



Antonio Glaudenir Brasil Maia
Ermínio de Sousa Nascimento
Renato Almeida de Oliveira
(Orgs.)



Reflexões para um debate sobre
**ENSINO DE FILOSOFIA E
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**





Qual o papel e o valor da Filosofia? Ou mesmo, o que significa fazer Filosofia hoje? O filósofo italiano Gianni Vattimo fala do papel da Filosofia, considerando a recorrente sentença “A Filosofia não serve” , jargão para alguns ‘desavisados’, premissa para aqueles que, conscientes de seu papel, expressam seu verdadeiro sentido, inclusive aludindo para a importância de seu ensino. Com isso, pensar o ‘porquê da Filosofia’ seja uma das questões sempre em aberto, devido a própria natureza da Filosofia, porém, é, nessa condição, que permanece como inelutável a sua atualidade como saber fundante da humanidade. Vattimo ressalta que a Filosofia e seu ensino devem, ante ao mundo da divisão do trabalho, abordar os valores que norteiam a nossa existência, na perspectiva de uma crítica do presente capaz de desvendar todas as cortinas que sedimentam a dominação e servidão que marca a sociedade capitalista. Daí, pensar a filosofia como um percurso formativo de cidadãos mais conscientes, se faz necessário sempre o debate sobre o papel da Filosofia e de seu ensino em nossa sociedade.



**REFLEXÕES PARA UM DEBATE SOBRE ENSINO DE
FILOSOFIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

REFLEXÕES PARA UM DEBATE SOBRE ENSINO DE FILOSOFIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Organizadores

Antonio Glaudenir Brasil Maia

Ermínio de Sousa Nascimento

Renato Almeida de Oliveira



Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Ana Carolina de Moraes Godoi



A Editora Fi segue orientação da política de distribuição e compartilhamento da Creative Commons Atribuição-Compartilhual 4.0 Internacional https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

MAIA, Antonio Glaudenir Brasil; NASCIMENTO, Ermínio de Sousa; OLIVEIRA, Renato Almeida de (Orgs.)

Reflexões para um debate sobre ensino de Filosofia e formação de professores [recurso eletrônico] / Antonio Glaudenir Brasil Maia; Ermínio de Sousa Nascimento; Renato Almeida de Oliveira (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2022.

216 p.

ISBN: 978-65-5917-566-6

DOI: 10.22350/9786559175666

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Docência; 2. Ensino; 3. Pedagogia; 4. Estado; 5. Brasil; I. Título.

CDD: 100

Índices para catálogo sistemático:

1. Filosofia 100

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Os Organizadores

9

1

14

FILOSOFIA, PARA QUE É QUE TE QUERO? REFLEXÕES A PARTIR DA FILOSOFIA DE ERIC WEIL

Judikael Castelo Branco

2

32

O ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: AVANÇOS E RETROCESSOS

*Maria Edijane da Silva
Priscilla Pontes Bezerra Mendes
Erminio de Sousa Nascimento*

3

56

PRÁTICAS EDUCATIVAS EMANCIPADORAS E ENSINO DE FILOSOFIA: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE ADORNO

José Wandregesílio dos Santos

4

74

A FILOSOFIA COMO PRÁXIS ACADÊMICA E LABORAL: PERCURSOS FORMATIVOS

Santiago Pontes Freire Figueiredo

5

89

O TRABALHO PEDAGÓGICO COM CONTEÚDOS DE FILOSOFIA NA CONSTITUIÇÃO, PARA SI, DE UM CORPO SEM ÓRGÃOS (CSO)

Antônio Alex Pereira de Sousa

6

106

O APURO DO OLHAR PENSANTE

Celso Eduardo Santos Ramos

7

120

PÓS-VERDADE E O ENSINO DE FILOSOFIA

José Eltondion de Vasconcelos

Renato Almeida de Oliveira

Antônio Glaudenir Brasil Maia

8

149

A CONTRIBUIÇÃO SOCRÁTICA NO ENSINO DE FILOSOFIA DIANTE DE UMA EDUCAÇÃO DE MERCADO SOB INFLUÊNCIA DA PEDAGOGIA TECNICISTA

Robson Pontes Custódio

9

172

A PROPOSTA PEDAGÓGICA DE ROUSSEAU CONVERGÊNCIAS ENTRE O EMÍLIO E O CONTRATO SOCIAL

Marcos Fábio Alexandre Nicolau

10

185

ENSAIO ESCRITO EM QUADRINHOS SOBRE O VALOR DA FILOSOFIA SEGUNDO BERTRAND RUSSELL: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ermínio de Sousa Nascimento

Priscilla Pontes Bezerra Mendes

Genilson da Conceição Oliveira

11

199

SOBRE ENSINO, DIDÁTICA E TEORIAS DA HISTÓRIA

Francisco Joatan Freitas Santos Junior

Ricardo George de Araújo Silva

SOBRE AS/OS AUTORAS/ES

214

APRESENTAÇÃO

Os Organizadores

Qual o papel e o valor da Filosofia? Ou mesmo, o que significa fazer Filosofia hoje? O filósofo italiano Gianni Vattimo fala do papel da Filosofia, considerando a recorrente sentença “A Filosofia não serve”¹, jargão para alguns ‘desavisados’, premissa para aqueles que, conscientes de seu papel, expressam seu verdadeiro sentido, inclusive aludindo para a importância de seu ensino. Com isso, pensar o ‘porquê da Filosofia’ seja uma das questões sempre em aberto, devido a própria natureza da Filosofia, porém, é, nessa condição, que permanece como inelutável a sua atualidade como saber fundante da humanidade.

Vattimo ressalta que a Filosofia e seu ensino devem, ante ao mundo da divisão do trabalho, abordar os valores que norteiam a nossa existência, na perspectiva de uma crítica do presente capaz de desvendar todas as cortinas que sedimentam a dominação e servidão que marca a sociedade capitalista. Daí, pensar a filosofia como um percurso formativo de cidadãos mais conscientes, se faz necessário sempre o debate sobre o papel da Filosofia e de seu ensino em nossa sociedade.

Precisamos de filósofos. E para que surjam filósofos é necessário professores de filosofia. E como produzimos professores de filosofia? Produzimos tornando-os sempre mais familiarizados com a tradição da textualidade filosófica, fazendo-os ler Platão, Aristóteles, Plotino, Tomás de Aquino, Descartes, Kant, Hegel, Heidegger, Nietzsche. Quero dizer que esse é um

¹ Cf. VATTIMO, G. Filosofia e Formação. In: *Filosofia e formação*, volume 1 /organizadores Marcelo Carvalho, Gabriele Cornelli. Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013.

percurso formativo, necessário para que haja mais cidadãos conscientes. Um Estado deve de verdade patrocinar a formação filosófica, ajudar a formar mais filósofos, a divulgar a filosofia nas escolas, porque necessita de cidadãos conscientes. Esses cidadãos conscientes não serão nem somente fruto do resultado das ciências [...], mas serão aqueles que sabem controlar suas próprias vidas – não no sentido individualista, mas vivendo em comunidade, escutando os companheiros e aprendendo a discutir. (VATTIMO, 2013, p. 48)

O que, sem dúvida, está contemplado em Bertrand Russel, dada as diferenças nada ligeiras, quando trata do valor da Filosofia, em *Os problemas da filosofia*², pretende desconstruir todo o preconceito que a sociedade burguesa tem do saber filosófico, que não se limita a respostas definitivas, dogmáticas, mas, antes de tudo e por causa das suas próprias questões, alarga nossa concepção do mundo.

No ensaio “*A educação contemporânea entre a Epistemologia e a Hermenêutica*”³, o percurso formativo está presente na reflexão de Vattimo quando aborda a necessidade de uma educação de natureza humanista, indispensável para a sociedade atual ante ao progresso da formação tecno-científica e a racionalização da sociedade que daí deriva. Sob o viés da epistemologia, que prepara o modelo da educação tecno-científica, forma especialistas com a finalidade de desenvolver conhecimentos voltados para a observação da natureza e, se vista de forma unilateral, tal educação se resumirá em tecnicidade que transforma a mentalidade e os fins educativos em um ideal mecânico de mundo. Portanto, no que se refere ao paradigma tecno-científico, visto

² RUSSELL, B. “O valor da filosofia”. In: RUSSELL, B. *Os problemas da filosofia*. Trad. Desidério Murcho. Edições 70, 2019.

³ VATTIMO, G. *Educação Contemporânea entre a Epistemologia e a Hermenêutica*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.

sob este prisma, promove incapacidade nos indivíduos de terem visão global do corpo social no qual estão inseridos.

Em contrapartida, Vattimo designa como ideal hermenêutico da educação a capacidade de abertura e compreensão de novos paradigmas, que desconstrói a visão unilateral da formação tecno-científica. Por isso, em nossa sociedade atual, com o advento dos *mass media* e de toda a tecnologia da informação, há a exigência de flexibilidade compreensiva, e, conseqüentemente diz Vattimo (1992, p. 15), “A Hermenêutica é caracterizada pela capacidade de se abrir a uma pluralidade de paradigmas, a diferentes sistemas de metáforas para se falar do mundo”. Isso porque, vivemos em uma sociedade dominada por uma vertiginosa circulação de informações, esta capacidade Hermenêutica se torna cada vez mais decisiva do que a competência científica ou técnica. Nesse sentido, segundo o autor, a educação deve ser promovida com o ideal de formação do cidadão útil, com visão global do funcionamento social, ou seja, mesmo com a dominação tecnológica atual, a eletrônica, com toda a sua eficiência e exatidão, traduzida em “progresso”, a exigência de uma formação do cidadão do mundo, quer dizer, de pessoas abertas à pluralidade de paradigmas, de horizontes culturais, mantém-se como constante e irrevogável, para a qual a Filosofia tem a sua vocação. Nesses termos, a presença da Filosofia como componente curricular é, sem dúvida, algo da maior relevância e a sua obrigatoriedade, sobretudo, na Educação Básica, é cada vez mais incontestável.

Pensar o Ensino de Filosofia no contexto atual é uma tarefa urgente com questões sobre métodos, metodologias de ensino, temas fundamentais com vínculos com a tradição filosófica, em diversos aspectos e abordagens ante ao contexto político, econômico, social, tecnológico, cultural que marcam nossa época. Isso permitirá refletir

sobre a identidade do Ensino de Filosofia, sua especificidade como componente curricular na Educação Básica, implicando também na abordagem sobre as perspectivas e os desafios da formação docente em Filosofia em nosso contexto. Porém, nunca olvidando da tarefa da Filosofia e de seu ensino em nosso presente: promover uma educação política para a emancipação. Eis nossa tarefa mais urgente!!

O livro ***Reflexões para um debate sobre ensino de Filosofia e formação de professores*** é resultado de algumas iniciativas desenvolvidas no decorrer do ano de 2021, dentre elas, *Ciclo de Debates sobre Ensino de Filosofia e formação de professores; I Encontro Nacional do PIBID Filosofia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)*, organizadas no âmbito do projeto de extensão *Sebo Cultural Itinerante: o ensino de filosofia na sociedade tecnológica*, em parceria com o PIBID Filosofia da UVA, com contribuições de egressos do Curso de Filosofia da UVA, que cursaram o PROF-FILO/UFC, de professores e discentes do Curso de Graduação e Pós-Graduação em Filosofia da UVA.

As/aos autoras/es, nossos agradecimentos pela contribuição nessa obra quem, sem dúvida, contribui de modo significativo para o debate sobre o ensino de Filosofia, a formação docente e o papel da Filosofia ante ao contexto de nossa contemporaneidade.

As/aos leitoras/es, fica o convite para se debruçarem sobre as reflexões e contribuições presentes em nossa obra, que contribuem com novas reflexões, novos convites.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor, W. *Educação e emancipação* [1971]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

RUSSELL, B. “O valor da filosofia”. In: RUSSELL, B. *Os problemas da filosofia*. Trad. Desidério Murcho. Edições 70, 2019.

VATTIMO, G. *Educação Contemporânea entre a Epistemologia e a Hermenêutica*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.

VATTIMO, G. Filosofia e Formação. In: *Filosofia e formação*, volume 1 /organizadores Marcelo Carvalho, Gabriele Cornelli. Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013.

1

FILOSOFIA, PARA QUE É QUE TE QUERO? REFLEXÕES A PARTIR DA FILOSOFIA DE ERIC WEIL

Judikael Castelo Branco

Em nossa época pouquíssimas coisas são tão universalmente compartilhadas quanto a defesa de uma educação universal e de qualidade. Com efeito, argumentos em torno dessa matéria estão presentes nas mais diferentes visões de mundo e se tornaram um lugar-comum em todas as propostas políticas, inclusive entre aquelas mais radicais. Hoje, parece, todos defendem a educação, com o risco, inclusive, de ela ter se tornado mais uma daquelas palavras em voga, um termo da moda, e ao mesmo tempo uma palavra carente de significado preciso, concreto, no discurso de muitos dos seus arautos. Não é que não se reflita sobre ela, antes o contrário, talvez seja mesmo um daqueles casos curiosos em que abundam as receitas sem que ninguém saiba ainda determinar com exatidão a natureza do problema.¹ De fato, dispomos de um sem-número de propostas concretas de métodos pedagógicos e de técnicas educacionais, de modelos didáticos e de exercícios de meios para-escolares – aos quais foram acrescentados outros muitíssimos em torno das modalidades impostas durante a pandemia que atravessamos –; falta-nos,

¹ Usamos propositalmente termos que remetem às palavras de Weil sobre as dificuldades de definição para a “cultura”: “A cultura tem uma boa circulação: não há um único industrial que procure uma secretária em anúncios de jornal sem exigir das candidatas uma ‘boa cultura geral’. Por todo lado encontramos termos como cultura técnica, cultura jurídica e cultura comercial. Por sua vez, a cultura popular, a cultura para todos, faz parte do programa de todos os reformadores. Seria então o caso de perguntar se a cultura não acabou se tornando uma daquelas damas cuja reputação se fez duvidosa pela fama exagerada. Entretanto, tentemos ser justos: fala-se muito dela, e isso talvez porque ela não seja tão bem conhecida; ela seria, na verdade, uma daquelas pessoas cuja presença é sempre prometida, mas que nunca comparece (WEIL, 2021a, p. 173).

contudo, uma real compreensão do problema, quer dizer, algum tipo de discurso que seja capaz de tomar ao mesmo tempo, isto é, “*tomar juntas*” (WEIL, 2012, p. 599) as contradições presentes em uma sociedade que diz defender a ação educativa, mas cujos interesses fundamentais são procurados, na prática, prescindindo de quase tudo o que se entende por educação, mesmo em seu sentido mais amplo e abstrato.²

É nesse sentido que pensamos ser interessante a retomada de alguns pontos traçados por Eric Weil.³ Com efeito, mesmo não sendo um “filósofo da educação”, Weil tratou do tema em diversos momentos e em abordagens diferentes⁴, todas, porém, alicerçadas sobre dois pilares fundamentais: em primeiro lugar, a relação da educação com a violência, entendida como problema capital da filosofia⁵, depois, o valor das “humanidades” em um contexto dominado pela técnica.⁶ É sobretudo esse segundo ponto que nos interessa neste texto.

² Essas ideias iniciais refletem o que Eric Weil expõe no início de um artigo precisamente intitulado “A educação enquanto problema do nosso tempo”, de 1946. Segundo o autor, “Os problemas contemporâneos da educação têm sido repetidamente repisados, isso é o mínimo que podemos dizer. Toda pessoa sensata reflete muito, ou pelo menos dedica muito tempo, às questões concernentes ao ensino superior, secundário e elementar, à educação destinada às crianças, aos adolescentes e aos adultos, às nações bárbaras e civilizadas, aos cidadãos e todos os tipos de Estado, aos membros das assembleias legislativas, aos administradores, aos quadros sindicais *et cætera*. Além disso, para se ocupar com esses problemas, existem associações privadas, ministérios da Educação, reuniões, simpósios; existe a UNESCO; e há ainda os defensores dos sagrados valores nacionais. O que mais se pode dizer sobre um tema acerca do qual, se a probabilidade estatística vale nesse domínio, tudo parece ter sido dito e redito muitas e muitas vezes?” (WEIL, 2021a, p. 37).

³ Para um panorama das distintas abordagens da educação em Weil, podemos nos beneficiar dos escritos de Aparecido de Assis (2016), Luís Bernardo (2011), Marcelo Perine (2004, p. 35-70) e Michel Soertard (1984).

⁴ Embora concordemos com Olga Pombo (2000) quando ela afirma que Weil não é um “filósofo da educação”, é difícil acompanhá-la ao colocar o tema como uma questão “excêntrica” simplesmente. Com efeito, Weil deu ao problema da educação uma atenção não indiferente e não apenas nos artigos publicados acerca dela, mas também no espaço que lhe concede, por exemplo, na primeira parte da *Filosofia política* (cf. WEIL, 2011, p. 55-72).

⁵ Há uma extensíssima bibliografia sobre a violência em Weil, aqui, limitamo-nos a remeter o leitor às obras de Marcelo Perine (1987) e Gilbert Kirscher (1992). Especificamente sobre a relação da educação com a violência, enviamos aos trabalhos de Lan Nguyen-Dinh (1996) e de Marcelo Carneiro (2021).

⁶ Cf. Castelo Branco, 2018 e Saldías, 2014.

Para nós, somente tomando o quadro no seu conjunto completo, com particular atenção aos seus problemas subjacentes, poderemos nos aproximar positivamente de uma noção mais realista da educação e, naquilo que nos interessa, do papel da filosofia dentro dela. Em outras palavras, porquanto nos ocupamos com o ensino de filosofia, não é possível tratar desse tema sem considerar as circunstâncias que emolduram a questão do sentido da educação em nossa sociedade. Uma ulterior observação lembra que embora o nosso interesse procure o que chamamos agora de “noção realista”, não abrimos mão de uma forma de “idealismo” de fundo que deve funcionar como instrumento de crítica e, às vezes, de ancoragem à nossa reflexão.

Nisso queremos destacar a exigência incontornável de considerar a educação como fato de significado, isto é, como objeto a ser pensado dentro do quadro de referência a partir do qual ela pode adquirir algum sentido possível. Evidentemente, no nosso caso, a educação e, de modo particular, o ensino de filosofia, só podem ser compreendidos de fato quando vistos em sua relação com os interesses da sociedade moderna.

Embora as tentativas de descrição dessa sociedade representem um dos esforços mais recorrentes do pensamento político contemporâneo, de certo modo ainda nos enxergamos fundamentalmente ligados à definição weberiana de uma sociedade ordenada em função da organização racional do trabalho.⁷ É, portanto, em torno desse astro que orbitam todas as estrelas consteladas no nosso universo social. Isso posto, intuímos de imediato que parte do nosso problema é justamente

⁷ Para a descrição weberiana da sociedade moderna, cf., por exemplo, os trabalhos de Patrice Canivez, (1993, p. 129-172) e Sérgio Camargo (2014, p. 121-188).

compreender as relações da educação e do ensino de filosofia com o trabalho racionalmente organizado.⁸ Mas isso não é tudo.

A forma de trabalho que caracteriza o nosso mecanismo social e o que se coloca como única instância capaz de atribuir valor a tudo, inclusive às ciências, à educação, à arte, à religião e à filosofia, não é um dado natural, um *Faktum*, mas o resultado das escolhas e das ações humanas, históricas, livres e criticáveis. Numa palavra, ela é movida por interesses e a nossa questão pode finalmente alcançar uma formulação um pouco mais adequada, porque, ao fim e ao cabo, o problema não se resolve na superfície. O que nós devemos investigar é, antes de tudo, a natureza e a legitimidade desses interesses, para depois confrontá-los com o que pensamos sobre a educação e sobre o ensino de filosofia.

Grosso modo, o interesse que move tudo na direção do trabalho social é, em primeiro lugar, o progresso material.⁹ Tudo o que é socialmente relevante o é por se prestar a esse fim. Naquilo que hoje se acostumou a chamar “mundo da vida” ninguém questiona o valor disso.¹⁰ É praticamente um dado de fato que mesmo as ciências, na sua

⁸ Sobre isso, é interessante a “Introduzione” de Franco Taboni (1992) para a coletânea italiana dos artigos de Weil sobre a educação. É muito sugestivo que o organizador tenha proposto como título “Educazione e Istruzione”. Ver também os artigos de Patrice Canivez (1985) e Daniel Soares (2019).

⁹ As coisas são particularmente complexas e a crítica às contradições constitutivas da modernidade devem ser tomadas sem simplismos: “Nós perdemos os padrões dos humanistas do passado; o único padrão da nossa sociedade – a eficácia – não pode fornecer um fundamento às humanidades. A eficácia concerne aos meios; os estudos humanistas, em última instância, concernem aos fins, mas isso não nos desobriga de nossa pesada e altíssima responsabilidade. Quem mais se encarregaria do peso de pôr em questão os padrões de uma vida humana e sensata? Pode ser que os jovens exijam de nós uma educação, em vez de uma simples instrução. Mesmo uma análise superficial mostra que os confusos *pronunciamentos* que assistimos hoje, exprimem uma revolta *moral* contra uma sociedade cujos valores são da ordem da técnica, da organização e do progresso material. É dever do humanista trazer à consciência e à clareza o que se esconde por trás dessas reações desajeitadas e desses gritos confusos. Só ele pode fazê-lo. Só o humanista pode estabelecer um diálogo da humanidade com as suas próprias pulsões inconscientes ou semiconscientes, porque só ele considera o homem enquanto ser livre, ser que tem que lidar consigo mesmo antes de se confrontar, ou depois de ter sido confrontado, com as condições e com os resultados de sua ação” (WEIL, 2021a, p. 124-125).

¹⁰ Em outra passagem, Weil registra os termos da questão. Não se trata simplesmente de uma crítica ingênua à técnica e às implicações desta na vida moderna. Com efeito, ele afirma: “Tornou-se moda não

origem vocacionadas à primazia do teórico sobre o prático, se adequaram a essa métrica (Cf. CASTELO BRANCO, 2021). E se os esforços dos cientistas não visam imediatamente à aplicação prática de suas descobertas, não é menos verdade que aquilo que eles podem trazer de novidade no campo científico só se torna socialmente interessante quando proporciona um ulterior desenvolvimento técnico e termina a serviço do progresso material.¹¹

Porquanto nos ocupamos fundamentalmente com o ensino de filosofia, não nos é indiferente que esse quadro tão característico às ditas ciências da natureza se tenha aplicado progressivamente às ciências humanas, como é o caso da sociologia, da psicologia e da história. Nestas ciências, a procura por um método cada vez mais conforme ao modelo epistemológico das ciências naturais testemunha uma preocupação que não se limita – isso nem sempre é consciente e declarado – a questões de teoria do conhecimento. O risco desse movimento é a consequente redução do objeto dessas ciências. Na prática, o que se verifica é a consideração do ser humano no estreitíssimo universo das condições

acreditar mais no progresso. Por que se chegou a isso é uma questão difícil à qual, no momento, não tentaremos responder. Mas talvez possamos notar que, entre os depreciadores do progresso, poucos são levados, por seu desprezo por ele, à rejeição das suas contribuições para as comodidades da vida. Com certeza, a eletricidade, a água encanada, a possibilidade de viajar ou de visitar museus, de passear pelas ruas sem o perigo de nos cair na cabeça o conteúdo de todo tipo de recipientes domésticos, a certeza de se encontrar, em determinados lugares, o que se necessita ou simplesmente tudo aquilo que se deseja – nenhuma destas comodidades nos leva à felicidade no sentido mais profundo (ou mais elevado) do termo. Contudo, todas estas pequenas coisas nos põem na situação daquele rico que dizia que o dinheiro não torna o homem feliz, mas que só quem tem muito dinheiro pode escolher a sua infelicidade preferida” (WEIL, 2021a, p. 40).

¹¹ Sobre as relações entre progresso material e o desenvolvimento técnico-científico, Weil aponta já nas origens da ciência moderna o caráter constitutivo desses laços: “a tecnologia, à diferença das técnicas empíricas, veio ao mundo porque os príncipes precisavam de técnicas e de dinheiro – sob Luís XV, o sistema mercantilista de Colbert favoreceu a importação de indústrias inteiras –, de máquinas de cerco, estradas, canais. Os príncipes tinham sede de poder e descobriram que podiam procurá-lo pelo conhecimento. Ao contrário dos déspotas orientais que podiam explorar seus súditos à vontade, porque os bárbaros do exterior e os povos conquistados não tinham nenhuma possibilidade de se entregarem a um senhor melhor, as potências ocidentais não podiam se desfazer da ajuda dos experts e dos especialistas na competição que lhes opunha a outras potências do mesmo nível” (WEIL, 2021a, p. 60).

regidas pelas relações de causas e efeitos.¹² Dito de outra forma, toma-se o ser humano a partir das condições que tornam possível a sua ação, ora de uma perspectiva historiográfica, ora de um ponto de vista psicológico, condições que determinam as possibilidades necessárias, mas nunca suficientes para a ação do homem, abrindo mão, desse modo, de pensar o ser humano como ser livre. Logo, o que entra em jogo em tudo isso é a própria noção de liberdade.

Agora finalmente dispomos dos termos necessários à reflexão do nosso problema. Com efeito, o mecanismo social – e os interesses que o sustentam –, a educação e o ensino de filosofia só podem ser pensados de fato quando confrontados com aquilo que entendemos por liberdade. A questão pode, então, ser elaborada como a pergunta acerca da relação dos interesses sociais, da educação e do ensino de filosofia com o processo de formação de um sujeito livre.

Decorrem imediatamente disso duas observações incontornáveis. Em primeiro lugar, está o fato de que por escolhermos a liberdade como cifra da nossa reflexão, nada nos pode ser dado como garantia de sucesso, ou seja, estamos sempre lidando também com a possibilidade de fracasso quando tratamos da formação de um sujeito livre. Para dizer a mesma coisa de outro modo, nada assegura de antemão essa conquista. Em segundo lugar, tomada nesse nível, a educação não se identifica simplesmente com as preocupações didáticas que dirigem a ação de uma

¹² Como fica particularmente claro no discurso da “Condição”, capítulo 9 da *Lógica da filosofia* (cf. WEIL, 2012, p. 287-328). Trata-se do resultado previsível de uma ciência desinteressada, de um lado, diante de um sujeito impessoal, de outro: “Quanto mais o homem se compreende como fator natural, mais lhe importa ser apenas isso, limpo e liberto de todo fator ‘pessoal’. Não são X ou Y que encontram as leis naturais, e não é em sua qualidade de X ou Y que eles as procuram. O que, como pessoas, eles acreditaram haver encontrado praticamente não teria chances de resistir à prova. Isso porque o tipo de lei à qual o homem quer chegar não conhece a pessoa, que é definida pelo sentimento particular. Não é por acaso, portanto, que a ciência se serve das ciências da discussão e do objeto, as quais num plano muito distinto, se haviam confrontado com a mesma dificuldade” (WEIL, 2012, p. 298).

comunidade escolar; antes, ela passa a ser vista como processo abrangente no qual o ser humano se vê sempre envolvido tanto positiva quanto negativamente.

Esse processo, portanto, extrapola de forma legítima a educação escolar, sendo esta limitada, segundo a sua própria natureza, a uma forma peculiar de saber e de linguagem. Em outros termos, porquanto se ocupa com uma dimensão específica da formação do sujeito, a atividade escolar não pode ser considerada como sua agente exclusiva, ou seja, ela atua nesse processo abrangente juntamente com outros atores, todos igualmente indispensáveis, a saber, a comunidade particular à qual se pertence de forma imediata, à sociedade, no nosso caso presente, aquela moderna com seu caráter global, e as diferentes instituições políticas no cumprimento de suas funções (cf. SOARES, 1998, p. 160-166). Pensar a educação de alguém sem levar em conta as condições reais nas quais ele se situa, a moral concreta e tradicional de sua comunidade, a função social que ele mesmo assume dentro do mecanismo que movimenta o trabalho organizado, o espaço que dispõe para expor as próprias necessidades e interesses, é abstrair ao máximo as possibilidades daquilo que se entende por educação, imaginando a escola, por exemplo, como ambiente artificial, desinteressante e praticamente inútil, precisamente por sua desconexão com a realidade. Enfim, tratar a educação como um problema a se resolver exclusivamente na escola é tocar as coisas na sua dimensão mais superficial. Isso vale também para o ensino de filosofia, pois não se trata simplesmente de criar uma disciplina ou, o que às vezes é ainda mais difícil, torná-la interessante, mas de pensar também qual é o seu lugar no conjunto dos possíveis interesses de um aluno não meramente hipotético, mas real, em um mundo no qual a filosofia tem sua “utilidade” a todo momento questionada.

Na prática, isso tem implicações que não podemos negligenciar. Muitos professores de filosofia se martirizam por não conseguirem “criar” nos estudantes o interesse pelo verdadeiro “amor à sabedoria”, esquecendo-se de que os seus alunos não chegam à sala de aula como folhas em branco prontas para acolherem o que se quiser imprimir.¹³ Antes, são, como todos os seres humanos, indivíduos expostos às pressões do mecanismo social, tocados pelos interesses sociais, isto é, sujeitos para os quais o progresso material é apresentado como valor fundamental em função do qual tudo o que existe pode ou não valer algo. O mesmo deve ser dito das escolas. Com efeito, essas não são ilhas apartadas da dinâmica social, mas realidades plenamente inseridas nela, ainda que seu público principal lhe confira uma espécie de aura de inocência e de ingenuidade que, na verdade, nada mais na sociedade moderna parece dispor.

O efeito capital dos impactos dos interesses sociais sobre a educação escolar está no papel central dado à instrução no processo de formação dos indivíduos. Em muitos casos, isso significa, concretamente, reduzir a educação à instrução. Nisso, o estudo das ciências humanas perde quase toda a sua importância, figurando tão-somente

¹³ “Em última análise, o que é importante? Penso que possamos responder de modo bem simples. As coisas importantes são aquelas que nos tocam e nos formam. Assusta-me a nossa tendência de falar como se escolhêssemos sempre de modo arbitrário e acidental. Nós fazemos nossas escolhas de acordo com a tradição na qual fomos criados. Entendido bem, isso não quer dizer que devamos, segundo o ideal de Platão, fazer sempre as mesmas coisas. Mas quando dizemos que inventamos uma lei, na realidade não a inventamos; modificamos uma lei preexistente, assim como não escolhemos os nossos valores culturais. Não somos almas que, caídas nuas do céu, vão à Macy’s comprar roupas que convenham ao nosso gosto. É difícil compreender como poderíamos ter alguma preferência se a nossa situação fosse essa. Finalmente, descobrimos o que somos discutindo coisas cujo valor parece luzidio e óbvio para nós. Eles nos parecem assim, de forma completamente legítima, *porque* nos formaram. Tenho uma grande admiração pelo trabalho de Georges Poulet; mas o que me surpreende é que ele consiga renovar o modo de tratar os autores que encontramos em todo manual de história da literatura. Não há nessa observação nenhuma intenção crítica: ela simplesmente ilustra a minha proposta” (WEIL, 2021a, p. 87).

como mero atavismo cultural ou mesmo como cultura inútil. Como esquecer as palavras de Thorstein Veblen? Nesse cenário, o “homem educado” é o “homem instruído”, quer dizer, o sujeito bem preparado para o exercício de uma função social, apto para cooperar no avanço do progresso material. Entendida nesses termos, a educação, quer em seu sentido amplo, quer naquele mais estreito, escolar, se torna instrumento de manutenção do mecanismo social, inclusive das suas contradições.

Dois corolários são importantes demais para serem transcurados. Primeiro, não avançamos muito na compreensão do que seria o homem educado. Segundo, ainda não nos aproximamos de uma resposta definitiva acerca do papel do ensino de filosofia.

Começando pelo segundo, devemos retomar todo o nosso argumento e destacar os lugares em que aparecem as noções de valor e de interesse. Chegamos mesmo a afirmar que é o interesse social que dá valor ao que é socialmente relevante e nisso incluímos as ciências modernas que, de certa forma, modelam a cultura do Ocidente (cf. WEIL, 2021a, p. 53-85). No entanto, resta a questão sobre qual ciência ou saber seria capaz de pensar o interesse. Como já foi afirmado inúmeras vezes, a celeberrima neutralidade axiológica das ciências modernas incapacita o cientista de elaborar a questão do valor e do interesse.¹⁴ O homem da

¹⁴ “Em resumo, a ciência é livre de toda consideração de valor, embora ela repouse sobre valores, entre os quais – o paradoxo deve ser sublinhado – figura nos primeiros lugares a exclusão de juízos de valor: e a vida é dirigida pelos valores. A ciência deu forma ao nosso ambiente natural e social e continua a fazê-lo, sem a ciência desinteressada, o domínio sobre a natureza e sobre a história seria impossível: e a ciência não tem nenhum meio para nos dizer o que devemos fazer desse domínio, nem se ele é bom ou ruim. Se houvesse uma resposta, ela estabeleceria, enfim, a unidade; mas de toda maneira essa não seria dada pela ciência. A opinião popular errou quando viu nos cientistas os sucessores dos sábios de antigamente. Ver na ciência a medida universal com a qual mesurar todos os valores é uma ideologia não-científica: quando um cientista responde a uma questão relevante no campo dos valores, ele não fala como homem de ciência, mas enquanto crente, cidadão ou sujeito moral, mesmo se a sua formação

ciência, da ciência socialmente importante, aquela que favorece o progresso material, não pode, com o jargão científico, dar razões do seu interesse, quer dizer, ele não fala como químico sobre o seu interesse pela química, assim como ele também não dispõe de razões científicas para justificar as suas escolhas enquanto cidadão, por exemplo. O mesmo vale dentro dos domínios da sua atuação, pois, para estudar um determinado fenômeno em detrimento de todos os outros possíveis, o cientista não tem como apresentar razões cientificamente verificáveis. Porém, a sua escolha por um ramo específico das ciências e, dentro deste, por um dado fenômeno têm valor de fato e, como tais, podem ser observadas. Cabe justamente às ciências humanas lidar com os valores em torno de escolhas como essas, quer dizer, tomar os valores de um grupo ou de um indivíduo como objeto de observação e de análise.¹⁵

Contudo, e isso é absolutamente imprescindível, não vivemos em um conjunto de dados ou de fatos, mas em um mundo que precede toda forma de compreensão, isto é, um mundo que existe para nós e no qual nós existimos antes mesmo de nos perguntarmos por algo dentro dele.¹⁶ Por último, a abordagem das ciências ditas humanas, não é demais

pode – às vezes – ajudá-lo a ser mais consequente e mais clarividente que os seus vizinhos” (WEIL, 2021a, p. 76-77).

¹⁵ Weil desenvolve esse argumento em muitas passagens, na que segue, retoma o tema a partir da análise que as ciências humanas aplicadas realizam em torno dos valores culturais: “Em todo caso, isso seria apenas uma objeção aparente se observamos que certas ciências, por exemplo, a sociologia e a psicologia, tratam de valores. Na verdade, os valores se tornam objetos de observação e de investigação para estas ciências, eles são analisados como fatos e estudados da mesma maneira que as constituições, as flutuações do preço dos alimentos da cesta básica, as técnicas militares ou ainda os rituais, embora a pesquisa dos valores que um determinado povo, em uma determinada época, considera como decisivos e fundamentais para a sua maneira de viver possa certamente apresentar dificuldades específicas” (WEIL, 2021a, p. 69-70).

¹⁶ Como Weil deixa particularmente explícito ao sublinhar que “Nós não escolhemos nossos valores antes de começarmos a viver. O mundo é sempre compreendido antes de se tornar um objeto que questionamos; ele só pode se tornar esse objeto se partirmos de uma orientação anterior. A compreensão do mundo precede a ciência” (WEIL, 2021a, p. 76).

repeti-lo, mesmo quando trata de valores, busca compreender as condições de possibilidade de uma determinada ação, no máximo elas explicam porque algo se tornou possível, sem, no entanto, abarcar a liberdade envolvida em todo gesto verdadeiramente humano. Mais uma vez, quando lidamos com a humanidade nesses termos, as condições que alcançamos são sempre necessárias, jamais suficientes.

No quadro que esboçamos, a filosofia se mostra, então, indispensável. E devemos acrescentar que isso se dá não “apesar” desse cenário, mas justamente pelo que ele é. A sociedade moderna pela sua própria conformação não tornou a filosofia um saber prescindível, mas exatamente o contrário, fez dela um saber necessário, mesmo essencial. Por quê? Porque a filosofia é a única forma de discurso verdadeiramente capaz de buscar *com-preender*, isto é, tomar ao mesmo tempo, *prender juntas* as muitas contradições presentes na realidade.

Não é o caso de discutir a sua utilidade numa sociedade pretensamente tecnicista, mas de reconhecer a sua natureza. Aquilo que, fundamentalmente, a distingue das ciências é a essência de seu “método”. Enquanto as ciências se prendem aos limites impostos pela especificidade de seus objetos, articulando formas de discursos coerentes muito próximas de monólogos idealmente repetidos por todos os especialistas de uma determinada área, a filosofia se faz, necessariamente, como uma construção dialógica dentro da qual os diferentes discursos se identificam como atos de quem, livremente, escolheu compreender o mundo.¹⁷ Assim, fica claro o fato de que a filosofia não se

¹⁷ O tema da exigência de uma justificativa da filosofia diante do saber científico é recorrente em Weil e em praticamente todas as oportunidades o autor aproveita para desenvolver uma reflexão metafilosófica, apontando, a partir das críticas dirigidas à filosofia, características essenciais da sua natureza e da sua tarefa. As duas longas citações que trazemos servem como ilustração. Na primeira, retirada da conferência de Weil sobre o futuro da filosofia, o autor afirma: “A filosofia não é uma ciência, pois lhe falta a ingenuidade do cientista que sabe perfeitamente que o que faz é importante, essencial,

funda na sua utilidade, mas na liberdade de quem optou por ela. E *optou* podendo escolher outra coisa, assim como quem elege a matemática poderia ter sido crítico literário, poeta ou biólogo. A filosofia não é a única forma de realização do humano, nem quem se interessa por ela se faz necessariamente mais humano ou um ser humano melhor. A história está cheia de pensadores que foram ao mesmo tempo excelentes teóricos e grandes oportunistas – para não falar nos charlatões. Mas como uma das muitas possibilidades à disposição do homem, ela é, por sua natureza e tarefa, expressão inegável da liberdade humana.¹⁸

útil; a filosofia, ao contrário, sabe que toda ciência é uma abstração que esquece todos os aspectos da realidade que não aparecem em sua própria perspectiva particular; por conseguinte, sabe também que as demonstrações e os critérios de nenhuma ciência podem ajudá-la, uma vez que busca um fundamento que seja fundamento último, porque universal e total, tal que, a partir dele, o esforço das ciências possa ser examinado quanto às suas intenções inconscientes e quanto ao seu sentido para o homem, esse ser que nunca habita inteiramente no plano dos fatos e das relações entre os fatos, mas que lida sempre com fins, que deve sempre optar e que opta, mesmo quando acredita se remeter somente aos fatos, que nunca é físico, sociólogo ou médico, mas que faz matemática, fisiologia ou direito, – que as *faz*, mas que poderia fazer outra coisa e que faz sempre outra coisa: não nos apaixonamos enquanto cientistas. A filosofia não é ciência; mas se é a busca da coerência exaustiva que constitui a ciência, então ela é mais científica do que tudo o que carrega esse nome no uso comum” (WEIL, 2020, p. 10). Na segunda, em um texto a nosso ver particularmente importante, Weil confronta o método filosófico ao método científico nestes termos: “Se a filosofia deve ser ciência, é preciso que ela seja capaz de indicar um domínio e um método que lhe sejam próprios. Ora, evidentemente não pode ser assim: ela fala de tudo ou pelo menos pretende ter esse direito; suas regras, se as possui, não são específicas, mas decorrem da lógica mais comum, mais geral (quer dizer, não da lógica generalizada pela formalização, mas daquela comum a todos), a lógica do diálogo. Podemos dizer com certeza que o que caracteriza a filosofia é precisamente o fato de ela se ater a essa forma mais comum da lógica, enquanto as ciências modernas (modernas porque se subtraíram à dominação da filosofia), se esforçam, sob a influência da matemática, não em partir da contradição presente na discussão viva na qual os homens comuns se opõem, mas para excluir de antemão a possibilidade da contradição (da contradição aristotélica) e assim tornar possível um tipo de procedimento que avança com segurança em um puro monólogo. Poderia muito bem ser assim. Mas a filosofia não teria do que se orgulhar: a distinção entre a filosofia e as ciências seria uma distinção não entre diferentes ciências, mas entre a ciência e qualquer coisa especificamente diferente que seria, portanto, necessariamente não-ciência. Se a filosofia, apesar de todos os seus heroicos esforços, ainda não pôde ser colocada nos trilhos do progresso científico, isso pode muito bem se dar por conta dessa particularidade que, assim considerada, manifesta apenas que ela está atrasada por não ter encontrado um domínio autônomo e um método próprio, como conseguiram as verdadeiras ciências, as ciências modernas” (WEIL 2021b, p. 4). Para a metafilosofia em Eric Weil, cf. Giusi Strummiello, 2006.

¹⁸ Essa ideia se repete à exaustão na *Lógica da filosofia* (cf. WEIL, 2012, p. 28, 30, 92, 97, 118, 126, 557, 558). Ali, em uma de suas derradeiras formulações, o autor coloca as coisas nestes termos: “O homem não é apenas razoável: a razão é sua possibilidade essencial, mas não sua possibilidade essencialmente (= necessariamente e sempre) realizada. Essa possibilidade (poder, δύναμις, *potentia*, *Vermögen*), que

Disso resulta ainda que ensinar filosofia não é simplesmente comunicar uma doutrina ou introduzir no exercício da doxografia, mas convidar a um esforço sempre precário em vista da compreensão das contradições presentes na realidade. Um exercício que quer tomar tudo, inclusive a própria pretensão, como objeto de reflexão. Desse modo, a filosofia é também o contrário da ideologia, no sentido pejorativo desse termo, porque o olhar do filósofo é o antípoda de toda rigidez fundamentalista incapaz de avaliar os limites do próprio ponto de vista. Justamente por isso um mundo dominado pelo discurso ideológico, pela irreflexão e por toda forma de obstáculo ao pensamento é, ao mesmo tempo, uma ameaça incontornável e um forte apelo à filosofia.¹⁹

deve ser realizada para que haja homem, e na qual o discurso se funda, é a linguagem, e é a partir dela que a liberdade se determina. Em outras palavras, a qualquer momento o homem pode não ser razoável, visto que pode se recusar, a qualquer momento, a continuar seu discurso sob a conduta do sentido. A razão é discurso na situação, a filosofia é a ciência desses dois conceitos guiada pela categoria do sentido" (WEIL, 2012, p. 599).

¹⁹ "A filosofia seria então reduzida ao silêncio, já que a filosofia não é nada mais do que o que ocupa e preocupa os filósofos. Entretanto, podemos nos perguntar se, emudecida, a filosofia ao menos não subsistiria nos escritos e no pensamento tácito ou astuciosamente camuflado de alguns homens: uma indicação, para não dizer uma prova, está no fato de que ela sempre ressuscitou e se fez de novo ouvir tão logo fossem diminuídas a pressão moral, intelectual e policial, a censura, institucionalizada ou não. A busca pelo discurso filosófico renasce, são estabelecidos de novo os laços com o pensamento, com os pensamentos anteriores ao tempo do silêncio forçado, e a questão do sentido é recolocada. Em tais circunstâncias, essa questão pode ser posta de modo equivocado, usando uma linguagem superada pela evolução da realidade, talvez ela se apresente simplesmente como parte de uma suposta cultura geral, como saber histórico, saber do passado e saber passado porque só do passado. Ainda assim, ela despertará as questões reprimidas, fará ver que os problemas, e os problemas radicais, existiram para homens aos quais seria difícil não respeitar, e que tais problemas podem muito bem ser encontrados por trás das dificuldades e dos desgostos do presente: o que se ressentia como uma vaga inquietação poderia, com a ajuda de tais confrontos, ser cernido, analisado, erguido à luz da razão, pelo retorno da ideia – e à ideia – de coerência total.

