2016 e 2020 para avaliar suas potencialidades, tendo em vista a divulgação de materiais voltados para ensino de filosofia e práticas filosóficas.

4 A produção educacional do PPFEN: 2016-2020

Desde o início de seu funcionamento em 2015, o colegiado de docentes do PPFEN-CEFET/RJ, junto com as/os mestrandas/os, vêm se debruçando sobre em que consiste um produto educacional para o ensino de filosofia. A pergunta orientadora das discussões girava em torno de como produzir e avaliar no âmbito da pesquisa filosófica

materiais de intervenção no ensino-aprendizagem ou na divulgação filosófica. Duas coisas eram claras: 1) assim como há pluralidade no fazer filosófico, também há distintas formas de materializar um produto educacional em filosofia e 2) a produção educacional constitui parte central da atividade docente. Diante da exigência de um produto educacional no TCC do PPFEN, era necessário estabelecer — ainda que sempre de maneira provisória — critérios para validação dessas produções nas defesas de dissertação.

Entre os anos de 2016 — ano em que ocorrem as primeiras defesas no programa — até 2020 — último ano que compôs a última quadrienal — foram defendidas 47 dissertações, ou seja, 47 produtos educacionais. Como todo TCC defendido no âmbito da pós-graduação, esses trabalhos estão em domínio público, isto é, possuem autorização para sua circulação. Ainda que não sejam estritamente REAs, eles compõem iniciativas passíveis de replicabilidade. A tabela a seguir classifica a produção educacional conforme a categorização elaborada por Pinto e Pereira (2019)¹³, que conta com 14 tipos de produção¹⁴. Com base na produção cadastrada das/dos mestrandas/os, foram encontrados 8 dos tipos categorizados pelo artigo.

¹³ Segundo a tabela de Produção Técnica-Tecnológica (PTT) da área para os mestrados profissionais no ano de 2020, a produção educacional é estritamente falando um material didático (cf. CAPES, 2020, p. 19-20). Entretanto, eventualmente essa produção pode ser mais bem caracterizada por outros tipos dentre os 10 elaborados pela coordenação de Filosofia na CAPES. Dada a necessidade de explorar a pluralidade da produção realizada pelos mestrados do PPFEN, optou-se pela classificação de Pinto e Pereira, 2019.

¹⁴ São eles: 1. Jogo/Atividade lúdica; 2. Sequência didática; 3. Oficina; 4. Cartilha ou Manual; 5. Evento acadêmico ou Artístico; 6. Jornal ou Revista; 7. Página web; 8. Aplicativo/Programa Computacional; 9. Sistematização conceitual (mapa, vocabulário, catálogo); 10. Audiovisual; 11. Livro didático ou Paradidático; 12. Técnica ou Metodologia didática; 13. Tradução de produtos; 14. Revisão ou Atualização de produto.

Sobre educação filosófica e práticas de ensino de filosofia: reverberações do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar no XIX Encontro Nacional da ANPOF

TIPOLOGIA	2016	2017*	2018	2019	2020	Total
Jogo/Atividade lúdica		02	04	01	02	09
Sequência didática	01	02	02	02		07
Oficina	01	02	01	01		04
Cartilha/Manual	01	05	01	04	03	14
Página Web		01	01		01	03
Sistematização Conceitual	01	01		01	03	06
Audiovisual		01				01
Técnica/Metodologia didática		01				01
						46

Fonte: Elaboração própria

*Um trabalho não se enquadra em nenhum tipo elencado pela categorização

Parte-se do pressuposto de que todas as produções acima foram validadas a partir de critérios explícitos, dado que elas passaram por uma banca de qualificação e defesa composta por especialistas no campo. Contudo, essa validação inicial não se deu entre pares. Se forem tomados os tipos majoritários, a saber, Jogos/Atividade Lúdica; Sequência didática e Cartilha/Manual, eles são em sua maioria protótipos, isto é, possuem uma finalização prévia que foi testada ou não com seu público-alvo. Neste sentido, as produções se configuram como materiais provisórios que podem ser reavaliados por suas autoras e seus autores ou ainda podem ser testados por outras/os docentes, em contextos formativos diferentes. Inclusive, tal possibilidade é uma abertura para a ampliação da comunidade de investigação formada também por professores da Educação Básica, na figura de destinatárias/os e avaliadoras/es que podem criticar, adaptar e reorientar sua utilização.

Os produtos não são propriamente REA, segundo definição apresentada, porque sua autoria se mantém, mesmo que a produção seja livremente disponibilizada no Banco de Teses e Dissertações do CEFET/RJ ou da CAPES. Assim, usuárias/os poderiam carregar este material para aplicação em espaços formativos ou adaptá-los à sua

realidade local. Essa adaptação poderia gerar novos produtos, mas eles teriam que ser disponibilizados em plataformas apropriadas. Embora a replicabilidade de sua utilização seja possível, a questão da autoria ainda não seria resolvida, pois ainda não há dispositivos que registrem uma autoria coletiva a partir das mixagens que venham a ocorrer. Ao mesmo tempo, apenas duas produções desta tipologia não se destinam a agentes da Educação Básica (estudantes ou professoras/es)¹⁵, o que corrobora a perspectiva apontada por Santos sobre a realidade de materiais abertos no país que, diferentemente dos países de língua inglesa, têm focado neste nível do ensino.

Apesar de demandar análises mais aprofundadas, a produção educacional gerada pelo PPFEN não está associada aos pressupostos da ALV. Busca-se, antes, pensar a prática profissional docente desde uma perspectiva filosófica. No caso específico da produção do mestrado profissional do CEFET/RJ, a composição do TCC demanda das/dos mestrandas/dos uma análise filosófica para a produção educacional, isto é, é uma produção ancorada em pesquisa na área. Pode-se dizer que os mestrados profissionais como o do CEFET/RJ e do PROF-FILO se compreendem como formação continuada nestes termos, não ligados à flexibilidade e adaptação da atividade docente, e sim com a reflexão filosófica de sua própria atividade, revelando experiências singulares destinada a públicos distintos, alimentadas por concepções de se fazer filosofia na escola e em outros espaços formativos. Ademais, até o momento a circulação é restrita aos repositórios ligados aos programas de pós-graduação, limitando em alguma medida quem pode se beneficiar e participar do processo de coprodução aberta, dado que os bancos de teses e dissertações têm pouca aderência junto ao público que

¹⁵ Vale ressaltar que o CEFET/RJ, diferentemente do PROF-FILO mestrado profissional em rede, admite a entrada de estudantes que não sejam docentes.

não circula nos meios acadêmicos, ou seja, a maioria das e dos professores de Filosofia na Educação Básica.

5 Considerações finais

O presente texto buscou analisar a produção educacional das/dos egressas/os do Programa de Pós-graduação em Filosofia e Ensino do PPFEN-CEFET/RJ à luz da discussão sobre os Recursos Educacionais Abertos (REA), orientada pela identificação das possibilidades e limites da livre circulação de materiais defendidos no âmbito dos mestrados profissionais. Para esta tarefa, foi necessário apresentar a própria concepção dos REA, levando em consideração análise documental e seus atravessamentos políticos relativos ao campo educacional. Para desdobramento deste último elemento, foi levada em consideração as críticas de Stephen Ball a respeito de seu diagnóstico sobre a avaliação ao longo da vida (ALV), sociedade totalmente pedagogizada e filantropia 3.0, cujos efeitos incidem sobre a concepção do REA. Com base neste percurso argumentativo, foi apresentado o levantamento da produção educacional do PPFEN-CEFET/RJ entre os anos de 2016 e 2020, disponível no sítio do programa, e avaliadas suas possibilidades para circulação de materiais.

Por um lado, pode-se afirmar que os REA se enquadram na crítica de Ball a respeito da relação entre a chamada filantropia 3.0 e uma ontologia do humano cuja relação com o conhecimento é meramente temporária porque sempre flexível e adaptável a eventos externos. Assim, ao embaçar os limites do público e do privado quanto ao oferecimento de serviços que deveriam ser direitos às cidadãs e aos cidadãos (como o direito à educação), o conhecimento é deixado em detrimento da capacidade de aprender sobre as tendências de uma sociedade em constante modificação, conformando-se ao longo da vida. O conhecimento historicamente produzido fica, assim, em segundo plano.

Neste sentido, os REA podem ser instrumentos de consolidação deste modo de relação com o conhecimento e com a realidade, estreitando processos formativos e relegando às e aos docentes o papel de meros transmissores de conteúdos elaborados por outrem — nem sequer especialistas, mas gerentes de processos de aprendizagem.

Por outro lado, até o momento, a caracterização dos REA no Brasil nos abre alternativas de se pensar a circulação de produtos desde a autoria de professoras/es, e não de agências reguladoras ou entidades estrangeiras. Se for considerado que no país os REA ou materiais próximos aos REA estão sendo elaborados em instituições públicas, há certa autonomia no âmbito da pesquisa acadêmica financiada pelo Estado. Inclusive, a própria produção nos mestrados profissionais (neste caso, de Filosofia) seguem na esteira de uma política voltada para a formação continuada de professoras e professores no nível da pós-graduação, produzida por instituições públicas. O impacto social que os programas como o PPFEN-CEFET/RJ e PROF-FILO possuem apontam para possibilidades interessantes quanto à elaboração, divulgação e circulação da produção educacional.

Ao considerar especificamente os Trabalhos de Conclusão de Curso dos egressos do PPFEN-CEFET/RJ entre os anos de 2016-2020, é possível afirmar que a maioria dos protótipos defendidos em suas diferentes formas são passíveis de circulação e de adaptação a outras realidades locais. No entanto, a produção ainda esbarra com os limites apontados por Andreia Santos quanto à autoria aberta e mixagem, visto que hoje não há ferramentas e plataformas que permitem de forma plena a produção como REA. Ainda assim, é possível vislumbrar adaptações a outras realidades locais, não necessariamente massificadas.

Ao ter em vista os repositórios disponíveis, os produtos defendidos são fortes candidatos para a circulação se houver estratégias de divulgação para além dos meios acadêmicos. Especialmente em um

momento de crise da permanência da Filosofia nas escolas do país em razão da implementação do Novo Ensino Médio, que retirou seu caráter disciplinar e diminuiu sua carga horária na maioria dos Estados da Federação, olhar para a produção feita por professores pode ser uma estratégia ao lado da luta pelo retorno efetivo da filosofia no ensino médio. Ao fim e ao cabo, o fortalecimento da Filosofia e o seu ensino passa por levar a sério a autoria docente na Educação Básica.

Referências

AMIEL, Tel *et. al.* Recursos Educacionais Abertos (REA): modelos para localização e adaptação. In: *ETD – Educação Temática Digital*, v. 12, n. esp, 2011.

BALL, Stephen. Aprendizagem ao longo da vida, subjetividade e a sociedade totalmente pedagogizada. In: *Educação*, v. 36, n. 2, 2013.

BALL, Stephen; OLMEDO, Antonio. A “nova” filantropia, o capitalismo social e as redes políticas globais em educação. In: PERONI, Vera Maria Vidal (Org.). *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação*. Brasília: Liber Livro, 2013.

BERNSTEIN, Basil. From pedagogies to knowledges. In: MORAIS, Ana; NEVES, Isabel; DAVIES, Brian; DANIELS, Harry (Eds). *Towards a sociology of pedagogy. The contribution of Basil Bernstein to research*. New York: Peter Lang, 2001.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

CAPES. *Ficha de avaliação da área de filosofia*, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/FICHAFILOSOFIA.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2022.

DEBARGER, Angela; CASSERLY, Cathy. Twenty years of Open Educational Resources: Building robust networks for innovation. *Hewlett Foudation*, 7 de outubro de 2021. Disponível em: <https://hewlett.org/twenty-years-of-open-educational-resources-building-robust-networks-for-innovation/>. Acesso em: 10 mai. 2022.

Possibilidades e limites para o fortalecimento do ensino de filosofia nas escolas por meio do compartilhamento de produtos educacionais

FERREIRA, Giselle M. dos Santos; CARVALHO, Jaciara de Sá. Recursos Educacionais Abertos como Tecnologias Educacionais: Considerações críticas. In: *Educação e Sociedade*, v. 39, n. 144, 2018.

NIETZSCHE, Friedrich. *Sobre a utilidade e a desvantagem da história para a vida*. Trad. André Itaparica. São Paulo: Hedra, 2017.

LINDBERG, Christian. Possíveis caminhos para o ensino de Filosofia. In: *Coluna ANPOF*. 24 de fevereiro de 2023. Disponível em: <https://anpof.org.br/comunicacoes/coluna-anpof/possiveis-caminhos-para-o-ensino-de-filosofia>. Acesso em: 11 out. 2023.

ONU BRASIL. Educação de qualidade. In: *Objetivos de desenvolvimento sustentável*. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 07 out. 2023.

PPFEN-CEFET/RJ. *Teses e dissertações*. Disponível em: <http://dippg.cefet-rj.br/ppfen/index.php/pt/teses-e-dissertacoes>. Acesso em: 15 mai. 2022.

PINTO, Felipe Gonçalves; PEREIRA, Taís Silva. Produtos educacionais de filosofia: a produção do mestrado profissional e seu contexto. In: *O que nos faz pensar?*, v. 28, n. 44, 2019.

SANTOS, Andreia Inamorato dos. The Discourses of OERs: how flat is this world? In: *Journal of Interactive Media in Education*, 2008.

SANTOS, Andreia Inamorato dos. *Recursos Educacionais Abertos no Brasil: o estado da arte, desafios e perspectivas para o desenvolvimento e inovação*. Paris: São Paulo: UNESCO, CETIC.br, 2013.

UNESCO. *Forum on the impact of Open Courseware for Higher Education in Developing Countries: Final report*. Paris: 1-3 de July 2002. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128515>. Acesso em: 10 mai. 2022.

UNESCO. *Declaração REA de Paris em 2012*. Paris: 20 a 22 de julho de 2012. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246687_por. Acesso em: 10 mai. 2022.

UNESCO. *Ljubljana OER Action Plan 2017*. Ljubljana, 2017. Disponível em: https://en.unesco.org/sites/default/files/ljubljana_oer_action_plan_2017.pdf. Acesso em: 10 mai. 2022.

Sobre educação filosófica e práticas de ensino de filosofia: reverberações do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar no XIX Encontro Nacional da ANPOF

UNESCO. *Relatório de monitoramento global da educação, resumo, 2023: a tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem?*, 2023. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por. Acesso em: 11 out. de 2023.

UNESCO, Cátedra UNESCO em Educação Aberta (Unicamp). *Consultas Regionais para o II Congresso Mundial de REA. Documento explicativo*. Campinas, 2017.

Formas da hostilidade ao ensino de Filosofia no Brasil

Marcelo Senna Guimarães¹

DOI: <https://doi.org/10.58942/eqs.82.09>

1 Introdução geral e contexto

Este capítulo pretende tratar da hostilidade ao ensino de filosofia, destacando algumas formas e aspectos dessa hostilidade que se observaram na sociedade brasileira desde a promulgação da LDB em 1996, mas com algum destaque para a década de 2010.

Podemos notar nesse período variações no ambiente social comunicativo que permeia o ensino de filosofia. Se até meados de 2013 (como marco referencial, mas não absoluto cronologicamente) a presença relativamente assegurada da disciplina na escola permitia produção e pesquisa sobre modos de ensinar filosofia, com produção de livros didáticos e outros produtos educacionais, a partir de 2014 (aproximadamente) se fizeram ouvir com mais força vozes que questionavam a quantidade de disciplinas nos currículos de ensino médio e apontavam especificamente para Filosofia e Sociologia como excessivas.

Dentro desse panorama relativamente extenso, entre 1996 e 2023, observando essas duas grandes variações, de um período mais favorável, talvez menos hostil, e outro pelo contrário, em relação ao ensino de

¹ Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor do Departamento de Filosofia e do Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), além de docente do Programa de Pós Graduação em Filosofia e Ensino (PPFEN) do CEFET/RJ. E-mail: marcelo.guimaraes@unirio.br

filosofia nas escolas, é que tentaremos destacar alguns aspectos de hostilidade em relação a esse ensino e avaliar ao menos em parte, os desafios que nos colocam hoje.

Partimos de uma ampla caracterização do quarto de século que nos antecede, notando uma variação entre uma hostilidade moderada e residual, para uma outra mais acusatória e agressiva. O termo “moderado” pode parecer inadequado, mas se ajusta relativamente ao período posterior quando as manifestações de hostilidade se tornam nitidamente mais imoderadas.

Para começar a delinear a hostilidade imoderada que se abateu sobre as escolas e sobre o ensino de Filosofia, tomamos como referências o discurso e a prática do movimento escola sem partido conforme analisado por Fernando Penna, e o confrontamos com a investigação realizada por João Cezar de Castro Rocha de nosso ambiente social e político acossado por uma retórica do ódio que produz uma visão conspiracionista da vida social como uma guerra contra inimigos estigmatizados. Alguns outros textos e autores são mencionados a título de ilustração e para indicar caminhos de pesquisa.

Como conclusão tentamos avaliar de que modo o ensino de filosofia pode atuar de modo formativo em um ambiente marcado por hostilidades que vão do campo moral ao político, alcançando até alturas metafísicas. Observamos, ao longo do trabalho, de uma maneira inicial que a hostilidade à filosofia tem dimensões econômicas, políticas, morais e até religiosas. Os autores com quem dialogamos no texto propõem a luta pela educação democrática e a promoção da ética do diálogo como modos de criar caminhos para as encruzilhadas em que nos situamos na vida social e política. As conclusões a que porventura chegamos para o ensino de Filosofia são provisórias e a própria argumentação, feita de modo mais ensaístico e talvez incompleto, deve ser aprimorada na continuidade da pesquisa.

2 Panorama do Ensino de Filosofia pós LDB

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em dezembro de 1996 (LDB Lei 9394/1996), estabeleceu-se um marco para a presença da Filosofia e da Sociologia nos currículos de ensino médio. Esses componentes curriculares deveriam estar presentes como detentores de conhecimentos necessários para o exercício da cidadania. O efeito prático da lei, com relação ao ensino de Filosofia, foi manter um estado de coisas existente, no qual não havia necessidade de constar a disciplina Filosofia nos currículos escolares, nem de contratar professores com formação específica. Apesar de currículos estaduais já adotarem a disciplina no nível médio ou secundário de ensino, não se fazia pressão para ampliar esse espaço ou para a realização de concursos (Kohan *et al*, 2004).

