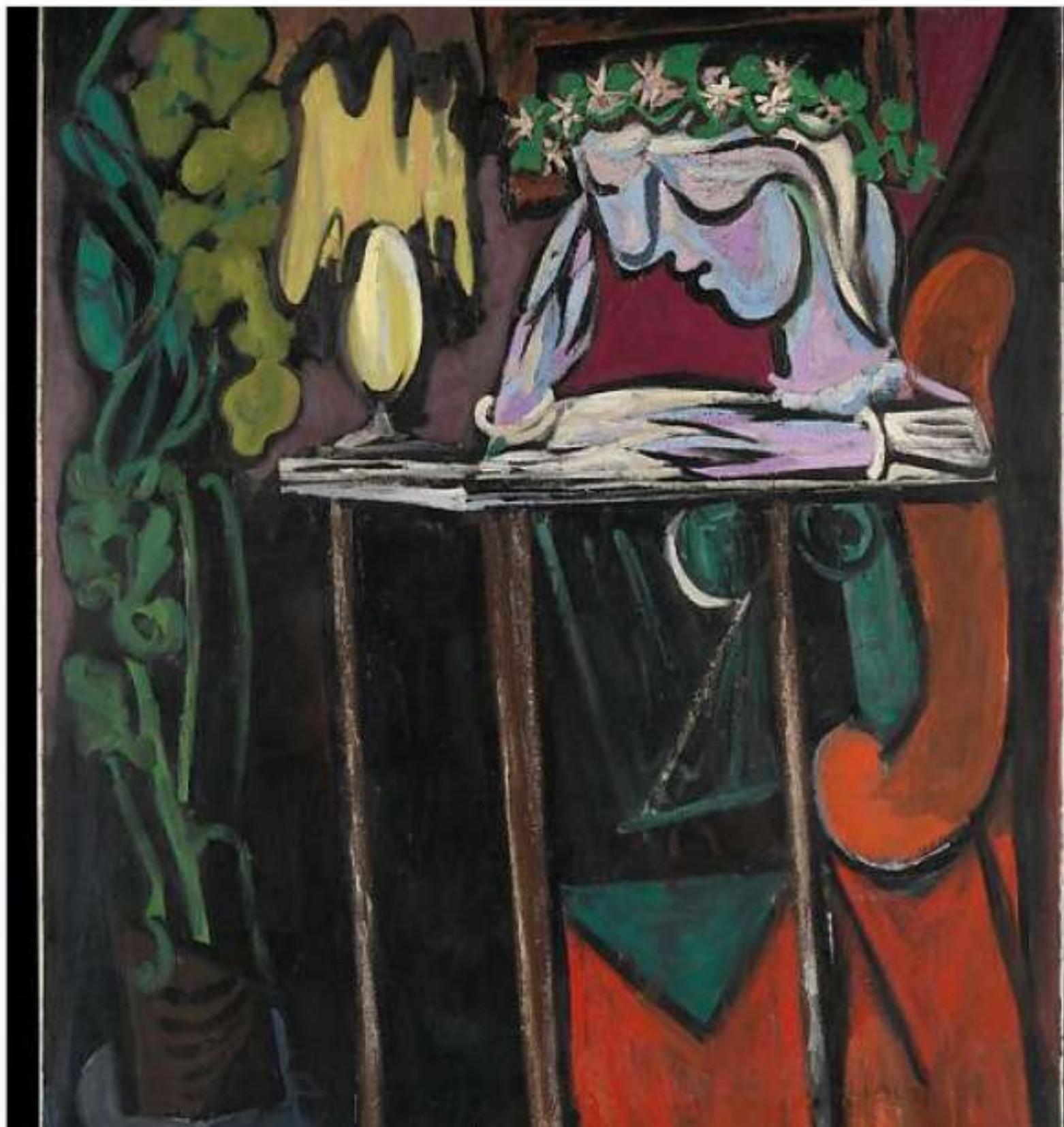


Revista Dialectus

Revista de Filosofia E-ISSN: 2317-2010

Número 20 (2020), especial.

Dossiê Ensino de Filosofia





Revista Dialectus
Revista de Filosofia
E-ISSN: 2317-2010

Periódico vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do
Ceará – UFC

Revista Dialectus – Revista de Filosofia. Fortaleza, ano 9, n. 20 (especial), 2020.
Arte da Capa: *Leitura na mesa* (1934), Pablo Picasso.

Universidade Federal do Ceará

Reitor

José Cândido Lustosa Bittencourt de Albuquerque

Vice-reitor

José Glauco Lobo Filho

Pró-reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

José Herbert Soares de Lira

Diretor do Instituto de Cultura e Arte

Marco Túlio Ferreira da Costa

Coordenador do PPG - Filosofia

Luiz Felipe Netto de Andrade e Silva Sahl

Vice-coordenador do PPG - Filosofia

Konrad Christoph Utz

Revista Dialectus – Revista de Filosofia

E-ISSN: 2317-2010

EDITORES-CHEFES

Eduardo Ferreira Chagas, Universidade Federal do Ceará, UFC/CNPq

Hildemar Rech, Universidade Federal do Ceará, UFC

Manoel Jarbas Vasconcelos Carvalho, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN

EDITORES GERENTES

Amsterdan Duarte, Universidade Federal do Ceará, UFC

Eduardo Ferreira Chagas, Universidade Federal do Ceará, UFC/CNPq

Manoel Jarbas Vasconcelos Carvalho, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN

Renato Almeida Oliveira, Universidade Estadual Vale do Acaraú, UVA

Wildiana Kátia Monteiro Jovino, Universidade Estadual do Ceará, UECE/UAB

EDITORES DE LAYOUT

Albertino Servulo, Universidade Federal do Ceará, UFC

Douglas Santana, Universidade Federal do Ceará, UFC

EDITORES DE SEÇÃO

Douglas Santana, Universidade Federal do Ceará, UFC

Ronaldo Martins Oliveira, Universidade Federal do Ceara, UFC

COMITÊ EDITORIAL

Dr. Eduardo Ferreira Chagas, Universidade Federal do Ceará, UFC/CNPq

Dr. Hildemar Rech, Universidade Federal do Ceará, UFC

Dr. José Edmar Lima Filho, Universidade Estadual Vale do Acaraú, UVA, Brasil

Dr. Manoel Jarbas Vasconcelos Carvalho, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN

Ms. Maria Artemis Ribeiro Martins, Instituto Federal do Ceará, IFCE

Ms. Natália Ayres, Instituto Federal do Ceará, IFCE

Dr. Renato Almeida Oliveira, Universidade Estadual Vale do Acaraú, UVA

Dra. Wildiana Kátia Monteiro Jovino, Universidade Estadual do Ceará, UECE/UAB

COMITÊ CIENTÍFICO

Adriana Veríssimo Serrão, Universidade de Lisboa, UL
Agemir Bavaresco, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS
Alfredo de Oliveira Moraes, Universidade Federal de Pernambuco, UFPE
Anselm Jappe, Accademia di Belle Arti di Frosinone, Itália
Antonio Glaudenir Brasil Maia, Universidade Estadual Vale do Acaraú, UVA
Arlei de Espíndola, Universidade Estadual de Londrina, Brasil
Caio Navarro Toledo, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP
Christian Iber, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS
Christoph Türcke, Hochschule für Grafik und Buchkunst Leipzig, Alemanha
Deyve Redyson Melo dos Santos, Universidade Federal da Paraíba, UFPB
Elisete M. Tomazetti, Universidade Federal de Santa Maria, UFSM
Ester Vaisman, Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG
Fábio Maia Sobral, Universidade Federal do Ceará, UFC
Hector Benoit, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP
Humberto Calloni, Universidade Federal do Rio Grande, FURG
Ivan Domingues, Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG
José Rômulo Soares, Universidade Estadual do Ceará, UECE
Juliano Cordeiro da Costa Oliveira, Universidade Federal do Piauí, UFPI
Justino de Sousa Júnior, Universidade Federal do Ceará, UFC
Lígia Regina Klein, Universidade Federal do Paraná, UFPR
Lucíola Andrade Maia, Universidade Estadual do Ceará, UECE
Marcio Gimenes de Paula, Universidade de Brasília, UNB
Marcos José de Araújo Caldas, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ
Marcos Lutz Müller, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP
Maria Artemis Ribeiro Martins, Instituto Federal do Ceará, IFCE
Maria Tereza Callado, Universidade Estadual do Ceará, UECE
Marly Carvalho Soares, Universidade Estadual do Ceará, UECE
Mauro Castelo Branco de Moura, Universidade Federal da Bahia, UFBA
Mário Duayer, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, UERJ
Michael Löwy, Centre National des Recherches Scientifiques, CNRS, França
Natália Ayres, Instituto Federal do Ceará, IFCE
Oswaldo Coggiola, Universidade de São Paulo, USP
Paulo Henrique Furtado de Araújo, Universidade Federal Fluminense, UFF
Roberto Leher, Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ
Rosálvo Schütz, Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE
Ruy Gomes Braga Neto, Universidade de São Paulo, USP
Silvana Maria Santiago, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, UERN
Siomara Borba Leite, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ
Sylvio de Sousa Gadelha Costa, Universidade Federal do Ceará, UFC
Valério Arcary, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, IFSP
Wildiana Kátia Monteiro Jovino, Universidade Estadual do Ceará, UECE/UAB

Revista Dialectus – Revista de Filosofia

E-ISSN: 2317-2010

Endereço postal

Revista Dialectus

Programa de Pós-Graduação em Filosofia

Universidade Federal do Ceará - UFC

Rua Abdenago Rocha Lima, s/n, Campus do Pici

Fortaleza - Ceará

CEP: 60455-320

Contato Principal

Eduardo Ferreira Chagas

Doutor em Filosofia

Universidade Federal do Ceará - UFC

E-mail: ef.chagas@uol.com.br

Contato para Suporte Técnico

Telefone: 85 33669224

E-mail: revistadialectus@yahoo.com.br

SUMÁRIO

EDITORIAL	8
DOSSIÊ ENSINO DE FILOSOFIA	
1. TEORIA E PRÁXIS NO “CHÃO DA ESCOLA” <i>Alexandra Cavalcante Pessoa, Maria Cristina de Távora Sparano</i>	10
2. O ENSINO DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO NA PERSPECTIVA DE SÓCRATES: IRONIA E MAIÊUTICA <i>Francisco Cleano Lima Melo, José Carlos Silva de Almeida</i>	27
3. POR UMA CONCEPÇÃO FILOSÓFICA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA <i>Francisco Kleber Farias, Gildásio Guedes Fernandes</i>	43
4. A BNCC E A COMPETÊNCIA ARGUMENTATIVA EM FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO <i>Izanete de Medeiros Costa, Antonio Júlio Garcia Freire</i>	56
5. DA CRÍTICA PLATÔNICA DA ESCRITA À ESCRITA NAS AULAS DE FILOSOFIA <i>Loan dos Santos Medeiros, Hugo Filgueiras de Araújo</i>	71
6. CINEMA NO ENSINO DE FILOSOFIA: A FILOSOFIA PENSADA E SENTIDA NA PELE <i>Maria de Fátima Pires Raposo de Matos Souza, Christian Lindberg Lopes do Nascimento</i>	84
7. O ENSINO DE FILOSOFIA EM OUTROS TERRITÓRIOS DOPENSAMENTO: CONEXÕES POSSÍVEIS <i>Mônica Sampaio da Silva, José Renato de Araújo Sousa</i>	100
8. COM HANNAH ARENDT PARA O ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES SOBRE O TOTALITARISMO <i>Rodolfo Rodrigues Medeiros, Galileu Galilei Medeiros de Souza</i>	112
9. O MESTRE IGNORANTE DE JACQUES RANCIÈRE: UM CAMINHO PARA APRENDIZAGEM DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO? <i>Suédson Relva Nogueira, José Teixeira Neto</i>	133
10. RELAÇÃO DA FILOSOFIA COM A VIDA: DESAFIO A TRILHAR NA FORMAÇÃO PARA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA <i>Sueny Nóbrega Soares de Brito, Maria Reilta Dantas Cirino</i>	154
11. O ENSINO DA RETÓRICA NO ENSINO MÉDIO A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA SOFÍSTICA <i>Valdo Rosário Sousa, Pedro Gontijo</i>	175

12. SOBRE UMA METODOLOGIA NIETZSCHIANA PARA O ENSINO MÉDIO: RESULTADOS DE PESQUISA	188
<i>Antônio Batista Soares Júnior, Marcos de Camargo Von Zuben</i>	

FLUXO CONTÍNUO

13. MATERNIDADE POLÍTICA: TRAJETÓRIAS DE VIDA, EDUCAÇÃO E LUTAS POR DIREITOS	209
<i>Gustava Bezerril Cavalcante, Eduardo Ferreira Chagas, Francisca Geny Lustosa</i>	

EDITORIAL

Hugo Filgueiras de Araújo
José Carlos Silva de Almeida

O Número Especial da *Revista Dialectus* reúne artigos dos mestres titulados, em parceria com seus orientadores, das instituições associadas do Norte e Nordeste do **Mestrado Profissional em Filosofia** (PROF-FILO), cuja área de concentração é o “Ensino de Filosofia”. Desde 2017 o PROF-FILO busca, através desse programa em rede, pensar o Ensino de Filosofia na educação básica, trazendo novamente para a academia os professores que, cotidianamente, desenvolvem a desafiadora tarefa de despertar nos jovens o interesse pelo pensamento filosófico, contribuindo desse modo com a formação continuada dos professores.

Através das linhas de pesquisa “Filosofia e Ensino” e “Prática de Ensino em Filosofia” repensamos a relação entre teoria e prática docente, analisamos os desafios do ensino filosófico, experimentamos e propomos novas metodologias, diálogos com temas e áreas afins em uma proposta interdisciplinar. E o resultado de todas essas nuances são as mais de 150 dissertações defendidas, que refletem o modo diverso de filosofar.

Aqui, nesse número especial, apresentamos um pequeno recorte do que tem sido produzido nesses 04 (quatro) anos de existência do PROF-FILO. Apresentamos 12 (doze) artigos elaborados pelos nossos mestres titulados em conjunto com seus orientadores doutores da Universidade Federal do Tocantins, Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal do Piauí, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte e da Universidade Federal do Ceará.

Desejamos a todos uma boa leitura!

PARECERISTAS E EDITORES DESTE NÚMERO ESPECIAL

Pareceristas *ad hoc*

Alessandro Rodrigues Pimenta - UFT
Hugo Filgueiras de Araújo - UFC
Junot Cornélio Matos - UFPE
José Teixeira Neto - UERN
Jose Carlos Silva de Almeida - UFC
Maria Cristina de Távora Sparano - UFPI

Editores do Número Especial

Hugo Filgueiras de Araújo
Jose Carlos Silva de Almeida
Antonio Alex Pereira de Sousa
Loan dos Santos Medeiros

TEORIA E PRÁXIS NO “CHÃO DA ESCOLA”

Alexandra Cavalcante Pessoa¹

Maria Cristina de Távora Sparano²

Resumo:

Este artigo objetiva realizar uma reflexão crítica sobre a educação escolarizada, examinando as ações pedagógicas próprias de educadores e educandos, à luz da Teoria Comunicacional do filósofo e sociólogo alemão Jürgen Habermas, tendo como fonte discursiva um projeto institucional da Secretaria de Estado da Educação do Governo do Piauí, denominado “Formação no chão da escola”. Considerando a importância da abertura à experiência comunicativa na educação e na sociedade, exacerbadamente funcionalistas, o estudo da inter-relação teoria e prática, notoriamente sistematizada e problemática, conduz-nos ao resgate dos conceitos-chave da filosofia crítica habermasiana: “mundo da vida e mundo sistêmico”, para, a partir deles e através deles, compreender e confrontar essa realidade pedagógica nefasta, produto de uma escola administrada enquanto subsistema do mundo vital, criticando substancialmente esse processo de formação educativo tão midiático e colonizado por todas as formas de habilidades regidas pela racionalidade instrumental. Concluímos com a proposta de Habermas de uma prática pedagógica emancipatória, perfeitamente possível e carente de discussão, coordenação e entendimento, via linguagem intersubjetiva.

Palavras-chave: Educação; Racionalidade; Teoria comunicacional; Emancipação.

THEORY AND PRACTICE ON THE “SCHOOL FLOOR”

10

Abstract:

This article aims at a critical reflection on school education, examining the pedagogical actions proper to educators and students in the light of the Communication Theory of the German philosopher and sociologist Jürgen Habermas and taking as a discursive source an institutional project of the State Secretariat of Education of the Piauí Government, called “*Formação no chão da escola*” (Formation on the school floor). Considering the importance of openness to the communicative experience in education and in a society that is exaggeratedly functionalist, the study of the interrelationship between theory and practice, notoriously systematized and problematic, leads us to the rescue of the key concepts of *habermasian* critical philosophy: the world of life and the systemic world, in order, from and through them, to understand and confront this harmful pedagogical reality, the product of a school administered as a subsystem of the vital world, substantially criticizing this process of educational formation that is so mediated and colonized by all forms of abilities governed by instrumental rationality. We conclude with Habermas' proposal of an emancipatory pedagogical practice, perfectly possible and lacking in discussion, coordination and understanding via intersubjective language.

Keywords: Education; Rationality; Communication Theory; Emancipation.

Introdução

A transformação de atitudes e comportamentos referentes a aspectos arraigados em nossa cultura, causadores de persistentes injustiças em nossa sociedade, é um dos maiores desafios em qualquer processo de educação social. O contexto atual da educação debate sobre uma escola preparada para proporcionar um ensino esclarecedor e emancipador, respeitando a

¹ Mestra em Filosofia – PROF-FILO UFPI. Especialista em Ética e Filosofia Política – UFPI. Graduada em Filosofia – UFPI. cavalcante.pessoa@bol.com.br

² Professora Doutora de Filosofia da UFPI e Coordenadora do Mestrado em Filosofia – PROF – FILO. Psicanalista e membro do GT Filosofia e Psicanálise da Anpof. cris-sparano@ufpi.edu.br

heterogeneidade e a individualidade da comunidade escolar; ensino bem diferente do que temos. Assim, o alinhamento entre teoria e prática proporcionará sempre um caminho mais seguro diante do cenário desafiador em que as instituições educacionais se encontram.

Todavia, nem sempre tal alinhamento é amistoso, fértil e de fácil visibilidade; pelo contrário, a dissociação entre ambas é muito mais notória. De maneira geral, ações ditas educativas devem ser executadas a partir de uma teoria e/ou tendência científica, pedagógica, filosófica, mas na prática, nem sempre isso acontece. O que se percebe de forma nítida é, de um lado, um ativismo prejudicial (confundindo-se, às vezes, com militância); de outro, um obsoleto modo de verbalizar descontextualizado e preguiçoso, ressonância de um funcionalismo público decadente e carente de estudo e pesquisa. Agem como se as competências pudessem existir sem os conhecimentos construídos historicamente, como se a partir de seus próprios construtos emocionais algo pudesse ser introjetado no meio escolar, abrindo as portas da cidadania e justiça social, no sentido mais clássico que tais termos possam carregar.

Vê-se, pois, que “de modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. O concurso das ações de diferentes sujeitos produz assim um resultado com o qual nenhum dos sujeitos se identifica e que, ao contrário, lhes é estranho” (Saviani, 2009, p. 23-24). O fenômeno acima mencionado – típico do período conhecido como Revolução Industrial, iniciado no século XVIII – permite-nos uma leitura crítica da “organização racional” à qual nos sujeitamos atualmente. O nervo da ação educativa na relação interpessoal passa a ser o condicionamento racional dos meios, relegando os sujeitos do processo educativo (professor-aluno) à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas-técnicos, supostamente capazes de garantir a eficiência e o equilíbrio do sistema (o enfoque é sistêmico).

Indivíduos são educados/treinados para a execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema social, preenchendo um modelo de planificação bem funcionalista, o que apresenta sinais visíveis de exaustão, pois o homem sente, pensa e tem vontades, e a partir do momento em que é cerceado nesses aspectos, torna-se estéril intelectualmente, uma massa amorfa de manobras estratégicas, embora muitas vezes tal anomalia seja até insensível. O fato é que o sistema educativo não nos prepara para esse tipo de equalização emocional, não nos conduz a uma reflexão crítica desse mundo e das mais variadas necessidades humanas que emanam nele e por ele. Pelo contrário, a escola deixa de ser um

contexto de construção comunicativa dos conhecimentos e dos valores próprios da vivência dos alunos e dos professores, limitando-se a um perfil informacional.

A propósito, foi a partir desse perfil, incorporado em ações veiculadas na rotina escolar, que observamos a necessidade de uma pesquisa a respeito daquilo que se entende institucionalmente como formação pedagógica, capaz de conduzir os indivíduos envolvidos a uma “postura diferente” no âmbito socioeducativo. Em 2016, acompanhando a formação do projeto “Chão da escola³”, cujo objetivo é capacitar profissionais da educação de todo o Estado do Piauí, para lidar, da melhor forma, com o planejamento pedagógico, avaliações interdisciplinares, currículo interdisciplinar e situações específicas no cenário da educação, observamos, criticamente, o quanto essa capacitação, embora com propósito interessante, é fragmentada, não respondendo aos problemas identificados pela comunidade escolar, não promovendo a valorização da prática docente, entre outras necessidades básicas da escola, que há muito tempo discute-se nos encontros ou reuniões dirigidas a tais fins.

Muito embora a equipe escolar seja capaz de seguir os planejamentos baseados nas diretrizes da secretaria de educação, montar processos avaliativos que sintetizem o desempenho dos alunos, inserir tecnologias em sua didática, ajuntar a comunidade em torno de uma ação estratégica de cunho formativo; torna-se estática quanto a uma análise teórico-crítica dos métodos de ensino e dos sujeitos que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem, tampouco consegue ir além da operacionalização das tecnologias, reduzindo sua importância a uma funcionalidade artil, o que compromete sobremaneira a relação fértil entre teoria e práxis. “A relação entre os dois pólos: do conhecimento e da ação não pode ser dissociada.” (Veiga, 2011, p. 83).

Diferentemente desse modelo de racionalidade, a educação, segundo a ótica da racionalidade comunicativa, possibilita que se levem em conta, além dos elementos cognitivos e instrumentais da razão, os elementos éticos, estéticos e expressivos, minimizados pelo sistema funcional. Assim sendo, no *telos* da linguagem pragmática, Habermas encontra elementos para restabelecer o poder da razão de normatizar e dar validade ao agir humano, pois, como falantes, os seres humanos participam de um entendimento racional e, no uso pragmático da linguagem,

³ O curso de formação Chão da Escola, iniciado em 2016, é uma iniciativa da Secretaria de Educação do Piauí (SEDUC), cuja proposta é melhorar os indicadores educacionais do Estado, ao mesmo tempo em que qualifica os profissionais da rede estadual e permite uma aproximação da realidade da escola com a equipe da SEDUC, através de encontros semanais entre professores e técnicos das gerências regionais.

estabelecem tais entendimentos e constituem estruturas do “mundo da vida”, que não devem ser desvanecidas.

Isso será aprofundado por Habermas em sua célebre Teoria da Ação Comunicativa, na qual a ação de comunicar-se é entendida como “um processo cooperativo de interpretação, em que os participantes se referem simultaneamente a respeito de algo no mundo objetivo, no mundo social e no mundo subjetivo” (Habermas, 2012a, p. 171). Uma importante referência para os estudos sociais, especialmente por permitir um melhor entendimento dos processos de socialização e individuação na modernidade, tão caros ao universo contemporâneo e, também, por possibilitar discutir a ação pedagógica sob o tripé do entendimento habermasiano referenciado nos três mundos supracitados.

Todavia, não podemos esquecer que esse pensador alemão também ressalta o fato de que devido à crescente racionalização e burocratização da vida – já apontada por Weber e Marcuse – os indivíduos participantes desse mundo vital também estariam sujeitos a intervenções sistêmicas que, a partir das tentativas de neutralização dessa concepção de mundo pela ação instrumental, distorceriam a comunicação e produziram as “patologias da modernidade”. É isso que percebemos nas instituições de ensino, considerando que elas ainda são bastante permeadas pela razão instrumental; os fins acabam justificando os meios e, dessa maneira, valoriza-se mais os resultados estatísticos do que o processo em si mesmo. “A quantificação encerra um apelo irresistível, o número tem extraordinário valor simbólico, dando a impressão de objetividade.” (Rossi, 1980, p. 129).

A escola, enquanto instituição que pode substanciar a formação humana, passa a ser “colonizada pelo mundo sistêmico” de forma sorrateira, na medida em que se permite instrumentalizar os sujeitos sob o conceito de que o homem é um ser social que estabelece múltiplas relações para produzir e reproduzir sua vida em sociedade; uma espécie de “determinismo biológico”. Desde sua parceria com outras instituições, tais como a família, os movimentos sociais, as mídias, por exemplo, naturalizaram-se processos de formação calcados em um clássico cientificismo e tecnicismo prescritional.

Na visão de Habermas (2012b, p. 667):

A exigência de uma maior estruturação pedagógica do ensino e de uma democratização das estruturas de decisão não se combina sem mais nem menos com a neutralização do papel do cidadão, e menos ainda com o imperativo sistêmico que manda desconectar o sistema educacional do direito fundamental à educação e agregá-la ao sistema de empregos.

A partir do exposto, cabe agora esclarecer a relação necessária entre os conceitos fundamentais da teoria comunicacional habermasiana – “mundo da vida e mundo sistêmico” – com o contexto da educação formal, salientando a importância da consideração/valorização das duas categorias no processo de formação humana, tendo em vista que Habermas, mesmo não figurando entre os teóricos que frequentemente se ocupam com essa questão, empresta profícuas contribuições à área da educação. “É possível enxergar a perversa influência da racionalidade sistêmica sobre a educação, a começar por sua monetarização.” (Arantes, 1995, p. 73).

1 Proposta habermasiana no eixo educativo

1.1 O mundo sistêmico e o mundo da vida em Habermas

Só é possível identificar as possíveis contribuições de Habermas para o aperfeiçoamento da Teoria Crítica e para um projeto emancipador a partir da educação, se nos remetermos à teoria da modernização desenvolvida por esse autor, analisando a fertilidade dela no diagnóstico e análise conceitual da problemática que envolve a educação atual; no tocante ao nosso trabalho, iniciado pelo apelo normativo de um projeto político-pedagógico.

Habermas (2012a) desenvolve a teoria da modernidade pela ótica do confronto entre a razão que predomina no “mundo da vida” e a razão que orienta a “ação sistêmica”. Sistema e mundo da vida são duas esferas que se opõem, mas, ao mesmo tempo, são interdependentes, constituindo um complexo que determina a forma de ser da sociedade moderna. “[...] proponho que a sociedade seja concebida, ao mesmo tempo, como mundo da vida e como sistema.” (Habermas, 2012a, p. 220).

No longo caminho da configuração de sua Teoria do Agir Comunicativo, Habermas constitui, de um lado, uma diretriz segundo a qual é necessário levar a sério tanto as ciências que se desenvolvem em nível teórico e formal, como o “mundo da vida”, concebido pelo senso comum. O conceito de alcançar o entendimento que decorre da “ação comunicativa” requer, por sua vez, a definição do contexto em que esses procedimentos acontecem. Isso porque aquilo que o falante quer dizer com seu pronunciamento, depende do conhecimento acumulado e realiza-se sob o pano de fundo de um consenso cultural anterior. É a partir desse ponto (concebido no senso comum) que esse autor introduzirá o conceito de “mundo da vida”,

entendido como o contexto não problematizável, o pano de fundo que propicia os processos de se alcançar o entendimento.

Essa construção teórica é produto de longos processos de argumentação, de reconstruções e apropriações críticas de princípios teóricos oriundos da filosofia e das ciências sociais, especialmente da teoria dos sistemas, de Luhmann.

Nas palavras de Habermas (2012b, p. 719):

Enquanto elo de ligação para uma teoria da racionalidade, a filosofia se encontra numa relação com as ciências que procedem de modo reconstrutivo – as que tomam como ponto de partida o saber pré-teórico de sujeitos que falam, julgam e agem de modo competente – e como os sistemas de saber coletivo legados por tradição, a fim de apreender as bases da racionalidade que se encontram na experiência e no juízo, no agir e no entendimento linguístico.

O “mundo da vida” é dividido em três componentes estruturais: cultura, sociedade e pessoa. A cultura pode ser entendida como o estoque de conhecimento do qual os atores suprem-se de interpretações quando buscam a compreensão sobre algo no mundo. A sociedade pode ser entendida como as ordens legítimas, através das quais os participantes regulam suas relações nos grupos sociais. Já a pessoa, pode ser entendida como as competências que tornam um sujeito capaz de falar e agir, ou seja, de compor sua própria personalidade (Habermas, 2012b, p. 220). Assim sendo, o “mundo da vida” é constituído por um saber implícito sobre o qual nós, normalmente, nada sabemos, porque ele é simplesmente não problemático, não atinge o limiar dos pronunciamentos comunicativos que podem ser válidos ou não.

Já o “mundo sistêmico” é a racionalização do mundo da vida pelo sistema econômico, político ou burocrático; sua problematização, sua “colonização” ou “mediatização”, fruto de um aumento da complexidade num determinado sistema social, comumente preso em duas pontas: dinheiro e poder. Um mundo artificial, criado pelo homem visando ao êxito e ao domínio sobre a natureza. É o substrato do “mundo da vida”, com ações dirigidas unicamente a fins estratégicos e hostis à emancipação humana, uma vez que substituem a linguagem e possibilitam a diferenciação dos “subsistemas de ação racional” que dizem respeito aos fins.

O “mundo do sistema” é a macroestrutura na qual se organizam as formas de produção do capitalismo mecânico e instrumental, que interfere no “mundo simbólico da vida”. Mas é interessante observar novamente que essas duas dimensões do social se interpelam; a relação que os indivíduos estabelecem com ambas é dialética: ao mesmo tempo em que se relacionam no mundo prático da vida, relacionam-se com a ideologia do sistema. Não obstante

a “colonização do mundo da vida” pelo aparato burocrático decorrente do processo de racionalização dos âmbitos de ação formalmente organizados, e cada vez mais complexos, que são a economia e administração estatal – tese bem construída por Habermas – a humanidade não está condenada ao “apocalipse”. Há possibilidades diante da progressiva racionalização do mundo vital sim, como ensaia Prestes (1995, p. 120):

A capacidade de aprendizagem dos membros da sociedade pode lhes permitir usar as ideias jurídicas e morais, a arte, a ciência e todo o saber decorrente das imagens do mundo para organizar novas formas de ação e promover uma nova forma de integração social.

Compreendendo a racionalidade como resultado de um processo de aprendizagem, Habermas mantém o instrumental teórico dos vários autores analisados por ele, que tem possibilidade de ser reformulado, através de um entendimento que deixe livre o potencial comunicativo da racionalidade. Interessa, aqui, referimo-nos, no âmbito deste estudo, ao caso específico do subsistema escolar como desdobramento da burocratização progressiva que assolou a razão moderna e submeteu as ações pedagógicas ao poder objetivo de um aparato autonomizado, conforme veremos a seguir.

16

1.2 A escola como subsistema do mundo da vida

Diante dos diferentes paradigmas que estão subjacentes aos currículos e práticas escolares⁴, da burocracia, que “cuida” dos processos de ensino e normatiza procedimentos necessários à consecução do direito à educação formal, uma coisa podemos filtrar de forma responsável nesse contexto: a formação do sujeito está diretamente relacionada com os componentes estruturais do “mundo da vida”, cuja realização depende diretamente do processo educativo, capaz de produzir competência interativa e de autonomia.

Porém, sendo a escola um subsistema desse mundo vital, ela se torna uma das tantas instituições ou organizações que servem para incorporar a racionalidade sistêmica atualmente dominante. A julgar por sua didática, que educa para a subserviência, reforça o controle e produz, em última instância, a violência – em seus multifacetados modos de ser. Isso porque tal prática obedece a um currículo exageradamente acentuado em elementos cognitivos e

⁴ No livro *Currículo: questões atuais*, Elizabeth Fernandes de Macedo questiona o produto oferecido pela escola moderna, difundido em estudos que levaram a cabo a máxima de que um alargamento conceitual do termo currículo, a partir das inovações tecnológicas e científicas, seria fundamental para sua própria compreensão e inserção como política pública no mundo contemporâneo.

instrumentais, o qual utiliza uma linguagem que funciona como mecanismo de dominação e de imposição de um discurso hegemônico, dificultando a tematização das categorias pedagógicas com as quais os professores lidam no dia a dia, deteriorando a inter-relação salutar entre teoria e prática.

Habermas (2012b) julga que o modelo prático de uma “comunidade de comunicação”, não obstante seu caráter hipotético, pode explicar a reprodução simbólica dos grupos sociais, por meio de uma reconstituição, a partir de um ponto de vista interno, do “mundo da vida” desses grupos; porém, a dimensão sistêmica da reprodução da sociedade situa-se fora do alcance desse modelo. O compromisso com o caráter emancipatório da razão e a oposição ao não cognitivismo no campo da ética, implica a responsabilidade com a adoção de uma atitude que seja necessariamente participativa. Daí ser possível distinguir a linguagem como meio de intercompreensão e a linguagem apenas como meio para coordenar ações e socializar indivíduos. Habermas busca, a partir disso, superar o behaviorismo social de Mead, que não valoriza a comunicação voltada para o consenso e esbarra seus postulados numa perspectiva ontogenética, muito embora reconheça que o fenômeno da cooperação exija um controle social, regulando as atividades grupais – um interacionismo simbólico.

À medida que vai desvinculando a educação do “mundo da vida”, a racionalidade sistêmica faz com que a educação desenvolva um papel ideológico que se torna comprometedor, do ponto de vista epistemológico, a partir do momento em que passa a tratar os conhecimentos de forma neutra, impedindo que se torne explícito o processo histórico-social de sua constituição e a vinculação desses com as instâncias normativas e políticas. Habermas atesta isso quando afirma que:

A eficácia peculiar desta ideologia reside em dissociar a auto compreensão da sociedade do sistema de referência da ação comunicativa e dos conceitos de interação simbolicamente mediada, e em substituí-lo por um modelo científico. Em igual medida, a auto compreensão culturalmente determinada de um mundo social de vida e substituída pela auto coisificação dos homens, sob as categorias da ação racional dirigida a fins e do comportamento adaptativo (Habermas, 1994, p. 74).

Ao tornar-se recurso de competitividade no processo produtivo capitalista, a valorização da educação passa a ser feita, prioritariamente, por critérios de lucratividade e eficiência, perdendo a sua conotação como valor epistemológico e como significação de valor social. Em outros termos, a educação passa a ser valorizada quase tão somente como recurso de ascensão econômica, ficando para um segundo plano sua validade enquanto recurso de qualificação subjetiva e de formação de uma visão social e política.

A iniciativa sistêmica de introduzir uma orientação técnica e coercitiva na formação cultural e na educação, tem levado ao esfriamento da relação pedagógica e provocado o surgimento de novas patologias no campo da motivação. A inclusão abstrata dos indivíduos em processos pedagógicos formais, que não levam em conta os indivíduos concretos, suas vivências e necessidades, seu “mundo da vida”, limita a interação dos indivíduos e dificulta a ação pedagógica do professor. Sob a orientação dos “princípios sistêmicos”, a socialização escolar transforma-se em um mosaico de atos administrativos e burocráticos que, geralmente, acabam se tornando inconsequentes e ineficazes.

Prestes (1995) esclarece que a perda da pré-compreensão da prática comunicativa encolhe o mundo vivido e o torna apenas mais um subsistema. Quando a “integração sistêmica” interfere sobre a integração social, estabelece-se uma violência estrutural que ataca as formas de entendimento possível da “ação comunicativa”, gerando perda de sentido, perda de legitimação, desestabilização das identidades coletivas, ruptura da tradição. Verifica-se, a partir disso, que as distorções das funções de reprodução cultural lançam elementos teóricos fecundos para compreender a ação educativa. Essas perturbações conduzem à manifestação de crises na formação dos sujeitos, que se afastam de referências tais como as identidades culturais, a tradição, os vínculos do mundo vivido, esvaziando o processo de formação educativa a uma mera competência técnica, operativa e cognitiva.

A análise de Habermas acerca das ciências sociais contribui para um enfrentamento crítico do contexto escolar. Ele considera como um dos problemas da modernidade a “colonização do mundo da vida pelo mundo do sistema” (Habermas, 2012b, p. 348). Nessa perspectiva, a estratégia da ação instrumental do “mundo do sistema” vai invadindo os espaços do mundo vital, desalojando e banindo a “ação comunicativa” da esfera social. Logo, um enfrentamento crítico é necessário para vislumbrarmos uma educação e uma sociedade na qual se cultiva uma comunicação que liberta da “coação sistêmica”, capaz de estranhar o saber produzido historicamente, com vistas à sua revalidação coletiva e considerando a existência e a dignidade humanas como um valor maior que os valores proclamados pela dimensão econômica e administrativa.

1.3 A carência de uma racionalidade comunicativa nas ações pedagógicas

Como já explicado, a teoria habermasiana não versa literalmente sobre a escola, no seu sentido formal, mas isso não significa que estamos impossibilitados de aproximar seus

pensamentos do “chão da escola”, até porque este carece de um amplo arcabouço teórico que dê conta de suas problemáticas, que seja capaz de subsidiar uma proposta pedagógica que estimule a vivência democrática, a reflexão moral, buscando reestabelecer a relação intrínseca entre teoria e prática. Como aponta Prestes (1995), o que interessa especificamente nesta investigação é a pergunta pelas implicações de uma racionalidade comunicativa na práxis pedagógica, cuja base teórica originária não só lança raízes no pensamento clássico, com sustentação na filosofia do sujeito, como, sobretudo, cede à opção da modernidade por uma racionalidade instrumental.

Se desejamos formar pessoas aptas para atuar no mercado de trabalho, basta apenas uma educação voltada para a instrução e para a capacitação técnica, que reforce a competitividade e o individualismo. No entanto, se desejamos formar pessoas autônomas, politizadas e solidárias, necessitamos voltar nossos esforços para empreender uma educação formativa que aguace o “saber moral e político”. Todavia, vale salientar que o processo educativo não deve se preocupar só com a formação de sujeitos moral e intelectualmente capazes de expressão verbal, mas também em construir uma competência comunicativa dialógica, levando em conta aquilo que temos de mais humano: a capacidade de pensar, falar e agir.

Para tanto, não há como fundamentar esse modelo de educação sem adentrar naquilo que Habermas coloca com excelência. Esse autor fundamenta sua filosofia prática numa ética filosófica cuja solidez se encontra estritamente numa argumentação racional. É a argumentação o ponto central da sua teoria moral. “Denominamos argumentação o tipo de discurso em que os participantes tematizam pretensões de validade controversas e procuram resolvê-las ou criticá-las com argumentos.” (Habermas, 2012a, p. 48). Essa crítica argumentativa só é possível num espaço democrático em que todos possam se posicionar livremente, numa práxis social de debate, discussão, persuasão e entendimento, que precede até mesmo as próprias instituições político-democráticas, mas que se realiza em seu amparo, e nelas se fortalece.

A ética comunicativa habermasiana busca estabelecer princípios morais na cotidiana atividade comunicativa do sujeito diante dos seus semelhantes, com o propósito de chegar a consensos através de atos de fala deles, visando à autorreflexão e à autoavaliação das práticas comuns a todos. Isso é cabível num espaço público de viés democrático como a escola – capaz de promover relações intersubjetivas *in loco*, em que questões morais voltadas para a dialogicidade se perfazem, isto é, a “razão prática”, dialógica, intersubjetiva e comunicativa pode ser constituída, levando em conta que qualquer pessoa afetada pela discussão ética-moral

é um interlocutor válido e deve ser tratado como tal. Acolher “o ponto de vista moral”, seria, então, defender interesses não individuais, mas sim, universalizáveis, que podem ser aceitos por todos (Cortina *et al.*, 2005, p. 88-110).

Mesmo que, como já explicitamos, a lógica da escola impeça-a de viver realmente o saber político, moral e democrático em sua plenitude, pelas relações verticais que necessariamente há nesse contexto, tal verticalidade, no entanto, não impede que os relacionamentos que ali se dão sejam respeitosos, colaborativos, que se busque um entendimento recíproco na participação e organização do espaço escolar em sua totalidade. A escola carece, sem dúvidas, equilibrar as relações “assimétricas funcionais” com a “simetria democrática” que qualquer espaço dito público carrega consigo.

Analisando a ética do discurso habermasiano, e buscando na mesma, respostas, é possível perceber que através do diálogo, da defesa dos valores sociais como a liberdade, a justiça, a solidariedade, algo pode ser modificado na concepção moderna de sociedade. Nessa perspectiva, o diálogo é visto como um procedimento que respeita a individualidade, porém, busca um relacionamento intersubjetivo, pois, em um diálogo, “precisamos contar com pessoas, mas também com a relação que existe entre elas.” (Morais, 1996, p. 99).

Podemos dialogar fortuitamente, sem expectativa alguma de verificar se desejamos, ou não, chegar a um entendimento sobre determinado assunto. Mas podemos também buscar um maior rigor nesse diálogo, porque o motivo que nos leva a dialogar, realmente nos preocupa, e faz com que desejemos verificar se há possibilidades de entendimento acerca desse motivo. Como a escola é constantemente permeada por “interesses sistêmicos”, acaba por reforçar condutas, até desumanas, como a competitividade, a agressividade e os comportamentos discriminatórios, quase sempre camuflados em ações pedagógicas estereis e carentes de reflexão.

Prefigurando essa vivência política, moral e democrática a partir desse subsistema de ação social, Habermas sustenta a ideia de que sua ética do discurso se apoia num agir comunicativo, o qual pressupõe interações comunicativas. “O mundo da vida comum em cada caso oferece uma provisão de obviedades culturais donde os participantes da comunicação tiram seus esforços de interpretação os modelos de exegese consentidos.” (Habermas, 1989, p. 166). As características próprias dessa “ação comunicativa” colocam exigências para uma participação estreitamente vinculada a alguns dos princípios de uma educação e de uma estrutura educacional voltadas para a construção de uma escola e de uma sociedade democráticas, politizadas. Além disso, o “chão da escola” pode ser um espaço no qual a

reprodução dos componentes simbólicos do “mundo da vida”, como cultura, personalidade e sociedade possam realmente acontecer, suplantando a velha compreensão repassada pela grade de conhecimentos e saberes que são objetos da reprodução cultural irrefletida.