Mas essa passagem para a filosofia nasce e renasce sempre de uma decisão livre. Decisão pela busca e pelo questionamento: para começar, tudo o que nós sabemos é que não sabemos, mesmo sabendo muitas coisas, a menos que definamos arbitrariamente como saber último um conhecimento das estruturas sem conhecimento do estruturado, conhecimento do discurso, não do que ele diz. Sempre teremos que nos colocar de novo diante da questão do sentido num mundo sensato-insensato. É claro também que podemos escapar disso, e escapamos de fato quer pelo cientificismo, quer pelo profetismo. É imaginável, até mesmo observável, que uma comunidade inteira esteja tão convencida da verdade de sua tradição que a dúvida e a inquietação não encontrem espaço nela. Mas não parece que as tradições existentes no nosso mundo moderno possam inspirar uma fé desse tipo: todas as tentativas de impor novas crenças evidentes e, como dizem tão bem, sem se dizer, só levaram a uma luta de deuses

Por que ela seria, então, importante para a educação? Porque o mundo da vida não se reduz ao princípio sagrado da eficácia na organização racional do trabalho social. Porque nós já realizamos o sonho cartesiano, tornando-nos proprietários e senhores da natureza, mas nem por isso a nossa vida parece mais sensata. Aliás, o tempo-livre à nossa disposição não é vivido como a emancipação de nossas necessidades, mas como espaço vazio para o tédio, para a síndrome de burnout, para a exposição superficial nas redes sociais.²⁰ Por fim, porque, apesar de tudo o que conquistamos em nossa modernidade, a violência não está

pesando sobre as costas dos homens. Um mundo de certeza, mas de uma certeza universal, de todos e de cada um, é um ideal, e é também o critério indispensável de todo ideal particular e parcial; mas o mundo, o nosso mundo, não é *uno*, bem como não o é o nosso discurso, e ainda não transcorreu o tempo necessário ao trabalho para a unificação do mundo e do pensamento" (WEIL, 2020, p. 11).

²⁰ Para uma primeira aproximação com o sentido do tédio na obra weiliana, podemos recorrer ao que o autor afirma acerca da insatisfação do interesse satisfeito: "A sociedade pode se esforçar, muitas vezes com sucesso, para fazer compreender ao criminoso potencial – ao criminoso em geral – que as vias legais que levam à abundância são mais seguras; que é do seu próprio interesse comportar-se de forma a não desencadear sobre si a violência defensiva da sociedade. Mas o interesse particular tem apenas uma pequena chance de prevalecer sobre o tédio que nasce da insatisfação do interesse satisfeito. O interesse pessoal tornou-se desinteressante (o que poderia explicar, em grande parte, a moda literária que vê na violência desinteressada a própria realização da vida humana). Nós deveríamos, consequentemente, tentar compreender a natureza desse tédio e perguntarmo-nos se ele não está, em certa medida, ligado à educação" (WEIL, 2021a, p. 45). Forma-se, então, um cenário no qual a violência passa a ser o único verdadeiro passatempo: "É exatamente o que parece estar se produzindo nas sociedades mais avançadas do nosso tempo, ainda que numa escala reduzida. Nos Estados Unidos, jovens inteligentes e bem-educados torturam e matam mendigos nos parques públicos, para se divertirem; na União Soviética, filhos e filhas de expoentes dignitários roubam para tirar das pessoas aquilo de que não têm nenhuma necessidade. De outro lado, o tédio pode engendrar um tipo de violência que se volta contra o próprio sujeito. Prósperos homens de negócio e funcionários bem-sucedidos cometem suicídio, ou se entregam à morfina, ao sexo, ao álcool, às religiões estranhas. Às vezes, procura-se uma explicação para esse fato no excesso de trabalho ou na fadiga nervosa; mas, longe de refutar a nossa tese, esta explicação a confirmaria: por que um homem, tendo tudo de que necessita, se colocaria em tal estado, senão porque, sem a droga do trabalho excessivo, corresse o risco de morrer de tédio? Com certeza, esse fenômeno não tende a diminuir de importância. Os crimes hediondos cometidos com violência, as tentativas ilegais de adquirir bens legais podem tornar-se efetivamente mais raros; a violência desinteressada, aquela que tem em si mesma o seu próprio fim, dirigida contra os outros, tanto quanto contra si mesmo, está se espalhando. As taxas não são as mesmas em todo lugar e, aqui e ali, as tradições servem de dique contendo a enxurrada. Mas, na melhor das hipóteses, conter a maré é uma tarefa ingrata, particularmente quando os diques estão desmoronando e os construtores de diques tornam-se cada vez mais raros" (WEIL, 2021a, p. 44-45).

menos presente no mundo.²¹ Ao fim e ao cabo, é disso que se trata, pois o sujeito educado é aquele que renuncia a violência por ser capaz de pensar retamente, de dialogar, de discernir valores autênticos e de agir de forma razoável.

A filosofia é importante na educação por diferentes razões. Em primeiro lugar, porque não estando limitada a objetos específicos, ela procura sempre uma forma de coerência impossível às ciências, uma coerência mais alta e mais profunda, que se articula a partir da lógica do diálogo que está na essência do exercício filosófico (cf. WEIL, 2021b, p. 9).

Depois, por ser “essencialmente histórica” (WEIL, 2019, p. 195) – o que pode e deve ser interpretado de muitas maneiras –, a filosofia põe o homem diante das condições de possibilidade da sua realização.

Por fim, por ser “eminentemente ensinável” (WEIL, 2019, p. 205), ela destaca a liberdade das escolhas humanas. A filosofia existe ainda hoje porque alguém escolheu filosofar apesar de tudo. Mas sempre foi assim. Ela sempre esteve assentada na liberdade de quem decidiu compreender o mundo e não apenas existir nele.

É claro que nem todos se interessarão pela filosofia, que muitos serão pessoas excelentes sem dedicar nada do próprio tempo às questões que ocupam os filósofos. Mas disso não se deduz que se deva negar o acesso ao que ela pode oferecer. Antes o contrário, e sobretudo em um contexto como o nosso, brasileiro, no qual a liberdade foi quase sempre

²¹ E para Weil, isso se dá também pela incompetência da sociedade moderna e de seu constitutivo mecanismo no que concerne à educação: “[A sociedade moderna] concede ao indivíduo o tempo para se divertir como bem entender, até mesmo o diverte racionalmente; mas ela não faz nada, não pode fazer nada para que ele pense, que ele diga, um mundo, seu mundo, ele mesmo, ele mesmo em seu mundo —, a menos que ele não se contente com jogos privados e inofensivos porque situados fora e abaixo da universalidade do racional, nunca acima do puro racional. Ela instrui, informa, forma, mas não educa: essa não é a sua ocupação (WEIL, 2021c, p. 1092).

uma promessa e nunca uma realidade, ao menos para a maior parte da nossa população, onde o atraso é um programa que inviabiliza quase todas as tentativas de promoção da justiça e a educação, um instrumento de manutenção de desigualdades muito mais do que uma via de enfrentamento e de superação das contradições sociais.

Para terminar dando a palavra ao filósofo que iluminou estas reflexões, palavras ditas precisamente em uma conferência para professores de filosofia em 1974:

A filosofia terá seu lugar nesse mundo, pelo menos terá direito a um lugar nele enquanto a palavra “direito” significar alguma coisa. Mas nada lhe garante que o mundo no qual este lugar se encontra seja especialmente confortável: ao contrário, a voz da filosofia será ainda mais clara e melhor entendida num mundo do desconforto, da insegurança e da falta de evidências indubitáveis, em outros termos, mundo no qual as certezas particulares e parciais se enfrentarão com violência ou confessarão a própria incapacidade de responder às questões que os homens colocarão e se colocarão enquanto homens e não nos seus diferentes papéis de especialistas. A filosofia, é preciso admitir, prospera durante as épocas que, com certeza, não são aquelas do silêncio, da extrema miséria, mas que também não são as do conforto intelectual e da tranquilidade social, política e moral: neste sentido, não é improvável que a filosofia tenha hoje um belo futuro pela frente. Infelizmente, responderá o homem carnal em nós (WEIL, 2020, 11).

REFERÊNCIAS

- ASSIS, A. *Educação e moral: uma análise crítica da filosofia de Eric Weil*. Curitiba: CRV, 2016.
- BERNARDO, L. Moral, Educação e Sentido: uma leitura da *Philosophie morale* de Eric Weil. *Itinerarium*, LVII, 2011, p. 3-40.
- CAMARGO, S. *Filosofia e política em Eric Weil*. São Paulo: Loyola, 2014.

CANIVEZ, P. *Le politique et la logique dans l'oeuvre d'Eric Weil*. Paris: Kimé, 1993.

CANIVEZ, P. Éducation et instruction d'après Eric Weil. *Archives de Philosophie*, v. 48, n. 4, 1985, p. 529-562.

CARNEIRO, M. *Razão, liberdade e educação em Eric Weil*. Curitiba: Appris, 2021.

CASTELO BRANCO, J. Do que estamos falando quando falamos do valor da ciência Reflexões a partir de Eric Weil. *Em construção*, n. 10, 2021, p. 234-244.

CASTELO BRANCO, J. Eric Weil e o papel da educação humanística no contexto da cultura técnico-científica. *Educação e Filosofia*, v. 32, n. 66, 2018, p. 991-1025.

KIRSCHER, G. *Figures de la violence et de la modernité*. Lille: Press Universitaires de Lille, 1992.

NGUYEN-DINH, L. Éducation ou violence selon Eric Weil. In QUILLIEN, J.; KIRSCHER, G. (Orgs.). *Cahiers Eric Weil VI*. Lille: Presses Universitaires de Lille, 1996, p. 79-86.

PERINE, M. *Eric Weil e a compreensão do nosso tempo*. São Paulo: Loyola, 2004.

PERINE, M. *Filosofia e violência*. Sentido e intenção da filosofia de Eric Weil. São Paulo: Loyola, 1987.

SALDÍAS, R. Cultura, Humanidades y Universidad en el pensamiento filosófico de Eric Weil. *Argumentos*, 11, 2014, p. 98-118.

SOARES, D. Instrução e mal radical em Eric Weil. *Perspectivas*, v. 4, n. 1, 2019, p. 72-85.

SOARES, M. *O filósofo e o político*. Segundo Eric Weil. São Paulo: Loyola, 1998.

SOETARD, M. Eric Weil : Philosophie et éducation. In *Actualité d'Eric Weil*. Actes du Colloque International, Chantilly, 21-22 mai 1982. Paris: Beauchesne, 1984, p. 289-298.

STRUMMIELLO, G. Filosofia e metafilosofia in Eric Weil. In WEIL, E. *Violenza e libertà*. A cura di A. Vestrucci. Milano: Mimesis, 2006, p. 101-120.

TABONI, F. Introduzione. In WEIL, E. *Educazione e Istruzione*. A cura di F. Taboni. Milano: Guerini e Associati, 1992, p. 9-44.

WEIL, E. *Escritos sobre educação e filosofia*. Organização e tradução de Judikael Castelo Branco. Palmas: EdUFT, 2021.

WEIL, E. A filosofia é científica? Trad. J. Castelo Branco. *Unisinos*, v. 22, n. 2, 2021, p. 1-11.

WEIL, E. Violência e linguagem. Trad. J. Castelo Branco. *Aurora*, v. 33, n. 60, 2021, p. 1083-1094.

WEIL, E. O futuro da filosofia. Trad. J. Castelo Branco. *Veritas*, v. 65, n. 1, 2020, p. 1-12.

WEIL, E. *Hegel e nós*. Organização de F. Valdério; J. Castelo Branco; M. Perine; E. Costeski. Caxias do Sul: EDUCS, 2019.

WEIL, E. *Lógica da filosofia*. Trad. L. Malipensa. São Paulo: É Realizações, 2012.

WEIL, E. *Filosofia política*. Trad. M. Perine. São Paulo: Loyola, 1990.

2

O ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: AVANÇOS E RETROCESSOS ¹

Maria Edijane da Silva

Priscilla Pontes Bezerra Mendes

Ermínio de Sousa Nascimento

INTRODUÇÃO

Este artigo consiste numa exposição acerca do ensino de filosofia na educação básica, considerando a análise de Adorno e Horkheimer (1985) sobre o conhecimento científico enquanto modelo de saber válido na modernidade. Tal saber, pela ótica dos autores, potencializa a formação técnico-operacional sem as devidas preocupações com as condições de vida dos indivíduos no seio da sociedade capitalista. Estes indivíduos são instrumentalizados para atender reclames econômicos estipulados pelos capitalistas, potencializando a produção da riqueza universal, sem, no entanto, criar mecanismo para reduzir a pobreza e a desigualdade social.

Mesmo havendo riqueza material suficiente para eliminar a fome e outras mazelas sociais no mundo, a inserção, de forma universalizada, de crianças, jovens e adultos nas instituições de ensino, não se tem políticas públicas satisfatórias voltadas para equacionar a distribuição de

¹ Artigo elaborado a partir do TCC de Maria Edijane da Silva, cujo título foi “**Para um debate sobre a crítica de Adorno e Horkheimer ao conceito de esclarecimento e o ensino de filosofia no Brasil a partir da LDB de 1996**”, apresentado em 2021 ao curso de Filosofia da UVA, como requisito obrigatório para a conclusão do Curso de Licenciatura em Filosofia, sob a orientação da professora Priscilla Pontes Bezerra Mendes e coorientação do professor Ermínio de Sousa Nascimento.

tal riqueza entre a classe dominante e a classe trabalhadora da sociedade capitalista. Os *status quo* da sociedade vigente continua inalterado.

Neste contexto, o ensino de filosofia na educação básica, sobretudo no Brasil, é visto como sendo um componente curricular que tem potencial para denunciar a inoperância do saber científico diante desse desequilíbrio entre a riqueza universal e a pobreza da classe trabalhadora. Tal denúncia, em tese, conduzirá os estudantes a uma reflexão crítica acerca dessa realidade, ocupando espaço na sociedade que, até então, era reservado para os capitalistas.

No entanto, vale ressaltar que esse ensino de filosofia enfrenta dificuldades para ser implementado na educação básica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96 - LDB), no Brasil, preconiza que os estudantes da educação básica devem concluir o ensino médio dominando saberes filosóficos que os permitam se posicionar diante dos fatos, exercendo a cidadania. Mesmo assim, a referida lei não define a filosofia como sendo um componente obrigatório naquele nível de formação.

Só em 2008, com a aprovação da Lei n. 11.684/2008, que determina o ensino de filosofia como disciplina obrigatória, garantindo o acesso dos estudantes aos conhecimentos filosóficos durante os três anos do ensino médio. Mas essa conquista para a formação dos jovens brasileiros vem perdendo espaço, sobretudo, com a aprovação da nova *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), em 2018, que retira a filosofia do rol das disciplinas curriculares obrigatórias da educação básica. Com isto, tem-se por objetivo pensar estratégias para o ensino de filosofia se manter na educação básica, justificando a sua importância para a construção de um pensamento crítico e reflexivo sobre a realidade socialmente construída. Para tanto, a formação docente do professor de

filosofia, além de fortalecer os saberes filosóficos especializados, exige também estratégias didáticas e posicionamento ético-político diante dos problemas socioeconômicos.

O CONHECIMENTO NA SOCIEDADE ESCLARECIDA: PROGRESSO OU RETROCESSO?

A sociedade capitalista, vista pela ótica de Adorno e Horkheimer, sobretudo na *Dialética do Esclarecimento* (1985), caracteriza-se pelo ideal de esclarecimento no sentido de libertar o homem do medo, tornando-o senhor de si mesmo e da natureza. Acerca disso, os filósofos acima afirmam que o “objetivo do esclarecimento é livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores” (ADORNO, HORKHEIMER, 1985, p.17).

Ainda assim, mesmo que o homem esteja na posição privilegiada de senhor da natureza e detentor do conhecimento, consta-se ainda, no século XXI, a miséria, a fome e a desigualdade social que assola a vida no seio da sociedade capitalista. Por um lado, tem-se o aumento da riqueza material e, por outro, constata-se a falta de alimentos, a miséria, a violência crescente nesta mesma sociedade. E isso é algo assustador, pois temos condições de acabar de vez com essa desigualdade social, mas ela continua existindo (cf. PUCCI, 1995). Assim, a classe dominante da sociedade capitalista almeja o seu bem-estar e, enquanto isso, a classe trabalhadora luta para manter o *status quo* daquela classe, que sobrevive privada de acesso aos bens que produz.

A fome e a miséria, enquanto forma de violência estrutural da sociedade capitalista, condicionam a outros tipos de violências, como por exemplo, a luta pela sobrevivência, por parte de algumas pessoas, que em certos contextos, ocasionam a subtração de bens materiais de forma

“ilícita” aos olhos do ordenamento jurídico da referida sociedade. Neste aspecto, talvez a noção de progresso econômico da referida sociedade se desenvolve conservando o retrocesso marcados por diversas formas de violências enquanto consequência da ideia daquele progresso. Ao invés de se pensar em condições materiais para se ter vida digna para todos, pensa-se em artifícios para que indivíduos precisem de uma “mãozinha” para conseguir sair da miséria para ter capacidade de se manter vivos. Acerca disso, Pucci afirma que,

É de estarrecer a constatação de que atualmente temos as condições objetivas de simplesmente eliminar a fome da face da terra e, ao invés disso, o que observamos é justamente a reprodução da miséria e da barbárie. Possuímos o aparato técnico que nos capacita atingir finalmente a tão sonhada e prometida liberdade, porém nos acostumamos cada vez mais com a perene reprodução das necessidades (PUCCI, 1995, p. 45).

Saindo da esfera das mazelas sociais para a dimensão da produção de saberes, cabe-se perguntar, o que aconteceu com o esclarecimento anunciado pelo projeto iluminista na modernidade? A resposta para esta pergunta considera que, na modernidade, a relação de dominação da natureza pelo conhecimento científico do homem o faz se sentir sujeito de todo um processo de ruptura com uma lógica anterior. Há uma inversão de paradigmas e não somente algo fruto do “querer mais poder”, o homem que era dominado pela natureza ou por forças sobrenaturais passou, com o uso da razão, na modernidade, a ser dominado pelo capital, pelo sistema que o coisificou. A ideia da dominação se relaciona com o saber, mas que é uma nova forma de saber que se inaugura, que se estabelece. Nesta dinâmica, o esclarecimento tomou um rumo contrário do que foi proposto para ele. Ao invés de conduzir o

homem a se tornar senhor de si mesmo, promoveu a sua alienação no sentido de se tornar refém dos interesses dos capitalistas. Ou seja, a promessa de libertação do homem do medo do desconhecido, promovendo a sua autonomia e liberdade diante das coisas foi prejudicada pela ordem capitalista dominante, que determina tudo, até mesmo as relações sociais, bem organizado!

A dominação imposta pela classe dominante na modernidade se estabelece tanto pelo saber científico sobre a natureza como nas relações sociais. No caso do saber científico, isso se deu pelo direcionamento para fazer coisas – o homem de ciência conhece as coisas na proporção que pode fazê-las (cf. ADORNO; HORKHEIMER, 1985) e na dimensão política, constata-se a perda da liberdade dos homens – o poder político, expresso pela figura do ditador, efetiva-se pela capacidade de manipular as pessoas, concebendo o esclarecimento como sendo totalitário (cf. ADORNO; HORKHEIMER, 1985), tornando os objetos e as pessoas manipulados para satisfazer interesses de outros homens na produção capitalista.

As consequências disso, vista pela ótica de Adorno e Horkheimer, expressam-se pela instauração da barbárie na primeira metade do século XX, a exemplo dos campos de extermínios, tendo *Auschwitz*² como algo a ser evitado pela educação. Mesmo tendo condições de lutar contra a barbárie e tudo que não acrescenta para o bem-estar das pessoas, o saber científico passa a ser instrumentalizado para satisfazer os interesses da classe dominante na sociedade capitalista. O projeto de se alcançar uma sociedade esclarecida ainda não se efetivou, uma vez que

²*Auschwitz* foi uma rede de campos de concentração localizados no sul da Polônia operados pelo Terceiro Reich e colaboracionistas nas áreas polonesas anexadas pela Alemanha Nazista, maior símbolo do Holocausto perpetrado pelo nazismo durante a Segunda Guerra Mundial.

os homens ao conquistarem esse conhecimento, não o usa devidamente para o bem-estar de todos, mas apenas para uma parcela das pessoas – a classe dominante.

O conhecimento é a chave para o alcance de uma sociedade mais justa, em que seria possível construir alternativas para evitar a barbárie, a guerra. O conhecimento tem a capacidade de nos levar ao progresso, mas devido ao seu uso de forma instrumental, orientado para determinados fins, sem uma reflexão crítica, tem-se como consequência a regressão ao estágio de barbárie. Tal regressão é fruto do esclarecimento que não aconteceu, pois temos uma realidade que transforma o homem em coisa.

Esse homem, por meio do saber, consegue produzir coisas, manipular máquinas e tem todo o aparato técnico disponível a suas mãos, ele utiliza isso para produzir mercadorias e não para promover a sua autonomia para se autogovernar na sociedade. Assim, dizem os autores na *Dialética do Esclarecimento*,

O que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens. Nada mais importa. Sem a menor consideração consigo mesmo, o esclarecimento eliminou com seu cautério o último resto de sua própria autoconsciência, só o pensamento que se faz violência a si mesmo é suficientemente duro para destruir os mitos (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.17).

Então, os homens que se acham senhores da natureza, acabam não valorizando e cuidando como deveria, nem dela e nem de si mesmo. Para eles o que importa é manipular, ter total domínio sobre os outros e isso nos mostra como o conhecimento é usado nessa sociedade. O homem deveria fazer bom uso do saber, buscando melhores condições de vida

para todos e procurar maneiras de extinguir de vez a barbárie e todo o tipo de violência.

Neste sentido, o homem manipula a natureza e também o outro, sendo que sempre usa o conhecimento em benefício próprio. Nota-se que esta sociedade precisa de uma mudança de rumo, uma vez que não lhe falta capacidade para obter bons resultados, quando buscarem organizar a sociedade e extinguir dela a desigualdade social, a fome e a miséria. Somente assim é que se pode dizer que o conhecimento foi usado em benefício da coletividade. Assim, fazendo o bom uso do conhecimento é que se pode começar a falar que esta sociedade se tornaria esclarecida. O homem, portanto, precisa pensar sobre a maneira como o conhecimento está sendo aplicado para perceber que há maneiras de melhorar as condições que se vive. Existe nesse sentido uma contradição entre a concepção teórica e as possibilidades de efetivação do esclarecimento, como bem mostram Adorno e Horkheimer. Sem as devidas condições que efetivem a saída da menoridade, a sociedade responsabiliza os indivíduos por estarem nas condições que ela mesma os impõe.

Por isso, a necessidade de refletir sobre a história dos fatos, como as diversas catástrofes tais como *Auschwitz*, é necessária para a formação crítica das pessoas, tendo por base, por um lado, os conceitos filosóficos e, por outro lado, a realidade socialmente constituída. É por meio desta formação crítica que haverá possibilidades da sociedade se tornar esclarecida, fazendo do conhecimento a fonte para buscar melhorias para esta sociedade. Precisa-se refletir sobre a história da humanidade para se compreender os conflitos sociais da época em que se vive, percebendo os danos causados, as catástrofes ocorridas para evitar que elas se repitam futuramente. Negar que esses fatos

aconteceram só contribui para a repetição da barbárie (cf. ADORNO, 1995). Vale ressaltar que não se pode esquecer ou negar que o extermínio nazista aconteceu, é importante manter viva na memória das pessoas tais atrocidades para suscitar nas pessoas reflexões para enxergar a realidade como tal.

Aqui se observa que o esclarecimento atua, tanto na dimensão epistemológica quanto no campo político, para manter as pessoas reféns dos interesses do capitalismo no seio da sociedade, manipulando-as na produção de artefatos para potencializar o progresso econômico na proporção que padroniza o comportamento para se adaptarem aos mecanismos de dominação da referida sociedade. Sobre isso, os autores da *Dialética do Esclarecimento* (1985) dizem,

O esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este conhece-os na medida em que pode manipulá-los. O homem de ciência conhece as coisas na medida em que pode fazê-las. É assim que seu em-si torna para-ele. Nessa metamorfose, a essência das coisas revela-se como sempre a mesma como substrato da dominação. Essa identidade constitui a unidade da natureza (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 20).

O homem é levado a crer que é livre para fazer suas próprias escolhas e fazer uso da sua racionalidade do jeito que quiser, e então quando possui algum poder para a se comportar influenciado pela ideologia do dominar, ou seja, usa-o para manipular os outros. Para eles, o que mais importa é dominar, não importando se alguém vai sair prejudicado ou não, pois na maioria das vezes suas escolhas afetam também a vida das outras pessoas, causando desconforto. De certa forma, a dominação tem um preço, e este é muito alto, fazendo-o desconhecer-se de si. O homem acaba refém daquilo que faz, ou seja, ele se afasta de si mesmo, não

conhecendo a si próprio e isso influencia na sua relação com o outro. Nas palavras dos frankfurtianos, tem-se que,

O preço da dominação não é meramente a alienação dos homens com relação aos objetos dominados; com a coisificação do espírito, as próprias relações dos homens foram enfeitiçadas, inclusive as relações de cada indivíduo consigo mesmo. Ele se reduz a um ponto nodal das reações e funções convencionais que se esperam dele como algo objetivo (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 34).

Percebe-se nesta citação que a dominação não só coisificou o sujeito, como também transformou as relações humanas em algo meramente objetivo, visto que esta dominação, juntamente, com o avanço tecnológico tem os mesmos efeitos em qualquer sistema, isso porque essa reprodução constante da técnica produz sujeitos desencantados. Mesmo com o avanço tecnológico, em que várias mudanças ocorreram na sociedade através dos tempos, muitas coisas melhoraram e os homens tiveram mais chances de alcançar os objetivos de se ter uma sociedade mais justa com pessoas livres, autônomas e emancipadas.

Diante do exposto, para se pensar na possibilidade desse esclarecimento se efetivar na sociedade capitalista, é que se questiona: qual seria a relevância do processo educacional nesse contexto, em que se prioriza a instrumentalização do saber? Fato esse que colabora para a perpetuação da ideia de que pensar a realidade não é importante, por isso, umas das finalidades essenciais da educação nessa sociedade tecnológica é fazer com que os sujeitos percebam os rumos dados ao saber científico no capitalismo tardio. Qual a repercussão do uso da tecnologia no comportamento das pessoas? Percebe-se que a racionalidade instrumental

construiu preceitos e em muito favoreceu o surgimento das tecnologias, trazendo bastante contribuições, todavia, a racionalidade técnica também tem seus pontos negativos quando passa a alienar os sujeitos, e quando eles mesmos não conseguem fazer a análise crítica necessária.

A sociedade tecnológica contribuiu muito para o crescimento material, é preciso reconhecer que ela nos trouxe novas formas de viver, de conhecer o mundo sem sair de casa. Melhorou de forma significativa o acesso às diversas formas de buscar informações e conhecimento, sendo que é necessário ressaltar que com ela temos uma sociedade mais dinâmica, com acesso à informação em tempo real, no entanto, pode-se questionar se existem condições objetivas para todas as pessoas terem acesso de forma equitativa a tais informações? Há um imperativo do uso das tecnologias digitais para mediar as relações sociais, no século XXI, que talvez gere uma noção de transparência bastante questionável. Acerca disto, Han afirma que:

Hoje, o sistema social submete todos os seus processos a uma coação por transparência, para operacionalizar e acelerar esses processos. A pressão pelo movimento de aceleração caminha lado a lado com a desconstrução da negatividade. A comunicação alcança sua velocidade máxima ali onde o igual responde ao igual. A negatividade da alteridade do que é alheio ou a resistência do outro atrapalha e retarda a comunicação rasa do igual. A transparência estabiliza e acelera o sistema, eliminando o outro ou o estranho (HAN, 2014, p. 11).

Pode-se citar, por exemplo, as redes sociais enquanto campo de relações humanas, permite a criação de uma imagem acerca de cada perfil que as pessoas usam para serem aceitas por outras que navegam naquele espaço virtual. Na maioria das vezes, o indivíduo se apresenta feliz e realizado pessoalmente e profissionalmente mesmo que isso não

corresponda com a realidade. Na verdade, ele se sente pressionado a sempre ter e ser mais, ou seja, em uma realidade que prega uma falsa igualdade, em que as pessoas precisam se encaixar em determinados padrões. As pessoas querem sempre acompanhá-lo, e isso acaba gerando uma responsabilidade de se adequar à realidade. É preciso ter a consciência crítica de que nem todos vão ter condições econômicas, sociais, físicas e psicológicas para entender que existe um limite.

Com o avanço da tecnologia, uma parte dos indivíduos tem a facilidade de buscar meios para aprender cada vez mais sobre o que acontece no mundo e também de se conectar constantemente à Internet. Essa conexão faz com que as pessoas que estão distantes se sintam próximas através de ligações, mensagens de texto, chamadas de vídeo e outros. Porém, um ponto negativo disso é que algumas dessas pessoas têm o hábito de se afastarem do convívio social e viverem muito nas redes sociais, recebendo um número grande de informações que muitas vezes não são verdadeiras. E é esse o ponto negativo da tecnologia ter avançado tanto, sem, no entanto, apresentar resultados satisfatórios ao que se refere ao combate às mazelas sociais, como a fome e desigualdade social.

Com o fenômeno das redes sociais, tem-se as *fake news*³ como sendo uma realidade do tempo atual que precisa ser identificada para evitar a sua proliferação, reduzindo o seu alcance e a suas consequências na vida das pessoas em sociedade.

3 As *fake news* são notícias com **informações ou dados inventados** para alterar a interpretação e opinião das pessoas sobre determinados assuntos. O termo vem do inglês *fake* (falso/falsa) e *news* (notícia/notícias), ou seja, notícias falsas. O avanço da tecnologia e a facilidade no compartilhamento de informações por meio das redes sociais potencializaram ainda mais as *fake news*.

O seu enfrentamento passa por uma concepção de educação que ultrapasse a dimensão de adaptação das pessoas às engrenagens de funcionamento da sociedade capitalista. Ela deve, entre outras coisas, dar condições para as pessoas refletirem criticamente sobre o que está posto pela sociedade para identificar os mecanismos de controles e as falsas notícias que as induzem a modelos de comportamentos que corroboram para a repetição da barbárie. É tarefa da educação evitar o retorno à barbárie, conforme Adorno afirma que “Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente (sic) a essa meta: que *Auschwitz* não se repita” (ADORNO, 1995, p. 119).

O ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Dar significado a essa meta atribuída à educação por Adorno, talvez passe pelo ensino de filosofia, sobretudo na educação básica, no sentido de promover reflexões críticas acerca da ciência – única forma válida de saber na modernidade que coisifica as consciências das pessoas, padronizando o comportamento ao ritmo das máquinas, conforme o exposto anteriormente.

No caso do Brasil, A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9394/96 - LDB), possibilita a constatação de que a educação passa a ser guiada pelos preceitos científicos e pelas ideias de produtividade da sociedade capitalista. Essa diretriz, vista pela ótica de Adorno (1995), talvez tenha priorizado o caráter quantitativo em detrimento do qualitativo. As escolas priorizam os conteúdos avaliados enquanto promessa da garantia de emprego no mercado de trabalho. Gallo (2007) denuncia que o ensino hoje fortalece o ensino das ciências e esquece das outras

potências do conhecimento, a arte e a filosofia, por exemplo. Em suas palavras,

[...] nossos currículos de ensino médio são absolutamente científicos. Na mesma medida em que possibilitam o exercício dessa potência (quando o possibilitam, pois na maioria das vezes temos um ensino instrumentalizado e conteudista da ciência), acabam por desprezar as potências da arte e da filosofia. Penso que esta seja uma justificativa pertinente para a presença da filosofia nos currículos da educação média: a busca de um equilíbrio entre as potências da arte, da ciência, da filosofia, de modo que os jovens possam ter acesso a estas várias possibilidades de exercício do pensamento criativo, aprendendo a pensar por funções (ciência), mas também por percepção e afectos (arte) e por conceitos (filosofia) (GALLO, 2007, p. 22).

Essa instrumentalização do ensino, que prioriza os conteúdos científicos, não favorece o desenvolvimento da reflexão crítica dos mecanismos que aprisionam os indivíduos às engrenagens desse sistema. O risco desse tipo de educação se assemelha ao que diz Adorno, pois “[...] pessoas que se enquadram cegamente em coletivos convertem-se a si próprios em algo como um material, dissolvendo-se como seres autodeterminados” (ADORNO, 1995, p. 129). Neste contexto, conceber o ensino de filosofia no ensino médio, parte da premissa de que ao concluir essa etapa de formação na educação básica, seria desejável o mínimo de consciência e preocupação com o pensamento crítico sobre a realidade, visto que poucos estudantes continuarão a tomar a filosofia como um objeto de estudo e investigação no ensino superior.

Todavia, diante às inúmeras nuances que o ensino de filosofia sofre dentro da educação brasileira, cabe a indagação sobre como esse ensino ainda pode favorecer a autonomia antes prometida pelo esclarecimento na modernidade, conforme análise exposta acima pela ótica de Adorno

e Horkheimer. Além de investigar e defender metodologias adequadas para o contexto da escola de massa, assim como pensar em que sentido as reflexões desse cenário contribuem para a formação docente do futuro educador que ainda está na licenciatura.

Vale ressaltar que a LDB, Lei nº. 9394/96, em seu artigo 35, inciso II concebe que o ensino na educação básica assegure “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posterior”. Já no inciso III, deste mesmo artigo, dispõe a compreensão de que o referido ensino promova “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”.

Ao analisar o inciso II acima, da referida LDB, percebe-se o seu comprometimento com a formação dos indivíduos voltada para a operacionalidade, para o trabalho. Talvez o problema, conforme a análise feita no ponto anterior, esteja relacionado a sobreposição dessa formação para o trabalho, para adaptar os indivíduos as novas condições de ocupações sem dar condições de resistência ao que está posto pelo sistema capitalista. Neste caso, a educação serve mais como um instrumento para pessoas dóceis para o mercado de trabalho sem se contrapor ao que está posto como sendo verdade ou justo.

Quanto ao inciso III, que trata da formação humana, que conduzem os indivíduos para a autonomia, promovendo o pensamento crítico, as condições para a sua efetivação são bastante questionáveis. Aqui, chama-se atenção para o artigo 36, inciso III do seu 1º parágrafo, por exemplo, anuncia que o estudante, ao término da educação básica deve ter “o domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários

ao exercício da cidadania” (LDB, 9394/96). Neste aspecto, apesar de a LDB exigir que os estudantes devam, obrigatoriamente, dominar conhecimentos de filosofia, ela não assegura de que maneira, na educação básica, eles teriam acesso ao referido saber, uma vez que a filosofia não foi definida como uma disciplina curricular obrigatória nesse nível educacional (cf. RODRIGO, 2009). Tem-se, então, por um lado, a exigência de assegurar o saber filosófico para os estudantes da educação básica e, por outro lado, falta clareza de como esses estudantes teriam acesso ao referido saber. Com isso, registra-se a primeira dificuldade para a efetivação do ensino de filosofia na educação básica, no sentido de promover reflexões críticas, uma vez que não foi definido o perfil do responsável pela condução de tais saberes.

No que diz respeito a definição do ensino de filosofia enquanto componente curricular obrigatório se deu em 2008, com a aprovação da Lei nº. 11.684/2008⁴, alterando a LDB e determinando o ensino de filosofia como disciplina obrigatória, garantindo o acesso dos estudantes aos conhecimentos filosóficos durante os três anos do ensino médio. Aqui, tem-se uma conquista para a formação dos jovens do ensino médio, mas decorrente delas, faz-se necessário enfrentar outros problemas. Talvez, os mais perceptíveis são: como ensinar filosofia numa escola massificada, o que ensinar e como escolher os conteúdos para não reduzir o ensino de filosofia à História da Filosofia? Como tornar o ensino de filosofia significativo para os alunos da educação básica? Todas essas questões estão relacionadas ao fato de que na sociedade capitalista muito se defende os conhecimentos científicos, favorecendo a

4 Em 2 de junho de 2008, o ensino de Filosofia passa a ser obrigatório a partir da alteração no art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: Art. 36. IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.

construção de uma educação mecanicista, instrumental, ligada aos preceitos da sociedade de produção.

É nesse sentido que o ensino de filosofia enfrenta obstáculos, pois foi deixado de lado, outrora, tratado como disciplina optativa e, em outros momentos, já foi até mesmo excluído do ensino médio. E por meio de diversas lutas e movimentos é que o ensino de filosofia permanece no currículo da educação básica. Nota-se que essa situação é bastante instável, para uma disciplina que, em tese, tem muito a contribuir para a vida das pessoas em uma sociedade denominada de democrática. Tais fatos são complexos e ainda que não tenham sido resolvidos completamente os problemas, o ensino de filosofia precisa ser tratado de forma séria para possibilitar o acesso dos estudantes ao saber crítico e reflexivo sobre a realidade em que se vive. A preocupação com a qualidade do ensino de filosofia é parte da garantia do alcance da postura crítica dos alunos, possibilitando o desenvolvimento do seu pensamento com autonomia.

Dessa forma, o lugar que o ensino de filosofia ocupa dentro dessa educação massificada, que visa mais o lucro do que a formação humana, talvez conceba a reflexão muito mais como uma ameaça do que algo benéfico para a vida em sociedade. E como o ensino de filosofia é aquele que possibilita reflexão, que conduz as pessoas para uma análise dessa realidade e do próprio sistema capitalista, ele será visto com desconfiança por pessoas de vários setores da sociedade, principalmente, pela classe dominante.

Essa compreensão se afilia aos mecanismos de nulificação da individualidade e do pensamento crítico, anteriormente exposto nesta pesquisa. Por essa razão, acaba não sendo interessante que as pessoas pensem, analisem e questionem o que está posto no seio da sociedade.

Uma vez que o ensino de filosofia teria como característica justamente esse posicionamento crítico. Trata-se, portanto, de tomar como premissa a adesão ao princípio político da democratização desse saber filosófico, como defende Rodrigo (2009)

É o caso de perguntar-se o que justificaria esse esforço. Basicamente duas finalidades de caráter mais geral: propiciar a todos a oportunidade de desenvolver sua humanidade em termos de um pensamento racional que lhes permita pensar a relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo, de modo que estejam aptos a exercer o pensamento na perspectiva de uma cidadania democrática. (RODRIGO, 2009, p. 21).

Do ponto de vista didático, deve-se pensar o ensino de filosofia na escola de massa como possibilidade de introdução a uma atitude reflexiva que possibilite aos estudantes analisarem informações, notícias veiculadas na mídia, nas redes sociais para não as aceitar de forma ingênua, que sejam elas verdadeiras ou falsas. Pensando nisso é necessário desenvolver metodologias que coloquem os jovens para refletirem, considerando a realidade na qual estão inseridos. Salientando que o professor, enquanto mediador, assume o desafio de ensinar filosofia para quem nunca teve contato com ela, além de limitações no domínio da linguagem escrita, sobretudo para fazer abstrações para produzir conhecimento filosófico, é preciso pensar o ensino de filosofia para esse público, elaborando estratégias para não privar os estudantes dessa forma de saber que, em tese, é de suma importância para a participação na vida dessa sociedade considerada democrática.

Diante desse fato, fez-se necessária a preocupação com uma boa qualificação dos professores para que eles consigam pensar num ensino de qualidade, em que de fato aconteça uma aprendizagem significativa.

A formação dos futuros professores deve priorizar a busca por novas metodologias para que os jovens percebam a importância da filosofia em suas vidas. Tais metodologias devem dar condições de aprendizagem para os alunos. É preciso levar em conta que o retorno do ensino de filosofia às escolas secundárias traz uma reflexão sobre o processo de massificação do ensino, ou seja, se antes a educação era reservada somente para a elite, a partir das políticas de democratização do ensino, ela se torna acessível para todos (RODRIGO, 2009). Cada sujeito com características diferentes, com dificuldade de aprendizagem, seja por razões econômicas ou por falta de perspectiva do que fazer com aquele conhecimento, o trabalho docente precisa considerar tais dificuldades para pensar em estratégias de ensino. Sobre isso Rodrigo (2009) afirma que o professor deve:

Assumir uma postura política comprometida com um projeto de democratização do acesso ao saber, mais que responder negativamente à indagação posta anteriormente, implica criar condições pedagógicas capazes de viabilizar, dentro de limites inevitáveis uma educação de qualidade para todos (RODRIGO, 2009, p. 9).

É importante ressaltar que o “sucesso” do aluno não depende única e exclusivamente da escola, uma vez que as condições socioculturais dele terão repercussão direta ou indireta no seu desempenho na sala de aula. A desigualdade social é um fator que influencia no modo de vida das pessoas, sobre isso, Rodrigo (2009) fala que:

Parece claro que, quanto melhor o nível sociocultural do aluno, menos seu desempenho depende da escola. Já para aqueles de condição social menos favorecida, a escola faz uma grande diferença, sendo esta, muitas vezes, seu

único canal de acesso as formas mais elaboradas da cultura (RODRIGO, 2009, p 28-29).

Com isso é preciso preparar o sujeito para a vida, e a escola é uma possibilidade de lugar que dá suportes para que ele conheça o mundo por meio dos livros. Uma análise breve da situação da educação brasileira, permite reconhecer que o ensino médio atual possui graves deficiências e é pensando nisso que é preciso buscar alternativas de um ensino de filosofia apropriado as condições da escola tal como ela é. Nesta perspectiva, a qualificação dos professores de filosofia é de suma importância para assegurar a aprendizagem dos alunos, desenvolvendo competências e habilidades para se posicionarem diante dos fatos da sociedade vigente. Isso requer a articulação entre conteúdos e metodologias de ensino que possibilite ao aluno aprender a problematizar, conceituar e argumentar, envolvendo saber filosófica e o contexto de vida do aluno (cf. RODRIGO, 2009).

Talvez, seguindo esta linha de raciocínio, podemos interpretar que os programas institucionais voltados para o incentivo da docência, tais como o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e RP (Residência Pedagógica) do Governo Federal, como exemplos, ofertados para os alunos de graduação nas universidades, como uma contribuição para preparar os graduandos para a docência, dando condições efetivas para se ter uma formação mediada pela união entre teoria e prática. Por um lado, tem-se a formação acadêmica e, por outro, a vivência no cotidiano escolar acontecendo simultaneamente.

Corroborando com tal compreensão, Nóvoa (2009) concebe que a formação de professores se dá de forma articulada pela dimensão teórica e prática, envolvendo conteúdos, metodologias de ensino e

vivências de casos concretos no cotidiano escolar. Essa formação deve estar atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação (cf. NÓVOA, 2009). No entanto, essa formação não será possível sem uma política de incentivo profissional que valorize a docência.

Nos casos do PIBID e RP que são financiados pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), são indícios dessa valorização da docência, formando os futuros professores, concedendo uma bolsa de estudos para se dedicarem a sua formação inicial, em consonância com o exposto acima, proporcionando uma espécie de estágio supervisionado mais aprofundado e prolongado. Neles, os bolsistas acompanham o dia a dia da escola, vivenciando com o corpo docente e discente, tendo aproximação com diversas ferramentas de trabalho e de como usá-las em contextos distintos.

Se por um lado é possível identificar esse avanço relativo à formação de professores, por outro lado, tem-se o ensino de filosofia, mesmo sendo contemplado por estes programas, como um símbolo de resistência. Se a luta, após 2008, era para tornar o ensino de filosofia significativo para os alunos. Preparar professores para atender tal desafio. Agora, a partir de 2018, com a aprovação da nova BNCC, tem-se a filosofia compreendida como um conteúdo formativo, sem, no entanto, ser concebida como disciplina curricular obrigatória. Como exposto anteriormente, a democratização do ensino de filosofia, é uma possibilidade de acesso a um conhecimento que conduz a uma postura crítica de compreensão da realidade, necessária à formação cidadã.

No entanto, o que se observa na BNCC, no que se refere a estrutura curricular, “as aprendizagens essenciais definidas (...) devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências

gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018, p.10). Entende-se que a base única, no sentido de promover uma educação igualitária, ainda que em seu texto apresente a importância para a formação social e humana do indivíduo, é bem presente o discurso de uma educação que forme para o trabalho. Assim, levando em conta as possibilidades várias de currículo (BRASIL, 2018, p. 16), cabe a cada escola estruturar e justificar os conteúdos e disciplinas que assim considerar necessária a formação.

Nesse contexto, não fica visível a garantia da democratização do acesso ao saber filosófico, dadas as condições em que se pensa a formação humana, principalmente, voltada para o trabalho e os conhecimentos científicos, ficando o ensino de filosofia como um conteúdo formativo dentre as competências que precisam ser alcançadas. Assim os desafios do professor de filosofia se ampliam diante das ameaças à obrigatoriedade do ensino de Filosofia, o professor precisa resistir e defender seu trabalho. Por isso, é imprescindível o cuidado com a formação docente nos cursos de licenciaturas. O professor precisa ter consciência do contexto em que trabalha, quais condições históricas determinam a sua prática, sendo capaz de modificar sua metodologia e sua vida docente. Ao observar o texto da BNCC, muito se fala sobre as competências e habilidades a serem desenvolvidas nas ciências humanas, numa abrangência significativa de compreensão de conceitos, de atitude e de construção de argumentos, todos necessários para uma conduta ética favorável a vida humana, assim diz que,

No Ensino Médio, a BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõe que os estudantes desenvolvam a capacidade de estabelecer diálogos – entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades,

saberes e culturas distintas –, elemento essencial para a aceitação da alteridade e a adoção de uma conduta ética em sociedade. Para tanto, define habilidades relativas ao domínio de conceitos e metodologias próprios dessa área (BRASIL, 2018, p. 562).