A Filosofia, que havia tido um retorno limitado e monitorado aos currículos estaduais, estava num espaço em que era como que tolerada, e a partir da LDB até convocada a frequentar, mas de uma forma difusa que produzia uma hospitalidade permeada de uma hostilidade silenciosa. Diante de uma demanda existente desde o período anterior, porém, pode-se notar alguns resultados da presença de uma certa mobilização pelo retorno da Filosofia aos currículos. Nos primeiros documentos orientadores publicados a partir de 1996, a Filosofia teve um espaço de certo modo destacado.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 1998 (Brasil, 1998), a reflexão sobre as condições e os desafios do ensino médio culminava na formulação de “fundamentos estéticos, políticos e éticos do novo Ensino Médio brasileiro” (seção 3, p. 107). Assim designadas, a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade mobilizavam a valorização da diversidade, a busca da equidade e o reconhecimento de si e do outro como princípios a partir dos quais se pretendia organizar o currículo. Vinham acompanhadas, contudo, de

diretrizes para uma pedagogia de qualidade que, se assumia os princípios da identidade, diversidade e autonomia, por outro lado propunha um currículo voltado para as competências básicas, organizadas nos eixos da interdisciplinaridade e da contextualização. Esse documento compôs uma primeira versão de uma Base Nacional Comum, que, ao menos nominalmente, pretendia integrar a formação geral e a formação para o trabalho, e organizou o currículo do ensino médio nas três áreas de Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas todas com o adendo “e suas Tecnologias”.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais [PCN] (Brasil, 2000), publicados em sequência às DCN, a Filosofia e a Sociologia fazem parte da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, com direito à formulação específica de suas propostas curriculares e respectivas competências. Como é sabido, a pedagogia de competências tem sido objeto de críticas importantes no campo educacional, como modo de indução de uma formação mais instrumental e menos integral, vinculada ou até submetida a interesses imediatos e imediatistas do mercado. A formulação do currículo de formação geral em forma de competências gerou dúvidas e resistências entre professores e pesquisadores e teve provavelmente pouco impacto inicial na maior parte das escolas. Exceto pelo fato de que, por outras vias, foram progressivamente se generalizando os exames externos, que impunham às escolas a avaliação e mesmo o financiamento em função dos resultados dos exames formulados a partir de competências, especialmente de língua portuguesa e matemática. A pedagogia de competências se revelava uma pedagogia de poucas competências, com a restrição da formação dos estudantes àquilo que é medido nos exames, definidos segundo as formulações de organismos como o Banco Mundial e a OCDE.

Desse modo, se há uma aparente hospitalidade à Filosofia no texto das DCN e nas áreas curriculares dos PCN, o projeto educacional aí presente afirma a flexibilidade curricular, com a consequência de que

Filosofia e Sociologia, não definidas como disciplinas, mas como componentes curriculares, permaneciam na situação em que estavam: com pouco espaço em parte das escolas, sem exigência legal de sua presença como disciplina e mesmo com professores formados nas licenciaturas específicas. Daí terem sido consideradas, em muitos casos, como temas transversais, que supostamente apresentariam os conhecimentos requeridos para o exercício da cidadania, segundo a LDB. A hostilidade moderada aí se dava na manutenção do estado anterior, em que a Filosofia recebe uma espécie de convite sem valor efetivo, que tolera mas não estimula o ingresso no cotidiano escolar. Um momento marcante nesse processo foi o veto presidencial, em 2001, ao projeto de lei que introduzia Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias no ensino médio. A argumentação de que o currículo devia se manter flexível, sem um suposto enrijecimento em disciplinas, acrescido das alegações de que não haveria professores formados em número suficiente e as contratações implicariam em aumento de gastos evidenciavam um aspecto da hostilidade que temos tentado identificar. Moderada ou imoderada, a rejeição se faz com argumentos econômicos e administrativos, articulados com a defesa da flexibilidade curricular que se colocava como princípio. No campo das declarações públicas, a hostilidade era mais pronunciada, direcionadas a todos os professores na acusação de “nhenhém” e no estigma de que “quem sabe faz e quem não sabe ensina”. Não se disfarçava uma hostilidade que podemos chamar de neoliberal, que tende a ver os professores como uma categoria de profissionais dispendiosos, corporativistas e contrários ao desenvolvimento da economia, que deveriam ser contidos, conformados e até combatidos. Diante da crueza deste projeto, qualquer moderação se esvaía. A hostilidade era franca e aberta. Admitia-se, porém, uma presença, ao menos nominal, das Humanidades, incluindo a Filosofia, como um componente ainda que diluído.

Com a mudança de governo, houve um aumento das expectativas de que medidas longamente demandadas viessem a ser postas em prática, entre elas a definição de uma presença mais efetiva da Filosofia nas escolas. Com uma certa demora, foi aprovada em 2008 a mudança da LDB que introduziu Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias nos três anos do ensino médio. Durante esse período, diversas mobilizações de professores ocorreram, com destaque para a organização de eventos, congressos, seminários e fóruns regionais que mantiveram a demanda da disciplina e ampliaram o campo de publicação e produção em torno do ensino de filosofia. A criação de um GT na ANPOF intitulado Filosofar e Ensinar a Filosofar se insere nesse processo evidenciando a articulação entre professores de escolas e de universidades, dos cursos de Filosofia e de Educação, como um vetor de produção didática e de atuação teórica e política num campo que se ampliava, ainda que lentamente.

Por parte das autoridades governamentais federais, era de se supor uma diminuição ou uma moderação na hostilidade, seja nos discursos, seja nas decisões efetivas. A aprovação desde 2003 de medidas educacionais como a inclusão de conteúdos de história e cultura africana, afro-brasileira e indígenas nos currículos escolares, se não dizia respeito imediatamente à Filosofia (ou se esta não soube perceber imediatamente sua vinculação), mostrava que havia uma tendência na condução do MEC a atender demandas dos movimentos sociais.

Com a promulgação da Lei nº 11.684 de 2 de junho de 2008, Filosofia e Sociologia tornaram-se disciplinas obrigatórias nos três anos de ensino médio. Essa novidade não se fez sem reações, pois no período de tramitação do projeto de lei correspondente, algumas manifestações se fizeram notar em jornais e revistas de circulação nacional, como é o caso da Veja e da Folha de São Paulo, e que argumentavam, ou enunciavam um discurso, de forma um tanto anacrônica, pelo menos o parecia à época, e aparentemente sem maior ressonância naquele

momento, argumentavam contra a introdução dessas disciplinas por atribuir a elas a tendência a doutrinação política nas aulas de ensino médio.

Não obstante tais manifestações, a disciplina Filosofia voltou progressivamente a fazer parte da carga horária do ensino médio nas redes estaduais de educação, incluindo as escolas pública e privadas. Observou-se um aumento na contratação de professores e na realização de concursos públicos para preenchimento (ainda que parcial) de vagas de professores com formação específica nas redes estadual e federal de educação.

Após 2008, houve ainda a participação da Filosofia no PNL D, no PNBE, a inclusão de questões de filosofia no ENEM, a presença da própria filosofia na primeira e segunda fases de elaboração da BNCC, a ampliação das licenciaturas em filosofia, a participação em programas como o PIBID, inicialmente, e depois, Residência Pedagógica, e a criação de programas de pós graduação com foco em ensino de filosofia.

Porém, como é sabido, desde 2016, a situação mudou, tanto em termos oficiais/legais, quanto num certo ambiente comunicacional presente na sociedade que afetou a prática dos professores nas escolas. Se antes ainda se fazia presente a questão de como a filosofia poderia contribuir com a formação em cidadania, se devia fazê-lo ou não, havia um movimento crítico, e mesmo agressivo, atacante, à presença da filosofia nas escolas, que se manifestou por exemplo, novamente, na mídia da época, onde a educação para a cidadania foi caracterizada como praga que afeta o ensino nas escolas.

Podemos caracterizar esse período pós-2016, no que tange ao ambiente comunicacional societário, como marcado pela ascensão do movimento escola sem partido e, junto com este, ou ao lado deste, de argumentos e discursos que acusavam a filosofia de ser espaço de doutrinação, de ser disciplina inútil, supérflua, desnecessária ou até

perigosa para os estudantes na formação básica. A emergência de um discurso de direita e extrema direita no Brasil envolveu o questionamento do próprio sentido da educação pública, da formação para a cidadania como presente na lei, e do ensino dos valores democráticos e cidadãos nas escolas. Agora estes eram vistos como agredindo e ameaçando supostos valores familiares e religiosos, e a enunciação do clamor de que a escola não poderia ensinar valores contrários à família e à religião, e mesmo que os professores não são educadores...

A presença da demanda por mais aulas de filosofia e sociologia nas escolas, nas ocupações estudantis em 2016, foi um marco da situação de conflito que se anunciava por ali. As argumentações da direita retomavam ou atualizavam termos que estavam presentes nos discursos dos anos 1970 sobre o ensino de filosofia, registrados por René Trentim Silveira em sua dissertação de mestrado (*cf.* Silveira, 1991).

Como resultado, temos em 2023, uma situação em que a filosofia perdeu vários tempos nas escolas, os professores são obrigados a ter mais turmas, dividir-se entre várias escolas, assumir disciplinas diferentes da sua formação, e conviver com um estigma social produzido e mantido por meio das redes sociais e pela atuação de alguns atores específicos, especialmente políticos nos legislativos estadual e federal, que volta e meia retomam o discurso das disciplinas inúteis voltadas para a doutrinação.

3 Escola “sem” partido? Efeméride ou efeitos duradouros?

Criado em 2004, com uma atuação mais pronunciada na vida pública brasileira a partir de 2014, o movimento auto intitulado “escola sem partido” (ESP) encerrou suas atividades em agosto de 2019, alegando falta de apoio do governo então em exercício. No entanto, mesmo com o questionamento de projetos de lei inspirados por ele tendo levado à

definição da inconstitucionalidade pelo STF no ano de 2020² o tipo de mobilização produzida contra a educação e os professores permanece, de certo modo, em voga. A influência do ESP sobre a educação brasileira não se desfez totalmente³. Por isso, vale a pena voltar a algumas de suas características para avaliar em que medida ainda estão presentes em nossa realidade.

O professor Fernando Penna realizou um largo trabalho de análise e acompanhamento desse movimento desde 2016, e coordenou um grupo que permanece ativo, chamado “Professores contra o Escola sem Partido”⁴. Tomamos como referência aqui um texto publicado em 2017, no qual a análise do movimento destaca as seguintes marcas de sua atuação: a concepção de escolarização, a desqualificação do professor, estratégias discursivas fascistas e a defesa do poder total dos pais sobre os seus filhos (Penna, 2017, p. 36)

O discurso promovido por esse movimento se difundiu com bastante força pelas redes sociais e à margem dos debates acadêmicos. Sua estratégia era usar “uma linguagem próxima a do senso comum, recorrendo a dicotomias simplistas que reduzem questões complexas a falsas alternativas e valendo-se de polarizações já existentes no campo político para introduzi-las e reforçá-las no campo educacional” (Penna, 2017, p. 36). Essa linguagem era frequentemente acompanhada de memes, que tiveram grande importância na difusão do discurso e dos estereótipos e estigmas por ele veiculados.

Quanto à concepção de escolarização, ela envolve a afirmação de que o professor não é educador; de que o professor deveria se restringir à tarefa de instruir, enquanto o ato de educar seria de responsabilidade

² Cf. <https://diplomatie.org.br/a-extincao-judicial-do-escola-sem-partido/>. Acesso em: 13 dez. 2023.

³ Cf. Renata Aquino, *O ESP voltou?* Disponível em: <https://profscontraesp.org/2023/03/21/o-escola-sem-partido-voltou/>. Acesso em: 13 dez. 2023.

⁴ Disponível em: <https://profscontraesp.org/>. Acesso em: 13 dez. 2023.

exclusiva da família e da religião. E instruir é entendido como “transmitir conhecimento neutro, sem mobilizar valores e sem discutir a realidade do aluno” (Penna, 2017, p. 36). A própria ideia de laicidade do Estado é entendida como excluindo a possibilidade de se mobilizar, ensinar, promover, discutir valores na escola, pois supostamente isso afetaria e ameaçaria a existência da variedade de códigos morais das diferentes religiões.

Dessa concepção de escolarização e dos limites do papel do professor, deriva uma desqualificação generalizada da docência. Desde a enunciação da desconfiança com relação aos professores em geral, até a acusação de que os alunos formariam uma audiência cativa, passando pela concepção da relação entre professores e alunos baseada nos direitos do consumidor, na relação entre prestação de serviços e consumo individual. Curiosamente, Fernando Penna mostra que, quando foi levado a explicitar os valores que a escola deveria promover, o criador do movimento ESP enunciou valores que estão longe de serem “neutros para a transmissão de conhecimento”: propriedade privada, responsabilidade individual e meritocracia.

Além desse discurso incoerente sobre valores (exigir neutralidade e impor valores particulares), os projetos de lei federal apresentados envolviam a retirada, dos objetivos da educação na CF e na LDB, das atribuições vinculadas ao ofício do professor, como o pluralismo das concepções pedagógicas, a liberdade de ensinar e mesmo a liberdade de expressão (Penna, 2017, p. 40-41).

A análise de Penna identifica estratégias discursivas fascistas usadas nos ataques às escolas promovidos pelo ESP. Acusar um partido político (o PT) de se infiltrar nas escolas para promover doutrinação, acusar as escolas de *contaminação* político ideológica, fantasiar a existência de um “exército organizado de militantes travestidos de professores” que deveria ser “desinfetado” das escolas, junto com as

diversas analogias desumanizantes que apareceram em memes largamente compartilhados em redes sociais, tudo isso configura a criação de um discurso conspiracionista e acusatório, produzindo nos professores a figura de um inimigo da família e da religião que deveria ser combatido por estudantes e pais. Isso resultou num clima de denunciamento e na produção de um discurso de ódio voltado contra os professores (Penna, 2017, p. 43-44). Hoje em dia podemos aproximar essa análise da percepção de uma gramática fascista utilizado por diversos movimentos reacionários desde então, em especial o governo brasileiro entre 2018 e 2022.

Finalmente, o quarto aspecto detectado na análise de Fernando Penna é a defesa de um poder total dos pais sobre os filhos, que se reflete no lema “Meus filhos, minhas regras” e no tema da “ideologia de gênero”. O lema citado reflete um lema já antigo do feminismo, “meu corpo, minhas regras”, em uma das muitas formas dos novos movimentos de direita produzirem uma semelhança e uma ambiguidade com lemas, nomes, e outras expressões usadas na esquerda. Acusa-se o sistema educacional de usurpar o que seria um direito dos pais à autoridade moral e à educação moral sobre seus filhos. As acusações variavam da menção à “lei da palmada” à suposta “ideologia de gênero”, como se a autoridade dos pais sobre os filhos fosse ameaçada em ambos. Penna questiona acertadamente, em que sentido uma lei que rejeita a violência contra as crianças pode abalar a autoridade dos pais? E sobre a “ideologia de gênero”, essa expressão deforma as pesquisas sobre gênero realizadas em vários âmbitos para acusar professores e escolas de uma prática que já se mostrou que não existe: como se esses agentes tentassem transformar os jovens em gays e lésbicas...

Destaca-se ainda, na acusação levantada sobre uma suposta “doutrinação religiosa” no livro didático, a expressão de um preconceito explícito contra religiões de matriz africana. É como se a mera menção a essas religiosidades pudesse configurar uma doutrinação religiosa.

Também se nota aí a pressuposição de que somente a religiosidade cristã, entendida de maneira estreita e excludente, seria uma religiosidade legítima.

Portanto, nota-se um padrão: onde se tenta promover ações contra a violência, o preconceito e o desrespeito, os discursos reacionários fazem uma torção semântica para dizer que haveria um ataque à família, à religião ou à liberdade dos indivíduos. Onde há uma acusação, com um olhar mais acurado essa acusação se revela a defesa de um preconceito, da intolerância ou até da violência pura e simples.

Essas diversas — e algo repetitivas — formas de construir um discurso acusatório convergem para a afirmação de um poder total dos pais sobre os filhos. Como esclarece Penna, essa afirmação se baseia numa leitura equivocada da Convenção Americana sobre Direitos Humanos e do papel da escola na educação de valores. A convenção mencionada trata da defesa do espaço privado, doméstico, contra intervenções indevidas por parte do Estado, mas o ESP pretende transferir essa defesa para o espaço público da escola, produzindo proibições que inviabilizam a educação escolar.

O uso de memes, clichês, estratégias discursivas fascistas e outras estratégias retóricas mostra que não se trata apenas de um debate de ideias, mas de uma mobilização linguística e estética para impor uma determinada visão de mundo; em especial, uma visão bélica da vida social.

Caminhando para a conclusão de sua análise, Penna faz uma pergunta relevante para nós: “como formar para a cidadania... sem dialogar com a realidade do aluno, sem discutir valores, e agora sem poder contradizer as crenças individuais?”

Esse dilema colocado pelas acusações e formulações contidas no discurso do ESP torna-se um problema de grande monta na escola, pois praticamente inviabiliza o trabalho educativo desta. Se a escola deve

promover o desenvolvimento integral da pessoa, a formação para a cidadania e a qualificação para o trabalho, para tudo isso é preciso abranger os campos negados pelo discurso acusador do ESP. Em especial, na questão dos valores, lembramos que a formação cidadão significa atribuir à escola a responsabilidade por promover uma educação democrática de base, seja pelos conteúdos, seja pelas práticas instituídas. E uma educação democrática não se faz sem o conhecimento e a efetivação de valores democráticos, que dizem respeito à igualdade de direitos e de condições entre os participantes e ao respeito devido a todos e todas, em sua diversidade.

Assim, Penna conclui que esse “fenômeno educacional” causado pela atuação do ESP, em seus efeitos e por seus pressupostos, exige dos professores que façam o esforço para a discussão pública dos limites éticos de nossa profissão (Penna, 2017, p. 48).

Esses ataques ressoam de certo modo os apontamentos que Axel Honneth (2013) faz em seu artigo sobre a filosofia da educação e a filosofia política. O autor identifica na filosofia política contemporânea uma hesitação em tratar da educação como a instância necessária de formação política, abrindo espaço para concepções conservadoras e liberais que negam o direito da escola pública de formar para a vida política, em particular para a vida democrática. Conservadores e liberais se arrogam o direito de formar seus filhos de acordo com os valores que adotarem, recusando o que seria uma imposição de valores coletivos e públicos a ser realizado pelas escolas. A formação cidadã, diríamos em termos das leis brasileiras, passa a ser vista como uma imposição estatal que prejudicaria a liberdade dos indivíduos e das famílias. Podemos acrescentar à necessidade de realizar um debate sobre a ética dos professores, a tarefa de voltar a pensar a educação de uma perspectiva político-filosófica. Esses são apenas dois elementos do que pode constituir a luta por uma educação democrática. Essa é afirmada como um “antídoto” ao escola sem partido.