Assim, pode-se afirmar que uma norma, determinação ou acordo só serão legítimos se forem obtidos em condições democráticas, e que uma determinada sociedade só poderá ser considerada democrática e cidadã quando as formas de integração social dominantes forem concretizadas por meio de normas, determinações e acordos, assim estabelecidos. Isso significa que a ação política visando à democratização da sociedade deve ser essencialmente democrática, na medida em que a forma de atuação política determina o conteúdo dos resultados a serem obtidos, o padrão ideal a ser buscado.

Se Habermas classifica o nível de progresso de uma sociedade através das etapas de reflexão que ela alcança, e se, na ação comunicativa, os sujeitos procedem de maneira estritamente racional e decidem apenas em função da maior solidez dos argumentos apresentados, então a sociedade que se organiza através da ação comunicativa apresentará um alto nível de racionalidade, a etapa de reflexão mais elaborada, e conseqüentemente representará também o estágio da evolução mais avançado. (Aragão, 1997, p. 55).

A partir daí, pode-se compreender com maior precisão a ideia de que o sentido do desenvolvimento prático-moral, que circunscreve as possibilidades concretas de encarnação institucional de novas formas de integração social, depende das práticas sociais efetivamente desenvolvidas no interior do quadro institucional da sociedade, inclusive da escola. Porém, as possibilidades de sucesso das discussões práticas são, evidentemente, restringidas pelos limites de uma realidade social de dominação, na qual os processos comunicativos são sistematicamente bloqueados, lacrados. À falta de uma “cultura política”, soma-se à imobilização diante das diretrizes de um Estado clientelista e gerencialista. Isso vem a ser um obstáculo à “descolonização do mundo vivido”, certamente, mas é motivo de resistência e enobrecimento do potencial racional com o qual o homem moderno se mune, e que segundo Habermas (2012b), possibilita a questão da igualdade, não de modo jurídico formal, mas de modo concreto de participação nos processos decisórios, premissa essa já contemplada pela Carta Magna do nosso país (BRASIL, 2006) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996).

De acordo com Habermas (2012a, p. 41), “todo dissenso representa um desafio peculiar para esse pano de fundo do mundo da vida.” Não obstante haja dissensos entre as diversas opiniões que se entrecruzam no ambiente escolar, isso não cria um problema

insuperável, pois nas estruturas da comunicação, esse pressupõe-se o que não prejudicaria a possibilidade do entendimento. Conflitos podem ser salutares. Considerando isso, Habermas nos oferece inúmeras possibilidades de repensarmos a educação na contemporaneidade, apontando caminhos concretos para uma práxis pedagógica genuinamente emancipatória, na qual seremos capazes de colaborar efetivamente com uma proposta na qual todos se sintam parte do processo educacional, e necessários, enquanto seres sociais que colocam suas ideias para normatização do coletivo e discutem-nas racionalmente, buscando sempre o melhor argumento para pensar a convivência do grupo, sua práxis, sua construção histórica e, também, as contradições inerentes a ela, isto é, para repensar suas ações e reestruturar o “chão da escola” para a formação de sujeitos comunicativamente competentes, esclarecidos diante dos ditames da lógica da razão instrumental.

Considerações finais

Unir a proposta sociológica e filosófica de J. Habermas às discussões sobre escola, ações pedagógicas, currículo e tudo o que se insere no âmago da educação formal tem apontado para muitos caminhos possíveis, e que parecem promissoras. Atualmente, já não são poucos os textos que buscam alinhar o pensamento habermasiano à área educacional, enxergando a “comunicação intersubjetiva” como categoria indispensável para levar a uma suposta emancipação. Com os pés fincados, *a priori*, em sua tão conhecida obra *Conhecimento e Interesse* e, *a posteriori*, em sua ilustre *Teoria do Agir Comunicativo*, diversos textos vêm se dedicando intensamente na busca por clarificar o potencial pedagógico da teoria crítica desse cientista alemão.

Neste artigo, mais um estudo nessa perspectiva, procuramos discutir, sem intenção de exaurir o tema, a possibilidade de um reencontro entre teoria e práxis no “chão da escola”, tendo como suporte, não só epistemológico, mas antropológico, a teoria comunicacional habermasiana, pois ao trabalhar o conceito de “ação comunicativa”, Habermas (2012b) introduz um novo componente na busca do conhecimento verdadeiro, capaz de conduzir, via teoria da linguagem, à busca da emancipação. Assim, analisar alguns conceitos-chave de sua teoria, tão engajada com o fenômeno da formação humana, permite-nos, de forma mais esclarecida, manter uma postura reflexiva e crítica frente ao modelo de educação instituído nas escolas públicas atuais, ainda muito presas ao ideário iluminista de racionalidade emancipatória.

Tomar como referencial teórico-metodológico a teoria crítica habermasiana implica uma compreensão histórico-dialética da educação e da formação humana. Tendo entendimento de que, para essa teoria, o papel exercido pelo trabalho educativo é de suma importância, já que, sem ele, ou com o empobrecimento dele, o indivíduo não se desenvolveria em suas potencialidades, e dificilmente experimentaria o esclarecimento e a emancipação. Trata-se de um posicionamento político, no qual a postura é em defesa da transmissão e discussão aberta dos conhecimentos filosóficos, sociológicos, culturais e científicos, acreditando que todos os indivíduos, independentemente de sua diferenciação social, tenham acesso ao espaço público dos saberes acumulados historicamente pelo conjunto dos homens e ao diálogo franco nesse espaço, camuflado por lampejos de democracia.

O recorte que fazemos aqui, permite-nos perceber que Habermas é um pensador que mantém a esperança no poder emancipador e na função esclarecedora da racionalidade humana. Ainda que admita que há algum tempo a racionalidade instrumental e a educação se tornaram mecanismos de opressão e de obliteração da dignidade dos seres humanos, ele entende que nem toda educação é opressora, e que nem todo saber é necessariamente destrutivo. Ou seja, razão não é exclusivamente instrumento de dominação e exploração; mesmo em um mundo em que cresce a “racionalidade sistêmica”, a razão continua mantendo um potencial emancipatório. Em Habermas, a emancipação é entendida como um processo que ocorre “à medida que os homens pensam, falam e agem coletivamente de forma racional, libertando-se não só da forma de conceber o mundo a si impostas pela tradição, como das formas de poder hipostasiadas pelas instituições.” (Aragão, 1997, p. 55).

Diante disso, qual a possibilidade de acontecer uma proposta de educação emancipadora, nesse contexto que progressivamente domina a racionalidade instrumental? A teoria da racionalidade comunicativa apresenta alguma perspectiva de resistência ou de mudança diante desse contexto de “colonização sistêmica”, no qual a relação entre teoria e práxis encontra-se tão desgastada? Bem, acreditamos que esse potencial existe e, se pensamos em empreender uma proposta educativa que realmente valorize a formação democrática e ética, precisamos acreditar nos princípios da racionalidade comunicativa como essenciais para pautarmos nossa caminhada em busca do resgate de um mundo vital menos corrompido, embora saibamos que as ações instrumentais cruzam-se o tempo todo com as razões comunicacionais, e o que de fato podemos perseguir é, sem simplificar demais as coisas, instituir na escola um processo capaz de mediar “racionalidade sistêmica” e “racionalidade comunicativa”, cujo

resultado será sempre uma síntese precária, suscetível à revisão permanente e à nova reconstrução.

Pensar modos de lidar com subjetividades diversas num mesmo espaço didático (cuja função social é bem definida) é intrigante. Há textos e contextos envolvidos e os processos interativos nesse momento são essenciais para a permissão do desenvolvimento do caráter analítico-reflexivo de todos os politicamente e moralmente envolvidos com a ideia de formação humana. Se tivermos em mente que a escola é um espaço profissional de formação, uma comunidade educativa, tendo, portanto, influência cirúrgica nas tantas personalidades que ali se relacionam, então, há de se convir que tais personalidades não se constroem sozinhas ou isoladas, há dinâmicas de saberes envolvidas e que carecem ser coletivamente aprofundadas, pois pessoas e processos se confundem (Rodrigo, 2009).

O conhecimento não é desprovido de valores, e muito menos está localizado acima da realidade social e dos relacionamentos interpessoais. Segundo Arantes (1995, p. 51): “[...] unidade de ensino não pode ser confundida com linearidade de ideias, isso seria uma falácia tamanha.” Se assim for, estaremos alimentando uma ideologia na qual a cidadania é transmitida de acordo com a racionalidade dominante, e que prevê uma harmonia social que nega os conflitos sociais próprios de uma sociedade com tantas referências distintas. Consta-se, assim, que o reconhecimento desse pseudoprogresso da razão moderna é condição necessária, embora não suficiente, à emancipação

O que Habermas exige de nós é uma postura crítica permanente diante desta “racionalidade sistêmica” que há algum tempo vem adentrando os portões das escolas, atingindo a educação e, conseqüentemente, a sociedade em seu todo. Diante dessa tensão, e com o intuito de retomar o projeto da modernidade, agarra-se na racionalidade comunicativa como saída para o impasse deixado por seus predecessores, fundamentando na interação, via linguagem do “mundo da vida”, a constituição da realidade social, para assim resgatar um núcleo sadio e racional da humanidade, que garante a resistência contra a colonização e a manutenção da possibilidade de emancipação, vinculada à restauração da comunicação livre de dominação, presente nas estruturas vitais da sociedade.

Esse “mundo da vida” constitui-se, portanto, em um conceito central na reconstrução que o autor propõe para as ciências sociais e para a educação. A redescoberta da natureza da racionalidade comunicativa não coagida, que se mantém agindo no mundo vital, faz Habermas acreditar na possibilidade do progresso humano no sentido de sua libertação. Na racionalidade comunicativa que instaura essa dimensão social, ele identifica um elemento de

resistência contra a dominação total da “racionalidade sistêmica”, instrumental. Essa resistência não é irracional, mimética, mas racional, utópica; ela não aponta para um retorno ao estado natural, mas para a possibilidade da realização de uma situação menos opressora na história, entendendo que esses dois mundos retroagem e retroalimentam-se constantemente, estando a produção simbólica do “mundo da vida” atrelada à produção material do mundo sistêmico. “Entretanto, se, em vez de absolutizar a perspectiva do sistema ou a do mundo da vida, tentássemos correlacioná-las, o desengate entre sistema e mundo da vida não apareceria como um processo de diferenciação de segunda ordem.” (Habermas, 2012b, p. 280).

A teoria alternativa comunicacional de Habermas pode servir como uma referência para que os educadores repensem e mudem sua visão sobre o poder e o papel da educação no atual contexto social, resgatando as estruturas primárias de formação dos sujeitos. O autor reacende a crença no poder da racionalidade humana, levando-nos a acreditar que a razão é capaz de reconstruir e superar as limitações de certas concepções produzidas por ela mesma. Para tanto, é preciso recuperar a experiência esquecida da reflexão, tornando a escola e, de modo especial, fóruns discursivos como o “chão da escola” um espaço público de exercício do pensar, como condição necessária para a formação da opinião pública. A teoria da intersubjetividade aponta, ademais, para a necessidade de uma abordagem crítica e reconstrutiva da relação entre teoria e prática, tendo por referência a mediação que se configura entre essas duas dimensões sob a mediação da “ação comunicativa”, o que pode ser um ponto de partida muito produtivo no desenvolvimento do conhecimento e, por sua vez, na contribuição de ações orientadas para a conscientização da comunidade escolar a respeito da função integradora e emancipadora da escola.

25

Referências

ARAGÃO, L. M. de C. **Razão comunicativa e teoria social crítica em Jürgen Habermas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

ARANTES, P.; SILVA, F. L. **Filosofia e seu ensino**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo: EDUC, 1995.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo

Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2006.

CORTINA, A.; MARTÍNEZ, E *et al.*. **Ética**. São Paulo: Loyola, 2005.

HABERMAS, J. Conhecimento e Interesse. In: **Os Pensadores**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **Consciência moral e agir comunicativo**. Tradução Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

_____. **Técnica e ciência como ideologia**. Lisboa: Edições 70, 1994.

_____. **Teoria do Agir Comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social**. Tradução de Paulo Astor Soethe; revisão e tradução de Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: Editora WMFMartins Fontes, 2012a. vol. 1.

_____. **Teoria do Agir Comunicativo: sobre a crítica da razão funcionalista**. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: Editora WMFMartins Fontes, 2012b. vol. 2.

MACEDO E. F. Novas Tecnologias e currículo. In: **Currículo: Questões atuais**. São Paulo: Papirus, 1997.

MORAIS, Regis de. **Sala de aula: que espaço é esse?** 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

PRESTES, N. M. H. **Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola**. 1995. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1995.

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

ROSSI, W. G. **Capitalismo e educação: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista**. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Autores Associados, 2009.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. São Paulo: Papirus, 2011.

O ENSINO DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO NA PERSPECTIVA DE SÓCRATES: IRONIA E MAIÊUTICA

Francisco Cleano Lima Melo¹
José Carlos Silva de Almeida²

Resumo:

O presente artigo é resultado de uma pesquisa do Mestrado Profissional (PROF-FILO) que procurou investigar as contribuições do método socrático para o ensino de Filosofia na Educação Básica. A pesquisa teve como objetivo apresentar uma proposta metodológica de ensino da filosofia no ensino médio tendo como referência a maiêutica socrática. A investigação se baseia fundamentalmente em compreender o método socrático, encontrar os pressupostos necessários para o fazer filosófico no ensino médio a partir das investigação destes conceitos, despertar uma reflexão sobre de que forma podemos ensinar filosofia, ou seja, possibilitar caminhos para a prática do pensamento filosófico pelos discentes. O artigo apresenta de forma metodológica os passos dados pelo filósofo Sócrates para chegar ao conhecimento. Por meio da atitude dialógica, Sócrates inspira um universo de possibilidades para pensar o ensino médio na atualidade. O ato de questionar, de buscar um fundamento que possibilite uma conceituação ou até mesmo uma nova dúvida se torna uma referência para pensar a prática docente e ao mesmo tempo favorece uma saída para analisarmos a metodologia socrática e com ela buscar uma atitude filosófica e questionadora diante do mundo.

Palavras-chave: Sócrates. Maiêutica. Ensino de Filosofia.

THE TEACHING OF PHILOSOPHY IN HIGH SCHOOL FROM THE PERSPECTIVE OF SOCRATES: IRONY AND MAIÊUTICA

Abstract:

This article is the result of a survey by the Professional Master's (PROF-FILO) that sought to investigate the contributions of the Socratic method to the teaching of Philosophy in Basic Education. The research aimed to present a methodological proposal for teaching philosophy in high school with reference to Socratic maieutics. The investigation is fundamentally based on understanding the Socratic method, finding the necessary assumptions for doing philosophical work in high school from the investigation of these concepts, awakening a reflection on how we can teach philosophy, that is, enabling paths for the practice of thought philosophical by the students. The

¹ Licenciado em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (UVA). Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará – (UFC). Professor de Filosofia na Escola Tancredo Nunes de Menezes – Ce. E-mail: cleannomello@gmail.com

² Bacharel e Licenciado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1989). Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1992) e Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Antonianum - Roma (2005). Pós-Doutor em Filosofia Antiga pela UFMG (2019). Professor Associado III do Curso de Filosofia da Universidade Federal do Ceará, atuando principalmente nas seguintes áreas: Filosofia Antiga, Ética e Ensino de Filosofia. Coordenador de Área do Subprojeto Interdisciplinar (Filosofia) - PIBID/CAPES/UFC. Coordenador do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) - núcleo UFC. E-mail: jcdafilosofia@hotmail.com

article presents in a methodological way the steps taken by the philosopher Sócrates to reach knowledge. Through the dialogic attitude, Socrates inspires a universe of possibilities to think about high school today. The act of questioning, searching for a foundation that makes possible a conceptualization or even a new doubt becomes a reference for thinking about teaching practice and at the same time favors a way out to analyze the Socratic methodology and with it seek a philosophical and questioning attitude towards of the world.

Keywords: Socrates. Maieutics. Teaching Philosophy.

1. Introdução

O ensino de Filosofia no ensino médio encontra-se diante da complexidade e do desafio entre ensinar e aprender. Lidamos com a massificação do ensino, que ao mesmo tempo que democratiza o acesso do aluno ao conhecimento, provoca o desafio entre ensinar e aprender. Em sua grande maioria temos salas com superlotação o que impacta drasticamente a didática do ensino de filosofia. Desse modo, a pergunta inquietante é: o que ensinar? Como ensinar? O que aprender em filosofia? Que didática aplicar ao ensino de filosofia? No percurso deste artigo discutiremos a relação de ensinar e aprender a partir da perspectiva socrática. Analisaremos como Sócrates fomentava o conhecimento filosófico e de que forma as prerrogativas socráticas contribuem para o ensino de filosofia na atualidade, no contexto do ensino básico.

Na dialética socrática, apresentamos o ponto crucial do pensamento de Sócrates, ou seja, o seu modo de fazer filosofia, a maiêutica. Inicialmente abordaremos o conceito de ironia, como uma desconstrução de opiniões. Evidenciaremos que a ironia socrática constitui um método de pergunta, geralmente partindo de alguma temática em discussão, no intuito de delimitá-la e refutá-la. O esboço conceitual sobre a ironia mostra que seu objetivo fundamental era o de purificar o pensamento do interlocutor, no intuito de que houvesse consistência no argumento, desfazendo-se assim das falsas opiniões. Portanto a ideia de ironia não era de ridicularização ou constrangimento do interlocutor, mas a diminuição do impasse sobre o problema que estivesse em questão. O fato de haver impasse se dá pela insustentabilidade dos argumentos baseados em meras opiniões.

Com a maiêutica, que tem o sentido originário na arte de partejar, mostraremos que tal habilidade de dar à luz ao conhecimento do filósofo Sócrates possui uma grandeza imensurável. A maiêutica aqui abordada apresenta um elemento importante: a saída do mundo das opiniões, dos preconceitos, da relativização do conhecimento para o pensar por si mesmo. Partejar as ideias oriundas dos seus interlocutores, passando pela ironia, pelo processo de

refutação e pelos constantes questionamento tinham um propósito, a saber, o conhecimento. A analogia à parteira assume um caráter importante, o de que Sócrates não partia de um conhecimento pronto, nem tinha como objetivo apresentar um conceito de sua autoria, mas a de possibilitar as condições para o “nascimento das ideias” em seus interlocutores. A pergunta é o elemento fundamental. Através da habilidade de questionar, Sócrates evidenciava as contradições no diálogo. As ideias que geralmente surgiam após as conversas com Sócrates saíam das meras opiniões para a reflexão. Um discurso que muitas vezes vinha “esvaziado de verdade” passava a assumir um caráter conceitual e verdadeiro.

A partir das inspirações na vida e na filosofia socrática, podemos refletir sobre a atitude filosófica e sobre como podemos tornar este conhecimento acessível, mas sem perder o rigor filosófico que é fundamental para aqueles que se aventuram na tarefa de fazer filosofia. Portanto, a pesquisa é delineada no intuito de buscar em Sócrates uma referência em termos de busca pelo conhecimento e da própria vivência da filosofia, como serão evidenciados no decorrer do artigo ao apresentar o método socrático.

2. Dialética socrática

29

A dialética socrática se apresenta através de uma série de diálogos que caracterizam o modo de fazer filosofia adotado por Sócrates. É típico perceber um Sócrates, sobretudo na obra platônica, que não tinha pretensões em convencer por discursos retóricos a uma verdade definitiva. Ao contrário, Sócrates aparece de forma provocante e instigante, valendo-se de perguntas no intuito de despertar no interlocutor a busca por uma verdade que não se encontrava no discurso em si, mas que era encontrada a partir do autoquestionar-se, que não se tratava de uma conversa qualquer, mas de um trabalho árduo de usar a razão na elaboração de um conceito e não a simples e mera exposição de opiniões.

Desse modo, o diálogo socrático é o método lógos para chegar a uma conduta reta, isto é, os conceitos que designariam o que somos como seres humanos e os valores nos quais sustentaríamos a nossa ação para a virtude. E é esse mesmo método que Sócrates utiliza para educar aqueles que o interpelam em locais públicos, sem se importar com a casta da sociedade ateniense da qual provinham (PAGNI, SILVA, 2007, p. 27).

A dialética socrática consiste na atitude dialógica, na apresentação de ideias, no debate, na refutação. Por meio do questionamento, os argumentos se organizam no intuito de passar por uma reorganização, que tem como propósito a verdade. Quando observamos os

diálogos platônicos, notamos claramente essas características. Basta observarmos o diálogo *Mênon*, por exemplo. É importante salientar que o diálogo começa com um problema a ser resolvido, a saber, o ensino da virtude é algo a ser aprendido ou se já nascemos com ela.

MEN. Podes dizer-me, Sócrates: a virtude é coisa que se ensina? Ou não é coisa que se ensina, mas que se adquire pelo exercício? Ou nem coisa que se adquire pelo exercício nem coisa que se aprende, mas algo que advém aos homens por natureza ou por alguma outra maneira? (PLATÃO, *Mênon* 70 a, p. 19)

A partir do problema apresentado, Sócrates não dará uma resposta cabal por quem era interrogado. Em seguida ele pergunta: mas o que é a virtude? Ou seja, antes de entender se ela era aprendida ou se já nascemos com ela, seria importante, antes de tudo, examinar em que ela consiste. Portanto, percebemos que o objetivo da dialética socrática era o de compreender as ideias oriundas de seus interlocutores, analisá-las e se necessário refutá-las.

A temática fundamental adotada por Sócrates, nas discussões com seus contemporâneos, voltava-se geralmente para a essência do homem; dessa forma ele inaugura uma nova forma de abordagem filosófica, não só pelo método de filosofar, mas pela centralidade na vida do homem. Para isso, Sócrates pretendia descobrir a verdade através do ato de indagar; procurava desmascarar a imposição dos conhecimentos e certezas através de uma desconstrução. Desse modo, aquilo que se mostrava insustentável quando submetido ao crivo da refutação, a saber, a opinião, era também objeto de crítica em meio à defesa do relativismo presente no método de ensino dos sofistas.

Para conhecer a posição que Sócrates ocupava na filosofia antiga e a sua feição antropocêntrica, é importante não perder de vista a sua relação com as grandes forças espirituais do seu tempo. Abundam surpreendentemente nele as referências ao exemplo da Medicina. E não são causais: relaciona-se com a estrutura essencial do seu pensamento, com a consciência de si próprio e com o ethos de toda a sua atuação. Sócrates é um autêntico médico, a ponto de, segundo Xenofonte, não se preocupar menos com a saúde física dos seus amigos do que com o seu bem-estar espiritual. Mas é sobretudo o médico do homem interior (JAEGER, 1994, p. 520).

Tendo em consideração a passagem citada anteriormente, podemos destacar o caráter antropológico nas discussões de Sócrates. A dialética socrática tinha como fundamento basilar o aperfeiçoamento do espírito humano, e isso fica claro quando este propõe um exame da própria consciência à medida que interroga, duvida e desestabiliza uma ideia de seu interlocutor. Desse modo, dialogar com Sócrates era, antes de tudo, realizar um movimento de introspecção na própria vida, o que caracteriza um exame moral. O ato de conhecer a si mesmo

representa uma condição preliminar para lidar com as situações externas, e isso causava inquietações constantes nos seus discípulos e levava-os a refletirem sobre seus princípios e valores. “Se toda investigação e todo saber é apenas uma reminiscência, é porque toda investigação é um voltar-se para si, é porque todo saber é antes de tudo saber de si, um contemplar a profundidade de si mesmo, é um conhecer-se a si mesmo” (BENOIT, 1996, p. 61). Portanto, o saber socrático tinha como essência o conhecimento de si mesmo, que em seus diálogos geralmente tratava de temas gerais como, por exemplo, o que é a justiça, o que é a coragem, como seria a cidade justa, o que é a virtude. E partindo desses temas geradores surgiam novas perguntas com caráter mais específico, como qual o papel do governante, qual o papel da guerra na vida do povo, quais seriam as condutas do homem justo. Assim, as perguntas tinham o objetivo de se chegar a uma melhor forma de pensar e refletir sobre aquilo que se afirmava conhecer, por meio da atividade dialética da indagação e do questionamento.

O método e a dialética de Sócrates também estão ligados a sua descoberta da essência do homem como psyché, porque tendem de modo consciente a despojar a alma da ilusão do saber, curando-a dessa maneira a fim de torná-la idônea a acolher a verdade. Assim, as finalidades do método socrático são fundamentalmente de natureza ética e educativa, e apenas secundária e mediatamente de natureza lógica e gnosiológica (REALE, 2003, p. 100).

31

É lúcido perceber na citação de Reale o caráter educativo por excelência que permeia o pensamento socrático. Temos como princípio básico uma pergunta que perpassa a ilusão do saber. A indagação presente no método socrático invade a zona das certezas dogmáticas e gera uma desestabilização do pensamento que torna educativo o processo de aprendizagem. É notório ainda nesse contexto a dimensão ética que se faz presente no pensamento socrático. Há sempre uma preocupação com a construção do pensamento aliada à prática da virtude. Não obstante as discussões partam dos problemas concretos da vida do homem, Sócrates, ao questionar as “certezas absolutas”, incrementa no diálogo um passo importante: o de abrir um panorama de possibilidades para o debate e a construção do conhecimento, que agora está apto a “dar à luz”.

A dialética de Sócrates coincide com o seu próprio dialogar (dia-logos), que consta de dois momentos essenciais: a “refutação” e a “maiêutica”. Ao fazê-lo, Sócrates valia-se da máscara do “não saber” e da temida arma da “ironia”. Cada um desses pontos deve ser adequadamente compreendido (REALE, 2003, p. 101).

Portanto, os passos seguintes terão como intento fundamental explicitar os dois momentos importantes da dialética socrática: a ironia e a maiêutica. A forma como a filosofia de Sócrates se desdobra na sociedade ateniense é categoricamente peculiar, o que traz a necessidade de um olhar atento e criterioso nos principais conceitos imbuídos no seu método.

2.1 A ironia: desconstrução das opiniões (*doxai*)

A ironia Socrática constitui uma parte importante do método e a sua constituição se dá sumariamente pela pergunta, uma forma eficaz de perceber no interlocutor a insuficiência da resposta dada. A fragilidade do discurso apresenta-se aqui sob o termo *doxa*, pois trata-se de uma mera opinião, fruto de uma concepção superficial das coisas. Sócrates estava sempre a perguntar, como podemos perceber no diálogo a seguir:

A razão de eu exigir em nosso diálogo tamanha precisão é sabermos se não há em nós um princípio, sempre o mesmo, com o qual, por meio dos olhos, atingimos o branco e o preto, e, por meio de outros e órgãos, outras qualidades, e se, interrogado, poderias relacionar tudo isso com o corpo. Mas talvez seja melhor que a resposta parta de ti mesmo, em vez de eu formulá-la com tanto trabalho. Dize-me o seguinte: os órgãos por intermédio dos quais sentes o quente e o seco, o leve e o doce, tu os localizas no corpo ou noutra parte? (PLATÃO, *Teeteto* 184 d-e, p. 99)

32

Sócrates enfatiza, nesta parte do diálogo *Teeteto*, a importância da resposta partir do interlocutor. Desse modo, coloca-se na posição de observador crítico, uma vez que a pergunta é parte integrante de toda a sua dialética. É curioso notar que suas perguntas não geram a satisfação e o conforto de uma resposta dada, de uma questão com resolução simples, comuns ao senso comum. Ademais, suas perguntas provocam os sentidos e incitam o direcionamento de uma trilha de questionamentos que se desenrolam conforme a subjetividade dos envolvidos no diálogo.

No diálogo *Mênon*, cuja temática, e aqui vale uma vez mais ressaltar, é sobre a questão da virtude, na tentativa de saber se a mesma pode ser ensinada através da prática ou se é algo inato ao ser humano, Sócrates é interrogado:

MEN. Podes dizer-me, Sócrates: a virtude é coisa que se ensina? Ou não é coisa que se ensina mas que se adquire pelo exercício? Ou nem coisa que se adquire pelo exercício nem coisa que se aprende, mas algo que advém aos homens por natureza ou por alguma outra maneira? (PLATÃO, *Mênon* 70 a, p. 19)

Obviamente Mênon espera de Sócrates uma resposta plausível à questão. No entanto, é interessante observarmos, logo no início do diálogo, a forma como Sócrates conduz a questão, a saber, sempre caracterizado por perguntas, a peculiar ironia socrática que encontrava nas opiniões um caminho a ser trilhado em direção ao conhecimento. Assim, Sócrates responde à indagação:

Eu próprio, em realidade, Mênon, também me encontro nesse estado. Sofro com meus concidadãos da mesma carência no que se refere a esse assunto, e me censuro a mim mesmo por não saber absolutamente nada sobre a virtude. E, quem não sabe o que uma coisa é, como poderia saber que tipo de coisa ela é? Ou te parece ser possível alguém que não conhece absolutamente quem é Mênon, esse alguém saber se ele é belo, se ele é rico, e ainda se é nobre, ou se é mesmo o contrário dessas coisas? Parece-te ser isso possível? (PLATÃO, *Mênon* 71 b, p. 21).

Percebe-se que Sócrates não responde ao problema proposto, apresentando a sua ignorância, o seu não saber. Esse esvaziamento de opções característico em sua filosofia é o caminho aberto para a construção do conhecimento, a saber, o despertar da consciência, o estopim de um saber presente no sentido do “conhece-te a ti mesmo”. Outrossim é característico dessa fase inicial do discurso, a ironia, que tinha como elementos essenciais a pergunta, a demonstração da contradição do argumento e a refutação.

É notória a percepção da ironia na forma em que Sócrates conduz o diálogo acerca do conceito de virtude. Percebe-se que Mênon fazia parte da maioria dos cidadãos atenienses que trazia consigo uma certa arrogância intelectual. O mesmo espera que Sócrates, de imediato, dê uma resposta plausível para o problema levantado, como ficou claro no início do diálogo. No entanto, Sócrates sempre parte do princípio de nada saber, ou saber que nada sabia, postura importante no processo de conhecimento. Essa honestidade intelectual incomoda Mênon: “Mas tu, Sócrates, verdadeiramente não sabe o que é a virtude, e é isso que, a teu respeito, devemos levar como notícia para casa?” (IDEM, 71 b-c, p. 21). Mênon usa o argumento questionando a autoridade de Sócrates, como é possível que o famoso homem sábio não saiba sobre a virtude. No entanto, Sócrates, valendo-se da ironia, refuta seu questionamento respondendo da seguinte forma: “Não somente isso, amigo, mas também que ainda não encontrei outra pessoa que soubesse, segundo me parece” (IBIDEM, 71 c, p. 21). Fica evidente que as ideias eram provenientes de preconceitos e opiniões.

Platão (IBIDEM, 73 c-d, p. 27), no diálogo entre Mênon e Sócrates, torna evidente as características da ironia, em especial a refutação, conforme é exposto:

MEN. Que outra coisa seria senão ser capaz de comandar os homens? Se é verdade pelo menos que procuras uma coisa única para todos os casos.

SO. Mas é certamente o que procuro. Mas então, Mênon, é a mesma virtude, a da criança e a do escravo: serem, ambos, capazes de comandar o seu senhor? E te parece que ainda seria escravo aquele que comanda?

MEN. Não me parece absolutamente, Sócrates.

SO. Não é provável, com efeito, caríssimo. Pois examina ainda o seguinte: afirmas que a virtude é ser capaz de comandar. Não deveremos acrescentar aí “com justiça, e não injustamente”?

A estrutura típica do diálogo socrático evidencia a complexidade discursiva e filosófica. Sócrates, ao questionar Mênon acerca de suas convicções, mostrava, através das perguntas, as contradições envolvidas nas afirmações. Esse método que Sócrates utilizava fica ainda mais claro (PLATÃO, *Mênon* 73 d, p. 27), quando Mênon afirma: “Pois a justiça é virtude”. Porém, de imediato Sócrates o questiona. “É virtude, Mênon, ou uma virtude?” (IDEM, 73 e, p. 27). Nota-se o cuidado com a conceituação das ideias, pois tratava-se de uma diferenciação semântica que levaria por caminhos diferentes. A ironia é manifestada como desconstrução de ideias formadas no cotidiano, que em sua maioria não fogem ao senso comum ou ao campo do questionamento.

Fica explícito na passagem que a ironia socrática não remetia à figura de linguagem, mas ao ato de perguntar. Desse modo, mostra antes, a fragilidade do conceito, levando-o à contradição e à refutação. O que fica notório é a forma peculiar de Sócrates fazer filosofia, que é exatamente a não aceitação de respostas prontas, inacabadas, muitas vezes permeadas de características dogmáticas. Um conceito apresentado a Sócrates precisava passar pelo método, uma vez que ao ser posto à prova, notava-se as incoerências e inconsistências do discurso. Esse verdadeiro trabalho de partejar ideias levava sobretudo ao interlocutor o conhecimento do não saber, passo importante na metodologia socrática para se chegar ao conhecimento.

A ignorância de Sócrates, com efeito, não era de maneira alguma uma ignorância empírica, muito pelo contrário, ele tinha lido tanto os poetas quanto os filósofos, tinha também muita experiência nas coisas da vida, de modo que no sentido empírico ele não era ignorante. Mas, por outro lado era ignorante no aspecto filosófico. Era ignorante quanto a aquilo que está no fundamento de tudo, o eterno, o divino, quer dizer, ele que isto era, mas não sabia o que isto era, ele tinha isto em sua consciência e contudo não o tinha em sua consciência, na medida que a primeira coisa que ele podia predicar a respeito era que nada sabia a respeito (KIERKEGAARD, 1991, p. 135).

É importante compreender esse não saber socrático na perspectiva em que Kierkegaard apresenta, ou seja, a ignorância de Sócrates acerca do fundamento último das coisas. Quando se faz uma reflexão aprofundada, percebe-se que esse não saber é um movimento dialético, uma vez que não se trata de algo meramente empírico no qual é possível

descrever suas características dando-lhe um adjetivo. O não saber de Sócrates se refere mais profundamente aquilo que não é possível descrever de maneira apressada sem antes passar por uma intensa investigação filosófica, para se chegar a constatação. O não saber aqui assume o caráter da liberdade que Sócrates tinha de perguntar, ao mesmo tempo que o interlocutor não gozava dessa liberdade, pois o mesmo ao ser interrogado era como que instigado ao desejo de conhecer. Aqui está uma das características fundamentais desse caminho socrático de condução ao conhecimento. “Ele libertava assim, decerto, o indivíduo de qualquer pressuposição, liberava-o assim como ele próprio era livre; porém, a liberdade que ele próprio gozava em satisfação irônica [...]” (IDEM, p. 138).

Sócrates, ao perguntar, percebia a insuficiência nos elementos que justificavam o argumento. Contextos contidos na conceituação que, em sua grande maioria, eram oriundos de preconceitos e opiniões subjetivas. Por isso o grande objetivo da ironia é fazer o interlocutor reconhecer a própria ignorância, forçando-o a definição sobre algum assunto em questão. No decorrer do processo de questionar e demonstrar as contradições no argumento, surgem elementos novos, onde é possível tentar uma nova definição. Muitas vezes a habilidade de usar um interrogatório ininterrupto irritava e embaraçava a cabeça do interlocutor. Mas aqui é importante notar que o método socrático é comparado ao trabalho de parto, e por fazer alusão ao mesmo, carrega a analogia das dores do processo de “dar à luz”. Formar uma ideia, uma conceituação livre de características dogmáticas e preconcebidas não é uma tarefa fácil, por isso é comum os interlocutores de Sócrates se irritarem com sua arte de trazer à luz a constatação dos limites do nosso conhecimento. Por fim, era comum também o interlocutor se sentir cansado, exausto e na maioria das vezes chegava a reconhecer a sua ignorância e quando este a reconhecia, temos então o primeiro passo para o conhecimento.

35

2.2 A maiêutica: a arte de partejar do filósofo Sócrates e a formação do conhecimento filosófico (*episteme*).

A maiêutica socrática consiste basicamente em tentar guiar o interlocutor a produção de novos conceitos e ideias a partir do despojamento de tudo aquilo que se supõe saber. Temos aqui um passo importante para o conhecimento, uma vez que o indivíduo faz jus à etimologia da palavra maiêutica como a arte de partejar. No caso, Sócrates não fazia parto de homens, mas parto de ideias. Sua arte consistia em fazer seus contemporâneos reconhecerem sua ignorância e a partir daí chegar a constatação dos limites do conhecimento, da

impossibilidade de formular uma definição. Fica evidente que não era um processo fácil, ademais consistia em um verdadeiro trabalho de parto. A pessoa muitas vezes se via esgotada, mas no decorrer do processo ela percebia que tudo isso tinha um propósito, a concepção de um conhecimento e que isso o permitiria vislumbrar a luz da verdade.

A minha arte obstétrica tem atribuições iguais às das parteiras, com a diferença de eu não partejar mulher, porém homens, e de acompanhar as almas, não os corpos, em seu trabalho de parto. Porém a grande superioridade da minha arte consiste na faculdade de conhecer de pronto se o que a alma dos jovens está na iminência de conceber é alguma quimera e falsidade ou fruto legítimo e verdadeiro (PLATÃO, *Teeteto* 150 b-c, p. 13).

Sócrates relaciona a sua arte, a maiêutica à atividade de sua mãe, que era parteira. Essa por sua vez era estéril, uma vez que pela idade já não podia mais gerar filhos. No entanto, mesmo sendo incapaz de engravidar, ajudava outras mulheres no trabalho de parto. A velha parteira, possuía a habilidade de conduzir o processo daquelas que, por sua inexperiência, enfrentavam as adversidades do trabalho de parto. “Como muito bem sabes, não servem para exercer o ofício de parteira as mulheres que ainda concebem e dão à luz, mas apenas as que se tornaram incapazes de procriar” (IDEM, 149 b, p. 12). Outrossim, fica evidente a importância da experiência. É necessário ter passado pelo mesmo processo para que se possa conduzir com autoridade e eficiência aquelas que passariam pelo trabalho de parto. Por se tratar de uma tarefa de grandeza imensurável, o trabalho de dar à luz a ideias, é comparado ao trabalho das parteiras, pois “[...] o mais importante e belo trabalho das parteiras consistiria em decidir entre o verdadeiro e o falso [...]” (IBIDEM, 150 b, p. 13). O mesmo ocorre, segundo Sócrates, com o conhecimento, pois cabe ao “parteiro” do conhecimento saber se o argumento do interlocutor é fruto do conhecimento, sendo, portanto, verdadeiro, ou apenas resultado de uma mera opinião, refletindo até que ponto essa ideia é falsa.

Sócrates, ao utilizar a sua arte de partejar o conhecimento deixava explícita a vantagem de buscar e desejar conhecer. “Se depois disto, Teeteto, voltares a conceber, e conceberes mesmo, ficarás cheio de melhores frutos, graças à presente investigação” (IDEM, 210 c, p. 98). O fator importante do método apresentado por Sócrates está na possibilidade de o indivíduo sair do mundo das opiniões, dos preconceitos, da relativização do conhecimento como bases estruturantes do seu agir e perceber o mundo, para a característica fundamental: o pensar por si mesmo. A esse exercício chamamos de maiêutica socrática, que consistia em partejar as ideias de seus interlocutores:

E, assim, passamos ao segundo momento do método dialético. Para Sócrates, a alma pode alcançar a verdade apenas “se dela estiver grávida”. Com efeito, como vimos, ele se professava ignorante e, portanto, negava firmemente estar em condições de transmitir um saber aos outros ou, pelo menos, um saber constituído por determinados conteúdos. Mas, da mesma forma que a mulher que estiver grávida no corpo tem necessidade da parteira para dar a luz, também o discípulo que tem a alma grávida de verdade tem necessidade de uma espécie de arte obstétrica espiritual, que ajude essa verdade a vir a luz, e essa exatamente a “maiêutica” socrática (REALE, 2003, p. 102-103).

A analogia socrática do conhecimento ao parto e à obstetrícia tem uma relação fundamental com os processos que ocorrem em ambos. O ato de conhecer para Sócrates, torna-se uma possibilidade quando o indivíduo se abre ao novo, a buscar constantemente o saber. Por isso que a ironia é o momento imprescindível para que o indivíduo reconheça a sua ignorância e a partir de então possa inferir acerca do saber que há de provir.

É este o sentido da célebre fórmula socrática “Só sei que nada sei”, a ideia de que o reconhecimento da ignorância é o princípio da sabedoria. A partir daí o indivíduo em o caminho aberto para encontrar o verdadeiro conhecimento (episteme), afastando-se do domínio da opinião (doxa) (MARCONDES, 2010, p. 48).

Conforme descrito anteriormente por Marcondes, quando o indivíduo reconhece a sua ignorância, abre-se a possibilidade do conhecimento verdadeiro. Desse modo, o dar à luz as ideias é um momento novo, único, individual. Um processo que é resultado de um agir próprio e não uma sujeição as ideias contaminadas pelas opiniões. A discussão e as constantes interrogações fazem parte de um processo em que o interlocutor é guiado para que nasça dele próprio o conhecimento (episteme). Portanto, a dialética que acompanha todo o processo do método socrático, inicialmente pela ironia e depois pela maiêutica tem um propósito pedagógico, a fruição do saber, pois como podemos perceber:

A dialética é assim também inicialmente um processo de abstração, que permite com que se chegue à definição de conceitos. Deve admitir provisoriamente contradições para que elas sejam superadas. Não há respostas prontas, trata-se sempre de um processo que visa levar o interlocutor a reconhecer a fragilidade de suas próprias crenças e ver que aquilo que diz não é o que parece ser. Através do diálogo a opinião, que se crê certa de si mesma, ao se expor se revela contraditória, inconsequente. O método dialético não substitui de início a certeza da opinião por uma outra certeza, mas é um método negativo, exigindo uma atitude crítica, mostrando a necessidade de uma interrogação, e um questionamento dessa própria opinião, de sua origem, de seus fundamentos (MARCONDES, 2010, p. 53).

E muito comum perceber Sócrates, ao dialogar com seus interlocutores, incitando-os a se autoquestionar. O reconhecimento das contradições tinha um propósito maior, que era a superação através da construção de um saber verdadeiro, dotado de autocrítica. No *Teeteto*, Sócrates demonstra esse problema típico do indivíduo que se encontra na doxa, como podemos notar no diálogo:

Sócrates – Por imaginares, talvez, que alguém possa ter conhecimento seja do que for, quando julga que uma mesma coisa ora pertence a um determinado objeto, ora a outro, ou quando, acerca do mesmo objeto opina de um jeito ou de outro, conforme as circunstâncias.