Diante do exposto, para as competências e as habilidades a serem desenvolvidas pelas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, fica perceptível uma dissolução de conceitos, uma interdisciplinaridade que precisa ser bem trabalhada entre os discentes, a fim de garantir a aquisição dos conteúdos referentes a cada uma das quatro disciplinas, a saber, Filosofia, Geografia, História e Sociologia. Cada uma com sua especificidade e seus métodos, que podem muito bem trabalharem juntas. Todavia, o aluno que já vem de um ensino fragmentado em disciplinas, entendendo o conhecimento como um todo compartimentalizado, fica quase inviável exigir que ele faça as seguintes interligações entre essas quatro áreas do conhecimento. Além disso, os conteúdos de filosofia de fato aparecem diluídos, em conteúdos formativos, e sem uma preocupação com os conteúdos essenciais, a didática, os métodos podem acabar com o rigor filosófico das discussões e da aprendizagem.

Assim, constata-se, novamente, a relevância de refletir acerca de métodos e didáticas específicas para cada realidade, entendendo principalmente que ainda que haja uma base comum curricular para ser seguida por todo o território brasileiro, ele é múltiplo, carregado de diferenças materiais e sociais. A formação docente perpassa por esse conhecimento de que é preciso estar consciente e que é importante conhecer a realidade dos sujeitos, suas deficiências e habilidades e tentar conseguir que os sujeitos adquiram uma aprendizagem significativa. Eis aí o desafio constante do professor que se acentua com a implementação da nova BNCC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A título de considerações finais, entende-se que no contexto educacional que se apresenta no momento atual, com a BNCC e o novo ensino médio, o ensino de filosofia fica incerto uma vez que deixa de ser uma disciplina obrigatória no currículo escolar. As denúncias feitas por Adorno e Horkheimer, expostas acima, corroboram para a defesa de que a escola na sociedade capitalista é vocacionada para priorizar o ensinamento dos saberes científicos que potencializam, em tese, a formação das pessoas para o mercado de trabalho, sem ter a mesma preocupação para com a dimensão humana.

Se o homem de ciência é aquele que sabe fazer coisas com os conhecimentos adquiridos nas escolas e instituições de ensino superior, esse parâmetro gera desconfiança nas pessoas acerca dos saberes que não apresentam um método objetivo ou funcional para produzir algo equivalente aquele tipo de saber. Neste aspecto, é perceptível a valorização dos saberes que estão relacionas com os interesses econômicos da classe dominante da sociedade capitalista e que são referenciados, conforme exposto anteriormente, pela LDB e BNCC.

Tanto a LDB como a BNCC são dispositivos legais em nível nacional que regulamentam a educação brasileira e, em ambas, o ensino de filosofia é anunciado enquanto relevante para a formação humana, cidadã, mas não tem espaço garantido nos currículos da educação básica para a sua efetivação. A sua implementação requer uma luta constante dos professores para que o seu potencial crítico e reflexivo possa fazer parte da formação dos jovens brasileiros de forma universalizada.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor, W HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos* [1947]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.
- ADORNO, Theodor, W. *Educação e emancipação* [1971]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- BRASIL, Lei 11.684/08. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislação/93696/lei11684-08>. Acesso em: 10 de ago. de 2021.
- GALLO, Sílvio. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. In SILVEIRA, Renê J. T. et al (orgs.), *Filosofia no ensino médio: Temas, problemas e propostas*. São Paulo, Loyola, 2007.
- HAN, Byung-Chul. *A sociedade da transparência*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2014
- NÓVOA. A. *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal. Acesso pelo “site” http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. em 08 de novembro de 2021.
- PUCCI, Bruno. *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- RODRIGO, Lúcia Maria. *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o Ensino Médio*. Campinas: Autores Associados, 2009.

3

PRÁTICAS EDUCATIVAS EMANCIPADORAS E ENSINO DE FILOSOFIA: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE ADORNO

José Wandregesílio dos Santos

INTRODUÇÃO

O ensinar filosofia no ensino médio é uma prática educacional que tem como base o pensar filosófico, o que é uma oportunidade de fazer com que a filosofia esteja presente no processo de emancipação humana, e ao mesmo tempo possa contribuir, com uma prática de ensino que esteja voltado para uma sociabilidade.

O presente artigo visa demonstrar a importância do filósofo Adorno no ensino de filosofia e as suas contribuições para o campo educacional, tendo em vista que as categorias da educação e emancipação que Adorno usa se apresenta como um dos conceitos-chave para o ensinar filosofia, e é uma característica que levará o homem à emancipar-se, abandonando a sua ignorância, isto é seu estado de embrutecimento e passando a agir de forma mais humana.

O ensinar filosofia numa concepção marxista é contribuir para uma superação de um estado de coisificação do homem, haja vista que pessoas emancipadas estarão preparadas para uma educação para a contestação e para a resistência.

Esse papel de apreensão do pensar é fundamental no ensino de filosofia no ensino médio, ou seja, que a educação será uma forma de libertação do indivíduo. Essa experiência educacional trata-se de uma

experiência formativa que se apresenta como um meio de humanização dos indivíduos, porém essa mesma educação, segundo Adorno (1995) “não é necessariamente um fator de emancipação”, sendo preciso uma continuidade da crítica permanente para que a história não se repita.

A grande preocupação dos intelectuais na Alemanha após a catástrofe que foi o nazismo, era que os campos de concentração como os de Auschwitz não se repetisse, essa parte da história se apresenta como algo emblemático na memória do povo alemão.

Uma das respostas que foram dadas para que o povo alemão superasse essa mancha da história do País, foram as ações em conjunto dos intelectuais e dos educadores unidos em prol de um bem maior, que era o desenvolvimento da sociedade após um processo doloroso que o País vivenciou no século XX.

O importante papel da educação e da formação cultural como elementos primordiais para a superação do estado de barbárie capitalista, através das atividades educativas de caráter emancipador que tem um papel de extrema importância no que constitui a base da sobrevivência humana. Essas atividades visam quebrar a rigidez e a superação do senso comum que é posto como uma barreira no processo educacional.

A necessidade de um diálogo constante entre os intelectuais, educadores e o povo se apresentam como algo inevitável para um crescimento, ou seja, para uma formação humana que priorize uma abertura com a reflexão filosófica e que esteja preparada para fazer frente ao obstáculo que é o pensamento enrijecido de dominação.

A prática das atividades educativas emancipadoras que no contexto da Alemanha foram elementos necessários para que a nação superasse aquela experiência de dominação e servidão de um povo,

constituindo dessa forma um escapamento das armadilhas postas pela sociedade capitalista burguesa.

Quanto às propostas de educação voltadas para as atividades emancipadoras, verdadeiramente não prescindiu nada de novo que não apenas expressasse criticamente os interesses da burguesia. No século atual, de fato, é quase impossível que as instâncias educacionais adquiram uma concepção nova em relação à necessidade de uma educação que liberte os indivíduos das ideologias regidas pelas classes sociais. Sendo preciso, continuarmos acreditando em uma mudança, mesmo com todo esse cenário adverso.

Essas práticas educativas precisam continuar existindo e resistindo ao que o capital propõe como forma de frear essas articulações de sociabilidade, a atual conjuntura política e econômica alimenta essa deformação que é resultante de uma submissão ao sistema capitalista. A limitação do pensar humano pode impedir uma nação de se desenvolver, já que negar as relações sociais afeta a construção das subjetividades humanas.

Na Alemanha, a manipulação das massas pelo regime nazi-fascista foram responsáveis pela reprodução da desumanização do homem, esse movimento expandiu-se afetando as relações sociais e econômicas. Essa expansão originou a dominação de um povo que iria vivenciar os efeitos imprescindíveis da natureza humana.

O filósofo Adorno contribui para que luta contra opressão e a sujeição capitalista permaneça, esse alicerce que foi posto servirá de base e resistência contra as atrocidades do capital, o que podemos perceber no tocante a leitura deste brilhante filósofo é o desejo pela mudança, ou seja, a superação da irracionalidade objetiva do homem. O que o filósofo propõe enquanto mudança não nos impede de fazermos um canal de

ligação com o papel das atividades educativas emancipadoras, como uma forma de fazer frente a o que o capital propõe enquanto sistema de controle e dominação.

A mudança parti primeiro do indivíduo, para depois chegar as massas a qual esse mesmo individuo faz parte. A prática das atividades educativas emancipadoras visa essa modificação, que se apresentam de forma necessária e racional no campo da educação, implicando numa práxis educativa e filosófica.

ADORNO E A PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA DA EDUCAÇÃO NUMA VISÃO FILOSÓFICA

Como dito anteriormente, a educação na perspectiva do filosofo Adorno, com as atividades educativas emancipadoras é uma forma de frear a animalidade humana e buscar por meio da emancipação algo que a conduza o indivíduo para a sua libertação, sendo que o homem, ao agir, assume um lugar na sociedade.

Adorno propõe uma abordagem educacional, que está atrelada a educação como uma saída do sujeito das amarras postas pelo sistema. Ao possibilitar essa tentativa, ele estabelece as bases de um projeto educacional que visa no homem uma mudança, tornando a educação algo mais próximo da realidade.

A função da educação no plano ontológico e concreto, tem suas origens nas possíveis contribuições de oposição sobre as imposições educacionais dadas pela sociabilidade do capital, desvendaremos, a questão última da educação que seria, então, a possível autoconstrução do homem na expectativa da emancipação, para isso a realização das atividades educativas emancipadoras seria de estima relevância para o processo de enfrentamento.

O ideal de uma sociedade com uma perspectiva emancipada, parti primeiro do esclarecimento, ou seja, da superação da ignorância, cabendo agora a o indivíduo esclarecido fazer uso das suas faculdades mentais no âmbito da racionalidade humana.

Não há sentido para a educação na sociedade burguesa senão o resultante da crítica e da resistência à sociedade vigente responsável pela desumanização. A educação crítica é tendencialmente subversiva. É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado (ADORNO, 1995, p.27).

O ensino de filosofia a partir das práticas das atividades educativas emancipadoras devem estar acompanhados neste processo de assimilação de conhecimentos, como algo que permita ao homem provir de uma mudança de estado embrutecimento. Dessa forma, saindo do seu estado bruto, no sentido de estupidez humana que podemos associar à ignorância.

A mudança deve partir primeiro do homem para que este possa tentar melhorar a sociedade a qual faz está inserido. Adorno, tenta viabilizar normas racionais que trarão ao homem ações incumbidas no processo de construção de uma sociedade livre e consciente. Visando uma coletividade que supere a instrumentalidade e o pensamento fragmentário do campo científico.

A educação do ponto de vista do filósofo Adorno só é possível a partir da necessidade do homem em relação a superação da concepção idealista e individualista de emancipação humana, enquanto que a autonomia do indivíduo deve ser expandida, a fim de construir uma ideia coletiva de um conhecimento objetivo que supere a lógica dos

parâmetros da sociedade capitalista burguesa, sendo possível assim apurar os mecanismos de controle e de alienação social. O que podemos notar é o desprezo pelas dimensões sensíveis e naturais do ser humano.

Neste ângulo o ensinar filosofia com as práticas educativas emancipadoras são considerados práticas humanamente educacionais que permite que o educando possa ter contato com o novo e desenvolva a ideia de humanidade, que deve ser visto com uma máxima de interesse pelo bem da sociedade. Assim sendo,

A partir da modernidade e das diversas formas de institucionalização do ensino de filosofia, a questão começa a adquirir uma fisionomia distinta. A filosofia passa a integrar os sistemas educativos e, portanto, começa a ocupar um lugar, de maior ou menor importância, nos programas oficiais (ALEJANDRO, 2009, p.13).

O sentido de ensinar filosofia está em transmitir, reinventar e explorar as mais diversas fontes do saber, sendo que se faz necessário aprender a pensar, ou seja, é filosofando que o homem irá se torna prudente, no sentido de assumir um lugar na sociedade e buscar emancipar-se no sentido de tornar-se um indivíduo livre, essa necessidade apresentasse como algo necessário.

Segundo Mészáros (2008), “nunca é demais salientar a importância estratégica da concepção mais ampla da educação, expressa na frase: “a aprendizagem é a nossa própria vida” reiterando a ideia de que o homem precisa dessa liberdade que está pautada na categoria da emancipação, e que esse processo se situa fora das instituições educacionais formais, isso porque existe a manipulação, que visa um controle de imediato, porém essa concepção dominante precisa ser superada.

A experiência de Auschwitz rompe como toda noção de humanidade que nos restava, ela parte de uma racionalidade instrumental centralizada em grupos específicos que obtiveram o poder naquele determinado momento, assim por meio da barbárie capitalista, ou seja, da desumanização ocuparam espaços provocando horrores na vida das pessoas que viveram na pele o nazismo, e que ainda tem na memória lembranças de um passado que poderia ser esquecido.

Numa visão filosófica da realidade percebemos que Adorno (1995) ao colocar essa problemática “Auschwitz aqui e agora”, ele vai de encontro com as mais diversas situações da nossa realidade, desde problemas de ordem social, educacional e política, vivenciada no mundo todo e enraizada na nossa atual conjuntura, até situar-se nos problemas de ordem econômica.

O certo é que o nazismo com todas os aparatos do poder de repressão, ainda demonstrava fraqueza do ponto de vista organizacional, esse enfraquecimento ideológico se deu no nacional-socialismo, havendo uma corrosão interna nas práticas fascistas contra a democracia.

Que na Alemanha a falta de domínio do passado, já que esta é a questão, não se restringe ao âmbito dos chamados irrecuperáveis, isto é inquestionável. Sempre se remete ao chamado complexo de culpa, muitas vezes alegando que o mesmo na verdade apenas foi gerado pela construção de uma culpa coletiva dos alemães (ADORNO, 1995, p. 30).

Na Alemanha, o Instituto de Pesquisa Social situado na Universidade de Frankfurt a qual Adorno fazia parte, fez todo o acompanhamento de perto do processo do regime nazista, uma parte da população foram trabalhados psiquicamente como se o momento vivenciado fosse uma ferida aberta, essa chaga da humanidade perdurou por

muito tempo, quando retomado essas discussões sobre o porquê de tudo isso? Sempre ficamos sem respostas, com motivos quaisquer.

A natureza humana produziu a irracionalidade do homem em seu mais alto grau, tornando o homem em um verdadeiro idiota, gerando um complexo de culpa doentio, fora do controle do homem e da realidade a qual o mesmo está inserido.

Nessa medida, o esquecimento do nazismo pode ser explicado muito mais a partir da situação social geral do que a partir da psicopatologia. Até mesmos mecanismos psicológicos que operam na recusa de lembranças desagradáveis e inescrupulosas servem a objetivos extremamente realistas. (ADORNO, 1995, p. 33)

Essa experiência não exitosa, nos faz repensarmos sobre a nossa capacidade humana de compreensão da realidade, o quanto essa experiência acumulada nos afeta. A dimensão filosófica dessa questão simbólica exige do homem uma resposta concreta para tentar humanizar a decadência desse fato histórico.

Nessa medida, a emancipação do homem significa superação de uma determinação, eliminando as particularidades sociais existentes, numa visão educacional, a inserção dessa prática irá quebrar o estigma da alienação da memória de um povo.

A objetivação do desenvolvimento é o que alimenta os sujeitos desse processo político, porém vez ou outra nas palavras de Adorno (1995) “Na Alemanha, ouviremos com frequência dos próprios alemães a estranha afirmativa de que eles ainda não estão maduros para a democracia.” Nesse caso percebemos o quanto o emancipar-se é um processo apartado da nossa realidade, e ainda se apresenta como

ideologia convertida, o que a meu ver é uma verdadeira contradição da consciência humana.

Apesar de todo esse desenvolvimento da política internacional, ainda temos o receio do estranhamento do povo alemão em relação a democracia, ainda somos afetados pela insanidade de grupos que trazem memórias, lembranças de um passado recente.

UMA ABORDAGEM DAS ATIVIDADES EDUCATIVAS EMANCIPADORAS E A CONSTRUÇÃO DE UM FILOSOFAR EM SALA DE AULA

Nas aulas de filosofia no ensino médio sempre haverá espaço para o filosofar em sala de aula, pois nossos alunos nos permitem esse acesso ao conhecimento filosófico. Como não filosofar sobre a nossa realidade, aquilo que está sendo posto e que nos instiga a pensar e refletir sobre o meio no qual estamos inseridos. Nossa reflexão analisará as possíveis contribuições da educação na perspectiva de ir além dessa lógica, através de propiciar ou não as atividades educativas emancipadoras e ainda os limites dessa possibilidade voltada para a emancipação.

A pergunta “que é ensinar filosofia” poderia admitir uma resposta imediata, que se inscrevem em um dos lugares comuns que costumam guiar qualquer ensino. Ensinar filosofia seria a atividade em que alguém transmite ao outro determinado conteúdo, neste caso, “de filosofia” ou “filosófico” (ALEJANDRO, 2009, p. 11).

A filosofia de Adorno, é uma filosofia que tem como base a luta por uma formação humana que prioriza uma sociabilidade, ou seja, é uma filosofia da educação que visa desbarbarizar o que é posto enquanto educação instrumentalizada.

No espaço político e pedagógico que é a escola não são diferentes esses tipos de prioridade, apesar das mudanças nos últimos anos. Porém, a escola longe dessas amarras, apresenta-se como um espaço propício à construção de um conhecimento livre, que permite a liberdade e consequentemente a reordenação de todos os objetivos educacionais.

Nesse caso, o que seria o filosofar? O filosofar seria atividade reflexiva, crítica e autônoma sobre a nossa realidade, esse filosofar no ensino médio só será possível a partir do momento que nos dispormos diante de uma atitude precisa que irá construir um novo olhar sobre o mundo.

Fazer filosofia no ensino médio não é fácil, somos consumidos por uma gama de conteúdos programáticos que seguem uma grade curricular engessada de assuntos que precisam ser repassados de acordo com as suas respectivas competências, com uma carga horária mínima por aula semanalmente. Precisamos mesmos ser filósofos para atuarmos no magistério com essas condições.

Apesar da situação podemos contribuir de alguma forma, seja através do uso da metodologia das atividades educativas emancipadoras como uma inflexão particularmente humana, que a meu ver pode ser encarada como uma fuga da realidade, e ao mesmo tempo uma aproximação de algo mais efetivo no seu sentido real.

Infelizmente, as condições de trabalho impostas à ampla maioria dos educadores torna essa tarefa sobremaneira difícil. Como dedicar um tempo extra à aquisição desse conhecimento se praticamente todo o tempo está tomado por um excesso de trabalho e uma remuneração muitíssimo precária? É preciso muita disposição, fundada na convicção da importância desse

conhecimento para que as pessoas assumam essa tarefa. Não é impossível, mas não é nada fácil (TONET, 2014, p.11).

A possibilidade de obtermos êxito no ensino de filosofia a partir das atividades educativas emancipadoras, e superarmos esses obstáculos, depende muito no sentido de predisposição do professor ao se dispor no exercício nobre de ensinar. Dessa forma será preciso um esforço para a objetivação daquilo que almejamos enquanto à desbarbarização, ou seja, superação das infantilidades no nosso sistema educacional.

Devemos concordar com o filósofo Adorno (1995), quando ele cita que “um dos problemas educacionais de urgência seria a barbárie, e que instituições educacionais desempenharam um papel-chave na estrutura educacional do País”. Ajudando na construção de uma nova consciência social.

A filosofia não é um saber comum, não estamos presos na praticidade, ela nos permite transitar em todas as áreas do saber humano, daí a ideia de usarmos esse elemento agregador em conjunto com as atividades educativas emancipadoras para sairmos das amarras postas pelo sistema. Entretanto, precisamos continuar com esse desejo de superação, esse fortalecimento deve estar contido em ações práticas que desempenhem seu papel fundamental que é desacostumar o conformismo e as famosas cotoveladas da competitividade.

Becker- Alegra-me muito o fato de o senhor ter frequentado uma escola que lhe foi tão agradável, e alegre-me a nossa concordância tão profunda acerca da recusa das ideias exageradas de competitividade. Creio que tanto no seu tempo como hoje a massa dos professores continua considerando a competitividade como um instrumento central da educação e um instrumento

para aumentar a eficiência. Eis um aspecto em que pode ser feito algo de fundamental em relação à desbarbarização (ADORNO, 1995, p.162).

Nesse sentido faz-se necessário ressaltar que, todo professor, de qualquer área de ensino, pode realizar esse tipo de atividade educativa de caráter emancipador em sala de aula que se apresenta como uma quebra de um paradigma. Seja ele um professor de filosofia ou não.

Segundo Tonet (2014), “antes de ser físico, químico, biólogo ou filósofo e cientista social, todo professor é membro do gênero humano e, por isso mesmo, em princípio, a atividade que desenvolve deveria estar conectada com os destinos de toda a humanidade”.

Vale ressaltar que as atividades emancipadoras não são concebidas por Tonet como uma pedagogia, mas como uma ação prática, limitada e possível de contribuir com o engajamento dos indivíduos nas lutas revolucionárias pela emancipação.

Dessa forma, as atividades educativas de caráter emancipador precisam ser definidas com o propósito de mudança, no sentido de rompimento com o sistema. Essas atividades devem estar articuladas propositalmente visando uma ruptura com a atual conjuntura, de modo direto ou indireto, porém com as ideias fundamentadas com o viés ideológico marxista, devendo direcionar os indivíduos para lutas, e em seguida a superação do sistema capitalista. Visando a construção de uma sociedade integralmente emancipada.

As atividades educativas emancipadas devem resgatar radicalmente o caráter crítico e revolucionário do pensamento ontológico desenvolvido por Karl Marx. Optar apenas por lutas de caráter defensivo tira genuinamente a especificidade ontológica da natureza ofensiva da luta pela liberdade plena dos homens.

A educação contra a barbárie capitalista pretende combater as situações de violência que é muito comum, aonde a barbárie ganha terreno. Foi assim na Alemanha, com os famosos campos de concentração nazistas, as autoridades com a força física de caráter bárbaro, alimentaram uma educação que tinha como princípio a autoridade ao invés de esclarecimento. Entrando nesse ponto a questão das agressões e o direito a punição que para os alemães é um recurso sagrado, essas ações podem e devem ser quebradas a partir da utilização das atividades educativas emancipadoras em sala de aula.

O que é mais importante nesse processo, seria a cobrança inevitável para aquilo que o Kant (2007) chama de “Esclarecimento que é a saída dos homens de sua auto-inculpável menoridade”. Adorno, reacende o desejo de mudança, quando por meio do esclarecimento, ele traz consigo a forma particular do emancipa-se.

Essa preocupação dele com a formação educacional e cultural do povo Alemão está contido na superação dos velhos hábitos tradicionais, a qual o povo precisa se desenvolver em direção a emancipação mediante um processo de caráter educacional.

Evidentemente a isto corresponde uma instituição escolar em cuja estruturação não se perpetuam as desigualdades específicas das classes, mas que, partindo cedo de uma superação das barreiras classistas das crianças, torna praticamente possível o desenvolvimento em direção à emancipação mediante uma motivação do aprendizado baseado numa oferta diversificada ao extremo (ADORNO, 1995, p.170).

A realidade educacional no nosso contexto atual está cercada de idealismo pela crença fajuta de que algumas teorias pedagógicas, poderiam mudar tal realidade, ou até a disposição de mais recursos e

organização para o crescimento educacional. Efetivamente, esse complexo continuará reproduzindo e perpetuando o capital, o que podemos realizar através dele são pequenas ações revolucionárias que poderão contribuir para articular as lutas, dessa forma devemos aproveitarmos os espaços que o capital nos permite. A utilização das atividades educativas emancipadoras nas aulas de filosofia, são de fato esse desejo de mudança, aquela necessidade esclarecedora que ainda nos serve de esperança.

Esse momento histórico, nos alimenta de vontades, ou seja, o desejo e ânsia que os indivíduos tem em relação a transformação, esse enfrentamento frente ao capital pode-se dar em locais adversos, sendo um dos possíveis locais de enfrentamento o chão de sala de aula das escolas públicas, um espaço que a meu brota sonhos reais, essa luta deve permanecer para que possamos possibilitar ao homem a emancipação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, a proposta que é trabalhada ao longo do texto é de que as atividades educativas emancipadoras nas aulas de filosofia exercem um papel importantíssimo no processo educacional, no sentido de esclarecer a grande massa que é o povo e consequentemente auxiliar na superação desse estado de coisificação do homem que contribui para barbárie capitalista.

O tema específico surgiu do interesse e do desejo de mudança da realidade, uma possibilidade de entender de uma forma crítica como se constitui o processo de ensino e aprendizagem no espaço educativo e principalmente o papel que as escolas vem fazendo diante desse momento de barbárie capitalista.

Essas atividades educativas contribuem de alguma maneira, no sentido de mudança da realidade nos quadros sociais. Dessa forma faz-se necessário um questionamento em relação ao papel que o ensino de filosofia vem desenvolvendo ou não na perspectiva da transformação social, haja vista que a disciplina de Filosofia em conjunto com as atividades educativas emancipadoras, possibilita a formação política e pedagógica, mais nos últimos anos ela está invertendo os papéis, no sentido de reproduzir essa lógica do capital, já que ela está inserida nas grades curriculares, apenas para cumprir uma exigência da lei.

Nesse sentido cabe aos professores de filosofia quebrarem essa lógica que impera, para que possamos ter um ensino mais livre das amarras doutrinárias do capital, dessa forma possibilitar ao aluno um ensino de filosofia com mais criticidade e liberdade.

Devemos compreender que não há como desenvolvermos uma prática de ensino de filosofia satisfatória, onde o Estado está a serviço do capital e que a estrutura de poder inviabilizar qualquer ação que coloque em risco o Estado, porém devemos tomar medidas que estejam pautadas em ações pontuais para o processo de enfrentamento, utilizando-se dos espaços que o próprio capital nos propicia para atuarmos nessa luta. Cabe aos professores de filosofia no interior das escolas e fora dos muros escolares lutarem em prol de um ensino que favoreça o povo que é tido como uma espinha dorsal da nação, que venha contribuir para uma práxis educativa que esteja preocupada com a formação humana do homem.

Assim, devemos retomarmos as leituras do filósofo Adorno, a contribuição dele é de uma relevância enorme para a educação e para filosofia, os seus ensinamentos em torno daquilo que ele viveu na pele na Alemanha nazista. Os seus direcionamentos são questões

fundamentais para o processo de desbarbarização do povo, mediante a educação. Sendo um dos desejos centrais de Adorno, a superação dos indivíduos do estado de embrutecimento, e a construção de um sistema educacional tivesse aversão a violência física que envergonhou a Europa no século XX.

Nesse contexto, foi possível perceber que a escola atualmente passa por um processo de mudança, sendo notório a desconstrução dos reais conhecimentos educacionais no cenário capitalista. Parte-se do pressuposto de que a atual momento é fruto de um processo de alienação, em que não possibilita uma emancipação humana e um ensino de qualidade, e que apesar desse cenário crítico de desconstrução, temos que ainda continuar lutando mesmo com as adversidades, pois, a mudança só irá se concretizar se seguirmos fazendo o nosso papel em sala de aula.

No entanto, precisamos questionar o papel que as escolas vêm desenvolvendo no tocante a formação dos alunos no contexto capitalista, essa escola que impede a prática e o desenvolvimento de uma luta revolucionária e de certa forma acaba contribuindo de maneira significativa para o aumento da marginalidade que é produzida socialmente, ao invés de servir de instrumento de luta social da classe proletária em prol do desenvolvimento social e de uma elaboração teórica estratégica de combate a essa forma de controle e dominação social, dessa forma retirando, cabe a filosofia em conjunto com as atividades educativas emancipadoras auxiliar aos docentes na escola possibilitando mais liberdade de expressão em nossas salas de aula, visando a tão sonhada emancipação, ao mesmo tempo reduzindo nos homens o seu estado de seres naturais.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T.W. *Educação e Emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar.---RJ: Paz e Terra, 1995.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação – (LDB – Lei nº 9.394/96)*. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso: 04/10/2016.
- BRASIL. *Lei Nº 11.684, de 2 de junho de 2008*. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm> Acesso: 04/11/2016.
- CERLETTI, Alejandro. *O ensino de Filosofia como problema filosófico*. Tradução Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Ensino de Filosofia)
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.
- IMMANUEL, Kant. *Sobre a pedagogia*. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 2º ed. Piracicaba, Editora UNIMEP, 1999.
- _____. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Tradução: Paulo Quintela. EDIÇÕES 70, 2007
- LESSA, S.; TONET, I. *Proletariado e sujeito revolucionário*. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.
- MÉSZÁROS, István. *O Século XXI: Socialismo ou Barbárie?* São Paulo: Boitempo, 2008.
- _____. *A Educação para Além do Capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.
- _____. *Para Além do Capital*. São Paulo: Boitempo editorial, 2002.
- _____. *A crise estrutural do capital*. São Paulo: Boitempo editorial, 2011.
- MARX, K. *O Capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.
- _____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.
- TONET, Ivo. *Educação, cidadania e emancipação humana*. 2001. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP. 2001.

_____. *Educação contra o capital*. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

_____. *Atividades Educativas Emancipadoras*. Rev. Práxis Educativa. Vol. 9, n. 1, 2014.

4

A FILOSOFIA COMO PRÁXIS ACADÊMICA E LABORAL: PERCURSOS FORMATIVOS

Santiago Pontes Freire Figueiredo

A ESCOLHA PELA CARREIRA FILOSÓFICA

Trabalho¹ na Escola Estadual de Educação Profissional Guilherme Teles Gouveia, desde o ano de 2013. Esta é uma das escolas que seguem a proposta do ensino técnico integrado ao nível médio, localizado no meio rural, na cidade de Granja/CE, mais de trezentos quilômetros da capital Fortaleza, oferecendo três cursos técnicos: Agropecuária (cultivo e manejo de plantas e animais), Agroindústria (processamento de produtos de origem vegetal e animal), os alunos aprendem a transformar os alimentos, e o curso de Aquicultura (cultivo de animais marinhos, peixe camarão, lagosta etc.). Fico muito feliz de trabalhar nessa escola porque quando tem alguns eventos sempre tem degustação de camarão, milho assado, cozido... Clima muito agradável. Em 2013, eu estava iniciando o 5º período do curso de Filosofia da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA –, foi uma experiência única, que trouxe muita dificuldade, mas também aprendizado que vou narrar para vocês. Recentemente terminei o mestrado profissional em Filosofia na

1 O presente relato é o recorte transcrito de uma fala realizada com alunos e alunas do curso de licenciatura em Filosofia da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA –, envolvidos no Componente Curricular de Estágio Supervisionado e no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES, no ano de 2021, através do aplicativo *Google Meet*, a convite do Prof. Dr. Ermínio de Sousa Nascimento, professor adjunto da referida instituição desde 2003. A temática desenvolvida foi: “Ensino de filosofia e prática docente no ensino médio”.

Universidade Federal do Ceará – UFC. E minha graduação fiz na Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA.

Minha licenciatura em Filosofia na UVA teve início em 2011, em um período muito conturbado, pois existiam várias pautas de luta: restaurante universitário, residência universitária, concurso para professor, melhoramento da estrutura de funcionamento da universidade, havendo duas greves grandes, então isso acabou fazendo com que o curso atrasasse, de quatro anos para seis, também pelo fato de que tranquei um semestre devido a problemas pessoais, mas se eu pudesse repetir tudo de novo, certamente eu faria. Talvez com certo rigor e atenção maior, mas foram anos muito importantes.

Antes de falar um pouco mais deste período, queria dizer que nem sempre quis ser professor de Filosofia, nem sempre quis ser filósofo. Lembro muito bem que durante grande parte do ensino médio meu sonho era ser marinheiro. Não sei se sempre carregaram o desejo de fazer Filosofia, mas até os meus dezesseis anos queria ser marinheiro, pois é algo muito comum em Camocim/CE, lugar onde moro, vinte e seis quilômetros de Granja, litoral, geralmente tem muitos jovens que terminam o ensino médio, vão embora seguir a carreira da marinha ou forças armadas, além do mais é uma profissão que traz uma segurança em nível financeiro.

No entanto, no terceiro ano do ensino médio, apareceu um professor de Filosofia na minha vida, um professor meio diferente. A diferença estava no fato em particular, o que não vale como regra, dos outros professores de Filosofia do primeiro e segundo ano, serem professores de História que ensinavam Filosofia, somado ao fato de que o que eles repassavam não era tão atraente. Esse novo professor de Filosofia, também formado na UVA, no primeiro dia de aula, fez algo que até hoje

me marcou: chegou, apresentou-se e chamou todo mundo para o lado de fora da sala. Imediatamente todos ficaram se olhando, porque nunca havia tido uma aula fora da sala, com exceção da prática de educação física na quadra, mas uma aula de Filosofia fora da sala? Na escola tinha uma espécie de jardim, e ele mandou a gente fazer um círculo, achamos aquilo muito estranho. Juro para vocês que não me lembro de nada do que ele falou, mas lembro de que a partir daquele momento, o meu sonho virou outro, de me expressar como aquele sujeito, dar uma aula tão boa, atrair a atenção das pessoas de uma maneira tão eficiente como aquela que eu estava participando naquele instante.

O início foi bem difícil, porque se você passa em Medicina, as pessoas colocam um *outdoor* na entrada da cidade “aprovado em Medicina”. Se você passa em Direito, tem um *outdoor* um pouco menor, mas tem. Se passar em Engenharia, sai uma notícia nos blogs da cidade. Mas se você passa em Filosofia, todo mundo fica perguntando na realidade: o que é isso? O que um filósofo faz? Ganha dinheiro? A minha vó perguntou diversas vezes o que era Filosofia, se dava para ganhar dinheiro com isso. Hoje, felizmente, tudo o que eu tenho eu devo à Filosofia, no sentido material e outras tantas coisas no sentido imaterial.

VICISSITUDES DO TRABALHO FILOSÓFICO EM NÍVEL MÉDIO: PONTES E POSSIBILIDADES FORMATIVAS.

Falando novamente da escola em que trabalho, da minha experiência como docente, assumi uma sala de aula quando estava iniciando o quinto semestre da licenciatura em filosofia. Minha região é muito carente de professores de Filosofia. Conta-se nos dedos a quantidade de filósofos que se tem. Geralmente se tem professores de História ou Geografia que assumem a disciplina numa complementação da carga

horária. A situação vem melhorando, mas são ainda pouquíssimos professores de filosofia formados se comparados a outras áreas de saberes. Então a escola agrícola, como assim é popularmente chamada, abriu seleção para professor e como não tinha nenhum graduado interessado na vaga, não apareceu ninguém licenciado em filosofia, então abriram para quem estava cursando o sétimo período do curso de Filosofia, mas também não apareceu ninguém e foi aí que consegui entrar para docência, pois abriram para pessoas que estavam apenas cursando filosofia. Minha sorte é que a direção e a coordenação da escola resolveram fazer essa aposta, pois já havia sido aluno de alguns professores no ensino médio, em que adquiri fama de bom aluno. Realmente foi uma aposta: um universitário que não tinha visto ainda tudo o que era necessário saber para lecionar no ensino médio... Foi uma grande aposta.

Confesso que o primeiro mês foi terrível porque tinha muito medo de errar, sendo que o maior deles era que os alunos me fizessem uma pergunta e eu não soubesse responder. Um aluno ou aluna me fizesse uma pergunta sobre Hegel, Kant ou Marx e de repente eu não soubesse responder aquela indagação... Então diante dos conteúdos das aulas me preparava horas e horas, lendo além do necessário para ter ali a capacidade de responder as perguntas dos alunos. Depois, com o tempo, com a ajuda dos colegas, fui me acostumando mais. Errei muito, daqui a pouco vou comentar sobre isso, mas todas essas experiências me trouxeram até aqui.

A escola atende um público da zona rural de maneira geral. O curso de agroindústria traz alunos mais urbanizados. Por conta da precariedade do ensino fundamental público, uma grande quantidade de estudantes chega ao nível médio sem saber ler, não tem uma boa escrita, não conseguem interpretar um texto, não tem o domínio das quatro

operações matemáticas. É um público que talvez em 80% dos casos chega com muita defasagem de aprendizagem² e para quem é da Filosofia, e não só dela, é um grande desafio fazer com que um discente leia um texto de Descartes, por exemplo, e o compreenda, considerando o perfil dos alunos acima mencionado. Diante do exposto, como avaliar uma produção dissertativa de alunos que têm muitas dificuldades na leitura de textos básicos da literatura filosófica? Como fazer com que um estudante assim leia um diálogo de Platão, compreenda e apresente um seminário? É muito complexo, porque esses alunos, na sua maioria moram em casas simples sem muitos recursos, no campo, os pais, avós, são agricultores, a maioria não tem um livro dentro de casa para incentivar a leitura. O único acesso que tem a livros é na escola, único acesso à Filosofia é na escola.

Alguns municípios vizinhos de Camocim são bem pequenos, possuindo somente uma escola de nível médio. Então na cidade inteira, teoricamente, tem apenas dois filósofos: o professor de Filosofia e o padre. Minha grande preocupação é como fazer com que os jovens estudantes que chegam à escola cheios de dificuldade de leitura, interpretação e escrita, como levar a Filosofia para eles de maneira acessível?

Um dos erros que eu cometi no início foi em relação ao processo de avaliação. Não sei se já perceberam, mas na minha época de graduação, as avaliações, com raríssimas exceções, eram assim: “disserte sobre o conceito de política em Platão”, “disserte sobre o conceito de política em

2 Dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB -, de 2017, revelam que somente apenas 1,6% dos estudantes brasileiros do Ensino Médio demonstraram níveis de aprendizagem considerados adequados em Língua Portuguesa. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/saeb-2017-revela-que-apenas-1-6-dos-estudantes-brasileiros-do-ensino-medio-demonstraram-niveis-de-aprendizagem-considerados-adequados-em-lingua-portug/21206. Acesso em: 18 out. 2021.

Maquiavel”, “fale sobre o conceito de beleza na visão de Baumgarten”. As provas eram previsíveis, pois se tinha de colocar tudo aquilo que aprendeu. Qual foi minha brilhante ideia: cheguei ao ensino médio, nove turmas, passei uma avaliação dissertativa como acontecia na faculdade. Resultado? Desastre. Não pelo que os alunos colocaram, mas pela razão de que eu tinha que corrigir mais de trezentas dissertações em uma semana, foi horrível.

Eu tinha a intenção de tornar a Filosofia acessível. Não gosto muito da palavra “simplificar”, talvez influência de Lúcia Maria Rodrigo (2014) em “Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio”, filósofa, especialista na didática filosófica, que utiliza com muita cautela essa palavra “simplificação”. Gosto mais de usar a palavra acessibilidade, para que os jovens possam compreender e por meio dela possam se emancipar, criar autonomia, desenvolver-se à luz dos conceitos adonianos. Então fiz muitas tentativas para possibilitar que esses estudantes se interessassem pela Filosofia. A primeira tentativa se fez por meio de seminários sobre existencialismo, com as turmas de terceiro ano, da seguinte forma: alunas e alunos sorteavam um dos temas: medo, angústia, liberdade, morte ou solidão. Depois de um período para preparação, apresentavam o conceito, um poema sobre o assunto, uma música (quem soubesse tocar podia e quem não soubesse podia apresentar o clipe). Tentei unir a Arte com a Filosofia para que eles pudessem dar uma quebrada no gelo e fazer essa relação. Esta experiência foi positiva? Foi, mas eu ainda não estava satisfeito, afinal de contas existem alunos muito tímidos. Não era algo que eu estava satisfeito.

Com mais ou menos seis meses de sala de aula, eu estava muito inquieto, angustiado, pois a escola acaba nos frustrando um pouco, nós que somos um tanto idealistas, chegamos ao final da graduação com

aquele desejo de trabalhar e mudar alguma coisa até perceber que tem muita dificuldade a ser enfrentada, não só de aprendizagem dos alunos, mas do próprio sistema. Na escola, você vai ter colegas professores que vão tentar de alguma forma rebaixar você, menosprezar sua disciplina, dizer que ela não é importante, dentro de sala de aula, para todos os alunos ouvirem. Outros, quando alguma aluna ou aluno disser que o sonho dele ou dela é ser professor, vão dizer que não se deve sonhar com isso. Tive a sorte de pegar uma coordenação muito aberta, mas às vezes a gestão não permite que você faça coisas diferentes, sem falar nos problemas sociais que atrapalham bastante: alunos que passam fome, que os pais estão se separando e não conseguem aprender direito, problemas de transporte, entre outros. O maior motivo da angústia era de que, apesar dos problemas, eu tinha que fazer com que os estudantes aprendessem Filosofia. Esse é o grande desafio do professor brasileiro. Apesar de tudo que acontece ao redor, o professor tem que ser capaz de fazer o aluno aprender aquilo que está sendo discutido e ter que fazer sentido na prática.

Tive a ideia de me “fantasiar” de filósofo. Arranjei um lençol branco e fazia poses com meus livros. Ia para a sala de aula desse jeito, um *short* por baixo, vestido de grego, ateniense. Começava a dar aula, sem criar personagem nenhum, só a roupa diferente e percebi que assim os alunos pareciam ver um ator de *Hollywood*, astro do rock... Parecia que ficavam hipnotizados, pois não acreditavam que o professor deles estava naquela situação. Percebi que eu precisava ser esse indivíduo diferenciado para chamar a atenção dos alunos e ganhá-los à Filosofia. Isto contagiou outros professores, principalmente, nos aulões interdisciplinares, com Português, História etc. Não quero dizer que todos devam fazer, mas que deu certo comigo, não posso negar.

Pensei em criar paródias musicais, hoje elas são o meu carro chefe nas aulas. Já me apresentei em muitos lugares por conta delas. Toco violão, não sei se posso dizer que sou músico, seria uma ofensa a eles talvez, toco e canto um pouco. Encontrei no *You Tube* um canal chamado Projeto Dom Quixote³, do professor Chiquinho Nogueira, que traz paródias filosóficas bem montadas, com uma boa estrutura e então comecei a utilizá-las em sala de aula. Vale ressaltar que alguns estudantes mesmo no meio rural têm acesso às mídias, então acabam fazendo parte dos processos da globalização e massificação. Eles têm celular, as músicas que eles escutam são praticamente as mesmas que pessoas de outras partes do mundo escutam, passando na televisão. Resolvi levar essas paródias do Projeto Dom Quixote para dentro de sala de aula, só que o problema foi que o jeito que eu trabalho conteúdo é muito específico, adaptado ao contexto, então precisava de paródias que suprissem a minha necessidade real, foi quando decidi colocar minha veia de compositor para trabalhar. Escrevi algumas paródias e pensei que em vez de ficar recriminando os alunos em relação às canções que eles gostam como *funk*, sertanejo moderno etc., a minha jogada vai ser justamente pegar esse universo ao qual eles pertencem para tentar trazer eles para o mundo da Filosofia. E foi isso que eu fiz, peguei algumas canções de artistas como Anitta, Ludmilla, Luan Santana e construí algumas paródias sobre Sócrates e os Sofistas, a ética de Kant, a dúvida cartesiana, entre outras.

Com essas paródias comecei a ganhar os alunos, porque geralmente eu as utilizava nas aulas de revisão que antecediam as provas. Então esta aula começou a ser esperada de uma forma surpreendente.

3 Disponível em: <https://www.youtube.com/user/Dom13Quixote>. Acesso em: 18 out. 2021.

Elas estão disponíveis no meu canal do *You Tube*, Santiago Pontes⁴, juntamente com a letra. As filmagens são caseiras. As paródias foram aquilo que de melhor fez com que eu atraísse a atenção deles. Dentro desse contexto ruralizado, foi a metodologia que consegui mais aproximar eles. Quando criei neles esse interesse, era muito legal os ver cantando no momento de fazer a prova, porque conseguiriam memorizar, mas o objetivo não era fazer apenas com que decorassem conceitos, mas que a partir dessa memorização, pudessem ser levados de alguma forma a buscar outras reflexões, outros conceitos, realmente como uma porta de entrada no universo filosófico.

Tenham em mente que ao optarem pela carreira do magistério do ensino médio, não poderão ser professores como os outros, não que tenham de se fantasiar de Capitão América ou coisa do tipo, mas o professor de Filosofia precisa ser diferenciado, a própria disciplina de Filosofia já é diferenciada, para mim, a Filosofia ao mesmo tempo em que traz um conteúdo racional, ela também desperta uma afetividade, a depender da maneira como o professor conduz a sua aula. É perceptível no olhar do aluno quando se fala sobre o mito da caverna, quando narra a saída do prisioneiro de dentro da caverna para chegar ao mundo real, percebe-se o brilho no olhar do aluno que está relacionando aquela história com algum aspecto da vida, talvez nós enquanto professores e professoras nem estejamos supondo que aspecto é esse.