Apenas para termos um parâmetro da situação atual, após o auto declarado encerramento das atividades do movimento ESP, podemos observar brevemente o mapeamento “Educação sob Ataque” realizado por Comissão Técnica da Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Este mapeamento enxerga o avanço do extremismo no planeta produzindo efeitos sobre a educação. A educação e as políticas educacionais não são alvos arbitrários dos ataques, pois estes se relacionam com uma “recomposição ideológica do mundo” que envolve “desconstruir os ideais modernos e iluministas, que são a base do pensamento democrático e da concepção de direitos”⁵.

O relatório mostra que há interrelações e ideais análogos entre os ataques que se realizam por atores de grupos diversos. A escola é, portanto, um lugar de convergência de políticas extremistas, de matiz conservador, reacionário ou ultra-liberal, entre outras designações que se lhes possa imputar. Os ataques à educação e à escola não se fazem com o intuito de reformar a escola pública para aprimorá-la, mas visam esvaziar e mesmo destruir o caráter público e democrático da escola e a própria concepção de uma sociedade baseada em direitos. Visam o questionamento da obrigatoriedade escolar com o homeschooling, reverterem o princípio de igualdade e autonomia de uma escola ética e cidadã na imposição da hierarquia e obediência da escola cívico militar, restringem currículos e formas escolares com proposições legislativas e assédio à produção de livros didáticos e exames vestibulares como o ENEM, entre outras formas de desconstituir a escola pública.

A convergência entre diversas formas de movimentos conservadores e reacionários é observada também na obra que examinaremos a seguir, assim como, em relação ao ESP, é analisada na pesquisa da professora Luiza Colombo (2018).

⁵ Disponível em: <https://educacaosobataque.org/#page-3>. Acesso em: 13 dez. 2023.

4.1 A escola como alvo da retórica do ódio

Para caracterizar o ambiente social em termos de sua hospitalidade ou hostilidade ao pensamento crítico representado pela Filosofia nas escolas, no período em que emergiu um movimento como o ESP, ao lado de diversas outras formas de ataques às escolas, a professores e estudantes de universidades, à Filosofia e à educação de modo geral, recorreremos a uma análise que destaca a emergência de uma retórica do ódio no ambiente político — e educacional — brasileiro.

João César de Castro Rocha analisou, em duas obras (2021; 2023), alguns antecedentes do período entre 2018-2020/2021, quando no governo federal brasileiro se estabeleceram vozes diretamente hostis à Filosofia, à Educação, às Humanidades nas escolas, às universidades, e mesmo ao conhecimento de forma mais ampla (no negacionismo da vacina, da pandemia, da mudança climática, e outros).

Castro Rocha oferece uma etnografia textual que lhe permite delinear um sistema de crenças próprio de um pensamento de direita, alternativamente intitulado conservador, reacionário, tradicionalista, liberal ou ultraliberal, anticomunista, entre outras designações. A identificação de alguns autores privilegiados na elaboração e na difusão desse sistema de crenças, envolve o reconhecimento do papel desempenhado por Olavo de Carvalho e a sua aproximação, ou convergência, com outras formas discursivas, como a formulação oriunda dos meios militares de negação e justificação das violências perpetradas pelo Estado no período da ditadura civil-militar interrompida, por assim dizer, em 1985.

A retórica do ódio envolve um sistema de crenças e procedimentos discursivos que se caracterizam pela enunciação do desejo, da necessidade, da urgência e do imperativo de eliminar o outro, articulada com a dissonância cognitiva (acompanhada de um certo analfabetismo político) que é a adesão a diversas formas de negacionismo

e de enunciação/afirmação de “fatos alternativos”, de uma “realidade paralela” que constrói uma imagem da vida social e política como uma guerra total, da qual a guerra cultural é a camada da disputa chamada “metapolítica”. Trata-se de uma versão conspiracionista da disputa pela hegemonia elaborada por Gramsci, invertida no sentido de propor um modo de atuação anti-revolucionária, anti-comunista, e talvez propriamente reacionária, por propugnar a restauração de uma suposta ordem perdida de valores e autoridades tradicionais.

Porém, mais do que a restauração ou a conservação de quaisquer valores ou de uma forma de vida ideal, a prática que se efetiva é a da destruição permanente das condições de comunicação e das instituições, em particular das educativas. A própria verdade é atacada com a produção permanente de notícias falsas e interpretações tendenciosas e deformadoras dos conceitos e expressões utilizadas no debate moral, político e educacional. Lembremos apenas do conceito de liberdade, que é apropriado na forma de um “libertarianismo” que se arroga uma posição excludente e violenta do indivíduo proprietário armado contra quaisquer limitações ou obrigações exigidas pela coletividade ou pelo Estado.

A vontade de eliminar o outro se traduz na construção de um ou vários inimigos, constituídos como fonte do mal e do desencaminhamento da sociedade, do governo e das instituições brasileiras. A produção de um discurso cheio de clichês e ofensas se volta para a difamação dos oponentes e para o ataque generalizado a vários grupos, sejam professores, esquerdistas, militantes ou outros alvos. Nas redes sociais, isso se faz com o surgimento de uma “milícia digital” que congrega e manipula vastos contingentes de internautas que aderem a esses procedimentos.

A hostilidade aí é aberta, com altos tons de ofensa e estigmatização, feita de forma a escalar, a aumentar seu impacto,

abrangendo diversos grupos sociais que são tomados como alvos do discurso reacionário.

Os ataques às escolas, em nível ideológico (difamatórios, produção de estigmas e estereótipos, denúncias e instrumentalização para denunciar, aos currículos e livros didáticos), contra a liberdade e as margens de manobra da docência, ataques jurídicos contra os professores, ataques institucionais na implementação de uma educação cívico militar e do homeschooling e até os ataques armados se configuram não apenas em manifestações declaratórias, mas em ações políticas que visam influenciar, direcionar, determinar, obrigar à constituição de uma formação social mais estreita, mais rígida, mais hierárquica, induzindo à obediência da desigualdade, da manutenção de padrões autoritários e injustos de convivência e coexistência. E, portanto, obrigar a própria educação a não tocar nos temas sensíveis que ameaçariam a conservação dos padrões sociais existentes, ou seja, da desigualdade, do autoritarismo e da violência.

Rocha não deixa de lado a percepção de que a retórica do ódio se exerce de forma fundamental pelas redes sociais e por meios digitais. Constitui-se todo um ambiente informacional e comunicacional no qual um sistema de crenças que produz a divisão social é promovido constantemente. Essa produção de divisão social inconciliável, ou cismogênese, se dá pela produção constante dos inimigos políticos, que são caracterizados (ou descaracterizados) pela ofensa, pela difamação, pela acusação de serem perniciosos, pervertidos e merecerem ser eliminados. Repetem-se as estratégias discursivas fascistas presentes na prática do ESP, de caracterização de todo um grupo social como inimigo da família, da moral, da economia e dos bons costumes... Entre eles, estão todos os esquerdistas, mas também os professores. E se produz ainda pelas dinâmicas discursivas que tendem a uma escalada da hostilidade e da diferenciação em relação ao outro, tratado como inimigo, indigno sequer de lhe ser dirigida a palavra. A dinâmica cismogenética é

examinada por outros autores, como Piero Leirner (2020) e Leticia Cesarino (2022).

Diante de um ambiente dominado pela promoção de estratégias discursivas voltadas para o ataque, a difamação e a desqualificação dos interlocutores, e do uso da retórica do ódio como instrumento de disputa política, Rocha pergunta-se sobre de que modos podemos agir para combater esse envenenamento do ambiente político e comunicacional, sem, no entanto, sucumbirmos a ele, reproduzindo-o e ampliando-o. A resposta é a promoção da ética do diálogo, que se faz com o respeito ao interlocutor e à verdade factual.

3.2 Breve excursão sobre a situação do ensino de Filosofia em um ambiente de hostilidades múltiplas

A proposição do valor da verdade factual e da ética do diálogo deveria ter implicações óbvias para o ensino de filosofia. A necessidade da verdade factual e do respeito ao interlocutor são necessidades da vida política democrática, e o ataque a ambas revela a pulsão autoritária presente na atuação de políticos e da milícia digital. O ensino de filosofia se realiza portanto, em contextos em que a violência está presente, de forma explícita ou latente, conforme a condição de cada escola e de cada sala de aula. Há a violência simbólica das práticas discursivas de destruição da verdade e de produção de inimigos, e há a violência material que se produz nas cidades e chega até muitas escolas. A violência simbólica também está na concepção da vida social, cultural e política como uma guerra, em que não se admite alternativa a um combate de morte com os inimigos. Essa concepção adquire um sentido religioso fundamentalista quando se associa à figura do demônio como o Inimigo, fazendo da guerra cultural uma guerra apocalíptica.

O contato com esse mundo social dentro das salas de aula coloca para todos os professores, em particular para os de Filosofia, o desafio de afirmar uma outra forma de sociabilidade, aquela que se pode fazer por

meio do diálogo que busca a verdade e o conhecimento e convida a todas e todos para participarem e experimentarem a oportunidade de crescer ou de se aperfeiçoar por meio dessa atividade. Essa outra sociabilidade está vinculada à concepção de escola pública como a instituição que forma para a convivência democrática. Uma convivência marcada mais pela hospitalidade do que pela hostilidade, aberta à transformação mas também ao acolhimento, sem negar a marca *agônica* das disputas no espaço público, mas com o cuidado para que a rivalidade não derive em inimizade mortal.

Nesse objetivo encontramos a convergência entre a luta contra a escola sem partido e seus reflexos na vida escolar e as crônicas do Brasil pós político, entre as perspectivas de Fernando Penna e de João Cezar de Castro Rocha. A ética do diálogo e a educação democrática são referências que indicam um caminho de vinculação entre a filosofia e a formação para a cidadania. Diferentemente da educação “moral e cívica”, a formação ética e cidadã envolve ensinar Filosofia nas escolas como o aprendizado da interlocução respeitosa e da investigação coletiva de conceitos e questões que dizem respeito a quem somos e como nos concebemos. É preciso estar atento para as torções semânticas, as armadilhas retóricas, as estratégias discursivas fascistas e outros procedimentos que invadem o ambiente comunicacional e podem chegar às salas de aula. Na medida em que o ensino de Filosofia se exerce como a promoção de ambiente em que é possível dialogar e pensar coletivamente sobre as questões que nos importam, ela colabora com todas as suas forças, ainda que de maneira talvez insuficiente, para adiar o fim de um mundo.

4 Considerações finais

Como resultado deste texto, fazemos uma breve recapitulação. Tentamos destacar nessa análise diversas formas de hostilidade que se

manifestaram contra o ensino de filosofia ao longo do último quarto de século, no Brasil. Essas hostilidades tomara a forma de acusações ora de doutrinação, ora de irrelevância. Deu-se também pela criação de um meio ambiente comunicacional hostil ao ensino de filosofia, pelos ataques e estigmatização de professores; pela acusação generalizada contra a universidade e a filosofia institucional; pela recusa do valor e da necessidade de formação para a cidadania; pela instauração de um meio ambiente/ ecossistema digital de produção de cismogênese; pela disseminação da retórica do ódio; pela disseminação do negacionismo, do conspiracionismo, do denunciamento e de fundamentalismos de matiz econômico, político e religioso. Todas essas formas de hostilidade podem alcançar o interior da sala de aula e impedir ou dificultar a criação de ambientes de hospitalidade às pessoas e ao pensamento. Diante de tais obstáculos e desafios, consideramos que se pode concluir o seguinte, ainda que de maneira provisória:

- É importante ter uma visão retrospectiva da discussão e da disputa educacional, pelo menos desde a LDB de 1996, para compreender os movimentos que se fazem nas determinações curriculares e escolares mais gerais, com relação ao ensino médio;

- O ensino de filosofia não se faz sem atenção ao estado político geral da nação, mormente à qualidade do ambiente comunicativo que frequentamos, na escola e em torno dela;

- Os discursos extremistas e reacionários que proliferaram desde 2014, aproximadamente, não devem ser enfrentados sem a consciência de que se trata de posições que não pretendem jogar o jogo democrático, mas atuam com intenção de destruí-lo e de implementar relações autoritárias nas escolas e na sociedade;

- A discussão sobre a relação entre ensino de filosofia e formação para a cidadania se mostra, novamente, presente; seja no âmbito da discussão sobre a ética docente, seja no âmbito de pensar a importância

de conhecer conteúdos e desenvolver habilidades próprias da Filosofia como condições para o exercício da cidadania, seja no âmbito de enfrentar ameaças à democracia na sociedade e nas instituições educativas, a presença da Filosofia nas escolas parece não poder se furtar a essa discussão.

As conclusões que aqui chegamos são incompletas e provisórias, mas espera-se ter sugerido caminhos para começar a enfrentar os desafios que nos têm sido colocados em nossos tempos e em nossos lugares.

Referências

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 22 jul. 2022.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM)*. MEC, Brasília, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 22 jul. 2022.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Parecer CEB/CNE no. 15/1998. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: bases legais*. Brasília: MEC, 1999.

CESARINO, Leticia. *O mundo do avesso: verdade e política na era digital*. São Paulo: Ubu, 2022.

COLOMBO, Luiza Rabelo. *A Frente Liberal-Ultraconservadora no Brasil: reflexões sobre e para além do “movimento” Escola Sem Partido*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, UFRRJ, 2018.

HONNETH, Axel. A educação e a esfera pública democrática. In: *Civitas*, v. 13, n. 3, 2013.

KOHAN, Walter Omar; GONTIJO, Pedro Erginaldo; FÁVERO, Altair Alberto; CEPPAS, Filipe; GALLO, Sívlio Donizetti de Oliveira. O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. In: *Cadernos CEDES*, v. 24, n. 64, 2004.

Sobre educação filosófica e práticas de ensino de filosofia: reverberações do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar no XIX Encontro Nacional da ANPOF

LEINER, Piero C. *O Brasil no espectro de uma guerra híbrida: militares, operações psicológicas e política em uma perspectiva etnográfica*. São Paulo: Alameda, 2020.

PENNA, Fernando. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017.

ROCHA, João Cezar de Castro. *Guerra cultural e retórica do ódio: crônicas de um Brasil pós-político*. Goiânia: Caminhos, 2021.

ROCHA, João Cezar de Castro. *Bolsonarismo: da guerra cultural ao terrorismo doméstico – retórica do ódio e dissonância cognitiva coletiva*. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

SILVEIRA, Renê José Trentin. *Ensino de Filosofia no Segundo Grau: em busca de um sentido*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação/Unicamp, 1991.

PARTE III
Práticas de ensinar e aprender
Filosofia na Educação Básica

Educação e emancipação na formação do Sujeito-Estudante em Filosofia no Ensino Médio

Sebastião Silva¹ & Flávio de Carvalho²

DOI: <https://doi.org/10.58942/eqs.82.10>

1 Introdução

É no livro *O mestre ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual* (2020), que Jacques Rancière vai contar a exitosa experiência do professor Joseph Jacotot, pedagogo que viveu na França do século XIX, e que, com audácia e descontentamento com as políticas públicas do seu tempo, resolveu experimentar com seus alunos uma maneira diferente de ensinar e aprender que não vislumbrava apenas a instrução, mas, acreditava que era possível uma educação para emancipação e autonomia intelectual dos sujeitos. Neste sentido, duas ideias trazidas por Rancière, a saber, *ordem explicadora* e *ordem emancipadora*, que explicaremos no decorrer do capítulo, são fundamentais para que possamos compreender o percurso trilhado por Jacotot em sua aventura intelectual com seus alunos para a emancipação de sua inteligência.

A crítica feita pelo autor é dirigida à educação que visa apenas instruir os sujeitos a partir de uma ordem explicadora que está socialmente inserida em grande parte da nossa cultura educacional,

¹ Mestrando do PROF-FILO, Núcleo UFCG. Professor da Educação Básica.

E-mail: sebastiao filo@gmail.com

² Doutor em Filosofia pela UFPE. Professor do Curso de Graduação em Filosofia e do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da UFCG.

E-mail: flavio.carvalho@ufcg.edu.br

discutindo também quais os elementos que sustentam sua ideologia e que reforçam a noção de incapacidade dos/as alunos/as. Tenta-se reduzir as desigualdades que existem na escola entre, de uma lado, o/a professor/a explicador/a, que detém o saber, e do outro lado, o/a aluno/a que é colocado/a na condição de aprendiz, aquele/a que se encontra ainda numa condição de inferior ao/à sua/seu mestre/a. A desigualdade em questão é um típico caso de formação que, ao invés de emancipar, embrutece — quando reforça o discurso que não há igualdade intelectual entre professores/as e alunos/as, os/as primeiros/as, são sempre superiores/as aos/às segundos/as, e estes/as são colocados/as na condição de assujeitamento e incapazes de compreender por si só.

Vemos, portanto, que a possibilidade dos sujeitos escaparem da ordem explicadora, a partir de um ensino e aprendizagem no qual as capacidades intelectuais dos/as estudantes serão reconhecidas e desenvolvidas, é praticamente impensável nesta ordem. Uma maneira possível de pensar maneiras de ensino e aprendizagem em que os/as alunos/as sejam protagonistas seria pondo em prática na escola uma educação emancipadora. Desse modo, a distância que separa o sujeito pedagógico do objeto do saber ensinado será reduzida, ou seja, para que esse sujeito de fato se liberte de uma educação que não priorizava a sua capacidade de pensar de forma autônoma é necessário, de antemão, desmitificar a necessidade de um/a professor/a explicador/a, e, num segundo momento, direcionar o ensino e a aprendizagem considerando que as vontades individuais de aprender sejam respeitadas. As ideias sobre uma educação para igualdade e emancipação construídas por Rancière podem nos ajudar a pensar uma outra maneira de ensinar e aprender Filosofia na escola do Ensino Médio, considerando que existe uma igualdade das inteligências e autonomia de pensar que precisam ser respeitadas.