Teeteto - Eu não, por Zeus!

Sócrates - E não te recordas de que era isso mesmo o que ocorria quando tu e os outros começastes a aprender a ler? (PLATÃO, *Teeteto* 207 d, p. 94)

Sócrates coloca de forma clara o quão embaraçadas são as ideias do indivíduo que não chegou ao conhecimento. Esse problema é típico daqueles que se deixam levar pelas opiniões e que conduzem suas ideias conforme o melhor lhe aprouver. No entanto conhecer não é um processo simples, como provavelmente muitos de seus contemporâneos pensavam. Conhecer é antes de tudo chegar ao reconhecimento do não saber. E quando Sócrates compara seu método ao parto, este deixa explícito que o mesmo é um caminho doloroso, que antes de tudo é necessário passar por uma purificação, saindo das velhas opiniões e abrindo-se ao conhecimento novo. Este por sinal, ao passar pelo método já não se encontra embaraçado, mas capaz de fazer inferências à luz da verdade e de forma clara; afinal a maiêutica possibilita a conceituação. “Assim, quem acrescentar à opinião verdadeira de um ser a diferença que o distingue dos demais, terá adquirido o conhecimento do que antes ele tinha apenas opinião” (IDEM, 208 e, p. 96). A grandeza do método socrático se encontra na possibilidade de tirar o interlocutor de uma condição de falso saber ao conhecimento, a episteme. “Enquanto eu não fazia mais do que opinar, não alcançava com o pensamento aquilo por que te distingues dos demais” (IBIDEM, 209 a, p. 96). Portanto, a saída das opiniões somente é possível quando se busca à definição, a conceituação, uma vez que ela é resultado do processo de conhecimento.

3. O exercício do pensar filosófico fundamentado na maiêutica socrática.

Trabalhar a filosofia no ensino médio exige um olhar especial na construção do pensar filosófico. Desse modo a pesquisa acerca da maiêutica socrática e sua inspiração para um método que instigue e provoque o pensar crítico e reflexivo se estende no ensino básico à investigação biográfica de texto e conceitos citados pelos filósofos, leituras, debates e reflexões

compartilhadas. O ponto crucial é entender a forma pelo qual Sócrates levava o interlocutor do não saber ao saber. Portanto, toda a pesquisa se traduz em buscar, de forma metodológica, uma aproximação do método socrático com a realidade de ensino e aprendizagem da Educação Básica, em especial no ensino médio.

A questão do ensino da filosofia, quando ligado à necessidade de um fazer pedagógico que se adeque às exigências específicas dos alunos do ensino médio, é sempre uma questão complexa. Surgem diversos questionamentos quando queremos traçar um perfil que melhor se adapte ao estilo formativo dos jovens. Afinal, qual o melhor meio para ensinar filosofia? Aulas teórico-expositivas? Aulas vivenciais com temáticas filosóficas? Pesquisas? Quando o assunto é o livro didático surge outro questionamento: qual é o melhor livro a ser adotado? O que tem mais exercícios que preparem para o ENEM? O que trata a filosofia de forma conteudista, com um forte aprofundamento histórico? Ou aquele que é compacto e que trabalha de forma sistemática problemas filosóficos atuais? Qual seria a melhor opção? Ou talvez nenhuma dessas opções citadas sejam viáveis? Responder a essas angústias e anseios, que permeiam a prática de ensino da filosofia no ensino médio, não é uma tarefa simples. O fato é que, quando falamos em exercício do pensar filosófico dentro do ensino de filosofia na Educação Básica, não podemos deixar de refletir acerca das estratégias mais viáveis à prática docente.

39

Um dos aspectos mais problemáticos do assunto em análise é o como fazer da aula de filosofia um exercício de filosofar, isto é, um ensino filosófico da filosofia, ou, em termos mais simples, como evitar que a aula de filosofia se transforme em mera transmissão de conhecimento de filosofia de uma perspectiva apenas didática (SOFISTE, 2007, p.19-20).

O desafio para o professor de filosofia, como podemos perceber é extremamente grande. O fato é que o ensino da filosofia não deve ser encarado como uma excelente transmissão didática, onde o aluno aprendeu aquilo que o professor se prontificou a ensinar. Ensinar filosofia, principalmente na perspectiva socrática é fazer com que os alunos sejam sujeitos do desenvolvimento do saber.

Desse modo, Sofiste apresenta um fato inquietante acerca do ensino da filosofia no Ensino Médio. Ele aponta que segundo as pesquisas na área, “[...] uma das razões para o não sucesso, em geral, da filosofia, na Educação Básica é decorrente do equívoco muito comum entre nós, professores de filosofia, de confundir “filosofia” com “cultura filosófica” [...] (2007, p.20). É notória a necessidade da autorreflexão no que concerne ao ato de ensinar filosofia como prática frequente do professor que leciona filosofia, em especial, na Educação Básica. É preciso

pensar sobre qual perfil de aluno de filosofia que queremos. Aquele que detêm um saber culturalmente vasto, sendo capaz de obter êxito nos exames ou aquele que é capaz de pensar de forma dialética, de criar e recriar seu próprio caminho intelectual, capaz de agir e pensar criticamente, fazendo escolhas autônomas. A questão que Sofiste coloca sobre o ensino de filosofia, tendo como foco a preparação para a exames de vestibulares, é a seguinte:

Se em geral a educação média é treinamento para o vestibular, evidentemente que nessa “coisa de treinamento” não tem espaço para a filosofia, uma vez que a filosofia e treinamento são coisas que não se combinam. Causa-nos espanto, náusea, insônia essa ideia de cobrança de conteúdos de filosofia no vestibular, isto é, vestibular tal como instituído e praticado pelas universidades públicas, como caminho para o reconhecimento e valorização da filosofia (2007, p.25).

A crítica maior em relação à preparação para exames aqui exposta não se dá unicamente ao exame em si, mas também ao direcionamento da filosofia a um treinamento, o que a torna limitada. O lugar da filosofia no ensino médio deve ser o espaço do fazer filosófico. A construção de um saber que se fundamenta no diálogo, na pesquisa, na liberdade de pesquisar e pensar, na pergunta, nas refutações, na valorização da pluralidade de ideias e na subjetividade dos sujeitos que interagem nesses espaços de aprendizagem. É lúcido que avaliar o conhecimento filosófico não seja a pior estratégia, mas que essa seja aliada fundamentalmente à questão essencial, a construção do conhecimento no viés filosófico. É necessário tirar do foco uma preparação conteudista para uma avaliação, pois o mais importante é a vivência filosófica dos estudantes nesses espaços, que além de contribuir para o exercício da autonomia, fomenta a cidadania, com indivíduos capazes de fazer inferências esvaziadas de meras opiniões. Portanto, tais reflexões são importantes para o trabalho aqui apresentado, uma vez que pretendemos, através do método socrático, possibilitar as condições ideais para o pensamento filosófico.

40

4. Considerações finais

Procuramos compreender, por meio deste trabalho, a relação do método socrático com o ensino da filosofia no ensino médio. Quando pensamos acerca do modo socrático na Educação Básica, nos deparamos com o desafio de ajudar os jovens a saírem de suas “certezas cotidianas”, que em sua grande maioria são esvaziadas de fundamentação, para um campo dialético do pensar. Desse modo, quando fomentamos nos jovens a curiosidade, a significação do conteúdo, estamos abrindo as portas para que os mesmos construam seu próprio conhecimento. O ensino ao “modo socrático” precisa ser pensado e repensado na atualidade, pois contribui efetivamente para o processo de autonomia e de participação consciente, de modo

que evidencia seu papel como cidadão em uma sociedade complexa e plural. O fato de pensar no método socrático como uma referência para a prática de ensino no contexto da Educação Básica atual, ajudou-nos a compreender a importância de encarar a escola como um universo de possibilidades de aprender e ensinar. Usar uma metodologia de ensino que coloque o aluno na condição de sujeito de seu aprendizado, que coloque como fundamento a sua própria liberdade de pensar e repensar por meios dos diálogos e questionamentos, traz uma abordagem importante na construção do fazer filosófico no ensino médio. Desse modo, os conceitos apresentados no percurso desse trabalho pretenderam, a partir de uma literatura clássica, identificar aspectos relevantes da vida de Sócrates e o seu método de ensino.

O presente trabalho reafirma a necessidade do empenho do professor de filosofia da Educação Básica de, a partir de uma postura aberta ao diálogo e ao questionamento, procurar dar sentido ao fazer filosófico. O método socrático pode dar essa contribuição imensurável uma vez que coloca a questão do conhecimento como uma condição a ser buscada pelo método dialético.

Referências

BENOIT, Hector. **Sócrates: O nascimento da razão negativa**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 1996. (Coleção Logos).

JAERGER, Werner. **Paidéia: A Formação do Homem Grego**. Tradução Artur M. Parreira . 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

JAPIASSU, Hilton. **Um desafio à filosofia: pensar-se nos dias de hoje**. São Paulo: Letras e Letras, 1997.

KIERKEGAARD, Søren Aabye. **O conceito de ironia constantemente referido a Sócrates**. 2. ed. Tradução de Álvaro Valls. Petrópolis: Vozes, 1991.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein**. 13. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

PAGNI, Pedro Angelo (Org) et al. **Introdução à Filosofia da Educação: Temas Contemporâneos e História**. São Paulo: Avercamp , 2007.

PLATÃO. **Mênon**. Tradução de Maura Iglésias. Rio de Janeiro: Ed. PUC –Rio & Loyola, 2001.

_____. **Teeteto**. Tradução do grego por Carlos Alberto Nunes. 3a. ed. Belém: Universidade Federal do Pará, 1988.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da filosofia: Filosofia Pagã Antiga**. Tradução Ivo Storniolo. 3. ed. São Paulo: Paulus, v. 1, 2003.

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

POR UMA CONCEPÇÃO FILOSÓFICA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA

Francisco Kleber Farias¹
Gildásio Guedes Fernandes²

Resumo

O presente artigo tem como objetivo pensar sobre a necessidade de uma concepção filosófica para a disciplina de filosofia no Ensino Médio. Tendo em vista que, dentre os questionamentos que surgem quando se pensa em tal ensino, um dos mais recorrentes, sem sombra de dúvidas nenhuma, é: o que é filosofia? exige-se dessa forma uma concepção filosófica que dê conta de responder a tal inquietação e possa ser a base do ensino da disciplina filosófica, levando assim os alunos ao próprio ato ou processo do filosofar. A pesquisa realizada é totalmente bibliográfica e, para tal, se faz uso de textos impressos e retirados da internet. A partir desta literatura faz-se uma análise crítica dos principais conceitos abordados pelos teóricos que discutem atualmente acerca desse tema. Por fim, apoiado na concepção filosófica de Karl Popper, conclui-se que a filosofia em sua essência é necessariamente crítica e, portanto, assim também deve ser o seu ensino no que diz respeito à mesma enquanto disciplina escolar.

Palavras chaves: ensino, filosofia, concepção filosófica, criticidade.

FOR A PHILOSOPHICAL CONCEPTION FOR THE TEACHING OF PHILOSOPHY

Abstract

This article aims to think about the need for a philosophical conception for the discipline of philosophy in high school. Bearing in mind that, among the questions that arise when thinking about such teaching, one of the most recurrent, without any doubt, is: what is philosophy? in this way, a philosophical conception is required that is capable of responding to such uneasiness and may be the basis for the teaching of the philosophical discipline, thus leading students to the very act or process of philosophizing. The research carried out is completely bibliographic and, for this, it uses printed texts and taken from the internet. From this literature a critical analysis is made of the main concepts addressed by theorists who currently discuss this topic. Finally, supported by the philosophical conception of Karl Popper, it is concluded that philosophy in its essence is necessarily critical and therefore, so should their teaching with regard to the same school as a discipline.

Keywords: teaching, philosophy, philosophical conception, criticality.

1 Introdução

O ensino de filosofia por muitas vezes é deixado de lado nos grandes debates que ocupam o cenário filosófico, temas como por exemplo a política, a ética, a estética, o conhecimento, a ciência e etc., são os mais preferidos daqueles que se lançam a este tipo de discussão. De nossa parte consideramos de muita importância pensar este lado quase esquecido da filosofia.

¹ Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Mestrando no Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. E-mail: marcusyasmimclara@gmail.com.

² Professor titular da UFPI. Doutor em Educação pela UFC. Mestre em Matemática Aplicada pela UNICAMP. Graduado em Licenciatura Plena pela UFPI. Professor e orientador no PROF-FILO pela UFPI.

Em primeiro lugar, segundo alguns teóricos, para se falar sobre o ensino de filosofia se faz necessário, antes de tudo, fazer as seguintes perguntas: qual filosofia ensinar? Como ensiná-la? E o que é filosofia? É o caso de Aspis (2004, p. 306) que em seu artigo sobre o professor de filosofia e o ensino desta disciplina no nível médio como uma experiência filosófica afirma que, se o professor de filosofia começar sua prática docente com tais questionamentos, certamente terá um bom começo.

É importante que tais questionamentos parem na mente dos professores, ou mesmo como aconselha a autora supracitada, sobre aqueles que ainda estão pensando em dar aulas de filosofia, pois desta forma estariam problematizando sua atividade, ou seja, transformando-a em um problema filosófico, já que, segundo a mesma autora, não se pode separar o ensino de filosofia do exercício do filosofar.

Supomos que se no ensino de filosofia o professor não o pode fazê-lo de outra forma que não seja por meio de um processo que se mostre filosofado, é salutar também desconfiar que neste particular, como afirma Cerletti (2009, p. 12), qualquer que seja a resposta dada ao problema do que significa aprender filosofia, ela estará de certa forma mediada por uma concepção que se tenha da filosofia e de seus traços característicos.

Diante do exposto acima afirmamos que o objetivo desse trabalho é pensar a necessidade de uma concepção filosófica que possa ser este fator mediador para o ensino de filosofia no nível médio. No entanto, não temos a intenção de colocar nossa ideia como definitiva, mas sim como uma possibilidade para auxiliar os professores nesta árdua tarefa que é ensinar filosofia para jovens e adolescentes.

2 O problema do ensino de filosofia no Brasil

O ensino da filosofia no Brasil remonta ao século XVI, mais precisamente ao período colonial com a chegada dos padres jesuítas. Estes tinham a missão de educar e catequizar os colonos. Dessa maneira podemos afirmar que no início tal ensino estava envolto por interesses religiosos. Santos (2016) ressalta que uma das mais notáveis características desse ensino era uma forte defesa da ortodoxia e dogmas católicos, e mais, que tal fato se dava como que sendo uma espécie de resposta à reforma protestante.

Os jesuítas exerceram uma hegemonia de mais de duzentos anos sobre a educação brasileira até serem expulsos pelo Marquês de Pombal. Sobre este período não podemos afirmar

que o ensino de filosofia teve algo de relevante que pudéssemos considerar como avanço, ao contrário, houve uma implementação de uma cultura livresca e de forte cunho ideológico.

A este respeito esclarece Rocha (2016, p. 201) que a educação jesuítica “em conformidade com a visão religiosa do Concílio de Trento acabava por difundir dentro dos Colégios e Universidades uma educação que salvaguardasse a fé católica, tornando o ensino de filosofia um instrumento de afirmação da mesma”.

Observa-se neste ponto que o ensino de filosofia implantado pelos jesuítas carecia de espírito crítico, convertendo-se, quando muito, em mera reprodução do pensamento produzido na Europa, fato que se consolidou nos períodos históricos que sucederam ao período colonial, ou seja, tanto no Brasil imperial quanto no republicano.

Um exemplo disso podemos encontrar em César (2012, p. 06), quando a autora, se referindo à ditadura militar, afirma que, “percebe-se que o pensar crítico e transformador que caracteriza a atividade filosófica constituía uma ameaça à ordem vigente, no sentido de que ele propunha formar consciências que pudessem refletir sobre os problemas reais da sociedade”.

Não é nosso objetivo neste trabalho fazer um levantamento histórico sobre o ensino de filosofia no Brasil, mas tomando como ponto de partida o fato do mesmo sofrer desta necessidade de criticidade, apontar esta ausência como o problema primeiro e no entanto permanente do ensino de filosofia no Brasil, merecendo assim a nossa sincera atenção. Ainda segundo esta questão, Rocha (2016, p. 200), com muita luminância, afirma que:

[...] a educação de nível médio, em cada momento histórico brasileiro, sempre se configurou de tal modo a atender melhor cada sistema político-ideológico vigente. Levamos em conta para essa afirmação, a partir das leituras realizadas, a importância que os governantes deram à educação, porém, não como requisito de formação crítico-emancipatória e política, mas como elemento para difundir ideologias, assim como instrumento de sustentação das ordens socioeconômicas que estiveram presentes no país desde o período colonial.

O ensino de filosofia dessa forma sempre foi posto como um meio para se chegar a objetivos outros referentes à ordem vigente e quando não foi dessa forma o mesmo era simplesmente retirado do currículo escolar, pois representava uma ameaça para quem detinha o poder.

O pensar de forma filosófica nos convida a suspeitar daquilo que é imediatamente dado, daquilo que nos apresentam como verdadeiro e inquestionável, fazendo assim com que até mesmo o que julgamos ser a nossa base de sustentação mais segura para nossas opiniões

seja investigado e careça de respostas mais firmes e sólidas. Definitivamente podemos dizer que qualquer ordem estabelecida não desejará por certo que tal coisa lhes sobrevenham.

Dessa forma concordamos com o que disse César acima, ou seja, que o pensar crítico e transformador caracteriza a atividade filosófica, e mais ainda, que é justamente a atividade filosófica, enquanto crítica, que potencializa a transformação, primeiramente de nós mesmos, depois da realidade que nos cerca e pede pela nossa intervenção.

Concordamos também e de igual modo com o alerta que Rocha (2016) nos fez de que a importância dada à filosofia neste país, enquanto disciplina escolar, não foi a de uma formação crítica e autônoma por parte dos alunos, mas sim a de um meio de difundirem suas ideologias. Pensamos, todavia, que tal situação exige dos professores desta disciplina uma postura, uma atitude frente a seus alunos em sala de aula, e que esta seja filosófica.

3 A importância de uma concepção filosófica

O que esperar então de um professor de filosofia frente a seus alunos em uma sala de aula? Que ministre aulas de filosofia! E como se faz isso? Cremos que esta não é uma questão simples, ao contrário, é complexa, e como tal exige uma resposta igualmente complexa.

Em primeiro lugar é necessário entender o que significa ensinar filosofia. Cerletti (2009) chama a nossa atenção para este detalhe e ressalta que aquela resposta de que ensinar filosofia significa transmitir algum conteúdo é o mesmo que deixar o questionamento sem resposta, pois dessa forma o que se faz é somente um deslocamento do mesmo, pois então teríamos que lidar com duas outras questões, sendo estas no que diz respeito ao que significa os termos transmitir e conteúdo, do ponto de vista da filosofia.

Ainda segundo o autor supracitado é necessário, no que toca ao ensino de filosofia, que se tenha um ponto de partida, e que este seja uma concepção filosófica. Esta concepção da parte de quem vai ensinar, ou seja, do professor de filosofia, é então muito importante, já que isto o leva a se perguntar e buscar uma resposta para a questão do que é a filosofia e, por consequência, o que é ensinar filosofia.

Cerletti (2009, p. 14) nos esclarece a importância desses questionamentos feitos acima afirmando que, “as interrogações ‘que é ensinar filosofia?’ e ‘que é filosofia?’ mantêm então relação direta que enlaça aspectos essenciais da filosofia e do filosofar”. Isso significa, em outras palavras, que para o autor o professor de filosofia, ao fazer assim, não se separa do

filósofo que é enquanto assume para si a tarefa de ensinar filosofia, ou seja, deve ensinar filosofia, sobretudo, filosofando.

Outros autores também concordam com esta mesma linha de pensamento não vendo como separar a filosofia do próprio ato do filosofar. Não existe então algo que podemos dar o nome de filosofia e outro que separadamente e distinto possa atender pelo nome de processo filosofante. Sobre este particular Aspis (2004, p. 308) nos alerta que

Entendemos, então, que não é possível desunir filosofia de filosofar pois os dois são uma mesma coisa. O filosofar é uma disciplina no pensamento que ao ser operada vai produzindo filosofia e a filosofia é a própria matéria que gera o filosofar. São indissociáveis. A matéria filosofia separada do ato de filosofar é matéria morta, recheio de livro de estante.

Para a autora acima mencionada não existe o dilema dualístico filosofia ou filosofar. Em seu artigo a mesma dá uma resposta para a questão do que é a filosofia afirmando que esta é produção de conceitos, e que tais conceitos se dão por meio do filosofar. Dessa forma, entendemos que o chamado ponto de partida, a dita concepção filosófica da qual falamos acima fica evidente nas linhas escritas pela autora.

Um outro teórico que concorda com Aspis que filosofia é produção de conceitos, é seu mestre, Sílvio Gallo. O mesmo em seu livro intitulado *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio*, ao analisar a obra *O que é a filosofia*, de Deleuze e Guattari, afirma que a filosofia cria conceitos e propõe então uma forma de lidar com estes conceitos percorrendo o caminho de volta até chegar aos problemas que os originaram (GALLO, 2012, p.80).

Gallo chama o procedimento descrito acima de método regressivo, ou seja, que parte do conceito para os problemas que o criou, tal método, ainda segundo o autor, faz parte daquilo que denominou de pedagogia do conceito. É esta pedagogia do conceito proposta pelo autor apenas uma forma de analisar os conceitos, de compreender a maneira como este ou aquele conceito nasceu, não permitindo assim a criação de novos conceitos. Para compreender melhor este ponto vamos recorrer ao próprio Gallo (2012, p. 81) que afirma

[...] para cada conceito, um campo problemático, um conjunto de problemas, um conjunto de mistérios envolvidos em sua criação. Por meio de tal “método regressivo” da pedagogia do conceito, poderíamos descobrir estes mistérios, o que, porém, não nos autorizaria a colocar um método para criação dos conceitos, uma vez que não há método para a criação.

É instigante pensar que, se para o autor filosofia é criação de conceitos, como então propor para o ensino de filosofia uma metodologia que não seja criadora de conceitos? Tal questionamento é salutar pois o que fica parecendo é que Gallo faz dessa forma uma separação entre o ensino de filosofia e a própria filosofia, ou seja, de um lado estaria a filosofia criando conceitos e de outro o ensino de filosofia analisando de que forma estes conceitos foram criados, porém, sem que possibilite fazer filosofia durante tal ensino, pois não há aí o processo de criação de conceitos. O método regressivo, portanto, não é um método filosófico, porquanto não cria conceitos.

É claro que podemos admitir com muita facilidade que Gallo não afirma que durante o ensino de filosofia não pode haver a criação de conceitos, mas por um outro lado não parece ser a isto que ele se propõe ao lançar o seu método regressivo, uma vez que, para o autor, não há método em filosofia. Dessa forma o que ele propõe não poderia ser um método filosófico por meio do qual os alunos pudessem não somente aprender mas também fazer filosofia. Segundo o autor “o aprendizado é da ordem do acontecimento, daquilo que não pode ser controlado, medido, circunscrito” (GALLO, 2012, p. 88).

O que então quer Gallo ao propor a sua pedagogia do conceito? De nossa parte temos fortes razões para acreditarmos que o que o autor deseja com tal pedagogia é apenas fazer uma provocação, e esta que seja de tal forma que os alunos, na experiência de entender como este ou aquele conceito foi criado, no trato com os problemas que fizeram surgir tais conceitos, possam eles mesmos de alguma forma se despertarem para criar outros conceitos, não por meio da aplicabilidade de um método eficiente, mas a partir da própria experiência do aluno no ato de pensar.

Cabe então responder àquela insinuação levantada acima de que, se para o autor filosofia é criação de conceitos, então estaria ele fazendo uma separação entre filosofia e ensino de filosofia, já que seu método regressivo não permite a criação de conceitos. Para dar esta resposta vamos mais uma vez recorrer a Gallo (2012, p. 92), que muito acertadamente nos explica: “Chegamos aqui à questão crucial: esse contato com o instrumental dos conceitos significa que cada aluno precisará, de fato, construir, criar conceitos? Ou, em outras palavras: cada aluno deverá ser um filósofo, na aula de filosofia? em certa medida, penso que sim”

Dessa forma percebemos claramente que para o autor não existe separação alguma entre filosofia, a partir de sua concepção de filosofia como criação de conceitos, e ensino de filosofia, uma vez que ele mesmo, como vimos acima, afirma que o aluno deve ser em certa medida também um filósofo, uma vez que poderá criar conceitos quando do contato com outros

conceitos e os problemas que o originaram por meio de seu método regressivo com sua pedagogia do conceito. Dito isto, passaremos a partir de agora à apresentação de nossa proposta de concepção filosófica para o ensino de filosofia.

4 A filosofia como crítica necessária

Até aqui vimos que o ensino de filosofia no Brasil desde o seu início com os jesuítas tem sofrido de carência de criticidade. O que temos é uma espécie de enlatado estrangeiro, sobretudo da filosofia produzida na Europa, que é transmitida de forma acrítica apenas para reforçar uma ou outra ideologia de um determinado grupo que está no poder.

Vimos também que um assim chamado ensino de filosofia só é possível se o mesmo partir de uma concepção filosófica que leve os alunos ao próprio ato do filosofar. Neste sentido o professor de filosofia tem papel importantíssimo, pois somente ele, naquele ambiente da sala de aula, pode provocar seus alunos a tal processo filosofante e, por isso mesmo, deve estar consciente não somente de seu trabalho, mas também da forma como realizá-lo. A este respeito, Kohan (2009, p. 38-39) nos adverte que:

[...] o trabalho do cuidado, do pensamento, da filosofia, começa sempre pelo si mesmo; não há como provocar certo efeito no outro se antes não se faz esse trabalho consigo mesmo: como ensinar filosofia desde fora da filosofia? como ensinar a filosofar se não se filosofa? Como aprender filosofia com quem está fora da filosofia?

O autor supracitado nos chama a atenção para este exercício realizado pelo professor de filosofia, a saber, o de começar o trabalho filosófico por si mesmo, se auto examinando, por um motivo que é bastante salutar, o de que o mesmo irá projetar este exame em todos os outros, em cada um de seus alunos, daí a necessidade de começar por si.

Esta atitude de começar com o questionamento por si mesmo e, somente depois, pelos outros, nos faz perceber a filosofia como sendo necessariamente crítica, e isso nos leva automaticamente ao pensamento de que o ensino de filosofia deve ser de igual modo, ou seja, deve levar o aluno ao pensamento crítico. Temos então um ponto de partida, uma concepção filosófica para o ensino de filosofia. Quanto a esta questão, Braga et al. (2014, p. 66) nos falam que:

O educando deve ser conduzido à prática da criticidade e seu pensamento deve ser impulsionado ao exercício da ação do pensar [...] Quem administra o processo ensino-

aprendizagem deve conduzir o modo de fazer, impulsionando o desenvolvimento das potencialidades no educando.

Assim sendo, é necessário compreender que o ensino de filosofia deve ser essencialmente crítico, tendo o professor a tarefa toda especial de administrar este processo e, neste sentido, se faz necessário uma melhor fundamentação acerca disso que chamamos aqui de filosofia crítica e para tal vamos recorrer ao pensamento do filósofo Karl Raimund Popper, que tem uma visão do método filosófico como sendo plenamente possuidor de criticidade no trato das soluções propostas para determinados problemas (PELUSO, 1995, p. 35).

O que determina uma teoria como científica para nosso pensador é o que chamou de refutabilidade, e isto diz respeito a uma característica que se expressa pela capacidade que uma teoria tem ou não de ser testada, ou seja, pela sua testabilidade. Ora, se tal critério é o suficiente para classificar uma teoria como sendo científica, devemos entender que o fato de uma teoria o possuir significa que jamais poderá ser de natureza filosófica, pois as teorias filosóficas não são empiricamente testáveis, logo; a refutabilidade não é característica de uma teoria filosófica. Sendo assim, Popper conclui que uma teoria filosófica não pode ser refutada, em outras palavras, é irrefutável (PELUSO, 1995, p. 33).

O que se tem em comum entre ciência e filosofia na obra de Karl Popper é a característica da criticidade, para ele a criticidade não é uma característica apenas da filosofia, mas também das ciências, das artes, e das outras formas de conhecimento. E assim sendo, devemos avaliar de outra forma as teorias filosóficas, a saber, pela relação que tais teorias têm com os problemas aos quais se propõem a serem soluções, ou seja, por meio da crítica. E dessa forma, Popper (1978, p. 100), nos fala com muita propriedade que:

A crítica é o sangue vital da filosofia, com toda a certeza. Mesmo assim, nós devemos evitar filigramas. Uma crítica minuciosa de questões pontuais, sem um entendimento dos grandes problemas de cosmologia, de conhecimento humano, de ética, e de filosofia política, e sem uma tentativa séria e devotada de solucioná-los, parece-me fatal.

As teorias filosóficas, embora não possam ser testadas empiricamente, podem suscitar uma especulação acerca das grandes questões sobre o mundo, inclusive sobre nós enquanto parte desse mundo. O trabalho do filósofo, então, é se propor a esta discussão criticamente e tentar dar respostas a esses problemas (POPPER, 1978, p. 100).

Mas para Popper, essa especulação não deve ser feita da forma como a filosofia acadêmica ou profissional vinha fazendo em sua época, ou seja, por meio de palavras

impressionantes, mas que nada acrescentavam e nem muito menos eram compreendidas, para ele o filósofo deve falar de forma clara, o máximo possível. Vejamos o que nos diz Popper (1978, p. 100):

Eu acredito que é o dever de todo intelectual estar consciente da posição privilegiada que ocupa. Ele tem o dever de escrever da maneira mais simples e clara a seu alcance, e da maneira mais civilizada possível; e nunca esquecer quer os grandes problemas que afligem a humanidade e que exigem novas e corajosas, mas pacientes ideias, quer a modéstia de Sócrates, do homem que sabe quão pouco ele sabe.

É esse, para o filósofo Popper, o dever de todo filósofo acadêmico, que em vez de se debruçar em escrever de forma ininteligível, que seja simples, claro, que exponha suas ideias de maneira tal que todos compreendam e possam, por sua vez, também formular outras ideias. De nossa parte, também acreditamos que este trabalho pode ser realizado em sala de aula no ensino médio.

Uma última observação sobre a concepção filosófica do filósofo austro-britânico é a de que, para ele, todos os homens e todas as mulheres são filósofos, embora as vezes inconscientes deste fato, e que uns sejam mais que outros, mas todos o são, pois todos conseguem, de alguma forma, formular teorias e criticá-las (POPPER, 1978, p. 92).

Isso faz de nós todos, homens e mulheres, seres que assumem uma atitude tanto diante da vida quanto da morte, e como ele considerava a vida como algo de raro valor! Vale à pena conferir as palavras de Popper (1978, p. 101) a esse respeito, embora seja um pouco delongado, pensamos, vale muito a pena conferir suas palavras:

Portanto a vida, seja como for, tem o valor de algo raro; ela é preciosa. Nós somos inclinados a esquecer isto e tentar a vida como algo sem valor, talvez por falta de reflexão, ou talvez porque esta nossa linda terra é, sem dúvida, um pouco superpovoada.

Todos os homens são filósofos, porque de uma maneira ou de outra assumem uma atitude diante da vida e da morte. Existem aqueles que pensam que a vida não tem valor porque um dia termina. Eles deixam de ver que um argumento contrário também pode ser proposto, que se não existisse um fim para a vida, a vida não teria valor; que é, em parte, o perigo sempre presente de perdê-la que nos ajuda a trazer até nós o valor da vida.

A concepção filosófica de Popper nos leva a ver a filosofia como altamente crítica, cabendo tal crítica exatamente no exame das soluções dadas a determinados problemas, e mais, nos faz acreditar que a vida pode ser vista de uma outra forma, como tendo um grande valor mesmo diante da morte como possibilidade diária.

O professor que adotar esta concepção popperiana de filosofia para ministrar suas aulas não somente estará proporcionando a seus alunos a oportunidade de filosofarem por intermédio da análise crítica das soluções propostas a determinados problemas como também fará seus alunos descobrirem um sentido para a filosofia e para a vida, a saber, o de que a vida tem muito valor e por isso mesmo merece ser bem vivida.

5 Considerações finais

O ensino de filosofia no Brasil, a julgar pela forma como percebemos ao observar a história do mesmo, carece de criticidade desde a sua fundação. Quando este ensino não era usado apenas para difundir interesses de uma classe que estava e, portanto, queria se manter no poder, o que acontecia era apenas uma reprodução do que se produzia fora, ou então o mesmo era visto como uma ameaça e era retirada a sua obrigatoriedade no currículo escolar, como aconteceu durante a ditadura militar.

É importante que se tenha em mente que para se pensar o ensino de filosofia se faz necessário que se estabeleça um ponto de partida e que este seja uma concepção filosófica que permita que o educando participe do processo do filosofar. O professor neste sentido tem um papel muito importante, pois é ele quem deve administrar o fazer filosófico em sala de aula.

Reconhecemos que a filosofia trabalha com conceitos e os produz, conforme vimos ao citar Sílvio Gallo e sua concepção de pedagogia do conceito com seu método regressivo. Todavia faltou ao Gallo dizer como estes conceitos são produzidos e, apesar dele propor seu método regressivo, o mesmo reconhece que tal método não pode ser considerado um método produtor de conceitos, portanto o julgamos como um método não filosófico.

Sendo então o método proposto por Gallo para o ensino de filosofia um método não filosófico e, portanto, externo à filosofia, nos inquieta a desconfiança da garantia de que o mesmo, uma vez utilizado em sala de aula, levará os alunos à experiência do filosofar. Dessa forma, aceitamos então aquele questionamento citado acima, feito por Kohan: “como aprender filosofia com quem está fora da filosofia?”

Portanto aprender um conceito e a forma como ele foi criado, ao menos para nós, parece ser apenas uma repetição daquele velho problema da educação filosófica brasileira já denunciado aqui, ou em outras palavras, mera reprodução de conteúdo carente de criticidade.

Contraopondo este ponto de vista apresentamos a concepção filosófica de Karl Popper, que nos traz uma visão diferente sobre filosofia, em vez de tentar justificar um método para a atividade ou mesmo para o objeto filosófico, ele afirma que não há método definido em filosofia, mas sim uma forma racional de especular acerca daquilo que nos interessa e que isto é feito de forma crítica, clara e sem arrogância.

Nos chama a atenção a importância que Popper dá aos problemas em sua metodologia teórica, tanto em ciência quanto em filosofia. Para ele, as soluções dadas aos problemas nos levam a outros problemas, e assim, é sempre tensa a linha divisória entre o que sabemos e o que ignoramos, à medida que conhecemos mais, também aumenta o que ignoramos. A este respeito, escreve Magee (1973, p. 40) que:

[...] o fato de que cada nova descoberta nos traz uma série de problemas insuspeitados são notas que caracterizam a metodologia teórica defendida por Popper. Ele compreende que a nossa ignorância cresce com o nosso saber e que, por conseguinte, o número de questões será sempre maior do que o número de respostas.

Neste sentido, cremos, não basta entender os conceitos e os problemas que deram origem a eles, é preciso entender que os conceitos fazem parte de teorias que buscam dar respostas a determinados problemas e, por isso mesmo, segundo Fávero et al. (2019, p. 45), “devem ser permanentemente submetidas à crítica a fim de avaliar seu potencial explicativo”.

Aprendemos com isso que a filosofia tem este potencial de perguntar acerca de tudo, de colocar tudo em suspensão para uma nova avaliação e, por este motivo, deve receber uma dedicação toda especial por quem se propõe a conhecer e a explicar algo por meio dela. Aprendemos também com Popper que é melhor sempre ser otimista diante da vida do que pessimista e que, na qualidade de filósofos, que todos somos, segundo ele, devemos procurar formular e criticar teorias, não somente as dos outros, mas, e principalmente, as nossas mesmas.

Concluimos então que se o professor de filosofia encarar sua atividade profissional em sala de aula a partir de uma concepção filosófica que responde à pergunta do que é filosofia, poderá levar a si mesmo e a seus alunos a uma viagem filosófica que começará na primeira aula, sem que se saiba jamais aonde, ou mesmo, se terminará.

Referências

ASPIS, Renata Pereira Lima. **O professor de filosofia**: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica. Cad. Cedes, Campinas, v. 24, n. 64, p. 305-320, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 14 jun. 2019.

BRAGA, Lélío Favecho; SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia, educação e formação humana**: a busca dos sentidos do fazer educativo. Estação Científica, Macapá, v. 4, n. 2, p. 65-73, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://periodicos.unifap.br/index.php/estacao>. Acesso em 15 jul. 2019.

CERLETTI, A. **O ensino de filosofia como problema filosófico**/ tradução Ingrid Muller Xavier- Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009.

CESAR, Renata Paiva. **O ensino de filosofia no brasil**. Revista Pandora Brasil, n. 38, p. 1-11, jan. 2012. ISSN 2175-3318. Disponível em: <http://revistapandora.sites.uol.com.br/>. Acesso em: 05 jul. 2020.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; POSSEL, Bianca. **A resolução de problemas como prática interdisciplinar na educação**: uma proposta epistemológica. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v.9, n.1, p. 41-53, jan./jun. 2018.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de filosofia**: Uma didática para o ensino médio. Campinas: Papyrus, 2012.

JAPIASSU, Hilton Ferreira. Introdução ao pensamento epistemológico, 7 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

KOHAN, Walter Omar. **Visões de filosofia**: infância. Alea, rio de Janeiro, v. 17/2, p. 216-226, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1517-106x/172-216>. Acesso em: 15 jul. 2019.

_____. **Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar**/ tradução Ingrid Miller Xavier- Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009. Coleção ensino de filosofia. ISBN 978-7526-394-5.

MAGEE, Bryan. **As ideias de Popper**. Tradução: Leônidas Hegenberg, Octanny Silveira da Mota. São Paulo: Cultrix, 1973.

PELUSO, Luís Alberto. **A filosofia de Karl Popper**: Epistemologia e racionalismo crítico. Campinas: Papyrus, 1995.

POPPER, Karl. **Conhecimento objetivo**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1975.

_____. **Lógica das ciências sociais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.

_____. **Conjecturas e refutações**. Coimbra: Almedina, 2003.

ROCHA, Raryson Maciel. A filosofia e o ensino secundário: uma abordagem histórica no contexto da educação brasileira. ANAIS do III Colóquio de Letras da FALE/CUMB, Universidade Federal do Pará, Breves, 18, 10 e 20 fevereiro 2016. ISSN 2358-1131.

SANTOS, Thiago Ferreira dos. **Panorama histórico da filosofia no Brasil:** da chegada dos jesuítas ao lugar da filosofia na atualidade. Seara Filosófica, n. 12, Inverno, 2016, p. 126-140.

A BNCC E A COMPETÊNCIA ARGUMENTATIVA EM FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

Izanete de Medeiros Costa¹
Antonio Júlio Garcia Freire²

Resumo: O presente artigo tem por objetivo discutir o ensino de Filosofia na Educação Básica brasileira apontando as possíveis alterações que a referida disciplina poderá sofrer com as mudanças preconizadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O texto ressalta a importância do ensino da Filosofia para o desenvolvimento ou aprimoramento da competência da argumentação. A prática argumentativa está presente em diferentes metodologias filosóficas. Esse artigo limita-se a análise da metodologia *elêntica* presente nos diálogos socrático-platônicos, mais especificamente no *Laques*. A argumentação é apontada pela BNCC como uma das competências gerais que deverão ser desenvolvidas pelos alunos da Educação Básica. A flexibilização proposta pela BNCC poderá ter como consequência a exclusão ou minimização dos conteúdos de algumas disciplinas, entre elas a Filosofia. Outro fator preocupante é que, devido a BNCC orientar a organização dos conhecimentos por competências e habilidades e não por disciplinas, um professor sem formação específica na área poderá ministrar conteúdos de Filosofia. Além do domínio de conteúdos específicos, o ensino de Filosofia requer do professor uma postura filosófica, necessária para que os alunos desenvolvam uma argumentação filosófica consistente, definindo conceitos, analisando criticamente diferentes pontos de vista e posicionando-se de forma coerente.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. BNCC. *Elenchos*. Argumentação.

BNCC AND ARGUMENTATIVE COMPETENCE IN PHILOSOPHY CLASSES IN HIGH SCHOOL

56

Abstract: This paper aims to discuss the teaching of Philosophy in Brazilian High School, according to the changes proposed by the Common National Curricular Base (BNCC). Our focus is on the importance of teaching Philosophy to improve argumentation as a competence to be developed by students. The exercise of argumentation can be verified in several philosophical methodologies. This account is limited to a brief analysis of the elentic methodology developed in *Laches*, one of the Platonic dialogues. The ability to argue correctly is pointed out by BNCC as one of the general competences that should be developed by High School students. However, the curriculum flexibility and the focus of acquiring knowledge on competence and skills proposed at BNCC may result in the exclusion of content from some school subjects, including Philosophy. Any teacher without a specific degree in Philosophy could teach philosophical content. Teaching Philosophy requires a philosophical training of the teacher and it is necessary in order that students can improve their philosophical argument, define concepts correctly, critically analyze different points of view and position yourself in a coherent way.

Keywords: Philosophy Teaching. BNCC. *Elenchos*. Argumentation.

¹ Professora Permanente da Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte - SEEC/RN. Mestra em Filosofia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. E-mail: izanete@ymail.com.

² Professor Adjunto da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - Programa de Mestrado Profissional em Filosofia - PROF-FILO, Núcleo Caicó (RN). E-mail: antoniojulio@uern.br.

1 Introdução

No contexto da educação brasileira, a disciplina Filosofia foi retirada da grade curricular diversas vezes. Com a descontinuidade da Filosofia na Educação Básica, essa disciplina passou a ser desvalorizada, sendo muitas vezes ministrada por professores sem formação adequada. Com isso, há prejuízo ao processo de ensino-aprendizagem, visto que tal disciplina contribui significativamente para o aprimoramento do pensamento crítico e da prática argumentativa. Para que os alunos desenvolvam essas habilidades por meio do ensino de Filosofia é importante que essa disciplina seja ministrada por profissionais da área.

A mais recente tentativa de exclusão da Filosofia enquanto disciplina obrigatória se deu por meio da Medida Provisória nº 746, de 2016 (BRASIL, 2016), que trata da reformulação do Ensino Médio. A medida provisória determina que apenas o ensino de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa seja obrigatório nas três séries que compõem o Ensino Médio. A medida afirma ainda que o currículo do Ensino Médio deve ser formado por uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos com ênfase nas áreas do saber presentes no Ensino Médio e na formação técnica e profissional (BRASIL, 2016). Desse modo, a Filosofia é retirada mais uma vez da Educação Básica.

A lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017a), assevera que a BNCC do Ensino Médio contemplará, obrigatoriamente, estudos e práticas de filosofia, sociologia, artes e educação física (BRASIL, 2017a). Desse modo, a lei nº 13.415/17 (BRASIL, 2017a) reitera a permanência dos conhecimentos de filosofia no nível médio de ensino, mas não lhe dá o caráter de disciplina. Ainda no ano de 2017, no mês de dezembro, é publicada a resolução CNE/CP nº 2 (BRASIL, 2017b), que institui e orienta a instituição da BNCC em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Essa resolução reafirma que o ensino deve ser organizado a partir de áreas conforme já havia sido anunciado na Medida Provisória nº 746, de 2016 (BRASIL, 2016).

2 O Ensino de Filosofia e a BNCC

Com a aprovação da BNCC a educação nacional sofreu novas alterações. Mais uma vez a Filosofia, assim como outras disciplinas, voltou a correr o risco de ficar à margem do ensino. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que norteia a Educação Básica brasileira. De acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 2018, p. 7), a BNCC

é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Esse documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar.

A BNCC é guiada pelo princípio da Educação Integral. O documento define um conjunto de saberes essenciais que deverão ser adquiridos pelos estudantes ao longo da Educação Básica. A BNCC começou a ser discutida no ano de 2015. Em 2016, a Medida Provisória nº 746, de 2016 (BRASIL, 2016), que trata da reformulação do Ensino Médio já anunciava que o currículo do Ensino Médio seria formado por uma base comum e uma parte diversificada formada “[...] por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional” (BRASIL, 2016, p. 2). A versão final da BNCC/Ensino Médio foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação e homologada em dezembro de 2018.

A BNCC define competências gerais para a Educação Básica. Essas competências são organizadas por áreas do conhecimento: 1. Linguagens e suas Tecnologias; 2. Matemática e suas Tecnologias; 3. Ciências da Natureza e suas Tecnologias; 4. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. No documento, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é composta pelos saberes das disciplinas Filosofia, Geografia, História e Sociologia. As competências específicas dessa área são:

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1 Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica [...] COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 2 Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações. [...] COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 3 Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global. [...] COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 4 Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades. [...] COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 5 Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos,

inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos. [...] COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 6 Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2018, p. 571-578).

Os conhecimentos filosóficos perpassam as competências citadas pela BNCC. A “Competência específica 6” trata de algo que é característico da Filosofia: o debate. Essa competência estava presente nos documentos que regiam o ensino de Filosofia no Ensino Médio (Orientações Curriculares Nacionais - OCNs e Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs) e foi mantida na BNCC. O ato de debater é indissociável da prática da argumentação. A argumentação é indicada no documento como uma das sete competências gerais da educação básica:

Competências gerais da Educação Básica [...] argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BRASIL, 2018, p. 9).

59

A importância da argumentação é reiterada pela BNCC quando o documento aponta como uma das habilidades dentro das competências a serem desenvolvidas pela área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas:

Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros) (BRASIL, 2018, p. 571).

Além de ser apontada pela BNCC como essencial aos alunos da Educação Básica como um todo, vale salientar que a argumentação é imprescindível à atividade filosófica uma vez que sem a utilização dessa prática restaria ao ensino de Filosofia apenas a reprodução de conteúdos de sua história, eliminando o filosofar. Por meio da prática da argumentação filosófica, os alunos poderão se debruçar sobre os conceitos estudados indo à raiz das questões filosóficas e formulando afirmações fundamentadas, sem a utilização de crenças e achismos. O desenvolvimento da argumentação requer da disciplina Filosofia uma determinada organização que permita ao professor não apenas transmitir conteúdos, mas auxiliar os alunos

no manuseio dos mesmos, de modo a expressar o que aprenderam por meio de textos e na prática discursiva.

Não existe uma receita ou fórmula para que isso aconteça. O professor de Filosofia deve pensar a sua prática constantemente e analisar as ações exitosas e aquelas que não funcionaram com a sua turma. Algumas experiências de ensino chegam até nós e podem nos auxiliar nessa reflexão. Um estudo envolvendo o ensino de Filosofia e, mais especificamente, a prática argumentativa foi desenvolvido pela autora deste artigo³, durante o Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO⁴ entre os anos de 2017 e 2019 (COSTA, 2019).

O estudo de Costa (2019) partiu do pressuposto de que o ensino de Filosofia não consiste apenas na compreensão de teorias filosóficas, mas em uma atividade de reflexão sobre conceitos por meio da qual os alunos possam desenvolver as suas potencialidades no âmbito da argumentação crítica, desenvolvendo seu próprio pensamento, analisando, refletindo e criticando o mundo a sua volta. Neste sentido, o referido estudo está em consonância com a competência argumentativa que, segundo a BNCC (BRASIL, 2018) deverá ser desenvolvida pelos alunos da Educação Básica.

O trabalho de Costa (2019) teve como embasamento teórico o conceito de *elenchos* presente no *corpus* platônico e seu método, a metodologia *elêntica* (SANTOS, 2008)⁵. A prática dessa metodologia é desenvolvida por Platão e pode ser observada nos diálogos socráticos *Laques (ou Da Coragem)* (2016), *Mênon* (2001), *O Sofista* (1979), *Teeteto-Crátilo* (1988), *Apologia de Sócrates* (2002) e *Górgias* (1980).

O *elenchos*, retratado nos textos platônicos, é um método baseado no diálogo, onde Sócrates submete as afirmações de seus adversários à prova no intuito de analisar a coerência das mesmas (SANTOS, 2008). Segundo Platão, em *Mênon* (81c-e), cada pessoa, ao nascer, já traz o conhecimento em si. Porém, esse conhecimento pode estar adormecido. Para relembrar aquilo que já existe em suas mentes, é necessário proceder por meio de um método dialético ascendente, que tem um formato comum. Esse método socrático parte do princípio de que a rememoração consiste em que as pessoas admitam as suas ignorâncias e se abram ao saber.

De acordo com Santos (2008), a prática da metodologia *elêntica* inicia quando o interlocutor de Sócrates concorda com uma de suas afirmações. A partir desse consenso inicial,

³ A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Amaro Cavalcanti, município de Jardim de Piranhas (RN), e envolveu 5 alunas do Ensino Médio.

⁴ Núcleo da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), campus de Caicó (RN).

⁵ Santos não é o único autor a utilizar a terminologia “metodologia *elêntica*”. No entanto, naquele trabalho, as principais conclusões metodológicas sobre o *elenchos* foram fundamentadas nesse especialista em Platão.

Sócrates elabora uma série de perguntas que deverão ser respondidas pelo interlocutor até que ele defina corretamente o conceito que está sendo debatido. Quando, mediante o diálogo, o adversário do filósofo cai em contradição, Sócrates o ajuda para que ele refine as suas respostas. Aqueles que admitem o erro continuam no exercício do *elenchos* e são orientados para que suas respostas sejam mais coerentes. Quando o interlocutor não admite o erro não é possível dar continuidade ao método e o diálogo precisa ser encerrado.

3 O *elenchos* como modo de argumentação socrático

No estudo desenvolvido por Costa (2019), a base para as intervenções pedagógicas nas aulas de Filosofia, foi o diálogo socrático *Laques*, o qual discute o tema da coragem. Dentro do *corpus* platônico, é um dos textos onde é desenvolvida a *metodologia elêntica*. O diálogo inicia com as personagens Lisímaco e Melésias pedindo a opinião de outros dois participantes, Laquete e Nícias, sobre a educação de seus filhos, Tucídides e Aristides. Lisímaco e Melésias tinham dúvidas sobre o que os seus filhos devem saber e em quê deveriam se exercitar para tornarem-se homens honrados. As personagens afirmaram terem recebido a recomendação da prática e disciplina da *hoplomaquia*⁶, para que seus filhos obtivessem uma boa educação. Laques, no entanto, sugere que Lisímaco e Melésias pedissem conselhos a Sócrates, que estava presente no momento, por julgá-lo mais apto a tratar da questão (*LAQUES*, 180c).

Sócrates aceita aconselhá-los. Entretanto, usando da ironia, recusa-se a ser o primeiro a falar, afirmando ser o menos experiente entre os participantes do diálogo (*LAQUES*, 182d). O objetivo de Sócrates era pressionar seus interlocutores a expor as suas opiniões contraditórias sobre o assunto debatido, como a seguir:

Sendo eu, porém, o mais moço e o menos experiente, parece-me mais acertado ouvir primeiro o que os outros têm que dizer, para aproveitar-me dos seus ensinamentos. No caso de poder acrescentar algo ao que disserem, exporei francamente minha opinião, esforçando-me por convencê-los e a ti da minha maneira de pensar (*LAQUES*, 182d).

⁶ A *hoplomaquia* consistia em combates terrestres realizados “entre homens, relembrando batalhas do passado ou fazendo parselhas de combatentes de acordo com seus armamentos” (GONÇALVES, 2008, p. 51). Esses combates estavam inseridos no contexto das festividades da Antiguidade. As festas eram ocasiões nas quais os governantes reafirmavam o seu poder e os aristocratas tentavam mostrar o seu valor. Apesar da autora citada apresentar a noção de *hoplomaquia* no contexto das lutas romanas na Antiguidade, esse conceito pode ser associado aos embates realizados na Grécia, os quais, segundo Luiz (2014) ocupavam um relevante papel.

Após Laquete e Nícias exporem suas opiniões sobre a prática da hoplomaquia na educação, Sócrates conduziu o diálogo de modo que seus interlocutores percebessem que a discussão sobre a educação se tratava na verdade de uma discussão sobre a virtude e sobre a melhor maneira de comunicá-la à alma dos jovens, de modo a torná-las melhor. Após obter a concordância dos envolvidos no diálogo, Sócrates propõe investigar, inicialmente, apenas uma parte da virtude, "[...] evidentemente, aquela a que tende à disciplina da hoplomaquia, e que todo o mundo pensa ser a coragem, não é assim?" (*LAQUES*, 190d), obtendo a concordância de Laquete. A passagem a seguir, mostra o início da aplicação do *elenchos* e o pedido de Sócrates para que Laquete defina a coragem:

Sócrates - Começemos, portanto, Laquete, por determinar e o que é coragem: de seguida, passaremos a considerar de que maneira ela pode ser comunicada aos moços e até onde estes conseguirão adquiri-la por meio do estudo e do exercício. Começa, portanto, como disse, por explicar-nos o que seja a coragem.

Laquete - Isso, Sócrates, por Zeus, não é difícil de explicar. Como sabes, homem de coragem é o que se decide a não abandonar seu posto no campo de batalha, a fazer face ao inimigo e a não fugir (*LAQUES*, 190d-e).

A definição de Laquete ainda é incompleta, uma vez que não define o que é a coragem, mas apenas oferece exemplos de atitudes consideradas corajosas. Sócrates prossegue com a inquirição, no intuito de ajudá-lo na formulação de suas conjecturas, pois o diálogo só será bem sucedido se Laquete apresentar uma definição para o conceito discutido, conforme a seguir:

Sócrates - Muito bem, Laquete; mas talvez eu não me tenha exprimido com muita clareza, pois não respondeste ao que eu tinha intenção de perguntar, porém outra coisa.

Laquete - Como assim, Sócrates? [...]

Sócrates - Foi por isso que eu disse há pouco que era minha a culpa de não me haveres respondido certo, por eu não ter sabido formular a pergunta. Porque não queria que me dissesses apenas quem é corajoso na infantaria, mas também na cavalaria e em tudo o que for pertinente à guerra, e não apenas na guerra, como também nos perigos do mar, quem revela coragem nas doenças, na pobreza, nos negócios públicos; mais, ainda: quem é corajoso não somente com relação à dor e ao medo, mas também forte contra os apetites e os prazeres, assim quando os enfrenta como quando foge deles. Há também, Laquete, quem revela coragem nessas situações.

Laquete - Muita coragem, até, Sócrates.

Sócrates - Todas essas pessoas são corajosas; umas, porém, revelam coragem nos prazeres; outras, nas tristezas; outras, ainda, nos apetites, e alguns mais nas situações de incutir medo. Mas há, também, quero crer, quem se mostra covarde em condições idênticas.

Laquete - Perfeitamente.

Sócrates - Que é, portanto, coragem, e que é covardia? Foi isso o que perguntei. Experimenta explicar primeiro o que seja coragem, a qualidade que é sempre a mesma em todas essas situações. [...]

Laquete - Se tivesse de referir-me à coragem presente a todas essas situações, diria que é uma espécie de perseverança da alma (*LAQUES*, 190e-192b).

Na citação anterior, Sócrates utilizou novamente a ironia quando afirmou que Laquete não respondeu corretamente à pergunta feita porque ele não a formulou corretamente. O filósofo instrui Laquete para que este possa responder ao que lhe for indagado. Desse modo, Laquete formula sua primeira definição ao afirmar que coragem é a perseverança da alma. Após isso, Sócrates iniciou o processo de refutação da definição proferida por Laquete.

Laquete concordou com a afirmação de Sócrates de que a coragem é perseverança e excelência moral ao mesmo tempo. Na tentativa de refutar Laquete, Sócrates tentou demonstrar que nem sempre a perseverança é coragem. Pois, em alguns casos a perseverança não é excelente, mas está unida à irreflexão. Nesses casos a perseverança é prejudicial. Ao concordar com Sócrates, afirmando que em alguns casos a perseverança não é coragem, podemos observar a argumentação contraditória de Laquete e a primeira refutação. Laquete admitiu que a coragem não é a perseverança da alma e aceitou a afirmação de Sócrates segundo a qual a coragem é a perseverança unida à razão. Essa é a segunda definição de coragem dada por Laquete. A partir daí, Sócrates conduz o diálogo por meio de sucessivas refutações: inicialmente, cita casos de perseverança aliada à razão onde não há coragem e um exemplo onde a perseverança está aliada à imprudência e há coragem. Nos exemplos de quem gasta seu dinheiro com sobriedade e do guerreiro perseverante e prudente, que luta porque sabe que tem vantagens contra seus inimigos, há perseverança e reflexão, mas não há coragem. No caso do guerreiro que é persistente e imprudente porque luta com inimigos mais poderosos e sabe que provavelmente irá perder, há perseverança e não há racionalidade, mas há coragem. Assim, Sócrates refuta a segunda definição de Laquete de que a coragem é a perseverança unida à razão. Sócrates conseguiu demonstrar que a coragem também pode ser a perseverança ligada à não-razão, ou seja, à imprudência e à insensatez. Todavia, Laquete não aceitou a refutação, não admitiu a conclusão a que chegou o diálogo. Para ele a coragem não pode ser associada à imprudência (*LAQUES*, 192c-193b).

Outro personagem, Nicias, participa do diálogo e tenta definir o que é a coragem.

Nicias – Logo, se o indivíduo corajoso é bom, será também sábio.

Sócrates - Ouviste, Laquete?

Laquete - Ouvi; porém não compreendo muito bem o que ele quer dizer com isso.

Sócrates - Pois eu penso que compreendo; o que o homem quer dizer é que a coragem é uma espécie de sabedoria. [...]

Nicias – Digo, Laquete, que é o conhecimento do que inspira medo ou confiança, tanto na guerra como em tudo o mais (*LAQUES*, 194d-195a).

Nícias define a coragem com sendo uma espécie de sabedoria, mais precisamente a sabedoria sobre o que é de temer e o que não é. Mais uma vez, a definição se caracteriza por enumerar qualidades ou características da coragem, as quais não são comuns a todos os casos, e dessa forma, a definição de Nícias é refutada por Laquete, que inicia o processo de refutação da nova definição apresentando um exemplo onde existe o tipo de sabedoria a que Nicias se refere, mas não há coragem. Mesmo assim, Nicias não concorda com a afirmação de Laquete, oferecendo contra argumentos que fazem Laquete negar o que havia dito anteriormente (*LAQUES*, 195b-d).

Como Laquete não consegue refutar Nicias, Sócrates volta ao diálogo, inserindo outros argumentos na tentativa de refutar o argumento inicial de Nícias. Nessa parte do texto platônico, citada anteriormente, Nicias concorda com Sócrates quanto às coisas que são ou não de temer. Para Nicias, essas coisas podem estar no passado, no presente ou no futuro. Desse modo, Nicias aceita a afirmação de que a coragem é o conhecimento das coisas más e boas do presente, do passado e do futuro. Com base nessa afirmação, Sócrates dá continuidade ao procedimento de refutação e consegue, finalmente, a aceitação de Nícias de que não é possível definir a coragem (*LAQUES*, 199c-e).

O processo de análise do *elenchos* presente no diálogo platônico *Laques*, conforme exposto, foi realizado durante a pesquisa da autora em uma turma do Ensino Médio, no qual foi possível perceber que essa metodologia socrática é permeada, em todas as suas etapas, pela argumentação filosófica. No estudo da *metodologia elêntica* realizado, o objetivo principal foi o de melhorar a prática argumentativa das alunas. O resultado do trabalho demonstrou uma evolução no desempenho geral das pesquisadas. Elas avançaram no que se refere à escrita de textos autênticos, não se prendendo à mera reprodução de ideias de outros autores. Passaram a desenvolver argumentos válidos, sólidos e coerentes e a definir melhor os conceitos utilizados nos textos. Na investigação citada, foram dadas algumas sugestões de estudos que poderão ser realizados futuramente. A primeira sugestão diz respeito aos impactos da BNCC no Ensino de Filosofia.

4 O Ensino de Filosofia e a BNCC

Ainda não se sabe como a reforma do Ensino Médio amparada pela BNCC impactará tal ensino. Todavia, é possível vislumbrar que, uma vez tendo perdido o caráter de disciplina, os conteúdos de Filosofia ficarão diluídos na grade curricular, tornando-se ainda mais limitados.

Os conhecimentos de Filosofia estão inseridos nas competências e habilidades apontadas para a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. De acordo com Conceição (2020, p. 1), embora a BNCC trabalhe a partir de áreas de conhecimento, as disciplinas tradicionais estão presentes nas competências e habilidades. Além disso, ainda segundo o autor (2020, p. 1), “é possível encontrar cruzamentos entre as habilidades dessas disciplinas [...], levando em conta seus objetos de conhecimento ou seus processos cognitivos”. O estudo de Conceição (2020) aponta possibilidades, a partir da BNCC, de ações interdisciplinares envolvendo conhecimentos de Língua Portuguesa e Filosofia. As ações propostas, segundo Conceição (2020, p. 1) passam “por temas como ética e epistemologia, instrumentos como análise e composição de argumentos, até alguns aspectos socioafetivos”.

Concordamos com Conceição (2020) quando o mesmo afirma que as disciplinas tradicionais estão presentes nas competências e habilidades da BNCC e quanto às possibilidades de se trabalhar os conteúdos das diferentes áreas do saber de forma interdisciplinar. É necessário romper as barreiras das disciplinas e superar o isolamento existente entre as mesmas. Os saberes das diferentes disciplinas que compõem a atual grade curricular das escolas brasileiras precisam dialogar. Porém, não se deve fazer isso retirando das mesmas o tempo destinado a abordar os seus conteúdos conceituais. Para que a interdisciplinaridade aconteça é necessário partir do conjunto estrutural de saberes que compõem cada disciplina. Como os alunos desenvolverão as habilidades de argumentar e debater conceitos filosóficos sem antes terem dedicado tempo ao estudo desses conceitos?

De acordo com Fávero, Centenaro e Santos (2020), a flexibilização proposta pela BNCC pode levar a exclusão da Filosofia e de outros componentes curriculares do Ensino Médio. Segundo os autores (FÁVERO; CENTENARO; SANTOS, 2020. p. 4-5),

A não obrigatoriedade da filosofia permite aos sistemas de ensino – públicos e privados – organizar a oferta da disciplina conforme considerarem necessário, havendo aí precedente para oferta mínima ou não oferta, já que a lei obriga apenas o ensino de práticas e estudos. Além disso, os sistemas de ensino podem estruturar itinerários formativos de ciências humanas e sociais aplicadas, entretanto, eles são optativos, ou seja, o aluno pode escolher não cursar um itinerário de humanas, por exemplo. Se confirmadas e implementadas as reformas, uma diversificada gama de conteúdos, práticas e abordagens ligadas à filosofia deixarão de compor a formação

básica dos estudantes brasileiros, o que representa um profundo retrocesso diante dos próprios parâmetros constitucionais do Art. 205, os quais estabelecem que a educação visa ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988), bem como para o desenvolvimento do pensamento reflexivo.

Apesar de estarem presentes nas competências e habilidades preconizadas pela BNCC, os conhecimentos conceituais de Filosofia, bem como a prática do filosofar, podem ser reduzidos nos currículos escolares.

Outra questão que pode ser levantada com relação à BNCC é quanto à formação específica para se atuar em cada área de conhecimento da Base comum e dos Itinerários formativos. Uma vez que se trabalha por competências e habilidades e não por disciplinas, entendemos que um professor formado em uma determinada área do saber poderá ministrar conteúdos comuns a várias disciplinas tradicionais. Fica a seguinte questão: A formação acadêmica dos professores do sistema de ensino brasileiro fornece subsídios suficientes para que os mesmos trabalhem os conteúdos conceituais presentes nas diferentes disciplinas e contribua para o desenvolvimento das competências e habilidades presentes na BNCC?

Cada disciplina escolar tem suas especificidades e requerem dos professores, além do domínio dos conteúdos conceituais, um “saber fazer” e uma postura específica diante da turma. A formação dos professores que irão atuar em cada uma das disciplinas escolares deverá atender a essas particularidades. Um professor que não possui formação específica para ministrar uma determinada disciplina terá maior propensão a não atender ao esperado.

No que se refere ao ensino de Filosofia, a formação de professores deverá contemplar além dos conteúdos conceituais, que se referem à história da filosofia, uma atitude que é própria do filosofar. De acordo com Rodrigo (1987, p. 23),

Talvez, mais importante do que o conteúdo em si seja a postura que orientará a prática pedagógica do professor de Filosofia no dia-a-dia da sala de aula [...] trata-se de uma ruptura com as concepções cristalizadas do senso comum, mostrando que a Filosofia começa com a problematização daquilo que parece óbvio no mundo cotidiano. Mais do que ensinar um conteúdo, é preciso instaurar uma postura filosófica que comece por duvidar que a realidade seja um dado. Em suma, o que se propõe é um trabalho docente calçado numa concepção que enfatiza a Filosofia como reflexão, descartando-se a erudição filosófica como um fim em si mesmo.

A postura da qual fala Rodrigo (1987) deve começar a ser construída nos cursos de Ensino Superior para formação de professores de Filosofia e se estender ao longo de sua carreira. Um professor que não tenha essa formação em Filosofia dificilmente terá uma postura filosófica. Professores com outra formação, mesmo fazendo parte da área de Ciências Humanas

e suas tecnologias não estão aptos a ensinar Filosofia, pois “[...] o ensino de filosofia distingue-se de qualquer outro tipo de ensino, pois é um ensino filosófico. Exige da parte do professor a consciência da atitude filosófica.” (ZUBEN, 1992, p. 8).

Essa afirmação é reiterada por Sousa (2017, p. 80) quando afirma o seguinte:

Entendemos que a filosofia no ensino médio deve ser praticada por educadores com formação acadêmica na disciplina, porque, somente estes têm condições de manejar adequadamente os conteúdos e abordá-los com mais precisão com educandos do ensino médio, fomentando a criticidade, debates e o pensamento autônomo do alunado. Ademais, o professor graduado em filosofia, tem mais condições de conduzir o estudante à busca da maioridade intelectual, auxiliando-o a problematizar a realidade com mais criticidade, e a superar as superficialidades presentes no contexto social (ideologias, etc.).

Conforme apontado por Sousa (2017), é importante que a Filosofia seja ensinada por alguém com graduação na área, pois a ausência de tal profissional poderá comprometer os resultados do ensino. O professor com formação em outra área poderá seguir a crença do senso comum segundo a qual para que a aula seja de Filosofia basta refletir ou debater sobre algo (DUTRA, 2014) ou dar apenas um tratamento histórico à disciplina, eliminando a reflexão. As dificuldades enfrentadas por professores de Filosofia sem formação na área são apontadas por um estudo desenvolvido por Lima (2012), entre os anos de 2008 e 2010, com professores da cidade de Miracema do Tocantins, localizada no estado de Tocantins. O estudo demonstrou que os professores pesquisados atuavam no ensino de Filosofia sem terem formação na área. Os mesmos apresentavam dificuldades tanto para entender os conteúdos da referida disciplina como para utilizar metodologias que facilitassem a aprendizagem (LIMA, 2012, p. 257). De acordo com Lima (2012, p. 260), no início da pesquisa, os professores não demonstraram interesse em tentar entender os textos de natureza filosófica. Quanto aos procedimentos metodológicos adotados em sala de aula, um dos professores afirmou que nas aulas de Filosofia limitava-se a escrever sobre a biografia de alguns filósofos.

Desse modo, entendemos que os conhecimentos de Filosofia deverão ser ministrados por um licenciado em Filosofia. A menos que haja uma reestruturação do Ensino Superior para formar professores aptos a atuarem em diferentes campos do saber, a BNCC contribui para a deterioração da Filosofia no Ensino Médio.

Referências

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 07 fev. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 02 jan. 2018.

BASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/53031-resolucoes-cp-2017>. Acesso em: 07 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base: Ensino Médio. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: 07 fev. 2019.

CONCEIÇÃO, Thiago Gruner. Que interdisciplinaridade a BNCC oferece à Filosofia? Aproximações à língua portuguesa. **REFile - Revista Digital de Ensino de Filosofia**, v. 6, p. 1 – 10, 2020. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/287358353.pdf>. Acesso em 22 ago. 2020.

COSTA, Izanete de Medeiros. **O estudo da metodologia elêntica dos diálogos platônicos e a argumentação crítica no Ensino Médio**. 2019. 125 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Natal. Disponível em: http://www.uern.br/controldepaginas/proffilo-dissertacoes-defesa2019/arquivos/5400o_estudo_da_metodologia_elentica_dos_dielogos_platonicos_e_a_argumentacao_critica_no_ensino_medio.pdf. Acesso em 22 ago. 2020.

DUTRA, Jorge da Cunha. **A relevância da filosofia como disciplina escolar no currículo do Ensino Médio**. 2014. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas. Disponível em: <http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/bitstream/prefix/3191/1/DUTRA%2c%20Jorge%20da%20Cunha.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2017.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon; SANTOS, Antonio Pereira dos. Reformas curriculares e o ataque ao pensamento reflexivo: o sutil desaparecimento da filosofia no currículo da Educação Básica no Brasil. **REFilo - Revista Digital de Ensino de Filosofia**, v. 6, p. 1 – 10, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Junior_Centenaro/publication/343448032_Reformas_curriculares_e_o_ataque_ao_pensamento_reflexivo_o_sutil_desaparecimento_da_filosofia_no_curriculo_da_Educacao_Basica_no_Brasil_Curricular_reforms_and_attack_on_reflective_thinking_the_subtle_/links/5f2aa98e299bf13404a2c3d4/Reformas-curriculares-e-o-ataque-ao-pensamento-reflexivo-o-sutil-desaparecimento-da-filosofia-no-curriculo-da-Educacao-Basica-no-Brasil-Curricular-reforms-and-attack-on-reflective-thinking-the-subtle.pdf. Acesso em 22 ago. 2020.

GONÇALVES, Ana Teresa M.. As festas romanas. **Revista de Estudos do Norte Goiano**, v. 1, n. 1, 2008, p. 26 - 68. Disponível em: https://historia.ufg.br/up/108/o/as_festas_romanas_ana_teresa.pdf. Acesso em: 03 mar. 2019

LIMA, Márcio Antônio Cardoso. Experiência com o ensino de Filosofia, por meio da pesquisa-ação, com professores da diretoria regional de ensino da cidade de Miracema do Tocantins – TO. **Revista Diálogos educacionais**, Curitiba, v. 12, n. 35, p. 253-275, 2012. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/5074>. Acesso em: 02 fev. 2019.

LUIZ, Felipe. **Precisões sobre o conceito de filosofia da guerra. Filogênese**, v. 7, n. 2, 2014, p. 01-14. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/2_felipeluz.pdf. Acesso em: 04 mar. 2019.

PLATÃO. O Sofista. In: _____. **Diálogos: O Banquete, Fédon, Sofista, Político**. Tradução e notas de José Cavalcante de Souza. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979. p. 129 - 195.

PLATÃO. **Górgias**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: Universidade Federal do Pará, 1980. Disponível em: <http://bocc.ubi.pt/~fidalgo/retorica/platao-gorgias.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2017.

PLATÃO. **Teeteto-Crátilo**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: Gráfica e Editora Universitária UFPA, 1988.

PLATÃO. **Mênon**. Edição bilíngüe grego-português. Tradução de Maura Iglésias. São Paulo: Loyola; Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2001.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates**. Tradução de Maria Lacerda de Moura. 19. ed. São Paulo: Ediouro, 2002.

PLATÃO. Laques (ou Da Coragem). In.: _____. **Diálogos VI: Crátilo (ou Da Correção dos Nomes), Cármides (ou Da Moderação), Laques (ou Da Coragem), Ion (ou Da Ilíada) e Menexeno (ou Oração Fúnebre)**. 2. ed. Tradução de Carlos Alberto Nunes. São Paulo: Edipro, 2016.

RODRIGO, Lidia Maria. Da ausência à presença da Filosofia: o desafio da iniciação à reflexão filosófica. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 1, n. 2, p. 19-23, 1987. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/1986/1655>. Acesso em 22 ago. 2020.

SANTOS, José Trindade. **Para ler Platão**. Tomo I. A ontoepistemologia dos diálogos socráticos. São Paulo: Loyola, 2008.

SOUSA, Kairon Pereira de Araújo. A Filosofia no Ensino Médio: alguns desafios. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 17, n. 195, p. 70-81, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/34211/20480>. Acesso em: 08 nov. 2018.

ZUBEN, Newton Von A. Filosofia e Educação: atitude filosófica e a questão da apropriação do filosofar. **Pro-posições**, Campinas, v. 3, n. 2, p. 7-27. 1992. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644401/14986>. Acesso em 22 ago. 2020.

DA CRÍTICA PLATÔNICA DA ESCRITA À ESCRITA NAS AULAS DE FILOSOFIA

Loan dos Santos Medeiros¹

Hugo Filgueiras de Araújo²

Resumo:

Esse artigo é uma análise da crítica platônica à escrita com o objetivo de contornar essa crítica em busca de um papel positivo da escrita dentro da experiência filosófica. Em nossa análise trabalhamos com as duas principais obras de Platão no qual o filósofo cita a escrita e sua relação com o pensamento filosófico: *Fedro* e a *Carta Sétima*, obras que também são utilizadas pela Escola de Tübingen para defender a existência de um Platão esotérico. Para nossa análise utilizamos autores como Franco Trabattoni, estudioso de Platão, e a pesquisa de Michel Foucault e Pierre Hadot que relacionam a filosofia antiga com o conceito de exercício espiritual no qual a escrita está inserida. Essa concepção de escrita permite a superação da crítica platônica à escrita e assim pensarmos a escrita como um instrumento didático nas aulas de Filosofia. Dessa forma, o uso da escrita em sala aula como um exercício espiritual nos leva a um diálogo com método do Silvio Gallo no qual o ensino de filosofia é apresentado como uma oficina de conceitos.

Palavras-chaves: Filosofia Antiga, Escrita, Ensino de Filosofia.

FROM THE PLATONIC CRITICISM OF WRITING TO THE WRITING IN PHILOSOPHY CLASSES

71

Abstract:

This article is an analysis of the Platonic critic about writing with the objective of overcome this critic in search of a positive role for writing within the philosophical experience. In our analysis we work with Plato's two main works in which this philosopher quotes writing and its relation to philosophical thought: *Phaedrus* and the *Seventh Letter*, works that are also used by the Tübingen School to defend the existence of an esoteric Plato. For our analysis we used authors such as Franco Trabattoni, Plato's scholar, and the research by Michel Foucault and Pierre Hadot who relate ancient philosophy to the concept of spiritual exercise in which writing is inserted. This conception of writing allows the overcoming of Platonic critic to writing and thus we think of writing as a didactic instrument in Philosophy classes. Thus, the use of writing in the classroom as a spiritual exercise leads us to a dialogue with the method of Silvio Gallo in which the teaching of philosophy is presented as a concept workshop.

Keywords: Ancient Philosophy, Writing, Philosophy Teaching.

Introdução

O uso da escrita em sala de aula de Filosofia é um tema presente nos livros didáticos de Filosofia, porém, muitas vezes, colocado como um tema menor, um adendo (suplemento) para a formação filosófica dos jovens. A própria história da filosofia não possui um início

¹ Professor da Rede Estadual de Ensino do Ceará. Mestre em Filosofia pelo Programa de Pós-Graduação em Filosofia (Profissional) – UFC. E-mail: medeirosloan1990@hotmail.com

² Professor Associado da Universidade Federal do Ceará. Pós-doutorado em Filosofia Antiga e Filologia na Universidade de Atenas - Grécia (2016). Possui Doutorado em Filosofia (Ufpe-Ufpb-Ufrn) pela Universidade Federal da Paraíba (2012).

positivo da relação entre escrita e filosofia, é o caso do pensamento platônico e sua crítica à escrita, como podemos perceber nas obras *Fedro* e *Carta Sétima*. Dessa forma, ao analisarmos a obra de Platão nesse artigo, ao mesmo tempo em que compreendemos as raízes dessa relação complicada entre escrita e filosofia, queremos superá-la em busca de uma fundamentação positiva da escrita nas aulas de Filosofia.

Nossa análise parte do conceito de escrita como exercício espiritual desenvolvida por Foucault, assim como a pesquisa feita pelo estudioso da filosofia antiga, Pierre Hadot, que será de suma importância para nosso trabalho. Não queremos, ao retornar aos clássicos, reproduzi-los em sala de aula, mas encontrar nossos próprios modelos, condizente com a época em que vivemos e com a realidade do ensino em geral e de ensino de filosofia. Em particular, acreditamos poder tomar como exemplo a noção de ensino de filosofia como “oficina de conceitos” desenvolvida por Silvio Gallo, pois apresenta um método de ensino que visa “uma filosofia prática, um conjunto de ferramentas que os jovens percebam como essenciais em sua luta pela sobrevivência cotidiana”. (GALLO, 2012, p. 30).

Fedro: Escrita como Phármakon

No *Fedro*, Sócrates dialoga com seu discípulo que dá nome ao diálogo acerca do que seria o melhor tipo de relação para um jovem: aceitar um pretendente que o ama ou aquele que não o ama. O diálogo caminha para a compreensão do que seria o verdadeiro amor. Na parte final do diálogo, Sócrates fala sobre a diferença entre o discurso filosófico e o discurso retórico (esse representado por Lísias, autor do texto que motiva a discussão).

É somente nas partes finais do diálogo [274b - 278b] que Sócrates se debruça sobre a escrita, através do mito de Theuth e o rei Tamos [274c - 275b]. O filósofo descreve a origem da escrita, nela o deus egípcio Theuth (conhecido pelos gregos pelo nome de Hermes) apresenta ao rei Tamos sua invenção, cuja finalidade seria um auxílio à memória, porém o rei observa que a escrita, ao invés de auxiliar a memória, prejudicaria-a, pois aquele que se entregasse à escrita perderia totalmente o desejo de exercitar a memória. O mito de Theuth e as críticas que Sócrates faz à escrita, quando lidas como um recorte do diálogo, são colocados como um “*autotestemunho*” de Platão da existência de uma doutrina não-escrita.

Dentro dessa multiplicidade de temas abordados dentro de um único diálogo, Trabattoni (2003, p. 106) acentua que a diferença entre o filósofo e o retor é a motivação principal do texto platônico, defendendo que o filósofo dispõe de determinados conhecimentos que a retórica não possui. A relação entre o *Eros* e a retórica já é conhecida, pois esta busca

persuadir o seu ouvinte a uma determinada forma de pensar ou agir, ou seja, pela força dessa persuasão “os homens são arrastados para determinadas coisas, ou a cumprir determinadas ações, graças a um impulso que não se baseia nas argumentações, mas tem a natureza do impulso afetivo e emocional” (ibidem, p. 111). Platão irá aproximar, no *Fedro*, a filosofia a essa força irracional que é a loucura [*manía*], tal força irracional nem sempre é negativa, mas possui qualidades positivas, pois “os maiores bens, quando dados por graça divina, nos vêm mediante a loucura” [244a]; e Sócrates apresenta quatro tipos de loucuras boas: a profética, a expiatória, a poética e a que nos importa aqui, a paixão erótica, “aquela que, quando alguém ao ver o belo daqui, do verdadeiro tendo uma reminiscência, torna-se alado e uma vez provido de novas asas deseja ardentemente voar” [249d]. Desta forma, podemos compreender que a beleza seria “o único resquício de ideia conservado na realidade sensível” (TRABATTONI, 2010, p. 59). Porém, o que caracteriza o discurso belo? Essa investigação se inicia na passagem 259e: “qual é a maneira bela de proferir e escrever discursos e qual a não bela”.

Segundo Trabattoni, Platão estaria tentando conciliar a fragilidade do *lógos* com a necessidade de um discurso racional que tenta se opor ao relativismo de Protágoras. Assim sua intenção “era salvaguardar uma verdade útil para a vida prática, tendo em conta todos os obstáculos que se interpõem à sua obtenção” (TRABATTONI, 2003, p. 101). Dessa forma, enquanto os deuses podem alcançar à *sophía*, aos mortais está destinada a prática da filosofia, e devem conviver com essa limitação. A crítica à escrita aparece nesse contexto de análise do discurso e daquilo que o tornaria belo, ou seja, instrumento para o filosofar.

Platão desconfia da escrita, não por ela se opor a um saber oral difundido entre iniciados, mas porque ela fixa a doutrina, dando assim a impressão de que o essencial é a própria doutrina (cf. ibidem, p.100). Na passagem 275a, Tamos responde ao Theuth, mostrando o equívoco que ela pode gerar:

aos que receberem essa instrução [escrita] concedes uma aparente e não verdadeira sabedoria. Pois, graças a ti, vão ouvir falar de muita coisa que não aprenderam e serão aparentemente sabidos em tudo, quando ignoram a maior parte - e ainda de convívio difícil -, feitos sábios em aparências e não em saberes [275b].

Esta ilusão de conhecimento que a doutrina escrita oferece engana um leitor desatento que orgulhosamente acredita possuir um saber que na verdade é aparente, pois o verdadeiro conhecimento não estaria no texto escrito. A escrita só tem um valor para aquele que *já sabe*, que possui um conhecimento adquirido de outra forma. Theuth havia descoberto um medicamento para as recordações e não para a memória.

A escrita, que inicialmente é apresentada como um *pharmakón*, que não possui um valor intrínseco, mas decorrente da avaliação do deus-rei (e depois da análise de Sócrates), como observa Derrida (2005, p. 22), é rejeitada como algo exterior ao verdadeiro conhecimento, por não só confundir a memória viva e conhecedora (*mnémé*) que estaria presente na forma de conhecimento como *anamnese* com a recordação (*hupómnésis*). Dessa forma, a escrita não seria neutra, mas “é essencialmente nociva, exterior à memória, produtora não de ciência, mas de opinião, não de verdade, mas de aparência” (ibidem, p. 50). A *hupómnésis* seria uma imitação, simulacro, da memória viva, sobre a qual se funda o verdadeiro conhecimento. Essa valorização da *hupómnésis* pelo *phármakon* afetaria a própria *mnémé*, colocando uma aparente (*dóxan*) sabedoria no lugar da verdadeira (*alétheian*) sabedoria. Podemos reconhecer nessa passagem uma reversão feita pelo deus Tamos: “A escritura anunciada por Theuth como um remédio, como uma droga benéfica, é em seguida devolvida e denunciado pelo rei, depois, no lugar do rei, por Sócrates, como substância maléfica e filtro do esquecimento.” (DERRIDA, 2005, p. 74)

Além de ser danosa à memória, a escrita introduziria no pensamento filosófico uma rigidez falsa que enganaria o leitor. Essa noção de saber rígido se opõe ao projeto platônico, uma continuação do fazer filosófico de Sócrates, como assinala Trabattoni (2003, p. 29)

74

Decidido a fazer filosofia continuando o trabalho de Sócrates e com os olhos concentrados sobre os negativos resultados da prática ética e política vigente da sua cidade, Platão inaugura então uma ideia de filosofia na qual o saber que se procura não é um saber que se encerra em si mesmo, voltado para o puro conhecer, mas é um saber que pretende identificar aqueles princípios gerais fundamentais, os únicos que podem promover o bem-estar do homem (ou seja, sua felicidade), tanto na vida privada como na vida pública.

A periculosidade dessa droga estaria em que sua exterioridade ao pensamento afetaria o *lógos* verdadeiro, destituindo de sua natureza e lhe dando uma característica que não é mais a sua, conforme aponta Derrida (2005, P. 57): “Platão mantém tanto a exterioridade da escritura como seu poder de penetração maléfica, capaz de afetar ou infectar o mais profundo”. Desta forma, se a escrita possui esse caráter que levaria o seu leitor ao equívoco, ela deveria ser substituída por um recurso mais eficaz, o discurso oral. Daí Platão afirmar a superioridade do discurso oral em relação ao escrito,

uma comunicação oral é mais verdadeira, em geral, do que uma escrita não porque possa dizer coisas *mais verdadeira*, mas porque pode mostrar, promover e reproduzir

a verdade das almas (isto é, no único lugar onde a verdade se encontra) muito melhor do que tudo o que possa fazer o escrito. (TRABATTONI, 2003, p. 145. Grifo do autor)

A força persuasiva da fala diante da escrita leva Platão a preferir a primeira em detrimento da segunda, uma vez que ao escrever, escrevemos para todos, não podendo ser adaptada às necessidades e aos questionamentos dos possíveis interlocutores. É o que também reconhece Derrida (2005, p. 60) “o escrito enquanto se repete e permanece idêntico a si no tipo, não se curva em todos os sentidos, não se dobra às diferenças entre os presentes, às necessidades variáveis, fluidas, furtivas da psicagogia”. E essa imagem do *lógos* não é nova para a filosofia, os sofistas, tal como Górgias, já apresentavam um *lógos* com tal função e acreditavam que o “o *phármakon* está *compreendido* na estrutura do *lógos*” (ibidem, p. 62).