A experiência filosófica não é somente racional, a meu ver, é também uma experiência afetiva, a Filosofia traz essa carga cultural. Nós, os professores de Filosofia, vocês, futuros professores de Filosofia temos essa responsabilidade nas mãos, de sermos professores diferentes,

4 Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCAy76JHb5Btn-EfbHGAYhQ>. Acesso em: 18 out. 2021.

de não sermos como aquele ‘chato carrasco’. Não devemos reproduzir a sociedade disciplinada que existe do lado de fora, nosso objetivo é outro, nosso objetivo é criar indivíduos que serão resistência diante de muitos problemas que a sociedade enfrenta, por isso que muitas vezes somos vistos como alguém que não consegue se adequar, adaptar-se muito bem a essas padronizações que existem principalmente na escola básica que é cheia de vícios já enraizados pela tradição cultural.

Nas paródias tentei colocar elementos não muito complexos para que seja de fácil memorização dos alunos, mas também coloco elementos de humor, e de alguma forma tentando fazer com que os alunos se interessem pela Filosofia, porque a Filosofia só possui cinquenta minutos por semana, então de algum jeito tem que deixar ali uma semente na mente do aluno para que ao longo da semana, dos outros seis dias sem aula de Filosofia exista um interesse de pesquisar algo por conta própria, sem aquela imposição ou suborno por pontos extras.

Uma das coisas que me fez crescer bastante foi escrever essas minhas experiências. Vocês que estão na disciplina de estágio, é muito interessante que vocês escrevam. Eu comecei a expor essas experiências em alguns eventos da SEDUC, Secretaria da Educação do Ceará, onde apresentei um relato que foi publicado na revista “Docentes”, uma aula que dei na cozinha da escola⁵. O tema era Karl Marx, estávamos estudando a luta de classes, então levei os alunos até a cozinha, onde fizemos uma entrevista com os funcionários de lá. Eles contaram um pouco de suas vidas, os salários que eles ganhavam e os alunos ficaram curiosos, pois depois de saber quanto ganhavam, formos fazer o cálculo de quanto a empresa lucrava, e eles viram que os lucros da empresa eram

5 Disponível em: <https://revistadocentes.seduc.ce.gov.br/index.php/revistadocentes/issue/view/10/V004%20n10%20dezembro%20de%202019>. Acesso em: 18 out. 2021.

exorbitantes e o salário dos funcionários eram muito baixo. Alguns ficaram bem chateados e a indignação de outros foi perceptível.

Projetos foram desenvolvidos também na escola como o “Catarse Filosófica”. O termo catarse significa desabafo, grosso modo, então levava os alunos para conversar com as pessoas na rua, copiando o modelo socrático, ia conversar com as pessoas sem tema definido, encontrava e era incrível como elas contavam histórias muito interessantes. Levamos esse projeto para feiras de ciências onde obtivemos resultados e interações positivas. Quando as coisas começaram a dar certo, muitos alunos quiseram fazer parte.

Outra experiência que tive já em período de pandemia foi a criação de podcasts. Podcasts são programas de áudio como se fosse rádio. Muitos alunos, quando começou a pandemia, não tinham acesso à Internet e outros começaram a trabalhar, só tinham disponibilidade para estudar à noite e as aulas eram durante o dia. Comecei a gravar para que pudessem ouvir quando chegassem em casa, dava minha aula de maneira síncrona, gravava os podcasts, disponibilizava-a no *YouTube*, e esses estudantes podiam ouvir sempre que pudessem. Ajudaram muito a eles na época. Depois liberaram a função de gravar aulas com imagens, então as divulguei em vez do podcast.

Essas são minhas experiências, espero que tenham gostado, sou professor de Filosofia há oito anos, sinto-me muito orgulhoso disso, a Filosofia deu tudo que eu tenho, acredito que se eu não fosse filósofo, professor de Filosofia, é provável que, na realidade, nem sei basicamente o que eu seria, talvez tivesse me dedicado um pouco mais à música, tivesse sido marinheiro, mas hoje posso dizer que tenho uma felicidade autêntica ao viver a Filosofia, não tem um dia que eu não leia algo de Filosofia, que eu não estude, tento passar isso de alguma forma

para os alunos, dando as minhas aulas com muita vontade porque eu sei que eu sou o responsável pela Filosofia na vida desses alunos, muitos deles só terão contato com a Filosofia comigo na vida, e você tem que parar para pensar também nisso. Os futuros alunos de vocês, muitos deles, o que eles verão de Filosofia na vida será o que eles verão com vocês nas aulas, muitos não vão entrar na universidade, mas vão querer trabalhar, então o único contato que vão ter com a Filosofia é por meio das aulas, penso nisso tanto que eu tento dar a melhor aula possível para os alunos, para que possam ter uma lembrança boa, para que, pelo menos, quando ouvirem por aí a palavra Filosofia lembrem: “teve uma aula de Filosofia no ensino médio que lembro até hoje, uma aula na cozinha, o professor foi vestido com lençol, aula que o professor cantou a paródia, foi uma aula que o professor falou uma coisa que deu certo com a minha vida”, fazer com que a aula realmente seja significativa para os alunos e alunas.

Para encerrar, com uma história de um aluno no dia da formatura do terceiro ano, chegou para mim e disse: “professor, nesses três anos de Filosofia tenho que lhe confessar uma coisa, eu não aprendi nada! Só tem, na verdade, uma coisa que eu aprendi nesses três anos, aprendi que a gente tem que duvidar das coisas, duvidar de tudo”. Olhei bem para ele e disse: Pois você pensa que não aprendeu nada de Filosofia, mas é aí que você se engana, na verdade você aprendeu o essencial, o fundamental, duvidar das coisas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa⁶ Pandemia estamos carentes de conversas sobre vários assuntos e um deles é esse sobre o ensino de Filosofia. Uma narrativa da sua experiência autêntica, não é uma fala sobre ensino de Filosofia, mas uma fala a partir da experiência com o ensino de Filosofia. Acho que é bastante rico. Também fui professor de Filosofia na educação básica, sei das dificuldades que o professor passa ao chegar em sala de aula pela primeira vez para enfrentar uma turma de quarenta, cinquenta, no meu caso até sessenta alunos. No seu caso, tinha os alunos carentes da zona rural, a maioria sem ter acesso à cultura, leitura, às oportunidades que o pessoal da cidade tem e eu estava num centro urbano, numa capital, trabalhado com os filhos de empresários, profissionais autônomos, a nata da sociedade paraibana, aí você vai ter outros tipos de dificuldades, que não é a falta de capacidade de abstração, mas exatamente uma espécie de indiferença, desprezo com aquilo que está sendo trabalhado. É aí que você precisa estar a cada dia se reinventando, criando estratégias para poder o ensino de Filosofia tocar minimamente a maior parte das pessoas ali presentes. Todavia, não é só lamentação e desespero que vemos, também muitos momentos em que a gente olha para trás e diz “aquele momento valeu a pena”, pois só foi possível graças às dificuldades em outros. Inclusive você convidar a turma que não quer nada com nada para ir para outro lugar, sair da sala, levar para a quadra e o supervisor perguntar o que está fazendo ali, você faz, você vai criando as estratégias e as dificuldades vão te levando a criá-las.

6 As considerações finais foram descritas pelo Prof. Dr. Ermínio Nascimento, como encerramento do primeiro momento da roda de conversa realizada com os estudantes do curso de Filosofia da UVA.

Sua experiência é bastante rica. Para quem chegou depois, o Santiago que é egresso do nosso curso, concluiu recentemente o mestrado em ensino de Filosofia da UFC, foi meu aluno de lógica, inclusive naquela época estava servindo o exército, algumas vezes chegava com uma declaração que não pode ir à aula porque estava servindo, sempre foi um aluno bastante dedicado, trouxe inicialmente como foi o seu contato com a Filosofia no ensino médio, falou de um ex-professor que foi dar aula para ele e fez uma dinâmica diferente e essa dinâmica fez com que deixasse de sonhar em ser marinheiro e pensasse a buscar a docência, tornando-se professor de Filosofia. E foi a partir daí que começou a fazer sua exposição trazendo suas experiências.

A primeira experiência avaliativa que o Santiago teve foi tentar aplicar o modo de avaliar que os professores da universidade aplicavam até então, a questão de dissertar sobre um conceito de um pensador. Ele tentou fazer isso em nove turmas de quarenta e cinco alunos e quase morre para tentar corrigir tudo. Foi trazendo algumas metodologias para tentar interagir com os alunos e fazer com o ensino de Filosofia seja significativo.

A ideia é que não podemos acreditar que só se faz Filosofia do jeito que se trabalha na universidade, não se limita ao que se faz na Academia. Segunda coisa, só terá ensino de Filosofia se esse ensino for significativo para os alunos. Para isto, é salutar considerar a linguagem e a cultura que eles têm para pensar filosoficamente sobre a realidade. Nesta roda de conversa, o professor Santiago trouxe as suas experiências que foram significativas para os seus alunos, respeitando os contextos em que elas foram realizadas.

O ensino de Filosofia é, de certa forma, diminuído nos contextos das escolas por alguns colegas de trabalhos. Colegas professores, com

alguma exceção, de outras disciplinas, por mais que não falem abertamente, têm certa reservas acerca da filosofia. Pode-se constatar isso quando um aluno ou aluna manifesta publicamente na escola interesse em cursar filosofia na universidade. Os questionamentos são postos pelos professores no sentido de persuadi-lo, para que ele ou ela faça outra escolha mais promissora, sobretudo, do ponto de vista financeiro. Isso também é notório em outros ambientes, tais como no convívio familiar. Em outras palavras, para quem quer cursar filosofia, precisa justificar para seus pais, irmãos e para as demais pessoas com quem convive os motivos da sua escolha. Quem quer cursar filosofia precisa filosofar para justificar a sua escolha. O professor Santiago passou por tudo isso, acredito que vocês também devem passar, com exceção de quem vai ser padre, as pessoas perguntam, o que você vai fazer na Filosofia se você não vai ser padre?! Essa é a ideia que se passa.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

BRITO, Luana Pereira de; FIGUEIREDO, Santiago Pontes Freire. *O desenvolvimento do pensar literário e filosófico como aporte socioemocional aos alunos do ensino médio*. Educação e Sociedade: os desafios da escola. Polyana Nogueira Dias e Jarles Lopes de Medeiros. Org. Alexa Cultural: São Paulo, 2021.

FIGUEIREDO, Santiago Pontes Freire. *Educação para a autonomia, cidadania e emancipação: filosofando na cozinha da escola*. Revista Docentes. Volume 4 – Nº 10. Fortaleza, CE. Dezembro de 2019. Disponível em: <https://revistadocentes.seduc.ce.gov.br/index.php/revistadocentes/issue/view/10/V004%20n10%20dezembro%20de%202019>. Acesso em: 18 out. 2021.

RODRIGO, Lídia Maria. *Filosofia em sala de aula: Teoria e prática para o ensino médio*. - Campinas, SP: Autores Associados, 2014. (Coleção formação de professores).

5

O TRABALHO PEDAGÓGICO COM CONTEÚDOS DE FILOSOFIA NA CONSTITUIÇÃO, PARA SI, DE UM CORPO SEM ÓRGÃOS (CSO) ¹

Antônio Alex Pereira de Sousa

INTRODUÇÃO

O presente texto analisa a possibilidade dos conteúdos curriculares do componente Filosofia, na educação básica, contribuir para a constituição de sujeitos éticos. A noção de eticidade, que nos ampara nesta reflexão, pode ser visualizada na noção de Corpo sem Órgãos (CsO). Para Deleuze e Guattari, ressignificadores desse conceito, um CsO resulta da desestratificação de nós mesmo. Para eles, nossa subjetividade deve ser compreendida diferentemente de uma ideia fixa, universal e que tem na consciência o ponto máximo de desenvolvimento.

Partindo do pressuposto de que a reprodução e a criação são imagens do pensamento importantes para se problematizar o trabalho com os conteúdos curriculares, o presente texto se inicia com uma reflexão sobre elas, seguido de uma análise das suas relações com a racionalidade neoliberal. Por fim, argumenta-se que a relação do trabalho com conteúdo filosófico e a questão do CsO figura como possibilidade de o trabalho docente fomentar, por outro caminho, a constituição de subjetividades éticas.

¹ O presente artigo foi adaptado do texto *O trabalho pedagógico com conteúdos na constituição, para si, de um corpo sem órgãos (CsO)*, publicado no volume 10, número 1, publicado no primeiro semestre de 2021.

Os conteúdos curriculares da Filosofia se referem aos problemas, conhecimentos, conceitos, teorias, sistemas, entre outros, ao qual a comunidade científica filosófica considera como verdade e que o professor ministra em suas aulas, mesmo que, para pensar o mundo, ele parta de um pressuposto teórico diferente do que está sendo trabalhado em aula. O professor de Filosofia, ao trabalhar a história da sua área, precisa pontuar a diversidade de correntes que existiram, mesmo que ele entenda, em suas pesquisas pessoais, que somente uma corrente seja adequada para se pensar os problemas da área. São essas as verdades que aqui chamamos de conteúdos curriculares.

A noção de CsO foi criada por Antonin Artaud², mas foi atualizado por Gilles Deleuze e Félix Guattari³. Das diversas questões que dela surge, nos interessa a que articula o corpo, órgãos e organismo. Para Deleuze e Guattari, o organismo funciona como uma sistematicidade que fixa os órgãos em um sentido universalista. Assim, eles acabam tendo uma finalidade específica que é determinada pela discursividade que opera sobre o sujeito. O CsO se refere a desconstrução de uma estrutura existente sobre os corpos e determina os seus sentidos que, naturalmente, não existem. Assim, a construção, para si, de um CsO exige todo um trabalho de ruptura dos estratos que foram se consolidando sobre a subjetividade. O exercício que leva a essa deformação dos estratos exige uma experimentação do corpo e do pensamento que, em

² Antonin Artaud (1896-1948) foi um ator, escritor, dramaturgo, roteirista e diretor de teatro francês que cunhou o termo Corpo sem Órgãos, especificamente na obra radiofônica intitulada *Para acabar com o juízo de Deus*, em 1947. O título do Platô escrito por Deleuze e Guattari que versa sobre a questão inicia com a data em que a obra radiofônica foi exibida: 6. 28 de novembro de 1947 – *Como criar para si um corpo sem órgãos?*

³ Dos diversos momentos que os pensadores problematizaram a questão do CsO, pode-se pontuar os presentes nos livros *Lógica do sentido* (1998), *O anti-Édipo* (2011) e *Mil Platôs* (2012).

termos filosóficos, pode ser pensado como ética, haja vista se articular diretamente com as nossas ações e nossa relação com os outros.

Os conteúdos curriculares permitem uma experimentação no sentido de uma prática de liberdade, o que ocorre quando o professor, ao trabalhá-los em sua aula, os utiliza buscando responder a problemas que emergem do ambiente escolar, da sala de aula ou da vida dos participantes, entre eles os estudantes e os professores. Da mesma forma, pode-se ocorrer o processo contrário, da estratificação, o que geralmente se dá quando os conteúdos são totalmente desvinculados da vida das alunas/os ou nenhum afeto é criado. Um trabalho com os conteúdos que esteja atento a essas questões possibilita uma experiência do pensamento efetiva que levará, forçosamente, o estudante pensar a si, o mundo e os outros.

SOBRE O REPRODUZIR E O CRIAR EM EDUCAÇÃO

Uma prática educativa não deve se contentar em repetir o *mesmo*, mas produzir diferenças e criar novidades que possam permitir aos seres humanos adquirir as ferramentas para aprender a especificidade de cada componente curricular, bem como cuidar de si mesmos e dos outros. A relevância aumenta quando se pensa o contexto do ensino formal nas escolas da educação básica, no qual grande parte dos docentes são levados a compreender os problemas e resolvê-los como fizeram os pensadores (cientistas, filósofos, artistas etc.), mas dificilmente foram incitados a experimentar outras possibilidades de pensamento e resolução dos problemas. O *mesmo*, aqui, refere-se a tudo que se ancora em uma única referência, seja teórica ou prática, e não reconhece a

multiplicidade que é inerente a vida de todos e cria a diferença, justamente aquilo se difere do mesmo.

O aprendizado daquele que ensinará algo aos estudantes da educação básica, em sua maior parte, se deu **sobre** e não **com** algo, o que fomenta uma prática pedagógica que caminha de mãos dadas com o **mesmo** e solta a da **diferença**, haja vista ser estabelecida uma relação de poder, uma hierarquia que possibilita a diferença ser sempre renegada aquilo que foge da norma. O resultado é um trabalho docente potencialmente fraco, reprodutivo e que pode tornar o professor um colaborador dos mecanismos de poder que docilizam e disciplinam os estudantes, pois ao fortalecer a reprodução, a repetição do mesmo, impossibilita o enfrentamento dos problemas de uma forma nova e que rompa com amarras que reduzem a potência de vida dos estudantes e do próprio docente.

Partindo da tese deleuziana que somos produtores de conceitos, afetos e funções (DELEUZE, 2010), a resposta à pergunta *o que queremos que os estudantes aprendam na escola?* não pode se limitar ao ensino dos conteúdos dos componentes curriculares demarcados pela educação formal, mas fazer uso da especificidade de cada um, pois são potencialmente criadores. Essa especificidade é observada, justamente, na criação dos problemas.

Um químico se relaciona com problemas inerentes a sua área, como ocorre com os professores dos outros componentes curriculares. A atenção à especificidade do componente, expresso na observação dos problemas, faz com que os conteúdos trabalhados na sala de aula tomem vida e possam ser vivenciados no pensamento de forma outra. A Filosofia, por exemplo, cria conceitos. Um ensino de Filosofia que proporcione aos discentes apenas conhecer o que cada filósofo criou não potencializa

uma experiência do pensamento capaz de fomentar nos estudantes a inventividade, a criação necessária à qualquer forma de organização social, possibilitando aos sujeitos praticarem liberdade e fortalecerem a democracia, por exemplo, mesmo que em muitos momentos esse regime permita que a fala de *stultus*⁴ e manipulares sejam mais ecoadas e escutadas do que a de sujeitos eticamente preocupados consigo e com os outros.

Ao planejar e, posteriormente, trabalhar em aula os conteúdos e as vivências imaginadas, o docente precisa estar ciente de que sua prática contribuirá com a constituição de cidadãos conscientes e com a formação de trabalhadores que entendam a complexidade em que sua vida está inserida. Para isso, é preciso o exercício do experimentar, do criar e do inventar, que pode ser fomentado a partir de todos os componentes curriculares, especialmente a Filosofia.

É válido ressaltar que retomar os problemas e respostas historicamente criadas pelos pensadores não se desvincula do processo de criação, o que erroneamente se pode concluir de uma defesa do processo de experimentação e criação na educação. O conteúdo de cada saber é essencial para o processo de invenção, devendo auxiliar a resolução dos problemas inerentes ao componente e que estejam presentes na sala de aula. Retomando o exemplo do ensino de Filosofia, deve-se lançar mão da história da Filosofia para a resolução de problemas filosóficos daqueles que vivenciam as aulas de Filosofia (GALLO, 2012, p. 97).

Os **problemas** específicos de cada componente curricular não são perguntas que surgem do simples dialogar, mas emergem de um esforço

⁴ “O *stultus* é aquele que não quer, não quer a si mesmo, não quer o eu, aquele cuja vontade não está dirigida para um único objeto que se pode querer livremente, absolutamente e sempre, o próprio eu” (FOUCAULT, 2014, p. 120).

feito no encontro dos estudantes com os professores, da tensão existente entre eles, do pensamento, que pode também estar permeada por relações de poder que as viciam, como as provenientes do neoliberalismo. Assim, pensar acerca dos problemas é também pensar o contexto no qual surgem. Daí o fato de não descolarmos o processo de aprendizagem e criação do pensamento da própria realidade na qual a escola está inserida, levando sempre em consideração as vivências de alunos e professores. Atualmente, esse contexto está permeado pela racionalidade neoliberal, uma arte de governar as condutas dos sujeitos que “estende as práticas e os valores econômicos para todas as esferas da intimidade, e que visa inclusive a produção de uma nova subjetividade” (RAGO; PELEGRINE, 2019, p. 9).

Assim, pensar o ensino dos conteúdos curriculares como meio de construção de um CsO necessita de uma prática que desconstrua os estratos que organizam e engessam nossa subjetividade. Para que a diferença possa fluir e a repetição, vista em argumentos que afirmam haver uma instância universal, também presente na racionalidade neoliberal, possa ser barrada e possibilite uma prática de liberdade que fortaleça a autonomia dos estudantes, é preciso rachar a repetição e seu modo de se operar através da fixidez de ideias, aquilo que, em muitos momentos, desconsidera o que difere e foge a norma e bloqueia, por consequência, o processo de criação.

A GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL E A DIFICULDADE DE CRIAR

Em cada momento histórico há afetos e aspectos sociais específicos que constituem nossa subjetividade, pois não nascemos com uma estrutura a priori e racional que tudo contém, cabendo então, ao professor,

levar o estudante a revelá-la. Nossa subjetividade é constituída pelas diversas relações que nos atravessam e que, no presente, podem ser em boa parte compreendidas com a ideia de neoliberalismo⁵, uma racionalidade que afeta intencionalmente os sujeitos a fim de fazer com que se reconheçam como empreendedores de si mesmos, deixando em segundo plano o cuidado de si e do outro.

A racionalidade neoliberal é uma norma de conduta que tem os princípios econômicos, entre eles a concorrência, como elemento central para a constituição de subjetividades. Ela se relaciona com as instituições e, através delas, introduzem seus princípios e normas de conduta nas diversas instâncias da sociedade. O neoliberalismo é, no presente, a forma de racionalidade que afeta intencionalmente os sujeitos a fim de fazer com que se reconheçam como empreendedores de si mesmos, deixando em segundo plano o cuidado de si e do outro. Como afirmam Dardot e Laval (2016, p.16):

O neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições, direitos. Ele também *produz* certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades. Em outras palavras, com o neoliberalismo o que está em jogo é nada mais nada menos que *a forma de nossa existência*, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos.

Todos os saberes que constituem a racionalidade neoliberal são extratos assentados sobre nossas subjetividades. Quanto mais extratos em nós são impressos, mais difícil se torna o ato de criar, mesmo que sejam

⁵ Das leituras sobre o neoliberalismo, a iniciada por Michel Foucault no curso *Nascimento da Biopolítica* (2008) repercutiu de modo fecundo no campo filosófico mundial. Para ele, o neoliberalismo é uma racionalidade que, para além de uma lógica econômica, visa alcançar todas as instâncias da vida social e humana. Entre os pensadores que trabalham com a noção de neoliberalismo por ele criada estão Dardot, Laval, Wendy Brown e Grégoire Chamayou.

constituídos como algo que é ou proporciona a liberdade, como a racionalidade neoliberal que afirma ser a liberdade dos indivíduos o elemento preservado pela existência da concorrência.

Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comporta-se como uma empresa. (DARDOT; LAVAL, 2016, p.16).

Os problemas, aquilo a que se refere um determinado saber e o fazer sentido, podem surgir em um espaço que esteja constituído por diversos extratos e impeça que o pensar possa se dar mais livremente, fluxos outros e afetos que são essenciais para se puder experimentar, criar e, assim, modificar a nossa subjetividade.

A racionalidade neoliberal, em suas diversas formas de ser compreendida⁶, é um extrato que se assentam sobre o nosso pensar e delinea os modos como olhamos o mundo no presente. Contudo, esse extrato não tem efeitos unicamente sobre nossa subjetividade, mas também nas formas de organização política, estatais. O enraizamento da lógica neoliberal na máquina estatal aumenta a espessura do extrato que busca nos subjetivar enquanto sujeitos concorrentes entre si mesmos e nos incitar à produção do capital humano para o mercado⁷.

⁶ O livro de Pierre Dardot e Cristian Laval, *A nova razão do mundo* (2016), apresenta uma genealogia da racionalidade neoliberal na qual está expresso o argumento utilizado por uma diversidade de economistas neoliberais, em suas mais diversas formas de pensar.

⁷ Sobre a teoria do Capital Humano e a educação, o artigo de Sylvio Gadelha, *Governamentalidade Neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo* (2009), figura como uma leitura importante para sua compreensão.

Nesse contexto, a educação é um elemento primordial para esse processo de subjetivação, pois cria valores compatíveis aos neoliberais da *concorrência de mercado* e que se estendem às demais esferas da vida. No campo da educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei 13.417/2017 são os principais exemplos do modo como a governamentalidade neoliberal adentra nas instituições estatais brasileiras e interferem no modo como são organizadas.

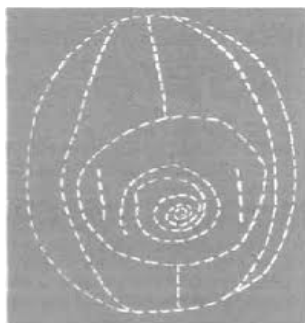
Dos diversos pontos de análise que se pode fazer do exercício de poder da racionalidade neoliberal sobre essas duas políticas educacionais, tome-se como exemplo o dos conteúdos que, na BNCC, tornam-se secundários em relação às competências e habilidades, ideia essa que surge no meio empresarial. Na terceira versão, finalizada em 2017, com o Ministério da Educação (MEC) sob a responsabilidade do então ministro Mendonça Filho, a BNCC do ensino médio foi apresentada tendo como direitos de aprendizagem as competências e habilidades ao invés dos conteúdos, como anteriormente. Os conteúdos trabalhados pelos componentes curriculares obrigatórios como direitos de aprendizagem devem ser, a partir de então, trabalhados para desenvolver as competências e habilidades. Percebe-se, com isso, que a especificidade de cada componente fica à disposição do seu desenvolvimento.

Complementando a BNCC, a Lei do Novo Ensino Médio retirou a obrigatoriedade de quase todos os componentes curriculares durante os três anos da etapa final, com exceção do português e matemática, bem como definiu que somente 1800 horas de toda a carga horária deveria ser dedicada a BNCC. A retirada da obrigatoriedade enfraqueceu os componentes e definiu a lógica empresarial através da ideia de competências curriculares como princípio de aprendizagem dos estudantes. Outra determinação que expressa como a lógica neoliberal adentra no

sistema educacional brasileiro são a Diretrizes Educacionais Nacionais para o Ensino Médio, atualizada em 2018, que obriga todas as escolas de Ensino Médio do Brasil, em sua parte diversificada, a ensinarem o empreendedorismo (eixo de aprendizagem), uma das principais bandeiras do neoliberalismo.

Todas essas mudanças no campo da educação colocam em prática uma forma de governar a conduta das pessoas, isto é, uma governamentalidade, na qual é fomentada a constituição de uma subjetividade que não estimula a solidariedade entre os indivíduos, mas sim a concorrência, o âmago do empreendedorismo. O extrato neoliberal interfere, assim, na forma como se educa os cidadãos brasileiros e os subjetiva na lógica concorrencial. Nesse sentido, a *criação* que escapa a uma normatividade que visa conduzir condutas e tornar os sujeitos empreendedores de si mesmo é dificultada, reduzindo a possibilidade de uma prática de liberdade que potencializa a vida e permita aos sujeitos serem efetivamente autônomos, essencial à Democracia.

O CORPO SEM ÓRGÃOS (CSO) COMO PRÁTICA DE LIBERDADE



A imagem acima, *Ovo Dogon e a repartição das intensidades*, abre o texto *Como criar para si um corpo sem órgãos?*, parte do livro *Mil Platôs*

escrito por Deleuze e Guattari (2012). Das diversas observações que dele pode emergir, pontua-se os cortes que permitem a passagem dos fluxos por todo o espaço. As intensidades, elemento que possibilita a produção da sensibilidade, que a faz disparar (SILVA, p. 23), podem vaguear por entre as brechas existentes no ovo. Um CsO assim funciona, permitindo a passagem e possibilitando a criação do novo.

A imagem acima difere daquela que pensamos ser a de um corpo permeado pelo neoliberalismo ou qualquer outro extrato que bloqueie as intensidades. O Ovo Dogon é a imagem daquilo que permite a experimentação, a desconstrução dos extratos e a potencialização de práticas de liberdade em relação a saberes e poderes que visam conduzir nossas condutas.

Para Foucault, a prática da liberdade resulta do exercício do pensamento que permite o sujeito não se deixar conduzir de qualquer modo, cabendo a ele, em decorrência de uma autonomia adquirida por meio do cuidado de si, escolher de que modo será conduzido (FOUCAULT, 2012; 2015). Nesse aspecto, compreende-se que na prática de liberdade não é o exterior que determina a vontade do sujeito, mas seu pensamento, mesmo que seja afetado pelo que está fora.

Um sujeito que pratica a liberdade está aberto a lidar com o diferente, o inusitado, o novo, pois ela, a liberdade, é condição para que o sujeito tenha domínio de si sobre si mesmo. Caso contrário, algo vindo de fora dessa prática de liberdade determinaria o seu modo de pensar, expondo que sua conduta poderia ser realizada por uma vontade não refletida: um extrato dessa conduta fecharia, portanto, os fluxos que possibilitam o experimentar, o pensar e o criar.

O modo de trabalhar com conteúdo dos componentes curriculares pode contribuir com a construção de extratos bloqueadores do

pensamento na medida em que não possibilitam a experimentação, o que acontece quando a especificidade do componente, expresso no trabalho com os seus problemas específicos, torna-se secundária frente aos conteúdos historicamente produzidos. Em outras palavras, o conteúdo se torna o centro do ensino e não um meio para pensar os problemas daquele componente que, no passado, possibilitou a existência dos conteúdos. Junto a isso, uma desarticulação com a realidade dos estudantes fomenta o surgimento de críticas que dizem suprir essa necessidade de contextualização e trabalho com problemas, expresso na defesa do ensino por competências e habilidade⁸.

A inobservância dessas questões fomenta uma prática pedagógica que estratifica e forma um corpo com “órgãos” fixos, dificultando o processo de destruição dos extratos e despotencializando a experimentação e a criação, fechando os espaços e as brechas pelas quais é possível criar outros fluxos de pensamento e aprendizagem. O trabalho com os conteúdos, essencial no ensino dos componentes curriculares da educação básica e primordial em relação às competências e habilidades, possibilita a construção de um CsO, que se entende ser ético.

Para isso, várias instâncias precisam ser repensadas e modificadas, quer no aspecto de macro mudanças, quer no aspecto das micro mudanças, pois estas últimas também são potentes, onde cada professor, mesmo diante das dificuldades, precisa criar um espaço de trabalho no qual seja possibilitada a experimentação capaz de desestratificar sujeitos docilizados e possibilite o fomento de uma subjetividade atenta a si mesma e capaz reconhecer os outros. Assim, os saberes não serão

⁸ Uma dessas críticas foi realizada pela Guiomar nano de Melo, professora da USP, em seu artigo *Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical* (2000). Os argumentos por ela lançados caminham, a nossa entender, com a discursividade operante da lógica neoliberal.

simples conteúdos ministrados em aula, e sim um meio de potencializar a constituição de sujeitos éticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há um modelo definido, um método exclusivo, para se construir para si um CsO, mas podemos pensar elementos e processos que ajudam a compreendê-lo e fomentar sua constituição no campo educacional. Perceber que o pensar não é natural e que se realiza através do esforço, do exercício, da experimentação que faz os sujeitos criarem ou se depararem com um problema, é tema a ser debatido dentro dos espaços escolares, pois diante da multiplicidade que é a sala de aula essa atividade reflexiva se torna a cada dia mais complexa, exigindo do docente uma atenção redobrada para que se potencialize o exercício do pensar de cada estudante.

A construção de um CsO é algo que se dá quando os extratos que constituem nossas bases do pensamento são abaladas e começam a ser destruídos, fazendo as brechas emergirem, como no *Ovo Dogon*, para que possamos experimentar diferentemente. O pensamento, entendido como não natural e incitado por outro, como o professor, é fundamental para que o CsO seja produzido.

Reproduzir ou criar se tornam, nesse contexto, sintomas ou causa do que se dará no corpo. Reproduzir sem observar a diferença, o que geralmente ocorre quando não se observa a importância e anterioridade dos problemas, faz parte do trabalho pedagógico de vários professores. Sylvio Gallo (2012), referindo-se a Filosofia, mas que pode ser facilmente reconhecido no trabalho dos professores de outros componentes, entende que uma das causas dessa reprodução é a própria repetição, por

parte do professor do ensino médio, de práticas que aprenderam na universidade, repetindo temas e metodologias dos seus professores universitários que, em sua maior parte, está distante do contexto da educação básica. Reproduzir se torna algo fomentado no seio universitário e é replicado pelos docentes da educação básica.

A criação, diferentemente, está ligada à experimentação, com a vivência do pensamento, que tem início nesse forçar do qual resulta o surgimento dos problemas. O trabalho é diferente, mas não anula a existência da reprodução. Contudo, a reprodução no processo de criação não busca simplesmente dizer o mesmo, mas, partindo de um problema específico, encontrar algo diverso, prática realizada pelos pensadores no decorrer da história. É aí que reside a potência do trabalho com os conteúdos curriculares, proporcionar que os problemas do componente curricular do qual emergem sejam provados de uma forma outra e no encontro com eles.

O trabalho com os conteúdos curriculares, as verdades que os professores compartilham com os estudantes nas aulas, pode estar, em decorrência da repetição, à disposição de mecanismos de poder, pois, epistemologicamente, ela sempre se realiza com uma base natural, justificando a existência de uma naturalidade da qual todas as coisas surgem⁹, o que se opera a partir da repetição de mesmo (homem, heterossexual, branco, sulista, europeu etc.). Quando a prática pedagógica

⁹ Dardot e Laval (2016), ao argumentar sobre o erro de diagnóstico que comumente se dá sobre o neoliberalismo, pontua que este é observado como elemento de uma ontologia naturalista: “O núcleo duro dessa ideologia seria a constituído por uma definição de mercado com uma realidade natural. Segundo essa ontologia naturalista, bastaria deixar essa realidade por sua própria conta para ela alcançar o equilíbrio, estabilidade e crescimento” (p.14). Essa visão, presente na análise de muitos pensadores que pensam o neoliberalismo, também está presente na argumentação dos neoliberais, ao afirmar que a liberdade de mercado é a instância que permitirá a efetivação da liberdade dos cidadãos. Contudo, como os dois pensadores concluem, “o neoliberalismo está muito distante de se resumir a um ato de fé fanático na naturalidade do mercado” (p.15).

não fomenta uma experiência do pensamento que seja capaz de estimular o estudante a rever certezas ou aceitá-la de forma refletida, a ação pedagógica contribui com a formação de subjetivação alinhadas a lógica predominante, no caso a racionalidade neoliberal, pois o modo como a subjetividade estudantil se relaciona com as verdades pouco incita o pensar, essa atividade difícil e que exige olhar para um mundo que está sempre em mudança.

O componente Filosofia se figura, nesse panorama do CsO, como saber central para o fomento de uma ética, pois ao trabalhar com conceitos que emergem dos problemas enfrentados pelos filósofos, a fim de responder aos problemas que surgem na sala de aula, fomenta uma experiência do pensamento única que fomenta o processo de desestratificação da subjetividade. Esse trabalho tem efeitos nas diversas instâncias da vida dos estudantes, como a ética, a política, o trabalho, o social, o acadêmico etc.

A Filosofia, com sua especificidade de criar conceitos, é essencial para se fomentar um modo de vida atento as diferenças e mudanças que fazem parte da vida. Ao contrário do que se diz acerca da “inutilidade” da Filosofia, em um contexto no qual a constituição de um sujeito competitivo é bandeira do neoliberalismo¹⁰, a sua especificidade é fundamental para a vida de todos os sujeitos.

¹⁰ Em entrevista no ano 2014 ao Bom Dia Brasil, Dilma Rousseff afirmou que o ensino médio no Brasil precisava ser reformulado, pois o seu governo tinha diagnosticado, pelos dados do IDEB que o ensino médio não teria avançado nos resultados esperados. Pontuando várias questões ao mesmo tempo, a presidenta afirmou que o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) seria a saída para a falta de atratividade do ensino médio para os jovens brasileiros, sendo um dos fatores da não atratividade a grande quantidade de disciplina, entre elas a Filosofia e a Sociologia. Como ela diz: “o jovem do ensino médio [...] não pode ficar com 12 doze matérias, incluindo nas doze matérias Filosofia e Sociologia. Tenho nada contra Filosofia e Sociologia, mas um currículo com doze matérias não atrai o jovem. Então, nós temos primeiro ter uma reforma nos currículos”.

Desse modo, entende-se que a eticidade que a Filosofia proporciona é fomentada a partir construção de um CsO para si pelos estudantes do ensino médio, tendo como ponto de partida uma experiência do pensamento que força o pensar e faz emergir problemas, dando possibilidade de os conteúdos serem vivenciados com viço pelos estudantes da educação básica. Com isso, a organicidade que impossibilita o fluxo das intensidades e a ressignificação dos órgãos perde força, possibilita a criação do novo e a não repetição do mesmo. Essa prática incita a constituição de sujeitos livres, capazes de praticar a liberdade de forma refletida e se tornarem cidadãos conscientes de seu papel na coletividade, não se limitando a cuidar somente de si, mas também dos outros.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Lei nº 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017 – Estabelece a Lei do Novo Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 17 fev, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Curricular Comum*. Brasília, 2018.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DELEUZE, G. *Lógica do Sentido*. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a Filosofia?* 3º ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2010.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O anti-Édipo*. 2º ed. São Paulo: Ed. 34, 2011.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. "Como criar para si um corpo sem órgãos". In. *Mil Platôs*. Vol. 3. São Paulo: Ed. 34, 2012.
- FOUCAULT, Michel. *Nascimento da Biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

- FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos V: ética, sexualidade e política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012. p. 258-280.
- FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do Sujeito: curso dado no Collège de France (1981-1982)*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- FOUCAULT, Michel. Qu'est-ce que la critique?. In: FOUCAULT, Michel. *Qu'est-ce que la critique?* suivi de *La culture de soi*. Paris: VRIN, 2015. p. 31 – 80. (Org. DAVIDSON, Arnold; LORENZINE, Daniele).
- GADELHA, Sylvio. Governamentalidade Neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. *Revista Educação e Realidade*, v. 34, n. 2, p. 171-186, 2009.
- GALLO, S. *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio*. Campinas: Papirus Editora, 2012.
- MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. *Revista São Paulo em Perspectiva*, V. 14, Nº 1, p. 98 – 110, 2000.
- RAGO, Margareth; PELEGRINE, Mauricio. Apresentação. In.: FOUCAULT, Michel. *Neoliberalismo, feminismo e contracondutas: perspectivas foucaultianas*. São Paulo: Intermeios, 2019.
- SILVA, Cintia Vieira da. Intensidade e Individuação: Deleuze e os dois sentidos de estética. *Revista Aurora*, V. 29, Nº46, p. 17-34, 2017.

6

O APURO DO OLHAR PENSANTE

Celso Eduardo Santos Ramos

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo geral apontar formas e caminhos interessantes para a introdução do pensamento filosófico em sala de aula a partir de uma prática pedagógica com recurso ao audiovisual sem, no entanto, abrir mão da reflexão sobre essa ação. Entendemos a importância de pensar tal tema visto que se apresenta como assunto de pautas mais abrangentes no cenário de reestruturações do ensino, com o retorno do ensino da filosofia no ensino médio.

Pensar o ensino da filosofia nos possibilita debater constantemente as questões estruturais de uma sociedade, pois é por meio da educação, por meio da prática reflexiva, que se apresentam possibilidades de transformação de realidades ou manutenção de uma situação. Nesta perspectiva nos colocamos a pensar como a filosofia deve ser ministrada sem ser tratada apenas como conhecimento a ser transmitido. Como o aluno poderá se apropriar desses conhecimentos, ou seja, realmente refletir acerca dos conceitos que influenciam até hoje muitas formas de vida. O trabalho, então, nasce dessa experiência que não é em absoluto uma novidade. O uso de filmes para introdução de conceitos filosóficos é uma ferramenta que tem se mostrado eficaz na apresentação de temas mais complexos. A experiência, no entanto, serve de incentivo para desenvolvermos uma reflexão a respeito de como esse processo pode ser produtivo.

A proposta filosófica se configura em uma forma de voltar-se para vários objetos vitais, de certa forma compreendendo de antemão que, no que respeita ao pensamento, a verdade consiste na própria forma de buscar a verdade. Isso, ao contrário do que se poderia pensar, não é a fragilidade da filosofia, mas o que nesta há de mais fascinante, pois, essa indigência de objeto e método, essa carência forçada, da grande avidez porque permite pressentir a possibilidade de uma caminhada plena de riquezas inesperadas (MORAIS,1992, p.25-26).

O presente texto tem por objetivo indicar caminhos para que você, professor, aprofunde seu olhar e possa extrair o máximo de um filme, seja ele um curta ou longa-metragem. Vale destacar que, aqui, não se pretende uma cartilha na qual se aponta com exatidão o que se fazer para obter resultados desejados. A própria construção deste texto lança mão da experimentação de seu autor, consulta a memória de discussões travadas após seções de exibição, experiências individuais assistindo filmes de diversos gêneros. Essa experiência da memória inclui também inúmeras leituras que possibilitaram a escolha de autores que se aproximavam dessa concepção experimental. De certo modo esse texto é um convite ao professor para que ele se lance na aventura da descoberta própria com toda a liberdade para também buscar, em suas experiências, caminhos para apresentação de algum problema. Muito mais um convite e muito menos um manual é o que queremos quando escolhemos como título “O apuro do olhar pensante”.

DESENVOLVIMENTO

Não é apenas um exercício do olhar que propomos aqui, mas também uma forma de indicarmos aspectos importantes que possibilitem que experimentemos a realidade. Todos os nossos sentidos são

convocados a participar da experiência da imagem em movimento. Quando nos propomos a assistir a um filme parece que já guardamos em nós uma expectativa. Essa sensação pode estar ligada ao fato de querermos respostas para alguma questão, pode estar relacionada a compreensão de algum fato acontecido ou simplesmente pela satisfação de ouvir/ver uma boa história.

O fato é que não vamos assistir ao um filme de qualquer maneira. Escolhemos o que assistiremos, nos preparamos de alguma forma para esse momento. A sala escura já nos indica que ali acontecerá algo diferente, inusitado. Acreditamos que essa pode ser uma forma de aprendermos. O cinema passa, então, a ser uma ferramenta a mais para nosso objetivo.

Lançaremos mão do curta “A língua das coisas” para também indicar aquilo que consideramos necessário para que a partir da experiência com o curta o professor possa levantar questões, identificar ideias e encontrar explicações para conceitos que apresente dificuldade de entendimento. Precisamos nos colocar como se ignorássemos os elementos principais do cinema para que falemos deles de forma interrogativa. A partir de algumas perguntas apresentaremos, então, um caminho diferente de apreciação.

Para que você possa extrair questões do filme será desejável que não tenha um olhar reducionista sobre o filme, ou seja, não tenha pressa em classificá-lo. No caso do cinema encontramos muitas vezes dificuldades em determinar um gênero. Mas isso ao invés de se tornar um problema pode ser, na verdade, já de início, um elemento importante para uma abordagem. No caso do curta que escolhemos como exemplo para esse exercício poderíamos classificá-lo como cinema-arte. Por isso intitulamos esse texto como apuro do olhar. Mas o olhar se tornará

pensante a partir do encontro com imagem que force esse movimento e desta forma entendemos que a aprendizagem se dará de uma forma diversa daquela em que estamos mais habituados.

Em qualquer situação de ensino de filosofia, o que emerge sempre, quer se queira ou não tornar evidente, é o contato que com ela mantém quem assume a função de ensinar. Um curso de filosofia poderá situar-se na filosofia ou desenvolver-se sobre a filosofia. Se nos remetermos, como é habitual fazê-lo, à etimologia da palavra filosofia, o que ele indica é fundamentalmente uma relação. De maneira específica, a palavra faz referência a uma relação com o saber e, em particular, a um vínculo de amor como aspiração ou desejo de saber, mais que ao domínio de um saber determinado (CERLETTI, 2009, p.18).

Vale destacar que uma aula expositiva quando lança mão de imagens, mesmo que sejam descritas, tem maior chance de ficar na memória dos ouvintes ao passo que demonstrações que não encontram relações com uma realidade imediata do ouvinte tendem a ser enfadonhas e cansativas mesmo que aconteçam em uma curta duração de tempo.

Sempre que fazemos uso de uma imagem ou mesmo uma situação, evocamos a memória de nosso ouvinte e desta forma o colocamos em movimento de participação no discurso. Esse pequeno parêntese nos auxilia a entender como opera a imagem em movimento que pode conjugar tempos distintos e um momento, quando o autor (cineasta) apresenta por exemplo o personagem e na mesma cena um *traveling* ou *flash back*.

Observando um pouco mais de distanciamento teríamos três planos temporais. O plano do espectador, o plano do presente do personagem e um plano do personagem que pode ser no passado

relembrando alguma passagem de sua vida ou no futuro projetando um terceiro plano temporal.