2 A distância que separa os sujeitos do objeto do conhecimento: a crítica à lógica da explicação

Para Rancière (2020), na escola onde há a presença de um/a professor/a explicador/a, este/a e as/os estudantes são colocados em posição de desigualdade, sendo o/a primeiro/a visto como detentor do conhecimento, cabendo-lhe ser um/a transmissor/a dos saberes, e o/a segundo/a, sendo o receptor daquilo que tal professor/a acha ser condizente expor. É um caso típico de uma formação voltada para o embrutecimento, pois reforça a incapacidade do/a aluno/a de aprender por conta própria, ignora seus saberes e o coloca na condição de inferioridade. No processo de embrutecimento, reforça-se as incapacidades dos/das alunos/as e ignoram-se seus saberes.

Na ordem explicadora, o aprendizado só acontece no momento em que o professor/a considera adequado. Ele/a limita o momento exato onde se inicia e termina o aprendizado, qual material usar e como o fazer, cabendo ao aluno/a, portanto, receber de forma passiva as suas ordens, a ordem do professor/a explicador/a. Acerca de como a lógica explicadora funciona, dirá Rancière (2020, p. 21):

Essa lógica não deixa, entretanto, de comportar certa obscuridade. Eis, por exemplo, um livro entre as mãos do aluno. Esse livro é composto por um conjunto de raciocínios destinados a fazer o aluno compreender uma matéria. Mas, eis que, agora, o mestre toma a palavra para explicar o livro. Ele faz um conjunto de raciocínios para explicar o conjunto de raciocínios em que o livro se constitui. Mas, por que teria necessidade de tal assistência? Ao invés de pagar a um explicador, o pai de família não poderia, simplesmente, dar o livro a seu filho, não poderia este compreender, diretamente, os raciocínios do livro? E, caso não fizesse, por que, então, compreenderia melhor os raciocínios que lhe explicarão aquilo que não compreendeu? Teriam esses últimos uma natureza diferente? E não seria necessário, nesse caso, explicar, ainda, a forma de compreendê-los?

Analisando o ensino e aprendizagem a partir da ordem explicadora, podemos observar como a verticalização da posição dos sujeitos e a hierarquização dos saberes ainda persiste no ambiente escolar. Temos, então, a partir dessa divisão, de um lado, assumindo o posto mais alto o/a professor/a, que pode se considerar ou ser considerado/a como único/a detentor/a do saber e que como possuindo uma inteligência superior a dos/as alunos/as, cabendo também ao/a professor/a considerar o que é importante se utilizar de um método para transmissão do saber, que o/a ajudará a alcançar as mentes dos/as aprendizes. Do outro lado, na condição de sujeito menor, temos os/as alunos/as que são vistos/as ou se consideram como aqueles/as que possuem uma inteligência inferior, ou seja, suas mentes seriam comparadas a uma “tabula rasa”, desprovida de ideias, saberes e conhecimentos, e que eles/as necessitam ser instruídos/as. Uma educação que tem esse perfil não emancipa, mas embrutece quem dela participa. Nesta trama, o/a professor/a é aquele que indica que existe esta distância mas também que pode a abolir do processo de aprendizagem: “o segredo do mestre é saber reconhecer a distância entre a matéria ensinada e o sujeito a instruir, a distância, também, entre aprender e compreender. O explicador é aquele que impõe e abole a distância, que a desdobra e que a reabsorve no seio de sua palavra” (Rancière, 2020, p. 22).

Se nos dirigirmos para a discussão realizada por Alejandro Cerletti (2009) acerca do ensino de Filosofia, encontraremos sua compreensão de que é possível observar, em sala de aula, o/a professor/a expor as ideias e conceitos filosóficos sem se importar com o *feedback* dos/as alunos/as, como se as ideias dos/as filósofos/as fossem algo intocável, um cânone, no qual só os/as filósofos/as renomados/as pudessem analisá-los. Porém, o ensino e aprendizagem de filosofia vai muito além da mera transmissão de conceitos e ideias. É importante destacar que, para este autor, há duas dimensões relacionadas no processo de ensino: uma objetiva, que está relacionada aos conteúdos

que fazem referência à história e às ideias filosóficas, e uma subjetiva, que está relacionada à maneira como cada sujeito é afetado pelo problema filosófico. Nessa segunda dimensão, há uma apropriação dos conceitos que vão sendo recriados, repensados e analisados. Sendo assim, no ensino de filosofia ocorrem, concomitantemente, a repetição e a criação conceitual, repetem-se as ideias dos filósofos, mas ao mesmo tempo lhe são atribuídos novos significados.

É interessante notar como Rancière (2020) mostra como é a personalidade (figura) do/a professor/a embrutecedor/a como sendo um intelectual renomado nas letras e ofícios, carismático/a e que quer passar a imagem que tem autoridade. Esta postura pode trazer consigo uma expectativa deste/a professor/a ser visto/a pelos/as outros/as como um/a líder, como alguém que merece respeito e que possui inteligência e capacidade intelectual superiores aos demais e, por isso, pode influenciar em suas vidas. No dia a dia da escola é comum vermos e identificarmos professores/as com perfis parecidos com o que acabamos de relatar, professores/as que têm um ego exacerbado, que não reconhecem ou não querem reconhecer que os/as alunos/as possuem as mesmas capacidades de aprender e podem desenvolver habilidades intelectuais as quais se assemelhariam às suas.

Todas às vezes que o/a aluno/a tem necessidade de recorrer ao professor/a para compreender algo que está lendo, atribui-se uma dependência intelectual em que o/a aluno/a não se sente mais capaz, sozinho, de compreender ou atribuir sentido ao conteúdo que se está aprendendo/lendo. Essa é a lógica da ordem explicadora, definir e delimitar os espaços do saber/poder, que já estão postos socialmente e que as instituições sociais tendem a repeti-los dentro de seus espaços.

A ordem explicadora prejudica a confiança do/a aluno/a em si mesmo, ou seja, ele/a se vê como um ser impotente que possui uma inteligência inferior frente ao/à professor/a. Para que essa realidade

possa ser modificada, é necessário despertar aquele/a estudante para a descoberta de sua capacidade intelectual, mostrando-lhe que pode percorrer caminhos diversos daquele que foi condicionado a percorrer. É preciso, então, desafiá-lo a ir direto ao conhecimento, ao saber, sem a intervenção de um/a professor/a ou qualquer outro intermediário. Quando este último se coloca no papel de explicador/a do conhecimento, entre o sujeito e o objeto, a compreensão/interpretação é dirigida e esta acontece a partir de suas escolhas pessoais; aí entram as suas preferências ideológicas, as quais nem sempre correspondem às dos/as alunos/as.

Grande parte da tradição escolar que temos na atualidade foi construída em cima das deficiências das aprendizagens dos/as alunos/as. Deficiências alimentadas pelo/a professor/a quando limita o acesso ao saber, como parte de um jogo bem articulado para preservar a percepção de ignorância dos/as alunos/as, uma forma de manipulá-los sem que percebam, dando-lhes a conta-gotas o que devem ou não consumirem pedagogicamente.

Para pensar e agir diferente disso e comungando com Velasco (2010), entendemos que é preciso criar espaços para pensar a formação do/a professor/a de filosofia, algo que já existe há muito tempo em outras áreas do saber e que deve ser estendido para a atividade filosófica, principalmente quando diz respeito aos problemas referentes ao seu ensino e aprendizagem. Nas condições em que a disciplina é direcionada hoje, em nosso meio educacional (carga horária mínima, poucos espaços para formação, material de trabalho escassos etc.), só a pesquisa contínua pode dar um novo estatuto ao/à docente e à própria disciplina. Fazer da filosofia um campo de pesquisa constante é analisar suas metodologias, confrontar suas teorias e conceitos, trazer novas ideias e, sobretudo, acolher professores/as e alunos/as como partes, ambas com papel principal, desse processo.

O que está por trás da ordem explicadora é a constituição de sujeitos obedientes e dóceis. O controle do saber nada mais é que o controle dos seus corpos e das suas mentes. Quando a cultura letrada aumenta a distância do acesso do sujeito ao objeto do saber, todos saem perdendo; porém, quem perde mais são os jovens e adultos em idade escolar que são impedidos de se constituírem enquanto sujeitos sociais e de construir novas subjetividades.

É necessário, então, segundo Tomazetti (2022), produzir novos percursos que conduzam professores/as e estudantes para autonomia do pensar e para uma estética existencial, que só será possível quando ambos puderem se perceber enquanto sujeitos do processo educacional. Para isso, é necessário que esse movimento de pensar sobre a própria profissão docente faça parte do cotidiano do “ser professor/a”, da mesma forma que o/a aluno/a possa ser inserido no processo da autocrítica do “ser aluno/a”; dessa maneira, novas formas de subjetivação surgirão, assim como outras práticas de liberdade.

Ora, parece cômodo para o/a professor/a que seu/sua aluno/a precise e recorra a um explicador, pois, para a sociedade pedagogizada, deixar o jovem e adulto aprender por si próprio é altamente perigoso e ameaçador, suas compreensões podem ir de encontro ao que prega nas instituições sociais e pelo Estado. Na ordem explicadora, o normal é que o sujeito permaneça assujeitado ao outro e preso às instituições de repressão, cujo papel é não deixar o pensamento livre das amarras que o aprisionam.

Conforme o relato de Rancière (2020), na ordem explicadora a instrução dos sujeitos estava direcionada para que pudessem ser inseridos na vida social. Percebe-se que a educação, mesmo na época de Jacotot, apresentava um viés ideológico técnico-econômico, no sentido de formar os jovens para assumirem papéis socialmente determinados pelas instituições e pelo Estado. Nos dias atuais a instrução dos sujeitos

é uma necessidade e condição para que possam ser vistos e aceitos socialmente. Trocaram-se apenas as palavras de instrução para formação técnica, porém, o sentido permanece o mesmo, de uma educação que aprisiona os corpos e as mentes dos sujeitos a padrões.

No entanto, é possível romper com a ordem explicadora e Rancière (2020) através da experiência do professor Jacotot, vem nos mostrar que todos os sujeitos são capazes de aprender sem a necessidade de um explicador. A educação que deseja a emancipação e autonomia do pensamento crítico, tem que criar experiências que proporcionem aos sujeitos pensarem por si próprios. Na escola, isso pode ser visto, quando a prática do professor/a possibilita aos seus/suas alunos/as que acessem o saber diretamente, sem terem a necessidade de recorrer a um/uma mediador/a. Desse modo, cria-se uma liberdade intelectual para com o objeto do saber, possibilitando que os sujeitos atribuam um sentido próprio a partir de sua compreensão, atitude libertadora que está vinculada a uma ordem emancipadora.

2.1 A igualdade como princípio e a emancipação como método: a ordem emancipadora e sua relação com ensino e aprendizagem de filosofia

Segundo Rancière (2020), na ordem emancipadora, o/a aluno/a é chamado/a e instigado/a a fazer experiências com o próprio objeto do saber, é uma maneira dele perceber que não necessita da intervenção de um/uma professor/a explicador/a, aquele/aquela mesmo/a pode compreender e atribuir sentido para o que se está lendo. Desse modo, é dado ele/ela a liberdade de conduzir sua aprendizagem sem ter que submeter sua inteligência a uma ordem superior.

O autor de *O mestre ignorante*, nos convida a refletir acerca do tempo em que aprendíamos sem a necessidade de um professor para nos conduzir, esse tempo tem ligação com nossa infância, em que aprendemos a falar e a dar os primeiros sentidos às coisas do mundo que nós experimentávamos. Pouco a pouco, a educação que fomos recebendo

no decorrer de nossas vidas, mostraram-nos que havia incongruência naquilo que aprendíamos sozinho e do que aprendíamos com a ajuda dos outros. O saber foi então institucionalizado socialmente e, uma vez que, tivemos acesso às coisas a partir do que o outro explicava, ficou cada vez mais difícil abandonarmos tal necessidade de dependência.

Por isso, concordando com Schnorr (2022), entendemos que se torna urgente e necessário que o sujeito retome em suas mãos o projeto de sua existência, daí a importância do reconhecimento da sua dimensão ontológica e pessoal, tantas vezes negada pelo discurso da identidade monocultural e colonial. Ao se descobrir enquanto sujeitos individuais, com histórias e potencialidades singulares, pode-se superar as suas próprias limitações e determinações, que por sua vez lhe são impostas externamente como modelo de reconhecimento e conhecimento a ser seguido, e assim os sujeitos podem se lançar num plano histórico concreto bem maior.

As questões cruciais que se colocam são: é possível romper a tradição da ordem explicadora dentro da escola? De que maneira os professores/as de filosofia podem quebrar o ciclo da impotência trazidas por essa ordem? Sabemos que romper com o ensino e aprendizagem onde reside a figura do professor/a explicador/a não é fácil, mas, não é impossível, pois, sabemos que propor uma nova maneira de ver o ensino e aprendizagem que vá de encontro a toda uma prática educacional e política centrada no controle dos sujeitos é desafiante e perigoso. Rancière (2020) nos mostra, através da história de Jacotot, que, tanto modernistas como progressistas, propuseram mudanças na educação daquela época, porém, não surtiram efeitos de uma mudança concreta, pois, não impediram que professor/a e aluno/a continuassem ocupando lugares opostos dentro e fora da escola.

Acreditamos que para que as mudanças de fato ocorram, tem que se trabalhar concomitantemente com as lutas e debates no campo da

ordem política. Posição também defendida por Schnorr (2022), pois, a negação do Ser enquanto sujeitos que possui uma dialética e uma história faz parte da política neoliberal e deu seu projeto de domínio do saber e, conseqüentemente, da consciência dos sujeitos. É necessário um enfrentamento dessa política neocolonial do liberalismo econômico que com um discurso de tornar as sociedades mais globalizadas e humanitárias, coloca-as numa posição de disputas desumanas.

O professor Jacotot cumpre a tarefa de desconstruir a lógica da ordem explicadora, propondo aos seus alunos o desafio de eles próprios traçarem o seu caminho e sua relação com o saber. Temos, então, o desejo de um professor de emancipar seus alunos e a vontade dos alunos em aceitar o desafio de buscar compreender um dado objeto do conhecimento, nesse caso, o livro *Telêmaco*, que foi estudado pelos estudantes numa língua diferente da sua língua materna. O que o ele fez foi desafiá-los a lerem em francês, língua desconhecida dos mesmos, este texto de Fenelon, que poderia ser qualquer outro texto pelo qual os alunos tivessem interesse em aprender. O sucesso da aprendizagem dos seus alunos, surgiu, então, das contingências do *acaso* e da sua *audácia*, sendo um professor atento aos anseios dos seus educandos, experienciou algo até então diferente do que tinha no sistema educacional do seu tempo, rompendo com padrões estabelecidos socialmente e culturalmente. Foi crucial neste movimento também a *vontade*, pois, seguindo o desejo de aprenderem algo novo mostraram ser capazes de compreender sozinhos o que estava escrito naquele livro, e isto, nada mais é que emancipar. Sobre este processo de emancipação, afirma Rancière (2020, p. 33):

Na situação experimental criada por Jacotot, o aluno estava ligado a uma vontade, a de Jacotot, e a uma inteligência, a do livro, inteiramente distintas. 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 outra vontade.

Porém, como o/a professor/a de filosofia pode educar pra emancipação, se nas salas de aula é comum no dia a dia ouvir dos seus alunos/as que são incapazes de aprenderem por si só? É como se o discurso do fracasso escolar, tantas vezes repetidos por eles/as próprios/as, por seus/suas colegas e até por professores/as, acabe tornando um lema. Ora, este discurso proferido dentro da escola é proveniente de uma cultura dominadora, que construiu uma dialética em torno da pedagogia do sucesso e insucesso escolar, em que, de um lado, temos aqueles que detêm o saber científico, e, do outro, os que são vistos como ignorantes, incapazes e dependentes daqueles, dos quais dependem para que possam ser vistos e inseridos na sociedade. É bem característico da ordem explicadora, professores/as que igualmente dependem da incapacidade do aluno, pois, sabem que os mesmos irão recorrer a ele/a sempre que necessitarem aprenderem algo novo.

É cômodo pra o/a professor/a nessa ordem explicadora, que os/as alunos/as precisem dele, tornando-os dependentes, pois, para a sociedade pedagogizada, deixar o jovem e adulto aprenderem por conta própria é perigoso porque pode gerar subversão, pois, suas compreensões podem ir de encontro ao que pensam e pregam as instituições e o Estado. E para este intuito podem ser utilizadas a escola e as demais instituições sociais, para não deixar que as mentes dos sujeitos fiquem livres para construir suas próprias narrativas. Quando há interferência do/da professor/a mediando a compreensão entre o/a aluno/a e o texto, a interpretação acontece a partir do que aquele/a considera verdadeiro e legítimo estimulando ainda mais o embrutecimento do/a aluno/a.

Críticas estas também defendidas por Schnorr (2022), quando afirma que é necessário enxergarmos o quanto o nosso sistema educacional possui um viés colonial e neoliberal, e que, boa parte ou se não toda a nossa produção intelectual, segue tal modelo, seja na educação básica ou superior. O que se promove é a utopia de uma educação comum e igual para todos, quando sabemos que o que existe

são formações diferenciadas e que há bem delimitada uma escola para o rico e outra para o pobre. Nesse modelo, nosso sistema educacional segue a lógica do mercado capitalista.

Compreendemos que quando é oferecido ao/à aluno/a a oportunidade de ir direto mesmo/a ao conhecimento, fazer experiência direta com o objeto, sem necessidade de um/a professor/a explicador/a, é-lhe dado a oportunidade de resgatar sua confiança pessoal e sua capacidade de aprender que nem ele/a próprio/a acreditava possuir. O exercício do protagonismo nasce da confiança que é atribuída ao outro, bem como, a autonomia e liberdade do pensamento são conquistas pessoais que advém com o tempo e ao lado de pessoas que motivem uns aos outros a acreditarem nas suas próprias potencialidades.