A escrita é ainda retratada para Platão como um jogo quando compara o uso da escrita pelo filósofo com o *jardim de Adônis*, aferindo-o à imagem de um agricultor sensato utilizando da metáfora do Jardim de Adônis:

O lavrador inteligente, que cuida das sementes e quer torná-las fecundas, lavraria a sério e em pleno verão os jardins de Adônis, alegrando-se ao vê-las belas e a germinar em oito dias? Ou executaria essas coisas por ocasião de uma festividade e divertimento, se é que as faz? (276b)

75

De acordo com esse costume, eram separadas algumas sementes após a colheita de verão. Estas eram plantadas em tigelas e cuidadas para que em pouco tempo brotassem exuberantes, contudo, ao serem expostas rapidamente, murchavam. Os restos eram lançados ao mar ou em fontes pelas mulheres entre lamentos ritualísticos. A noção de *jogo (paidiá)* é introduzida aqui de uma forma negativa. O jogo é perigoso, como foi o destino da jovem Orítia no mito apresentado; no diálogo, a própria noção de jogo aparece na ambivalência do *phármakon* que Platão busca orientar.

Assim, a escrita seria sempre de uso dúbio, gerando *filhos bastardos*, e por mais que Trabattoni (2003, p. 154) reconheça a debilidade do *lógos* como nos dois tipos de discursos e que até o discurso oral é “dependente de um saber não discursivo que, em última análise, é pai de todas as altas e baixas formas de saber acessíveis ao homem”. Contudo, o ele reconhece que essa debilidade do recurso da escrita é sempre enfraquecido, o que o leva a reconhecer ainda uma primazia da oralidade em relação à escrita pelo “desejo de garantir a adaptabilidade do discurso filosófico aos vários tipos de alma” (TRABATTONI, 2003, p. 149). O filósofo deve possuir algo além das sementes utilizadas no Jardim do Adônis, que servirá de base para construção não só de seus escritos, mas para construir discursos sempre diversos conforme a

necessidade do seu interlocutor. Dessa forma, o sábio não deve apenas conhecer seu objeto, mas também a alma para quem deve divulgar sua ciência e adequar seu discurso a esse ouvinte:

Quem é sábio, por isso, considerará o discurso escrito sempre como um jogo, e estará convicto de que nunca tenha sido escrito nem pronunciado nenhum discurso digno de grande consideração, em particular por aqueles que os compõem somente para persuadir (ibidem, p. 149-150)

Dessa forma, Trabattoni reafirma a crítica platônica à escrita ao colocá-la como exterior àquilo que *realmente* caracteriza o conhecimento, seja “a alma como lugar onde ocorre o único verdadeiro aprendizado possível” (TRABATTONI, 2003, p. 141). A exterioridade da escrita em relação ao ser é aquilo que Derrida (1999, p. 42) caracteriza como a tradição platônica/ocidental da escrita: “o *Fedro* denunciava a escritura como intrusão da técnica artificiosa, efratura de uma espécie totalmente original, violência arquetípica: erupção do *fora* no *dentro*”. Por mais que compreendamos, através de Trabattoni, a relação entre oralidade e escrita na obra de Platão, há ainda nela a construção de uma hierarquia entre esses dois elementos. Ao meu ver, a Carta Sétima lança luz sobre a motivação dessa decisão, que possui raízes éticas.

76

Carta Sétima: “Não há obra minha escrita”

Diferente do *Fedro*, a *Carta Sétima* tem sido motivo de debate quanto à sua autenticidade. Não são poucos os debates acerca da autoria não só desta carta como de todas aquelas que compõem a coletânea de epístolas supostamente escritas por Platão. Claro, algumas são definitivamente reconhecidas como falsas, porém a autenticidade da *Carta Sétima* ainda é, por si só, um tema para pesquisa.

Todavia, como reconhece Irwin na introdução à Carta VII (in: PLATÃO, 2008, p. 40), por mais que se duvide acerca da autenticidade da carta, devemos aceitar que o seu autor não é um simples leigo, mas um conhecedor do estilo platônico e era íntimo do ambiente platônico, ou seja, mesmo que não estejamos diante de uma obra escrita por um Platão já maduro, ela seria escrita por alguém que estaria na esteira da recepção do pensamento platônico, e nossa preocupação está não em seu *autor*, mas em como sua *obra* tornou-se importante para a percepção da relação entre escrita e filosofia.

É o caso da interpretação da Escola de Tübingen e Milão, ao tomarem a autenticidade da *Carta Sétima*, um dos elementos que argumentam a favor da existência de uma tradição oral em Platão que não estaria presente em seus escritos. Por sua vez, Trabattoni se

debruça sobre essa carta, não discordando da sua autenticidade, como fazem alguns críticos da existência da tradição oral platônica, mas para mostrar que a carta aponta para resultados opostos àqueles esperados por estudiosos como Giovanni Reale.

O tema da crítica à escrita se torna ainda mais forte quando nos aproximamos da citação platônica da Carta Sétima: “Não há obra minha escrita” [341c], que é utilizada como uma das provas que Platão não escreveu seu pensamento, sua filosofia, mas que os diálogos platônicos funcionam como uma ‘propedêutica’ para a doutrina que seria ensinada oralmente, trazemos então a citação completa para vermos o seu contexto:

Sei que alguns outros escreveram sobre essas mesmas coisas, mas esses não sabem nem de si mesmos. Eis o que tenho a explicar acerca de todos que escreveram e hão de escrever, quanto dizem saber acerca daquilo que me ocupo, tanto os que me ouviram a mim, como a outro, como ainda os que encontraram por si. Não é possível, na minha opinião, que tenham compreendido nada do assunto [*prágmatos*]. Não há obra minha escrita sobre ele, nem jamais poderá haver. Pois, de modo algum se pode falar disso, como de outras disciplinas [*mathémata*], mas depois de muitas tentativas, com a convivência gerada pela intimidade, como um relâmpago brota uma luz nasce na alma e se alimenta a si própria. [341b-c]

Trabattoni nos sugere que pode também significar “aquilo que muito me interessa” (ibidem, p. 173), mostrando que Platão possuía uma dedicação especial a um assunto, um *prágmatos*, que pode ser interpretada como uma alusão às doutrinas orais, porém, aqui, aqueles que afirmam escrever essa doutrina caem em contradição, pois Platão interdita a escrita dessa doutrina esotérica não como um problema contextual de sua época, como pensam os tubinguenses, que julgam poder escrever atualmente aquilo que Platão ensinava apenas oralmente, mas o autor da Carta Sétima afirma a impossibilidade de escrever sobre esse tema *a qualquer época* e aquele que o faz demonstra não conhecer a sua filosofia.

Desta forma, Trabattoni está afirmando que não apenas *não* existe uma doutrina oral em Platão ensinada de forma esotérica, mas que o que este está se referindo ao ‘o que muito me interessa’ não é uma doutrina ensinável como ocorre com as demais ciências que o autor da *Carta Sétima* se refere como *mathémata*, mas um saber específico que o saber filosófico cuja passagem se dá de forma imediata, tal como um relâmpago. Se existisse um sistema a ser conhecido, a imagem do relâmpago não caberia aqui, mas seria ideal uma metáfora de algo que construído lentamente tal como uma casa e esse sistema poderia ser ensinado seja pela escrita seja pela fala (cf. ibidem, p. 179).

Ora, o que está em jogo aqui é um saber que é diferente das outras disciplinas [*mathémata*], não se pode adequá-lo a esse tipo de discurso. Sobre esse tema, Foucault (2010a,

p. 225) acrescenta que para o autor da Carta Sétima: “As coisas não acontecem assim, não é o fio das *mathémata* que a filosofia se transmite”; contudo qual será a forma se alcançar o saber filosófico? Platão afirma em seguida que é pela “convivência gerada pela intimidade”, ou seja, não há conhecimento filosófico quando não há um envolvimento, uma intimidade, uma convivência daquele que quer conhecer com o conhecido. Dessa forma, o conhecimento filosófico não é só diferente das demais disciplinas [*mathémata*], mas segue um caminho oposto,

Nas *mathémata* não há *synousía*, não é preciso *syzên*. (...) Esses matemas têm de ser transmitidos e têm de ser guardados no espírito até que, eventualmente, o esquecimento os apague. Aqui, ao contrário, não há fórmula, mas uma coexistência. Não há aprendizado de fórmula por alguém, mas acendimento brusco e súbito da luz no interior da alma. E não [há] tampouco inscrição e depósito na alma de uma fórmula feita, mas alimentação perpétua da filosofia pelo óleo secreto da alma. (ibidem, p. 226)

Logo, não haverá obras escritas sobre esse conhecimento, pois isso daria, tal como Sócrates afirma no *Fedro*, uma falsa ilusão de um saber que seria transmitido pela escrita às massas e estagnariam nessa forma de saber, acreditando serem “doutos em coisas venerandas” [341e] e a escrita não seria capaz de persuadi-las, de continuar em frente, e mesmo a presença do mestre é reduzida, pois Platão reconhece que aqueles que irão buscar o conhecimento filosófico o fazem “com pequenas indicações” [341d];

E qual seria o assunto da filosofia? É o que Platão indica a Dionísio quando o experimenta. Ele afirma que “é preciso indicar a essa gente que todo o assunto [*prágrma*] exige trabalho, e que do trabalho vem a fadiga”, aqui o termo possui duas conotações tanto o referente de um termo, no caso aquilo que a filosofia se refere, “seu assunto”, e o outro é aquilo que nos ocupa em oposição ao ócio. Conforme Foucault,

os *prágrmata* são as atividades, tudo aquilo que nos ocupamos, tudo aquilo a que podemos nos dedicar. E *prágrmata*, como vocês sabem, se opõe nesse sentido a *skholé*, que é o lazer. Para dizer a verdade, a *skolé* filosófica, esse lazer filosófico consiste precisamente em se ocupar de um certo número de coisas que são os *prágrmata* da filosofia” (FOUCAULT, 2010a, p. 218)

Platão destaca assim a diferença do conhecimento filosófico das demais disciplinas, essas chamadas de *mathématas*, pois a filosofia seria um determinado modo de vida que se alcança com bastante esforço. O *filosofar* é, portanto, “toda uma série de atividades e de *prágrmata* que constituem as práticas filosóficas. [...] o real da filosofia, aquilo a que se refere a

palavra filosofia é um conjunto de *prágmata* (de práticas)”. (FOUCAULT, 2010a, p. 218). E em seguida Platão cita um conjunto de atividades que podemos chamar de um modo platônico de vida: ser bom aluno (*eumathés*), ter boa memória (*mnémona*), ser apto nos cálculos (*logízesthai dunatòs*) e sóbrio, em si mesmo. [cf. 340d] E que o indivíduo que queira realmente fazer filosofia deve buscar exercitar essas qualidades e deve odiar qualquer modo de vida contrário a este. Vemos então que Platão nos apresenta um determinado modo de vida entendido como o seu ‘alimento de cada dia’, um exercício diário. Desta forma, acreditamos encontrar através dessa relação entre *modo de vida e filosofar*, o caminho que Platão abre para *repensar* uma possível relação entre escrita e filosofia, ao pensar a escrita não como um instrumento do *mathémata*, como apontou, mas como um exercício espiritual.

Ao falarmos da prática filosófica como modo de vida estamos nos referindo a um conjunto de práticas que foram utilizadas durante a história da filosofia como “práticas espirituais” (*áskesis*). Dentre elas, podemos citar a prática da escrita que foi vista por alguns filósofos helenistas como um método valioso de cuidado de si, é o que relata Foucault ao analisar as chamadas *Escritas de Si*. Nesse estudo sobre o uso da escrita pelos filósofos helenistas, Foucault (2014, p. 143) afirma: “Nenhuma técnica, nenhuma habilidade profissional pode ser adquirida sem exercício; não se pode mais aprender a arte de viver, a *technê tou biou*, sem uma *áskesis* que deve ser compreendida como um treino de si por si mesmo”, a escrita, portanto é, enquanto prática ascética, uma ação do indivíduo sobre si mesmo e, então, uma “prática de autoformação do sujeito” (ibidem, p. 259).

A escrita não pode ser resumida a uma reprodução, seja dos sons, seja do pensamento, mas deve ser considerada como uma “tecnologia de si” participando ativamente da experiência filosófica como experiência de autotransformação. Tais práticas podem ser compreendidas tanto por Hadot como por Foucault como *práticas espirituais*, entendendo espiritualidade como aquela que “postula a necessidade de que o sujeito modifique-se, transforme-se, desloque-se, torne-se, em certa medida e até certo ponto, outro que não ele mesmo” (FOUCAULT, 2010a, p. 16), não havendo atrito aqui entre o que se compreende por *filosofia e espiritualidade*, pois como afirma Ortega:

a filosofia é atividade de autotransformação, atividade correspondente na Antiguidade à espiritualidade, filosofia como experiência da espiritualidade, ou seja, as transformações que o sujeito deve desenvolver para alcançar uma determinada forma de existência. (ORTEGA, 1999, p. 57)

É aqui que inserimos o papel da escrita, não como cópia do discurso oral, como afirmava Platão no *Fedro*, mas como espaço de exercício filosófico na qual o aluno poderá ter a experiência filosófica.

Escrita como Exercício Espiritual

Contudo, de que forma podemos pensar a escrita como exercício espiritual para além das escolas filosóficas da Grécia Antiga e no contexto atual do ensino de filosofia no Brasil? Uma grande ferramenta que o professor pode se utilizar é da “dissertação filosófica” que já aparece na literatura sobre ensino de filosofia.

A oficina de conceitos, apresentada por Silvio Gallo, é um método que orienta a prática de ensino de filosofia, composto de quatro momentos: sensibilização, problematização, investigação e conceituação. Nos dois últimos momentos a escrita aparece como importante ferramenta, uma vez que a investigação se utiliza do texto escrito enquanto fonte de informação acerca do problema filosófico a ser investigado e tem no uso da escrita sua efetivação. Conforme Dominique Folscheid, a escrita pode ser entendida como “o exercício filosófico por excelência” e ele ainda acrescenta:

Não há melhor lugar para *exercitar* nosso pensamento sobre um tema preciso, para analisar e produzir conceitos articulando-os dentro e através de um discurso, não há outro meio de colocar-nos na necessidade de ter de construir uma problemática, Em suma, a dissertação, em filosofia, é insubstituível, essencial: tem a ver com a *essência* do ato de filosofar. (FOLSCHEID; WUNENBURGER, 1997, p. 158 e 159)

Leitura e escrita portanto permitem ao aluno exercitar o filosofar e estão intrinsecamente relacionados, porém alguns problemas se levantam acerca do uso do texto escrito e da sua interpretação, é um dos problemas do *Fedro* de Platão que não analisamos na parte anterior, mas ao qual nos remetemos agora: a crítica feita por Sócrates a orfandade do texto filosófico.

Pois há algo de terrível na escrita, Fedro, e que se assemelha realmente à pintura. Pois os produtos desta estão postos como serres vivos, mas, ao interrogá-los sobre algo se mantêm em silêncio solene. E o mesmo se dá com os discursos: parecerá a ti que falam pensando por si mesmo, mas, ao interrogá-los querendo aprender sobre o que quer que tenham dito, indicam sempre uma única e mesma coisa. E uma vez escrito, todo discurso roda por toda parte, do mesmo modo – entre os que o compreendem bem como entre aqueles aos quais não convém -, e não sabem com que devem ou não falar. E quando sofre ofensas e insultos injustamente sempre precisa da ajuda de *seu pai*: pois ele próprio não é capaz de defender e nem de ajudar a si mesmo. [275d]

Para Sócrates, o discurso escrito sempre necessita do discurso oral como modelo e como forma de ajuda ao texto escrito. O texto escrito seria uma reprodução do texto oral, como a pintura dos seres vivos, e o leitor deve acessar esse sentido oculto. Porém, a leitura não é um processo passivo de absorção de conhecimento, mas é uma *construção de sentido*, conforme Bajard (2014, p. 41): “Ler é saber construir sentido a partir de um significante escrito cuja coerência se encontra ao nível do texto inteiro”. O processo de leitura é, portanto, um processo ativo, em que o leitor entra em interação com o texto, não captando um sentido puro, mas sendo partícipe de um processo de produção de sentido atual:

O sentido é reconhecido como o produto da interação entre um sujeito e um texto. Este último não pode ser considerado como um tesouro a ser desenterrado. Não se trata somente de ativar um sentido presente no texto, mas também de produzir esse sentido a partir das interações entre as experiências do sujeito e o material gráfico. (ibidem p. 42)

Claro que Bajard se refere à leitura de textos em geral, e não em termos específicos do texto filosófico; outro autor que se dedica à leitura específica do texto filosófico, Frederic Cossutta, reafirma o ato de leitura como um processo ativo, em que o leitor deve fazer operações para alcançar uma leitura verdadeiramente filosófica:

Não se pode considerar um texto filosófico como se formado unicamente por sequências lineares sucessivas. A leitura torna a se desdobrar, num espaço de múltiplas dimensões, um processo complexo que hierarquiza, focaliza ou recorta planos; que compõem, liga ou diferencia a operações igualmente complexas (COSSUTA, 1997, p. 211).

O texto filosófico é específico e se expressa por diversos gêneros que o aluno de Filosofia deve conhecer, tais como aforismas, diálogos, cartas, tratados, entre outros. A ausência do autor, o seu apagamento não deve ser visto como um entrave para uma apreensão do significado do texto. A crítica do *Fedro* não está pautada no silêncio ou no esvaziamento de significado no texto escrito, mas, pelo contrário, na multiplicidade que o texto escrito carrega em si, como aponta Rancière (1995, p. 9):

Nele[*Fedro*], a escrita sofre a dupla crítica, aparentemente contraditória, de ser ao mesmo tempo muda e falante demais. Ela é muda. Entendamos com isso que não há nenhuma voz presente para dar às palavras que ela arruma o tom da verdade delas, para acompanhá-las de modo a semeá-las no espírito preparado para recebê-las e fazê-las frutificar. A escrita está liberta do ato de palavra que dá a um *logos* a sua legitimidade, que o inscreve nos modos legítimos de falar e do ouvir, dos enunciadores e dos receptores autorizados. É por isso, também, que ela é falante demais: a letra morta vai rolar de um lado para o outro sem saber a quem se destina, a quem deve, ou

não, falar. Qualquer um pode então, apoderar-se, dar a ela uma voz que não é mais “a dela”, construir com ela uma outra cena de fala, determinando uma outra divisão do sensível

Aquilo que Platão critica no texto escrito, a orfandade do texto filosófico, seria a sua principal potência, que podemos utilizar em sala de aula, pois permite a multiplicidade e o aparecimento das diferenças. O texto escrito seria então a base da experiência do pensamento e a razão do seu uso em sala de aula: um espaço de apropriação que geraria *uma outra cena de fala*, permitindo uma democracia autêntica, não baseada no consenso. Entendemos como “democracia autêntica” aquilo que escreve Gallo (2012, p. 49) ao afirmar que na democracia do consenso existe “apagamento do diferente, de perpetuação do mesmo; em contrapartida, uma democracia fundada no dissenso é aquela em que a diferença emerge.”

O texto escrito, por permitir que o discurso caminhe livremente, *órfão*, permite então a sua apropriação por um maior número de indivíduos. A escrita, que gera uma livre apropriação de ideias e sua *reformulação*, perturbava Platão, pois está intimamente ligada àquele regime político que tanto ele criticou: *a democracia*, como afirma NASCIMENTO (2004, pg.25): “Notamos nas palavras de Sócrates que de algum modo a escrita tem uma função democrática o que atrapalha certamente a soberania do rei Thamuz”.

82

Da mesma forma, a dissertação filosófica faz emergir diferença no processo de aprendizagem, aquilo que o aluno produz não pode ser corrigido de forma padrão, mas deve ser lido em sua singularidade, conforme afirmam Folscheid e Wunenvurger (1997, p. 159): “Em dissertação [filosófica] não há resposta única, mas *respostas*, uma multiplicidade de respostas possíveis, uma ‘democracia’ de respostas filosóficas.”

Assim, não podemos falar em um exercício da escrita em sala de aula excluído da leitura do texto de filósofos, que servirão de base para uma apropriação dos conceitos e parâmetros para uma escrita filosófica. Acreditamos que esse processo está em sintonia com a noção de ensino de filosofia como criação de conceitos, que desenvolvemos acima, em que a *investigação* pressupõe a leitura e a *conceituação* encontra na escrita uma forma de manifestação. Não queremos com isso afirmar que as aulas de filosofia sejam resumidas em leitura e produção de textos filosóficos, isso seria negar a realidade atual da educação básica brasileira. Há diversas dificuldades com a leitura do texto filosófico e o exercício da escrita filosófica é algo que requer um grande esforço, porém necessário para que os alunos da educação básica, principalmente pública, possam ter acesso à experiência filosófica que o texto escrito propicia.

Referências

BAJARD, Élie. **Caminhos da escrita**: espaço de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2014.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.

DERRIDA, Jacques. **Farmácia de Platão**. São Paulo: Iluminuras, 2005.

FOUCAULT, Michel. **O Governo de SI e dos outros**: cursos no Collège de France. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a.

FOLSCHNEID, Dominique, WUNENBURGER, Jean-Jacques. **Metodologia Filosófica**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GALLO, Silvio. **Metodologia do ensino de filosofia**: Uma didática para o ensino médio. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

GALLO, Silvio. **Filosofia**: Experiência do Pensamento. 2ª Ed. São Paulo: Scipione, 2016.

HADOT, Pierre. **O que é Filosofia Antiga?** São Paulo: Edições Loyola, 5ª ed., 2011

NASCIMENTO, Evandro. **Derrida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

ORTEGA, Francisco. **Amizade e estética da existência em Foucault**. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1999.

PLATÃO. **Fedro**. Tradução de Maria Cecília Gomes dos Reis. 1ª Ed. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2016.

PLATÃO. **Carta VII**. Tradução de José Trindade Santos e Juvino Maia Jr. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2008.

RANCIÈRE, Jacques. **Políticas da Escrita**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

TRABATTONI, Franco. **Oralidade e escrita em Platão**. São Paulo: Discurso editorial, 2003.

TRABATTONI, Franco. **Platão**. São Paulo: Annablume, 2010.

CINEMA NO ENSINO DE FILOSOFIA: A FILOSOFIA PENSADA E SENTIDA NA PELE

Maria de Fátima Pires Raposo de Matos Souza¹

Christian Lindberg Lopes do Nascimento²

Resumo:

Realizada numa escola pública do município de Sergipe, este artigo analisa e descreve uma intervenção, no ensino médio, em que o uso de cinema foi o suporte principal desta experiência. Para tal, tornou-se necessário delimitar o arcabouço teórico deste trabalho, a partir de duas principais referências: um breve debate entre Theodor Adorno e o filósofo contemporâneo Julio Cabrera. Em seguida, demonstramos as etapas metodológicas desta intervenção, expondo suas fluências e retificações. Da escolha dos filmes até as atividades propostas, alunos e alunas comprovam que o cinema pode ser um dos grandes aliados ao fomento de um autêntico ambiente filosófico. Nossa pesquisa-intervenção indica caminhos para desconstruir a Indústria Cultural a partir dela mesma, por meio dos conceitos, elaborados por Cabrera, de *logopatia* e *conceito-imagem*. Com isto, filmes considerados *comerciais* não precisam ser excluídos do universo fílmico dos jovens, uma vez que eles também possuem grande potencial filosófico. O cinema, no cotidiano das aulas de filosofia, apresenta-se não só como instrumento de extração de conceitos de temas clássicos da filosofia, mas no desencadear do próprio ato de filosofar.

Palavras-chaves: Ensino, Filosofia, Cinema, Adorno, Cabrera

CINEMA IN THE TEACHING OF PHILOSOPHY: PHILOSOPHY THOUGHT AND FELT THROUGH THE SKIN

Abstract:

Held in a public school in the municipality of Sergipe, this article analyzes and describes an intervention, in high school, in which the use of cinema was the main support of this experience. To this end, it became necessary to delimit the theoretical framework of this work, based on two main references: a brief debate between Theodor Adorno and the contemporary philosopher Julio Cabrera. Then, we demonstrate the methodological steps of this intervention, exposing its fluencies and rectifications. From the choice of films to the proposed activities, students prove that cinema can be one of the great allies in fostering an authentic philosophical environment. Our research-intervention indicates ways to deconstruct the Cultural Industry from itself, through the concepts, developed by Cabrera, of *logopathy* and *concept-image*. As a result, films considered commercial do not need to be excluded from the film universe of young people, since they also have great philosophical potential. Cinema, in the daily life of philosophy classes, presents itself not only as an instrument for the extraction of concepts of classic themes of philosophy, but also in the unleashing of the very act of philosophizing.

Keywords: teaching, philosophy, cinema, Adorno, Cabrera

¹ Mestra em Filosofia pelo Programa de Mestrado Profissional oferecido pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora de Filosofia da Educação Básica da SEDUC, com atuação no Estado de Alagoas e de Sergipe. Esta pesquisa foi orientada pelo **Professor Dr. Christian Lindberg Lopes do Nascimento (UFS)**, com doutorado pela Universidade Estadual de Campinas, intitulada *Indústria Cultural x Conceito – Imagem em Adorno e Cabrera: Uma proposta de intervenção a partir do uso do Cinema no Ensino de Filosofia*.

² Professor do Departamento de Filosofia e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia na Universidade Federal de Sergipe (UFS) e do Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Doutor em Educação, com ênfase em Filosofia e História da Educação, com estágio de pós-doutoramento em Educação, ambos pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Graduado em Filosofia e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Coordenador do Observatório de Ensino de Filosofia e Pesquisador FAPITEC.

Nascida na própria prática diária de uma escola do Alto Sertão de Sergipe, esta pesquisa, orientada pelo Prof. Dr. Christian Lindberg L. do Nascimento – também autor deste artigo, investiga a possibilidade do uso de cinema em sala de aula, enquanto vetor pedagógico principal no Ensino de Filosofia. Desde o ano de 2007, utilizamos os filmes como modo de destravar uma experiência filosófica capaz de ultrapassar a mera exigência própria dos planejamentos curriculares prescritos pelas secretarias de educação. Este artigo possui, portanto, o objetivo de descrever a jornada pela qual este projeto se deu, tanto no âmbito de sua circunscrição teórica quanto na aplicação prática do projeto, em suas interrelações.

O tema da *experiência* vem ganhando novas e relevantes reflexões nas teorias de educação, como também sendo foco temático de alguns filósofos contemporâneos. Para além do meramente empírico, o termo experiência vem acrescido de novas acepções. Jorge Larrosa define-a como “(...) aquilo que nos passa, ou que nos toca. Ou o que nos acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto a sua própria transformação.” (LAROSSA, 2007, p.163). De fato, a didática, como um corpo de métodos para adequada transmissão de conhecimentos no espaço escolar, restringe-se a seu caráter inerentemente instrumental. Ao falar em experiência, aludimos a um dos eixos principais da própria atitude filosófica: o se dar conta diante da existência, que Aristóteles nos lembra bem da capacidade humana de espantar-se diante da surpresa de se estar e se auto perceber num mundo. Logo, a relação do homem com o saber não poderá se reduzir apenas a um conjunto de técnicas que nos ensinam a repassar conceitos da tradição. Um universo de imprevisibilidade pode se abrir numa pequena aula de 50 minutos, o que não deve confundi-la com a permissividade indisciplinada, mas com a fluência não dominadora entre professores (as) e alunos (as).

Assim como a filosofia, a arte, de modo geral, pode ser considerada uma das instâncias onde o maravilhar-se – em suas diferentes formas, conduz-nos ao mesmo espaço da filosofia. Sendo assim, o cinema, por seu caráter impactante diante da existência, do mundo e de si mesmo, abre-nos em novos *insights* filosóficos, contribuindo para compreender, numa perspectiva mais profunda, os próprios temas da filosofia, também em seu viés histórico.

Rosália Duarte (2002) afirma que a relação dos indivíduos com o cinema perpassa o contexto social e econômico ao qual estamos imersos.

(...) somos levados a admitir que o gosto pelo cinema, enquanto sistema de preferências, está muito ligado à ordem social e familiar das pessoas. Não é por acaso que as pesquisas indicam que 79% do público de cinema no Brasil é constituído por estudantes universitários: oriundos, em sua maioria, de camadas médias e altas da sociedade, esses estudantes tem maiores oportunidades de ver filmes, desde muito pequenos, e de ter essa prática valorizada no ambiente familiar e nos demais grupos dos quais participam. (DUARTE, 2002, 14)

Naturalmente, podemos tender a escolher filmes, para serem exibidos na escola, alinhados com nossos gostos estéticos e juízos centrados na valoração do que seria um “bom” filme, rejeitando, pois, o “mau” filme. Costuma-se também seguir padrões pessoais e culturais de determinados filmes que estão no escrutínio de maior ou menor teor filosófico. Entretanto, na medida em que o cineclubes escolar vai se consolidando durante o ano letivo, os alunos e alunas trazem seus próprios referenciais fílmicos para serem incluídos no projeto. A princípio, isto nos gerou alguns questionamentos, que nos conduziu à principal problemática de nossa pesquisa: “será que a admissão destes filmes mais comerciais poderiam desvirtuar o propósito original do projeto?”; “Será que tais filmes estão mesmo destituídos de ‘filosofia’, não se podendo extrair deles nenhuma possibilidade de exercício conceitual?”; “Em que medida professores (as) não podem ser arbitrários ao ignorar o universo fílmico dos estudantes, impondo, pois, seus próprios referenciais cinematográficos?.” Neste ponto, então, há uma conversão nesta relação pedagógica: somos convidados a conhecer os referenciais de cinema demandadas pelos alunos (as).

Instaurada a problemática de nossa pesquisa, lançamos mão das reflexões de Adorno e Horkheimer sobre a Indústria Cultural. Não se pode negar que o cinema, especialmente nas primeiras décadas do século XX, foi se consolidando como uma suntuosa indústria, através de suas produções, viabilizadas pelos grandes estúdios. Uma produção cinematográfica, de fato, é bem mais onerosa do que uma peça teatral ou uma *vernissage*, por exemplo. A captação de recursos sempre fez parte do *metié* de cineastas e produtores, o que, por sua vez, pode comprometer a tão almejada “pureza” da arte. As empresas financiadoras vão, em alguma medida, conduzir o conteúdo ideológico implícito em qualquer filme. Adorno (1947) ainda acrescenta a intenção subjacente da Indústria Cultural em conduzir os indivíduos para um modo de catalepsia temporária, ao estarem magnetizados pela clássica saia esvoaçante de Marilyn Monroe, levando-os a comportamentos passivos diante das tensões de classes. A ritualística do cinema, nos anos entre guerras, foi utilizada a serviço de uma competente

programação para “deixar tudo como está”, no que se refere às engrenagens capitalistas impostas pela Indústria Cultural. Até hoje, portanto, o cinema ainda se impõe como um setor bastante ligado aos ditames do capital.

Faz-se necessário compreender o contexto sócio-político em que surgiu a crítica ácida de Adorno ao cinema³, devido ao seu vínculo com a cultura de massa, chegando, até mesmo, a atribuir –lhe a pecha de *lixo cultural* (ADORNO, 1985).

Muitos filósofos, que fizeram parte da Escola de Frankfurt foram alvos das perseguições nazistas, obrigando-os a deixar a Alemanha para se desvencilhar da ameaça da morte. Sendo assim, estes acadêmicos, que propuseram pensar e intervir no mundo, estavam totalmente cientes das intenções devastadoras dos regimes totalitários. O cinema ao invés de despertar a necessária motivação em direção a superação do *status quo*, poderia contribuir, mais ainda, para a sua reprodução.

Via proposição adorniana da Indústria Cultural, será que há solução para o impasse entre a escolha de filmes conceituais *versus* filmes comerciais? Será que devemos considerar o elemento pernicioso das intenções subjacentes da Indústria Cultural e escalonar filmes segundo estes parâmetros, excluindo os que estão diretamente contaminados por ela?

É bom lembrar que esta pesquisa não pretende fazer digressões extensas sobre os motivos que levaram Adorno ao modo como ele concebeu o cinema. O que nos interessa aqui é fundamentar uma prática, no sentido de se buscar novas possibilidades para uma problemática que se impõe até hoje: em que consiste o propósito educacional, no que tange as inserções de filmes considerados menos “conceituais” nos cineclubes escolares? O cinema pode ser um instrumento de reprodução ou subversão do *status quo*? São questionamentos que vão resultar na escolha de perspectivas para se configurar um método nos planejamento onde o cinema estará presente.

Não pretendemos superar as críticas de Adorno ao cinema – hollywoodiano, mais especificamente, para validar a nossa prática. Até hoje o cinema ainda está condicionado às regras do sistema financeiro e de captação de recursos, além das políticas de Estado, via ministério e secretarias de cultura. O cinema ainda se dá como indústria ou como parte do

³ Especialmente na década de 40, Adorno, no capítulo da Dialética do Esclarecimento em que se detém no conceito de Indústria Cultural, considera o cinema como seu maior representante: “(...) o cinema faz propaganda do truste cultural enquanto totalidade.” (ADORNO, p. 146, 1985). Truste é um termo da economia que designa uma estrutura empresarial em que várias empresas são fundidas com o intuito de garantir o monopólio de setores específicos de produção, com o objetivo de gerar maiores lucros.

aparelho ideológico-político. Entretanto, vamos considerar outros pontos de análises que nos possibilite vislumbrar novas alternativas, capazes de nos abrir outros ângulos de investigação sobre o cinema.

O filósofo Julio Cabrera, em sua obra *O Cinema Pensa: Uma Introdução a Filosofia Através de Filmes*, demonstra a imbricação entre cinema e filosofia, ainda que aponte suas diferenças específicas. O que há de novo nesta perspectiva deste filósofo argentino, mas residente no Brasil há mais de 20 anos, consiste justamente em não se pensar este diálogo apenas num viés instrumental. O cinema não será acessado somente como pretexto hermenêutico para se extrair o que denominamos como temas da filosofia. Cabrera demonstra tanto o que há de cinematográfico na filosofia, quanto o que há de filosófico no cinema. Para tal, ele formula um corpo conceitual, que descreve características próprias do cinema enquanto fenômeno artístico, pontuando convergências e distanciamentos entre ambos: cinema e filosofia.

Julio Cabrera elabora uma distinção entre *conceito – ideia* e o *conceito-imagem*; o primeiro refere-se à maneira de operacionalização da filosofia, que se utiliza de ferramentas lógico – discursivas para construir seu corpo conceitual; já o cinema oferece também um conjunto de mensagens sobre o mundo, a existência, o ser humano; entretanto, o conceito eclode pela imagem, isto é, ultrapassa a sistematização lógico-discursiva das produções filosóficas. A imagem é, para Cabrera, síntese de uma elaboração filosófica prévia, mas que não ignora o potencial filosófico do espectador. Ao contrário, ambos – criador e espectador são igualmente impactados. Isto subverte, portanto, a ideia adorniana que afirma a passividade hipnótica do espectador, diante da imagem em movimento, ao ver um filme. É possível inferir, a partir da crítica de Adorno ao cinema, a existência de uma negatividade axiológica no teor imaginativo próprio do cinema. A imaginação e/ou fantasia, desencadeados pelo conceito-imagem, seriam maneiras do sujeito simplesmente escapar da realidade para se alojar numa zona de conforto alienante. Diz Cabrera no tópico em que expõe as características próprias ao conceito – imagem:

Os conceitos-imagem do cinema, por meio desta experiência instauradora e plena, procuram produzir em alguém (um alguém sempre muito indefinido) um impacto emocional que, ao mesmo tempo, diga algo a respeito do mundo, do ser humano, da natureza etc, e que tenha um valor cognitivo, persuasivo e argumentativo através de seu componente emocional. Não estão interessados, assim, somente em passar uma informação objetiva nem em provocar uma pura explosão afetiva por ela mesma, mas em uma abordagem que chamo aqui de logopática, lógica e pática ao mesmo tempo (CABRERA, 2006, pg.22)

Evoca-se, portanto, o caráter subjetivo de quem se depara com o impacto oriundo do conceito-imagem. Cada indivíduo vai formar suas próprias posições sobre o filme, ainda que de modo silencioso, antes mesmo de haver manifestação verbal sobre suas “opiniões” do sentido do filme. Trata-se, pois, de um campo hermenêutico prévio, onde o espectador vai articulando o impacto emocional e cognitivo trazido pelo filme – ou por uma cena. Neste ponto, Cabrera insere o conceito de *logopatia* para elucidar este modo, tanto presente no conceito-imagem quanto nas filosofias hermenêuticas existenciais do século XX, em que os afetos deixaram de ser objetos de análises filosóficas para ser, eles mesmos, modo de encaminhamento em direção a compreensão dos fenômenos (CABRERA, 2006).

O elemento *logopático* da compreensão funde o *logos* (= discurso, lógica, razão) ao *phatos* (= paixão, passividade). Ao assistir ao filme, ativa-se, de modo simultâneo, as duas dimensões: a lógica e a afetiva. Uma única cena, por exemplo, vai muito além das informações objetivas que pretende transmitir. O criador da ideia de uma cena – o diretor, o roteirista não detém absoluto controle do impacto causado no espectador. Existe sim uma ideia, que precisa ser expressa para ser inteligível, o que não depõe contra a elaboração hermenêutica de cada subjetividade. Uma mesma cena pode causar sensações e compreensões distintas nos espectadores, o que acontece bastante nos debates sobre os filmes exibidos na escola. Cada sala de aula, do ensino médio, demonstra o caráter imersivo e singular existente no cinema, não sendo relevante o *status* do filme no que diz respeito a ser mais ou menos profundo. Desse modo, diz Cabrera: “A imagem cinematográfica não pode mostrar sem problematizar, desestruturar, recolocar, torcer, distorcer (...)” (CABRERA, 2006, pg. 33). Todo filme, ainda que, de partida, não pretenda fazê-lo, acessa camadas interpretativas que afetam as diversas visões de mundo de alunos e alunas, desconstruindo-as, reforçando-as, reformulando-as, enfim, provocando o pensar. A exemplo da maiêutica socrática, o conceito-imagem extrai de nossos interlocutores conceitos de que não se tinha plena consciência de sua posse, o que resulta na auto-descoberta da capacidade em criá-los.

No filme *O Mentiroso* (EUA, 1997), que pretende, a primeira vista, ser um narrativa inclusa no gênero de comédia, quase sempre inserida no *roll* do puro entretenimento, fomenta temas como a relação entre *retórica* e *verdade*. A história de um advogado que, apesar de bom pai, priorizava o trabalho em detrimento da vida em família, acaba sendo vítima de um feitiço onde não consegue mais mentir. No dia de seu aniversário, o garotinho, vendo que seu

pai não cumpriu a promessa de comparecer a sua festa, pede, de modo veemente, que *nunca mais papai minta*. A transcendência resolveu atender ao desejo sincero do garoto, o que, naturalmente, causou muitos transtornos na vida diária do advogado Fletcher Reede. No julgamento, o ator Jim Carrey, conhecido por seus trejeitos peculiares, desespera-se por não conseguir mentir sobre as demandas de um processo onde ele tinha que defender uma mulher adúltera, cujo objetivo era extorquir do ex-companheiro mais do que a justiça poderia conceder-lhe.

As interrogações advindas do filme abrem um campo de debate extremamente profícuo, no que diz respeito a temas relevantes da filosofia, como, por exemplo, o maniqueísmo que associa a verdade: ao bem e a mentira: ao mal. Perguntas como: “a mentira possui algum tipo de função social na vida humana?”; “a verdade pode também desencadear prejuízos na sociedade?” Nossa intenção, ao mencionar este filme, é ressaltar a possibilidade de que filmes considerados comerciais, por atenderem aos requisitos da Indústria Cultural, também podem ser objeto de profundas análises filosóficas.

No ponto 6, em que Cabrera (2013) vai destrinchando em sete tópicos as indicações – e não necessariamente definições fechadas, do conceito-imagem, a questão da desconstrução dicotômica *filme bom x filme ruim*, como orientação estética de escolha, será aqui evidenciada. Julgamos necessário, portanto, extrair esta citação (um pouco extensa) pela relevância que possui em função de ser uma das soluções teóricas de nossa fundamentação prática:

Os conceitos-imagem não são categorias *estéticas*, não determinam se um filme é “bom” ou “ruim”, de boa ou má qualidade, de classe A ou C. Como o filme cria e desenvolve conceitos (que é o que interessa filosoficamente) e como pode ser considerado “um bom filme” são duas questões diferentes. O conteúdo filosófico-crítico e problematizador de um filme é processado através de imagens que tem um efeito emocional esclarecedor, e esse efeito pode ser causado por filmes que, vistos intelectualmente, não são “obras primas” do cinema. Ao contrário, se não conseguirmos uma relação *logopática* com uma das consideradas “obras-primas” (se não conseguirmos afinidade afetiva, por exemplo, com Cidadão Kane, de Orson Wells), dificilmente conseguiremos entender plenamente o que esse filme pretende transmitir, no plano dos conceitos filosóficos desenvolvidos por meio das imagens. Podemos ter boas experiências filosóficas, por outro lado, vendo a série *Cemitério Maldito*, filmes japoneses de luta ou filmes pornográficos de classe B, por mais que isto possa escandalizar o professor universitário ou o crítico de “cinema especializado” (CABRERA, 2006, p.27)

Constatamos, pois, que o cinema, no âmbito pedagógico-escolar, não deve ser uma ocupação restrita apenas aos estudantes e professores que detém conhecimento classificativo de filmes, segundo critérios axiológicos pré-estabelecidos. O cinema é, antes de tudo, uma experiência. Assim, paradigmas cartesianos que ainda influenciam práticas escolares, vão desconsiderar o elemento *pático* da experiência cinematográfica, que vai desde a indicação do filme, até o impacto gerado pelo conceito-imagem.