Um olhar pensante penetra nas camadas que constituem um filme. Essa perspectiva temporal pode ser observada em um longa-metragem dirigido por Michel Gandry “O brilho eterno de uma mente sem lembranças” de 2004, onde o personagem principal interpretado por Jim Carrey se submete a um procedimento que tem por objetivo apagar as lembranças para começar uma nova história. Em determinado momento em que o personagem desiste do procedimento passado e presente se misturam produzindo uma sensação de estranhamento no espectador. No que diz respeito ao gênero também poderíamos incluí-lo na lista dos chamados “dramas”.

Outro aspecto importante está relacionado a fotografia. Esse elemento nos revela a concepção artística do filme, pois cada fotógrafo possui uma forma de utilizar a luz e essa maneira de utilização da luz e também de enquadramento transfere para o filme uma identidade própria que pode trazer a marca do cineasta, uma espécie de digital. Outro elemento importante é o argumento do filme. O argumento nos revelará os marcos da história. Esse elemento não nos mostra apenas a narrativa, mas também os pontos de clímax, delimitações de partes, qualidade dos diálogos entre as personagens, profundidade do tema.

Acreditamos que para o desenvolvimento daquilo que entendemos como o desenvolvimento de um olhar pensante se faz necessário que esses elementos sejam identificados no filme pelo professor que utilizará esse recurso para abordar um conceito ou mesmo levantar questões a respeito da aplicação do pensamento de determinado autor. Nesse quesito específico nos fundamentamos na obra do cineasta russo Andrei Tarkovski;

O filme, então, torna-se mais que um rolo de película exposto e montado com uma história, um enredo, uma vez em contato com a pessoa que vê, o filme se separa do autor, começa a viver a sua própria vida, passa por mudanças de forma e significado (TARKOVISKI,1998, p.140).

Para uma indicação de como podemos ampliar nossa visão ou apurar nosso “olhar pensante”, lançaremos mão de citações de alguns filmes que consideramos adequados para esse tipo de exercício. Propositamente nos baseamos nos primeiros filmes que apresentaram inovações, seja na forma da narrativa, seja na utilização da trilha sonora. A ideia, como já mencionamos, não é criar um manual, mas apenas apresentar sugestões que propicie esse olhar diferenciado que, em nosso entendimento, possibilita uma ampliação no assunto abordado pelo autor do filme.

O primeiro filme que selecionamos é o que se costuma chamar de *thriller*, aquele filme que apresenta uma atmosfera de mistério em que a história, já de cara, nos apresenta um desafio a ser desvendado. No caso de *psicose*, trata-se de um *Thriller* psicológico. Uma das características é que o escritor/roteirista busca escrever os eventos do ponto de vista da personagem. O próprio personagem conta a história. Outro aspecto importante é que a personagem conta algo que acontece no passado mais especificamente para justificar suas atuais motivações.

Essas características são facilmente observadas neste filme que é um clássico. Ao assistirmos ao filme somos capturados pela história e provocados a ficarmos até o fim para descobrirmos o desfecho da narrativa. Em alguns momentos parece que estamos realmente lendo um livro, tal é a força da narrativa de Hitchcock. Ele se utiliza de diversos artifícios como por exemplo, transformar o espectador em uma espécie de cúmplice na medida em que revela parte da trama para quem está

assistindo, enquanto os personagens da trama continuam vivendo o mistério. É interessante destacar que os efeitos visuais não são rebuscados, mas a sofisticação da escrita, juntamente com a montagem do filme, garante a manutenção do clima misterioso. A cena mais impactante e que causa impressão no espectador é aquela que não mostra a cena por inteiro. No box do banheiro observamos a sombra de uma mulher a banhar-se, do outro lado o criminoso. O jogo de *close up's* nos mostra a cortina sendo arrebatada ao mesmo tempo em que uma faca surge em *close*...na sequência o rosto da mulher apavorada e simultaneamente a música sugerindo o movimento das facadas desferidas na mulher. Em uma seção de cortes e *closes* o último nos mostra finalmente o sangue da vítima que escoar pelo ralo. Em nenhum momento assistimos a faca tocar a vítima, mas tudo acontece (e cada espectador criará a sua imagem) em nosso imaginário muito bem explorado por Hitchcock.

Esse recurso, feito pela montagem, possibilita discussões a respeito de como a imagem é processada pelo espectador. Outra cena que nos chama atenção pelo efeito psicológico, é do *close-up* feito na personagem que foge com o dinheiro roubado. Em determinado ponto da viagem o autor nos mostra, em *flash-back*, o pensamento da personagem e por um momento não conseguimos distinguir entre lembrança e uma espécie de delírio psicótico experimentado pela personagem. O autor parece querer mostrar uma fronteira entre a razão e a desrazão o que dificilmente conseguiria por meio da palavra escrita.

As sequências cinematográficas são a oportunidade que o cineasta tem de explorar o universo psicológico das personagens, fazendo com que participemos deste universo na medida em que o compartilha conosco. Como procuramos defender no trabalho de dissertação, o

benefício que existe na cinematografia, como em toda arte, é a possibilidade da polissemia, ou seja, uma mesma cena terá diferentes interpretações, provocando sensações diferenciadas em cada espectador. É por isso que muito filmes tornam-se clássico.

Outro grande clássico do cinema de arte e que trouxe inúmeras inovações no que diz respeito a montagem, fotografia, argumento foi o filme de Orson Wells “Cidadão Kane”. Nos primeiros minutos do filme já nos deparamos com um olhar absolutamente inovador para os parâmetros de sua época. Em um tipo de *flash-back* assistimos ao final do filme como abertura para a saga que será contada a respeito da vida do “Cidadão Kane”. Vale a pena nos determos na sequência que abre o filme, pois nela encontramos elementos inovadores no que diz respeito ao olhar. Em vários momentos, o novo olhar proposto pelo cineasta nos causa estranheza. Somos colocados em uma perspectiva ainda não imaginada que apresenta uma ação em um tempo real acontecendo como se fora parte de um sonho. É assim que se desenrola a sequência de abertura desse longa.

Na forma de que o cinema imprime o tempo? Digamos que na forma de evento concreto. E um evento concreto pode ser constituído por um acontecimento, uma pessoa que se move ou qualquer objeto material, além disso, o objeto pode ser apresentado como imóvel e estático, contando que essa imobilidade exista no curso do tempo (TARKOVSKI, 1998, p.71).

A manipulação do tempo parece ser um dos aspectos mais importantes quando falamos da utilização dos filmes para abordagem de temas diversos. No caso da imagem em movimento, isso ganha uma força ainda maior, pois como já mencionamos algumas vezes, diante da tela sob o estímulo da imagem e do som o espectador não só se

transporta para o “tempo do filme” como experimenta o tempo de sua própria memória.

O professor ao exibir o filme deve preliminarmente estabelecer uma conversa com o aluno a respeito do filme que vai trabalhar, por isso insistimos em dizer que o professor necessita se apropriar de uma postura investigativa e ele mesmo registrar suas impressões e relações encontradas no filme trabalhado. São esses registros prévios que permitirão que ele conduza a turma em uma conversa posterior a exibição do filme.

O filme é uma criatura muito especial, muito específica, nascida das mesmas vontades antigas que levaram nossos antepassados a narrar uma caçada ao mamute nas paredes das cavernas de Lascaux ou criar miniaturas com cenas das vidas dos santos. Num filme está um impulso ao mesmo tempo mais primitivo que o da leitura e mais tecnologicamente sofisticado que o teatro (BAHIANA, 2012, p.17).

O método proposto para o “apuro do olhar pensante” se dá no “fazer junto” pois as possibilidades de relações encontradas em um filme são diversas, ainda que se assista ao mesmo filme repetidas vezes. A rotatividade, a mudança, constante baseada apenas no estímulo, nos afasta do comportamento necessário para que a partir de um tema ou assunto, possamos construir um pensamento. A própria maneira como se organizam, hoje, os currículos e estruturas educacionais nos mostra um sintoma de como o pensamento é orientado não para pensar, mas para operar.

Observamos no dia-a-dia da sala de aula que o aluno quando é convidado a exercitar a reflexão a partir de uma tarefa em que ela deve encontrar uma solução, ele, na maioria das vezes, ou não compreende o

que foi solicitado ou demora a se mobilizar para o início do trabalho ou dispersa com facilidade durante a realização do trabalho. Esses são alguns dos aspectos produzidos pelo condicionamento de anos em que a aula expositiva deixou o aluno na condição de passividade. Esse condicionamento não se restringe ao sistema público de ensino, ele também pode ser constatado no sistema privado, produzindo uma descontinuidade programática entre ensino básico fundamental e médio. Essa descontinuidade impossibilita a produção de um ambiente em que a ação educacional não seja um momento de transmissão de conhecimento, mas sim de produção de conhecimento. Esse também é um desafio que envolve nosso trabalho pois embarcamos em um outro comportamento didático que poderá ser considerado, então, um caminho ou método.

Nunca se sabe como uma pessoa aprende, mas de qualquer forma que aprenda é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos. Quem sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente “bom em latim” que signos amorosos lhe serviram de aprendizado (DELEUZE, 2003, p.21).

Ao colocarmos nossos estudantes diante da exibição de um filme recorreremos a suas próprias experiências, pois a leitura que fazemos do mundo em certa medida, parte das experiências pelas quais passamos e que guardamos conosco e nos parece que essas experiências e memórias eclodem no instante do “encontro” com o filme. O encontro não se dá apenas em contato com o filme, mas sobretudo quando o aluno é convidado a expor sua experiência pessoal, suas sensações e impressões. O encontro se dará, então, em dois momentos: no encontro com ele mesmo ao visitar suas memórias e o encontro com o outro a expor suas

impressões que poderão encontrar interlocução nas impressões de outro aluno. “Passamos ao largo dos mais belos encontros, nos esquivamos dos imperativos que eles emanam: ao aprofundamento dos encontros, preferimos a facilidade das recognições” (DELEUZE, 2003, p.26).

É preciso considerar o encontro do qual falamos como um método de construção de conhecimento, pois o ambiente educacional atualmente não nos parece favorável ao exercício da reflexão, contribuindo para a simples reprodução de uma informação transmitida. O caminho aqui proposto do encontro ultrapassa a transmissão de informações na medida em que necessariamente as impressões e sensações são discutidas, comparadas. Então operaríamos ressignificações. A partir de questões propostas pelo professor essas impressões seriam compartilhadas em discussão.

Essas questões podem ajudar, fazendo com que o aluno traga pontos não observados, comentários que vão sendo reunidos a outros comentários. Nesse processo os alunos podem chegar ao lugar onde o autor imaginou e mesmo apresentar outras perspectivas nunca imaginadas pelo autor.

Há necessariamente nesse processo uma mudança de postura por parte do professor que agora orienta as contribuições trazidas pelo aluno para construção do conhecimento a respeito do conceito que ele abordará ou mesmo sobre alguma relação entre o pensamento de um filósofo e algum acontecimento da atualidade. Acreditamos que, desta forma, o professor atualiza o pensamento e no lugar de simplesmente repetir o conceito opera uma releitura. O resultado deste processo não está fechado e pronto, ele se renova a cada encontro, a cada exibição.

Em uma tentativa de entender o processo que se opera a partir desta metodologia, propusemos perguntas a alunos de diferentes níveis

de escolaridade entorno do curta “A língua das coisas”. Diante das respostas, que desde já não podem ser consideradas certas ou erradas, podemos retirar alguns elementos que nos ajudem a construir pontes com as quais possamos identificar temas relacionados a conceitos filosóficos como nos diz Jacques Rancière. “Quem busca, sempre encontra. Não encontra necessariamente aquilo que buscava, menos ainda aquilo que é preciso encontrar. Mas encontra alguma coisa nova a relacionar a coisa que já conhece” (RANCIÈRE, 2002, p. 44).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando propomos o caminho do encontro do aluno com o áudio-visual, entendemos o que Jacques Rancière nos diz em “O mestre ignorante”. Não há total controle sobre o que brotará dos encontros promovidos, por isso que não construímos nosso material como uma cartilha, mas a possibilidade de desenvolver uma vontade que seja servida por uma inteligência, na medida em que colocamos o aluno diante de seu próprio repertório.

Assim cada um de nós descreve, entorno da verdade, Parábola. Não há duas orbitas semelhantes. E é por isso que os explicadores põem nossa revolução em perigo. Os alunos sentem que ele jamais teria seguido o caminho em que acaba de ser precipitado: E se esquece de que há mil sendas abertas para vontade nos espaços intelectuais (RANCIÈRE, 2002, p. 68).

Segundo Jacques Rancière nossa educação opera um embrutecimento no aluno na medida em que mensura e direciona aquilo que a imaginação produz. No quadro reunimos as impressões de alguns alunos entre os que assistiram ao curta é possível constatar que quando não há empatia com a história, o que se revela é o sentimento de tristeza

e abandono que o personagem principal vive. Também surge o questionamento sobre a imposição de vontades sobre o outro, questões sobre valores sociais, a possibilidade de imaginarmos outro mundo. As exposições do curta entre os alunos para quem leciono, confirmaram, na verdade, o que Jacques Rancière diz sobre as “mil sendas abertas”. Essa experiência não prevê o acúmulo e assimilação de conteúdo. O filme abre possibilidades de temas que os próprios alunos trazem e que fazem parte da vida deles. Vida imediata e não uma hipótese sobre a vida. Esse método ou caminho nos parece ser o caminho da “errância” uma vez que valorizamos aquilo que durante muito tempo não foi considerado pela educação, ou seja, as próprias impressões do aluno espectador. Nesse sentido fazer filosofia passa a ser um exercício de aproximação com a vida do aluno. Operamos o movimento contrário, ao invés de construirmos o mundo por meio de conceitos, reduzindo a realidade, nos valeremos da multiplicidade.

O método intuitivo consiste na inversão do ‘percurso natural do trabalho de pensamento, para se colocar imediatamente, por uma dilatação do espírito, na coisa que se estuda, enfim, para ir da realidade aos conceitos’, pois como nos diz o próprio filósofo, ‘a intuição, como todo pensamento, acaba por se alojar em conceitos’. Embora os conceitos sejam indispensáveis à metafísica, ela deve abandonar os conceitos prontos que estão à disposição, os quais ‘manejamos habitualmente’ e ‘criar conceitos diferentes’ (COELHO, 1998, p.161).

REFERÊNCIAS

BAHIANA, Ana Maria. *Como ver um filme*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

CERLETTI, Alejandro. *O ensino de Filosofia como problema filosófico*. Belo Horizonte: Autêntica. 2009.

COELHO, Jonas Gonçalves. *Bergson: intuição e o método intuitivo*. Trans/Form/Ação (São Paulo) V.21-22, p. 151-164, 1998-1999.

DELEUZE, Gilles. *Proust e os Signos*. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2003.

MORAIS, Regis de. *Estudos de Filosofia da Cultura*. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TARKOVSKI, Andrei. *Esculpir o tempo*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1998.

7

PÓS-VERDADE E O ENSINO DE FILOSOFIA

José Eltondion de Vasconcelos

Renato Almeida de Oliveira

Antônio Glaudenir Brasil Maia

INTRODUÇÃO

Pós-verdade foi eleita a palavra do ano em 2016 pelo Dicionário Oxford. De acordo com os teóricos que se debruçam sobre essa temática, a pós-verdade é um adjetivo que está relacionado a circunstâncias nas quais fatos objetivos têm menos influência em moldar a opinião pública do que apelos à emoção e crenças pessoais. Uma sociedade influenciada pelos discursos da pós-verdade é uma sociedade na qual acreditar, ter crença e fé de que algo é verdade é mais importante do que isso ser um fato realmente.

Nesse contexto, as redes sociais e seus algoritmos formam bolhas sociais – e também ideológicas. Esses algoritmos reúnem no seu painel de notícias os assuntos mais pertinentes ao que você publica ou curte, bem como notícias, reportagens, vídeos e histórias sobre posicionamentos que correspondem aos interesses individuais, inclusive posicionamentos políticos. O algoritmo não dá lugar ao contraditório. A visão de mundo dos grupos é confirmada repetidamente. A principal questão é que essas notícias falsas têm efeitos danosos e passam a interferir decisivamente na vida dos indivíduos, ocasionando grandes discussões, desentendimentos, conflitos e até prejuízos pessoais, familiares e profissionais.

A questão principal que gira em torno da “pós-verdade” é a confusão, o rompimento entre as fronteiras do discurso racional e o passional, o que desemboca em falsificações (fakes), erros grosseiros que se proliferam e assumem relevância decisiva no debate público. “Parece uma afronta à maior revolução da história do conhecimento humano que estejam agora em circulação tanta falsificação, pseudociência...” (D’ANCONA, 2018, p. 15).

O ambiente educacional, escolar, não está imune às influências do discurso da pós-verdade. Tendo em vista que os alunos têm nas redes sociais uma das principais fontes de informação e são nessas redes onde circulam os discursos da pós-verdade, é inevitável que os alunos tragam para a sala de aula opiniões, crenças, valores, reforçados por tais discursos, cabendo aos professores um árduo trabalho de desconstrução de falsidades, mentiras e equívocos teóricos e reconstrução de um conhecimento racional, sistemático, fundamentado.

Para os professores de filosofia, essa tarefa torna-se ainda mais urgente, pois este sabe que deve, incessantemente, cultivar nos seus alunos o espírito crítico, o desejo pelo saber racionalmente justificado, esclarecido, de tal modo que os estudantes adquiram a autonomia intelectual de agir conscientemente no mundo, na sua vida pessoal, afetiva, profissional, na política e na sociedade de uma maneira geral.

PÓS-VERDADE, MANIPULAÇÃO E O SURGIMENTO DO DELÍRIO COLETIVO

O conceito de pós-verdade vem sendo bastante discutido nos últimos anos, mais especificamente, desde 2016, ano em que ele foi eleito como o vocábulo do ano pela Universidade de Oxford. Não sem motivo. A palavra pós-verdade expressava confusões em torno de fatos e

informações, além de um forte apelo emocional, afastando o debate público dos elementos propriamente políticos, dando-se ênfase a aspectos morais, religiosos e culturais, procurando, com isso, tornar os fatos irrelevantes, facilmente ignorados. Ou seja, as evidências, os fatos não são mais o critério de verdade dos discursos e das posições políticas.

É importante destacar que, sob certo aspecto, a pós-verdade tem um sentido positivo, pois ela abre espaço para a multiplicidade dos discursos, baseada, como diz Lyotard (1988, p. 16), “numa pragmática das partículas de linguagem”, tendo em vista que vivemos em uma sociedade heterogênea marcada por jogos de linguagem diferentes. Tem-se, a partir da experiência da dúvida, da incerteza, da avalanche de informações, o terreno fértil para o surgimento da pós-verdade, fomentada por intelectuais, mas, principalmente por grupos políticos que dizem o que as pessoas devem saber, fazer ou sentir.

Contudo, o presente texto atém-se ao que poderíamos denominar de “aspecto negativo da pós-verdade”, qual seja, o uso político, ideológico, intencionalmente manipulador que lhe é dado. A pós-verdade, nesta concepção negativa, traz à tona o “não saber” como uma característica fundamental da contemporaneidade. Todas as pretensões de um conhecimento que se julgue verdadeiro de um ponto de vista racional, sistematicamente bem estruturado, são tidas como intransigentes. Isso não importa ou tem relevância para o homem da pós-verdade. Nesse sentido, não são gratuitos os ataques à Universidade, aos professores, pesquisadores e intelectuais. Estes, tradicionalmente, zelam pelo conhecimento verdadeiro, ou possivelmente verdadeiro, porque razoável. No entanto, a razoabilidade não é mais uma virtude intelectual. As emoções e crenças são mais relevantes na hora de formar uma opinião. O

grande problema é que emoções e crenças geralmente estão baseadas em visões de mundo distorcidas, com forte fundo cultural.

“Os ‘especialistas’ são difamados como um cartel mal-intencionado, em vez de uma fonte de informações verificáveis. ‘Ouse saber’ foi o lema proposto por Immanuel Kant para o Iluminismo. O congênere de hoje é: ‘ouse não saber’” (D’ANCONA, 2018, p. 20). É nesse sentido que a pós-verdade pode ser definida como a “relativização da verdade, banalização da objetividade dos dados e supremacia do discurso emotivo” e ainda como “relativo a circunstâncias em que fatos objetivos são menos influentes na formação da opinião pública do que emoções e crenças pessoais” (ZARZALEJOS, 2017, p.11).

Tais definições caracterizam bem o que vem ocorrendo no cenário político nacional e internacional. Processos eleitorais baseados exclusivamente, ou quase que exclusivamente, em informações enganosas, em notícias falsas, as famosas *Fakes News*, cujo objetivo é, em primeiro lugar, denegrir, aniquilar, a imagem de opositores políticos, fazendo com que seus discursos e suas plataformas políticas sejam desacreditados, assim, e em segundo lugar, abre-se caminho para uma maior aceitação de figuras e propostas políticas que, de outro modo, não ganhariam espaço nos pleitos eleitorais e na opinião pública.

Com a prática dos discursos da pós-verdade, ocorreu uma proliferação de posturas intransigentes, unilaterais, intolerantes que passaram a marcar o debate político. Constantemente os instrumentos de manipulação dos padrões sociais dos indivíduos são aperfeiçoados, especialmente no que tange a captação de informações que traçam os perfis das pessoas, o que possibilita o direcionamento de textos, imagens, propagandas capazes de convencer e, assim, manipular um grande número de pessoas. Nas palavras de D’Ancona (2018, p. 15), “parece uma

afronta à maior revolução da história do conhecimento humano que estejam agora em circulação tanta falsificação, pseudociência...” E é exatamente isso que tem ocorrido. A confusão de informações é o elemento principal que gira em torno da pós-verdade, o que gera uma tensão entre o discurso racional e as posturas passionais, tensão essa sendo fomentada pelas falsificações (*fakes*), que se proliferam e assumem relevância decisiva no debate público. (D’ANCONA, 2018). “A era da pós-verdade é na realidade a era do engano e da mentira, mas a novidade associada a esse neologismo consiste na popularização das crenças falsas e na facilidade para fazer com que os boatos prosperem” (GRIJELMO, 2017, p. 2).

Na era da pós-verdade, a mentira sustenta-se e ganha espaços. Para tanto, algumas técnicas são usadas. Primeiramente, tem-se a *técnica de silêncio*, onde “emite-se uma parte comprovável da mensagem, mas se omite outra igualmente verdadeira” (GRIJELMO, 2017, p. 3). Em segundo lugar parte-se para a *insinuação*.

Não é preciso usar dados falsos. Basta sugerir-los. Na insinuação, as palavras e imagens expressadas se detêm em um ponto, mas as conclusões inevitavelmente extraídas delas vão muito mais além. O emissor, entretanto, poderá se defender afirmando que só disse o que disse, que só mostrou o que mostrou. A principal técnica da insinuação na imprensa parte das justaposições: ou seja, uma ideia situada ao lado de outra sem que se explicita a relação sintática ou semântica entre ambas. Mas sua contiguidade obriga o leitor a deduzir uma ligação (GRIJELMO, 2017, p. 3).

A *pressuposição* e o *subentendido* também são técnicas que fomentam os falsos discursos. “A pressuposição e o subentendido possuem traços em comum, e se baseiam em dar algo como certo sem questioná-lo” (GRIJELMO, 2017, p. 4). Quase sempre essas posturas estão baseadas

em preconceitos e/ou experiências negativas com relação a determinados fatos, que levam as pessoas a projetarem ideias e assumirem posturas diante de situações inverídicas.

Outra técnica é a *falta de contexto*, cujo objetivo é a manipulação de fatos. Isso é muito comum quando se pretende denegrir a imagem de adversários políticos, por exemplo. “A omissão cada vez mais habitual das versões e das opiniões – que deveriam ser recolhidas com neutralidade e honestidade – daquelas pessoas atacadas por uma notícia ou opinião” (GRIJELMO, 2017, p. 4).

Tem-se, ainda, a *inversão da relevância*. Como explicita Grijelmo (2017, p. 4-5):

Os beneficiários desta era da pós-verdade nem sempre dispõem de fatos relevantes pelos quais atacar seus adversários. Por isso, com frequência recorrem a aspectos muito secundários... que transformam em relevantes. Os costumes pessoais, a vestimenta, o penteado, o caráter de uma pessoa em seu entorno particular, um detalhe menor de um livro ou de um artigo ou de uma obra [...] adquirem um valor crucial na comunicação pública, em detrimento do conjunto e das atividades de verdadeiro interesse geral ou social. Desse modo, o que for opinião ou subjetividade sobre esses aspectos secundários se apresenta como noticioso e objetivo. E, portanto, relevante.

Já para Ortega (apud ROUCO, 2016, on-line) existem quatro fatores que explicam o funcionamento da pós-verdade. Cabe destacar que estes fatores não são aleatórios, mas estão interconectados.

O primeiro fator é a *transformação da comunicação política em propaganda política*, ou seja, as informações, os fatos diários, são apresentados de maneira distorcida, enganosa, mentirosa, para favorecer determinados projetos e plataformas políticas. Tudo se apresenta de maneira espetacular, com fortes apelos a sentimentos e necessidades

que estão aflorados entre as pessoas, pelas mais diversas circunstâncias. Neste aspecto reside o segundo fator, a saber: *a espetacularização da política*, onde “o político tem que cair bem às pessoas, ater-se à encenação criada pelos televisores. Não tem que propor programas, mas suscitar certos valores e certas predisposições” (ROUCO, 2016, on-line. Tradução nossa). Isso gera o terceiro fator que é o *estímulo ao mais irracional*, que são os estereótipos e os preconceitos, bem como as atitudes unilaterais e conservadoras. Essas atitudes são estimuladas, geralmente, por mentiras que são criadas de modo a afetar valores tradicionais dos cidadãos. Assim, tem-se o quarto fator que é a *criação de falsas histórias*.

O canal por onde são disseminados os discursos da pós-verdade são, especialmente, as redes sociais, por meios de aplicativos de comunicação instantânea e de massa. Vale destacar, no entanto, que o problema não é o ambiente virtual em si, que também traz muitos benefícios à comunicação entre as pessoas. O grande problema está no uso político que se faz das redes sociais, através da criação de perfis falsos, robotizados, cuja função é o compartilhamento em massa das mentiras criadas. Ao atingir perfis de pessoas reais que acreditam nas notícias falsas, ou porque não há o hábito da checagem das notícias, ou pela ignorância, ou, ainda, porque tais mentiras são convenientes às suas crenças e posições políticas, as *fakes* se espalham de maneira exponencial por meio dos compartilhamentos com amigos e seguidores. Ao receberem notícias de pessoas nas quais confiam, esses amigos e seguidores reforçam a pretensa verdade da notícia enganosa.

Que uma notícia venha de um amigo lhe dá um acréscimo de credibilidade que muitas vezes é o suficiente para apaziguar qualquer suspeita. Sendo assim, a falsa publicação começa a ser compartilhada (entre humanos). A

partir daí é questão de tempo para se formar a bola de neve (ROUCO, 2016. Tradução nossa.)

O fato incontestável é que, hodiernamente, nosso mundo, que é marcado por uma extrema quantidade de informações e pela comunicação instantânea, as mensagens prontas, breves, diretas, que não fazem pensar, têm um maior impacto do que grandes discursos racionalmente sistematizados, cuja finalidade é fazer refletir. Cabe aqui reforçar o que dissemos anteriormente: o ‘Ouse saber’, lema proposto por Immanuel Kant para o Iluminismo, se transmutou em ‘ouse não saber’, não pensar, não refletir (D’ANCONA, 2018).

Nessa mesma esteira de reflexão, Christian Dunker (2018) afirma que a pós-verdade, em sua versão contemporânea, é um retorno ao pré-moderno, na medida em que inflaciona a verdade com determinações, demandas, exigências, sem, contudo, causar uma efetiva transformação na realidade. Por exemplo, “uma verdade que é moralmente potente, mas que não produz transformações éticas relevantes” (DUNKER, 2018, p. 18).

Para Márcia Tiburi (2019), a estrutura mental e subjetiva dos tempos da pós-verdade pode ser definida como a de um *delírio coletivo*, pois vê-se pessoas fora da sua condição normal, fora de si, alteradas, o que se reflete não apenas subjetivamente, mas nos grupos sociais. “O que realmente caracteriza o delírio é uma radical desorganização dos pensamentos e da linguagem e uma crença absoluta em algo, por mais absurdo e estapafúrdio que o objeto dessa crença possa ser” (TIBURI, 2019, p. 26). Tal definição se coaduna perfeitamente com a ideia de pós-verdade.

Quando se aborda a pós-verdade como um delírio, do modo como descrito acima, compreende-se que esse delírio não é algo espontâneo, mas um construto, uma produção, algo intencional, administrados pelos meios de produção discursiva, que são a indústria da comunicação, cujo objetivo é a manobra das massas, “a colocação em prática de uma visão de mundo destrutiva, absurda e, ao mesmo tempo, lógica, mas que não se encerra em si abstratamente como uma simples fantasia. Ela produz um mundo” (TIBURI, 2019, p. 32). Este mundo produzido, embora se pretenda sistemático, racional, pois busca estruturar uma visão de mundo, o que impera é a “irrealidade e a irracionalidade. A realidade desaparece e é substituída por uma construção fantasiosa que tem a função de compensar um vazio, mesmo que seja de explicação” (TIBURI, 2019, p. 32).

O vazio de explicação ao qual Tiburi (2019) faz referência é o que possibilita abertura dos indivíduos às construções fantasiosas, enganosas, falsas. Os indivíduos buscam informações que possam corroborar seus valores, seus princípios, suas crenças, não interessando a realidade, os fatos, as evidências.

O sujeito delirante não acredita no que vê, no que ouve, no que se tornou evidente por meio de argumentos racionais. O que estou chamando de “delírio negativo” interessa muito a essa reflexão, porque se trata de compreender o ato de negar evidências e de viver em um mundo à parte com consequências diversas para o mundo ao redor.

Esse tipo de delírio parece mais ingenuidade ou simples ignorância, mas não deixa de ser uma atuação do recalcado que não permite que o indivíduo se relacione com a realidade devido ao seu conteúdo insuportável. Evita-se, portanto, enfrentar as próprias questões que porventura poderiam surgir

em uma análise mais meticulosa. Alienação em um sentido radical é o termo adequado ao caso (TIBURI, 2019, p. 34).

A negação da realidade, das evidências, por meio de teorias delirantes tem ganhado espaço a cada dia contemporaneamente. Teorias antes consideradas absurdas, como o terraplanismo¹, retornam ao debate público com uma forte pretensão de verdade, mesmo que teorias científicas já as tenham refutado há séculos. “Isso é possível porque, por mais improvável que seja o conteúdo do delírio, ele tem o valor de uma verdade para quem a ele se apegar” (TIBURI, 2019, p. 42).

O cenário, do ponto de vista dos que defendem o conhecimento racional, científico, fundado em evidências, não é animador. A perspectiva é que à medida que a pós-verdade torna-se comum, ocupe os espaços de formação de opiniões, consciências, cultura, é provável que seu discurso avance mais e mais. “[...] há meios de produção de discursos que oferecem às pessoas verdades prontas na forma de desinformação. Enchendo a cabeça de todos de falas recortadas, de narrativas fantasiosas e absurdas” (TIBURI, 2019, p. 43).

¹ Os defensores do terraplanismo (teoria de que a Terra é plana), os quais apregoam que a Terra está parada e que a superfície é plana, havendo uma cúpula sobre o planeta chamada de Firmamento. O sol, a lua e as estrelas estão sob esta cúpula. O sol e a lua são muito menores e mais próximos do que nos dizem, movendo-se em seus próprios padrões sobre a superfície da Terra. Não há planetas, mas apenas estrelas no céu. Tal teoria tem ganhado visibilidade nos últimos tempos. Uma pesquisa realizada pelo Datafolha entrevistou 2.086 pessoas em 103 cidades em julho de 2019. Entre a população mais escolarizada, o número de terraplanistas chega a 10%. Outro levantamento do instituto indicou que 26% dos brasileiros também não acreditam que o homem chegou na Lua. O resultado é similar nos Estados Unidos, onde uma pesquisa da consultoria YouGov mostrou que 2% das pessoas estão convencidas de que a Terra é plana e outros 5% têm dúvidas de que seja redonda. Para espanto de especialistas, e também de não especialistas de bom senso, não se trata de pouca gente. Além de numerosos, os terraplanistas estão ganhando notoriedade, chegando a realizar eventos com grande número de pessoas. Disponível em <<https://emails.estadao.com.br/noticias/comportamento,primeira-convencao-brasileira-sobre-terraplanismo-ocorre-em-novembro,70003019443>>. Acesso em 2 Jan 2020.

A PÓS-VERDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A pós-verdade tem influenciado de maneira direta os diversos âmbitos da vida do indivíduo contemporâneo. O campo educacional não está imune. Em linhas gerais, a pós-verdade afeta a educação gerando confusões no debate educacional. Os que se valem de um discurso genérico, superficial, escamoteado de intenções ideológicas, tentam inverter os valores, os princípios, as teorias clássicas sobre a educação. Há uma total distorção da real situação e dos alicerces da educação, bem como uma ênfase em problemas educacionais que são apenas parentes, como o combate à doutrinação ideológica nas escolas, a educação sexual etc. Conforme Marrega et al (2018, p. 25):

O elemento principal o qual devemos, ou deveríamos focar é a raiz da qualidade da educação disponibilizada (ou não) às crianças e jovens no país. Porém, o que se apresenta nos slogans é uma indução à liberdade e à felicidade dos envolvidos, ou seja, uma certeza de sucesso profissional em um futuro pré-determinado por uma sociedade posta, sociedade que se mostra contrária à apresentada nos slogans.

Esse elemento principal não é prioridade! Além disso, difunde-se a ideia de que a nossa educação é deficitária por causa das ideologias presentes nas escolas, que se refletem em seus currículos. É preciso que a educação acompanhe os “novos tempos”. É nesse sentido que, passa a compor os discursos educacionais diversas teorias que, em tese, são mais condizentes com as exigências do mundo do trabalho contemporâneo. Essas teorias pedagógicas se coadunam com o discurso da pós-verdade, pois, se de um lado, elas pretendem valorizar a educação escolar, por outro, diminuem, banalizam, desqualificam o trabalho docente.

É mais uma forma de dominação ideológica do sistema capitalista, que marca a era da pós-verdade.

Ao apresentar tais pedagogias, psicólogos e pedagogos vendem a ilusão de uma educação criativa que não podemos negar. Porém, sua criatividade consiste na busca por formas de ações capazes de melhor adaptar seus sujeitos à manutenção dos interesses da classe burguesa. Desta forma, as pedagogias do “Aprender a Aprender” (compreendem) materializam algumas ilusões da chamada “Sociedade do Conhecimento”, sociedade está criada como fenômeno de reprodução ideológica do capitalismo (MARREGA et al, 2018, p. 31).

Tornou-se comum o surgimento de questões polêmicas em sala de aula. Independente do componente curricular ministrado, os alunos, cada vez mais, questionam os professores sobre assuntos polêmicos, que envolvem desde questões sobre a vida, a natureza, até questões de teor político. Os professores precisam dedicar parte do tempo de suas aulas, já tão escasso, para esclarecer informações falsas, imprecisas, confusas, que seus alunos assimilam nas redes sociais e passam a defender como verdades absolutas, sem nenhum critério científico razoável.

Certamente que é papel da escola discutir questões que afligem seus alunos e a sala de aula é o espaço mais propício para isso. É no ambiente escolar onde os estudantes não só assimilam novos conteúdos como discutem e reinventam o conhecimento. Isso é natural e deve ser incentivado pela escola. É assim, como salienta Oliveira (1997, p. 203), que “o homem conquista uma forma própria de ser homem no espaço de nosso processo civilizatório”.

No entanto, a discussão que se tem travado no espaço escolar não tem como finalidade a produção de um conhecimento seguro, evidente,

racional. O que se tem posto em debate são questões de cunho pessoal, intimista e tal discussão se tem realizado fundada na emotividade e em crenças, onde se questiona a legitimidade do professor como figura detentora de um saber estabelecido e como autoridade epistêmico-pedagógica. São conhecidas inúmeras notícias de professores que são intimidados a prestar esclarecimentos sobre supostas “doutrinações ideológicas”. O objetivo disso é intimidar os docentes para que estes não abordem temas considerados polêmicos, especialmente os relacionados a gênero, sexualidade, política, religião, entre outros. Nos parece que a observação de Paulo Freire (1996) nunca foi tão atual:

Creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se treinam os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra. Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho (Paulo Freire, *Pedagogia da autonomia*, 1996).

De fato, os tempos atuais impõem aos professores a consciência do seu papel fundamental na coesão social e na conquista de direitos. Certamente que as forças reacionárias que procuram, a todo custo, minar o caráter democrático, igualitário, que se busca constituir nas escolas não atuam pela defesa da pluralidade e da valorização da cultura democrática. “Ao contrário, busca instaurar uma ordem persecutória, de censura e delação garantidas nos termos da lei, na qual estudantes se tornam

acusadores e professores correm o risco de serem criminalizados por exercerem o ofício de ensinar” (RIBEIRO, 2016, p. 8).

Os professores precisam, cada vez mais, de autenticidade intelectual, “fiéis aos seus ideais e autênticos em sua expressão” (DUNKER, 2018, p. 23). Contudo, na mesma medida que exigida essa autenticidade e fidelidade dos professores, são aplicadas sobre os mesmos as regras mercadológicas do desempenho, as quais induzem a uma relação produtivista com o saber. Nesta perspectiva, o professor encontra-se numa encruzilhada, onde são exigidas posturas que reforcem sua “autoridade” intelectual, mas que essa autoridade é constantemente posta em questão com base em avaliações puramente quantitativas.

Surge assim uma espécie de avaliação permanente da retórica empregada, que induz e valoriza declarações impactantes e menosprezo por autoridades ou especialistas que possam desmenti-las. A pós-verdade requer uma vida em estrutura de show na qual a sala de aula é o ensaio do espetáculo (DUNKER, 2018, p. 23-24).

O espetáculo invade a sala de aula. Os professores tornam-se marionetes de uma encenação que tem como foco a espetacularização do saber, o carisma e o estilo de quem está falando, se apresentando, em detrimento dos argumentos, demonstrações, reflexões. Esta é mais uma expressão do movimento da pós-verdade no ambiente formativo. Se, por um lado, os professores têm sua autoridade questionada e aqueles que se opõem ao movimento da pós-verdade são, a todo momento, criticados, difamados, desacreditados, por outro lado, alguns professores preferem ceder à estética do carisma e do estilo.

Instaurou-se uma luta contra “inimigos imaginários”. O professor tornou-se um desses inimigos. Com relação a essa questão, Judith Butler

(2015) assevera que em contextos marcados por instabilidades e conflitos sociais, é comum que o poder hegemônico crie inimigos, apresentados em sujeitos ou grupos sociais, que seriam os supostamente ameaçadores dos valores, dos bons costumes. Estes são sacrificáveis e, precisam ser, efetivamente, combatidos. É nesse sentido que a autora afirmar que “quando essas vidas são perdidas, não são objeto de lamentação, uma vez que, na lógica distorcida que racionaliza sua morte, a perda dessas populações é considerada necessária para proteger a vida dos ‘vivos’” (BUTLER, 2015, p. 53).

A grande maioria das pessoas são levadas a aceitar a sociedade do modo como está estruturada. Os ideólogos dessa sociedade moldam o universo conceitual e prático dos indivíduos e se valem de todos os modos e meios, midiáticos e institucionais para tanto. Cria-se a era do “pensamento único”. A escola é uma das promotoras desse pensamento. Mas o que exatamente vem a ser o “pensamento único”? Nas palavras de Ramonet (online):

A tradução em termos ideológicos de pretensão universal dos interesses de um conjunto de forças econômicas, particularmente as do capitalismo internacional. Se pode dizer que está formulada e definida a partir de 1944, por ocasião dos acordos de Breton-Woods. Suas fontes econômicas e monetárias – Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico, Comissão Europeia, Banco da França, etc. – que, mediante seu financiamento, colocam a maior parte dos centros de investigação, universidades e fundações a serviço de suas ideias em todo o planeta. Estes se afinam com o dogma e se encarregam de propagar a boa nova. Esta é recolhida e reproduzida pelos principais órgãos de informação econômica e principalmente pelas bíblias dos investidores e especuladores da Bolsa de Valores – The Wall Street Journal, The Financial Times, The Economist, Far Eastern Economic Reveiw, Agência Reuter etc. –

que, não por acaso, são de propriedade de grandes grupos industriais ou financeiros.

Esse processo de produção de identidades por meio da formação escolar é estratégico, pois possibilita o controle das massas. Por isso, não é conveniente para o sistema socioeconômico capitalista uma educação crítica, reflexiva, mas de consciências fragmentadas, incapazes de compreender e agir na realidade como uma totalidade social. Assim, os ideólogos da pós-verdade agem como verdadeiros esquadrinhadores das consciências, especialmente quando seus discursos invadem o ambiente educacional. Cria-se uma máquina de controle que atua por meio das mídias, das redes sociais, no meio de grupos, nas escolas e universidades etc. Os discursos, as informações manipuladas, a relativização do saber e dos fatos criam um domínio sobre a informação e a comunicação por meio do qual se busca atingir objetivos, principalmente políticos, de grupos hegemônicos.

Nesse ínterim, os discursos da pós-verdade têm sido eficazes na mobilização de pessoas em prol de pautas, ideários, considerados até pouco tempos absurdos. Hoje,

[...] são organizados movimentos sociais que arrastam em seu bojo pessoas que poderiam ser qualificadas de “inocentes” (com relação à consciência dos fins reais dos movimentos de que participam ou ao qual aderem), já que é extremamente difícil para grande parte das pessoas, devido às condições modernas de existência social descobrir o real sentido dos respectivos movimentos. Os prejuízos morais e materiais que sofrem só são percebidos tardiamente (OLIVEIRA, 2010, p. 109).

A ideia fundamental dos defensores do “pensamento único é a de que a economia determina todos os campos da vida, especialmente o

político. Nesse sentido, a organização da vida, os valores e princípios que precisam ser preservados, a concepção de formação humana (educação) etc., estão embasados nos interesses e necessidades econômicas do sistema. Essa ideia é repetida diariamente por meio de todos os modos possíveis, principalmente através das mídias e redes sociais. Porém, o que nos chama mais a atenção é como essa lógica tem invadido o campo educacional, o que destrói as possibilidades de uma educação emancipatória, reflexiva, livre, tornando mais difícil a formação de pessoas resistentes e críticas ao obscurantismo. É uma verdadeira doutrinação das massas, embora os ideólogos das novas pedagogias de competências digam que seria uma forma de aprendizagem autônoma, que privilegia os interesses individuais. Mas onde fica a liberdade, a iniciativa individual diante de uma formação que não lhe possibilita formas alternativas de vida social? Ao contrário disso, o que ocorre, de fato é

[...] um reforço significativo no controle social, este conjunto de recursos materiais e simbólicos de que dispõe uma sociedade para assegurar-se da conformidade do comportamento de seus membros a um conjunto de regras e princípios prescritos e sancionados. Com efeito, novos métodos de coação estão se instalando, métodos mais sutis, mais insidiosos e eficazes, enquanto surgem técnicas de último tipo, com base na eletrônica e na informática, para acompanhar à sua maneira o comportamento dos cidadãos, verificar o que se afasta dos padrões estabelecidos e castigar os desvios. Ninguém está a salvo (RAMONET, on-line).

“Pensamento único”, nesta perspectiva, pode ser bem entendido como um pensamento administrado. E não será isso que está hoje ocorrendo no chão das escolas? Ao invés de pedagogos, educadores, professores, estamos sendo administradores de pensamento? Estamos

realizando uma grande domesticação humana? Não estaríamos, apenas, formando pessoas passivas e conformadas com o sistema, propensas ao consenso inquestionável?

É nessa ótica que o conhecimento que chega às escolas é organizado de modo a transmitir aos alunos meras instruções de acordo com sua condição social, especialmente a de ser mão-de-obra para o mercado. A escola torna-se o espaço onde os grupos dominantes se veem forçados a recorrer a um empenho constante de convencimento ideológico para sustentar sua dominação.

A educação é, por conseguinte, parte de uma totalidade concreta, totalidade essa regida, em sua base estrutural, pela dinâmica mercadológica, que faz da educação um processo redutível ao aspecto instrucional, que se traduz no tecnicismo e na profissionalização unilateral situada no horizonte tecnocrático, cuja preocupação primeira é a mera “capacitação do funcionário da maneira mais competente possível a fim de que ele possa exercer sua função no contexto sistêmico de sua vida societária” (OLIVEIRA, 1997, p. 242).

Esse modo de educação pautada na instrução, na capacitação, exercida de maneira acrítica, cria as condições para a internalização dos valores que sustentam e perpetuam o modo de produção vigente e o discurso da pós-verdade tem sido um caminho bem pavimentado para essa internalização.