Se desejamos um ensino e aprendizagem de filosofia que emancipe os sujeitos devemos nos questionar por que há necessidade de um mestre explicador? Ora, todos os sujeitos são capazes de desenvolverem suas inteligências. Assim pensou Jacotot, assim foi o seu ponto de partida para a aventura intelectual que se dispôs a fazer junto com seus educandos. A experiência realizada por Jacotot, demonstra que, a vontade que motivou os alunos a buscarem a compreensão do texto em francês por conta própria pode ser realizada por qualquer pessoa que deseje aprender sem a necessidade de um explicador. Fica claro que não precisa haver entre o texto (o saber impresso) e o desejo de aprender, nenhuma interferência externa, a compreensão é livre a cada sujeito, não há controle sobre aprendizagem dos mesmos. Sobre esta autonomia do pensar, relata Rancière (2020, p. 32):

Ora, Jacotot nada havia transmitido. O método era, puramente, o do aluno. E aprender mais ou menos o francês é, em si mesmo, uma coisa de pouco consequência. A comparação não mais se estabelecia entre métodos, mas entre dois usos da inteligência e entre duas concepções da ordem intelectual. A via rápida não era a melhor pedagogia. Ela era uma outra via, a da liberdade, via que Jacotot havia experimentado nos exércitos do ano II, na fabricação das pólvoras ou na instalação da Escola

Educação e emancipação na formação do Sujeito-Estudante em Filosofia no Ensino Médio

Politécnica: a via da liberdade respondendo a urgência do perigo, mas, também, a confiança na capacidade intelectual de cada ser humano. Por detrás da relação pedagógica estabelecida entre a ignorância e a ciência, seria preciso reconhecer a relação filosófica, muito mais fundamental, entre o embrutecimento e a emancipação [...].

Na ordem emancipadora, o/a professor/a mostra o caminho que o/a aluno/a pode percorrer em busca do conhecimento, revelando-lhes que são capazes de atribuir sentido a um texto sem ser necessário subordinar sua inteligência a outra inteligência. Como as inteligências são distintas, não no sentido de que há quem saiba mais ou menos do que o outro, mas, no sentido que cada um possui uma inteligência que lhe é própria, sendo que, a única distancia/limite que há entre o sujeito e o objeto do conhecimento é a vontade de aprender.

3 A relação da Aprendizagem Baseada em Problemas com a educação para emancipação

A inteligência na ordem explicadora é medida pela quantidade de informações que o sujeito é capaz de reter e reproduzir, o que implica em apenas memorização e repetição, não se configurando como raciocínio que conduz ao entendimento e autonomia do pensamento. Já na ordem emancipadora o movimento da inteligência requer diversas atividades do raciocínio, sendo uma das mais cruciais, a capacidade de criação. Desse modo, se estamos refletindo sobre a possibilidade de um ensino e aprendizagem de filosofia que objetiva a autonomia do pensamento dos sujeitos, precisamos considerar que a inteligência seja uma potência comum a todos estes sujeitos, e, enquanto produto do intelecto, pode ser usada por qualquer um para criar o que tiver vontade, no caso de estudantes, pode-se criar um jogo a partir dos conhecimentos que se tem da matemática ou desenhar numa tela uma paisagem ou uma figura

qualquer, e outras tantas criações que se configuram como uma realização de uma ação livre do raciocínio.

Seguindo as ideias propostas pela ordem emancipadora a possibilidade das várias criações advém do fato que as inteligências são múltiplas e diferentes, e, enquanto o sujeito cria, ele se autoafirma: eu posso, eu compreendo, eu existo como ser pensante que possui inteligência própria, e, a partir dela, posso intervir no mundo sem que haja alguém para intermediar esta ação.

Características semelhantes com a educação para emancipação podemos observar na Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), pois, de acordo com Borochovicus e Tortella (2014, p. 273) “neste método, o aluno precisa desenvolver a capacidade de descobrir e usar informações, construir suas próprias habilidades para resolver problemas e aprender o conteúdo necessário”.

Em outra direção, temos uma tradição escolar que tem reafirmado a todo instante que quem tem conhecimento ensina e quem não tem aprende, uma lógica excludente do processo de ensino que subordina as inteligências, pois, subentende que não se pode chegar autonomamente ao saber sobre aquilo que se ignora, colocando aqueles que não sabem na condição de dependentes daqueles que detêm o saber. Rancière problematiza esta situação, questionando que todas as vezes que os sujeitos precisam recorrer a um professor/a explicador/a para conhecer alguma coisa, se mantém ou aumenta a distância entre quem sabe e quem não sabe, um dos princípios do embrutecimento pedagógico.

Portanto, o ensino e aprendizagem que tem como meta emancipar alunos/as deve buscar eliminar ou diminuir a distância do sujeito que aprende do objeto do conhecimento. Como vimos, a vontade de aprender vem da intenção do sujeito em responder ou atribuir sentido aquilo que está sendo pesquisado, no caso do exercício de leitura, é da

relação do leitor com o texto que vem a compreensão, logo, todo processo de apreensão do saber é tencionado pelo sujeito, um desejo e uma vontade que aflora dentro de si mesmo na relação com um objeto de conhecimento.

Nesse sentido, por que não usar da escrita nas aulas de filosofia como exercício emancipatório? Para Kohan (2008), a escrita pode ser usada como instrumento de libertação da infância do pensamento, isto é, a capacidade de pensar o mundo de modo curioso e criativo. Pelo exercício da escrita é possível intervir no mundo, resgatar os discursos que estão silenciados e dar vozes aos que estão sedentos por fala. Sabemos, infelizmente, que cada vez mais a escrita como ato político vem perdendo espaço na sociedade. A formação escolar na atualidade tem cada vez mais reduzido os espaços para a escrita criativa e crítica. É o tempo cronológico que deve ser seguido por todos, o tempo da fábrica, das obrigações, dos costumes que a sociedade impõe.

4 Emancipação na educação e no ensino de filosofia

Diante de tudo o que foi exposto até o momento, questionamos, então, qual o lugar que ocupa o/a professor/a de Filosofia na ordem emancipadora? De que forma ele/a deve conduzir suas aulas de filosofia? Sabemos que, nesse método, a liberdade do aluno/a para aprender é colocada em primeiro plano, porém, a figura do/a professor/a não desaparece, ganhando contornos diversos daquele que tinha no modelo explicador, em que era o mentor de todo processo, cabendo-lhe não só traçar o caminho do saber, mas, sobretudo, controlá-lo. Diferente desse modelo, o/a professor/a emancipador/a incentiva, provoca e estimula os/as alunos/as na busca pelo saber, sem, contudo, determinar o que é certo ou errado nesse caminho, pois seguindo esse método os/as alunos/as aprendem de acordo com suas vontades e no seu tempo. Foi isso que fez o mestre Jacotot, sem intervir ou mediar, acompanhou todo

o itinerário de seus alunos ao serem desafiados pra que aprendessem algo novo para eles numa língua diferente da sua, ao final do processo, viram que é possível aprender sem a necessidade de um mediador daquele saber.

Sendo assim, o ensino e aprendizagem de filosofia para emancipação na ordem emancipadora, o/a professor/a, deve convidar o/a aluno/a para fazer parte do ciclo de potência que se inicia rumo a libertação de sua inteligência e de seus corpos das amarras e do controle das formas de poder que são exercidos sobre os mesmos. Para que essa libertação realmente ocorra, é necessário, então, quebrar o ciclo da impotência que se cultiva dentro das instituições educacionais.

Desse modo, é preciso preparar os/as alunos/as que hoje estão dentro das escolas para serem protagonistas de sua própria aprendizagem e formação, ou seja, mostra-lhes que não há inteligências superior ou inferior, mas, todos os sujeitos possuem as mesmas capacidades, e, não há saber que não possa ser aprendido sem a necessidade de um professor explicador.

É por isso que a jornada intelectual rumo a emancipação e a autonomia dos sujeitos parte da ideia de que há uma igualdade das inteligências e esta tem que ser reconhecidas no presente. É necessário que a educação escolar dê suporte para que as habilidades intelectuais dos sujeitos sejam reconhecidas e desenvolvidas nesse instante. Se acreditamos num ensino e aprendizagem de filosofia que liberte os sujeitos dos grilhões da ignorância e caminhe rumo a uma jornada intelectual em busca da autonomia intelectual dos sujeitos temos que começar imediatamente.

5 Considerações finais

Vimos que a partir das ideias de Jacques Rancière (2020), há uma ordem explicadora presente em nosso sistema educacional que a todo momento têm reforçado que existem duas inteligências diversas e distintas: a do professor e a do aluno, na qual essa segunda está sempre subordinada a primeira. Nessa lógica explicativa, as capacidades de raciocinar por conta própria dos sujeitos são menosprezadas em virtude da supervalorização da figura do professor mediador ou explicador. Vimos, também que quando se se prioriza uma educação que visa apenas a instrução destitui-se o ato de pensar que é comum a todos os sujeitos, aumentando assim a distância para emancipação e autonomia de quem deseja aprender dado objeto do saber.

No entanto, há uma outra ordem possível, a emancipadora, que mostra que é possível um ensino e aprendizagem em que se valoriza a igualdade das inteligências. Desse modo, os/as alunos/as, podem, partindo de suas vontades, compreenderem o que se está estudando sem a necessidade de um/a professor/a explicador/a. Nesse caso, rompe-se com a lógica explicativa em nome de uma inteligência livre, que obedece e conduz a si mesma na relação e no caminho com o conhecimento de novos objetos e saberes.

No caso do ensino de Filosofia, se temos o objetivo de trabalhar com um processo de ensino e aprendizagem filosófico que visa a emancipação e autonomia do pensar crítico dos sujeitos, e que reconheçam as suas potencialidades, é necessário, propor no ambiente escolar, exercícios emancipatórios em que os/as alunos/as possam fazer experiências diretas com qualquer objeto do saber. Esses exercícios emancipatórios devem incentivar a criação e a imaginação ao invés de utilizar a instrução mecânica da mera repetição e da memorização de conteúdos.

Sabemos que os desafios para a implantação de uma educação libertadora e emancipadora que respeite as capacidades intelectuais de cada sujeito em nossa sociedade caminha a passos lentos, mas, é preciso acreditar que ela é possível de acontecer, compreendendo que este movimento se dá também quando nos disponibilizamos a refletir acerca das políticas educacionais e das práticas metodológicas de ensino e aprendizagem que vivenciamos.

Referências

- BOROCHOVICIUS, E.; TORTELLA, J. C. B. Aprendizagem Baseada em Problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. In: *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, v. 22, n. 83, 2014.
- CERLETTI, A. *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Trad. De Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Coleção Ensino de Filosofia).
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* Trad. Bento Prado Jr. e Alberto A. Muñoz. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010. (Coleção Trans).
- KOHAN, W. *Filosofia para crianças*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Trad. Lillian do Valle. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- SCHNORR, G. Inéditos viáveis: dialogicidade, interculturalidade e libertação. In: *Revista do NESEF*, v. 8, n. 1, 2019.
- TOMAZETTI, E.; BENETTI, C. C. Formação de professor de Filosofia: entre o ensino e a aprendizagem. In: *Rev. Diálogo Educ.*, v. 12, n. 37, 2012.
- VELASCO, P. D. N. *Educando para a argumentação: contribuições do ensino da lógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Pelo ensino de filosofia a partir do cordel: triálogo entre Filosofia, Poesia e Educação em sala de aula

Genildo Firmino Santana¹

DOI: <https://doi.org/10.58942/eqs.82.11>

1 Filosofia, Poesia e Educação: um triálogo possível

Em nosso trabalho de pesquisa², buscamos trabalhar o triálogo entre a Filosofia, a Poesia e a Educação numa perspectiva filosófica e pedagógica partindo do princípio de que a comunicação entre estas áreas do saber favorece o processo/movimento de ensino-aprendizagem.

Partimos de uma problemática filosófica e metodológica, no sentido de buscarmos metodologias mais apropriadas ao processo/movimento de filosofar no ensino de Filosofia e para tanto fomos buscar no cordel — literatura forte em nossa região — um possível caminho para o Ensino de Filosofia em turmas do Ensino Fundamental.

Giles Deleuze e Félix Guattari nos auxiliarão na reflexão sobre o movimento de criação nos saberes, uma vez que em seu livro *O que é Filosofia?* analisam a Ciência, a Arte e a Filosofia, em seu processo criativo. Tratando questões como Plano de Imanência (onde os conceitos se constroem) e Personagens Conceituais (que manifestam os conceitos),

¹ Mestre em Ensino de Filosofia pelo PROF-FILO, núcleo UFCG e pós-graduado em História do Brasil pela FAFOPAI – Faculdade de Formação de Professores de Afogados da Ingazeira. Professor na Escola Dom Bosco, em Tabira, PE. E-mail: genildowiller@yahoo.com.br

² Dissertação defendida no Mestrado Profissional em Filosofia, sob a supervisão do prof. Flávio de Carvalho, em 2021.

trabalhados em sua obra, em busca da criação de conceitos, discutiremos os conceitos de Arte, relacionando-o à Filosofia e o possível — cremos na possibilidade — diálogo epistemológico entre as duas Potências do Pensamento. Esse diálogo é referenciado por Deleuze e Guattari através de percepto e afecto. Percepto e afecto são criações da arte que, sendo uma Potência do Pensamento, afetam a Filosofia e a Arte.

Também trataremos o conceito *Razão Poética*, desenvolvido pela filósofa espanhola María Zambrano, em seu livro *Filosofía y Poesía*, lançado em 1939, que nos auxilia na reflexão da relação intrínseca entre a Filosofia e a Poesia, uma vez que ela analisa esses saberes, comparando-os, indicando suas similitudes e divergências, afirmando, por fim, a existência de uma Razão Poética, por vezes esquecida pela Filosofia. Nosso trabalho de pesquisa se baseia também na busca dessa Razão Poética defendida por Zambrano.

Também compõem nossa pesquisa o conceito de Mestre Inventor, do filósofo latino-americano Walter Kohan. Em seu livro *El Maestro Inventor*, publicado em 2013, Walter Kohan relata a experiência de Simon Rodríguez, “O Sócrates de Caracas”, como o definiu Simon Bolívar, com um garoto de nome Thomas, na Jamaica. O mestre inventor que Simon Rodríguez propõe, diz Walter Kohan, é um mestre que constrói a escola e que faz a escola. É um mestre irreverente, criativo, capaz de fazer que todos gostem de aprender e de estudar. O conceito de Mestre Inventor é importante porque propomos inventar ao propormos o cordel em aulas de Filosofia.

Ao final, trataremos da proposta de intervenção pedagógica, em todos seus passos e movimentos, pensados para serem realizados no decurso de quatro aulas de Filosofia. Esse processo que começa com a leitura de textos filosóficos e cordelísticos terminará com a produção em sala de aula de um cordel filosófico, elaborado pelos (as) próprios

estudantes. A proposta de intervenção pode ser alterada a depender do local e da realidade própria de cada escola onde for aplicado.

1.1 A filosofia e a arte como potências do pensamento em Deleuze e Guattari

Para Deleuze e Guattari, Filosofia não é contemplação, como pretendem as escolas idealistas, tampouco é reflexão, no sentido das escolas realistas e nem comunicação, como por exemplo, defendia a Escola de Frankfurt. Confirmando o que dizemos, Deleuze e Guattari (1991, p. 14) afirmam:

Ela não é contemplação, pois as contemplações são as coisas elas mesmas enquanto vistas na criação de seus próprios conceitos. Ela não é reflexão, porque ninguém precisa de filosofia para refletir sobre o que quer que seja: acredita-se dar muito à filosofia fazendo dela a arte da reflexão, mas retira-se tudo dela, pois os matemáticos como tais não esperaram jamais os filósofos para refletir sobre a matemática, nem os artistas sobre a pintura ou a música; dizer que eles se tornam então filósofos é uma brincadeira de mau gosto, já que sua reflexão pertence a sua criação respectiva. E a filosofia não encontra nenhum refúgio último na comunicação, que não trabalha em potência a não ser de opiniões, para criar o “consenso” e não o conceito.

Filosofia é, para Deleuze e Guattari, potência do pensamento. Potência do pensamento que parte do Caos e dele se liberta, em nova ordem. A esse partir do caos, Deleuze e Guattari nominaram de Caóides, que são as atividades da Filosofia, da ciência e da arte. Todas elas vistas como potências do pensamento, sendo que a Filosofia exerce essa potência na criação de conceitos, a ciência na criação de funções e a arte na criação de perceptos e afectos.

Para Deleuze e Guattari, fazer Filosofia é criar conceitos. A compreensão está posta no livro *O que é Filosofia?*, lançado na França, em 1991. O livro é uma interrogação, uma interlocução sobre o fazer filosófico em si e constrói um paralelo com o fazer da ciência e o da arte.

Para Deleuze e Guattari, fazer Filosofia é formar, inventar, fabricar conceitos. A Filosofia é produção, é criação, assim como a Arte e a Ciência também o são. Mas uma criação bem distinta da produção de outros saberes: Filosofia é criação de conceitos. Filosofia, ciência e arte são igualmente criadoras, mas só a Filosofia cria conceitos. Essa noção de criar conceitos implica que eles não são objetos identificáveis, encontráveis e que, pelo exercício filosófico, o filósofo e a filósofa os encontrariam. Eles não são achados como se deduz na relação sujeito-objeto, onde o sujeito, em condição ativa, capta o objeto passivo e passível de ser captado, traduz e o revela, em uma espécie de desvelamento de uma realidade alcançável, atingível.

Para Deleuze e Guattari, os conceitos são fabricados e levam a marca do seu criador. Os conceitos têm data e assinatura. Cada filósofo da tradição criou e assinou em seu tempo, conceitos. Eles são criados para sustentar a Filosofia gestada pelo filósofo. Na introdução ao livro *O que é Filosofia?* os autores fazem a afirmação que conduz toda a discussão emanada por eles, partindo da premissa de que a pergunta só podia ser feita a essa altura da vida, ou seja, na velhice e a colocam nos seguintes termos: “simplesmente chegou a hora, para nós, de perguntar o que é a Filosofia. Nunca havíamos deixado de fazê-lo, e já tínhamos a resposta que não variou: a Filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos” (Deleuze; Guattari, 1991, p. 10).

1.2 A razão poética em Maria Zambrano

Em nosso diálogo entre a Filosofia e a Poesia, entre o lógico e o logos, fomos buscar um apoio para nossa reflexão em María Zambrano (1904-1991), filósofa espanhola. Por conta do exílio ao qual foi levada pela ditadura franquista, Zambrano viveu 45 anos entre México, Cuba, França, Itália e Suíça, só retornando à Espanha em 1984. É importante essa citação do exílio para entendermos a Filosofia de Zambrano, que é uma simbiose com sua vida. A vida de María Zambrano é movimento, assim

como é movimento sua Filosofia, muito influenciada pelo poeta espanhol Antonio Machado (1875-1939), autor do célebre pensamento “Caminante, no hay camino, se hace camino al andar”. Zambrano teve influência dos filósofos Ortega y Gasset (1883-1955) e de Xavier Zubiri (1889-1983).