Existem características que Adorno (1947) detectou no cinema hollywoodiano, como, por exemplo, a impressão de estarmos vendo o mesmo filme, que faz parte das motivações subjacentes da Indústria Cultural. O cinema americano, especificamente, produz filmes que atendem a esta padronização, percebidas nos gêneros *filmes policiais, comédias românticas, etc.* Isto compromete sim a qualidade de suas produções, do ponto de vista estético e cognitivo, no entanto, isto não impede de ser objeto de tematização nos debates posteriores. Estas fórmulas existentes, porém, não superam a riqueza de construção conceitual nos debates gerados pelo cineclube. O elemento fantasioso, que o vínculo com a Indústria Cultural impõe na perspectiva de um desvirtuamento, ignora o potencial criativo de quem é impactado com o conceito-imagem, com o *patos* (da paixão) da experiência. A capacidade de fantasiar não é só atributo daqueles que se ocupam com o *fazer cinema*, mas sendo parte do arcabouço estrutural psicológico/afetivo/cognitivo que o ser humano sempre ativou, desde os antigos mitos. O problema é quando não se estabelecem fronteiras entre o *real e o fantasioso*, quando há uma dissociação psíquica, que aí já entramos na seara dos distúrbios psíquicos classificados pela psiquiatria.

Delimitados os pressupostos teóricos de nossa pesquisa⁴, podemos agora adentrar na descrição e análise da intervenção concernente ao uso de cinema no ensino de filosofia. Para isso, algumas especificações serão necessárias neste artigo.

Desde o ano de 2007, o uso de cinema nas aulas de filosofia foi uma atividade constante em nossa prática de ensino. No entanto, alguns direcionamentos foram sendo gradativamente modificados, devido às demandas próprias desta intervenção. Foi, porém, nos anos de 2018 a 2020 que esta ação foi acrescida de novos elementos. Durante o ingresso no

⁴ Esta pesquisa será de natureza qualitativa, uma vez que as respostas e colocações dos estudantes estão pontuadas por apreensões mais subjetivas que prescindem, por sua vez, de dados numéricos e estatísticos.

Mestrado Profissional (Núcleo UFPE), a pesquisa nos ajudou a refletir e redirecionar nossa intervenção em sala de aula.

Realizada⁵ predominantemente na Escola Estadual Cícero Bezerra, localizada no município de Nossa Senhora da Glória, no Estado de Sergipe, abriga hoje mais de 1.300 alunos e alunas, distribuídos nas três séries do ensino médio. Cada turma é composta de 35 a 40 alunos e alunas. O colégio funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno. Oferece também a modalidade de EJA, Educação de Jovens e Adultos. Além desta escola, a intervenção aconteceu em outras duas unidades escolares no Estado de Pernambuco: na Escola Técnica Estadual Cícero Dias e no Ginásio Pernambucano.

Tendo em vista que a disciplina de filosofia possui carga horária de 25 aulas semanais, com duração de 50 minutos em cada turma, temos que priorizar determinadas ações em detrimento de outras. A princípio, os filmes eram exibidos nas salas de aula, o que nos gerava alguns empecilhos, já que tínhamos que instalar a aparelhagem antes e não dava tempo. Fomos percebendo que um lugar fixo, para exibir filmes e outros conteúdos audiovisuais, atenderia melhor ao nosso propósito. Além disso, quando os filmes eram exibidos nas salas de aulas, notávamos que os alunos e alunas ficavam mais dispersos, como se fosse uma atividade “normal”, “obrigatória”, “comum”. Dessa forma, usamos o espaço do laboratório de informática para este fim, que se aproximou melhor das características de uma sala de cinema: janelas plotadas com adesivos escuros, retroprojeter, ar condicionado, enfim, um maior respeito à ritualística do cinema.

Durante o ano letivo, não se mostra produtivo trabalhar com muitos títulos de filmes, de maneira que a experiência deva incluir o *feedback* dos estudantes, seja em suas produções escritas e/ou nos debates. Além disso, todo filme traz muitas camadas interpretativas, que podem ser referenciadas em diversos momentos. Neste período, portanto, escolhemos, de modo coletivo, três filmes: **O Show de Truman** (EUA, 1997), **Central do Brasil** (BR, 1998) e **Mulher Maravilha** (EUA, 2017)⁶.

⁵ É significativo o registro do cineclube feminista *Sexo Frágil é MeuZovários*, fundado por Jurema Raposo em 2015, na cidade de Recife, que também contribuiu para compreender o exercício *logopático* gerado pelo conceito-imagem dos filmes debatidos. Este grupo é composto por Alessandra Menezes, Cristiane Prates, Eneida Raposo, Jurema Pires Raposo, Karyne Machado, Marcela Brasil, Munira Amaya, Rosângela Barbosa e Tereza Matos.

⁶ No texto da dissertação de mestrado, constam, com detalhes, os *feedbacks* dos estudantes dos três filmes: diálogos e textos escritos.

A título de demonstração, vamos transcrever as falas das alunas e alunos resultantes da exibição do filme *Mulher Maravilha*⁷.

Este filme foi exibido durante um sábado letivo, no laboratório de informática do Colégio Estadual Cícero Bezerra, que foi bastante satisfatório porque os alunos, neste dia, não teriam outras atividades escolares, permitindo uma maior imersão na experiência. Sem interrupções, então, os estudantes, de três turmas do segundo ano, assistiram – no na íntegra.

Neste mesmo dia, após o término do filme, arrumamos as cadeiras em círculos e propusemos um debate. Nas aulas anteriores, deixamos claro que o propósito de trabalhar com filmes, na disciplina, não está reduzido apenas a seu caráter de entretenimento – ainda que o filme os divirta. Eles percebem a seriedade temática que pode gerar uma comédia, por exemplo. Notamos que, a cada experiência com o cinema, os estudantes vão compreendendo tanto a filosofia existente no cinema, quanto o cinema na filosofia (CABRERA, 2006). Não se torna necessário chamar a atenção dos alunos e alunas para este nosso objetivo primordial. Na medida em que as exibições vão acontecendo, destrincha-se um campo filosófico natural. Logo, os professores (as), enquanto mediadores da experiência, não vão precisar usar plaquinhas de comando, como: “aqui tem filosofia!” “aqui não tem filosofia!”

Sobre o filme *Mulher Maravilha*, extraímos a seguinte sequência de falas:

Aluno 1: A Mulher Maravilha é a versão feminina do Super Homem. Mas por que a condição de homem do super herói masculino não é tão falada como a condição de mulher da Mulher Maravilha?

Aluno 2: Ah, mas é lógico. A mulher tem menos força física. É muito mais difícil fazer o que o Super Homem faz.

Aluna 1: Eu acho que quem inventa essas histórias deve ser tudo homem. A Mulher Maravilha só consegue dar grandes saltos, mas o Super Homem voa... mas se a gente for pensar direitinho, o Super Homem, com mais super poderes, é mais fácil lutar contra o mal. A Mulher Maravilha precisa dar um impulso pra saltar de um lugar para outro. Então ela é mais forte que o Super Homem, que voa de boa, com aquela capinha vermelha [risos]

Aluno 3: E naquela hora que a Mulher Maravilha vai salvar o mundo e volta pra se distrair com um bebê que estava no colo de uma mulher, sentada na escadaria do

⁷ A produtora DC Comics convidou, pela primeira vez, uma mulher para dirigir um filme de super herói. Inspirado na Mitologia das Amazonas, o filme aborda questões sobre o lugar da mulher na sociedade, assim como a função dos mitos nas civilizações contemporâneas.

fórum? Tá vendo aí, a mulher vai salvar mundo e se atrasa por causa do bebê... [em tom irônico]

Aluno 1: Ela é super heroína, mas é mulher. Tem instinto materno. Mulher não precisa ser igual a homem para ser super heroína. Se você [referindo-se ao aluno 3] parar pra pensar, minha mãe trabalha fora, quando chega em casa, às 18h, vai dar conta da gente, de mim e dos meus dois irmãos menores. Meu pai não tá nem aí... quando chega do trabalho, ele senta no sofá e vai ver o jogo ou outra coisa na TV. Por isso, ajudo muito minha mãe. Antes dela chegar em casa, vejo a tarefa dos meus irmãos e boto eles pra tomar banho. E quando eu tiver uma família, não quero ser como o meu pai. [aplausos da turma, risos e burburinhos]

Aluna 2: Não sabia exatamente o porquê, mas nunca gostei de chamar a mulher de sexo frágil. No filme, a Mulher Maravilha salva um monte de gente, dá porrada, luta sem arma de fogo, aí chega o boy, que ela tirou do mar quando ele caiu do avião e diz: ‘vou proteger você’ [fazendo uma voz grave, masculina]. Coisa mais sem jeito... E ainda mais ela que tem o laço da verdade. Quem tem o laço da verdade? A Mulher Maravilha, ora! [riso]

Aluno 4: Já pensou casar com uma mulher com um troço desses? [risos]

Aluna 1: Minha gente, olha só: tudo começou porque mulheres foram assassinadas pelos homens. Na mitologia grega, já se falava em feminicídio. Com isso, elas tiveram que se defender deles. É só uma mulher mostrar força que muitos homens não suportam. Como conviver com isto? A gente convive porque não tem jeito, né? Mas a luta continua. Meu pai deixou a minha mãe porque ela voltou a trabalhar. No momento, sofremos com isso. Mas hoje compreendo mainha. Meu padrasto apoia ela em tudo. Às vezes é necessário sim dar um chute na bunda de certos homens. Eu ainda amo o meu pai, mas ele é machista demais. Eu acho que nós, mulheres, temos que conhecer muito bem o modo de pensar dos nossos namorados para não sofrer no futuro.

Aluna 3: Aqui na escola mesmo, quantas meninas se casam e abandonam o colégio. Eu mesma já tentei convencer uma amiga a não fazer isto. Mas ela disse que não dava tempo de estudar e cuidar da casa e do marido. Até a própria mãe dele apoiou o marido. Fiquei revoltada com isso. Ela tirava boas notas. Pensava em fazer Direito. E, agora, grávida, é que ela não volta mesmo pra escola. Em pleno século XXI, as mulheres sendo alvo dessa forma de se pensar errada de muitos homens. Pra se libertar, só fazendo como as Amazonas mesmo.

Aluno 2: Mas será que excluir os homens é a melhor opção? Se as Amazonas davam os bebês homens e eles só viviam entre homens, como vão resolver o problema? Talvez fosse melhor acompanhar o crescimento dos homens, educá-los para não agirem dessa forma. Veja a mãe da sua amiga. Apoiando a decisão do marido, impedindo a filha de estudar. O machismo não é só culpa dos homens.

Aluna 3 [irritada, olhando para o Aluno 2]: Agora lascou tudo mesmo: a culpa é nossa? (...)[neste momento, intervimos expondo algumas questões sobre o machismo estrutural]

Este é um dos trechos de muitas outras de nossas experiências no ensino médio. É importante frisar a presença da universalidade filosófica nos encaminhamentos dos debates, mesmo considerando as posições individuais – e até “pessoais” dos alunos e alunas. No filme *Mulher Maravilha*, a “condição da mulher na sociedade” é uma constante nos debates; sem nenhum tipo de direcionamento prévio, as alunas e os alunos entram num debate caloroso a respeito dos papéis de gênero na sociedade. Isto acaba sendo um gancho para acessar temas e concepções filosóficas sobre o assunto. Aqui, portanto, a abordagem *logopática* vinculada ao cinema colabora para desencadear um interesse maior nos conceitos da tradição. Nesta turma, fizemos pesquisas sobre o machismo estrutural, que foi uma demanda própria da experiência.

Uma das características do conceito-imagem consiste em abrir o caminho à universalidade, assim como pretende a filosofia no âmbito discursivo/escrito. No entanto, (CABRERA, 2006) afirma que a universalidade do cinema é do tipo da *possibilidade*, enquanto que na filosofia está na dimensão da *necessidade*. As apreensões resultantes do impacto *logopático* causado pelo conceito-imagem conduzem os estudantes a compreender as situações além do “tem que ser assim” para o “pode ser assim”. Isto, por sua vez, enriquece a habilidade de incorporar novas possibilidades de resolução de problemas, além de fazê-los compreender que os moralismos empobrecem a vida vivida em enquadramentos fixos e estéreis.

Tomando por base as produções escritas e orais dos alunos e alunas, evidencia-se a não supressão da experiência particular, em função de abstrações conceituais – seja por meio do impacto emocional causado no espectador ou na identificação com o protagonista de um filme; a universalidade irrompe das variedades de situações existentes nas narrativas fílmicas. Nada impede que uma aluna, ao falar das situações e conflitos vividos pela personagem Mulher Maravilha, relacione-os com as situações vividas em sua própria família. No entanto, é preciso que se tenha cautela para que as experiências com o cinema não descambem na pura eclosão emocional, sugerido por propostas pedagógicas onde o *lúdico* apresenta-se como único alvo. Nota-se claramente que o exercício de criação conceitual também pode ser provocado por um desconforto prévio, que passa pelo *pático* - mas sem ignorar o fator lógico.

Alunos e alunas descobrem, desvelam, retomam, despertam para novas ampliações suas visões de mundo. Nossa intervenção, pois, procura colocar mais questões do que fechá-las em soluções mágicas, por meio de fórmulas pré-definidas. Um filme pode nos impactar após dias de tê-lo assistido, daí a experiência com cinema no ensino médio não se limitar ao

quantitativo de filmes exibidos durante o ano letivo. O filme *O Show de Truman*, por exemplo, foi acessado pelos estudantes, como referência filosófica, do começo ao final do ano.

Vamos agora, na medida do possível, expor os resultados de nossa pesquisa, de modo a não esgotá-los em explicações conclusivas. Trata-se, muito mais, de mostrar algumas indicações relativas ao uso de cinema no ensino de filosofia.

- **Nota-se uma maior familiaridade com a linguagem e o sentido da filosofia.** Os estudantes adentram na região filosófica, através da compreensão de que o exercício filosófico não é apenas uma técnica de quem detém conhecimento sobre seus temas. Alunas e alunos são dotados da capacidade de filosofar. Logo, além dos muros da escola, a filosofia sempre será presente em suas vidas;
- **Educação para o olhar.** A compreensão de que as imagens são textos, em suas várias formas de manifestações. Neste universo imagético, alunos e alunas atentam para o fato de que há intenções subjacentes na imagem, o que demanda algum tipo de hermenêutica para sua decodificação. Não existe neutralidade;
- **Elaboração emocional/psíquica.** A linguagem imagética, levando em conta seu teor simbólico, contribui para adolescentes e jovens compreenderem seus próprios processos de transformação, através da identificação com a complexidade da vida vivida. Isto ficou muito claro para nós, quando, após a exibição de um filme, um aluno nos confidenciou: “que bom, não existe nada errado comigo.” Entretanto, o foco central de nossa intervenção não se situa neste âmbito terapêutico, mas é algo a se considerar, uma vez que o índice de problemas mentais/emocionais tem aumentado bastante no mundo contemporâneo;
- **Um maior entendimento e interesse nos conceitos filosóficos da tradição.** Quando o cinema insere o elemento *pático* na compreensão, porque ele está carregado de conexões afetivas, o trabalho com o conceito sai da esfera da abstração fria em direção a um ambiente bem mais atrativo na sala de aula. Sendo assim, o ato de estudar surge de motivações autônomas e não de coações avaliativas. Percebe-se claramente que o trabalho pedagógico com o ensino da filosofia necessita ser desperto pela própria vida e não pelos conceitos já pensados. O cinema, já filosófico, contribui para acionar este *click* nos estudantes;

- **Melhoria gradativa da expressividade oral e escrita.** Nota-se uma melhoria na desenvoltura – escrita e oral dos estudantes em relação às próprias posições diante dos temas discutidos através dos filmes.
- **O diálogo, enquanto encaminhamento filosófico foi bastante estimulado em sala de aula, com observância a algumas “regras”, sendo internalizadas gradativamente, de modo não mecânico.** A escuta respeitosa e concentrada, a possibilidade de mudar de perspectiva; a fala mais sistemática (que acompanha uma lógica argumentativa, distanciando-se da mera opinião); a empatia entre alunas e alunos; a empatia em relação aos problemas sociais e comportamentais dos indivíduos. As atividades que pressupõem o uso filosófico da fala vão se transformando ao longo de seu exercício. Muitos professores e professoras preferem evitar debates em função do risco dos embates calorosos entre os estudantes. A sala de aula silenciosa, para muitos que compõem a gestão escolar, é indício de que a ordem e a disciplina estão ocorrendo naquele espaço. Em muitos momentos, os alunos e as alunas criam a percepção necessária de que o professor e a professora devem protagonizar o momento. Em outros, porém, os estudantes falam entre si, no movimento de se propor oposições, reiteraões, acréscimos, enfim, características inerentes ao ato de debater.
- **As diferenciações entre ética e moral.** Por meio da universalidade situacional gerada pelo impacto causado pelo conceito – imagem, os filmes fazem um gancho com o tema da moral e ética na vida vivida pelos seus personagens. Durante as aulas expositivas, esta diferenciação é sempre passível de dúvidas que demandam outros esclarecimentos. As situações dos filmes exemplificam melhor uma questão de ordem técnica/abstrata.⁸
- **O interesse pelo cinema para além do entretenimento.** A princípio, os jovens assistem aos filmes com o único intuito de divertimento, para saírem da rotina escolar. À medida que o cineclube torna-se mais presente no cotidiano escolar, nota-se claramente uma nova motivação na procura de filmes. Fora do espaço escolar, muitos

⁸ Ao exibir o filme Um Ato de Coragem (EUA, 2002) em que o personagem interpretado pelo ator Denzel Washington (John Q. Archibald) mantém como refém um setor inteiro num hospital dos EUA, mostra muito bem essa relação entre moral e ética. Numa atitude de desespero, seu filho adoece e precisa com urgência de um transplante de coração. Sabendo que o plano de saúde recusou cobrir os gastos com a cirurgia, o pai não hesita em cometer uma ação ilícita. Entretanto, a vida de seu filho, em risco, devido à imposição de uma interdição claramente injusta, motiva-o a ultrapassar um limite moral. O transplante é feito, o garoto é salvo e o pai vai ser julgado posteriormente. O filme convida – nos, portanto, a fazer uma reflexão profunda entre a aceitação de uma regra moral (não podemos fazer nenhum ser humano de refém) para uma outra questão, mas agora no plano da ética (a preservação da vida humana, no caso do filho, deve ser considerada como princípio absoluto?).

alunos e alunas, numa conversa casual, contam - me sobre filmes que assistiram em casa, analisando-os criticamente ou relatando o sentido do filme, de um ângulo mais profundo.

- **A estimulação do potencial criativo no exercício conceitual, pelo uso de metáforas e comparações analíticas.** A disciplina de filosofia possui o duplo objetivo: compreender o conceito simultâneo ao ato de conceituar. Logo, o cinema, por também fazer uso de metáforas e analogias, acessa nos estudantes a possibilidade de utilizá-las como ferramentas que auxiliam o ato criativo do processo de conceituar.

O impacto que o cinema proporciona nas subjetividades, surge como aliado à autopercepção de que vivemos entre o visível e o invisível, entre a admiração, de que falava Aristóteles, e a familiaridade cotidiana. O conceito-imagem pesca, em nós, o potencial filosófico que sempre possuímos, muitas vezes adormecidos pelas estratégias lucrativas e perniciosas da Indústria Cultural, muito bem lembrada por ADORNO (1944). Este veneno, porém, pode também se transformar em antídoto na medida em que a capacidade humana de fantasiar projeta luz sobre as sombras da alienação e da manipulação. Assim, o potencial filosófico no cinema é demonstrado através das próprias experiências aqui descritas e analisadas, que anima de sangue o coração de nossa habilidade abstrativa/teórica.

Esta pesquisa, como toda pesquisa, não se propõe conclusiva, ao contrário, ela dá-se também numa abertura, que advém da própria prática pedagógica.

Referências

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

CABRERA, J. **O cinema pensa: uma introdução à filosofia através de filmes**. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

_____. **Diário de um filósofo no Brasil**. *Revista Estudos Filosóficos*. Rio Grande do Sul: UNIJUÍ, 2013.

DUARTE, R. **Cinema e Educação**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LARROSA, J.B. Notas sobre o saber da experiência. In: **Revista Brasileira da Educação** n. 19. Universidade de Barcelona: Barcelona, 2002

_____, Jorge. **Linguagem e Educação de Babel**. São Paulo: Autêntica, 2007

Filmografia

CENTRAL do Brasil. Direção Walter Salles. BR/ FR: Europa Filmes, 1998. 1 DVD (110min)

CIDADÃO Kane. Direção de Orson Wells. EUA: Warner Bros, 1967. 2 DVDs (119min)

MULHER Maravilha. Direção de Patty Jenkis. EUA: Warner Bros, 2017 1 DVD (142min)

O MENTIROSO. Direção de Tom Shadyac. EUA: Univrsal, 1997. 1 DVD

O SHOW de Truman. Direção de Peter Weir. EUA: Universal, 1998. 1 DVD (102min)

SOB o Domínio do Mal. Direção de Jonathan Demme. EUA: Universal, 2004. 1 DVD (130min)

UM Ato de Coragem. Direção de Nick Cassavetes. EUA: Playarte Pictures, 2002. 1 DVD (118min)

O ENSINO DE FILOSOFIA EM OUTROS TERRITÓRIOS DO PENSAMENTO: CONEXÕES POSSÍVEIS

Mônica Sampaio da Silva¹
José Renato de Araújo Sousa²

Resumo:

Ao pensar a filosofia como criação de conceitos, a partir dos processos geofilosóficos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização, o ensino de filosofia pautado nessa perspectiva propõe um olhar crítico e aberto a possibilidades de conexões da filosofia e seu ensino com outros territórios do pensamento, visando à construção constante da prática docente como processo inerente à individuação, ao estilo de cada professor, que se constrói a partir de sua formação, perspectiva filosófica e experiências vivenciadas em sala de aula. Nesse sentido, propõe-se a pensar, partindo da perspectiva de Gilles Deleuze e Félix Guattari (2010), a seguinte problemática: É possível criar conexões entre o ensino de filosofia, enquanto território existencial, com outros territórios do pensamento? Partindo desses pensadores e de alguns de seus comentadores, tem-se o objetivo de investigar a existência da possibilidade de conexões entre a prática do professor de filosofia com outros territórios do pensamento. A metodologia adotada é de uma pesquisa bibliográfica, calcada na leitura de pensadores tais como Deleuze e Guattari (2010), Cerletti (2009), Machado (1990), entre outros. A partir do contexto vivido com a chegada da pandemia do coronavírus – Covid-19, deparamo-nos com a necessidade de reorganizar o convívio social. Nesse contexto, também se encontra o professor, que precisou reinventar sua prática docente para ceder lugar a uma nova maneira de trabalhar filosofia com os estudantes. Assim sendo, neste estudo demonstramos ser possível criar conexões entre o ensino de filosofia e outros territórios do pensamento, sendo essa uma possibilidade para que o professor possa dar novos rumos à sua práxis em sala de aula.

Palavras-chave: criação conceitual; geofilosofia; território; ensino de filosofia.

100

PHILOSOPHY TEACHING IN OTHER TERRITORIES OF THOUGHT: POSSIBLE CONNECTIONS

Abstract:

When thinking of philosophy as the creation of concepts based on the geophilosophical processes of territorialization, deterritorialization and reterritorialization and the teaching of philosophy based on this perspective, a critical look is and open to the possibilities of connections between philosophy and its teaching with other territories of thought which aims at the constant construction of teaching practice as a process inherent to individuation, in the style of each teacher that is built from his training, philosophical perspective and experience lived in the classroom. Thus, it proposes to think, starting from the perspective of Gilles Deleuze and Félix Guattari (2010), the following problem: is it possible to create connections between the teaching of philosophy as an existential territory with other territories of thought? Starting from these thinkers and some of their commentators, we aim to investigate the existence of the possibility of connections between the philosophy professor's practice with other territories of thought. The methodology adopted is bibliographic research with the reading of thinkers such as Deleuze and Guattari (2010), Cerletti (2009), Machado (1990), among others. From the context experienced with the arrival of the coronavirus pandemic - Covid-19, we are faced with the need to reorganize social life. In this context, there is also the teacher, who had to reinvent his teaching practice to give way to a new way of working philosophy with students. Therefore, in this study we demonstrate that it is possible to create connections between the teaching of philosophy and other territories of thought, which is a possibility for the teacher to give new directions to his praxis in the classroom.

Keywords: conceptual creation; geophilosophy; territory; philosophy teaching.

¹ Mestre em filosofia – PROF-FILO/UFPI. Especialista em Ensino de Filosofia no Ensino Médio – UESPI e Graduada em Filosofia – UFPI. monicasampaio79@gmail.com

² Professor Doutor do programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFPI. renatocacto@hotmail.com

Introdução

O pensamento desenvolvido pelos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari (2010) inaugurou uma nova perspectiva de filosofia – como sendo “a arte de criar conceitos”, opondo-se à filosofia clássica – como uma filosofia que pensa a partir de pressupostos e postulados. Esses pensadores também reconhecem o poder de criação de outros territórios do saber: da arte e da ciência. Contudo, estes territórios não criam conceitos. Criam agregados sensíveis e funções, respectivamente. A filosofia, a arte e a ciências são criadores, mas cada um com suas especificidades. Deleuze e Guattari (2010) se interessam pela conexão entre os territórios filosófico, artístico e científico, buscando os ecos que há entre eles.

Deleuze possui um estilo filosófico próprio e tem como marca de seu estilo compor os conceitos numa teia de relações; todos os conceitos criados por ele se conectam uns nos outros, fazendo um rizoma. O pensamento filosófico deleuziano é rizomático. Uma das maneiras de criar conceitos que compõem o pensamento deleuziano é criá-los a partir dos movimentos da geofilosofia. Deleuze, além de criar conceitos que vêm de dentro do território filosófico, desterritorializa-se para outros territórios, em busca de elementos não conceituais, que fazem conexão com seu sistema de relação conceitual e com seu plano de imanência, criando, desse modo, novos conceitos.

Entendido dessa forma:

Pensar a exterioridade da filosofia é estabelecer ecos, ressonâncias, conexões, articulações, agenciamentos, convergências entre elementos não-conceituais dos outros saberes [...] que, integrados ao discurso filosófico, são transformados em conceitos. (Machado, 1990, p. 5-6).

Ao compreender essa relação de exterioridade da filosofia, pode-se fazer um deslocamento desse entendimento à questão do ensino de filosofia, que tem a criação de conceitos como perspectiva. Deve-se pensar também na exterioridade desse ensino e sua relação com outros territórios do saber. Se o pensamento filosófico, nessa perspectiva, possui relação com o que está fora, o ensino de filosofia também admite essa relação. É nesse sentido que se formulou a seguinte questão: É possível criar conexões entre o ensino de filosofia, enquanto território existencial, com outros territórios do pensamento?

Pensamos que há sim a possibilidade de conexões entre o ensino de filosofia e outros territórios do pensamento, no intuito de criar composições possíveis do estilo filosófico do professor de filosofia como individuação inerente à prática docente. Se a filosofia é tomada como ato criativo, a prática docente, como uma questão de estilo próprio, também deve ser

criada, e isso pode ser construído a partir de processos de territorialização (a partir do próprio território, no caso, a filosofia), desterritorialização (saída do território da filosofia para outros territórios) e reterritorialização (retorno ao território) de suas práticas, no intuito de criar seu próprio estilo docente, como uma individuação.

1. A criação conceitual a partir dos processos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização

Deleuze, em *O que é a filosofia?* (2010, p. 105-106), afirma que “os filósofos são estrangeiros, mas a filosofia é grega”. O que ele quis dizer com isso? Ao fazer tal afirmação, entendemos que ele quis dizer que a filosofia nasceu na Grécia, ou seja, tem origem grega, e que todo filósofo, ao fazer filosofia, utiliza a herança ou as características gregas no seu modo de filosofar. A terra da filosofia é a Grécia, e o filósofo é um estrangeiro, que sai do seu território para movimentar o pensamento, entrando em agenciamentos³, que se conectam a outros agenciamentos, constituindo-se, assim, movimentos de desterritorialização absoluta.

Ele sai do território – esse é percorrido por movimentos de desterritorialização relativa em que os elementos heterogêneos de agenciamento, em alguns casos, adquirem independência suficiente para formar uma desterritorialização absoluta. Há formação de novos agenciamentos, há movimentos, componentes de passagem nos agenciamentos territoriais. As forças de desterritorialização trabalham o território, fazendo passar agenciamentos territoriais a outros agenciamentos.

Um agenciamento comporta dois segmentos: um de conteúdo, outro de expressão. O primeiro, é agenciamento maquínico de corpos, de ações e de paixões, mistura de corpos reagindo uns sobre os outros; e o segundo, é agenciamento coletivo de enunciação, de atos e de enunciados, transformações incorpóreas atribuindo-se aos corpos. Na visão de Deleuze e Guattari (1997, p. 52), um agenciamento “se define por uma latitude e uma longitude, por velocidades e afectos, independentemente das formas e dos sujeitos que pertencem tão somente a outro plano”. Isso porque, no plano de imanência, os agenciamentos comportam *hecceidades*, que não têm começo nem fim, mas um meio, são rizomas. Os indivíduos, que são latitude e longitude, possuem uma individuação, ou uma hecceidade, em “que param de ser sujeitos para devir acontecimentos em agenciamentos” (Deleuze e Guattari, 1997, p. 52).

3 Os agenciamentos, para Deleuze, são entendidos como aquilo que se relaciona, se conecta a algo, que faz ressonância, ligação com algo, são componentes de passagem.

Segundo os autores citados (1997, p. 53), há agenciamentos que comportam segmentos de conteúdo e de expressão, “pois o plano de consistência só tem por conteúdo hecceidades, ele tem também toda uma semiótica particular que lhe serve de expressão. Plano de conteúdo e plano de expressão”. No plano de consistência ou imanência, há hecceidades de agenciamentos – corpo como longitude e latitude, e hecceidades de interagenciamentos – linhas que se cruzam entre longitude e latitude.

Existe uma composição, uma semiótica que serve ao segmento de expressão de um agenciamento; essa semiótica é “composta de nomes próprios, de verbos no infinitivo e de artigos ou pronomes indefinidos” (Deleuze e Guattari, 1997, p. 53). Como exemplos, podemos citar um devir-animal, um devir-criança, um devir-imperceptível. O tempo do verbo no infinitivo é do acontecimento ou do devir, que se opõe ao tempo cronológico.

Deleuze e Guattari, em “Mil Platôs” - Vol. 4 (1997), fazem uma crítica à psicanálise, afirmando que essa quer, a todo custo, interpretar os indefinidos como um definido, um possessivo escondido por trás do indefinido. Já esses autores defendem o contrário. Pensam o indefinido como um agenciamento coletivo, como um individuante, e não como uma determinação de subjetividade como condição de toda enunciação. O agenciamento coletivo de enunciação relaciona-se com o manejo do indefinido como individuante em um coletivo.

103

Um agenciamento tem, ao mesmo tempo, lados territoriais ou reterritorializados. Esses se referem ao campo de experiência, em que se elaboram o plano de imanência; é máquina abstrata. Um agenciamento é máquina abstrata num plano de imanência porque esse implica uma destratificação de formas, funções e de sujeitos do plano transcendente para extrair afectos, agenciamentos, por isso que não para de reconstituir-se um no outro, de extrair-se um do outro, implicando, assim, movimentos de desterritorialização – saída do território dado – que o plano transcendente sempre tenta cortar as linhas de fuga, ou seja, reterritorializar-se, interromper os movimentos de desterritorialização. É abstrata porque não se sabe, de antemão, quando acontece a passagem de um plano ao outro.

A Grécia é a terra da filosofia, e o filósofo é aquele que sai do território – seu modo de filosofar – para reterritorializar-se sobre a terra. A filosofia grega possui três traços, são eles: a imanência, a amizade e a opinião ou conversação. Quando o filósofo reterritorializa, ele se apropria, de algum modo, desses três traços gregos. A terra e o território, segundo Deleuze e Guattari (1997), estão sempre em defasagem, um em relação ao outro; a primeira, como ponto intenso em profundidade, como razão de ser; e a segunda, como condição de conhecimento, como saber. É essa defasagem que faz com que o agenciamento viva o território, mas como

território perdido, desterritorializado. O essencial na filosofia está em tornar o pensamento móvel, movimentá-lo, e não tomá-lo como juízo sintético. O essencial está nas forças e intensidades desses movimentos, e não nas formas e matérias.

Na filosofia, aparece um princípio de razão contingente, mas os gregos captaram a relação do objeto com o sujeito como contemplação, e é nesse sentido que Deleuze e Guattari (2010) afirmam que o sujeito e o objeto oferecem uma má aproximação do pensamento: pensar se faz na relação entre o território e a terra. E esses são dois componentes indiscerníveis: desterritorialização (do território à terra) e reterritorialização (da terra ao território).

Refere-se, a reterritorialização, às tentativas, a todo custo, de retorno ao plano transcendente, das linhas molares⁴ e ao território. A memória ou a lembrança tem a função de reterritorializar, ela faz voltar-se ao território, por isso o “devir é uma antimemória” (Deleuze e Guattari, 1997, p. 96), porque no devir a memória é molecular, pois não integra um sistema molar, a desterritorialização comporta componentes moleculares.

Ainda em “Mil Platôs” - vol. 4 (1997), esses filósofos apontam que os sistemas de territorialização e de reterritorialização são sistemas pontuais – nesses sistemas a linha e a diagonal servem de coordenadas ou ligações de um ponto a outro – enquanto que os sistemas de desterritorialização, rizomático, são sistemas lineares ou multilineares, uma vez que “a linha libera-se do ponto como origem; a diagonal libera-se da vertical e da horizontal como coordenadas; da mesma forma, a transversal libera-se da diagonal como ligação localizável de um ponto a outro” (Deleuze e Guattari, 1997, p. 102). Sendo assim, é necessário que se faça funcionar, ao mesmo tempo, componentes de territorialização, desterritorialização e reterritorialização.

Já a desterritorialização pode ser de dois modos: relativa, “na medida em que concerne à relação histórica da terra com os territórios que nela se desenham”; e absoluta, “quando a terra entra no puro plano de imanência de um pensamento que absorve a terra” (Deleuze e Guattari, 2010, p. 107). Em se tratando da desterritorialização absoluta, essa sempre encontra uma maneira, sobre o plano de imanência, de tomar o lugar de uma desterritorialização relativa, pois “pensar implica aqui numa projeção do transcendente sobre o plano de imanência” (Deleuze e Guattari, 2010, p. 107). Quando a desterritorialização relativa é transcendente, o elemento transcendente deve inclinar-se para se inscrever sobre o plano de imanência. Nesse caso, “a transcendência que se projeta sobre o plano de imanência [...] o povoa de figuras”

4 As linhas molares, para Deleuze, referem-se aos sistemas binários – homem/mulher, criança/adulto etc.; arborescentes, circulares e segmentares. Sobre as linhas de segmentaridade, ver Mil Platôs vol. 3, 2012.

(Deleuze e Guattari, 2010, p. 108). Os hexagramas e a mandala são exemplos de pensar por figuras.

Esses autores (2010) afirmam que a desterritorialização relativa, quando é transcendente, é vertical, celeste; mas quando ela se projeta sobre o plano de imanência, como espiral, a vertical celeste desce sobre a horizontal do plano de pensamento, ou seja, sobre a imanência. É nesse ponto que a desterritorialização deixa de ser relativa para ser absoluta; também é nesse ponto que se pensa por conceitos, e não mais por figuras, e isso acontece quando o pensamento deixa de projetar-se em termos para conectar-se aos conceitos, uma vez que os conceitos não se projetam, eles se conectam. Na criação conceitual, no ponto de vista de Deleuze, os conceitos entram num sistema de relação, de conexão, de conjunção para compor o pensamento.

Deleuze e Guattari (2010, p. 115) afirmam que a filosofia é uma geofilosofia, isso porque “a geografia não se contenta em fornecer uma matéria e lugares variáveis para a forma histórica”. Para eles, a filosofia é devir, e o devir não é história, mas contingência. É nesse sentido que o conceito é mais geográfico que histórico, porque “nasce na história, nela recai, mas não pertence a ela. Não tem em si mesmo início e nem fim, mas somente um meio. Assim, é mais geográfico que histórico” (Deleuze e Guattari, 2010, p. 132). Criar conceitos é puro acontecimento, é puro devir sobre o plano de imanência. O acontecimento é contingente, e não histórico.

Esses autores não pensam a filosofia de forma linear e progressiva, mas como espaços em que há movimentos ou possibilidades de pensamento. Assim, o plano de imanência é entendido como o solo, a terra ou a fundação em que a filosofia vai criar seus conceitos.

Deleuze (1988) critica a filosofia clássica, entendida como imagem dogmática do pensamento, a fim de engendrar a sua filosofia como pensamento sem imagem. Em palestra proferida, Roberto Machado⁵ afirmou que Deleuze criou dois espaços antagônicos. Segundo ele (2014), Deleuze cria o espaço da filosofia como imagem dogmática do pensamento, e o espaço da filosofia como pensamento sem imagem. É nesses dois espaços que Deleuze situa a sua filosofia, e não numa dimensão histórica. Por isso que Machado (2014) afirma que sua palestra também poderia intitular-se: “A geografia deleuziana do pensamento”.

Sendo assim, pode-se perceber que o pensamento filosófico deleuziano é engendrado em espaços, e não numa dimensão histórica. Por isso que Deleuze e Guattari (2010)

⁵ Palestra proferida por Roberto Machado, intitulada: Deleuze e a filosofia. Universidade Federal do Acre, em 2 de set. 2014. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_ttmrtLORBA. Acesso em: 18 dez. 2019.

afirmam que a filosofia é uma geofilosofia. E assim sendo, os seus processos acontecem da seguinte maneira: o filósofo traça o plano de imanência, sua terra, o qual utiliza para orientar-se no pensamento; a filosofia é o seu território, e a partir do seu território o filósofo pode criar seus conceitos, sem sair do seu território, ou pode sair dele (desterritorializar-se) para outros territórios e extrair elementos não-filosóficos, para então retornar ao território (reterritorializar-se) ressignificando-os e, assim, criar conceitos.

Assim sendo, indagamo-nos: É possível a criação de conceitos no ensino de filosofia com os estudantes? Criar conceitos envolve o gosto filosófico. Ao longo do tempo, lidando com a história da filosofia e os conceitos criados pelos filósofos, é que se pode ousar criar conceitos. Sabe-se que não há a pretensão de transformar os estudantes de filosofia em filósofos, a não ser numa graduação em filosofia, e nem há o tempo necessário para tal ousadia; não é algo fácil de se alcançar, tanto por parte do professor como do estudante, mas também não é impossível. Pode ser que em algum momento, raro é claro, um/a estudante ou professor crie um conceito.

É a partir dos processos da geofilosofia que se busca investigar a existência da possibilidade de conexões entre a prática do professor de filosofia com outros territórios do pensamento, no sentido de que cada professor possui seu modo de trabalhar a filosofia em sala de aula e, desse modo, cria seu estilo próprio de ser professor, como modo singular, numa repetição autêntica, que não se assemelha e nem visa a um modelo ideal de prática a ser seguido.

Nesse sentido, a prática docente não é a simples adoção de um método para ensinar filosofia, mas a criação de um estilo próprio, que faz parte da própria individuação e que pode ser entendido como ato de criação, pois para Deleuze e Guattari (2010), o que importa é criar, é tentar fugir do modelo de identidade, da representação, da forma do Mesmo.

2. O ensino de filosofia e as possibilidades de conexões com outros territórios do pensamento

A partir do contexto vivido com a chegada da pandemia do coronavírus – Covid-19 –, deparou-se com a necessidade de reorganizar o convívio social. Conforme orientações das instituições de saúde, as interações sociais devem ser evitadas, o que levou as pessoas a se distanciarem fisicamente, como medida de prevenção para evitar a contaminação pelo vírus. Assim sendo, surgiram novas formas de interação, deparando-se, também, com a necessidade de criar, de inventar novas formas de trabalhar.

Nesse contexto, também se encontra o professor, que precisou se reinventar, ou seja, criar novas formas de trabalhar o conteúdo, novas metodologias diante do formato das aulas remotas. O professor foi, de certa forma, obrigado a reinventar-se, e tudo que já havia estudado e incorporado ao seu fazer docente, precisou ser repensado e ceder lugar a uma nova maneira de trabalhar a filosofia com os estudantes.

Deleuze (1988) fala que não tem como saber previamente como alguém aprende, sendo assim, não há método para aprender e, conseqüentemente, para ensinar, “mas um violento adestramento, uma cultura” que percorre o indivíduo. Não há método porque esse pressupõe o saber, é a manifestação do senso comum – que constitui a doxa – tendo como pressuposto “uma boa vontade como uma ‘decisão premeditada’ do pensador”, ao passo que a cultura, que pressupõe o aprender, é involuntária, já que se passa no inconsciente, para encadear uma sensibilidade, uma memória, e depois um pensamento, que se dá, como já foi dito, por “um violento adestramento”. Por isso que “é do ‘aprender’ e não do saber que as condições transcendentais do pensamento devem ser extraídas” (Deleuze, 1988, p. 160).

Segundo Cerletti (2009), ao se pensar o ensino de filosofia, deve-se levar em consideração a concepção de filosofia adotada pelo professor, e dependendo da concepção que se tome, influenciará sobre o sentido de ensinar filosofia. Afirma ainda que o professor deverá ser um filósofo, pois filosofará com os estudantes, a partir de sua concepção filosófica, ou da concepção adotada por ele. Sendo assim, ensina-se filosofia com enfoque numa perspectiva filosófica, desse modo, o ensino de filosofia consiste numa forma de intervenção filosófica sobre o que se ensina.

Deleuze e Guattari (2010) afirmam que o filósofo é criador, e não reflexivo; assim sendo, o professor de filosofia, em certa medida, também é um filósofo, e um filósofo criador, que deve buscar criar seus conceitos, e conseqüentemente, criar sua prática docente. Partindo desse entendimento sobre o ensino de filosofia, e considerando a perspectiva filosófica deleuziana da filosofia como geofilosofia – de desterritorializar-se e reterritorializar-se – há que se pensar na possibilidade de se ensinar filosofia nessas condições expostas aqui. Se a filosofia admite uma relação de exterioridade com outras formas de pensamento e cria conceitos com elementos vindos de fora do seu território, há de se pensar também o ensino de filosofia e sua relação com o que vem de fora.

Ao ensinar filosofia, nessas condições, deve-se assumir uma postura aberta ao novo, à criatividade e a possibilidades de construção do fazer docente, que sempre se encontra em

vias de vir a ser, e não como algo engessado, ou com a passiva adoção de modelos ou métodos de se trabalhar filosofia com os estudantes.