Está claro, com isso, que a conjuntura atual, do capitalismo neoliberal, permite-nos entender, portanto, como o discurso da pós-verdade é conveniente e impacta decisivamente na educação e como esse impacto reverbera sobre a vida social das pessoas. É claro, dessa forma, como o discurso da pós-verdade tem uma aberta colocação ardilosa, cujo objetivo é camuflar o domínio que vem ocorrendo na escola de

maneira clara por meio da perspectiva empresarial de educação, que, como demonstrado anteriormente, cria a escola do “pensamento único”.

ENSINO DE FILOSOFIA E O COMBATE À PÓS-VERDADE

Conforme tratamos anteriormente, a pós-verdade é presença efetiva e permanente no ambiente escolar, seja por meio das polêmicas envolvendo professores e alunos, seja na disseminação das *Fake News* e teorias conspiratórias que são propagadas, compartilhadas e cridas pelos alunos sem qualquer critério de racionalização, o que desemboca no “pensamento único” no ambiente escolar, que seria a reprodução tácita do sistema de ensino que, em última instância, reproduz a forma de pensar produzida pela classe dominante. Essa perspectiva de reprodução da ideologia da classe dominante entendemos ser um ponto de aproximação e afinidade com os propósitos da pós-verdade.

Porém, como este debate chegou ao chão da escola, é preciso ferramentas para travá-lo da forma mais proveitosa para a comunidade escolar. Nesse sentido, consideramos fundamental discutir o papel do ensino da filosofia na escola como uma dessas ferramentas de combate aos falsos discursos da pós-verdade. A perspectiva é que podemos e devemos enfrentar e contrapor esses discursos a partir da nossa prática educativa e, mais especificamente, a partir do ensino das disciplinas de humanidades, especialmente da Filosofia. Entretanto, como pretendemos delegar à Filosofia essa tarefa tão difícil de combater à pós-verdade, é de fundamental importância trazer à tona questões relacionadas à própria presença da filosofia no ensino médio e seu caráter de especificidade e legitimidade. É preciso suscitar essa reflexão, especialmente da

filosofia como resistência, como construção de um pensamento reflexivo e como emancipação.

Os processos educativos podem trazer em si um potencial conservador, de um lado, na medida em que são usados para legitimar e manter um *status quo dominante*. Porém, por um outro lado, eles podem ser transformadores, podem figurar como resistência diante de situações que subjuga os indivíduos. Dessa forma, pode-se afirmar que na educação estão presentes as representações dos grupos sociais, configurando-se como um campo de luta. Diante disso, é preciso pensar, no contexto da pós-verdade, o sentido e a tarefa do ensino de filosofia na educação básica hoje.

No atual contexto sociopolítico, onde ideias conservadoras, agressivas, inumanas, invadem os espaços educacionais, notadamente as escolas e universidades, a filosofia emerge como *insistência e resistência*.

Como insistência, a filosofia vem, permanentemente, buscando seu lugar próprio, explicitando a sua importância enquanto componente curricular. As principais questões postas em torno disso são: “o que fazer? Como fazer? Mas, também: por que fazê-lo?” (GALLO, p. 2010, 159). Diante de tais questões, diversas justificativas para o ensino da filosofia na educação básica foram produzidas.

[...] foram duas as principais justificativas. Por um lado, dizia-se que a presença da filosofia na educação dos jovens justificava-se pela necessidade de um desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes [...] por outro lado, às vezes articulado com este primeiro aspecto, outras vezes não, aparecia uma segunda justificação: o caráter interdisciplinar da filosofia. Ela seria o elemento necessário para promover o diálogo e a integração entre as diferentes disciplinas do currículo, apresentadas aos estudantes de modo completamente desarticulado e fragmentado, causando uma compreensão

equivocada do conjunto do conhecimento humano (GALLO, 2010, p. 159-160).

A filosofia insiste em permanecer como disciplina na educação básica não pelo que ela pode ser útil, mas como um fim em si mesma, ou seja, como uma forma de conhecimento que faz parte da formação integral do ser humano. A filosofia possibilita aos indivíduos produzirem conceitos que lhes permitem agir sobre o mundo de maneira racional, equacionando seus problemas vividos cotidianamente, tais como dilemas existências, morais, afetivos, entre outros. Daí a necessidade da filosofia na educação básica. Certamente que, em última instância, sempre se buscará um fator instrumental para a filosofia, uma utilidade. Não poderia ser diferente. Porém, essa utilidade deve ser dada pelo caráter própria da filosofia. Esse caráter próprio, por sua vez, se coaduna com os elementos extrínsecos, fazendo da insistência da filosofia uma tarefa ampla, enquanto construção de um pensamento crítico, reflexivo, autônomo e construtivo de conceitos. Em todo esse movimento se radica o núcleo forte da resistência da filosofia contra o pensamento único.

Se a insistência da filosofia deve justificar-se pelo caráter intrínseco, como resistência, assume importância o caráter extrínseco, ou seja, a utilidade que se espera da filosofia como disciplina na educação básica. “O suposto é que as práticas educativas, assumidas criticamente, se constituem em um forte fator de resistência, frente às estratégias teórico-práticas de um pensamento único, como grande legitimador de uma situação de exclusão e de domínio” (CULLEN, 2014, p. 16).

A filosofia, como componente curricular, é uma forma resistência, por conseguinte, na medida em que ajuda os estudantes, bem como

todos que têm contato com ela no espaço educacional, a desenvolver o seu potencial crítico. Essa capacidade de resistência da filosofia desnatura formas de condições sociais e históricas que pesam sobre os indivíduos. Desse modo, a resistência que a filosofia representa extrapola o ambiente escolar, mostrando que a filosofia tem um relevante impacto na vida, no cotidiano, de quem a estuda. Assim, a filosofia

[...] pode dar elementos para desconstruir representações sociais e históricas “naturalizadas”, tanto da escola, como dos papéis de educador, educando, técnico ou cientista, político. Isso implica repensar e argumentar em torno das relações entre educação e sociedade, educação e poder, educação e trabalho, educação e saúde (CULLEN, 2014, p. 17).

Mais especificamente, no contexto da pós-verdade, o ensino de filosofia na educação básica é resistência porque denuncia e combate os mecanismos ideológicos que engessam e confundem os pensamentos dos estudantes, desprovendo-os ou dificultando-lhes o acesso a uma formação integral em nome de uma formação puramente instrumentalizada.

A filosofia [...] pode entender-se como uma forma de resistência que denuncia as crescentes estratégias despotencializadoras da crítica, que tendem a dar uma visão fragmentária do sujeito da educação, uma visão meramente instrumental das instituições, uma visão apolítica dos processos de ensino e aprendizagem, e uma estratégia mercantil nas avaliações e certificações (CULLEN, 2014, p. 17).

Em consonância com o que fora dito anteriormente sobre o pensamento reflexivo, o ensino de filosofia é uma forma de fomentar a reflexão, a criticidade “como modo de definir a racionalidade que pode fazer-se posição do campo problemático da educação, como forma de

resistir com inteligência” (CULLEN, 2014, p. 17). A filosofia no ensino médio, portanto, não se configura apenas como uma disciplina presente nos currículos para preencher o tempo dos alunos ou para complementar a carga horária dos professores. Bem entendida, a sua presença nas escolas fomenta a formação integral dos jovens, ela propicia uma hermenêutica do pensamento crítico (CULLEN, 2014), que seria o momento em que os estudantes reconhecem que vivem em uma realidade marcada por relações de poder. A reflexão fomentada pela filosofia “abre a possibilidade de transformar o domínio em poder livre” (CULLEN, 2014, p. 18).

Pensar o ensino de filosofia como emancipador dos jovens, inseridos em uma escola massificada e permeada pelos discursos da “Era da pós-verdade”, é, antes de tudo, um grande desafio, se considerarmos que a questão sobre o ideal de emancipação já seja considerada superado por muitos estudiosos. Como assevera Walter Kohan (2010, p.203), “a questão é ainda mais complexa quando a própria filosofia e seu ensino são colocados como um caminho que conduz à emancipação numa sociedade democrática”. Não devemos, com isso, diminuir nosso ânimo.

Sempre que se estuda o devir da educação, recorre-se ao ideal de esclarecimento do Iluminismo e, com isso, evoca-se a sua atualidade. Entendemos, portanto, que o ensino de Filosofia com vistas à emancipação dos nossos estudantes pode contribuir, sobremaneira, para combater a pós-verdade no ambiente escolar. Kohan ressalta que

Em certo sentido, a educação é também o espaço de encontro do indivíduo com a sociedade: uma educação que permite a emancipação individual, através da formação crítica, é a condição e o caminho mais sólido para emancipação social. Sem uma educação crítica não há emancipação

possível, em qualquer sentido interessante da palavra, nem dos indivíduos nem dos coletivos (KOHAN, 2010, p.207).

É importante justificar e defender, por conseguinte, o ensino da filosofia, especialmente em tempos de pós-verdade, de confusão do pensamento, pois na medida em que possibilita aos alunos a construção de conceitos com os quais eles farão a leitura do mundo, essa leitura não se conformará com as ideias e discursos aparentes, superficiais. A autorreflexão, a criticidade, farão os jovens estudantes, mesmo que de maneira incipiente, buscar o essencial das coisas, através de uma crítica imanente dos objetos, do mundo, das ideias, dos discursos.

Dessa forma, na medida em que combate a pós-verdade, a filosofia conduz os estudantes ao “verdadeiro” conhecimento, qual seja, aquele que não se prende ao imediatismo, a aparência, mas que busca compreender as coisas e as falas dentro dos contextos históricos, sociais, políticos e culturais. A autorreflexão que possibilita essa compreensão é o mote para a emancipação, que conduz à desbarbarização da humanidade.

As reduzidíssimas possibilidades de, no momento, mudar radicalmente os pressupostos sócioeconômico-políticos que geram a barbárie levam Adorno a enfatizar o lado subjetivo, desenvolvendo o que se denomina a volta ao sujeito. E nessa tentativa, a educação [...] a autorreflexão crítica assumem uma posição ímpar: “Deve-se conhecer os mecanismos que tornam os homens assim, que os tornam capazes de tais atos. (...) Devemos trabalhar contra essa inconsciência, devem os homens ser dissuadidos de carentes de reflexão sobre si mesmos, atacarem os outros. A educação só teria pleno sentido como educação para a autorreflexão crítica” (ZUIN et al, 2000, p. 130-131).

A desbarbarização, a emancipação, o pensamento crítico, reflexivo, autônomo, é, portanto, um dos mais importantes objetivos da educação e, embora todos os campos do conhecimento possam colaborar com esse objetivo, a filosofia identifica-o com o seu objetivo por excelência.

Daí a importância singular da educação em geral e do ensino de filosofia em particular: é só através de um longo e trabalhoso processo de formação que se pode converter essas tendências. Por isso, também a urgência de uma verdadeira formação na autonomia e a sua impossibilidade política de ser postergada: não há emancipação política sem uma educação política consistente com seus fins e princípios (KOHAN, 2010, p.205).

É necessário, para tanto, que o sistema educacional crie condições reais para o exercício da consciência crítica que, perpassam a desconstrução dos mecanismos hostis ao uso livre da razão. “Adorno confia que a consciência verdadeira não poderia escolher o que ela tem escolhido sobre as formas da alienação: o massacre, o horror, o holocausto, a própria ausência da razão” (KOHAN, 2010, p.206).

Nesse sentido, reiteramos a ideia de que o uso livre e esclarecido da razão para um enfrentamento da questão da pós-verdade na nossa sociedade e, principalmente, no contexto escolar é, para nós, mais que um debate epistemológico em torno do que seja ou não a verdade, mas um posicionamento político de tais questões, enfrentando os discursos da pós-verdade e, evidenciando sua construção e finalidade frente aos interesses da classe dominante que a utiliza como força simbólica de difusão de sua ideologia. Diante disso,

Talvez nós, os professores de filosofia, devamos nos emancipar hoje, em primeiro lugar, de nós mesmos, do modo em que amamos; em nome da filosofia, construir propostas pedagógicas, fundamentar programas de

emancipação humana e traçar caminhos para que outros se emancipem. Que só possamos olhar mais atentamente o nexos entre filosofia, educação e emancipação; perceber que uma exigência filosófica e política para ser professor de filosofia é repensar permanentemente os pressupostos políticos e filosóficos de nossa prática (KOHAN, 2010, p.206).

A crítica como análise das condições lógicas e concretas para conceber um juízo acerca do que seja a verdade de alguma coisa é, certamente o caminho e o esforço de percorrê-lo para, enfim, alcançar um significativo grau de emancipação suficientemente consistente para preparar os jovens para enfrentar os desafios da realidade, em que a própria realidade é questionada, dando lugar ao aparente, ao efêmero e ao superficial. “Pensar o caso específico do ensino de filosofia no ensino Médio traz, necessariamente, a preocupação sobre como pode ela colaborar para o aprimoramento de sujeitos, em pleno processo de formação, numa fase crucial para a definição do sentido de existência” (DEINA, 2009, p.132).

Ensinar filosofia, portanto, é dar aos alunos as condições para saberem discutir de modo autônomo, os problemas, os argumentos, as teorias e, daí, levantar seus próprios problemas. É nesse sentido que afirmamos que ensinar filosofia é ensinar a filosofar. Esta é a forma como o ensino de filosofia pode combater a pós-verdade, o pensamento único, nas escolas, na medida em que estimula os alunos a filosofar, a fazerem perguntas filosóficas, a questionarem. Sem a prática do filosofar os alunos podem vir a reduzir suas opiniões, pensamentos, visões de mundo, ao “senso comum”, ao “achismo”, ficando vulneráveis a discursos apelativos, sensacionalistas, enganadores, típicos de tempos de pós-verdade.

O grande papel da filosofia na educação básica é conduzir ao caminho da conscientização, ou seja, a um esclarecimento, formar as consciências dos alunos para que estes possam reconhecer conteúdos de verdade no seu cotidiano. A filosofia no Ensino Médio possibilita a conscientização dos estudantes sobre os mecanismos ideológicos que causam a alienação. Somente a educação para emancipação, numa realidade mediada pelo falseamento do pensamento, consegue se estabelecer uma educação para a autonomia e para a resistência. Contudo, é preciso estimular o potencial crítico para que os estudantes não fiquem apenas na rebeldia sem propósito, mas transformem-na em crítica consciente, consistente e emancipadora.

É nesse sentido, interpreto, que deve ser entendido o chamado de Adorno à “produção de uma consciência verdadeira”: uma consciência que seja formada para poder se exercer verdadeiramente como tal, enquanto consciência crítica e soberana. Em outras palavras, é necessário que um sistema educacional crie as condições para o exercício da consciência, que, na Indústria Cultural, passam pela desconstrução dos mecanismos hostis a um uso livre e soberano da consciência e, a uma só vez, pela disseminação das técnicas e dispositivos necessários para seu livre exercício. Uma vez emancipada, Adorno confia que a consciência verdadeira não poderia escolher o que ela tem escolhido sob as formas da alienação: o massacre, o horror, o holocausto, a própria ausência de razão (KOHAN, 2010, p. 206).

Portanto, fica patente a importância e a necessidade de se ensinar filosofia nas escolas hoje, num cenário de proliferação dos discursos da pós-verdade. Fazer os alunos terem uma experiência de pensamento, através das categorias, dos conceitos, das ideias, dos problemas filosóficos trabalhados, exercitado em sala de aula. O ensino de filosofia possibilita essa emancipação do pensar. Desse modo, uma educação que

valoriza o filosofar, um sistema educacional, um currículo escolar que possibilita a vivência do filosofar aos seus alunos, permite a emancipação individual através da formação crítica e, assim, está pavimentando o caminho para a emancipação social e, conseqüentemente, para a superação de todo que seja inumano, opressor, para a superação da pós-verdade como delírio coletivo, como mentira, como ideologia, como pensamento único, pois o caminho para o filosofar é único, qual seja, o da reflexão crítica que é um processo que põe cada um diante de si mesmo e de suas circunstâncias, o próprio sujeito, juntamente com o objeto de seu pensamento, procura olhar-se, conhecer-se a si mesmo.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *A dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.
- BUTLER, J. *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- D'ANCONA, M. *Pós-verdade: a nova guerra contra os fatos em tempo de fake news*. Tradução de Carlos Szlak. Barueri: Faro Editorial, 2018.
- DEINA, W. J. Filosofia no ensino médio: uma leitura com base na teoria crítica da escola de Frankfurt. In: CERPAS, F.; OLIVEIRA, P. R.; SARDI, S. A. (org.). *Ensino de filosofia, formação e emancipação*. Campinas - SP: Editora Alínea, 2009.
- DUNKER, C. Subjetividade em tempos de pós-verdade. In: DUNKER, C. et al. *Ética e pós-verdade*. Porto Alegre: Dublinense, 2018.
- GALLO, S. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. In: SILVEIRA, R. J. T.; GOTO, R. (org.). *Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

GIROTTTO, E. Um ponto na rede: o “escola sem partido” no contexto da escola do pensamento único. In: CATELLI JR, R.; ANDRADE, L. *A ideologia do movimento escola sem partido*. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

GRIJELMO, Á. *A arte de manipular multidões: técnicas para mentir e controlar as opiniões se aperfeiçoaram na era da pós-verdade*. 2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/08/22/opinion/1503395946_889112.html. Acesso em: 22 dez. 2019.

KOHAN, W. O ensino de filosofia e a questão da emancipação. In: CORNELLI, G.; CARVALHO, M.; DANELON, M. (org.) *Filosofia: ensino médio*. Brasília, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; vol.14)

OLIVEIRA, M. M. *Florestan Fernandes*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010. (Coleção Educadores).

OLIVEIRA, M. *Tópicos sobre dialética*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997. (Coleção Filosofia, 51).

RAMONET, I. *O pensamento único e os novos senhores do mundo*. Disponível em: <http://www.culturabrasil.org/zip/pensamentounico.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2020.

RIBEIRO, V. M. *A ideologia do movimento escola sem partido: 20 autores desmontam o discurso*. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

ROUCO, F. *La posverdad se hace viral*. 2016. Disponível em: bez.es/306816162/posverdad-viral.html. Acesso em: 12 dez. 2019.

TIBURI, M. *Delírios do poder: psicopoder e loucura coletiva na era da desinformação*. Rio de Janeiro: Record, 2019.

ZARZALEJOS, J. A. Comunicação, jornalismo e ‘fact-checking’. *Revista Uno*, São Paulo, n.27, p.11-13, mar. 2017. Disponível em: <https://www.revista-uno.com.br/numero-27/comunicacao-jornalismo-e-fact-checking/>. Acesso em: 04 jul. 2019.

8

A CONTRIBUIÇÃO SOCRÁTICA NO ENSINO DE FILOSOFIA DIANTE DE UMA EDUCAÇÃO DE MERCADO SOB INFLUÊNCIA DA PEDAGOGIA TECNICISTA

Robson Pontes Custódio

INTRODUÇÃO

Antes mesmo da educação ou do ensino passar a ser algo institucionalizado, o ser humano, na busca de sua conservação e ao mesmo tempo do seu desenvolvimento, ensina suas crianças e seus jovens. Pois esse ser chamado homem, é um ser que só sobrevive vivendo em sociedade e que por isso tem essa necessidade de ensinar crianças e jovens, no intuito de conhecer e enfrentar o mundo. Aristóteles em sua obra política já afirmava essa necessidade humana de vida no coletivo e alertava para o perigo da selvageria ou da vida fora da vida coletiva, quando dizia que:

A natureza compele assim todos os homens a se associarem. Àquele que primeiro estabeleceu isso se deve o maior bem; porque se o homem, tendo atingido a sua perfeição, é o mais excelente de todos os animais, também é o pior quando vive isolado, sem leis e sem preconceitos. Terrível calamidade é a injustiça, que tem armas na mão. As armas que a natureza dá ao homem são a prudência e a virtude. Sem virtude, ele é o mais ímpio e o mais feroz de todos os seres vivos. (ARISTÓTELES, 2017, p.15)

Concordando com Aristóteles que o homem é um ser de vida coletiva e é nessa vida que desenvolvemos virtudes, pode-se afirmar que

esse desenvolver virtudes passa necessariamente pela educação de crianças e jovens. Sendo assim, a educação é um processo vital para o homem. Esse processo acompanha toda a história humana e atualmente é ponto de reflexão filosófica e pedagógica. É nesse sentido que Hannah Arendt afirma que a educação das crianças e dos jovens é de responsabilidade dos adultos. Segundo Arent, 2001:

Na medida em que a criança não conhece ainda o mundo, devemos introduzi-la nele gradualmente; na medida em que a criança é nova, devemos zelar para que esse ser novo amadureça, inserindo-se no mundo tal como ele é. No entanto, face aos jovens, os educadores fazem sempre figura de representantes de um mundo do qual, embora não tenha sido construído por eles, devem assumir a responsabilidade, mesmo quando, secreta ou abertamente, o desejam diferente do que é. Esta responsabilidade não é arbitrariamente imposta aos educadores. Está implícita no fato de os jovens serem introduzidos pelos adultos num mundo em perpétua mudança. (ARENT, 2001, p.10)

Sendo assim, a questão sobre como ensinar crianças e jovens no contexto atual continua tendo grande importância, e é ao mesmo tempo também desafiadora, por isso vários autores no ocidente em toda a história da humanidade refletiram e contribuíram sobre a questão de educar e/ou ensinar.

Trazendo esse desafio do ensino para o Brasil, ele torna-se um tanto maior, pois nesse país a história da educação mostra o quanto o povo nunca foi o alvo prioritário na questão colocada acima que é a de cuidar de suas crianças e jovens mostrando e ensinando sobre o mundo. Nossa educação tem em sua história um caráter elitista com forte influência tomista trazida pelos jesuítas, e com a chegada da indústria, uma forte influência da pedagogia tecnicista. E que somando o tempo

dessas duas influências pedagógicas, temos mais de quatrocentos anos desses modelos de educação e de escola aplicados no Brasil.

O presente artigo vai se deter nesta parte introdutória, na pedagogia tecnicista no Brasil destacando o problema trazido por essa pedagogia, desde que aqui chegou e que ainda está presente no século XXI, que é o individualismo. Refletindo sobre as consequências causadas por essa forma de educação na formação da vida de crianças e jovens que se tornarão adultos responsáveis em transmitir o mundo para as gerações seguintes. Essa pedagogia tem como ponto positivo a formação do jovem para o trabalho, já que o trabalho do ponto de vista ontológico, hominiza o sujeito. Porém, tem como ponto a ser criticado o fato de trazer alienação e estranheza ao sujeito educado por ela, na questão do conhecimento que se relaciona com a reflexão de si mesmo, na relação com o outro e com o mundo. Critica-se aqui a pedagogia tecnicista por sua proposta de preparar pessoas apenas para atender o mercado de trabalho. Dessa maneira, a criança e o jovem educados por essa pedagogia do aprender a fazer, são aproximados de máquinas e aparelhos de tecnologia avançadas e ao mesmo tempo, distanciados do outro, da reflexão sobre a vida e sobre o mundo que o cerca, desenvolvendo dessa forma um individualismo que isola e embrutece o indivíduo, proporcionando como uma de suas consequências, exatamente o inverso pensado por Aristóteles que é o viver em coletividade, ou do aprender a saber viver em sociedade. Portanto, nosso objetivo é de aprofundar um pouco mais nosso conhecimento sobre a educação tecnicista no Brasil, perceber suas características e consequências, e a partir daí fazer o diálogo com Sócrates na busca de propor um outro tipo de individualidade e educação. Uma educação que traga além do trabalho, a autonomia, ou seja, pensar aqui uma educação que prepare crianças e jovens para a

vida e todas as suas dificuldades e desafios no campo da existência consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Para isso, faz-se ainda necessário para uma melhor compreensão, a explanação de conceitos como: tecnicismo, individualismo, e cidadania, bem como desenvolver a partir da máxima socrática do “conhece-te a ti mesmo”, o que seria essa questão da individualidade nesse pensador.

REFLEXÃO SOBRE A PEDAGOGIA TECNICISTA E SUAS MARCAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A pedagogia tecnicista quando se apresenta no Brasil, ratifica o caráter elitista na educação brasileira, pois tinha como principal objetivo, atender à demanda de mão de obra que se fez necessária no país pela industrialização, fazendo com que surgisse inclusive as escolas profissionalizantes¹, que desde seu início tem como alvo as classes mais pobres. E é sobre isso que afirmam Gomes e Araújo (2016):

Existia no contexto da educação brasileira um notório caráter elitista de ensino e educação, pois, ao tempo em que a escola profissionalizante/profissional/técnica era pra conter as expressões da questão social (a principal delas era a vagabundagem), a academia continuava a ser um espaço de privilégios dos abastados, para que, como de cultura, no futuro fossem eles os representantes políticos da sociedade brasileira, enquanto os técnicos seriam a mão de obra necessária ao “desenvolvimento”. (GOMES; ARAÚJO, 2016, p. 112-113.)

Portanto, já sabendo por qual motivo a escola brasileira passa a adotar o tecnicismo como proposta pedagógica para crianças e jovens

¹ A instituição hoje denominada de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, surge em 1909 como escola de aprendizes artesãos com o objetivo de oferecer ensino profissional gratuito para os “menos favorecidos de fortuna”, como consta no decreto-lei nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.

deste país, partimos para a definição dessa ideia pedagógica. Por meio da leitura de pensadores da educação utilizados nesse artigo que são Saviani e Libaneo, entende-se que pedagogia tecnicista é aquela que faz com que o jovem seja formado como mão de obra para atender uma demanda de mercado. Portanto, para atingir seu objetivo, o que importa nessa pedagogia é que o estudante aprenda a fazer, ou seja, aqui o destaque não é o aprendizado de jovens e crianças para entendimento do mundo, da vida, do outro e de si mesmo, mas destaca-se nessa pedagogia, ideias relacionadas a maior racionalidade, produtividade, eficiência, assemelhando-se ao processo fabril. Há aqui uma objetivação do trabalho pedagógico. Essa ideia pedagógica é definida por Libaneo como aquela que subordina a educação à sociedade, no sentido de preparar o estudante para mão de obra da indústria e o essencial nessa pedagogia é o aprender a fazer, aprender a técnica (LIBANEO,1992).

É no decorrer do século XX, que essa ideia pedagógica com toda sua carga ideológica de segregação entre ricos e pobres, ganha força no Brasil fazendo com que suas práticas sejam cada vez mais entranhadas nos jovens e trabalhadas nas escolas durante esse período. É o que se percebe nas palavras de Ciavata (2016), que diz:

A escola do trabalho do início do século XX oferece uma educação assistencial de nível primário e prepara para o trabalho manual, artesanal, limitando a educação às primeiras letras, aos quatro anos de ensino primário. Progressivamente, da industrialização dos anos 1930/1940 em diante, a escola assume a educação secundária, o ideário industrialista, e transforma as oficinas nos moldes das fábricas, introduzindo elementos de cultura geral e priorizando a aprendizagem para o trabalho, sob a atração ativa dos intelectuais e empresários preocupados com a formação de mão de obra para a indústria. (CIAVATA, 2016, p. 142.)

Ciavata afirma ainda que com a nova constituição do período ditatorial, a profissionalização se torna obrigatória no ensino fundamental e médio com as reformas educacionais do ano de 1971, criando assim, um novo álibi para desviar os mais pobres do ensino superior e ideologizar a divisão de classes com a formação profissional. (CIAVATA, 2016.) E isso aprofunda ainda mais na história do Brasil a presença da pedagogia tecnicista e suas consequências danosas à formação humana dos brasileiros, pois pessoas que foram educadas apenas para exercer um ofício, foram também prejudicadas no restante de sua formação humana, perdendo funções essenciais para qualquer ser humano tais como a reflexão crítica, a leitura hermenêutica do mundo, e a reflexão sobre o viver coletivo em questões como moral e política. Essas deficiências decorrentes da pedagogia tecnicista durante boa parte da história da educação no Brasil, ainda são percebidas no século atual.

O centro do processo de aprendizagem, nessa pedagogia não é o professor, nem o aluno, mas a técnica, o aprender a fazer. Essa objetividade pedagógica visando o atendimento para o mercado de trabalho, trouxe técnicas como o tele ensino, o microensino, a instrução programada, etc. Isso é bom enquanto prepara alguém para ter emprego, mas tira desse alguém sua subjetividade e seu poder de reflexão e de participação enquanto sujeito ativo de uma sociedade. Ou seja, aqui surge um empecilho na formação do povo brasileiro pois, enquanto temos profissionais e trabalhadores prontos com habilidades e técnicas para garantir suas vidas com um emprego, temos ao mesmo tempo, crianças e jovens que chegam na fase adulta com um total estranhamento do mundo e de tudo que o cercam, inclusive de si mesmo! Trabalhar faz parte da ontologia humana, porém desenvolver pessoas apenas para aprender técnicas e habilidades no objetivo de formar apenas

empregados, é no mínimo preocupante. Sobre essa questão Rios (2001) traz a seguinte reflexão:

A técnica tem, por isso, um significado específico no trabalho, nas relações. Esse significado é empobrecido, quando se considera a técnica desvinculada de outras dimensões. É assim que se cria uma visão tecnicista, na qual se supervaloriza a técnica, ignorando sua inserção num contexto social e político e atribuindo-lhe um caráter de neutralidade, impossível justamente por causa daquela inserção. (RIOS, 2001, p. 94).

E uma das consequências da pedagogia tecnicista que destaco nesse artigo é exatamente a formação de um individualismo que traz problemas na formação humana, pois um adulto que é formado apenas para exercer um ofício, e que acredita que ser cidadão é apenas ter um emprego, perdeu a capacidade de desenvolver autonomia no sentido kantiano da palavra, não conseguindo assim, desenvolver reflexão em questões como a existência, a moral, a política e a ciência. Daí surge a pergunta sobre o que Hannah Arendt nos disse mais acima no texto que é: como esse tipo de humano vai se apropriar do mundo e transmiti-lo para a geração seguinte?

Além disso, o individualismo colocado aqui como problema a ser discutido, traz também dificuldades pedagógicas, como reflete Saviani (2013) em sua obra a história das ideias pedagógicas no Brasil:

Na verdade, a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações. Além do mais, na prática educativa a orientação tecnicista cruzou com as condições tradicionais predominantes nas escolas bem como com a influência da pedagogia nova, que exerceu poderoso atrativo sobre os educadores. Nessas condições,

a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2013, p. 383-384).

Ora, se iniciamos o artigo concordando com o pensamento de Aristóteles que afirma que o homem é um ser que vive por natureza na coletividade, e com Arendt que se reporta sobre a responsabilidade que os adultos tem de transmitir por meio da educação o mundo para as gerações seguintes, e se sabemos que nem mesmo a pedagogia tecnicista que produz e reproduz um individualismo embrutecedor, faz com que as pessoas passem a viver de forma isoladas, e percam essa responsabilidade dos adultos com as crianças e jovens, surge a pergunta ou até mesmo a angústia de como crianças e jovens educadas por uma pedagogia tecnicista serão capazes da vivência no coletivo e capazes ainda de entender a vida e o mundo e ensinar as gerações seguintes no Brasil? O que dá a entender é que a sociabilidade a partir do tecnicismo acontecerá apenas pelo aglomerado de pessoas com um forte individualismo embrutecedor, vivendo ou existindo perto umas das outras de forma alienada, sem a menor percepção e muito menos reflexão, do que seja a vida, do que seja o mundo, do que seja política, do que seja a sociedade. Enfim, serão seres humanos desumanizados. Sobre essa preocupação, Ghedin (2008) afirma que:

O animal humano é um humano animal; traz em si o acesso à hominização na mesma medida em que pode estar na “retrocidade” de sua originalidade – ou seja, o movimento reflexivo, processado a partir da pergunta, instaura o salto para a hominização, do mesmo modo que a negação da pergunta nos lança num movimento de retorno ao ser animal. (GHEDIN, 2008, p.53)

Ora, seres humanos desumanizados, não são de forma alguma, cidadãos. E aqui busca-se entender o conceito da palavra cidadão. Para ser cidadão na acepção da palavra, não basta apenas ter um emprego, exercer seu ofício e pagar impostos. O conceito de cidadania trabalhado nesse artigo é trabalhado de forma radical e se reporta aos gregos, aos habitantes da pólis que eram conscientes e livres. Ser cidadão da pólis era uma honra, era poder participar das decisões que afetam a vida de todos os cidadãos e da cidade. O cidadão da pólis era sujeito participante e ativo sobre tudo o que dizia respeito a cidade e aos cidadãos. STONE (2005), fazendo uma reflexão sobre a pólis, a partir de Aristóteles nos diz que:

Mas quando afirmou, no início de sua Política, que o homem era um “animal político”, Aristóteles não se referia às manifestações externas da pólis enquanto entidade soberana, mas às relações internas que viabilizavam a existência da cidade. O que Aristóteles estava dizendo é que apenas o homem possuía as qualidades que tornavam possível a existência em comunidade, e para ele, como para a maioria dos gregos, a forma mais elevada de koinonia – literalmente, “comunidade” – era a pólis. Segundo Aristóteles, ela só era possível porque só o homem, dentre todos os animais, possuía o logos. O logos era mais do que a capacidade de falar. O termo denotava também a razão e a moralidade. (STONE, 2005, p.29).

Portanto, no resgate da palavra cidadão, o que esse artigo traz como proposta é pensar numa educação que atue na vida de crianças e jovens, formando para a vida em sua totalidade, tornando-os adultos preparados para enfrentar as dificuldades existentes no mundo, com decisões que visem cuidar de todos os cidadãos. Dessa forma, pode-se dizer que mesmo com o passar dos séculos, a definição de cidadão na verdade é muito mais profunda do que alguns pensam sobre ela. Dessa

forma, pode se afirmar que cidadão é aquele que está muito para além de ter apenas um ofício e exercer uma profissão, é aquele que é capaz de perceber a vida, refletir sobre ela na busca de um sentido, percebendo os outros enquanto diferentes e semelhantes, sendo também capaz de perceber e refletir sobre a moralidade, a política, a ciência..., enfim ser cidadão é estar preparado para entender o mundo e transmiti-lo para crianças e jovens. É ser aquele que contribui na entrega de um mundo melhor para as gerações seguintes. E esse poder de reflexão para ser alcançado, passa necessariamente pelo ensino de filosofia. Portanto, refletindo sobre o ensino de filosofia e em especial na filosofia de Sócrates, é que veremos quais algumas de suas contribuições para a educação filosófica dos estudantes nas escolas brasileiras, visando uma formação para uma efetiva cidadania.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE FILOSOFIA PARA UMA EDUCAÇÃO QUE FORME SERES EMANCIPADOS E AUTÔNOMOS

Depois de tudo o que foi analisado até aqui e voltando o olhar para a disciplina específica de filosofia como disciplina integrante da grade curricular das escolas de ensino médio, destaca-se aqui a importância fundamental dessa disciplina na vida dos estudantes, desenvolvendo desde cedo autonomia na vida deles e, ao mesmo tempo, na luta contra a alienação, o embrutecimento e a estranheza desses mesmos estudantes quando chegarem na fase adulta da vida.

Essa herança recebida no século XXI do modelo de ensino tecnicista se faz bem presente nas escolas brasileiras, o que dificulta o aprender nas crianças e jovens deste país. E quando voltamos o olhar para a disciplina de filosofia, aí que a situação se mostra como algo preocupante e desafiador, pois essa ideia pedagógica pode negar o próprio filosofar,

já que no ensino centrado apenas no aprender a fazer não há necessidade do estudante participar, debater, questionar, criticar, analisar o que o professor está transmitindo e sem essas ações o filosofar é anulado. Ensinar filosofia, não pode se restringir apenas a transmissão e assimilação de conteúdo. Dessa forma, a inserção da filosofia como disciplina no cenário de educação brasileiro, nos traz esperança no sentido de contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade em que haja cidadãos críticos, pensantes e atuantes. Percebe-se essa defesa da importância da filosofia nesse sentido, nas palavras de Ghedin (2008), que diz:

Essa característica fundadora do filosofar implica compromisso ético com a transformação da sociedade. Assim, o fim último do ensino de Filosofia, da educação, e da própria Filosofia, do conhecimento, dos paradigmas epistemológicos da ciência e da política é proporcionar condições de humanização, e não a supremacia da barbárie. Dizendo de outra maneira, a grande tarefa do presente é superar a despolitização suscitada pela técnica e pela ciência como formas ideológicas de desumanização. (GHEDIN, 2008, p.38).

O presente artigo, portanto, visando contribuir na resolução desse problema se propõe a perceber no filósofo grego Sócrates, suas contribuições numa reflexão acerca do ensino, e especificamente do ensino de filosofia dialogando com os dias atuais. Ensinar filosofia é essencial para a formação humana. Aprender filosofia também é essencial para a formação humana. Porém, o ensino de filosofia no Brasil hoje possui seus desafios e um deles, que é mais uma questão a ser tratada nesse artigo é: Se ensinar filosofia não se resume em transmitir conteúdos de filosofia, como ensinar os conceitos filosóficos de forma filosófica? A partir dessa problematização, surgiu a ideia de investigar e perceber

quais as contribuições de Sócrates para o ensino de filosofia. Esse pensador tem sido alvo de estudos, devido o fato de sua filosofia ter também um caráter educativo, e de seus ensinamentos serem percebidos na sua própria conduta de vida. Filosofia e vida estão intimamente ligadas no pensamento socrático, seu modo de viver anunciava sua filosofia e é por isso que se encontra em Sócrates contribuições sempre atualizadas para o ensino de filosofia. Ícone da filosofia, Sócrates nada escreve pois para ele filosofia significa viver e refletir sobre própria vida buscando no outro, por meio do diálogo respostas e conceitos. Em Sócrates, a filosofia e seu ensino não se concentram num eu detentor do conhecimento, mas na PSICHÊ do outro. Pensando isso numa sala de aula, o professor não é mais o sabe tudo, e passa a ser aquele que desperta e arranca dos alunos, o filosofar na busca de conceitos. O estudante agora torna-se sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de filosofia.

Além de tudo o que já foi dito até aqui, considero o método socrático de grande relevância para o momento atual em que vivemos, pois além de retomar o outro como parte necessária do filosofar e aprender filosofia, essa atitude de enxergar o outro, sendo trabalhada com crianças e jovens, desperta nesses atitudes como respeito, tolerância, saber ouvir, empatia, compreensão, diálogo, etc. Assim, serão abordadas características da filosofia socrática tais como: a investigação do saber a partir dos discípulos, a ironia, a maiêutica, o diálogo, a necessidade do outro, o não-saber, a busca da virtude, do autoconhecimento e da felicidade, de forma que essas características sejam percebidas como contribuições socráticas para o ensino de filosofia.

CONTRIBUIÇÕES SOCRÁTICAS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA

Não é novidade nenhuma pontuar que entre os estudiosos da educação existe a crítica à compreensão de que ensinar se restringe apenas a repassar conteúdo. Paulo Freire (1996) em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, já afirma exatamente que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Na sua crítica ao que ele denomina como ensino bancário, diz ainda que o jovem em seu aprendizado pode se desvencilhar dessa forma de conhecer. Em suas palavras, ele nos afirma que:

[...] em que pese o ensino “bancário”, que deforma a necessária criatividade do educando e do educador, o educando a ele sujeitoado pode, não por causa do conteúdo cujo “conhecimento” lhe foi transferido, mas por causa do processo mesmo de aprender, dar, como se diz na linguagem popular, a volta por cima e superar o autoritarismo e o erro epistemológico do ‘bancarismo’ (FREIRE, 2016, p.27).

Ora, se ensinar de uma forma geral, não se resume à transmissão de conteúdo, ensinar filosofia então, jamais pode ser simplesmente, repassar para o discente, conteúdos de filosofia! A filosofia enquanto disciplina escolar é, por excelência, a disciplina da reflexão, da criticidade, do diálogo, da busca sedenta pelo saber por parte do aprendiz e do educador. É nesse sentido que se percebe nesse artigo que, Sócrates, mesmo sendo filósofo grego da antiguidade (470-399 a.C), dialoga com a atualidade e se mostra como um filósofo que nos liberta desse ensino que Paulo Freire chama de bancário.

Em Sócrates, ensinar não significa que alguém, sendo detentor do conhecimento repasse para outrem, conteúdos prontos e acabados; não significa também usar da autoridade e apresentar respostas definitivas.

É exatamente o contrário! Na filosofia socrática, o não-saber não tem respostas prontas e isso faz com que aprender seja reencontrar-se por intermédio de um sábio. E é a partir dos questionamentos do não-saber socrático que se apresentam as contribuições do que está sendo construído em termos de conhecimento, ou se apresentam as contribuições para a refutação de um preconceito ou de um falso saber. “O mais importante da arte de Sócrates é sua capacidade, potência, para ser, de qualquer forma uma pedra de toque para o pensamento do jovem, alguém que pondera se dá a luz a uma imagem e a uma mentira ou a algo fecundo e verdadeiro”. (KOHAN, 2011)

Sócrates, em sua filosofia, busca o autoconhecimento, o desenvolvimento da virtude e a felicidade através da maiêutica, demonstrando em sua própria existência que essa busca é entrelaçada com o processo educativo do ser humano. Kohan (2011) afirma que:

Com Sócrates, a filosofia nasce como uma forma de vida em situação educacional. Para o ateniense, filosofar é viver interrogando-se a si e aos seus semelhantes, ocupando-se de si e dos outros, cuidando de que todos cuidem de si, transmitindo sua paixão igualitária. Sem essa dimensão pedagógica, a filosofia não tem sentido; uma vez que a filosofia seja uma forma de vida que não afeta o modo de vida dos outros, a própria vida também perde o sentido. (KOHAN, 2011, p. 144).

Na obra o Teeteto, Sócrates, afirma que seu trabalho filosófico na busca da verdade, consistia em ser parteiro de almas, ou seja, o processo de investigação mais adequado para se chegar a verdade, acontece pelo método de escutar e objetar por meio da ironia, respostas já estabelecidas sem reflexão. É óbvio que esse método só é realizado por meio do diálogo e que Sócrates, afirmando o só sei que nada sei, na sede do conhece-te a ti mesmo, não traz enquanto mestre, respostas prontas e

acabadas, mas que por meio de perguntas faz com que o discípulo seja sujeito ativo na investigação do saber e da verdade. Sócrates citado por Nicola (2005) diz que:

Ora, a minha arte de obstetra assemelha-se em tudo à das parteiras, da qual difere por ser exercida sobre os homens e não sobre as mulheres, e por cuidar das almas parturientes e não dos corpos. E a sua maior qualidade é que por meio dela consigo discernir se a alma de um jovem dá a luz um fantasma e uma mentira ou algo de vital e verdadeiro. E tendo isso em comum com as parteiras, também sou estéril... de sabedoria. (NICOLA, 2005, p.58)

A pedagogia socrática acontece na vida e está no movimento do diálogo. O discípulo do mestre é despertado e instigado a conhecer. Aquele que está com a alma parturiente necessita, portanto, de um mestre que saiba conduzir o nascimento da ideia. Essa é a função do professor parteiro segundo Sócrates, ou seja, cabe ao professor saber instigar, criar possibilidades para o discípulo alcançar o pensar filosófico. “A convicção de que o discípulo pode e deve chegar, por seus próprios meios, à construção de conhecimentos, frente à mera recepção de saberes já formulados, que era o procedimento de seus antecessores, para nós, é uma das grandes novidades da pedagogia de Sócrates”. (SOFISTE, 2007)

Esse trabalho do parteiro de almas que viveu na Grécia antiga, só acontece com a presença do outro. É uma busca viva que dá sentido à vida. Filosofia em Sócrates é tão viva que o mestre ateniense não escreve, pois, filosofia não se escreve, se vive. E é aqui que se percebe através desse movimento dialético que pela máxima do conhece-te a ti mesmo que Sócrates trabalha uma individualidade formadora de um cidadão na acepção da palavra. Uma individualidade que prepara para a vida na coletividade, uma individualidade que no processo dialético o

sujeito, na busca do conhecimento, sai de si, dialoga com o outro e retorna para si. É nesse sentido, que a filosofia socrática pode contribuir na vida dos estudantes brasileiros, ou seja, a filosofia socrática contribui para o fim do individualismo que aliena e embrutece e nos aproxima de uma individualidade por meio de uma educação transformadora.

Hoje, mesmo no século XXI, com todo desenvolvimento tecnológico e científico, percebe-se o quanto continua forte e necessário o diálogo na busca do conhecimento, do autoconhecimento, do bem viver, do conviver e da felicidade humana. É aqui que se dá a maior contribuição socrática para o ensino de filosofia nos dias atuais, ou seja, a filosofia de Sócrates se atualiza e dialoga com a contemporaneidade, quando se percebe a força vital e filosófica que habita no diálogo e, portanto, na aula dialogada. Mesmo com o mundo virtual, constata-se que o ser humano não se encontra, não se realiza no isolamento, no eu sozinho. Sem a presença do outro, sem enxergar o outro, ganha força, o preconceito, a intolerância, a arrogância e a estupidez do falso saber.