Zambrano se ocupa com o conceito de *Razão Poética*, desenvolvido, principalmente, em seu livro *Filosofía y Poesía*, publicado durante sua permanência no México, em 1939. Segundo a própria autora, a explicação do conceito de Razão Poética é feita em 1937, num artigo cujo objeto é a Poesia de Antonio Machado.

Zambrano aponta que tanto a Filosofia quanto a Poesia são incapazes de ver o ser humano na sua totalidade, de captar, através de seus métodos, caminhos, a totalidade do homem. “No se encuentra el hombre entero en la Filosofía. No se encuentra la totalidad de lo humano en la Poesía”. Captando partes dessa totalidade que é o humano, Filosofia e Poesia trilharam percursos distintos na história ocidental. A postura frente ao ser humano, compreendido de modo incompleto em cada forma de saber, é que fez María Zambrano buscar o conceito de Razão Poética, numa tentativa de correlação das duas formas de saber. Zambrano aponta um conflito na história da Filosofia e da cultura ocidental envolvendo a Filosofia e a Poesia. Eis como se expressa a filósofa:

A pesar de que en algunos mortales afortunados, poesía y pensamiento hayan podido darse al mismo tiempo y paralelamente, a pesar de que en otros más afortunados todavía, poesía y pensamiento hayan podido trabarse en una sola forma expresiva, la verdad es que pensamiento y poesía se enfrentan con toda gravedad a lo largo de nuestra cultura (Zambrano, 1996, p. 13).

1.3 *Ser Mestre Inventor: inventar na educação*

O livro *O Mestre Inventor: Relatos de um Viajante Educador*, de Walter Kohan, publicado em 2013, é uma ode à Educação. Mais: um

convite a se fazer educação. Um convite à construção de um novo ser humano e, conseqüentemente, a forjar uma nova sociedade a partir da educação. Um convite a uma educação inventiva, criativa, não meramente reprodutora. Uma educação que se faça a cada dia, que se repense, que não se deixe limitar por políticas conjunturais ou por outros interesses que não o educar o ser humano.

Partindo da vida e da obra de Simón Rodrigues (1771-1854), pensador venezuelano, professor, filósofo, mais conhecido como “O Sócrates de Caracas”, e principalmente, de sua experiência com Thomas, na Jamaica, Walter Kohan nos revela o que é educar para o Mestre de Bolívar e qual seu projeto de educação para uma nova América e para o mundo.

Esse inventar, esse criar significa romper com estruturas pré-estabelecidas, com escolas estáticas, fechadas. Não é só estar na escola, mas também fazer a escola, propor o novo, criar, inventar, ousar. Esse será o programa de Simón Rodrigues a partir da sua experiência com Thomas. Thomas passa a ser todos aqueles que não tem acesso à educação, todos aqueles a quem o saber foi negado, todos aqueles meninos e meninas da América colonizada. Simón foi um pensador, um filósofo, um político da educação, um pensador da escola no século XVIII. Simón foi um idealizador de uma escola na América para a América. Não uma escola na América aos moldes europeus. Uma escola que prepare para a vida. Mas não só. Uma escola que prepara para a vida na América. Uma educação que forje um novo ser humano e, conseqüentemente, uma nova América. Conforme nos diz Kohan (2013, p. 52):

Rodríguez faz a escola da irreverência, faz escola onde se desescolariza, com quem se abandona e se considera impotente e incapaz de entrar na escola. Conduz à sua escola todas as classes de Thomas que andam vagando por Bogotá. Essa é uma observação importante acerca da escola de Rodríguez: abre-se a escola aos que supostamente não têm condições de entrar nela ou não estão preparados para ela. A escola de Rodríguez é uma escola sem condições, sem requisitos, sem credenciais para

Pelo ensino de filosofia a partir do cordel: triálogo
entre filosofia, poesia e educação em sala de aula

mostrar na porta de entrada. É uma escola aberta para aqueles que nunca entraram na escola, a seus estranhos estrangeiros, aos chocantes forasteiros da cidade.

Nossa proposta é também uma invenção, como apregoa Walter Kohan, no sentido mesmo de que se não criamos, erramos, como dizia Simón Rodríguez.

2 Apresentação da proposta de intervenção do projeto em sala de aula

Nossa pesquisa envolveu 35 estudantes entre o 8º e 9º ano. Escolhemos essas turmas específicas por meio de um único e simples critério: a faixa etária dos (as) estudantes. Vimos que para estudantes do 6º e 7º ano, que, em sua maioria, tem 11 ou 12 anos, a atividade proposta se tornaria inviável, pela produção cordelística e pelo nível do debate que pretendemos realizar com os (as) estudantes. As(os) estudantes do Fundamental II, nos anos finais, 8º e 9º anos, passam por um processo de mudança e preparação para o Ensino Médio, o que nos ensejou a trabalharmos com eles nessa perspectiva pedagógica, de dialogar entre a Filosofia e a Poesia.

Nossa proposta de aplicação do projeto se deu em quatro movimentos/aulas, nos quais se completam as ações e nos quais buscamos realizar uma experiência filosófica com os (as) estudantes. Abordamos com os (as) estudantes o tema a ser estudado e debatido em quatro momentos distintos e ligados entre si, promovendo o diálogo entre a Filosofia e a Poesia.

Assim, apresentamos nossa proposta de intervenção pedagógica que alia a Poesia (cordel) à Filosofia, numa prática dialógica. Propomos duas possíveis intervenções, a saber: 1) *O Suicídio*, com texto de Albert Camus do livro *O Mito de Sísifo* e cordéis de Manoel Sá e Daiene Sacramento, *Suicídio*, que abordam o tema; e 2) — *Homoafetividade*, a

partir de uma entrevista de Michel Foucault e cordel de Nando Poeta e Varneci Nascimento intitulado *Homossexualidade: História e Luta*.

Essas intervenções pedagógicas foram pensadas em formas de oficinas filosóficas, onde as (os) estudantes produziram conjuntamente o conhecimento e realizaram o debate acerca dos temas abordados, assim como fizeram sua produção filosófico-poética, em formato de um Cordel filosófico coletivo.

3 Considerações finais

Nossa pesquisa, portanto, corroborou, teórica e praticamente, a hipótese de um Ensino de Filosofia a partir do cordel, partindo de uma relação dialógica entre ambas as áreas do saber, promovendo a discussão filosófico-poética em sala de aula. Filosofia e Poesia, no nosso caso, a Literatura de Cordel, promovem um diálogo que propicie ao e à estudante uma experiência filosófica e, simultaneamente, poética ao criarem, juntas, o não-criado, inventarem o não-inventado, pensarem o não-pensado e, assim, dar um contributo às aulas de Filosofia sem prejuízo epistêmico para nenhuma das áreas do saber.

Partindo, assim, do caminhar de nossa pesquisa e da aplicabilidade do ensino de Filosofia a partir do cordel, vemos como salutar a implantação da poesia, em sua manifestação cordelística, em sala de aula, mais precisamente em aulas de Filosofia. O cordel, produção tipicamente brasileira, e mais ainda, tipicamente nordestina — embora se faça cordel em outras regiões — pode dialogar tanto com a Filosofia, com o ensino de Filosofia e com a Educação. Esse triálogo favorece uma prática pedagógica inovadora, que introduz o novo — filosófico, metodológico e linguístico — em sala de aula.

Referências

- ALVES, José Hélder Pinheiro. Caminhos da Abordagem do Poema em Sala de Aula. In: *Graphos*. João Pessoa, v. 10, n. 1, 2008.
- CAMPOS, Lindoaldo. Poesofia ou Filoesia? Para um Diálogo entre Filosofia e Poesia Popular em Sala de Aula. In: *Problemata: R. Intern. Fil.* v. 9, n. 3, 2018.
- CAMUS, Albert. *O Mito de Sísifo*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.
- DELEUZE, Giles; GUATTARI, Félix. *O que é Filosofia?* 2. ed. São Paulo: Editora 34, 1993.
- HENRIQUES, Fernanda. *María Zambrano e as Metáforas do Coração*. Covilhã: LusoSofia Press, 2012.
- KOHAN, Walter. *O Mestre inventor: Relatos de um Viajante Educador*. Trad. Hélia Freitas. Rio de Janeiro: Autêntica, 2013.
- LARROSA, Jorge. Experiência e Alteridade em Educação. In: *Revista Reflexão e Ação*, v. 19, n. 2, 2011.
- PLATÃO. *A República*. Trad. Anna Lia Amaral de Almeida Prado. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- ZAMBRANO, María. *Filosofía y Poesía*. 4. ed. México: FCE, 1996.

Delírios de uma Meta-Autoavaliação: um relato de experiência do ensino remoto emergencial de filosofia

*Felipe Gonçalves Pinto*¹

DOI: <https://doi.org/10.58942/eqs.82.12>

1 Avaliação: impasses, memórias e notas

A questão que se coloca daqui para diante é examinar, em detalhe, como a maquinaria escolar está instituindo novos processos de subjetivação e fabricando novos sujeitos. Nesse sentido, investigar os pormenores das transformações que estão ocorrendo nas máquinas, artefatos e dispositivos que, ao mesmo tempo que transformam a si mesmos, transformam (diretamente) os sujeitos que tomam para si e (indiretamente) a sociedade (Veiga-Neto, 2008, p. 55).

Acredito ainda que a experiência do ensino remoto nos dois primeiros anos da pandemia de Covid-19, embora plural e diferenciada conforme as diferentes circunstâncias em que nos encontrávamos, aos efeitos que desencadeou e aos sentidos em que foi compreendida por cada um de nós, ainda que variada, tenha sido em todos os casos espantosa, diante da qual nenhum professor e nenhum estudante passou indiferente, e quase tão desesperadora quanto o contexto político à época do desgoverno brasileiro que se agravou no mandato presidencial de 2019 a 2022. Trago aqui um relato de um recorte do que experimentei. Esse recorte é o da estratégia de avaliação que inventei a partir do que tinha a

¹ Doutor em Filosofia pela UFRJ. Professor de Filosofia nos cursos de Ensino Médio Integrado do CEFET/RJ UnED Maria da Graça e membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino (PPFEN-CEFET/RJ). Email: felipe.pinto@cefet-rj.br

mão: minha experiência docente, meus pares, as turmas de ensino médio e uma bibliografia recente atenta aos dilemas formativos do cotidiano escolar, embora pré-pandêmica.

Não me pareceu nada interessante substituir a aula presencial pela aula síncrona em forma de videoconferência, como fizeram alguns colegas. Ciente de que precisaria exercitar novas formas de ensinar, ocorreu-me a preocupação com a avaliação, tanto no sentido da produção da nota quanto no sentido de compreender o valor formativo do ensino e da aprendizagem em curso. A essa preocupação cindida entre nota e valor somaram-se as velhas questões em torno da relação sujeito-objeto no ensino-aprendizagem e, em particular, na avaliação de aprendizagens de/em Filosofia. Ao completar um ano de ensino remoto, deparei-me com o texto da professora Marinês Barbosa Dias intitulado “Avaliação da aprendizagem de Filosofia na Educação Básica e o dilema subjetividade/objetividade”, publicado na seção *Coluna Anpof* no mês de outubro de 2021², mês em que a ANPOF concentrou no ensino de filosofia suas ações de divulgação (podcast, entrevistas, textos, mesas-redondas).

O texto de Marinês Barbosa Dias resgatou, para mim, a memória dos dilemas avaliativos da prática de ensino de filosofia, mas também a memória do cotidiano escolar, da sala dos professores e dos conselhos de classe, em que frequentemente se debatia sobre o caráter objetivo ou subjetivo da avaliação de aprendizagem em diferentes áreas, da nebulosa e costumeira contraposição entre ciências humanas e ciências exatas, retomadas e amplificadas diante dos desafios do ensino remoto emergencial. Nas palavras da autora:

[...] avaliar um estudante em Filosofia é uma tarefa tão objetiva ou subjetiva quanto avaliar um estudante em Matemática, História, Física

² Disponível em: <https://anpof.org.br/comunicacoes-leitura.php/coluna-anpof/avaliacao-da-aprendizagem-de-filosofia-na-educacao-basica-e-o-dilema-subjetividadeobjetividade?cat=coluna-anpof&code=avaliacao-da-aprendizagem-de-filosofia-na-educacao-basica-e-o-dilema-subjetividadeobjetividade>. Acesso em: 08 dez. 2023.

Delírios de uma Meta-Autoavaliação: um relato de experiência do ensino remoto emergencial de filosofia

ou de qualquer outra disciplina escolar. É uma questão de reconhecer, identificar e escolher conteúdos e competências e de saber como elaborar descritores avaliativos (Dias, 2021, s/p).

Deslocando as questões avaliativas para o campo da experiência de aprendizagem, a argumentação do texto ensaia desembaraçar o impasse tomando como premissa a copertinência entre subjetividade (e não critérios pessoais) e objetividade (e não critérios neutros). Soma-se a essa premissa a necessária contextualização da avaliação no âmbito das expectativas de aprendizagem, uma vez que a avaliação não possui sentido em si mesma, mas, sim, com relação ao que se pretende avaliar e, portanto, às expectativas de aprendizagem e às intenções pedagógicas que orientam a atuação docente.

2 O Contexto do Ensino Remoto Emergencial

Naquela sexta-feira, 13 de março de 2020, havia o espanto. À constatação da pandemia de Covid-19 se seguiram as medidas sanitárias estabelecidas para enfrentá-la, configurando uma situação nunca antes vivenciada pela maioria da população brasileira. Do espanto seguiu-se a curiosidade, o cuidado e o medo. Do medo nasceu a ansiedade, as máscaras, o isolamento e, em muitos casos, o luto.

Os dias corriam entre máscaras, álcool 70% e notícias, em isolamento, do quarto para a sala, da sala para o quarto. Rearranjos familiares, mais e mais notícias, inquietação, atenção, especulação. Passadas algumas semanas, ocorreu-nos que talvez fosse a oportunidade de dar início ao projeto de extensão que havíamos cadastrado junto ao CEFET/RJ e que objetivava a produção de podcasts para o ensino de filosofia. Ainda que as atividades acadêmicas estivessem suspensas, os laços que envolviam educadores e estudantes na comunidade escolar ensejaram iniciativas variadas e extraoficiais de promoção de atividades de estudo, de pesquisa e de produção, além de reuniões informais de

colegiados, grupos de estudo e projetos de extensão. Algumas delas envolviam encontros síncronos em que se reuniam estudantes e professores para ler algum texto, examinar questões, orientar estudos e, sobretudo compartilhar percepções e refletir sobre as incertezas. Embora os grupos formados fossem quantitativamente pouco significantes e, ademais, de participação e frequência irregulares, as iniciativas nesse sentido permitiram manter o contato e acompanhar a situação de estudo e de vida de alguns estudantes e, por meio deles, de seus colegas de turma.

No ensino médio, o calendário letivo de 2020 só veio a ser retomado no mês de outubro. Desde 2019 o CEFET/RJ estava sob intervenção do Ministério da Educação (MEC) que, depois de pôr em suspeição o pleito eleitoral realizado pela instituição, impôs um servidor externo como Diretor-Geral *pro tempore* (Blois, 2020), posteriormente substituído por um servidor interno.

Embora o MEC já tivesse autorizado a substituição das aulas presenciais pelas aulas em meios digitais com a Portaria n° 343 de 17 de março de 2020 (Brasil. MEC, 2020) e o Parecer CNE/CP n° 5, de 28 de abril de 2020 (Brasil. CNE, 2020) já apresentassem diretrizes para reorganização do calendário escolar e o cômputo de atividades não presenciais para cumprimento da carga horária mínima anual, o calendário letivo dos cursos de ensino médio integrado do CEFET/RJ só foi retomado, com o ensino remoto emergencial, no mês de outubro de 2020, pois só então os estudantes receberam auxílio do governo federal para custeio de equipamentos e conexão necessários para acompanhar minimamente as atividades remotas.

O CEFET/RJ contratou uma extensa suíte de aplicativos da *Microsoft* e concentrou as atividades na plataforma *Teams*, uma plataforma digital de comunicação e trabalho em equipe cujo desenho comporta usos educacionais embora não seja estritamente destinada a

esse uso. As turmas foram organizadas como equipes do *Teams*. O planejamento da disciplina envolveu atividades síncronas e assíncronas. A maior parte da carga horária (2/3) foi cumprida em atividades assíncronas. As atividades síncronas tinham inicialmente a intenção de acompanhar os estudos, tirar dúvidas e apresentar o planejamento e as atividades. A primeira ação realizada foi a publicação de uma mensagem de boas-vindas, acompanhada de um áudio do professor e um trecho de Alejandro Cerletti sobre ensinar e aprender filosofia (CERLETTI, 2009). No áudio, de 10 minutos, foi feita a exposição da estratégia de ensino e do esquema avaliativo, ainda em estágio embrionário, enfatizando a importância de os alunos realizarem as atividades, participarem das aulas síncronas e comunicarem suas dificuldades com o professor.

Num primeiro momento, as atividades assíncronas propostas às turmas de ensino médio consistiram em envio de textos e orientações de estudo acompanhados de solicitação de elaboração textual (“Defesa de Sócrates”, “O Anel de Gíges”, “O que é a política”), de mapas conceituais (“Ética Aristotélica”, “Moral Kantiana”, “a invenção da filosofia”, “Problemas de origem”) e de apresentação em slides (“Pré-socráticos”). Essas atividades foram encaminhadas às turmas/equipes como tarefas do aplicativo *Teams*. Com o uso da ferramenta “Tarefas”, as turmas/equipes eram alertadas a respeito do prazo de entregas por meio de alertas visuais e envio de notificações (caso o estudante tivesse ativado essa função). Tratava-se, naquele momento, de adaptar ao ensino remoto e à plataforma utilizada atividades que já eram ocasionalmente realizadas junto às aulas expositivas do ensino presencial. O formato dos textos elaborados pelo professor foi se deslocando dos arquivos de texto para os arquivos de apresentação, de mais fácil visualização e leitura para estudantes que não possuem acesso a computadores e estudam apenas por *smartphones*. A mudança de arquivo e de diagramação levou a uma mudança de forma do material produzido: no lugar da dissertação contínua, tópicos, tabelas comparativas, pequenas citações, referências

externas a autores, vídeos, músicas e podcasts. Ao final do 1º bimestre, a disciplina experimentou também a aplicação de questionários com questões objetivas com o aplicativo *Microsoft Forms*, sem impacto direto sobre a nota do estudante, tal como as demais tarefas realizadas.