Entendendo o ensino de filosofia como uma construção constante da prática docente e aberta a possibilidades, propõe-se um deslocamento conceitual dos processos geofilosóficos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização, para pensar a prática docente a partir desses processos. O professor, nessa perspectiva, deve buscar as conexões possíveis dos conhecimentos do território filosófico com outros territórios, como o artístico ou o científico; pensar a filosofia a partir de elementos de outros territórios, conectando-os ao seu plano de imanência e ao problema levantado por ele e seus estudantes, pois o ensino de filosofia, nessa concepção, deve ser voltado para uma abordagem problematizadora, e não para uma abordagem reflexiva ou contemplativa.

Nessa prática pedagógica, o professor deverá encontrar conexões, ressonâncias entre o pensamento filosófico e os outros territórios do pensamento, no intuito de problematizar e provocar os estudantes a movimentarem o pensamento e a criarem possibilidades de pensar a filosofia numa perspectiva criadora e, desse modo, fugir da perspectiva da filosofia como representação do mundo, da reflexão sobre as coisas, sobre os fatos históricos e da contemplação da realidade.

De acordo com a perspectiva deleuziana, não há uma hierarquia dos saberes (entendidos como territórios), mas diferentes territórios, que são igualmente criadores. Segundo Deleuze e Guattari (2010), a filosofia, a arte e as ciências são criadoras, porém, cada uma com suas peculiaridades. A filosofia cria conceitos, a arte cria agregados sensíveis e a ciência cria funções. Esses filósofos afirmam que há relações entre esses territórios, que se dão por conexões que se fazem de uma infinidade de maneiras possíveis, e não são predeterminadas.

É nesse sentido que acreditamos que as práticas docentes são constituídas dos processos da geofilosofia, um constante territorializar-se, desterritorializar-se e reterritorializar-se, como meio de criação, que favorece tais condições para a noção de filosofia como atividade criadora. É nessas práticas, enquanto docentes nômades, que saem do território da filosofia para habitar outros territórios não filosóficos, como a literatura, o cinema, a música, o teatro, entre outros, e extrair desses territórios elementos não filosóficos para criar, de forma singular, suas práticas. Dessa forma, está instaurada a função da filosofia, conforme o pensamento deleuziano, como a arte de criar conceitos.

Na escola, o professor encontra-se envolvido com modos/práticas de ministrar aulas, práticas essas concebidas como bons modelos a serem seguidos; ao tentar criar novos

modos para trabalhar em sala de aula, ou seja, criar seu estilo no fazer docente, ele rompe com o instituído, para se desterritorializar, para criar linhas de fuga. E o seu fazer como professor encontra-se nesse constante deslizar entre práticas instituídas (modelos a serem seguidos) e modos inventivos de ser professor (linhas de fuga ou desterritorialização).

Considerações finais

O ensino de filosofia, numa perspectiva deleuziana, tomado como um ensino que não visa a refletir sobre as coisas, sobre os fatos históricos, muito menos contemplar a realidade, é vivenciado como ato de criação, que busca fugir do instituído, de métodos e modelos, e que está constantemente pensando e criando sua prática docente.

A prática docente encontra-se em constante devir, atualizando-se, desterritorializando-se e reterritorializando-se; porém, cada vez que volta ao território, problematiza-o, modifica-o, ressignifica-o, transforma-o e recria-se, de acordo com os elementos disponíveis, para torná-lo outro. E é nesse sentido que afirmamos que todo professor cria seu estilo próprio de ser professor, que é algo inerente e singular a cada um.

Para os filósofos franceses abordados neste estudo, a realidade é tomada como multiplicidade, como acontecimento, não se podendo prever como será uma aula; é nesse sentido que Deleuze (1988) vai contra a noção de método ou modelo preestabelecido, a realidade não está dada, é contingência. Então, como trabalhar a filosofia, se não se pode prever o que se está por vir? Ora, não se pode prever o futuro, mas se pode pensar as práticas e criar possibilidades para a sua realização.

Segundo Deleuze, em *O abecedário na letra P de Professor* (1994, p. 80), “uma aula é ensaiada. E como no teatro e nas canções, há ensaios, se não tivermos ensaiado bastante, não estaremos inspirados. Uma aula quer dizer momentos de inspiração, senão não quer dizer nada”. Sendo assim, o professor, ao ensaiar suas aulas e ao ministrá-las, deve achar interessante a matéria da qual fala, tem de gostar do que faz. Há todo um preparo ao planejar uma aula.

Os professores, com suas posturas nômades e fundamentados na concepção deleuziana da filosofia como geofilosofia, devem buscar constantemente desterritorializar-se e reterritorializar-se, com o intuito de provocar possíveis bons encontros, a partir dos elementos não filosóficos, para tornarem suas aulas interessantes e afastar-se da reconhecimento. Ao caminhar por outros territórios, os professores trazem deles elementos que serão utilizados como meios

para pensar questões filosóficas e problemas de seu tempo, conferindo à filosofia o seu destaque no currículo educacional, não a atrelando a discussões acerca de sua utilidade ou finalidade, e sim como algo interessante, que sai do patamar da “reflexão sobre”, da contemplação, da tagarelice. Para Deleuze (2014), a filosofia tem que ser interessante, e o filósofo deve achar interessante aquilo que diz. É contagiar, é afetar, provocar possibilidades de bons encontros, movimentar o pensamento, é contingência, é acontecimento por vir.

Portanto, ao pensar o ensino de filosofia a partir da perspectiva deleuziana, fica claro que não há modelos ou métodos preestabelecidos para ensinar filosofia, devido à multiplicidade e contingência da realidade. Então, como trabalhar/ministrar a filosofia em sala de aula? Entende-se que há inúmeras possibilidades de criação de práticas que sempre necessitarão de ajustes, adequações e modificações, visto que a realidade é entendida como uma multiplicidade, e que se deve buscar conexões possíveis de se efetuar na criação de suas práticas e, dessa forma, suscitar a criação de possibilidades de bons encontros, que possam ser capazes de afetar os estudantes.

Referências

CERLETTI, A. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Ensino de Filosofia).

DELEUZE, G. **Conversações** (1972-1990). Tradução de Peter Pál Pelbart. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2013. 240p. (Coleção TRANS)

_____. **Crítica e Clínica**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1997.

_____. **Diferença e Repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Lógica do sentido**. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectivas/Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.

_____. **Proust e os signos**. 2. ed. Tradução de Antônio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 1995. Vol. 1.

_____. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1996. Vol. 3

_____. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia.** Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1ª Edição - 1997. Vol. 4

_____. **O que é a Filosofia?** 3. ed. Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010.

L'ABÉCÉDAIRE DE GILLES DELEUZE – versão legendada em português pela TV Escola - MEC, na série Ensino Fundamental. Entrevista publicada por Claire Parnet e Pierre-André Boutang em 1994.

MACHADO, R. **Deleuze e a filosofia.** Universidade Federal do Acre em 02-09-2014. Palestra. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_ttmrtLORBA. Acesso em: 18 dez. 2019.

_____. **Deleuze e a filosofia.** Rio de Janeiro: Graal, 1990.

COM HANNAH ARENDT PARA O ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES SOBRE O TOTALITARISMO

Rodolfo Rodrigues Medeiros¹
Galileu Galilei Medeiros de Souza²

Resumo:

O presente artigo é parte de uma pesquisa desenvolvida junto ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO, Núcleo da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN/*Campus* Caicó. A produção exposta almeja descrever algumas das atividades, estratégias e temáticas que integraram as experiências didáticas desenvolvidas com estudantes do Ensino Médio (EM), tendo como fundamento a investigação filosófica de Hannah Arendt a respeito do totalitarismo alemão – presente, principalmente, nas obras *Eichmann em Jerusalém* e *Origens do Totalitarismo* –, compendiadas em um texto construído por meio de revisão bibliográfica. As atividades de aplicação e discussão do produto textual ocorreram por meio de preleções e seminários, e o exame dessas experiências e das falas dos discentes (durante os seminários) foi realizado por meio da análise fenomenológica. O propósito é que a descrição apresentada oferte a docentes de filosofia do EM o contato com escritos e recursos que possam auxiliá-los na abordagem do tema mencionado, configurando-se como uma proposta de ação didática direcionada ao EM. O problema central que atravessa esta proposta expressa-se no seguinte questionamento: o acompanhamento da filosofia política de Hannah Arendt, relacionada aos fatores que concorreram com a ascensão e o desenvolvimento do totalitarismo alemão, poderia servir para discentes do EM como instrumento de precaução contra ideologias totalitárias? A apreciação das elocuições proferidas pelos discentes fornece um indicativo da eficácia da proposta.

Palavras-chave: Totalitarismo. Hannah Arendt. Ensino de Filosofia no Ensino Médio.

112

WITH HANNAH ARENDT FOR HIGH SCHOOL: REFLECTIONS ON TOTALITARIANISM

Abstract:

This article is part of a research developed with the Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (Professional Master's Program in Philosophy) – PROF-FILO, Nucleus of the Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (State University of Rio Grande do Norte) – UERN/*Campus* Caicó. The production now exposed aims to describe some of the activities, strategies and content that integrated the didactic experiences, developed with high school students, based on Hannah Arendt's philosophical investigation of German totalitarianism – mainly present in the works *Eichmann in Jerusalem* and *Origins of Totalitarianism* –, compressed in a text constructed through a bibliographic review. The application and discussion activities of the textual product took place through lectures and seminars, and the examination of these experiences and the speeches of the students (during the seminars) was done through phenomenological analysis. The intention is that the description presented offers to high school philosophy teachers contact with writings and resources that can assist him in approaching the mentioned theme, configuring himself as a didactic action proposal, aimed at High School. The central problem that runs through this proposal is expressed in the following question: could the monitoring of Hannah Arendt's political philosophy related to the factors that contributed to the rise and development of German totalitarianism serve as a precautionary instrument against totalitarian ideologies? The assessment of the speeches given by the students provides an indication of the effectiveness of the proposal.

Keywords: Totalitarianism. Hannah Arendt. Teaching Philosophy in High School.

¹ Mestre em Filosofia pelo Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO, Núcleo da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, *Campus* Caicó. Professor de Filosofia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, *Campus* Avançado Parelhas. E-mail: rodolfo.medeiros@ifrn.edu.br

² Doutor em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB/*Campus* João Pessoa. Docente do Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO, Núcleo da UERN/*Campus* Caicó. Professor Adjunto IV do Curso de Licenciatura em Filosofia da UERN/*Campus* Caicó. E-mail: galileusouza@uern.br

Introdução

Os regimes totalitários do século XX, como o Nacional-socialismo alemão e o Socialismo Stalinista russo, por seus crimes, cuja barbárie não possui precedentes históricos comparáveis, deixaram marcas profundas na história e na política contemporâneas. Por isso mesmo, é tarefa árdua, mas importante, compreender como grande parcela da população dessas nações aceitou o papel de colaboradores fiéis dessas ideologias. Ademais, se a atmosfera ideológica totalitária se alimenta de violência, preconceito, discriminação, fanatismo, conflito e rivalidades que se sobrepõem a qualquer motivação racional, não é despropositado afirmar que a importância de se estudar um tema como esse se renova hoje, quando o clima de intolerância e polarizações sociais volta a rondar a esfera pública e privada. É possível identificar esses fatores tanto na política global, presente em problemas como a aceleração do terrorismo mundial ou as hostilidades que envolvem a questão da imigração, quanto em âmbito nacional (brasileiro), pelo acirramento ideológico entre os adeptos de espectros políticos rivais. Embora não se tenha chegado aos extremos do período entreguerras mundial do século passado, os elementos presentes no cenário mundial e nacional reacendem o interesse pelas causas da ascensão e domínio que as ideologias totalitárias exerceram sobre seus seguidores. Desse modo, continua sendo fundamental a tarefa de se promover pesquisas, discussões e atividades capazes de suscitar uma maior reflexão acerca do tema, almejando com isso “contribuir para que compreendamos o totalitarismo e a *significação da permanente luta contra ele*” (POPPER, 1974, p. 16, grifo nosso).

As aulas de Filosofia no Ensino Médio (EM) representam uma boa oportunidade para a realização dessa tarefa. E é justamente nisso que se constitui o objetivo do presente artigo: descrever alguns dos recursos, discussões, experiências e estratégias metodológicas que deram corpo a ações didáticas, implementadas com discentes do EM, dedicadas ao exame das reflexões de Hannah Arendt sobre o totalitarismo alemão, com o intuito de que tal descrição forneça ao docente uma proposta de intervenção didática capaz de auxiliá-lo na abordagem do tema tratado, ao promover a indicação de elementos teórico-textuais e procedimentos de aplicação pedagógica que possam ser empregados ou adaptados, de acordo com cada contexto e realidade educacional específica.

Este artigo representa o recorte de uma pesquisa produzida junto ao programa de Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO, Núcleo da Universidade do Estado do Rio

Grande do Norte – UERN/*Campus* Caicó, concentrando-se tão somente na produção filosófica de um dos dois filósofos aí especialmente considerados – Hannah Arendt e Eric Voegelin. A referida pesquisa resultou na dissertação intitulada *Reflexões sobre o Totalitarismo a partir de Hannah Arendt e Eric Voegelin: uma proposta para o ensino de Filosofia no Ensino Médio* e em um texto-base³, que serve de instrumento teórico para embasar aulas de filosofia que se utilizam do estudo do totalitarismo como uma ocasião para se promover a atividade filosófica.

A problemática central que permeia este artigo gira em torno da seguinte questão: o acompanhamento da filosofia política de Hannah Arendt relacionada aos fatores que concorreram com a ascensão e o desenvolvimento do totalitarismo alemão⁴ poderia servir para discentes do EM como instrumento de precaução contra ideologias totalitárias? A hipótese levantada é de que o acompanhamento do esforço filosófico de Hannah Arendt (1999, 2012) a respeito do totalitarismo alemão, no que concerne ao exame dos fatores (sociais, econômicos, políticos, espirituais, ideológicos) que possibilitaram sua insurgência, na primeira metade do século XX, poderia fornecer aos estudantes de filosofia do EM instrumentos para identificar os traços e propósitos do aparato de dominação ideológica que apoia os regimes totalitários, tornando-os capazes de reconhecer esses conteúdos ideologizantes no interior de projetos de manipulação em seu cotidiano.

114

O texto que embasa as preleções foi elaborado por meio de revisão bibliográfica de algumas das obras de Eric Voegelin – que por razão de espaço deixaremos para ser tratado por publicações ulteriores –, de Hannah Arendt – principalmente, *Eichmann em Jerusalém* e *Origens do Totalitarismo* – e de seus comentadores. No que concerne a essa autora, sua escolha como guia conceitual assenta-se na compreensão de que suas obras constituem bibliografia essencial para estudos sobre o totalitarismo, visto a capacidade descritiva de seus trabalhos na aproximação contemporânea dessa temática.

O artigo está distribuído em três seções principais: uma, mais breve, informa a caracterização do grupo focal da aplicação da pesquisa e a definição dos procedimentos

³ O conteúdo teórico do texto-base produzido é o mesmo presente na dissertação, que compendia a pesquisa. Entretanto, o material foi acrescido de imagens e ilustrações, por sugestão dos próprios participantes da pesquisa, passando a receber o título *Reflexões sobre o Totalitarismo: uma introdução às análises de Hannah Arendt e Eric Voegelin*. A dissertação pode ser acessada em: <https://drive.google.com/file/d/1XtaV1hkr7OET5otZqT5lbp82REcgoT8V/view?usp=sharing>.

⁴ Optou-se por dar ênfase à análise do Nacional-socialismo na Alemanha em razão de que é esse movimento o objeto de pesquisa de Hannah Arendt e Eric Voegelin, filósofos cujas reflexões dão fundamento à pesquisa original, a partir da qual o presente artigo foi produzido.

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 9	n. 20	Outubro – Novembro 2020	p. 112 - 132
--------------------------	-------	-------	-------------------------	--------------

empregados (preleções e seminários); outra, a segunda, destina-se a apresentar o conteúdo das preleções e parte das discussões teóricas que as fundamentaram; e a última relata as questões exploradas nos seminários e as respostas desenvolvidas pelos próprios discentes/participantes da pesquisa, visando com isso a atestar a eficácia do material e das estratégias didáticas utilizadas.

Contexto e recursos de aplicação

As ações didáticas promovidas por esta investigação filosófica ocorreram entre outubro e dezembro de 2019, e foram realizadas com a colaboração de 16 voluntários, de ambos os sexos, na faixa etária entre 18 e 19 anos, que integravam parte do corpo discente da turma do 4º Ano do Curso Técnico de Nível Médio em Informática na forma Integrada, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, *Campus Caicó*. Como já mencionado, essas experiências foram desenvolvidas por meio de preleções e de seminários, que tiveram como ponto de apoio teórico um texto, produzido pelos pesquisadores, que compendiava os principais conceitos, proposições e argumentos presentes nas reflexões dos filósofos citados – Arendt e Voegelin – a respeito do totalitarismo. Esse texto-base foi, previamente, disponibilizado aos voluntários, antes mesmo da primeira preleção, em formato eletrônico (PDF), postado em uma sala virtual do Google Sala de Aula. Durante as aulas, sempre que necessário, os estudantes podiam acessá-lo pelo celular, tablet, computador ou acompanhar sua projeção pelo aparelho multimídia.

Tanto a concepção de preleção quanto a de seminários baseiam-se nos escritos do filósofo americano Mortimer Adler (2014). Assim, o sentido de preleção adotado aqui designa “[...] todas as formas de persuasão instrutiva – esforços de convencimento que objetivam um resultado intelectual e teórico [...]” (ADLER, 2014, p. 53) e, no que se refere à distinção entre esses elementos, o autor esclarece que “as preleções e as outras formas de discurso instrutivo são ensinamentos realizados através da exposição [...]. No seminário, [...] o ensino se dá através de um debate conduzido por meio de perguntas e respostas, estas frequentemente contestadas” (ADLER, 2014, p. 144).

As preleções arendtianas ocorreram ao longo de três aulas e os seminários ocuparam quatro aulas. O objetivo geral das preleções foi promover uma aproximação inicial com a autora estudada, introduzir ideias, conceitos, proposições, argumentações e reflexões

que seriam aprofundadas durante a leitura do texto produzido, no qual os alunos se apoiaram para preparar os seminários. Os procedimentos adotados para as preleções, dessa forma, foram o da exposição oral – que foram dialogadas, conduzidas pelo professor, mas com interação dos alunos, que expuseram suas dúvidas, questões, comentários –, o da leitura e da discussão de trechos do texto-base.

Quanto aos seminários, seu objetivo era o de levar os alunos à produção de uma dinâmica interpretativa e expressiva mais pessoal, que os facultasse uma experiência de atividade filosófica. Esses foram executados tendo como base um roteiro de questões, a partir do qual os alunos, organizados em grupos menores de participantes (cinco grupos), deveriam preparar apresentações a serem compartilhadas com os outros colegas. Contudo, é preciso dizer que, dada a exigência de brevidade, optamos por focar o conteúdo das preleções e seminários que tratam da formação das massas, do antissemitismo e da rígida organização burocrática.⁵

Preleções sobre o totalitarismo: introdução ao pensamento de Hannah Arendt

As preleções arendtianas aconteceram nos dias 16 e 30 de outubro de 2019. Utilizou-se do recurso do projetor multimídia (data-show) para exibir apresentações em *power-point* (com imagens ilustrativas e citações) e trechos do material, para serem lidos e discutidos durante as aulas.

As discussões iniciais trataram a respeito de alguns dos fatores apontados por Arendt como “antecedentes” do movimento totalitário alemão, que contribuíram com sua insurreição, quais sejam: o surgimento das massas, as reações antissemitas e a divisão burocrática, identificada como legado do Imperialismo.

O colapso dos Estados nacionais e a formação das massas

⁵ Na seção da dissertação destinada ao exame dos escritos arendtianos, promovem-se ainda discussões referentes a temas como: o papel do Líder totalitário na efetivação da obediência – aproximando, nesse aspecto, as análises de Arendt com aquelas empreendidas por Bauman (1998) e Milgram (1983); o cientificismo empregado na base das propagandas ideológicas totalitárias como justificativa para o racismo; a influência do Imperialismo na construção da ideologia totalitária (legando heranças ideológicas como o racismo e a divisão burocrática); o conceito de banalidade do mal; a incapacidade de pensar e de julgar que, para Arendt, caracterizava os adeptos dos movimentos totalitários, dentre outras discussões. Esses conceitos também são explorados nas preleções e nos seminários, e a descrição e a análise dessas experiências são feitas na dissertação. Contudo, como já justificado, eles não puderam ser explorados no presente escrito.

Na análise arendtiana, observa-se como uma das indicações mais explícitas a respeito das condições que favoreceram os movimentos totalitários a concepção de que eles se aproveitaram da crise econômica e política gerada pelo colapso dos Estados Nacionais da Europa, que, de certa forma, representa mais uma consequência da destruição (econômica, estrutural, política etc.) resultante da Primeira Guerra Mundial (1914-1918): após a primeira grande Guerra se deu um aumento considerável do número de cidadãos com precárias condições materiais; à pobreza material, seguiu-se o empobrecimento dos laços culturais tradicionais que atavam as pessoas a seus grupos sociais habituais. Os indivíduos, então, isolados e desolados, amontoaram-se em aglomerados humanos, culturalmente vazios e, politicamente, desorientados, gerando as massas.

O termo massa só se aplica quando lidamos com pessoas que, simplesmente devido ao seu número, ou à sua indiferença, ou a uma mistura de ambos, não se podem integrar numa organização baseada no interesse comum, seja partido político, organização profissional ou sindicato de trabalhadores. Potencialmente, as massas existem em qualquer país e constituem a maioria das pessoas neutras e politicamente indiferentes, que nunca se filiam a um partido e raramente exercem o poder de voto (ARENDDT, 2012, p. 438-439).

117

A ascensão do Partido Nazista na Alemanha se dá com a conquista das massas, ou seja, dos contingentes humanos assolados pelo estado de vácuo cultural e desorientação política, que deixam lacunas a serem preenchidas pela adesão à ideologia. Mas essa caracterização social não era específica da nação germânica. A ausência de efetividade política retrata a condição de grande parcela da população dos Estados-nações europeus do século XX:

A ninguém importava que a maioria dos membros de cada classe permanecesse fora de qualquer partido ou organização política. Em outras palavras, o fato de um indivíduo pertencer a uma classe, que tinha obrigações grupais limitadas e certas atitudes tradicionais em relação ao governo, impediu o crescimento de um corpo de cidadãos que se sentissem, individual e pessoalmente, responsáveis pelo governo do país. Esse caráter apolítico das populações dos Estados-nações veio à tona somente quando o sistema de classes entrou em colapso e destruiu toda a urdidura de fios visíveis e invisíveis que ligavam o povo à estrutura política (ARENDDT, 2012, p. 443).

De início, o fato de um número significativo de cidadãos se encontrar politicamente indiferente e culturalmente desenraizado não gerou maiores preocupações. Contudo, quando se observou a força política que esses contingentes representavam para o

futuro da Europa, o fenômeno começou a preocupar. Com o declínio das condições materiais e econômicas, em toda a Europa se testemunhou como os indivíduos “[...] deixavam de lado a apatia e marchavam para onde vissem oportunidade de expressar a sua violenta oposição” (ARENDR, 2012, p. 444). Os problemas sociais e econômicos agravados pela Primeira Guerra Mundial, como o desemprego, a inflação, a fome e a miséria, aumentaram exponencialmente a massa de cidadãos descontentes e desolados que ansiavam por mudanças econômicas e políticas, e foi justamente com promessas de transformações políticas, recuperação econômica e exaltação nacional que os movimentos totalitários atraíram as massas.

O plano de fundo social que propiciou o surgimento e a ascensão dos movimentos totalitários é bem simples de ser entendido: uma grande massa de cidadãos desligados de suas tradições culturais, desconfiados dos partidos convencionais, assolados por problemas sociais e econômicos, que os faziam ansiar desesperadamente por mudanças rápidas, são o alvo perfeito dos programas políticos totalitários. Esses oferecem uma completa modificação na política, restauração e crescimento econômico, glorificação e enaltecimento da Nação, e concedem, ainda, um papel mais ativo ao indivíduo, aumentando sua responsabilidade inicial nessas mudanças. Pediam, entretanto, em troca um apoio incondicional; inicialmente, sustentado no sentimento de pertença e de participação na realização dessa grande “missão política” que prometiam e, posteriormente, no medo ou terror (ARENDR, 2012).

O mito da conspiração judaica e a radicalização do antissemitismo

Um artifício empregado pela retórica totalitária para assustar a massa, e assim implantar na sociedade a ideia de que o Partido seria necessário para “salvar” a situação, consistia em transformar o seu oponente em ameaça, e esse foi o grande papel das “propagandas de terror”. Um exemplo dessa estratégia utilizada pelo Partido Nazista na Alemanha foi o mito da “conspiração dos judeus”, que contribuiu consideravelmente para aumentar as reações antissemitas.

Quanto a isso, é importante esclarecer que a análise de Arendt (2012) se debruça sobre o antissemitismo moderno (que se desenvolve, principalmente, a partir do século XIX) o qual, de modo diverso do antigo e do medieval – alicerçados em preconceitos religiosos –,

possuía um cunho eminentemente político. A autora entende ainda que, em sua versão moderna, esse fenômeno é alavancado por certa “postura de segregação” (acolhida, inclusive, pelos próprios judeus) e pelo colapso dos Estados-nações.

No final do século XVI, os judeus passam a conceber que a grande diferença entre eles e os gentios não é apenas uma questão de crença, mas sim de etnia. Por ser o traço que constitui a identidade judaica, ela deveria ser exaltada. Ora, a exaltação da especificidade étnica própria dos judeus modernizava e fortificava, perante a comunidade judaica, a alcunha de “povo escolhido”, o que contribuía para afirmar a dicotomia entre judeus e não judeus. Como consequência,

[...] o judaísmo se tornou “um sistema fechado de pensamento”. [...] Essa mudança na avaliação do caráter diferente do povo judeu – que só surgiu entre os não judeus muito mais tarde, na Era do Esclarecimento – constituiu certamente a condição *sine qua non* do nascimento do antissemitismo, e é de certa importância observar que ela ocorreu primeiro no ato da autointerpretação judaica, surgido na época da fragmentação da cristandade europeia em grupos étnicos, os quais depois alcançariam a autonomia política, formando o sistema de Estados-nações (ARENDR, 2012, p. 17-18).

Se a concentração na especificidade étnica dos hebreus encontrou um contexto favorável quando da formação dos Estados-nações, com o colapso desses últimos, ela favoreceu o aumento do antissemitismo. Para compreender isso, é necessário lembrar um pouco da relação que alguns judeus ricos (grandes comerciantes, banqueiros) estabeleceram tanto com os sistemas monárquicos quanto com os Estados-nações: os judeus abastados concediam ajudas financeiras ao papado e às monarquias, ainda nos séculos XVII e XVIII; e quando os Estados-nações surgem, principalmente após a Revolução Francesa, os novos regimes continuam vinculados à necessidade de auxílio financeiro. Então, novamente os judeus ricos concedem esse aporte econômico, tendo, em troca, seus direitos ampliados. A capacidade de adaptação às situações políticas por parte do poder econômico, representado especialmente por judeus – livres das acusações de usura, que, ao contrário, pairava como um fantasma sobre os cristãos que quisessem se ocupar com empréstimos financeiros, ainda mais depois que a França, alegando essas razões, confiscou os bens e os créditos da Ordem Templária –, não passará despercebida.

[...] é rica de exemplos da rapidez com que os banqueiros judeus transferiam a sua lealdade de um governo para outro, mesmo após mudanças revolucionárias. Os Rothschild franceses não levaram mais que 24 horas para transferir, em 1848, seus serviços de Luís Filipe à nova e passageira República Francesa e, depois, para Napoleão III. O mesmo processo se repetiu na França, a um ritmo mais lento, após a

queda do Segundo Império e o estabelecimento da Terceira República. Na Alemanha, essa mudança súbita e fácil foi simbolizada, depois da revolução [republicana] de 1918, pela política financeira da família banqueira dos Warburg, de um lado, e pelas volúveis ambições políticas de Walter Rathenau, de outro (ARENDR, 2012, p. 51-52).

O governo mudava, o sistema político se alterava, mas o auxílio dos judeus abastados permanecia, o que indica que eles “[...] jamais se aliavam a um governo específico, e sim a governos, à autoridade em si” (ARENDR, 2012, p. 53). O ponto, no entanto, é que enquanto os Estados-nações se conservam e conseguem garantir os direitos dos cidadãos, os judeus financiadores gozam de alguns privilégios e direitos. Nesse cenário, o restante da população não vê mal algum nesses privilégios (como ocorria com a aristocracia antes da Revolução Francesa). Contudo, quando os Estados-nações europeus entram em crise e se mostram incapazes de assegurar os direitos da população, o povo identifica-se cada vez menos com o sistema de governo e, por conseguinte, a utilidade político-econômica dos judeus também é reavaliada. O declínio do Estado-nação promove um grande descontentamento da população quanto ao panorama social vigente (marcado pela miséria, fome, desemprego), e o resultado desses problemas é o surgimento de um profundo ódio ao sistema político e a todos que são, de alguma forma, ligados a ele, como os judeus.

120

A associação entre certos judeus abastados e os governos dos Estados-nações gerou dois mitos: o primeiro é o de que, em geral, judeus são ricos e poderosos; o segundo é a ideia de que a influência dos judeus se estende para além do fator econômico, convertendo-se em poder político. O segundo mito leva ao surgimento da lenda da conspiração judaica, que gira em torno da existência de uma trama secreta judaica para obter e controlar a política europeia. A confusão era tamanha que se passou da acusação de que judeus se associavam a serviços alemães de espionagem contra o Estado Francês, como mostra o caso Dreyfus, ao entendimento de que teria sido a mesma conspiração judaica a responsável pela humilhação da Nação Alemã advinda com a derrota na Primeira Guerra Mundial e as sanções que, a partir de então, contra ela foram aplicadas. Sob os auspícios dessa ideologia, os judeus passam a ser encarados como uma ameaça.

Os acontecimentos políticos do século XX atiraram o povo judeu no centro do turbilhão de eventos; a questão judaica e o antissemitismo, fenômenos relativamente sem importância em termos de política mundial, transformaram-se em agente catalisador, inicialmente, da ascensão do movimento nazista e do estabelecimento da estrutura organizacional do Terceiro Reich, no qual todo cidadão tinha de provar que não era judeu ou descendente dos judeus; e, em

seguida, de uma guerra mundial de ferocidade nunca vista, que culminou, finalmente, com o surgimento do genocídio, crime até então desconhecido em meio à civilização ocidental (ARENDDT, 2012, p. 21).

A “conspiração judaica” aparece, por exemplo, no *Mein Kampf*, de Adolf Hitler. Nessa obra, faz-se presente a ideia de que o judeu

[...] está destruindo cada vez mais os fundamentos de uma economia verdadeiramente útil ao povo. Pelo recurso das sociedades de ações, vai penetrando nos círculos da produção nacional, faz desta um objeto mais suscetível de compra e de traficância, roubando assim às empresas a base de propriedade pessoal. [...] Cresce assim a influência dos judeus em matéria econômica, além da Bolsa, e isso com assombrosa rapidez. Torna-se proprietário ou controlador das forças de trabalho do país (HITLER, 1925, p. 298).

O mito da “conspiração judaica” foi fortemente usado pelas propagandas nazistas para ajudar a disseminar o preconceito, o ódio e reações antisemitas. As propagandas ideológicas insistiam em pintar o quadro dos judeus como uma grande família responsável por montar uma teia de comércio, poder e influência de extensão supranacionais, representando uma força oculta que age por trás, ou melhor, acima de todos os governos, e que teria o poder de manipulá-los secreta e maliciosamente para atender aos seus interesses. Portanto, nota-se que

121

[...] devido à sua relação íntima com as fontes de poder do Estado, os judeus eram invariavelmente identificados com o próprio poder e, devido ao seu desligamento da sociedade e à sua concentração no fechado círculo familiar, eram suspeitos de maquinarem – mancomunados com o poder, mas separados da sociedade – a destruição desta sociedade e de suas estruturas (ARENDDT, 2012, p. 58).

Nessa direção, “estrategicamente, os nazistas espalharam o temor à conspiração judaica e acentuaram o seu desmonte em questões de raça” (SIVIERO, 2016, p. 34). A estratégia de publicidade não taxa os judeus como meros e inocentes “bodes expiatórios”, muito ao contrário, para disseminar o ódio contra os grupos perseguidos converte-os em ameaças. Como resultado, ocorre que o “[...] chamado bode expiatório deixa de ser a vítima inocente a quem o mundo culpa por todos os seus pecados e através do qual deseja escapar ao castigo; torna-se um grupo entre outros grupos, todos igualmente envolvidos nos problemas do mundo” (ARENDDT, 2012, p. 29). A comunidade judaica passa a ser concebida não só como envolvida nos problemas do mundo, mas como sua grande orquestradora.

Invocando essas motivações, o Nacional-socialismo alemão fez com que a investida contra os judeus fosse encarada pelas massas como uma questão de sobrevivência, propagando a mensagem de que se os judeus vencerem, os demais perecerão. E é com essas artimanhas falaciosas que as propagandas totalitárias conseguem apoio e adesão das massas na sua “caça às bruxas”. Desse modo, o medo estimulado pela hipótese da “conspiração mundial judaica” agiu como combustível jogado às chamas do antisemitismo, fazendo com que os indivíduos massificados encontrassem uma causa comum que os lançasse nos braços do partido: a necessidade de lutar contra a ameaça do domínio judeu mundial.

A essa altura, não há mais a necessidade de provas, a propaganda atingiu sua meta, o seu “[...] conteúdo alcança consistência e adesão pela instauração do medo, sem a preocupação com a verdade de fato” (SIVIERO, 2016, p. 33). A essa estratégia retórica, serão acrescentadas outras motivações ou ausências de motivações para garantir a adesão aos procedimentos típicos do totalitarismo e a insistência em sua reprodução, como será o caso do uso da burocracia.

A organização burocrática: obediência e desinformação

122

Os indivíduos que viveram sob o governo do Partido Nazista e seguiram Hitler não eram em seu maior número criminosos natos, nem sanguinários, loucos e malvados. Segundo Arendt (1999), embora existisse, é claro, seguidores que pareciam divertir-se com a crueldade e com a prática da tortura (física e psicológica), grande parte dos adeptos do Nacional-socialismo era integrada por pessoas comuns, e, ainda assim, muitos colaboraram com os atos que ocasionaram o assassinato em massa de milhões de judeus e outras etnias. Como indivíduos aparentemente comuns aceitaram contribuir com esse inusitado crime que é o genocídio?

Um fator importante para esse empreendimento desumano foi a burocracia, uma das heranças do imperialismo (o racismo seria outro legado imperialista que também se fez presente na base ideológica dos movimentos totalitários). Essa burocracia era organizada em uma rígida hierarquia que dividia um grande processo em uma vasta rede causal de pequenas ações, realizadas por indivíduos (ou grupos) distintos. Acerca da finalidade e papel desse mecanismo na organização totalitária, a autora ressalta: “Claro que é importante para as ciências políticas e sociais que a essência do governo totalitário, e talvez a natureza de toda

burocracia, seja transformar homens em funcionários e meras engrenagens, assim os desumanizando” (ARENDDT, 1999, p. 322).

O sistema burocrático nazista foi desenvolvido, analogamente à organização produtiva que passa a vigorar com a revolução industrial, sobre a base de uma estrutura composta por ações fragmentadas, cuja finalidade era impedir que os agentes envolvidos em cada etapa da ação se reconhecessem como culpados pelo seu resultado. Portanto, entre o burocrata que ordenava a morte dos judeus até aquele agente que aciona o mecanismo que libera o gás letal de uma câmara havia um número indefinido de pequenas ações, realizadas por pessoas ou equipes diferentes, que, separadas, pareciam “inofensivas”, mas juntas concorriam para o genocídio.

Essa forma de divisão do trabalho pode ser denominada de “mediação da ação”, termo cunhado pelo filósofo húngaro John Lachs (1934-). Esse conceito também é trabalhado pelo filósofo e sociólogo polonês Zygmunt Bauman (1925-2017), em sua obra *Modernidade e Holocausto*. É sabido que grande parte dos seguidores do Partido Nazista não cometeu diretamente atos violentos, mas contribuiu para a realização deles de maneira indireta.

[...] deve-se ter em mente que a maioria dos participantes [do genocídio] não atirou em crianças nem despejou gás em câmaras de gás [...]. A maioria dos burocratas compôs memorandos, redigiu planos, falou ao telefone e participou de conferências. Podiam destruir todo um povo sentado em suas escrivaninhas (HILBERG, 1983, p. 1024, *apud* BAUMAN, 1998 p. 30).

Desse modo, o fenômeno da mediação da ação enseja uma fragmentação do processo causal de determinada atividade, o que torna difícil que o agente participante consiga perceber as ligações causais entre cada pequena ação e seu resultado: “Há uma grande distância entre intenções e realizações práticas, com o espaço entre as duas coisas preenchido por uma infinidade de atos insignificantes e atores inconsequentes. [...] O ‘intermediário’ esconde da vista dos atores os resultados da ação” (BAUMAN, 1998, p. 30-31).

Para ilustrar essa situação, durante as preleções ocorreu a exibição da abertura do filme *O Senhor das Armas*⁶. A cena retrata o trajeto de uma munição, do início da sua produção até seu disparo, revelando o enorme número de etapas e de pessoas envolvidas em todo o processo, exemplificando a concepção de que, devido à extensa cadeia causal de pequenos agentes, a imensa maioria dos indivíduos envolvidos naquele processo produtivo

⁶ O título original desse filme é *Lord of War*. Lançado em 2005 e dirigido por Andrew Niccol (que também é seu autor e produtor).

não percebe que pode ter contribuído indiretamente para a mesma chacina que acompanha, com autêntica tristeza e indignação, nos noticiários.⁷

Seja como for, o fenômeno da mediação da ação não diminui em nada a crueldade perpetrada contra as vítimas desses crimes, nem a culpa dos que com ela conscientemente se envolveram, os quais não podem simplesmente atribuir a razão da sua participação ao entorpecimento produzido pelo mecanismo ideológico nazista ou pela “oratória mágica” do seu líder.⁸ É evidente que fatores como esses serviram de mecanismo de sustentação ao regime em questão. Contudo, como a presença de dissidentes deixa claro,⁹ a capacidade cognitiva e axiológica dos homens dessa época e contexto social, como em tantos outros casos, de forma alguma se encontrava anulada. Assim, a responsabilidade pelas ações realizadas pode ser cobrada.

O valor ético das ações humanas, com efeito, não se avalia pela facilidade de praticá-las. O bom senso, sem dúvida alguma, sustenta que nenhum homem pode desistir de pensar por si e, simplesmente, aceitar seguir as opiniões da massa. Mas tal fenômeno ocorreu assim mesmo. Milhões de pessoas associaram-se a visões totalitárias e em nome delas cometeram ou permitiram que se cometessem diversas atrocidades. Os movimentos

⁷ O exame acerca da associação entre incapacidade de pensar e julgar autônomos, obediência irrestrita e banalidade do mal pode ser desenvolvido com a colaboração das discussões presentes no livro *Obediência à autoridade*, do psicólogo comportamental norte-americano Stanley Milgram. A obra visa a compreender como as pessoas aceitam seguir ordens manifestamente antiéticas de autoridades, e a pesquisa que a sustenta, realizada em 1961, pretendia justamente lançar luz sobre o motivo que teria feito com que os soldados, funcionários e o povo da Alemanha continuassem seguindo os comandos claramente violentos e cruéis do regime de Hitler. O psicólogo aponta para um distanciamento visual entre o agente e a vítima de sua ação como fator crucial para isso, afirmando que “[...] qualquer fator que vá criar uma distância entre a pessoa e a vítima, irá resultar numa redução da tensão do participante e, dessa forma, irá diminuir a desobediência. [...] De fato, é típico da burocracia moderna, mesmo quando projetada com propósitos destrutivos, que a maioria das pessoas envolvidas na organização não realiza diretamente qualquer ação destrutiva. Elas lidam com papéis ou carregam munição ou fazem qualquer outra coisa que embora contribuam para o efeito destrutivo final são pequenos para os olhos e mentes dos funcionários” (MILGRAM, 1983, p. 71). Há um filme, intitulado *O Experimento de Milgram* (o título original em inglês é *Experimenter: the Stanley Milgram story*, lançado em 2015, dirigido por Michael Almereyda), que demonstra os procedimentos e o resultado do experimento que dá origem ao livro. Entretanto, essa discussão também teve de ser abreviada e, desse modo, esses recursos não foram aplicados.

⁸ Como sustenta a hipótese lançada por uma série de artigos intitulados “A anatomia de um Ditador”, publicados pelo historiador alemão Percy Ernst Schramm, na revista *Der Spiegel*, que descreve Adolf Hitler como alguém que com sua oratória “mágica” e seu carisma irresistível foi capaz de “enfeitiçar” uma nação inteira. Inclusive, são esses artigos que levam Eric Voegelin a lecionar as preleções que constituirão o seu *Hitler e os Alemães*, como um esforço para evitar que a juventude universitária alemã do pós-guerra seja enganada por esse tipo de relato.

⁹ O filme *A Lista de Schindler* (cujo título original é *Shindler's List*, lançado em 1993 e dirigido por Steven Spielberg) é um bom exemplo para explorar algumas das histórias de pessoas comuns que rompem os laços do controle ideológico do Partido Nazista e tentam salvar a vida de judeus. Outra sugestão a esse respeito seria ler trechos da obra *Os Outros Schindlers*: as dramáticas histórias dos heróis anônimos que decidiram arriscar suas vidas para salvar os judeus do Holocausto (GRUNWALD-SPIER, 2011).

totalitários aproveitaram-se da “[...] condição de deslocados espirituais e sociais [...]” (ARENDT, 2012, p. 486) dos cidadãos massificados e converteram-nos em agentes eficientes, devotados e submissos.

Feitas essas exposições, centrais, mas não exaurientes das reflexões contidas no texto-base utilizado para as preleções e seminários, passemos à consideração desses últimos.

Seminários: reflexões arendtianas acerca do totalitarismo

Nos seminários, o foco é direcionado para os discentes: o professor disponibiliza as perguntas (que foram formuladas previamente e encaminhadas para cada grupo) e faz a mediação das discussões e algumas intervenções para se promoverem esclarecimentos; contudo, a maior parte das exposições é realizada pelos próprios discentes.