Muito se discute sobre o ensino de filosofia, sobre o como ensinar filosofia, sobre como deve ser uma aula de filosofia para jovens do século XXI, como fazer para que a aula de filosofia não se transforme na mera transmissão de conhecimentos de filosofia, e chega a impressionar como esse filósofo, por meio da maiêutica, traz contribuições significativas para que a aula de filosofia aconteça de forma filosófica, fazendo com que o aluno desenvolva autonomia, autorreflexão, criticidade, dialogicidade, conhecimento, dando sentido à existência. Aprendendo com Sócrates, o professor de filosofia percebe que aprender a filosofar é aprender a perguntar, e dessa forma, o mesmo professor, passa a desenvolver o ensino filosófico da filosofia, desenvolvendo em suas aulas a atividade do filosofar em seus alunos, libertando-

se de vez daquilo que Paulo Freire chama de educação bancária. A partir de Sócrates e de suas contribuições metodológicas por meio da maiêutica, o professor de filosofia, pode despertar nos jovens o desejo e a sede pelo saber, questionando suas certezas, “quebrando a cabeça”, refletindo, reconhecendo seus não-saberes, e por meio do diálogo, buscarem não só o conhecimento pelo conhecimento em si, mas o conhecimento de si mesmo; conhecimento que transforma o humano em alguém que saiba conviver consigo mesmo, com o outro e com o mundo. O mestre Sócrates mesmo afirmando na apologia de Sócrates que não é professor de ninguém, nos ensina no século XXI, que o conhecimento sendo trabalhado de forma filosófica traz sentido, é virtuoso e transformador, pois há no conhecimento socrático uma relação entre epistemologia, ética e política.

Sócrates, em seu julgamento afirma sobre sua missão que:

Outra coisa não faço senão andar por aí persuadindo-vos, moços e velhos, a não cuidar tão aferradamente do corpo e das riquezas, como de melhorar o mais possível a alma, dizendo-vos que dos haveres não vem a virtude para os homens, mas da virtude vêm os haveres e todos os outros bens particulares e públicos. Se com esses discursos corrompo a mocidade, seriam nocivos esses preceitos; se alguém afirmar que digo outras coisas e não essas, mente. Por tudo isso, Atenienses, diria eu, quer atendeis a Ânito, quer não, quer me dispenseis, quer não, não hei de fazer outra coisa, ainda que tenha que morrer muitas vezes. (PLATÃO,1996, p.40).

Uma vida que não é refletida não vale a pena ser vivida. Na Apologia de Sócrates, Platão nos traz essa frase do mestre. Filosofar aqui é cuidar da própria vida, é examiná-la para desenvolver virtudes, sendo possível uma melhor vida. A filosofia em Sócrates se debruça sobre a vida humana, sobre a ética, enfim, sobre o saber viver. Esse pensador

que não busca mais respostas sobre a PHYSYS dos pré-socráticos, parte numa sede imensa sobre o princípio da vida humana, do viver humano e nos deixa um legado excepcional no pensamento ocidental, além do legado educacional e ético, pois não é no individualismo, mas no coletivo que o homem conhece a si mesmo. É na relação com o outro, é no diálogo, é no comportamento de saber ouvir e dialogar, é aprendendo a debater, a criticar, que se filosofa derrubando falsos saberes e preconceitos e se chega em conceitos filosóficos.

O aparelhamento tecnológico desenvolvido pelo homem que transformou e transforma o mundo de forma intensa e avassaladora desde a revolução industrial até hoje, século XXI, muito ajuda a humanidade em algumas questões de conforto material. Porém toda essa tecnologia nos leva ao mesmo tempo, ao distanciamento do outro, ao individualismo e não responde sobre as angústias humanas do viver como por exemplo na ética e na política. Vejo, dessa forma que o ensino de filosofia nas escolas é sim algo louvável pois estudar e aprender filosofia, faz com que crianças e jovens percebam em sua formação humana que a vida e o mundo está para além de tecnologia, percebam até que toda a tecnologia não deveria ter outra função que não seja a de contribuir para a vida. Chego a afirmar que não há disciplina mais necessária na formação de crianças e jovens do que uma disciplina que desenvolva: senso crítico, busca para entender a vida, formas de convivência com o outro, respostas sobre sua própria existência... essa disciplina chama-se FILOSOFIA.

Porém, não se pode ensinar filosofia sem a participação ativa dos estudantes. O professor de filosofia não pode apenas repassar conteúdos contando apenas com o silêncio apático dos estudantes. Não se ensina e aprende filosofia usando apenas a memorização. A reflexão sobre o ensino de filosofia nas escolas se faz necessária. Por isso Sócrates. Por isso

filosofia socrática como um pensamento a ser debatido, analisado e posto em prática nas aulas de filosofia. Sócrates com a maiêutica afetou estruturas de seu tempo na Grécia antiga, incomodando com suas perguntas. Sócrates pode sim ajudar professores de filosofia na atualidade, e contribuir para uma melhor formação humana de crianças e jovens. E uma melhor formação humana através do filosofar sobre a própria vida e sobre o mundo, nos leva num raciocínio lógico, a conclusão de um mundo melhor para se estar, para se viver. A filosofia é de suma importância nas escolas, pois sua contribuição é incalculável na transformação que ela pode proporcionar na vida humana e consequentemente nas transformações que os humanos fazem no mundo. É sobre essa relação entre filosofia, educação e transformação que Lima e Matos (2018) discorrem:

Os sujeitos comprometidos com a transformação do mundo caracterizam-se pela busca do conhecimento, ou seja, sua formação e transformação têm como essência, a aspiração pelo saber. Contudo, a pretensão pelo saber alcança sentido no entendimento/relação com o outro, na ressignificação e no desvelamento da realidade. Nesse aspecto, pensamos que a base do filosofar, como filosofia de vida, permeará através de três pilares educacionais/filosóficos: Educar para a problematização- como aspecto indispensável para a autonomia crítica; Educar para o esclarecimento – no qual o pensamento autônomo se torna uma ação desveladora -; e Educar para uma compreensão hermenêutica – como fonte de interpretação dialógica com o outro e com o mundo. (LIMA; MATOS, 2018, p.196).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se a partir das definições de educação e cidadania por meio de Hannah Arendt e Aristóteles, a contradição existente no Brasil, quando refletimos e estudamos sobre uma ideia pedagógica

denominada de tecnicismo, que deixou e ainda deixa marcas profundas na educação e formação do povo dessa nação. Dessa forma, surge a noção e a compreensão da intencionalidade de segregação por parte de uma classe dominante de formar sua população pobre apenas estudando para servir como mão de obra para aprender um ofício, atender uma demanda do mercado e pensar equivocadamente que ser cidadão se resume em ter apenas um emprego e pagar seus impostos.

É nesse contexto que a filosofia enquanto disciplina escolar se faz importante e necessária enquanto disciplina, nos mostrando o que é verdadeira cidadania e o quanto ela contribui para uma humanização, para uma formação de sujeitos autônomos, livres, críticos, que sejam capazes de refletir e dar sentido ao mundo, dar sentido à vida, participando dela como sujeito ativo na política, na moral, na ciência, na existência.

Com a leitura da filosofia de Sócrates, percebe-se de forma clara, como seu pensamento dialoga com a atualidade e de como sua filosofia nos convida ainda hoje para o caminho do parto das ideias, com o mesmo objetivo do “conhece-te a ti mesmo”, para a obtenção de uma vida bem vivida. No século XXI, o homem continua tendo a necessidade de se conhecer no outro, para viver bem com ele mesmo, com o outro e com o mundo. Percebe-se de forma intensa a vivacidade e como o pensamento do filósofo estudado nesse artigo dialoga com a atualidade na questão filosófica e pedagógica.

Este método, essencialmente dialógico, permanece válido até os dias de hoje para filósofos e educadores, os quais apostam que, somente a partir de uma perspectiva dialógica, chegar-se-á a um consenso, elemento indispensável à consolidação tanto do pensamento filosófico em geral quanto da prática educacional em particular, motivo pelo qual este texto advoga a

importância do conhecimento do pensamento socrático como fundamento filosófico para a formação do educador. (FERREIRA, 2010, p. 51)

Portanto, se o professor de filosofia, como afirma Hannah Arendt, tem a responsabilidade de apresentar o mundo para as crianças e os jovens que passam por sua sala de aula, despertando neles autonomia, para desenvolver um mundo melhor e mais justo, esse professor de filosofia, pode na realidade atual com as contribuições socráticas, por meio da aula dialogada, fazer acontecer o ensino de filosofia de forma filosófica. Sem chegar com conteúdos prontos e acabados, sem a preocupação apenas de transmitir conteúdos do livro didático de forma estanque e dissociadas da vida de seus alunos. Sócrates muito contribuiu nos ensinando que é através do diálogo, é percebendo o outro, é sendo sujeito ativo na busca do conhecimento, é sabendo fazer com que aquele conteúdo passe a ter relacionamento direto com a vida de seus alunos. Fazendo isso, o professor pode estar criando possibilidades de um aprendizado de filosofia de forma filosófica, despertando em seus alunos a criticidade, a dialogicidade, a sede e a investigação do saber filosófico, uma releitura do mundo, o autoconhecimento, o respeito e a tolerância para com o outro, enfim, a relação da filosofia com o modo de viver.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. A Crise na Educação. In: ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva. 2001b.

ARISTÓTELES. *A política*. Tradução de Nestor Silveira Chaves. São Paulo: Lafonte, 2017.

ClAVATA, Maria Aparecida. A cultura do trabalho e a educação plena negada. In: SOUSA, A. A. OLIVEIRA, E. G. ARRAIS NETO, E. A. *As interfaces do mundo do trabalho: educação, práxis social e formação dos trabalhadores*. Curitiba, CRV, 2016.

FERREIRA, Stephânia Beatriz. FERREIRA, Dayana Vieira. BATISTA, Gustavo Araújo. *Sócrates: a defesa da filosofia aplicada a educação para a vida reflexiva- algumas considerações para a autoformação ético-política do educador*. São Paulo: Cadernos da FUCAMP, n.10, v.12, p.49-64/2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 54ª ed- Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GHEDIN, Evandro. *Ensino de filosofia no ensino médio*. São Paulo: Cortez, 2008.

GOMES, Maria Claudene Bezerra; ARAUJO, Sandy Andreza de Lavor. Histórico da educação profissional e tecnológica: entre textos e contextos. In: SOUSA, A.A; FEIJÓ, J.F; CRUZ, K.S.L (org.). *A educação profissional: ensaios sobre a formação e qualificação dos trabalhadores*. Recife: Imprima, 2016.

KOHAN, Walter Omar. *Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar*. Tradução de Ingrid Mullher Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

_____. *Sócrates & a educação: o enigma da filosofia*. Tradução de Ingrid Mullher Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LIBANEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1992.

LIMA, José Aparecido de Oliveira. MATOS, Junot Cornélio. Filosofia e educação: por um ensino crítico em tempos temerários. *Revista de Filosofia Argumentos*. Fortaleza, ano 10, n.20, jul/dez 2018.

NICOLA, Ubaldo. *Antologia ilustrada de filosofia: das origens a idade moderna*. São Paulo: Globo, 2005.

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, Dermeval. *Histórias das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores associados, 2013.

SOCRATES. *Coleção os Pensadores*. São Paulo: Editora nova cultura, 1996.

SOFISTE, Juarez Gomes. *Sócrates e o ensino da filosofia: Investigação dialógica: uma investigação para a docência de filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2007.

STONE, I. F. *O julgamento de Sócrates*. Tradução de Paulo Henriques Britto. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

9

A PROPOSTA PEDAGÓGICA DE ROUSSEAU CONVERGÊNCIAS ENTRE O EMÍLIO E O CONTRATO SOCIAL

Marcos Fábio Alexandre Nicolau

Nossa proposta é a de analisar como a teoria pedagógica de Rousseau exime-se de uma possível crítica de ambiguidade de projetos pedagógicos, pois enquanto no *Emílio ou Da Educação* Rousseau persegue uma formação naturalista, onde o sujeito tem por objetivo reconstituir o homem natural, falseado pela civilização, no *Do Contrato Social ou Princípios do Direito Político* persegue uma formação social, ou seja, o constituir do cidadão, o que dá uma aparente contraposição de dois projetos, antagônicos por essência. Mas cabe-nos questionar, tais ideias são realmente divergentes? Haveria duas propostas pedagógicas contraditórias no pensamento do ilustre cidadão de Genebra ou teríamos um projeto que deve levar em consideração as duas instâncias em convergência? Se for a segunda opção, como ele realiza a unidade entre as mesmas? No que segue visamos esclarecer que não temos duas propostas concorrentes, mas convergentes e comunicantes: se por um lado a primeira retrata um Rousseau que integra seu projeto pedagógico à sua proposta política, a segunda nos apresenta um Rousseau que abre concessões à formação do cidadão quanto aos aspectos naturais da educação, mas isso não significa que são concorrentes. Em outras palavras, tal ambiguidade nada mais é que o enfrentamento do complexo binômio *individualismo x coletivismo*. Por isso, cremos ser um erro dissociar tão facilmente o projeto educacional de Rousseau de sua teoria

sociopolítica. Baseando-se nesta perspectiva expomos as convergências entre as duas obras e suas consequências para um projeto pedagógico-filosófico.

Cabe antes salientar que, ao levantarmos esse debate, nos juntamos ao esforço didático de fornecer chaves de leitura à filosofia da educação rousseauniana, que assim como a de muitos pensadores sofre nas mãos de leitores incautos, afinal o árduo trabalho de interpretação filosófica exige uma perspicácia exegética e um compromisso hermenêutico, e por não raras vezes um pensamento profundo como o de Rousseau é submetido a uma série de críticas externas a seus escritos. Ao trabalharmos o aspecto pedagógico do pensamento rousseauniano, nos situamos em um dos seus principais objetos de estudo: a educação do homem. Nosso esforço é o de não recair no comentário externo e dogmático, mas no enfrentamento da tensão natureza/cidadania, um problema que segue demandando solução. Rousseau confrontou-se bem antes da elaboração de seu famoso tratado sobre educação com a questão pedagógica, ao lançar no papel um esboço de projeto formativo. Estamos falando do *Projeto para a educação do Senhor de Saint-Marie*, de 1740, no qual pré-anuncia certos trechos de uma proposta de maior fôlego, culminada com o *Emílio*, em 1762. Notara já nesta época certo descaso à questão pedagógica por parte de seus antigos amigos enciclopedistas, tomando-a para si como uma verdadeira propedêutica a qualquer estudo sobre o homem. Neste sentido, pode e deve ser considerado um dos pais da pedagogia moderna, pois suas questões, como salienta Paiva (2007, p. 325):

por mais esdrúxulas que possam ter sido em sua época, contribuíram substancialmente para a valorização do homem e suas especificidades psicológicas no âmbito da educação moderna, e servem de condimento

indispensável às questões da atualidade, tanto no campo educacional como no político.

Assumamos assim esse compromisso e passemos a analisar a possível vinculação entre os dois programas propostos pelo orgulhoso *cidadão de Genebra* que tanto influencia nosso debate sobre os objetos e objetivos da educação.

OS DOIS PROJETOS DE ROUSSEAU

Em 1762, Rousseau trouxe à luz os dois escritos mais famosos de sua produção filosófica, atravessados pelo dilema da fundação de uma nova ordem social e de uma educação condizente com a natureza humana. O *Emílio* que, como o próprio filósofo indica em *As Confissões*, veio à luz cerca de dois meses após a publicação de *Do Contrato Social* (cf. ROUSSEAU, 1964, p. 551). Embora escritas quase que ao mesmo tempo, alude que por certo marasmo dos editores que escolhera para a publicação do *Emílio*, terminado desde 1760, acabara por ter suas publicações cronologicamente invertidas, ocorrendo assim a publicação de *Do Contrato Social* como anterior à do *Emílio*, o que não estava de acordo com o que pensara: “O Contrato social estava-se imprimindo com bastante rapidez. O mesmo não sucedia com o *Emílio*, cuja publicação esperava para executar o afastamento em que meditava” (ROUSSEAU, 1964, p. 543). Assim, é muito estranho pensar que as obras não se complementariam, pois, enquanto que no *Do Contrato Social* o que se pretende é dar solução, no plano político-jurídico, à contradição entre as vontades particulares e a vontade geral, no *Emílio* o objetivo é tratar daquela tensão entre o homem natural e o cidadão, no plano do indivíduo e de sua história de formação. Como no *Emílio* o genebrino descreve três tipos de educação,

a saber: 1) a educação provinda da natureza, que cuida do desenvolvimento interno de nossos órgãos e de nossas faculdades; 2) a educação provinda do convívio entre os homens, que consiste no reto uso desse desenvolvimento primeiro; e, por fim, 3) a educação das coisas, que consiste no ganho de nossa experiência sobre os objetos que nos afetam (cf. ROUSSEAU, 1999, p. 8-9), pensar que esse esquema triádico estava fechado em si mesmo contradiz um princípio básico ao ato educativo em geral, pois *quem se educa para algo se educa*. Ao enfatizar com esse esquema que seu tratado sobre educação almeja a educação do homem enquanto homem¹, nos leva a refletir que a originalidade e a diferença de seu pensamento reside no seguinte pressuposto: o homem é a suprema obra de arte da Natureza e a bondade é a dádiva natural que possibilita sua realização. Mas, como salienta mais uma vez Paiva (2007, p. 327): “Rousseau não se contenta em apenas admirar essa obra de arte, quer avaliar suas características próprias na forma que saiu das mãos do autor das coisas”. É aqui que está nosso ponto, o projeto de uma educação natural não é simplesmente vislumbrado, mas arquitetado tendo em vista uma finalidade: a constituição de um homem educado o bastante para optar pela cidadania e suas condições (o contrato social).

Nesse sentido, seguimos Dalbosco (2007, p. 147-148) na exposição de uma tese central da teoria educacional exposta no *Emílio*: a educação de Emílio só faz sentido quando pensada dentro da sociedade – e não fora como uma leitura superficial desse processo naturalista parece pautar – e a questão decisiva que se coloca para seu projeto é o de que Emílio deve formar-se socialmente, apreendendo a viver bem consigo

¹ Como bem afirma em famoso trecho, logo no início da obra: “saíndo de minhas mãos, ele não será, concordo, nem magistrado, nem soldado, nem padre, será primeiramente um homem” (ROUSSEAU, 1999, p. 14).

mesmo e com os demais, para poder construir relações moralmente autônomas no interior da sociedade da qual faz parte. Assim, seja na preceptoria individual, seja no ambiente escolar coletivo, a educação sempre deve ser vista como uma preparação para entrada na vida social, eis a dimensão moral do processo formativo – sobreposto inclusive ao pragmatismo da profissionalização de nossos dias, por exemplo. O filósofo faz referência a uma dimensão indispensável à formação da identidade do ser humano, pois dela depende nossa capacidade de viver bem consigo mesmo e com os outros:

Ora, depois de ter-se considerado através de suas relações físicas com os outros seres, de suas relações morais com os outros homens, resta-lhe considerar-se pelas relações civis com os outros cidadãos. Para isso, ele deve começar por estudar a natureza do governo em geral, as diversas formas de governos e finalmente o governo particular sob o qual nasceu, para saber se lhe convém viver nele; pois, por um direito que ninguém pode ab-rogar, cada homem, ao tornar-se maior e senhor de si, tornar-se também senhor da possibilidade de renunciar ao contrato pelo qual se liga à comunidade, deixando o país em que ela se estabeleceu.[...] Pelo direito rigoroso, todo homem permanece livre, arcando com as responsabilidades onde quer que nasça, a menos que se submeta voluntariamente às leis para adquirir o direito de ser protegido por elas. (ROUSSEAU, 1999, p. 643)

O projeto educacional de Emílio não nega o estado social, como se fosse possível ser educado e, pior, viver fora da sociedade. Rousseau ampararia assim sua teoria educacional em uma dimensão moral que mostraria gradativamente a Emílio a importância das leis no processo de conquista da consciência coletiva (cidadania). Ideia que Rousseau já vislumbra no *Projeto para a educação do Senhor de Saint-Marie*: “porque é digno de um homem de bem e de bom senso conhecer os princípios do bem e do mal e os fundamentos sobre os quais a sociedade de que faz

parte está estabelecida.” (ROUSSEAU, 1994, p. 101). Mesmo numa educação natural, que tem seu foco no elemento interior, substancial, deve ser considerado o diálogo com o elemento sociopolítico, que é um elemento externo, predicativo, mas que somente é enquanto referência ao primeiro. É nesse sentido que Rousseau propõe o assumir crítico da lei, pois o Emílio respeitará a lei não por imposição, mas por uma escolha livre e racional. A racionalidade dessa escolha nos aponta para a relevância que a questão epistemológica ganha nessa proposta, pois a naturalidade da opção pela lei não advém do além ou de uma ideologia autoimposta, mas sim de uma descoberta histórica e lógica, própria do homem educado.² Por isso o homem total, buscado por Rousseau, é a soma da dimensão natural e da dimensão civil, ou melhor, dos ideais individuais e coletivos numa só pessoa. É assim que o Emílio, bem preparado para viver no mundo moderno, serve de protótipo ao cidadão de uma possível sociedade nos moldes de *Do Contrato Social*, ou seja, o desenvolvimento da natureza do homem conforme os princípios naturais por meio de um amplo projeto político (*Do Contrato Social*), não prescinde de uma ampla formação humana (*Emílio*). A dimensão natural e a dimensão civil se entrelaçam e se realizam sem a necessidade da primazia de uma sobre a outra, afinal o próprio filósofo enfatiza que “Aquele que, na ordem civil, deseja conservar a primazia da natureza, não sabe o que quer” (ROUSSEAU, 1999, p. 12), e nós acrescentamos que quem somente inverte esse desejo também estará equivocado. Há aqui uma

² Aqui seguimos a leitura de Vasconcelos: “O papel de guia da razão perpetrado pela consciência só adveio de um longo e sucessivo desenvolvimento das faculdades humanas. Nesse sentido, podemos falar de duas grandes perspectivas epistemológicas no pensamento de Rousseau: a histórico-genealógica e a educacional. Com relação ao avanço histórico do homem, o desenvolvimento dos primeiros instintos relacionados à conservação e ao bem-estar humanos converteu-se, com o passar dos séculos, em sentimentos de empatia e solidariedade (piedade) entre os indivíduos. Foi a sociabilidade que tornou possível a exteriorização desses sentimentos”. (CARVALHO, 2021, p. 505-506)

continuidade, e não uma concorrência. Pensar a educação a partir do ideal rousseauiano implica justamente na junção destes planos, o que torna qualquer projeto educacional de viés unilateral, seja baseado em qual dessas dimensões for, uma proposta inviável para realizar seus próprios ideais. O argumento aqui é o de que uma educação que visasse à organização social e o atendimento de suas demandas nunca conseguiria respondê-las sem uma sólida formação focada no indivíduo, ou seja, no desenvolvimento de suas capacidades e habilidades naturais. Nada se pode cobrar a quem nunca nada se deu. Da mesma forma, uma educação naturalista se tornaria sem sentido se não tivesse o desempenho de suas conquistas no âmbito social. Repitamos, quem se educa para algo se educa. Esses dois ideais compõem o ato educativo, o desenvolvimento natural alicerça a constituição do cidadão, que por sua vez serve de vetor para a realização da natureza humana. O projeto político-educacional aqui proposto é integrador, ou seja, ao apresentar a vocação primeira do homem, que perfaz uma dimensão natural, temos que considerar a dimensão civil como sua extensão. É conhecida a passagem em que afirma que:

Na ordem natural, sendo os homens todos iguais, sua vocação comum é a condição de homem, e quem quer que seja bem educado para tal condição não pode preencher mal as outras relacionadas com ela. Pouco me importa que destinem meu aluno à espada, à igreja ou à barra. Antes da vocação dos pais, a natureza o chama para a vida humana. Viver é o ofício que quero ensinar-lhe. (ROUSSEAU, 1999, p. 14)

Essa confiança na natureza que Rousseau oferece aos homens no *Emílio*, que aparentemente contrasta com seus condicionamentos sociais e políticos por causa de uma sociedade corrompida da qual o pupilo

deve ser protegido, será vinculada a essa proposta integral em outro momento da obra, na qual temos o próprio Emílio, agora adulto, educado e maduro com a curiosa solicitação de continuar sua saga formativa com seu tutor ainda a seu lado:

Ao cabo de alguns meses, Emílio entra certa manhã em meu quarto e diz-me enquanto me beija: Mestre, felicita teu filho; ele espera ter logo a honra de ser pai. Oh! Quantas preocupações impor-se-ão ao nosso zelo, e como precisaremos de ti! Deus não queira que eu te deixe educar também o filho depois de ter educado o pai. Deus não queira que um dever tão santo e tão doce jamais seja cumprido por alguém que não eu, mesmo que eu escolhesse tão bem para ele quanto escolheram para mim; mas continua tu a ser o mestre dos jovens mestres. Aconselha-nos, governa-nos que seremos dóceis; enquanto eu viver, precisarei de ti. Preciso de ti mais do que nunca, agora que minhas funções de homem começam. Cumpriste tuas funções; guia-me para imitar-te, e descansa, que é tempo. (ROUSSEAU, 1999, p. 680)

Essa é uma passagem muito interessante, pois expressa algo que casa muito bem com o argumento aqui levantado. Se no *Emílio* a figura do tutor é de suma importância para efetivar o processo educativo, em *Do Contrato Social* a figura do legislador representará esse papel no exercer da cidadania, pois assim como na dimensão natural a ingenuidade e a inexperiência de Emílio assim o exigiam, as paixões e os conflitos sociais exigiriam uma salvaguarda à dimensão civil reivindicada por Rousseau. Por sinal, o *contrato ruim* que vigia em seu tempo, que tornava aquela sociedade criticada em seus discursos tão danosa a natureza humana³, deveria ser suplantado por um novo contrato que, ainda que não fosse incorruptível, seria realizado por indivíduos

³ Que por essência seria regida em seu *estado de natureza* por um amor em si e uma piedade (cf. ROUSSEAU, 2009, p. 411)

capazes de perceber seus riscos e se abster de sua individualidade em prol da coletividade. As duas dimensões supramencionadas estabelecem aqui seu vínculo, pois a cidadania pressupõe uma contínua educação. Ser educado para a cidadania é um processo necessário, que complementa as capacidades até então desenvolvidas:

Quem ousa empreender a instituição de um povo deve sentir-se capaz de mudar, por assim dizer, a natureza humana; de transformar cada indivíduo que, por si mesmo, é um todo perfeito e solidário em parte de um todo maior, do qual esse indivíduo recebe, de certa forma, sua vida e seu ser; de alterar a constituição do homem para fortalecê-la; de substituir por uma existência parcial e moral a existência física e independente que todos recebemos da natureza. Deve, numa palavra, arrebatar ao homem suas próprias forças para lhe dar outras que lhe sejam estranhas e das quais não possa fazer uso sem o auxílio de outrem. Quanto mais mortas e aniquiladas são as forças naturais, mais as adquiridas são grandes e duradouras, e na mesma proporção a instituição é sólida e perfeita. De sorte que, quando cada cidadão nada é e nada pode senão com todos os outros, e quando a força adquirida pelo todo é igual ou superior à soma das forças naturais de todos os indivíduos, pode dizer-se que a legislação está no mais alto grau de perfeição a que pode chegar. (ROUSSEAU, 1996, p. 50)

Notemos que a negação das “forças naturais” pressupõe sua posse, consequentemente sua prévia aquisição, ou seja, o que poderia ser um argumento de desconstrução de nossa hipótese pode muito bem ser convertido em sua confirmação. Afinal, esse processo não é uma imposição, mas uma livre adesão do indivíduo ao coletivo, uma passagem da natureza à cidadania. A educação civil então seria uma continuidade da educação natural. Sendo assim, cabe esclarecer que

O legislador é, sob todos os pontos de vista, um homem extraordinário no Estado. Se o é por seu gênio, não o é menos por seu cargo. Não se trata de

magistratura, nem de soberania. Esse cargo, que constitui a República, não entra em sua constituição. (ROUSSEAU, 1996, p. 50)

O legislador nunca viria a ser magistrado ou soberano, além de não compor com o povo. Ele apenas proporia um sistema político que a soberania popular adotaria, após o cumprimento dessa missão sairia de cena. Não por acaso faz às vezes de tutor e, pedagogicamente, molda os cidadãos. Como uma espécie de demiurgo político empreenderia um processo de “desnaturação” em prol do estabelecimento do contrato social, o que nas palavras de Cranston (2011, p. XVIII) significaria: “fazê-los sair do isolamento, de seu egocentrismo espontâneo e obrigá-los a se verem como elementos de um todo, como “unidades fracionárias”, e não absolutas, submetidos à lei, isto é, ao dever, capazes de vencer a si mesmos, logo, virtuosos”.

O projeto pedagógico-político de Rousseau encaminha para uma liberdade efetivada enquanto submissão voluntária. Aparentemente a proposta pedagógica de *Do Contrato Social* dá continuidade as teses levantadas no *Discurso sobre a origem da desigualdade entre os homens*⁴, de 1755, onde a desnaturação dos indivíduos seria a solução para a supra-mencionada questão natureza/cidadania, na qual a dimensão civil sobrepujaria a natural. Entretanto permanece aqui o traço do sujeito moderno, isto é, a autonomia e consciência do homem, e se bem lembrarmos, o tutor prioriza que ao final de seu programa Emílio pense por si mesmo: “veja ele pelos seus olhos, sinta pelo seu coração, não o

⁴ O que poderia reforçar a ideia de divergência entre os dois projetos, como salienta Maruyama: “Com a caracterização do homem natural, como aquele que vive somente para si mesmo, e do homem civil, cuja existência passa a depender do concurso de seus semelhantes, Rousseau elabora um esboço que, se aplicado ao *Emílio*, torna mais compreensível o problema da contradição entre o homem e o cidadão. É possível, de acordo com o *Discurso sobre a desigualdade*, considerar o homem natural e o homem civil como conceitos opostos” (MARUYAMA, 2001, p. 24). Mas no que segue, como a autora, voltamos a criticar o assumir desse argumento tão indiscriminadamente.

governe nenhuma autoridade, exceto a de sua própria razão” (ROUSSEAU, 1999, p. 356). A educação é a condição de possibilidade do contrato social justamente por isso, ao final a razão dará a última palavra, mas ela não será um mero construto desvinculado da integral natureza humana, não será uma prisão à mesma, será sua extensão. Assim a sujeição do indivíduo à coletividade segue a natureza ao ser tornada garantia da constituição da nova ordem sociopolítica. Rousseau em *Do Contrato Social* apresenta uma sociabilidade que imita a natureza, que precisa de uma condução pedagógica do indivíduo ao todo sociopolítico. Nenhuma das duas propostas aqui analisadas conduz para uma clausura subjetiva, tanto o *Emílio* quanto o *Do Contrato Social* culminam em aberturas dos indivíduos para a sociabilidade, e o programa constitutivo do homem natural é continuado no programa do homem civil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA CONVERGÊNCIA ENTRE OS PROJETOS

Cabe perceber que *Do Contrato Social* e *Emílio* enfrentam, cada um a partir de seu ponto de vista, uma questão comum: como preservar a liberdade individual em uma tensa coletividade política? Ao final das duas obras nosso idealismo é frustrado por uma cética impossibilidade de sairmos incólumes desse dilema. Rousseau nos brinda em suas obras com o vislumbre de uma ideia pura de natureza humana, mas não sem antes nos advertir que tal pureza é impossível de ser vivenciada por homens reais, para os quais a vivência da sociabilidade somente pode ser realizada por uma complementar educação externa, fundamentada na lei. Isso porque a experiência da liberdade e da propriedade faz da sociedade o campo dos interesses particulares, precipitando a ordem social na corrupção tão criticada pelo filósofo, mas para a qual deve preservar

seu pupilo tornando-o um homem livre e virtuoso, capaz de constituir um contrato social melhor do que o que está em vigor. Nesse sentido, só é livre aquele que internalizou as razões para constituir e aderir a um contrato social, a tornar-se um cidadão, eis o elemento ético a que as duas propostas rousseanianas nos conduziram.

Assim, nossa hipótese de que o *Emílio* e o *Do Contrato social*, ainda que representem propostas pedagógicas que mantenham certa interdependência uma em relação à outra, não podem ser consideradas concorrentes ou antagônicas, mas no mínimo *comunicantes*. Se por um lado a dimensão civil proposta no *Do Contrato Social* propõe uma *desnaturalização* na qual o individual perde sua autossuficiência fora do contrato social, a proposta de uma dimensão natural é um pressuposto fundamental para a implementação da esfera política, pois já surge condicionada por nossa capacidade de compreender e participar de modos de vida e costumes sociais. Como bem expressou Maruyama:

A unidade da obra de Rousseau, problema tão discutido entre seus intérpretes, consiste na proposta de se conhecer o que é o homem. A afirmação inicial do *Contrato social*, de que é preciso considerar os homens como são e as leis como podem ser, não desmente essa intenção e a exposição detalhada da antropologia de Rousseau, indispensável tanto ao educador como ao legislador, está no *Emílio*. (MARUYAMA, 2001, p. 43)

REFERÊNCIAS

- CARVALHO, M. J. V. *Teoria do conhecimento e educação em Jean-Jacques Rousseau*. Mossoró-RN: EDUERN/Porto Alegre-RS: Editora Fi, 2021.
- CRANSTON, M. *Introdução*. In: ROUSSEAU, J.-J. *Do Contrato Social*. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Cia das Letras, p. 2011.

DALBOSCO, C. A. *Determinação racional da vontade humana e educação natural em Rousseau*. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 135-150, jan./abr. 2007.

MARUYAMA, N. *A contradição entre o homem e o cidadão: consciência e política segundo J.-J. Rousseau*. São Paulo: Humanitas/Fapesp, 2001.

PAIVA, W. A. *A formação do homem no Emílio de Rousseau*. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 33, n. 2, p. 323-333, maio/ago 2007.

ROUSSEAU, J.-J. *As Confissões*. Tradução Fernando Lopes Graça. Lisboa: Portugalia Editora, 1964.

ROUSSEAU, J.-J. *Emílio ou Da Educação*. Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ROUSSEAU, J.-J. *Do Contrato Social*. Tradução Lourdes Santos Machado. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ROUSSEAU, J.-J. *Projeto para a educação do Senhor de Sainte-Marie*. Tradução de Dorothée de Bruchard. Porto Alegre: Editora Paraula, 1994.

10

ENSAIO ESCRITO EM QUADRINHOS SOBRE O VALOR DA FILOSOFIA SEGUNDO BERTRAND RUSSELL: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ermínio de Sousa Nascimento

Priscilla Pontes Bezerra Mendes

Genilson da Conceição Oliveira

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se constitui de um relato de experiência considerando o valor da filosofia na perspectiva de Bertrand Russell (1872-1970), com o objetivo de incentivar o exercício do questionar, envolvendo a articulação entre metodologia de ensino com conceitos filosóficos e argumentações. O relato tem como referencial teórico básico o texto: “O valor da filosofia” de Russell, no qual o autor expõe razões para desfazer a visão preconceituosa que se tem do saber filosófico na sociedade capitalista. Tal saber, apesar de ser considerado inútil, corrobora a formação contínua do desenvolvimento espiritual do homem, ampliando a sua visão de mundo e de si mesmo, enfatizando que o valor da filosofia não se limita na busca de

[...] respostas definitivas [...] verdadeiras, mas antes por causa das suas próprias questões; porque essas questões alargam a nossa concepção do que é possível, enriquecem a nossa imaginação intelectual e diminuem a confiança dogmática que fecham a mente contra a especulação; mas acima de tudo porque, através da grandeza do universo que a filosofia contempla, a mente também se torna grandiosa, e torna-se capaz dessa união com o universo que constitui o seu bem maior (RUSSELL, 2019, p. 220).

Com isto, Russell concebe que o homem, pelo exercício do questionar, desenvolve a sua dimensão espiritual que se identifica com o ato de pensar, que é fruto das incertezas ou das dúvidas. O homem liberto (ou o espírito livre) dos dogmas eivados por uma tradição cultural discute com a humanidade, de forma imparcial, não buscando eliminar todas as suas dúvidas, mas tentando ampliar a sua visão de mundo a partir das diversas opiniões que se tem de um mesmo objeto. Nesta discussão, o homem passa a contemplar os objetos (o não-Eu) de tal modo que o objeto é ampliado e o homem (Eu) se amplia com ele. É o que Russell chama da relação do Eu com o não-Eu.

O Eu se faz na ampliação do não-Eu. Esta relação só será estabelecida pelos homens de espírito livre, concebendo a liberdade enquanto fruto do ato de filosofar que não se limita as verdades estabelecidas por crenças ou por outras formas de saberes que conduzem os homens por suas repetições. Vale salientar que, por esta ótica, Russell entende que quando se elabora um método capaz de gerar conhecimentos verdadeiros sobre determinados aspectos da realidade, o saber que era filosófico é absorvido pelas ciências particulares¹.

Mesmo que essas ciências se originem da filosofia que cultiva as dúvidas, aquelas se opõem a esta. Nesta relação de oposição e de aproximação, cabe à filosofia² cultivar as dúvidas, questionando as certezas

1 Pela ótica do autor, “[...] mal um o conhecimento definitivo sobre qualquer assunto se torna possível, tal assunto deixa de se chamar filosofia, e torna-se uma ciência independente. O estudo dos céus, que agora pertence à astronomia, já esteve todo incluído na filosofia natural [...]. De igual modo, o estudo da mente humana, que era parte da filosofia, foi agora separado da filosofia e tornou-se a ciência da psicologia. Assim, em grande parte, a incerteza da filosofia é mais aparência do que realidade: aquelas questões que são já susceptíveis de respostas definitivas são colocadas nas ciências, ao passo que só permanecem para formar o resíduo a que se chama filosofia aquelas que, actualmente, nenhuma resposta definitiva se pode dar” (RUSSELL, 2019, p. 215).

2 Para Russell, “A filosofia, como todos os outros estudos, visa primeiramente o conhecimento. O conhecimento que visa é o tipo [...] que dá unidade e sistematiza ao corpo das ciências, e o tipo que

para evitar a destruição do homem, da sua dimensão espiritual, contri-
buindo, também para a evolução das ciências. Deste modo, desfaz-se a
dualidade estabelecida pela tradição sobre as dimensões dos saberes
(útil/inútil), impostos pelo espírito aprisionado do homem.

Neste aspecto, o referido relato se efetiva por uma reflexão acerca
do que é concebido por útil e inútil, no contexto da sociedade capitalista,
considerando que a visão preconceituosa se instaure no nosso meio por
falta de reflexões acerca dos conceitos. Há uma sobreposição do saber
científico em relação ao saber filosófico, uma vez que aquele aparente-
mente tem as respostas que as pessoas precisam para se conduzirem na
vida e este, ao se constituir pelas dúvidas, passa a ser concebido como
uma perda de tempo por parte de quem o exercita.

Diante do exposto, para romper com o império da certeza - do sa-
ber científico, visto como sinônimo de utilidade, neste relato, concebe-
se a certeza como problema, que dissociada da dúvida, reduz o homem
à sua dimensão material, igualando-o ao mecanismo das máquinas.

METODOLOGIA

Para isso, o trabalho foi desenvolvido na forma de entrevista, dis-
posta em quadrinhos, envolvendo uma personagem fictícia dialogando
com Bertrand Russell, numa suposta conversa póstuma sobre questões
filosóficas e as suas repercussões para a formação humana. A metodo-
logia usada considera 3 passos: conhecer o convidado; exposição sobre
o “valor da filosofia” no contexto da contemporaneidade e levantamento
de problemas para análises e reflexões dos participantes.

O estudo foi realizado no Grupo de Estudos sobre o Ensino de Filosofia na atualidade, com a participação de membros³ e dos bolsistas do Sebo Cultural Itinerante⁴, bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES⁵ subprojeto Filosofia 2020 e dos alunos do Componente Curricular de Estágio Supervisionado II⁶, do curso de Filosofia da UVA, no primeiro semestre 2021. Os participantes fizeram a leitura do texto “O valor da Filosofia” de Bertrand Russell, envolvendo estudantes de graduação e professores de filosofia do ensino superior e da educação básica.

3 Membros/bolsistas do Projeto de Extensão Sebo Cultural Itinerante e do Grupo de Estudos em Ensino de Filosofia na atualidade envolvidos na experiência do estudo sobre o valor da filosofia escrito em quadrinhos: Priscilla Pontes Bezerra Mendes, Genilson da Conceição Oliveira e Clarice Gomes.

4 O Sebo Cultural Itinerante: o Ensino de Filosofia na sociedade tecnológica se configura como **Ação de Extensão do curso de Filosofia da UVA**, promovendo: ocupação de espaço público, realizando atividades filosóficas, culturais, lúdicas/formativas para público em geral; espaços formativos do ponto de vista filosófico e científico-cultural de alunos e egressos do curso de Filosofia da UVA; articulação entre ensino, pesquisa e extensão no âmbito do curso de graduação e pós-graduação em Filosofia; alternativa para que o ensino de Filosofia ultrapasse os muros das instituições de ensino formal; ações comuns entre aluno regular e egressos do curso de graduação e mestrado em Filosofia e diálogo entre as tecnologias usadas no processo formativo na sociedade vigente.

5 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID -, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES -, sob a responsabilidade da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica Presencial – DEB -, em convênio com a Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA - e a Secretaria de Educação do Estado do Ceará, no período de novembro de 2020 a abril de 2022, na Escola E.E.E.P. Dom Walfrido Teixeira Vieira, em Sobral, Ceará, contando com a participação da professora Daniela Carvalho de Oliveira (Supervisora do PIBID/CAPES/UVA), do coordenador escolar, João Mauricélio Teixeira dos Santos, dos bolsistas de graduação: Ana Cristina da Cunha, Antonia Denizia Silva Sousa, João Paulo Ferreira, Juliette de Sousa Vasconcelos, Maria Aparecida Martins, Francisco Silas Lopes Simão, Sirineu Bezerra de Oliveira, Ramiro Nazário de Araújo e dos professores Renato Almeida de Oliveira (Coordenador Institucional da UVA) e Erminio de Sousa Nascimento (Coordenador de área do subprojeto do curso de Filosofia – PIBID/CAPES/UVA). Vale salientar que os bolsistas de graduação e a supervisora do PIBID participam também do Grupo de Estudos em Ensino de Filosofia na atualidade e do Projeto de Extensão Sebo Cultural Itinerante do curso de Filosofia da UVA.

6 Os alunos do Componente Curricular Estágio Supervisionado envolvidos na experiência do estudo sobre o valor da filosofia escrito em quadrinhos: Anastácio Conceição de Moraes, Antônio Mateus Xavier Crispim, Bruno Tomé dos Santos, Caroline Kettley Silveira, Danilo Sousa Pereira, Evandro Ferreira da Costa, Francisca Karoline Silva de Paulo, Francisco Mairton Lima, Francisco Samuel Paixão, Ítalo Rafael Lima Dourado, José Marcone Martins, Manoel Augusto Freire Moura, Maria de Fátima Diogo Celes, Maria Érica Albuquerque Peres, Maria Lidiane Rodrigues Dias, Ygor Leonardo Matos Sampaio Sales, José Michael Robson Nobre de Oliveira e Gaspar Portela Rodrigues.

Após as reflexões dos participantes, foi feita a releitura do texto de forma dialogada, com o objetivo de incentivar o exercício do questionar, articulando metodologia de ensino com conceitos filosóficos e argumentações em forma de entrevista, escrita em quadrinhos.

Tal dinâmica considera as orientações de Lídia Maria Rodrigo (2009) acerca das competências a serem desenvolvidas nos alunos no ensino de filosofia na educação básica em que, entre outras coisas, destacam-se o “problematizar, conceituar e argumentar”. Aqui, o método de ensino e o conteúdo filosófico estão articulados no processo de ensino e aprendizagem. Nesta perspectiva, segundo Rodrigo,

[...] a aprendizagem filosófica não deve começar colocando o aluno de imediato diante da diversidade de doutrinas e sistemas filosóficos. A história da filosofia ganha novo sentido quando, em lugar de apresentar-se como uma crônica do passado, passando a ser solicitada por interrogações postas no presente. A referência aos autores não constitui mera erudição ou um conhecimento pelo conhecimento, mas um recurso precioso e indispensável para pensar as questões que desafiam o homem na contemporaneidade. Esse modo de relacionar-se com a tradição filosófica institui uma reciprocidade entre a história passada e a pesquisa contemporânea, na medida em que re-põe as questões e busca as respostas de novo, aqui e agora (RODRIGO, 2009, p. 51).