A metodologia de avaliação foi esboçada por mim nas duas semanas de adaptação ao ensino remoto, momento em que se encontravam minimamente estabelecidos os parâmetros e as orientações institucionais para a oferta das disciplinas do ensino médio. Considerando as incertezas sanitárias e pedagógicas daquele contexto, propus às turmas um esquema avaliativo em que a associação entre atividades e notas seria mediada pela autoavaliação do estudante, depois de validada pelo professor, responsável pelo lançamento das notas no diário digital (Portal do Professor – CEFET/RJ). Assim, as tarefas realizadas pelos estudantes ao longo do percurso de estudos eram avaliadas qualitativamente pelo professor (isto é, por mim), que retornava as entregas com comentários e observações avaliativas, interrogativas ou propositivas. Ao final do trimestre, seria aplicado questionário de autoavaliação elaborado por mim, cujas questões cada estudante deveria responder individualmente, identificando as atividades de que participou (síncronas e assíncronas), avaliando sua participação, estabelecendo e justificando a nota para seu percurso trimestral na disciplina. Nessa metodologia, a avaliação seria realizada em diferentes momentos do percurso de estudos da disciplina: a avaliação que o professor faz da produção discente expressa em comentário de devolução às tarefas; a autoavaliação realizada pelo estudante sobre seu percurso e sua participação nas atividades; na nota atribuída e justificada pelo estudante; e, por fim, a avaliação que o professor realiza sobre a autoavaliação do estudante e a nota por ele indicada.

3 A Autoavaliação como Mediação Reflexiva entre Atividades de Ensino-Aprendizagem e Coeficientes de Rendimento Escolar

Difícilmente se avalia alguma coisa ou alguém tomando por referência a sua própria história, seus próprios avanços ou retrocessos, suas próprias capacidades. O que sempre parece mais importante é cotejar essa alguma coisa ou esse alguém com as outras coisas ou outros alguéms, de modo a ordená-los para, finalmente, dizer o que ou quem é melhor, ou maior, ou mais importante, ou mais útil ou o ‘mais qualquer coisa’ (Veiga-Neto, 2012, p. 11).

Tendo arquitetado o ensino remoto emergencial a partir da estratégia de autoavaliação que apresentei acima, ela se tornou um pivô central no planejamento emergencial. A partir da preocupação com a atribuição de notas no contexto pandêmico esbocei uma estratégia de avaliação que possibilitaria a gestão das atividades realizadas em meio às incertezas. A verdade é que, desde meus primeiros contatos com a docência na Educação Básica, me senti frequentemente acossado pela demanda escolar de atribuição de notas aos estudantes, pela expectativa de que essas notas fossem justas e, sobretudo, que a classificação resultante da atribuição de notas correspondesse a uma estratificação de aprendizagens. Conforme o cenário de implementação do ensino remoto emergencial foi se prefigurando no CEFET/RJ, a inquietação quanto à metodologia de ensino, de avaliação e de atribuição de notas foi tomando conta do corpo docente, renunciando dificuldades didáticas em um contexto de alto risco de desinteresse e evasão de estudantes.

O fato de essa inquietação ter-se manifestado no corpo docente no contexto pandêmico, carregado de tantas outras e, em geral, mais relevantes preocupações, parece ser sintomático das concepções e do imaginário escolar a respeito da avaliação de aprendizagens. Nesse imaginário a preocupação com a atribuição de notas costuma ser acompanhada pelo pressuposto de que os estudantes não experimentaríamos interesse e envolvimento nas atividades escolares se

não houvesse atribuição de nota, se elas não valessem nota. A apreensão com o desinteresse das turmas se agravava com o ensino remoto. As aulas possivelmente seriam menos atrativas, afinal nós, professores, não nos sentíamos preparados para lecionar dessa forma. Além disso, estávamos cientes de que boa parte dos estudantes não possuíam, em seus respectivos lares, ambiente propício ao estudo nem estrutura adequada.

Lembrei-me de um trecho da obra de Lídia Maria Rodrigo, uma importante referência para o ensino de filosofia, em que a autora destaca que

[...] é preciso colocar em questão a separação tradicional entre atividades de ensino-aprendizagem e atividades de avaliação. Não é obrigatório o planejamento de atividades com fim exclusivo de avaliação para cada unidade da programação. Atividades de aprendizagem podem adquirir, simultaneamente, caráter avaliativo e autoavaliativo e, inversamente, exercícios de avaliação devem ser explorados também na perspectiva das oportunidades de aprendizagem que oferecem (Rodrigo, 2009, p. 95).

Decidi que eu suspenderia a relação entre alguns momentos do processo de ensino-aprendizagem, a saber, a relação direta entre **atividades** (o que inclui aulas síncronas, leituras, participação em fórum de discussão, elaborações textuais, questionários, etc.), **avaliações** (no sentido do reconhecimento de valores formativos objetivados pelo ensino seja como competências e habilidades seja como apropriação de objetos e práticas de conhecimento) e **notas** (quantificação para classificação e aprovação/reprovação do rendimento). Essa suspensão permitiu liberar as atividades do peso da nota ao mesmo tempo em que me comprometia a avaliar de forma qualitativa e dialógica a produção e participação dos estudantes. Busquei propor atividades que fossem significativas e avaliar todas as tarefas realizadas pela turma, individuais e coletivas, por meio de comentários, críticas e sugestões de encaminhamentos. Ao final do trimestre, a autoavaliação teria lugar em uma aula reservada para avaliação coletiva e dialógica a respeito dos

Delírios de uma Meta-Autoavaliação: um relato de experiência do ensino remoto emergencial de filosofia

estudos realizados na disciplina, seguida pela aplicação de formulário digital que funcionaria como momento de rememoração das atividades realizadas em que os estudantes poderiam avaliar seus respectivos desempenhos a partir das minhas devolutivas para as tarefas entregues ou praticadas em aula.

Ao longo desse processo, preocupava-me com o risco de reforçar, com a estratégia de planejamento adotada por mim, uma lógica de controle periódico dos estudantes uma vez que, ao final do trimestre, deveriam preencher o formulário com informações sobre o que fizeram, como fizeram e o que deixaram de fazer. Não havia mais corpos vigiados em sala, debruçados sobre textos, escrevendo, falando ou silenciando nos momentos pertinentes. Havia usuários que deveriam gerir suas tarefas e seu desempenho escolar prestando contas em um sistema que gera relatórios e notificações de controle (de visualização de mensagens, respostas e reações por meio de *smiles* e “joinhas”, de entrega de tarefas, de presença em aula síncrona, inclusive com o horário de entrada e saída de cada participante, de tempo gasto para preenchimento de questionários e formulários). Por outro lado, o formulário buscou desencadear o exercício a autoanálise e da autocrítica através da rememoração dos estudos, da valorização da autonomia para lidar com as circunstâncias socioeconômicas e existenciais e da elaboração de sentidos para uma experiência educacional extraordinariamente fragmentária e incerta.

Recentemente fiquei muito feliz ao ver o trabalho de meus colegas do Colégio Pedro II, e fiquei feliz por muitos motivos: pelas perspectivas decoloniais que decidiram adotar em uma obra de formação continuada para docente, pelo elogio que a obra presta à atitude filosófica, mas também à atenção que ela dedica à autoavaliação, ao tratar dos processos de avaliação no ensino médio.

Esse é o momento pelo qual passa o/a jovem, o/a adolescente, a maioria de nossos/as estudantes, nessa fase da vida em que se adquire maior autonomia, tomando-se aos poucos as rédeas do próprio existir. Aprender a fazer autoanálise, autocrítica, por meio de instrumentos de autoavaliação, pode contribuir sobremaneira para todo esse percurso de amadurecimento. E, assim, cuidar para que o que esteja subjacente às avaliações sejam processos de autoconhecimento e amadurecimento e menos jogos de poder, infelizmente ainda muito presentes nos espaços de ensino-aprendizagem — da ordem das imbricações entre as relações de saber e de poder (Tolentino; Nogueira, 2022, p. 95).

4 Para uma Crítica da Autoavaliação (uma Meta-Autoavaliação?!)

Convém estarmos atentos para a ironia presente na atitude contraditória daqueles que assumem uma postura fortemente crítica contra o neoliberalismo, mas que, ao mesmo tempo, abraçam, promovem e defendem práticas de avaliação que estão em perfeita sintonia com o neoliberalismo; assim fazendo, tais pretensos críticos até mesmo colaboram com o aprofundamento e a expansão do anarcoliberalismo como forma de vida (Veiga-Neto, 2012, p. 16)

Com a estratégia de autoavaliação utilizada para o planejamento do ensino remoto, busquei apoiar os estudantes para que dessem prosseguimento aos seus estudos e à sua formação em condições tão excepcionais e desiguais, estimulando a atitude filosófica, reflexiva e dialógica. Ao longo do ensino remoto, a combinação da estratégia de autoavaliação com as ferramentas digitais corporativas empregadas revelou-se exitosa por sua adequação às demandas de flexibilização e controle postas pelo ensino remoto emergencial diante da suspensão do regime disciplinar presencial. Ao mesmo tempo, aquela combinação mostrou-se potencialmente alinhada a uma racionalidade neoliberal que avança na promoção de formas de subjetivação que naturalizam a precariedade, a flexibilização e o individualismo. Essa racionalidade vem configurando, de acordo com Alfredo Veiga-Neto, um deslocamento de ênfase do planejamento para a avaliação. Segundo Stephen Ball, ela está associada à política da aprendizagem ao longo da vida e a uma mudança

de paradigma educacional, “deixando para trás o ‘autêntico’ aprendiz moderno do bem-estar, para criar um aprendiz sem profundidade, flexível, solitário, alerta e responsável (coletivamente representado como capital humano)” (Ball, 2013, p. 152).

Ainda que tenha mirado na autoavaliação inicialmente como um caminho para atravessar as dificuldades de ensino-aprendizagem na pandemia, é preciso lembrar que a comunicação ocorria não na sala de aula nem na escola, por meio de outro dispositivo: não um *dispositif* escolar, mas um *device*, o *smartphone*, por meio do qual empresas como *Microsoft*, *Google*, etc. contaram com a nossa ajuda para obter a atenção, os cliques, os dados e o engajamento dos usuários. Retornando à vida presencial da escola, penso ser preciso caminhar no sentido de superar a expectativa de avaliar dicotomicamente a estratégia de autoavaliação (boa ou ruim? em que sentidos?). Como afirma Veiga-Neto a respeito das transformações educacionais: “não se trata de entendê-las nem como desejáveis ou indesejáveis, nem como necessárias ou desnecessárias, nem como positivas ou negativas, nem como boas” (Veiga-Neto, 2008, p. 38).

Passado, em certa medida, o assombro e o desespero, recolhendo os cacos da pandemia e do desgoverno, cabe agora perguntar: que formas de ensino de filosofia e que formas de vida emergiram do ensino remoto emergencial? Que futuro terão? Que delírios tivemos? Que futuros queremos?

Referências

BALL, Stephen. Aprendizagem ao longo da vida, subjetividade e a sociedade totalmente pedagogizada. In: *Educação*, v. 36, n. 2, 2013.

BLOIS, Caio. Interventores de Weintraub estão há quase 1 ano sem mandato em escola do RJ. In: *UOL Educação*, 03/06/2020. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/06/03/sem-mandato-intervencao->

Sobre educação filosófica e práticas de ensino de filosofia: reverberações do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar no XIX Encontro Nacional da ANPOF

[de-weintraub-em-escola-do-rj-ja-dura-quase-um-ano.htm](#). Acesso em: 20 abr. de 2023.

BRASIL. CNE. *Parecer CNE/CP nº 5/2020*. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>. Acesso em: 1 jun. 2020.

BRASIL. MEC. *Portaria n.º 343*, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 22 abr. 2020.

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

DIAS, Marinês Barbosa de Oliveira. Avaliação da aprendizagem de Filosofia na Educação Básica e o dilema subjetividade/objetividade. In: *Coluna Anpof*, out. 2021. Disponível em: <https://anpof.org.br/comunicacoes-leitura.php/coluna-anpof/avaliacao-da-aprendizagem-de-filosofia-na-educacao-basica-e-o-dilema-subjetividadeobjetividade?cat=coluna-anpof&code=avaliacao-da-aprendizagem-de-filosofia-na-educacao-basica-e-o-dilema-subjetividadeobjetividade>. Acesso em: 14 set. de 2023.

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

TOLENTINO, J.; NOGUEIRA, G. P. *Moderna em formação: Filosofia*. São Paulo: Moderna, 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In: PERES, Eliane *et al.* (Orgs.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas*. Porto Alegre: PUCRS, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo: um desvio à direita ou Delírios avaliatórios. In: *Anais do X Colóquio sobre Questões Curriculares e VI Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo*. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

O ensino de filosofia no novo ensino médio: desafios e possibilidades

Ana Carolina Reis Pereira¹

DOI: <https://doi.org/10.58942/eqs.82.13>

1 Para introduzir a discussão

Buscamos analisar nesse artigo quais as possibilidades de reinvenção do ensino de filosofia no ensino médio brasileiro; para tanto, sua consecução requer, como primeira medida, buscar assumir uma postura crítico-reflexiva face às recentes reformas curriculares que não apenas permita a instauração de novas perguntas, mas que ensejem possibilidades de respostas sintonizadas com as demandas do momento histórico em que vivemos.

Nesse contexto, para empreender uma análise sobre a necessidade de reconstrução do sentido sobre o ensino de filosofia na escola, devemos, antes, fazer um importante questionamento: a partir de quais práticas reflexivas nos dispomos a construir os conhecimentos e os saberes filosóficos?

Nesse sentido, quando mapeamos o que tem sido defendido nas recentes reformas curriculares (Brasil, 2018) como sendo os temas considerados significativos para a aquisição do conhecimento filosófico,

¹ Doutora em Educação pela UNICAMP, realizou uma parte dos seus estudos na Facultat de Ciències de l'Educació, da Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), em 2017, na modalidade doutorado-sanduíche. É Professora Adjunta do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), no curso de Licenciatura em Filosofia. É Professora do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da UFRB.
E-mail: anacarinareis@ufrb.edu.br

ou seja, aqueles que devem necessariamente estar presentes no ensino de filosofia no contexto do novo ensino médio, organizados em habilidades e competências desde a perspectiva da sua organização enquanto área do conhecimento intitulada Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, percebemos as generalizações de ideias, valores e conceitos que, associados às erosões provocadas por uma pseudo-interdisciplinaridade e à carência de novas interrogações sobre o lugar da filosofia na formação dos/as estudantes, compromete o (re)pensar o papel do ensino de filosofia neste lócus.

Essa maneira de produzir conhecimento promove uma concepção instrumental não só da filosofia, mas também das outras disciplinas que integram essa área do conhecimento, a saber: a história, a sociologia e a geografia, reduzindo-os a conteúdos esvaziados de sentido, porém, atravessados por concepções neoliberais de mercado: de treinamento e de repetição, defendidos como necessários para que o aluno seja aprovado no Enem ou no vestibular, ou para que consiga ingressar em um mercado de trabalho cada vez mais flexível e precarizado.

O conhecimento assim produzido impede a reflexão sobre a dinâmica da produção e das relações de trabalho, da distribuição da riqueza, dos valores que envolvem o cuidado com a natureza, com as questões étnico-raciais, de gênero e dos desdobramentos de todas estas questões nas relações sociais, evidenciadas ou escamoteadas conforme a nossa posição diante dos saberes e dos modos como vamos nos constituindo enquanto subjetividade e como somos atravessados por tudo isso. É claro que os modos pelos quais somos afetados por estas questões decorrem de posicionamentos epistemológicos por meio dos quais concordâncias, negações, invenções e reinvenções vão sendo construídos e constituindo nossa compreensão acerca do mundo.

Esses conhecimentos e saberes são expressão da experiência cultural dos sujeitos, mas que sendo vivenciados nas escolas, poderiam ser adequadamente abordados com os cuidados crítico-reflexivos de natureza filosófica. Assim, os desafios para construir condições de possibilidades outras para o ensino de filosofia na escola esbarram em uma concepção tradicional da educação, agravada por reformas que insistem em transferir a linguagem da estrutura empresarial para a escola, convertendo-a em um espaço de transmissão e assimilação acrítica dos conhecimentos. Mas se a apropriação de determinadas habilidades lógico-argumentativas ou cognitivas, necessárias para desenvolver o pensamento crítico, configuram uma condição para filosofar, mais do que um fim em si mesmo, o que é que os/as professores/as devem propor para o ensino de filosofia?

2 O ensino de filosofia como problema filosófico: da pergunta filosófica à proposta metodológica

Em um texto publicado na década de 80, intitulado: *História da Filosofia: centro ou referencial?*, o professor Franklin Leopoldo e Silva evidenciava, no que concerne a estratégia metodológica a ser adotada pelos professores para o ensino de filosofia, que a história da filosofia poderia ser adotada como centro ou como referência; tomada como centro, o ensino de filosofia deveria ser conduzido por meio da abordagem de sistemas e autores na ordem histórica do desenvolvimento dos conceitos, o que permitiria a compreensão das questões colocadas pelos filósofos e, também, suas diferenças com outros filósofos. Como referencial, o ensino de filosofia deveria ser feito pelo estabelecimento de temas, o que, segundo este autor, poderia despertar um maior interesse por parte dos estudantes.

Nessa perspectiva, Favaretto (1995) afirma que há dois procedimentos pedagógicos para o ensino da filosofia no contexto do

ensino médio: 1) a posição “estritamente filosófica”, orientada ao estudo sistemático dos textos da história da filosofia, da qual emanam temas, questões, conceitos e métodos; e a 2) posição que dá ênfase ao exercício da reflexão através do desenvolvimento das técnicas de leitura e análise do texto, isto é, dos métodos de construção do raciocínio e da argumentação por meio do estudo do texto filosófico. Em seu entendimento, estes procedimentos não são excludentes e em ambos é possível tomar a história da filosofia como centro ou como referência, de modo que qualquer que seja o conteúdo escolhido para o ensino de filosofia, ele vai ser sempre expressão de um recorte, seja da história da filosofia, ou de temas filosóficos.