Pensar o ensino e aprendizagem de filosofia, deve-se considerar que é no instante presente que é possível identificar os problemas que têm repercussões na vida das pessoas em sociedade para, a partir deles, buscar as suas causas em momentos anteriores, no passado. Neste caminho de volta, tem-se a oportunidade de se fazer questões à tradição filosófica, vislumbrando as possíveis respostas já dadas pelos pensadores de outrora para o problema em análise. Isto envolve visitas às

obras filosóficas de pensadores de períodos históricos distintos que poderão corroborar para novas respostas que serão elaboradas pelos estudantes na contemporaneidade. Ao invés de se trabalhar a história da filosofia de forma linear em sala de aula, ela passa a ser considerada um recurso a serviço do ensino e aprendizagem no processo formativo dos alunos.

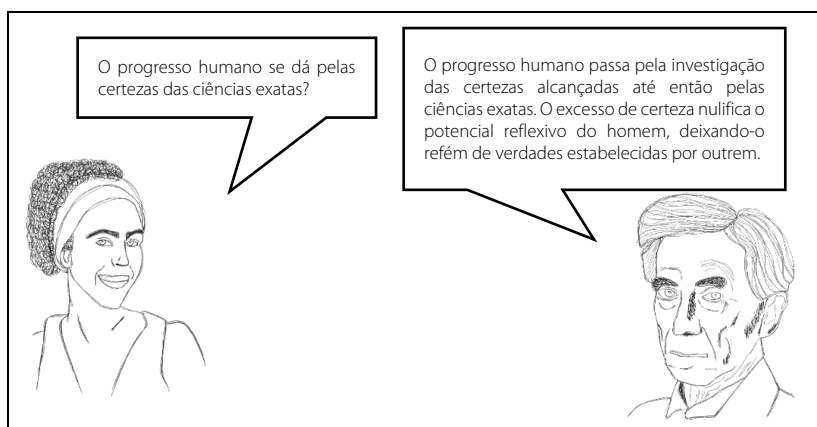
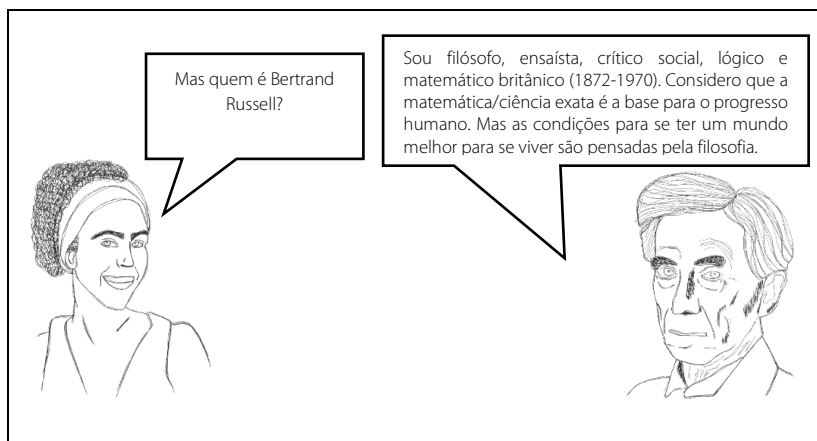
Essa compreensão, neste relato de experiência, leva em conta também a Competência específica I das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da BNCC (2018), no que diz respeito a

ampliar as capacidades dos estudantes de elaborar hipóteses e compor argumentos com base na sistematização de dados [...]; compreender e utilizar determinados procedimentos metodológicos para discutir circunstâncias históricas favoráveis à emergência de matrizes conceituais (modernidade, Ocidente/Oriente, civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo, tipologias evolutivas, oposições dicotômicas etc.); e operacionalizar conceitos [...] e diferentes linguagens e narrativas que expressem conhecimentos, crenças, valores e práticas que permitem acessar informações, resolver problemas e, especialmente, favorecer o protagonismo necessário tanto em nível individual como coletivo” (BNCC, 2018, p. 559).

O VALOR DA FILOSOFIA: ENTREVISTA COM BERTRAND RUSSEL ESCRITA EM QUADRINHOS⁷

O esforço aqui foi de converter texto filosófico em material didático, promovendo diálogos, escritos em quadrinhos, para incentivar o exercício do questionar, articulando metodologia de ensino com conceitos filosóficos e argumentações, conforme o que se segue:

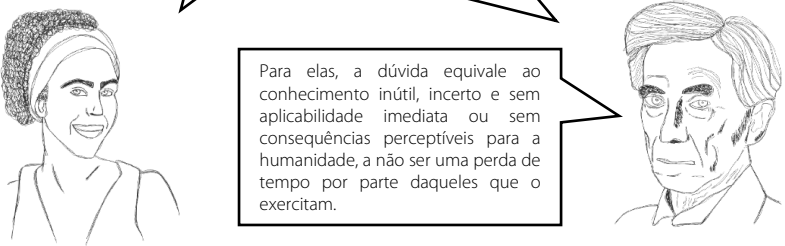
⁷ As imagens presentes nos quadrinhos são de autoria de Genilson da Conceição Oliveira.



Poderia explicar melhor a certeza como problema?

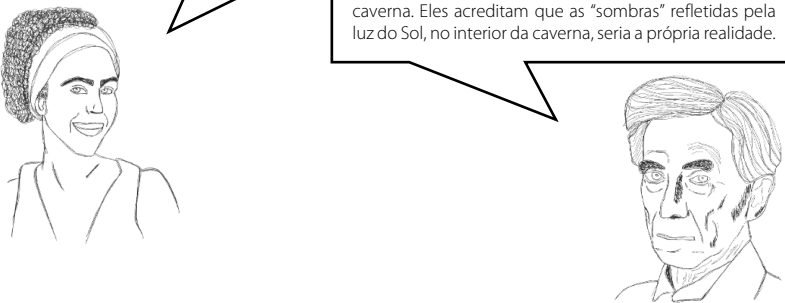
Há uma crença entre as pessoas preconceituosas de que a certeza equivale ao saber útil como sendo aquele que é exato – científico – e pode ter uma aplicabilidade imediata para a humanidade. A dúvida, por sua vez, é vista como ausência de conhecimento, ignorância.

Para elas, a dúvida equivale ao conhecimento inútil, incerto e sem aplicabilidade imediata ou sem consequências perceptíveis para a humanidade, a não ser uma perda de tempo por parte daqueles que o exercitam.



O saber é concebido pela dualidade entre a certeza e a dúvida? Como assim?

A dualidade se faz presente na elaboração do conhecimento no processo civilizatório. Aqui, faço analogia com o "Mito da Caverna" de Platão – na Grécia Antiga: no qual, a certeza é vista como ignorância que se aplica aos homens acorrentados no interior de uma caverna. Eles acreditam que as "sombras" refletidas pela luz do Sol, no interior da caverna, seria a própria realidade.



Dudar daquela verdade é uma atitude do homem de espírito livre que quebra as correntes das certezas prontas e acabadas para investigar a realidade que está para além do que aparece aos órgãos dos nossos sentidos. A consequência disto é que não há espaço para o espírito livre naquela caverna. Ele é zombado pelas demais pessoas.



O Senhor fez uma viagem 'legal'. Fiquei curiosa para saber mais sobre o problema da dualidade entre certeza e dúvida. Poderia prosseguir com a explicação do problema?



Descartes (1596-1650), no início da modernidade, também enalteceu a dúvida como forma de livrar o espírito do homem das certezas impostas pela tradição filosófica, religiosa ou dos costumes/hábitos de um povo.



A dúvida é o método que conduz o homem a suspender as suas crenças sobre as verdades dadas para investigar por conta própria, fazendo uso da razão, os acontecimentos da realidade.

A dúvida metódica nos leva a só aceitar algo como verdadeiro se se apresentar ao nosso espírito de forma clara e distinta. Isto significa dizer que, estejamos dormindo (sonhando) ou acordados (vigilantes), a realidade pensada não pode ser alterada. Não se deve acreditar nas informações que nos chegam pelos sentidos ou por narrativas de outras pessoas, sejam elas doutoras, autoridades políticas, professores ou divindades, sem antes realizar uma investigação rigorosa sobre elas.



Entendo. Vou aplicar esse método para analisar as mensagens que recebo nas minhas redes sociais. Mas qual é a sua posição acerca do problema da referida dualidade?



Considerando a ideia de que as pessoas inteligentes têm dúvidas para pensar e as idiotas são conduzidas pelas certezas para não pensarem, eu diria que eliminar as dúvidas é o mesmo que reduzir o homem à condição de máquinas para realizar atividades programadas por terceiros (outras pessoas), sem autonomia para se autogovernar no sentido kantiano (cf. Kant, 1985). Talvez o Filme: "Tempos Modernos" seja um bom exemplo para corroborar com as minhas considerações acima.



Acredito que a dualidade entre saber útil e inútil é aparente. A tolice cria na modernidade uma preferência pelos saberes ditos exatos, rejeitando as dúvidas e/ou os saberes que não podem ser verificados pelos métodos científicos/matemáticos. Essa preferência aprisiona o homem às certezas consagradas pela tradição, reduzindo-o a uma dimensão mecanicista e sem perspectiva de pensar sobre si mesmo e sobre a realidade, uma vez que ambos já foram definidos previamente. Assim, a dimensão espiritual do homem é esquecida, restringindo a mente humana à dimensão material. É a destruição do homem. Ele é reduzido à condição de coisa ou máquina.



Se a dualidade entre o saber útil/inútil – certeza/dúvida é aparente, então explique como isto é possível?



A libertação do homem se dá quando ele é capaz de recuperar a sua dimensão espiritual e exercita o ato de pensar, que é fruto das dúvidas. O homem liberto (ou o espírito livre) discute com a humanidade, de forma imparcial, objetivando não eliminar todas as dúvidas, mas tentando ampliar a sua visão de mundo a partir das diversas opiniões que se tem de um mesmo objeto. Nesta discussão, o homem passa a contemplar os objetos (o não-Eu) de tal modo que o objeto é ampliado e o homem (o Eu) se amplia com ele. É a relação do Eu com o não-Eu que conduz o homem na elaboração do saber sobre si mesmo e sobre a realidade. Nesta perspectiva, a visão de mundo do homem se amplia.



Sem as dúvidas, o mundo/realidade é determinado pelas certezas já estabelecidas por outros, aprisionando o homem de corpo e alma a elas. Ao problematizar tais certezas, pelo ato de filosofar, o homem cria as possibilidades de se realizar novas investigações, de modo que quando se encontra resultados 'satisfatórios' para um determinado problema – mediante um método de verificação, o saber que era filosófico é absorvido pelas ciências. Assim, do saber filosófico (das dúvidas) surgem as ciências. As ciências são frutos das dúvidas, mas se opõem a elas. Cabe à filosofia cultivar as dúvidas, questionando as certezas para evitar a destruição dos homens; ao mesmo tempo em que contribui para a evolução das ciências. Deste modo, contribuindo para desfazer a dualidade dos saberes (útil/inútil)





Entendi, o valor da filosofia consiste em libertar o espírito humano de uma visão preconceituosa de realidade por meio do exercício do questionar as certezas estabelecidas até então. Se não for incômodo, o Senhor poderia nos deixar umas das suas contribuições para o saber lógico-matemático? E uma curiosidade para descontrair os nossos colegas?

A Senhorita, além de levantar questões relevantes para o debate, sintetizou bem a minha exposição. Agradeço imensamente a sua participação. Falar de uma de minhas contribuições para área da lógica-matemática seria assunto para outra conversa. Mas posso anunciar aqui, de forma breve, o Paradoxo que encontrei na tentativa de redução da matemática à lógica – Logicismo, no final do século XIX e no início do século XX. O paradoxo na sua versão simplificada pode ser enunciado como se segue: Um conjunto se compõe de elementos, mas o que ocorre quando se postula que os elementos de um conjunto são também conjuntos?



Enquanto exercício filosófico, para se perceber que até mesmo na matemática, as verdades são passíveis de dúvidas, sugiro que com base na formulação do enunciado acima, façam pesquisas para tentar responder à questão posta, a saber: um conjunto se compõe de elementos, mas o que ocorre quando se postula que os elementos de um conjunto são também conjuntos? A resposta para essa questão possibilitará a compreensão do paradoxo encontrado por mim, no final do Século XIX e início do Século XX, e como proceder para encontrar a sua resolução.

Curiosidade: Uma cidade tem um único barbeiro que faz a barba de todas as pessoas que não fazem a sua própria barba. A questão é saber se este barbeiro faz ou não a sua própria barba?



CONSIDERAÇÕES FINAIS⁸

A título de considerações finais, este relato de experiência considerando o valor da filosofia, na perspectiva de Bertrand Russell, faz um convite para estudantes de graduação e do ensino médio a fim de que reflitam acerca de questões pertinentes à formação humana. Vale ressaltar que o relato envolveu pesquisa bibliográfica, tendo como texto base “O valor da filosofia” de Russell, analisado de forma dialogada, incentivando o exercício do questionar, articulando metodologia de ensino com conceitos filosóficos e argumentações.

No que se refere a dimensão conceitual foram enfatizadas a dúvida e a certeza como sendo indissociáveis na formação das pessoas no processo civilizatório. Expondo os *modus operandi* para se compreender como estes dois conceitos dinamizam a vida das pessoas em sociedade, identificando o lugar da filosofia enquanto formativa, concebendo a certeza como problema e a dúvida como condição para manter a dimensão espiritual do homem em contínuo desenvolvimento. Para consolidar a reflexão filosófica em defesa do exercício da dúvida, recorreu-se a dimensão argumentativa, para assegurar a unidade do homem – em sua dimensão material e espiritual.

Diante do exposto, após dois meses da realização da atividade sobre o valor da filosofia de forma dialogada, entrevistando Bertrand Russell, com a escrita em quadrinhos, sugeriram várias iniciativas de proposta de

8 Após a realização da pesquisa sugerida no último quadrinho acima, caso queira comparar as repostas encontradas sobre a estruturação da questão: um conjunto se compõe de elementos, mas o que ocorre quando se postula que os elementos de um conjunto são também conjuntos? A formulação do problema é estruturada como se segue: o conjunto ‘A’ é o conjunto de todos os conjuntos. Para ‘A’ ser o conjunto de todos os conjuntos, ele precisa ser um elemento dele mesmo, ou seja, estar contido em ‘A’. Mas se ele estiver contido em ‘A’, é preciso existir um conjunto fora do conjunto ‘A’ que o contenha. Assim, ‘A’ precisa conter ‘A’ e estar fora de ‘A’ para ser o conjunto de todos os conjuntos.

elaboração de material didático, envolvendo outros pensadores e temáticas filosóficas.

Entre os membros do Grupo de Estudos sobre o Ensino de Filosofia na atualidade foi apresentado, em forma de diálogo, reflexões sobre a questão do esclarecimento no pensamento de Kant. Já no Componente Curricular de Estágio Supervisionado II, foram apresentadas outras reflexões, entre as quais, entrevista com Tales de Mileto, discutindo a possibilidade de a Água ser o princípio primeiro das coisas, expondo as razões para justificar tal posição. O mesmo aconteceu com Anaxímenes em defesa do Ar e Heráclito em relação ao Fogo. As reflexões, além dos elementos da natureza, tratavam de questões éticas e políticas para enaltecer a importância de políticas públicas para preservar a natureza. Ainda foi registrada entrevista com pensadores contemporâneos, tais como: Theodor W. Adorno; Giovanni Vattimo e Lídia Maria Rodrigo. Todas as atividades tratavam de questões relacionadas à formação humana e as suas repercussões na vida em geral.

A motivação dos estudantes para preparar material didático nesta direção, talvez contribua para se pensar o ensino de filosofia por temas ou problemas (cf. GALLO, 2012) e não apenas de forma histórica, linear. O relato de experiência traz contribuições que incentivam pensar o ensino de filosofia, articulando método de ensino e conteúdo filosófico para possibilitar abstrações por parte dos estudantes, considerando a linguagem e o mundo cultural deles.

REFERÊNCIAS

AYLER, A. J. *As ideias de Bertrand Russell*. Trad. de Leondas Hegenberg e Octanny Silveira da Mota. São Paulo: Cultrix Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF, 2018. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acessado em 29 de março de 2020.

DESCARTES, R. *Discurso do método*. Trad. J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os pensadores).

_____. *Meditações*. Trad. J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os pensadores).

FRAZÃO, D. *Biografia de Bertrand Russell*. Disponível em https://www.ebiografia.com/bertrand_russell/ Acessado em 10 de abril de 2021.

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

KANT, I. “Resposta à pergunta: que é o esclarecimento?” In: KANT, Immanuel. *Textos Seletos* (edição bilingue). Trad. Raimundo vier. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

PLATÃO. *República*. 2. ed. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: Edufpa, 1988.

RODRIGO, L. M. *Filosofia em sala de aula – teoria e prática para o ensino médio*. Campinas: Autores Associados, 2009.

RUSSELL, B. “O valor da filosofia”. In: RUSSELL, B. *Os problemas da filosofia*. Trad. Desidério Murcho. Edições 70, 2019.

_____. *Lógica e conhecimento*. Trad. Pablo Rubén Mariconda. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os pensadores).

SOBRE ENSINO, DIDÁTICA E TEORIAS DA HISTÓRIA

Francisco Joatan Freitas Santos Junior

Ricardo George de Araújo Silva

Toda nova análise numa pesquisa pode-se comparar alegoricamente a um parto difícil. Segundo Marx (2013, p. 79), uma sociedade “não pode saltar suas fases naturais de desenvolvimento, nem suprimi-las por decreto. Mas pode, sim, abreviar e mitigar as dores do parto”. Assim, parafraseando o mestre, espera-se poder abreviar a dor do caminhar teórico dessa pesquisa.

Segundo o teor literário da história, tem-se dela o que fizeram os discursos dos historiadores, por isso, somente depois de reconhecido o “terreno” historiográfico e consequentemente da didática, é que se fizeram as devidas análises dos processos de crise do capital e seus desdobramentos no ensino de história. Primeiramente, a título de situar o leitor nesse tópico, de forma bem resumida, propõe-se compreender o significado original do termo didática e o conceito de “transposição didática”, buscando diferenciá-la das teorias e didática da história. No mais, não se deverá demorar nesses aspectos particulares da didática geral.

Etimologicamente, a palavra *didática* deriva da expressão grega *techné didaktiké*, que se traduz por arte ou técnica de ensinar. Foi usada oficialmente por Ratke, em 1617, na obra *Introdução geral à didática ou arte de ensinar*. A expressão foi consagrada por Comênio, no século XVII, quando escreveu a obra *Didactica Magna*: tratado universal de ensinar tudo a todos (OLIVEIRA, 1988). Portanto, uma tarefa por demais

inglória ou impossível para qualquer educador individualmente, e mesmo, posto como objetivo para qualquer sociedade, pois restará sempre a incógnita formal: ensinar tudo de qual perspectiva? É como ensinar a todos sobre a verdade monológica absoluta, de forma que não haja espaço que possibilite um diálogo profícuo, nem espaço de crítica e, muito menos, limites epistemológicos que se sustentem nessa perspectiva metodológica *ad infinitum*.

Acompanhando a reflexão de Candau (2013), o maior desafio da Didática atual é assumir que o método didático tem diferentes estruturantes e que o importante é articular os diferentes estruturantes e não exclusivizar qualquer um deles. O desafio está na superação do reducionismo e dar ênfase na articulação, tentando “trabalhar dialeticamente os diferentes estruturantes do método didático, considerando cada um deles, suas inter-relações com os demais, sem querer negar nenhum deles”, de acordo com Candau (2013, p. 43).

Centrando-se agora nos aspectos mais específicos da didática da história, em recente artigo, tendo por referência espacial a região da Alemanha, mas sem se limitar a um único país da Europa Ocidental, Rüsen (2006) apresentou as bases de uma discussão teórica acirrada no campo dessa didática específica a respeito dos aspectos dicotômicos que separam a profissão de historiador e a formação do professor de história.

De acordo com Rüsen (2006, p. 8), a opinião padrão é que “a didática da história é uma abordagem formalizada para ensinar história em escolas primárias e secundárias, que representa uma parte importante da transformação de historiadores profissionais em professores de história nestas escolas”, ou seja, é uma disciplina que faz a mediação entre a história como disciplina acadêmica e o aprendizado histórico e a

educação escolar. No entanto, segundo ele, é uma opinião extremamente enganosa. Essa forma de raciocinar é falsa porque nega e limita ideologicamente o trabalho dos historiadores em sua própria disciplina, além de servir apenas como ferramenta que transporta o conhecimento histórico e acadêmico abundante para as mentes vazias dos estudantes (RÜSEN, 2006).

Essa opinião padrão sobre a didática da história possui características dualistas que tenta separar o saber acadêmico e o saber ensinado, ou tenta viabilizar uma metonímia da Academia para a escola, aproximando-se muito do conceito de “transposição didática”, defendido entusiasticamente por Yves Chevallard, um didata francês da área da matemática. De acordo com esse autor, essa expressão apareceu inicialmente na tese de doutorado *Le temps des études*, publicada em 1975, pelo sociólogo francês Michel Verret.

Segundo a pesquisa de Monteiro (2003, p. 14), Chevallard define o conceito de “transposição didática” como aquele processo que remete à “passagem do saber acadêmico ao saber ensinado e, portanto, à distância eventual, obrigatória que os separa, que dá testemunho deste questionamento necessário, ao mesmo tempo em que se converte em sua primeira ferramenta”.¹ Para Monteiro, Chevallard (1991) defende que existe uma impossibilidade de se passar do saber acadêmico diretamente para o saber ensinado, precisando ocorrer uma *deformação* nesse saber original para que possa então ser ensinado. Portanto, a didática teria a função de possibilitar essa deformação por meio de uma transposição didática. Ainda, conforme Monteiro (2003, p. 14), “Chevallard afirma categoricamente a diferença entre o saber acadêmico (*savoir*

1 Referência de Ana Maria Monteiro (2003): CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor s.d., 1991.

savant) e o saber ensinado (*savoir enseigné*)” e, assim, para que o ensino seja possível,

[...] o elemento de saber deverá ter sofrido certas *deformações* (grifo adicionado) que o tornarão apto a ser ensinado. O saber-tal-como-é-ensinado, o saber ensinado, *é necessariamente distinto* (grifo adicionado) do saber-inicialmente-designado como-aquele-que-deve-ser-ensinado, o saber a ensinar (CHEVALLARD, 1991, p.16-17 *apud* MONTEIRO, 2003, p. 14).

Na interpretação de Monteiro (2003, p. 14), o conceito de transposição didática permite a constituição do campo científico da didática e define uma ruptura, criando “um instrumento de inteligibilidade que possibilita a realização das investigações, abrindo caminho para que a caixa-preta em que tem estado inserido o ensino comece a ser desvendada”. Essa possibilidade de ruptura surge a partir do entendimento dessa deformação. De fato, parece um exagero utilizar a expressão de deformação na concepção de transposição didática, mas em todo caso, não haveria uma passagem contínua ou linear entre o saber acadêmico e o saber ensinado nas escolas.

Bittencourt (2011) considera que a “transposição didática” torna a disciplina escolar dependente do conhecimento erudito ou científico, o qual utiliza a didática para se vulgarizar e chegar à escola. No tocante aos conteúdos e métodos de ensino e aprendizagem, os defensores dessa ideia identificam uma separação entre eles, “entendendo que os conteúdos escolares provêm direta e exclusivamente da produção científica e os métodos decorrem apenas de técnicas pedagógicas, transformando-se em didática”, segundo a reflexão de Bittencourt (2011, p. 37). Saindo do *métier* da dualidade explícita exposto pela ideia da “transposição didática” passa-se agora a discutir a problemática da dicotomia implícita

que opõem didática da história e didática, com suas implicações no ensino e na teoria da história.

No final do século XX, essa discussão sobre teorias e didática volta à tona entre os historiadores, principalmente com os alemães Jörn Rüsen (2006) e Klaus Bergmann (1990), que passaram a refletir sobre a ciência histórica e sua relação com a didática da história, momento em que ocorreram os maiores embates teóricos na Alemanha, estendendo-se a outras regiões da Europa.

Rüsen (2006, p. 8) recuperou esse debate e pretendeu “usar a Alemanha para ilustrar uma ampla discussão de como se pensa a história, quais são as origens da história na natureza humana, e quais são seus usos para a vida humana”. Seguindo esse rastro, crê-se que se pode incluir o Brasil nesse campo de reflexão, considerando-se tanto a influência europeia na historiografia nacional quanto a tradicional divisão entre ensino didático de história e a pesquisa histórica acadêmica.

No Brasil, a Teoria da História de Jörn Rüsen vem transformando a Didática da História nas últimas décadas. Uma mudança paradigmática em direção à consciência histórica vem ocorrendo, onde, em especial, uma nova compreensão da ciência da história vem moldando e conferindo identidade às práticas de ensino. Teoria e prática se uniram a partir de uma compreensão da história enquanto ciência ligada ao cotidiano, o que vem provocando uma união crescente entre universidades e professores da rede de ensino básico (BAROM; CERRI, 2012, p. 992).

Nessa reflexão teórica, a história passa a ser compreendida entrelaçada com a Didática, pois, segundo Bergmann (1990, p. 35) ela se caracteriza como “uma maneira particular de pensar e não um conjunto de conhecimentos. Esta maneira de pensar será investigada pela didática da história para saber o que se pode e deve ser transmitido sob o

ponto de vista da prática social vital”. Nesse pensar, a didática da história desenvolve critérios de questionamentos que para Bergmann (1990) são deduzidos do próprio processo histórico.

Nesse quadro geral, qual a importância das teorias históricas na formação do professor de história? Qual a relação entre didática e teorias da história? O próprio questionamento exige uma contextualização e a resposta impacta diretamente na formação do professor-historiador. Mas, não há consenso em torno das teorias, assim mesmo no plural, e muito menos em relação à didática da história.

O próprio Rüsen (2007) entende que “Didática” é um conceito controvertido, referindo-se como um campo determinado da pedagogia que se ocupa do ensino em sala de aula, mas que vem ampliando seu campo de atuação e reflexão. Entretanto, de acordo com Rüsen (2007, p. 94) com “a mencionada ampliação do objeto da reflexão da didática da história ao vasto campo das atividades e funções da consciência histórica, esse confinamento foi, em tese, superado”.

O aprendizado histórico envolve o desenvolvimento de uma consciência histórica por intermédio da didática da história sob as bases reflexivas da ciência histórica, de forma que essas competências são fundamentais no processo de aprendizado prático com o auxílio do saber histórico.

Mesmo quando se deseja evitar o risco da onisciência da didática na ampliação imprecisa do que seja a “consciência histórica” e, ao invés, se queira caracterizar a didática, com mais exatidão, como a ciência do aprendizado histórico, “aprender” continua a significar o objeto da didática, na teoria da história. Se “aprender” for entendido, fundamental e genericamente, como processo no qual as experiências e as competências são refletidas interpretativamente, esse conceito de aprendizado diz respeito ao que se discute

aqui: a contribuição da ciência da história para o desenvolvimento daquelas competências da consciência histórica que são necessárias para resolver problemas práticos de orientação com o auxílio do saber histórico (RÜSEN, 2007, p. 94).

Em todo caso, busca-se não separar o ato de ensinar do ato de aprender, logo, o debate sobre as especificidades da didática da história vêm permeado pela antiga discussão sobre a importância das concepções históricas ou teorias em relação à profissionalização didática dos historiadores no ensino de história. A necessidade desses conceitos históricos envolve essas teorias e a própria didática da história, principalmente, aqueles conceitos relacionados à aprendizagem que levam à consciência histórica por meio das competências e experiências interpretadas pela ciência histórica, obviamente, com o auxílio do saber histórico. Nesse sentido amplo ou restrito, na teoria da história, o ensinar e o aprender histórico é sempre objeto da didática.

Rüsen (2007) diz que a discussão em relação à didática leva ao conceito de formação histórica, assim, essa categoria articula as competências com níveis cognitivos e, inversamente, articula as formas e os conteúdos científicos às dimensões de seu uso prático. Portanto, formação histórica significa o conjunto das competências de interpretação do mundo e de si próprio, que, segundo Rüsen (2007, p. 95), “articula o máximo de orientação do agir com o máximo de autoconhecimento, possibilitando assim o máximo de auto-realização ou de reforço identitário. Trata-se de competências simultaneamente relacionadas ao saber, à práxis e à subjetividade”, opondo-se criticamente à unilateralidade, à especialização restritiva e ao afastamento da prática e do sujeito. Ainda segundo Rüsen (2007, p. 88) o “[...] método – conceito-chave da racionalidade – foi sempre visto pelos historiadores, até fins

do século XVIII, como uma questão didática”. Ou seja, não havia uma separação entre teorias da história e didática, sendo que, hoje essa divisão está quase naturalizada no ensino de história.

Fazendo-se uma rápida retrospectiva sobre os caminhos teóricos que desembocaram nas reflexões sobre as teorias e didáticas da história, desde seu surgimento até o final do século XVIII, ela era tratada como “*historia vitae magistra*”, expressão latina que em tradução livre significa “história mestra da vida”, consoante com o pensamento do grande orador Cícero, na Roma Antiga. Essa expressão é retomada por Rüsen (2006) com um significado ampliado e estendido a todos os setores da vida humana.

Rüsen (2006, p. 8), voltando-se para o resgate histórico das questões da didática, procura relacionar esse período de cultura mais geral à limitação ou pouca influência do sistema escolar: “Ensino e aprendizagem eram considerados no mais amplo sentido, como o fenômeno e o processo fundamental na cultura humana, não restrita simplesmente à escola”. Sem entrar, por enquanto, no mérito dessa problemática, as consequências mais diretas dessa concepção na sociedade era o fato de que a teoria historiográfica que dava sustentação a essa didática pretendia contar a “verdadeira história”. Portanto, seu relato representava a história de toda a sociedade e era utilizada como elemento de formação moral.

A história, a partir do século XIX, no contexto do capitalismo moderno e sob as condições de um rápido e violento desenvolvimento das forças produtivas, passa a se desenvolver sob a síndrome da tendência ao “cientificismo”, onde as diversas áreas humanas buscavam provar sua cientificidade do ponto de vista da concepção positivista. Por isso, nessa concepção, a narrativa histórica pressupunha uma seleção

didática do conteúdo histórico, distinguindo os principais fatos sociais que passavam a ter relevância histórica, portanto, faziam dos feitos heróicos de alguns personagens a trama central da narrativa histórica.

Nesse contexto, Monteiro (2007, p. 96) também entende que o positivismo cientificista retoma a terminologia “história” destacando-a como uma narrativa do que realmente aconteceu, ou como assim a história se considerava, por isso, nessa “coletânea de *exempla*, tinha por objetivo formar o cidadão, esclarecer o homem político, mas também servia para a instrução do homem comum”. Nesse sentido mais ampliado, a lei histórica em sua expressão positivista se pretendia fiel à realidade dos acontecimentos em forma de narrativa.

Entretanto, frequentemente o homem se rebela contra as leis da história, contra o falso cientificismo, como posto por Tolstoi (1959, p. 615): “[...] Mas o homem, que é o objeto da História, afirma categoricamente: eu sou livre, logo não estou submetido a leis”. Na poesia como na vida, sob as condições materiais e subjetivas posta, nada mais eficaz que uma rebelião para se construir algo novo e se repensar os valores humanos.

A partir do desenvolvimento da educação formal, nos moldes do capitalismo industrial, os efeitos sobre a história, e especificamente, sobre a didática da história é que ela perdeu espaço para a metodologia, ela foi se especializando, ou seja, a didática da história, de acordo com Rüsen (2006, p. 8-9), “não era mais o centro da reflexão dos historiadores sobre sua própria profissão. Ela foi substituída pela metodologia da pesquisa histórica”. De uma forma geral, a didática da história ficou limitada aos preâmbulos da escola formal secundarista, atendendo às novas necessidades econômicas e culturais da burguesia industrial, limitada em seus horizontes metodológicos e histórico-filosóficos.

A principal crítica de Rüsen (2006) refere-se ao fato singular da didática ter perdido seu papel na reflexão da própria ciência histórica ao ficar à margem da escrita, substituída por uma perspectiva metodológica apartada da “racionalidade histórica”. Por outro lado, concernente à teoria histórica, Rüsen aponta sua expectativa de que a didática se aproxime da disciplina acadêmica, caminhando para o que ele chama de racionalização, tal qual descrito a seguir:

A didática da história, que tinha sido originalmente interpretada como uma aplicação externa da escrita profissional da história, tem adquirido um status dentro da disciplina acadêmica na qual ela pode novamente facilitar e melhorar o entendimento histórico, mas agora dentro das suas formas acadêmicas novas e altamente racionalizadas (RÜSEN, 2006, p. 9).

A relevância das teorias da história em relação à didática pode ser resumida nas palavras de Jörn Rüsen (2010, p. 38) onde “[...] Em termos acadêmicos: no estudo de história, a teoria desempenha um importante papel na *profissionalização didática* dos historiadores”. E, de certo, sobre “a função didática de profissionalização da teoria da história para o estudo da história”. Resumindo, Rüsen (2010) cita seis pontos: *Função propedêutica, função de coordenação, função motivadora, função organizadora, função de seleção e fundamentação, e função mediadora*. No entanto, não se deve apresentá-las nesse espaço, posto não ser o objetivo desse trabalho, mas em outra oportunidade.

A preponderância do papel da teoria sobre o ponto de vista da profissionalização, no contexto de expansão tecnológica da sociedade do capital, relaciona-se a todos os aspectos que envolvem a formação histórica, a pesquisa científica, a reflexão didática e o ensino de história, e

por fim, o arcabouço teórico que fundamenta a profissionalização didática do historiador.

Porém, qual a relação prática entre didática e teorias da história? Para Rüsen (2007, p. 86) o “efeito sobre a vida prática (mediado seja como for) é sempre um fator do processo de conhecimento histórico, de tipo fundamental, e deve ser considerado parte integrante da matriz disciplinar da ciência da história”. A ciência histórica se alimenta do terreno profícuo da prática social, provocando efeitos no pensamento histórico-didático que se reveste das teorias na perspectiva de refletir sobre os fundamentos filosóficos da produção historiográfica, dos conceitos históricos e dos estudos historiográficos, dos objetos da pesquisa histórica e das ferramentas metodológicas, além das formas didáticas de socialização desse conhecimento histórico.

O principal impacto didático da ciência da história ocorre porque, segundo Rüsen (2010, p. 48), “na medida em que a teoria da história explicita que a relação da ciência da história com a vida prática de seu tempo não pertence a um recanto abstruso do pensamento histórico, intensifica-se sua função didática com respeito a essa vida prática”. Porquanto, uma vida prática que é apropriada pelo pensamento histórico através da didática da história e pela reflexão filosófica da teoria da história.

No processo prático da vida real, “uma reflexão é histórico-didática”, segundo Klaus Bergmann (1990, p. 29), “na medida em que, no que se refere ao ensino e à aprendizagem, se preocupa com o conteúdo que é realmente transmitido, com o que podia e com o que devia ser transmitido”. Destarte, esse movimento dos historiadores no sentido de estabelecer parâmetros científicos para os objetivos da didática da história se concatena ao próprio movimento da história, processo esse

muito similar ao pensamento exposto no romance *Guerra e Paz*, de Leon Tolstoi (1959, p. 566), em que “sempre que um homem se move, dá um objetivo ao seu movimento”, conquanto, reservem-se as proporções que separam individualidade e coletividade. E, no caso da história, numa perspectiva marxista, esse objetivo contém elementos dialéticos advindos da práxis social, sendo que, muda constantemente, e sua importância se eleva à medida do registro do movimento real da práxis social.

O teor da discussão desenvolvida por Bergmann na década de 60 e 70, na Alemanha, mesmo de forma normativa, remete-se praticamente ao campo didático, filosófico e político educacional, desestabilizando conceitos científicos e pedagógicos tradicionais, no contexto de uma crise de identidade da sociedade germânica, exposta em dois modelos diferenciados de sociedade. Os historiadores europeus (e do mundo) estavam diante dos novos desafios políticos da Guerra Fria, logo, eles não foram unânimes nesse debate sobre a compreensão sócio-histórica da Didática, e muito menos, aos sentidos empíricos, reflexivos e normativos, que Bergmann proclamava:

Refletir sobre a História a partir da preocupação da Didática da História significa investigar o que é apreendido no ensino da História (é a tarefa empírica da Didática da História), o que pode ser apreendido (é a tarefa reflexiva da Didática da História), e o que deveria ser apreendido (é a tarefa normativa da Didática da História). Esta é, portanto, uma disciplina científica que dirigida por interesses práticos, indaga sobre o caráter efetivo, possível e necessário de processos de ensino e aprendizagem e de processos formativos da História (BERGMANN, 1990, p. 29).

Constata-se que é uma construção teórica bastante sólida, dado o seu caráter normativo geral, entretanto, reveste-se de preceitos

normativos por demais cartesianos, relembrando as origens de um “cientificismo” proveniente dos modelos positivistas. Porém, o simples fato de recuperar uma cientificidade da didática consoante à teoria da história causava um rebuliço no seio do pensamento histórico e abria um novo paradigma de debate entre pedagogos e historiadores. Assim, a produção textual de Bergmann elabora o que talvez tenha sido a tentativa mais didática de apresentar a disciplina de didática da história, destacando seus fundamentos reflexivos, empíricos e normativos.

Por fim, entendemos que na busca de uma “racionalidade histórica” na questão da reflexão teórica Rüsen (2006, p. 15-16) é substancialmente crítico no desenvolvimento de sua análise, pois considera que “a definição de que a didática da história é a disciplina que investiga a consciência histórica é muito ampla”. Por isso, ele propõe como objetivo da didática da história a investigação do aprendizado histórico que segundo ele é “uma das dimensões e manifestações da consciência histórica”. Ou seja, estabelece-se o objetivo dessa didática a partir da relação ensino e aprendizagem na perspectiva da consciência histórica, porém, não no sentido amplo, mas em sentido restrito, aplicado à prática, com foco no aprendizado histórico. Daí a posição de Rüsen (2007, p. 85) sobre a “práxis como fator determinante da ciência”.

Nessa direção, Rüsen (2006, p. 16) se reporta a outras possíveis relações para pensar a consciência histórica na prática da sala de aula com “respeito às reflexões sobre o processo específico sobre ensino e aprendizagem em sala de aula, a didática da história pode escolher os elementos da pedagogia pertinentes à peculiaridade da consciência histórica”. Portanto e, considerando termos finais, cabe ressaltar que, em uma análise mais objetiva e pragmática do conceito de aprendizado histórico, Rüsen (2006) parece abrir novos ângulos de diálogo entre

didática da história e pedagogia, destacando os aspectos da importância dessas áreas na compreensão da consciência histórica.

REFERÊNCIAS

- BAROM, Wiliam Carlos Cipriani; CERRI, Luís Fernando. A Teoria da História de Jörn Rüsen entre a Modernidade e a Pós-modernidade: uma contribuição à didática da história. *Educ. Real*. Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 991-1008, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n3/15.pdf>>. Acesso em: 01.05.2017.
- BERGMANN, K. A história na reflexão didática. *Revista brasileira de história*, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, fev. 1990.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- CANDAU, Vera Maria. (org.). *Rumo a uma nova didática*. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MONTEIRO, Ana Maria F. C. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. *História & Ensino*, Londrina, v. 9, p. 37-62, out. 2003. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/viewFile/12075/10607>>. Acesso em: 15 abr. 2017.
- OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A didática e seu objetivo de estudo. *Educação Revista*, Belo Horizonte, n. 8, p. 36-41, dez. 1988. Disponível em: <http://www.ufpr.cleveron.com.br/arquivos/EM_450/didatica_objetivo_estudo.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2017.
- RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.
- _____. *História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico*. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

_____. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*, v. 1, n. 2, jul./dez. 2006, p. 7-16. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, Brasil, 2006. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89410202>>. ISSN 1809-4031. Acesso em: 24 dez. 2015.

TOLSTOI, Léon. *Guerra e paz*. Rio de Janeiro, RJ: Editor Globo, 1959.

SOBRE AS/OS AUTORAS/ES

Maria Edijane da Silva

Graduada em Filosofia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Ex-bolsista do Programa Residência Pedagógica – RP/CAPES/UVA.

Priscilla Pontes Bezerra Mendes

Mestre em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialização em Metodologia do Ensino de Filosofia pela Faculdade Claretiano. Graduação em Filosofia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e Graduação em Pedagogia pela Faculdade Claretiano.

Antônio Alex Pereira de Sousa

Doutorando e mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará. Graduado em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará e especialista em Filosofia pela Universidade Estácio de Sá. Professor de Filosofia na Secretaria de Educação do Estado do Ceará.

Antonio Glaudenir Brasil Maia

Professor Associado do Curso de Filosofia e do Mestrado Acadêmico em Filosofia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Professor do Mestrado Profissional em Filosofia (Núcleo Universidade Federal do Ceará).

Celso Eduardo Santos Ramos

Professor de arte da rede Estadual do Rio de Janeiro. Possui Graduação em Educação Artística com Habilitação em Música pelo Conservatório de Música de Niterói (2006), é Mestre em Ciência da Arte pela Universidade Federal Fluminense (bolsista pela CAPES). Pós-graduado em Educação Tecnológica (CEFET/RJ). Graduando em Filosofia pela UFF e Mestre em FILOSOFIA e ENSINO (CEFET/RJ).

Ermínio de Sousa Nascimento

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre e graduado em filosofia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor Adjunto do Curso de Filosofia da Universidade Estadual Vale do Acaraú – (UVA). Professor Permanente do PROF-FILO/UFC. Coordenador do Projeto de Extensão “Sebo Cultural Itinerante: o Ensino de Filosofia na sociedade tecnológica”; Coordenador do Projeto de Pesquisa “A formação da subjetividade mediada pela linguagem na sociedade tecnológica”.

Francisco Joatan Freitas Santos Junior

Doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE/UECE.

Genilson da Conceição Oliveira

Graduando em Filosofia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA. Membro do projeto de Extensão “Sebo Cultural Itinerante: o ensino de filosofia na sociedade tecnológica”. Atuou como bolsista de Extensão do Programa de Bolsa de Permanência Universitária (PBEX - PBPU/UVA 2021) e Bolsista do Programa Voluntário Institucional de Iniciação Científica (PROVIC/UVA 2021).

José Eltondion de Vasconcelos

Professor da Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Mestre em Filosofia pelo Mestrado Profissional em Filosofia (Núcleo Universidade Federal do Ceará).

Judikael Castelo Branco

Professor do Curso de Filosofia da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e do Mestrado Acadêmico em Filosofia da Universidade Estadual Vale do Acaraú. Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e pela Université Charles de Gaulle (Lille 3).

Marcos Fábio Alexandre Nicolau

Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (FACED/UFC). Professor dos cursos de graduação e do Mestrado Acadêmico em Filosofia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Professor do Mestrado Profissional em Filosofia (UFC/UFPR). Coordenador do Laboratório de Estudos Hegelianos – LEH/UVA-CNPq

José Wandregesílio dos Santos

Professor da Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Mestre em Filosofia pelo Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal do Ceará (PROF-Filo/UFC). Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela FAK. Especialista em Metodologia do Ensino de Filosofia e Sociologia pela Faculdade São Luís. Graduado em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Membro do Grupo de Pesquisa: Ontologia do ser social, ética e formação humana - Subgrupo Adorno (GP- Adorno/UFC).

Renato Almeida de Oliveira

Professor Adjunto do Curso de Filosofia e do Mestrado Acadêmico em Filosofia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Professor do Mestrado Profissional em Filosofia (Núcleo Universidade Federal do Ceará). Coordenador Institucional do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES/UVA).

Ricardo George de Araújo Silva

Doutor em Filosofia (UFC). Professor da graduação e do mestrado acadêmico em filosofia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). CE. Professor colaborador do Mestrado profissional em filosofia da Universidade Federal do Ceará (PROF-FILO-UFC). Editor da revista reflexões de filosofia.

Robson Pontes Custódio

Professor do Instituto Federal de Educação do Ceará (IFCE) – *Campus Caucaia*. Mestre em Filosofia pelo Mestrado Profissional em Filosofia (Núcleo Universidade Federal do Ceará).

Santiago Pontes Freire Figueiredo

Professor de filosofia na Escola Estadual de Educação Profissional Guilherme Teles Gouveia, em Granja/CE, desde 2013. Graduado em filosofia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), com especialização em ensino de filosofia pela Faculdade Futura e mestrado em filosofia pelo Programa de Pós-Graduação (Mestrado Profissional) em ensino de filosofia da Universidade Federal do Ceará (PROF-FILO/UFC).



A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de produção e pesquisa científica/acadêmica das ciências humanas, distribuída exclusivamente sob acesso aberto, com parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil e exterior, assim como monografias, dissertações, teses, tal como coletâneas de grupos de pesquisa e anais de eventos.

Conheça nosso catálogo e siga as nossas páginas nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org
contato@editorafi.org