Favaretto (1995, p. 77) destaca ainda que o professor deve ter clareza sobre a concepção de filosofia que possui, pois, “o ensino de filosofia vale o que vale o pensamento daquele que ensina”, de modo que a definição dos conteúdos, métodos e recursos deve levar em conta a competência e os interesses do professor. No sentido de colaborar à construção de uma concepção de ensino de filosofia orientada a aproximar os estudantes do “específico” filosófico, Favaretto (1995) recupera Lebrun (1975, p. 151), que propõe o seguinte:

Nunca acreditei que um estudante pudesse orientar-se para a filosofia porque tivesse sede da verdade: a fórmula é vazia. É de outra coisa que o jovem tem necessidade: falar uma língua da segurança, instalar-se num vocabulário que se ajuste ao máximo às ‘dificuldades’ (no sentido cartesiano), munir-se de um repertório de *topoi*, em suma, possuir uma retórica que lhe permitirá a todo instante denunciar a ‘ingenuidade’ do ‘cientista’ ou a ‘ideologia’ de quem não pensa como ele. Qual melhor recurso se lhe apresenta senão tomar emprestado um discurso filosófico?

Assim, Favaretto (1995), corroborando a posição de Lebrun (1975), afirma que a especificidade intrínseca ao ensino de filosofia seria “educar para a inteligibilidade”, isto é, desenvolver com os estudantes um trabalho que lhes permita identificar a estrutura dos discursos

O ensino de filosofia no novo ensino
médio: desafios e possibilidades

elaborados, o que não se resumiria à escolha sobre a abordagem de problemas ou temas da filosofia, ou sobre doutrinas, conceitos e textos filosóficos, mas promover as condições que tornam possível a formação do pensamento crítico, e para tanto, afirma o seguinte:

Em termos práticos, a conquista da inteligibilidade pelos alunos pode advir da proposição, pelo professor, de “exercícios operatórios” (no sentido piagetiano). Na leitura de textos, nas redações, nas discussões, na aquisição de uma determinada informação, na elaboração de um conceito, é preciso levar em conta a qualidade do conteúdo e a situação de aprendizagem. Em filosofia, os trabalhos operatórios visam ao desenvolvimento de habilidades em construir e avaliar proposições, em determinar os princípios subjacentes a elas, o que passa pelo sentido das palavras e pela atenção à cadeia sintática, pelo menos. O pensamento crítico não provém, portanto, da simples discussão, ou da confrontação de proposições contrárias, ou da doação de soluções pelo professor. A crítica pode ser avaliada pela capacidade dos alunos em formular questões e objeções de maneira organizada, estruturada (rigorosa). A prática, sempre interessante, de intrigar os alunos, provocando-os para a dúvida, a produção de inferências e a articulação de experiência e teoria é útil, principalmente naquelas situações em que os alunos não têm condições de aplicar imediatamente uma regra pelo exercício de uma retórica já desenvolvida (Favaretto, 1995, p. 81-82).

De acordo com a compreensão de Favaretto (1995), o objetivo do ensino de filosofia no contexto do ensino médio seria o de promover a formação do pensamento crítico dos estudantes, possibilitada pelo estudo de um repertório de referências filosóficas que deveriam propiciar o exercício da dúvida e da problematização — sem perder de vista o rigor conceitual — acerca do sentido e do funcionamento das estruturas, discursos e sistemas de pensamento. Segundo este autor:

A crítica surge da capacidade dos alunos em formular questões e objeções de maneira organizada, e o quanto possível rigorosa conceitualmente. A prática de intrigar os alunos, provocando-os para a dúvida, a produção de inferências e a articulação de teoria e experiência, é um procedimento pedagógico sempre necessário — tanto quanto o de gerar as condições de constituição da retórica, do discurso necessário

para falar sobre algum assunto. A crítica não se estabelece como organização e sistematização imediata da realidade, como se houvesse uma passagem contínua da experiência, dos fatos, acontecimentos e ideias ao saber. A crítica, como processo reflexivo, não é um conhecimento expositivo, um saber positivo sobre o mundo e muito menos uma percepção: é uma interpretação, que exige perspectiva de análise, sistemas de referência e práticas discursivas adequadas (Favaretto, 2004, p. 51).

Para ele, o desenvolvimento do pensamento crítico não é resultante de discussões genéricas, nem da aquisição de conceitos e doutrinas, antes, a crítica é expressão de um processo de reflexão baseado em uma aprendizagem significativa, o que pressupõe o domínio do processo de interpretação, e não de conteúdo, apenas.

No que concerne a delimitação do objeto de estudo da filosofia no contexto escolar, afirmará Cerletti (2004) que tanto o enfoque tradicional, que estabelece a filosofia como um campo de conhecimentos, como seu reconhecimento enquanto uma prática — o filosofar, são possíveis de serem ensinadas. Bastaria, para tanto, identificar uma metodologia adequada para colocar o estudante em contato com os procedimentos e conteúdos filosóficos, de modo que o papel do professor seria realizar “a transição de um saber e uma prática, desde um âmbito erudito a outro que não o é” (Cerletti, 2004, p. 25).

Ao problematizar qual seria a natureza da relação que se estabelece entre os saberes filosóficos canônicos e os que são realmente ensinados, interroga Cerletti (2004) sobre a mediação docente: deveriam ser os conteúdos filosóficos ensinados um recorte da tradição filosófica? Ou uma síntese? Ou um tipo de adaptação do conteúdo que superficializa o estudo da filosofia? Nesta perspectiva, defende que a filosofia na escola deve desenvolver o pensamento dos estudantes por meio do contato com problemas filosóficos, que ele denomina de “experiência filosófica”.

Assim, em sintonia com os autores que viemos trabalhando até aqui, defende Cerletti (2004) que o que se ensina em filosofia não seria uma habilidade ou um conhecimento específico, mas uma atitude crítica, questionadora, capaz de problematizar tudo aquilo que se apresenta como óbvio, ou naturalizado. Contudo, o fato de que qualquer pessoa possa adotar uma postura problematizadora, questionadora, não implica necessariamente no desejo de filosofar; então o que é que nós, professores de filosofia, deveremos propor no contexto da educação básica para os que não se dedicam a ela?

Para Cerletti (2004) filosofar significa aprender a pensar por si mesmo, o que implica em uma outra maneira de se relacionar com os conhecimentos, que não apenas repeti-los ou reproduzi-los. Mas o que se costuma ensinar em filosofia são concepções e ideias já elaboradas, e essa transmissão não necessariamente significa ensinar a pensar, pois “conhecimentos são, em última instância, só informação. Informação de maior ou menor qualidade ou importância, mas apenas informação, e a filosofia, certamente, requer algo mais” (Cerletti, 2004, p. 30)

Com este intuito, o desafio será o de pensar uma aula que seja filosófica, não uma aula meramente expositiva de conteúdos filosóficos. Para tanto, dirá Cerletti (2004), a aula deve ser um espaço no qual o pensamento do outro possa se manifestar e, muito embora estabeleça que isto deverá ser feito em torno de certos parâmetros — como o uso dos temas clássicos da filosofia, ou o debate sobre conhecimentos filosóficos habituais —, defende que o que realmente importa para sua consecução é que a palavra expressa pelo outro possa apresentar um sentido distinto da mera repetição de ideias e concepções, ou seja: “que o que se estabeleça em uma aula de filosofia não seja simplesmente um circuito de reprodução e verificação; que a aula não seja o lugar onde o professor ofereça respostas a perguntas que seus alunos não tenham formulado” (Cerletti, 2004, p. 31).

Não obstante ensinar filosofia em contextos institucionais obrigue a analisar as condições de possibilidade que permitam sua realização nos termos advogados por Cerletti (2004): com este intuito, é imprescindível que o espaço escolar seja mais receptivo à busca do que a repetição dos conteúdos, que todo professor de filosofia seja capaz de promover uma atitude filosófica em seus alunos, despertando-lhes o desejo e o gosto pela filosofia e pelo filosofar.

Assim, de acordo com Cerletti (2008), a definição de uma metodologia para o ensino de filosofia com tais características reivindica uma tomada de posição do professor frente à filosofia e ao filosofar, o que converte o seu ensino em um problema filosófico pois, “cada corrente filosófica, ou cada filósofo, caracteriza a filosofia de acordo com suas propostas teóricas e representa mais uma contribuição para a rica bagagem semântica do termo” (Cerletti, 2008, p. 26, tradução nossa).

Em sintonia com Favaretto (2004), a compreensão de Cerletti (2004) também é a de que o ensino de filosofia está atrelado à concepção de filosofia que o professor possui e que deseja desenvolver com os alunos. De modo que não se trata apenas de uma escolha dos conteúdos filosóficos que serão abordados, mas delinear uma proposta de metodologia para o ensino de filosofia cujo conteúdo articule o procedimento, a atitude e o tema filosófico, que deve necessariamente envolver o estudo dos conceitos, a atribuição de sentido e a produção da argumentação filosófica, ou, como ele denomina, do filosofar.

Nesse sentido, destaca o protagonismo e a reflexão dos professores sobre o que pode ser feito nas circunstâncias nas quais atuam, e que até mesmo partam daí para decidirem suas estratégias de ensino, assim, o professor deve ser continuamente estimulado a construir suas categorias de pensamento e formas de ensinar, sobretudo, porque estas deverão ser modificadas conforme as especificidades apresentadas por cada contexto e grupo, desde que o objetivo final seja cumprido, a saber:

que os estudantes sejam capazes de filosofar (Cerletti, 2004). Mas como planejar aulas que permitam cumprir esse intento?

Rancière (2015, p. 57), em quem Cerletti (2008) vai se inspirar, defende que “mestre é aquele que mantém o que busca em *seu* caminho”, de modo que essa proposta metodológica procura retirar o professor da habitual função de promover a repetição do mesmo, partindo da ignorância do outro. Defender o ensino de filosofia como um problema filosófico, afirma ele, pressupõe considerar o professor como um filósofo, capaz de fazer com que sua metodologia de ensino esteja comprometida com os objetivos filosóficos que deseja atingir.

Assim, a metodologia proposta por Cerletti (2008) inicia pela 1) indicação da definição de posições filosóficas de quem vai ensinar, isto é, qual o perfil do professor; em continuidade, 2) apresenta a importância de ensinar filosofia, muito provavelmente amparada pela primeira etapa, ou seja, fundamentando-a a partir de uma posição filosófica, para depois debruçar-se sobre 3) como desenvolver o ensino, a partir de quais diretrizes? usando quais ferramentas?, e, por fim, 4) a retomada do processo inicial permite rever o caminho didático percorrido, e a verificação de se houve o alcance do objetivo pretendido, ou seja, se houve aprendizagem dos conteúdos filosóficos trabalhados.

Destaca nosso autor que essa sequência é puramente formal, pois não estabelece o conteúdo, ou o método de ensino, tampouco os processos avaliativos. Cada professor deve conceber sua proposta a partir das especificidades e na concreticidade de sua atuação. Partindo da preocupação basilar com as práticas de ensino de filosofia em curso, algumas propostas metodológicas foram mapeadas por Pereira (2022, p. 25), tais como: Obiols (2002); Gallo (2012); Gasparin (2012), vejamos a seguir como foram delineadas suas propostas para o ensino de filosofia no contexto da educação básica.

Obiols (2002) propõe algumas etapas metodológicas para o ensino de filosofia, cujo início consiste em: 1) motivar e estabelecer o tema, aqui há uma espécie de preparação para introdução do tema de modo mais atraente, em seguida 2) o conteúdo deve ser apresentado a partir dos temas, filósofos, fontes, história da filosofia... há um contato direcionado ao estudo dos conteúdos filosóficos propriamente ditos, e, 3) por fim, analisa-se o que foi desenvolvido, por meio de processos avaliativos que podem consistir na dissertação de um texto, ou comparação de um texto com o outro, sempre a critério do professor.

Gallo (2012) propõe duas possibilidades didáticas, a primeira delas, deve iniciar pelo problema para chegar ao conceito formulado pelo filósofo, iniciando pela 1) sensibilização dos estudantes ao tema filosófico proposto; 2) em seguida deve estabelecer a experiência dos estudantes com o problema filosófico; para então coloca-los em contato com o texto filosófico, por meio da 3) investigação do problema em questão a partir da história da filosofia, e 4), por fim, fazer o exercício de criação e recriação de conceitos, através do deslocamento dos seus usos originais tendo em vista a compreensão de questões contemporâneas.

A outra possibilidade didática proposta por Gallo (2012), deve partir do tema para chegar ao problema filosófico, começando com a 1) escolha de uma obra filosófica a ser trabalhada com os estudantes, seguida pelo 2) momento de leitura com os mesmos, e isso engloba tirar dúvidas, identificar palavras, correntes filosóficas, período de atuação do filósofo, para proceder à 3) identificação do conceito a partir daquele filósofo, obra, ou corrente filosófica, que tornará possível 4) investigar o problema, que segundo o autor mobilizou o filósofo à elaboração de tal conceito.

Para Gasparin (2012), o processo de ensino deve partir 1) do lugar social dos sujeitos, para proceder à 2) problematização da realidade através da elaboração de questões que articulem prática social e conteúdo

formal, que tornará possível a 3) identificação dos problemas e suas possíveis soluções, e a 4) efetivação da aprendizagem, para que os estudantes sejam capazes de, 5) a partir da sistematização dos conhecimentos adquiridos, realizar a mudança social dos seus contextos de atuação.

Assim, a apropriação das metodologias elaboradas pelos autores acima citados, faz do professor um pesquisador da sua prática, propiciando a análise, a síntese e a aplicabilidade das estratégias metodológicas sugeridas pelos autores para o seu próprio fazer pedagógico.

Segundo Pereira (2022), o que todos os autores (Obiols, 2002; Cerletti, 2008; Gallo, 2012; Gasparin, 2012) aqui analisados apresentam são pistas para o ensino de filosofia no ensino médio que estão em sintonia com o que estabelecem as atuais legislações educacionais e permitem repensar a formação inicial, podendo ser utilizadas como pontos de partida para mobilizar, neste profissional, a necessidade de pensar e construir a sua própria didática, que por sua vez, será expressão da integração entre a sua posição filosófica, a sua posição pedagógica, as possibilidades de interação com as demais disciplinas da área Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as especificidades intrínsecas ao seu contexto de atuação.

3 Considerações finais

Ensinar filosofia no contexto escolar implica especificar aquilo que na ação pedagógica é determinado como uma sucessão de conhecimentos e práticas que se inscrevem na própria história da filosofia. A busca por essa ordem conduz à ilusão de que é possível transmitir um corpo de conhecimentos filosóficos dos quais o professor seria o decodificador.

Contudo, verificamos com Rancière (2015), Favaretto (1995; 2004) e Cerletti (2008) que não devemos propor a repetição no ensino de filosofia, e precisamente nisto localizam a importância da formação filosófica em âmbito escolar: não apresentar conteúdos para decorar, mas colaborar para que o estudante seja capaz de filosofar.

Assim, face ao cenário apresentado, especialmente frente às recentes legislações educacionais, coloca-se como necessário debater amplamente os modos de produção e transmissão do conhecimento filosófico na formação do professor de filosofia do ensino médio, para que estes sejam capazes de enfrentar a complexidade que envolve o ensino de filosofia no atual contexto educativo e nas mais diversas realidades socioculturais.

Consideramos relevante apresentar as propostas metodológicas delineadas por Obiols (2002), Cerletti (2008), Gallo (2012) e Gasparin (2012) para o ensino de filosofia com o objetivo de fornecer subsídios, quiçá, inspirações para o desenvolvimento do trabalho pedagógico dos professores que rompa com a repetição, propiciando condições para que sua prática pedagógica seja reflexiva, crítica e comprometida com os aspectos institucional, geográfico e cultural em que trabalham, isto é, a escola, promovendo, deste modo, um ambiente formativo problematizador, crítico, criativo e dialógico. Afinal, não seria esta a grande contribuição da filosofia à formação dos estudantes no contexto escolar?

Referências

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 3 jan. 2021.

O ensino de filosofia no novo ensino
médio: desafios e possibilidades

- CERLETTI, Alejandro. Ensinar filosofia: da pergunta filosófica à proposta metodológica. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). *Filosofia: caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- CERLETTI, Alejandro. *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008.
- FAVARETTO, Celso Fernando. Notas sobre ensino de filosofia. In: ARANTES, Paulo Eduardo *et al.* (Orgs.). *A filosofia e seu ensino*. Petrópolis: Vozes; São Paulo: EDUC, 1995.
- FAVARETTO, Celso Fernando. Filosofia, ensino e cultura. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). *Filosofia: caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- GALLO, Sílvio. *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio*. Campinas: Papyrus, 2012.
- GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- LEBRUN, Gérard. Por que filósofo? In: *Estudos CEBRAP*, v.15, 1975.
- OBIOLS, Guillermo. *Uma introdução ao ensino da filosofia*. Ijuí: Unijuí, 2002.
- PEREIRA, Ana Carolina Reis. Qual o lugar da filosofia no novo ensino médio? In: FERREIRA, Rafael dos Reis; VICENTE, José João Neves Barbosa, PEREIRA, Ana Carolina Reis (Orgs.). *Discussões filosóficas II*. Goiânia: Alta Performance, 2023.
- RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Trad. Lilian do Valle. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.



Instituto Quero Saber
www.institutoquerosaber.org
editora@institutoquerosaber.org

Informações técnicas

Capa projetada com ativos de *Freepik.com*

formato: *16 x 23 cm*

tipografia: *Constantia*

Essa coleção desempenha um papel crucial também na disseminação do conhecimento filosófico, tornando disponíveis trabalhos acadêmicos de alta qualidade para um público mais amplo. Essa disseminação é essencial para a formação de estudantes, pesquisadores e entusiastas da filosofia. Além disso, ao publicar obras de autores brasileiros vinculados às pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação filosóficos do país, a coleção destaca e enaltece a produção nacional em filosofia, consolidando a presença do pensamento brasileiro na cena filosófica internacional.

Acreditamos que a coletânea ora publicada é mais uma contribuição do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar à consolidação do Ensino de Filosofia como subárea de pesquisa filosófica brasileira. Ao percorrermos os textos que compõem a presente obra, saltarão aos olhos dos leitores e leitoras as inúmeras possibilidades de pesquisa em/sobre ensinar e aprender filosofia: investigações de cunho estritamente teórico-conceitual, de políticas da pesquisa e do ensino de filosofia, de análise crítica de práticas de sala de aula, de relatos das experiências — sempre singulares! — de filosofar e ensinar a filosofar. Pesquisas de natureza profissional, pesquisas de natureza acadêmica; pesquisas na interface entre a(s) filosofia(s) e a educação; pesquisas docentes, discentes e sobre formação. Enfim, investigações que sustentam a consolidação do Ensino de Filosofia como campo de conhecimento filosófico-educacional e justificam o pleito de sua plena institucionalização.