O relato que seguirá, sobre o conteúdo exposto nos seminários, pretende diagnosticar a eficácia e contribuições da leitura e discussão dos textos produzidos. A intenção é descrever as falas dos participantes e as impressões do professor a seu respeito, tentando por meio disso indicar se o contato com a produção textual de fato surtiu efeito nas concepções e análises expressas pelos estudantes.

Os seminários destinados às discussões das ideias e conceitos arendtianos ocorreram em quatro aulas, entre os dias 27 de novembro e quatro de dezembro de 2019. Para a produção dos seminários, os estudantes foram divididos em grupos, e cada grupo ficou responsável pelo estudo de uma parte diferente do texto base. Em sua preparação, cada grupo deveria ler e discutir seu texto, construir as respostas das questões disponibilizadas previamente pelo professor e montar a apresentação, baseando-se nas perguntas e nos conceitos, juízos e argumentos centrais. Durante a exposição, o grupo mostrava as questões e discutia suas respostas com os demais.

Na descrição dessas atividades, exposta a seguir, os nomes reais dos estudantes não serão mencionados, visando a garantir seu anonimato. Assim, cada participante recebeu um código, composto pela letra E (escrita na forma maiúscula, fazendo alusão a “estudante”) acompanhada por um número que segue uma ordem definida pelo professor (por exemplo: E-1, E-2). Na descrição das falas e respostas dos estudantes durante os seminários, o código que faz alusão ao autor da fala constará após a sua citação e será posto entre parênteses. Procedamos, então, com a descrição dos seminários.

Nas experiências didáticas que constituíram a dissertação, os estudantes foram dispostos em cinco equipes¹⁰. Contudo, como mencionado, só serão expressas as respostas e experiências dos seminários relacionados com os temas “Surgimentos das Massas” (que será referido doravante como Grupo 1), “Antissemitismo e Conspiração Judaica” (descrito como Grupo 2) e “Fragmentação da Ação na Burocracia Totalitária” (identificado como Grupo 3), por serem os temas discutidos anteriormente neste artigo. Após a exibição de todas as perguntas de cada grupo, serão expostas algumas das respostas dos estudantes, inclusive, em alguns casos, com a transcrição literal do seu conteúdo. Esse procedimento será feito apenas com relação às questões consideradas mais complexas, a fim de revelar a compreensão dos discentes voluntários acerca do tema abordado no texto, explorado a partir da proposição de problemas.

Grupo 1: os componentes desta equipe dedicaram-se a analisar as perguntas que seguem: (1) o que são as massas e quais fatores contribuíram para gerá-las? (2) Quais problemas concorreram para fazer as massas, antes indiferentes politicamente, rumarem para adesão e apoio aos movimentos totalitários? (3) Em que consiste a culpa por associação (como ela funcionava) e qual é a sua consequência prática? (4) As convicções dos seguidores das ideologias totalitárias não são abaladas mesmo após a promoção de atos de violência e crueldade do partido contra os grupos perseguidos. De que maneira a ideologia totalitária consegue promover esse grau de ligação e obediência?

Respostas do Grupo 1: para discutir as questões 1, 2 e 4, o grupo efetuou uma pequena encenação, que mostrava esta situação: duas famílias vizinhas possuíam grande contato e aproximação entre si; os pais eram colegas de trabalho, os filhos estudavam na mesma instituição, as famílias frequentavam os mesmos ambientes de diversão e lazer, pareciam comungar dos mesmos valores sociais, demonstravam aversão a injustiças e violência, e não se preocupavam com a política. Contudo, após um colapso econômico nacional, um dos pais perdeu o emprego, vendo-se forçado a mudar de residência, indo morar em uma casa menor em outro bairro, o filho também teve de mudar de escola, eles perderam os antigos laços sociais que os ligavam a outra família – ilustrando com isso os fatores que concorreram para gerar as massas. Desempregado e passando por enormes dificuldades financeiras, o pai atribui a culpa e a responsabilidade da crise econômica à incompetência da

¹⁰ Que trataram dos seguintes temas: O Nascimento das Massas, o Perigo Massificado; Ciência e Ideologia Totalitária; Antissemitismo e a Propagação da Conspiração Judaica; O papel Ideológico do Medo; Irreflexão e Banalidade do Mal.

classe política atual, passando a nutrir grande rejeição ao sistema político e aos grupos e instituições ligados a ele.

Diante desse quadro, surge um novo partido político, com ideais revolucionários, demonstrando revolta contra a classe política atual e prometendo alterar o quadro vigente, recuperar a estabilidade econômica, gerar novos empregos e garantir melhorias de vida ao povo, caso chegue ao poder. Entretanto, para tal missão, exige o apoio incondicional dos seus novos adeptos – exemplificando como as massas se dispuseram a seguir os movimentos totalitários. O líder do partido é exaltado como o único que sabe como implementar os esforços que devem ser feitos para empreender as mudanças necessárias e para mantê-las; então, é preciso ter “fé” em sua competência. Líder e partido são indispensáveis, sem eles a sociedade desmorona: o líder pensa, os seguidores do partido executam, e a sociedade é mantida – é como se a mensagem difundida pela ideologia fosse viva para o partido e ele garantisse sua vida e seu modo de viver. Dessa forma, a população é induzida à concepção de que somente o líder é capaz de conduzir a nação, as decisões políticas e sociais cabem apenas a ele e, sem ele, não há nação – explicando como foi fundada a ideologia que promoveu a obediência da população ao partido, como se a sobrevivência da sociedade fosse dependente dele.

Durante as discussões motivadas pela encenação, um dos discentes de outro grupo ressaltou que o cidadão massificado parece ter estabelecido um “pacto social” com os movimentos totalitários, aceitando “alienar-se de sua responsabilidade política, de sua capacidade de pensamento e julgamento próprios, para ter suas necessidades materiais atendidas” (E-13).

Grupo 2: os integrantes debruçaram-se nas seguintes problemáticas: (1) o que pregava o mito da Conspiração Judaica e qual era o seu objetivo ideológico? (2) De que maneira esse mito contribuiu para a adesão dos sujeitos massificados ao partido e para justificar a investida contra os judeus? (3) Opinião e comportamento baseados em preconceito e em informações cuja veracidade não foi atestada; assim agiram os sujeitos atraídos pelas estratégias de manipulação ideológica de movimentos totalitários como o Nacional-socialismo. Esse tipo de mecanismo de manipulação ideológica não foi extinto. Cite exemplos atuais que ilustrem o emprego dessa estratégia (de veiculação de ideias falsas e preconceituosas, visando à manipulação das massas). (4) O terror também constitui um fator

crucial para a dominação ideológica dos regimes totalitários. Qual é o papel do terror na propaganda e na doutrinação ideológicas?

Debate do Grupo 2: as falas dos discentes, nos debates provenientes da indagação 2, manifestavam o pensamento de que o artifício da Conspiração Judaica almejava fazer com que as massas encarassem os judeus como uma ameaça que traria um perigo iminente, e para evitar esse risco era preciso apoiar o movimento Nazista. A artimanha ideológica da Conspiração Judaica alimentava a noção de que só havia duas opções ao povo alemão: associar-se ao movimento Nazista ou ser dominado pelos judeus. A luta contra os judeus seria a causa que uniria as massas ao Partido Nacional-socialista, e para vencer a ameaça judaica era preciso conceder total apoio e devoção ao Partido. Referente à questão 3, um(a) voluntário(a) afirmou:

Um dos exemplos atuais são, de certa forma, as eleições. Como visto no Brasil, a grande massa utiliza os aplicativos de mensagens instantâneas com frequência e foi justamente lá onde ocorreu a grande propagação de notícias e informações falsas com objetivo de influenciar a sociedade. Fato parecido ocorreu também nos Estados Unidos, em 2016, que até resultou em uma sabatina de aliados do presidente estadunidense pelo congresso do país (E-2).

128

No decorrer do seminário, integrantes de outros grupos destacaram que muitas pessoas se deixam induzir por notícias que leem em redes sociais, um(a) aluno(a) expressou que “um número considerável de pessoas aceita de antemão como verdade as notícias e mensagens lidas nas redes sociais e as divulgadas por aplicativo de mensagem. Parece que nem cogitam a possibilidade de aquilo ser falso, mesmo quando é algo absurdo” (E-4). Quando questionados se eles, os estudantes, acreditam nas informações veiculadas, responderam que costumam verificar o teor da notícia em sites diferentes, sites de veículos de informação com credibilidade, como de grandes jornais e de emissoras de tv. Mas o fato é que os discentes mostraram consciência acerca da possibilidade da veiculação de manchetes falsas, divulgadas visando a induzir a opinião e o comportamento dos expectadores.

Grupo 3: os estudantes refletiram sobre os questionamentos: (1) o filósofo húngaro John Lachs e o filósofo e sociólogo polonês Zygmunt Bauman utilizam o termo “mediação da ação” para descrever a forma de divisão do trabalho na burocracia do regime Nacional-socialista. Explique o significado do conceito de “mediação da ação”. Esse tipo de divisão ainda ocorre hoje? Se respondeu sim, exemplifique. (2) “O Líder representa o movimento de um modo totalmente diferente de todos os líderes de partidos comuns [...]”.

Ainda hoje é possível identificar instituições (políticas, religiosas, educacionais etc.) que defendem que os seus adeptos devem seguir incondicionalmente determinado líder ou autoridade? Se respondeu sim, encontre exemplos que ilustrem essa postura. (3) O fato de uma lei ser elaborada por líder(es) político(s) é suficiente para ela ser considerada justa? Podemos seguir incondicionalmente o(s) líder(es) político(s)? Justifique suas respostas. (4) Adolf Eichmann foi um dos principais responsáveis pelo setor que cuidava do transporte dos judeus para os campos de concentração e, depois, para os campos de extermínio. Mesmo assim, Eichmann não se sentia culpado ou responsável pelo assassinato dos judeus. Por que ele não se sentia culpado? Qual a relação disso com a banalidade do mal? (Esclareça ainda o que significa a banalidade do mal). Quais são os fatores que contribuem para gerar tal fenômeno?

Discussões do Grupo 3: no que tange à pergunta 2, foi dito por um(a) aluno(a) que

[...] na concepção geral, a ideia de seguir cegamente um Líder não é falada para todos ouvirem de maneira explícita nos dias de hoje. No entanto, existem grupos políticos da sociedade brasileira, como uma porção de ‘Bolsonaristas’ e ‘PTistas’, que acreditam e defendem de maneira voraz a filosofia de seus líderes, de uma forma que esses não podem ser questionados (E-8).

129

Acerca da questão 3, outro(a) estudante defendeu que

[...] não se pode seguir líderes políticos incondicionalmente nem muito menos uma lei elaborada por esses pode ser dita como justa sem análise prévia, pois aceitar e impor essa lei sem usar do bom senso vai de encontro com a democracia. É de extrema importância saber que cada cidadão e figura política tem sua própria ideologia ou seguem a ideologia de um grupo, que muitas vezes podem entrar em atrito. Nos EUA só existe dois grandes partidos, os democratas e os republicanos, que têm viés ideológicos opostos e muitas vezes se chocam, bem como no Brasil onde vem se acentuando o atrito da esquerda e da direita. Nesse sentido, uma lei elaborada por uma pessoa de ‘ideologia X’ pode trazer benefícios somente ao referido grupo de ‘ideologia X’. Dessa forma, é necessário que haja o exercício de análise crítica para identificar o sentido e a justiça de cada lei, independentemente de quem tenha sido seu progenitor. Destarte, formar-se-á uma legislação mais pluralista em suas ideias (E-6).

Com isso, observa-se que as argumentações manifestadas pelos voluntários tornam clara a percepção de que alguns dos elementos ideológicos totalitários, como a ideia de seguir o líder quase irrefletidamente, fazem-se presentes em seu entorno político, posto que seguidores de partidos e ideologias políticas atuais apresentam essa postura. Os discentes ainda exprimiram corretamente as ações que concorreram para a promoção do fenômeno da

banalidade do mal e, nos debates, reconheceram que a fragmentação e burocratização da ação permanece vigente, existindo na estrutura da organização de serviços públicos, na administração de grandes empresas e do Estado.

Do que foi observado, tanto na apresentação dos grupos quanto na interação dos demais, é possível inferir que eles demonstraram total compreensão das ideias e trechos analisados, expressando respostas e apontamentos adequados, coerentes, demonstrando entendimento, domínio e compreensão dos conceitos e argumentos presentes no elemento textual e também conseguindo extrair do texto elementos que auxiliam na análise da sua própria realidade social e política.

Considerações finais

As experiências didáticas relatadas (preleções e seminários) revelaram que tanto os escritos quanto os procedimentos didático-metodológicos utilizados mostraram-se satisfatórios: as preleções configuraram-se como bons recursos na tarefa de promoção do contato inicial dos estudantes com os autores, obras e conceitos investigados, estabelecendo análises introdutórias de ideias, temas e problemas centrais abordados; e os seminários, estratégia de ensino baseada em debates guiados por problemas, induzem o discente a refletir acerca das ideias e problemas estruturais do texto, exigindo que ele aproprie-se dessas ideias e desenvolva argumentação para expressar e defender sua compreensão e perspectiva a respeito dos assuntos e temas relevantes analisados. Esse recurso inclina o estudante a um duplo diálogo: no primeiro momento, esse diálogo é com o texto e, posteriormente, durante a exposição, o diálogo expande-se aos seus colegas. Os recursos usados, então, promoveram o exercício de várias habilidades: de leitura; de argumentação oral, demonstrando clareza e coerência durante a fala nos seminários e na discussão de diferentes óticas e posicionamentos no decorrer dos debates; de escuta, ao ouvir e entender interpretações e posições distintas.

Por fim, de posse das vivências colhidas e relatadas, pode-se afirmar que o texto produzido consegue contribuir com a tarefa de ajudar a aprofundar e facilitar o entendimento dos estudantes sobre a temática explorada, uma vez que as argumentações expostas pelos voluntários, só em parte reproduzidas neste artigo, evidenciam a compreensão das ideias, conceitos, juízos e argumentos dos trechos analisados, expressando respostas e apontamentos corretos e adequados; revelam, ainda, a capacidade de identificar em seu próprio entorno

social a existência de elementos que estiveram na base das ideologias totalitárias, tais como a ideia de seguir quase incondicionalmente a líderes de partidos e ideologias políticas ou a veiculação de notícias e informações falsas, visando, por meio da desinformação e manipulação, a induzir a opinião e a conduta dos cidadãos.

Portanto, com base nas observações coletadas, atesta-se que o texto elaborado, aproveitando-se da ocasião que a filosofia de Hannah Arendt faculta, pode ser usado como recurso, unido às metodologias aplicadas para sua exploração (preleção e seminário), apto a promover a aproximação e o conhecimento dos discentes do Ensino Médio do totalitarismo e, assim, de instrumentos para precaver-se contra os perigos que ele traz.

Referências

A LISTA DE SCHINDLER. Direção Steven Spielberg. Produção Branko Lustig, Gerald R. Molen, Irving Glovin, Kathleen Kennedy, Lew Rywin, Robert Raymond, Steven Spielberg. Estados Unidos: Universal Pictures, 1993. 1 DVD.

ADLER, Mortimer. **Como falar, como ouvir**. São Paulo: É Realizações, 2014.

ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém**: um relato sobre a banalidade do mal. Trad. José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**: antisemitismo, imperialismo, totalitarismo. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e holocausto**. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

GRUNWALD-SPIER, Agnes. **Os outros Schindlers**: as dramáticas histórias dos heróis anônimos que decidiram arriscar suas vidas para salvar os judeus do holocausto. Trad. Mario Molina. São Paulo: Cultrix, 2011.

HITLER, Adolf. **Minha Luta**. [S. l.: s. n.], 1925. 640 p. Disponível em: https://ia800702.us.archive.org/23/items/meinkampf_minha_luta/por.pdf. Acesso em: 9 jul. 2019.

MILGRAM, Stanley. **Obediência à autoridade**: uma visão experimental. Trad. Luiz Orlando Coutinho Lemos. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S/A, 1983.

O EXPERIMENTO DE MILGRAM. Direção Michael Almereyda. Produção Danny A. Abeckaser, Fabio Golombek, Isen Robbins, Uri Singer. Estados Unidos: Magnolia Pictures, 2015. 1 DVD.

O SENHOR DAS ARMAS. Direção Andrew Niccol. Produção Andrew Niccol, Chris Roberts, Nicolas Cage, Andreas Grosch, Andreas Schmid. Estados Unidos: Lions Gate Films, 2005. 1 DVD.

POPPER, Karl. **A sociedade aberta e seus inimigos**. Vol. II. São Paulo: EDUSP, 1974.

SIVIERO, Iltomar. **Política e filosofia no pensamento de Hannah Arendt**: aproximações críticas desde a memória dos acontecimentos políticos. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2016.

VOEGELIN, Eric. **Hitler e os alemães**. Trad. Elpídio Mário Dantas Fonseca. São Paulo: É Realizações, 2007.

O MESTRE IGNORANTE DE JACQUES RANCIÈRE: UM CAMINHO PARA APRENDIZAGEM DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO?

Suédson Relva Nogueira¹
José Teixeira Neto²

Resumo:

O texto aqui apresentado é um recorte da dissertação intitulada “Igualdade e emancipação: signos para se pensar a avaliação em filosofia a partir de *O mestre ignorante* de Jacques Rancière” defendida no Mestrado Profissional em Filosofia-PROF-FILO, Núcleo da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN em junho 2020. Nesse recorte, a pesquisa parte da provocação de Ceppas (2013) segundo o qual há espaço na Escola para o “anúncio da boa nova da emancipação” e que tal anúncio, assumido pelo filósofo-professor, é um “desafio pedagógico-político”. Ao assumir essa posição, a pesquisa questiona se é possível indicar um método para que o “anúncio da emancipação” na Escola possa ser feito segundo uma tonalidade inspirada em *O mestre ignorante*? Em um primeiro momento, a pesquisa reconhece que existe uma discussão sobre o “método” na obra citada; que é possível indicar no texto diversas maneiras para se referir ao “método Jacotot” e que é possível também especificar elementos do referido “método”. Porém, a pesquisa aponta restrições em *O mestre ignorante* para uma “tradução pedagógica” ou institucionalização do “método Jacotot”. Dessa forma, mais do que “criar” um novo método de aprendizagem da Filosofia, o objetivo do recorte que aqui apresentamos é indicar um caminho seguindo a narrativa da “experiência pedagógica” (RANCIÈRE, 2017, p. 32) de *O mestre ignorante*. Após a análise da bibliografia primária e secundária, a pesquisa apresenta *oito passos ou movimentos* para uma experiência com a Filosofia na Escola e, em sua última parte, amplia a discussão sobre o *oitavo passo* para pensar a avaliação da aprendizagem em Filosofia. Sobre esse último aspecto, a pesquisa conclui que se não cabe uma avaliação que verifique conhecimentos e conteúdos supostamente compreendidos ou não pelos estudantes, mas verificar o quanto o aluno buscou resolver a questão-problema colocada e como traduziu e deu palavra aos seus movimentos a partir da “coisa comum”, na avaliação o mestre deveria verificar o quanto de “atenção” e “vontade” o estudante coloca na sua “busca”.

Palavras-chave: Aprendizagem. Avaliação. Filosofia. Ensino Médio.

JACQUES RANCIÈRE'S *THE IGNORANT SCHOOLMASTER*: A PATH TO PHILOSOPHY APPRENTICESHIP IN HIGH SCHOOL?

Abstract:

The text here presented is taken from the dissertation intitled “Equality and emancipation: signs to think through the evaluation in philosophy based on Jacques Rancière's *The Ignorant Schoolmaster*”, presented to the Professional Master's Programme in Philosophy - PROF-FILO, State University of Rio Grande do Norte (UERN) sector, in July 2020. Within such a framing, the enquiry begins from the provoking thought of Ceppas (2013), according to which there is place in schooling for the announcement of the Good News of emancipation”, and that such an announcement, as assumed by the philosopher-teacher, is a “politico-paedagogical challenge”. In assuming that standing, the enquiry asks whether it is possible to indicate a method so that the “announcement of emancipation” can be made according to a tonality inspired in *The Ignorant Schoolmaster*. In a first moment, the enquiry recognizes the existence of a discussion over the “method” in the aforementioned work; that it is possible to indicate within the text various manners of referring to the “Jacotot method”, and that it is possible also to specify elements of the same method. However, the enquiry points to restrictions present in *The Ignorant*

¹ Professor da E. E. Professora Calpúrnia Caldas de Amorim-EECCAM (Caicó-RN). Mestre em Filosofia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-PROF-FILO/UERN (2020); graduado em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN (2017). E-mail: suedson.relva@gmail.com

² Professor Adjunto IV, com dedicação exclusiva, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, Curso de Filosofia do Campus Caicó-CaC. Doutor em Filosofia (UFRN-2012). Coordenador do Núcleo UERN do Mestrado Profissional em Filosofia - PROF-FILO. E-mail: joseteixeira@uern.br

Schoolmaster to a “paedagogical translation” or an institutionalization of the “Jacotot method”. Thence, rather than “creating” a new method for philosophy apprenticeship, the aim of the framing here presented is to indicate a path following The Ignorant Schoolmaster's narrative of “paedagogical experience” (RANCIÈRE, 2017, p. 32). After analysing both primary and secondary bibliographies, the enquiry introduces eight steps or movements toward an experience with philosophy in schools and, in its last part, it amplifies the discussion over the eighth step to think through the evaluation of philosophy apprenticeship. On this last aspect, the enquiry reaches the conclusion that, if an evaluation that verifies knowledges and contents supposedly understood or not by students is not fitting, but it should be verified how much has the student sought to solve the problem-question given and how did she translate and give expression to her movements beginning from the “common thing”, in evaluating the schoolmaster should verify how much of “attention” and “will” is put by the student in her “seeking”.

Keywords: Apprenticeship. Evaluation. Philosophy. High school.

Na Escola há “[...] espaço para o anúncio da boa nova da emancipação”. (CEPPAS, 2013, p. 100) e com esse mesmo autor, reconhecemos que esse anúncio é um “desafio pedagógico-político” que deve ser assumido também pelo filósofo, professor de Filosofia na Escola. A partir dessa posição, então, também podemos questionar: é possível indicar um método, procedimentos ou passos para que o “anúncio da emancipação” na Escola possa ser feito segundo uma tonalidade inspirada em *O mestre ignorante*? A pergunta não é descabida de sentido. O termo “método” aparece diversas vezes em *O mestre ignorante* tanto em um sentido mais geral, por exemplo, quando se afirma que a “inteligência superior” “procede por método” e busca “com método” (RANCIÈRE, 2017, p. 24-25) e mesmo quando, em diversos momentos, Rancière (2017, p. 32) está se referindo aos diversos métodos pedagógicos, tais como os “métodos duros ou suaves, tradicionais ou modernos, passivos ou ativos” (RANCIÈRE, 2017, p. 32).

Especificamente sobre um método próprio de Joseph Jacotot, encontramos diversas formas de nomeá-lo em *O mestre ignorante*: “método da adivinhação” (RANCIÈRE, 2017, p. 28); “método do *acaso*” (RANCIÈRE, 2017, p. 30; 35, grifo do autor); “método da *igualdade*” e “método da *vontade*” (RANCIÈRE, 2017, p. 30, grifo do autor); “método do aluno” (RANCIÈRE, 2017, p. 32; 51); “o verdadeiro método” (RANCIÈRE, 2017, p. 36); “método Jacotot” ou o “método de Jacotot” (RANCIÈRE, 2017, p. 39; 51; 63; 91; 153; 159; 160; 185); “método emancipador” (RANCIÈRE, 2017, p. 64; 142); “Método Universal” (RANCIÈRE, 2017, p. 78; 109; 145); “Método do Ensino Universal” (RANCIÈRE, 2017, p. 102; 150); método fundado sobre a opinião da igualdade e da recusa das explicações (RANCIÈRE, 2017, p. 146); “o Ensino Universal” como “método natural do espírito humano” (RANCIÈRE, 2017, p. 147); “O Ensino Universal é o método dos pobres. Mas ele não é um método *de* pobres. É um método de homens, isto é, de inventores”. (RANCIÈRE, 2017, p. 147, grifo do autor). Esse “método”, por outro lado, se diferencia do “Velho método” (RANCIÈRE, 2017, p. 143-144),

aquele da “explicação” (RANCIÈRE, 2017, p. 30); “difere radicalmente do método do mestre socrático” (RANCIÈRE, 2017, p. 51-52); com relação aos métodos pedagógicos de então, era considerado “método maldito” (RANCIÈRE, 2017, p. 28); “método mau” que “Os *metodistas* opõem [...] ao caminho da razão” (RANCIÈRE, 2017, p. 28); “estranho método” (RANCIÈRE, 2017, p. 96). Por fim, segundo Rancière (RANCIÈRE, 2017, p. 178), “Todos se unem [...] para rejeitar o único método que não é bom, o método funesto, isto é, o método da má emancipação, o método — o anti-método — Jacotot”.

Podemos também tentar especificar alguns elementos do “método Jacotot”: é um “método” que pode ser verificado na “[...] experiência da criança, do sábio e do revolucionário” e que revela, a partir das experiências dos “estudantes flamengos” que se pode “[...] aprender sozinho, e sem mestre explicador, quando se queira, pela tensão de seu próprio desejo ou pelas contingências da situação.” (RANCIÈRE, 2017, p. 30); é o “[...] verdadeiro método pelo qual cada um aprende e pelo qual cada um descobre a medida de sua capacidade”. (RANCIÈRE, 2017, p. 36). Esse método não pode ser comparado com a “prática dos pedagogos” que “se apóia (sic.) na oposição da ciência e da ignorância” e “se distinguem pelos meios escolhidos para tornar sábio o ignorante” (RANCIÈRE, 2017, p. 32), o “método emancipador” se apoia na “igualdade das inteligências”; nesse sentido, “O ‘método Jacotot’ não é melhor, é diferente. Por isso, os procedimentos colocados em prática importam pouco, neles mesmos.” (RANCIÈRE, 2017, p. 49); além disso, não era um método de instrução do povo, mas tratava-se “[...] da *graça* a ser anunciada aos pobres: eles podiam tudo o que pode um homem. Bastava anunciar. Jacotot decidiu consagrar-se a isso.” (RANCIÈRE, 2017, p. 38) e, por fim, também destacamos o “cerne” desse método: “Para emancipar a outrem, é preciso que se tenha emancipado a si próprio.” (RANCIÈRE, 2017, p. 57).

Porém, para Rancière (2017, p. 36):

Este é, no entanto, o salto mais difícil. Quando necessário, todos praticam esse método, mas ninguém está pronto a reconhecê-lo, ninguém quer enfrentar a revolução intelectual que ele implica. O círculo social, a ordem das coisas, proíbe que ele seja reconhecido pelo que é: o verdadeiro método pelo qual cada um aprende e pelo qual cada um descobre a medida de sua capacidade.

Rancière (2017, p. 51-52, grifo do autor) sugere “dois atos fundamentais do mestre”: “provocar” uma inteligência e “verificar” o trabalho dessa inteligência. Assim, podemos sugerir o que pode o mestre ignorante ao “se utilizar” do “método emancipador” e como o que faz o diferencia do mestre explicador:

[...] ele interroga, provoca uma palavra, isto é, a manifestação de uma inteligência que se ignorava a si própria, ou se descuidava. Ele verifica que o trabalho dessa inteligência se faz com *atenção*, que essa palavra não diz *qualquer coisa* para se subtrair à coerção. Dir-se-á que, para isso, é preciso um mestre muito hábil e muito sábio? Ao contrário, a ciência do mestre sábio torna muito difícil para ele não *arruinar* o método. Conhecendo as respostas, suas perguntas para elas orientam naturalmente o aluno. É o segredo dos *bons* mestres: com suas perguntas, eles guiam discretamente a inteligência do aluno — tão discretamente, que a fazem trabalhar, mas não o suficiente para abandoná-la a si mesma. Há um Sócrates adormecido em cada explicador. E é preciso admitir que o método Jacotot — isso é, o método do aluno — difere radicalmente do método do mestre socrático.

Pareceria, então, que está tudo explicado. Temos um “método Jacotot”; sabemos quais são as suas características fundamentais; compreendemos que esse método se diferencia dos outros métodos pedagógicos, embora não possa ser comparado com eles, pois o que existe entre o “método Jacotot” e os outros métodos é uma diferença de princípio. Por fim, concordamos com Ceppas (2013) que a Escola pode ser um espaço para “o anúncio da boa nova emancipadora”. Existem, porém, algumas restrições em *O mestre ignorante* ao que se poderia chamar “tradução pedagógica” ou institucionalização do “método Jacotot”.

Cabe lembrar, em primeiro lugar, que o “método Jacotot” não é um método de instrução do povo. Rancière (2017, p. 12), é bastante claro no *Prefácio à edição brasileira* ao afirmar que “Os amigos da igualdade não têm que instruir o povo, para aproximá-lo da igualdade, eles têm que emancipar as inteligências, têm que obrigar a quem quer que seja a verificar a igualdade de inteligências”. Isso significava anunciar aos pobres que “[...] eles podiam tudo o que pode um homem”. (RANCIÈRE, 2017, p. 38). Ainda no *Prefácio*, Rancière (2017, p. 12) esclarece que essa é uma questão “propriamente filosófica” e uma “questão política” e que “Não se trata de uma questão de método, no sentido de formas particulares de aprendizagem”. A questão filosófica é “[...] saber se o ato mesmo de receber a palavra do mestre — a palavra do outro — é um testemunho de igualdade ou de desigualdade” e a questão política é “[...] saber se o sistema de ensino tem por pressuposto uma desigualdade a ser ‘reduzida’, ou uma igualdade a ser verificada”.

Rancière (2017, p. 143, grifo do autor) também lembra que quando o Príncipe Frederick, filho do Rei dos Países Baixos, “[...] convenceu [...] seu pai a criar em Louvain uma Escola Normal Militar, cuja responsabilidade pedagógica foi confiada a Jacotot”, a experiência não vingou, pois embora “a intenção” fosse boa, “[...] o presente era de grego: Jacotot era um *mestre*, não um dirigente. Seu método era próprio para formar homens emancipados, mas não instrutores militares, ou sequer servidores em qualquer especialidade social”. Dois outros

aspectos nessa questão também chamam a nossa atenção: “Um Ensino Universal, contudo, não pode, sem se *deturpar* especializar-se na produção de uma categoria determinada de atores sociais [...]” e que “O Ensino universal pertence às famílias [...]”. Nesse sentido, não poderíamos “utilizar” o “método Jacotot” para formar, por exemplo, “bons cidadãos”, críticos dos aparatos políticos e conhecedores de seus deveres.

Dessa forma, para Rancière (2017, p. 147), por um lado, “[...] o Ensino Universal não vingará, ele não se estabelecerá na sociedade”. Porém, ele também “[...] não morrerá, porque é o método natural do espírito humano, o de todos os homens que buscam seu próprio caminho”. Podemos dizer, portanto, que Jacotot também recusa a institucionalização do seu “método”, pois, como explicita Rancière (2017, p. 146, grifo do autor), “Toda instituição é uma *explicação* em ato da sociedade, uma encenação da desigualdade. Seu princípio é e será sempre antitético ao do método fundado sobre a opinião da igualdade e da recusa das explicações”. Por fim, cabe lembrar que para Rancière (2017, p. 184. Grifo do autor):

Jacotot foi o único *igualitário* a perceber que a representação e a institucionalização do progresso acarretavam a renúncia à aventura intelectual e moral da igualdade e que a instrução pública era o trabalho do luto da emancipação. Um saber dessa ordem provoca uma horrorosa solidão. Jacotot acostumou-se a essa solidão. Rejeitou qualquer tradução pedagógica e progressista da igualdade emancipadora.

137

A partir desses pressupostos, perguntamo-nos, então: O que *O mestre ignorante* nos oferece para pensar uma aprendizagem da Filosofia? De modo geral, essa aprendizagem deve ser emancipatória e se sustentar no princípio e na opinião da igualdade de inteligências; deve ser uma aprendizagem que se sustente numa atitude emancipadora do mestre e que busca verificar essa mesma atitude nos estudantes; que estimula as potências intelectuais dos estudantes; que não se utiliza de caminhos que primem por atitudes mecânicas e hierarquizadas e, por fim, que não conduza o estudante para que ao final do percurso assuma e ocupe papéis sociais previamente estabelecidos. Repensar a aprendizagem da Filosofia na Escola a partir de *O mestre ignorante*, por fim, não se reduziria a elaborar algumas regras para uma didática filosófica e pôr em prática um método específico de ensino. Podemos repetir que o “método Jacotot” é o “método do aluno” e, por isso, um primeiro aspecto, exige que desviemos o foco do ensino para a aprendizagem e do mestre para o estudante³.

³ Isso não significa também negar a necessidade de pensar uma didática específica para o ensino de filosofia. Boavida (1996) relata que pretendendo realmente um ensino de Filosofia voltado para a profundidade da própria Filosofia se deve sair da chamada didática clássica, voltada para a simplicidade da transmissão e exposição, para, desde de já, partir para uma didática específica da Filosofia. Sem essa mudança de foco a Filosofia certamente

Rancière (2017, p. 19) relata que em grande parte de sua vida educacional Jacotot fora cuidadoso, organizado e pragmático e que era um professor “consciencioso” e que sabia que educar “[...] não se tratava de entupir os alunos de conhecimentos, fazendo-os repetir como papagaios, mas, também, que é preciso evitar esses caminhos do acaso [...]”. A mudança de postura emerge no instante em que Jacotot vive uma experiência pedagógica inusitada e fortuita no encontro que tivera com os estudantes flamengos: “Ele não lhes havia explicado a ortografia e as conjunções. Sozinhos, eles haviam buscado as palavras francesas correspondentes àquelas que conheciam [...]” (RANCIÈRE, 2017, p. 20). Sem nenhuma ajuda, desvendaram os segredos da edição bilíngue do *Telêmaco* e Jacotot descobria a potência intelectual e individual presente em cada um deles. A partir de então, Jacotot posiciona seu método, ou melhor, seu modo de fazer, como uma *atitude particular*, que pode conduzir os indivíduos à “emancipação intelectual”.

Marques et al. (2018) também não acreditam na utilidade para o ensino de Filosofia da concepção clássica de método⁴. Para Marques et al. (2018, p. 8) tratar-se-ia de uma “[...] filosofia atenta às vidas e experiências ordinárias, indagando, respectivamente, pelas suas dimensões de liberdade e resistência; emancipação e subjetivação política”. Não se trata, portanto, de “[...] expor um método como um conjunto de procedimentos técnicos, mas ao revés, exigir que um método seja um princípio de ação, uma experiência em si, uma posição subjetiva” (MARQUES et al. 2018, p. 10). Nesse sentido, como dizem Cruz et al. (2017), trata-se de uma experiência individual e singular de aprender o que assim quiser, a partir da força da própria vontade, sempre impulsionada pela premissa e, sobretudo, pela consciência de que todos os homens possuem igual capacidade de aprender sozinhos. Tratar-se de uma ação de descontinuidade com o que é dado, uma proposta de reorganizar os conceitos e signos que enquadram cada indivíduo e que os aprisiona. A manifestação da igualdade, ou melhor, a verificação da “igualdade de inteligência” dá aos indivíduos a qualidade necessária para perceber o que é dado. De fato, não se trata, simplesmente de novas experiências, mas de saber ler as que já se apresentam no cotidiano: “O método, nessa perspectiva, é um ato de

se manterá, como acontece, restrita a alguns poucos catedráticos. Ainda para Boavida (1996, p. 101), “O como ensinar e aprender deveria, pois, em filosofia, exigir, pela sua natureza, uma indagação, um debate e uma pesquisa, os quais implicariam uma prática nova. Ou, inversamente, uma prática nova em virtude do debate e da pesquisa reflectir-se-ia numa nova concepção de filosofia”.

⁴ Segundo o *Dicionário de Filosofia* Nicola Abbagnano (2000), a palavra método tem dois significados: no primeiro significado não prevê distinção entre “investigação” e “doutrina”. O conceito do segundo é mais restrito e indica um procedimento de investigação apurado e organizado, receptível e autocorrigível, que garanta a obtenção de resultados válidos. Dos dois, esse último é o mais praticado hoje em dia pelos pesquisadores.

desconstrução e desclassificação que não se alia a uma suposição de ciência aplicada” (MARQUES et al., 2018, p. 17).

Até aqui, questionamos se era possível pensar em um caminho para a aprendizagem de Filosofia na Escola a partir de *O mestre ignorante*. Em vez de um método começamos a falar em passos, movimentos e atitudes para uma aprendizagem emancipatória da Filosofia e, portanto, passos que primem por se desviar da mecanização e da hierarquização; que não necessitem de um sistema estruturado e bem organizado e constituído de mestres explicadores; que valorizem a autonomia e impulsionem a vontade dos estudantes e que leve a uma aprendizagem que parta do princípio de uma ação, de uma atitude que possa possibilitar a emancipação das personagens da ação educacional. Nessa visão, diferente de um método, procuramos sugerir *oito passos e movimentos* para uma experiência com a Filosofia na Escola. Apresentamos a seguir *oito passos* que imaginamos; outros *passos* podem ser imaginados e inventados. Esses recobrem o que aprendemos com Rancière/Jacotot.

O *primeiro passo* para uma aprendizagem emancipatória da Filosofia é a necessidade de partirmos da igualdade e da emancipação intelectual. Porém, devemos deixar de lado a ideia de igualdade projetada como meta a ser alcançada, que estabelece a hierarquização entre os indivíduos, e pensar a igualdade de inteligências como uma “opinião” (RANCIÈRE, 2017, p. 71), um “princípio” (RANCIÈRE, 2017, p. 50) ou uma “suposição” (RANCIÈRE, 2017, p. 72) “a ser verificada” (2017, p. 12; 100; 107) em cada homem ou mulher. Para Rancière (2017), quando se parte da ideia de que não existe igualdade entre os homens, perpetua-se o desequilíbrio pujante entre as capacidades intelectuais e solidifica-se o estado de embrutecimento. No contexto de uma sala de aula, partir da igualdade como princípio da ação educativa, é deixar claro para as personagens que lá estão que todos podem e devem manifestar suas capacidades intelectuais sem se preocupar com julgamentos, classificações ou postos hierárquicos: “Esse gesto inicial de igualdade abre as portas para a razão na medida em que ninguém acredita ser o seu dono” (KOHAN, 2005, p. 199).

Seguindo Rancière (2017), o *segundo e terceiro passos*, respectivamente, dizem respeito à exigência de ruptura com a lógica da explicação e do mestre explicador e, em seguida, à condição de uma reorientação do papel do mestre na aprendizagem de Filosofia. Desenraizar a ideia de um mestre explicador é uma tarefa difícil no contexto cultural contemporâneo, já que se mantém atualmente a prerrogativa de que a função de um mestre é transmitir o que sabe para aqueles que ainda não sabem. Nessa perspectiva, quem explica estrutura, condiciona e limita o que deve ou não ser ensinado; no dizer de Kohan (2005, p. 189) “[...] é juiz e parte da

explicação, o único que sabe e, ao mesmo tempo, legitima seu saber”; dita as regras do aprender, estabelece os parâmetros mínimos para a ascensão educacional. O mestre torna-se um agente replicador das diretrizes do sistema político vigente, e a escola o seu lugar de atuação: “O explicador é aquele que impõe e abole a distância, que a desdobra e que a reabsorve no seio de sua palavra” (RANCIÈRE, 2017, p. 22). O mestre explicador estabelece a estrutura do aprendizado, separa e organiza o que deve ser ensinado e aprendido e rotula e hierarquiza os que compreendem e os que não compreendem. Por outro lado, o mestre que ignora será aquele que irá apresentar as várias possibilidades de caminhar e estimular as vontades dos estudantes.

Para propiciar uma aprendizagem emancipadora, é necessário que o mestre faça o movimento e saia da posição de detentor de uma ciência forçosamente necessária e se coloque no ambiente de aprendizagem como mais um aprendiz. Na entrevista sobre a atualidade do mestre ignorante, Rancière (2003) afirma que existem duas dimensões a serem observadas na ignorância do mestre e uma delas é a possibilidade de o mestre retirar-se “empiricamente do jogo” e essa dimensão é acentuada quando “[...] o mestre realmente ignora o que o aluno deve aprender” (RANCIÈRE, 2003, p. 192). É preciso que se desfaça de seu personagem de sabedor e se mostre receptivo a perceber as experiências de uma aprendizagem conjunta. É primordial que o mestre fique atento ao estudante e que possa estar aberto ao imponderável e inesperado que pode vir das vivências, das incertezas, angústias e desejos do estudante. Cabe sempre lembrar que isso não exclui ou elimina a importância do mestre no processo de ensino-aprendizagem de Filosofia, mas, reorienta o papel fundamental do mestre na educação filosófica. Ao invés de um mestre explicador, teremos um mestre emancipador.

O *quarto passo* será estabelecer o papel do mestre nessa experiência de aprendizagem. Não existe espaço para um mestre que apenas explica, transmite sua irrefutável ciência. Ora, se a transmissão de conhecimento não basta como prerrogativa de um mestre, então qual seria a função do mestre na aprendizagem de Filosofia? Cerletti (2003) acena que a função do mestre é colocar desafios, problematizar o mundo e o estudante deve solucionar por si mesmo as questões que lhe são apresentadas. Além disso, para Cerletti (2009, p. 80) “Ensinar é colocar alguém na antessala de desafios que, em última instância, são pessoais”. Caberia ao professor de Filosofia, alerta ainda Cerletti (2009, p. 80), “[...] estimular a levar adiante esse desafio. Filosofar é atreve-se a pensar por si mesmo, e fazê-lo requer uma decisão”.

O mestre deve agir como o educador Jacotot um dia fez, “[...] ele indicou a obra aos estudantes e lhes solicitou que aprendessem, amparados pela tradução, o texto em francês” (RANCIÈRE, 2017, p. 18). O mestre deve a todo tempo provocar os estudantes, incitá-los a se

permitir experiências. O mestre também deve participar da ação promotora de saberes, desta vez não como um juiz intransigente, mas como partícipe afetivo da experiência educativa. O docente deve poder criar “[...] condições para que os estudantes possam tornar própria uma forma de interrogar e uma vontade de saber” (CERLETTI, 2009, p. 37)⁵.

Segundo Rancière (2017), o “velho método” exige a efetiva participação de um mestre que explique a ciência dos livros para os estudantes. Por sua vez, na experiência de Jacotot, o mestre não teria essa prerrogativa de transmitir os saberes nem seria interlocutor ou tradutor dos textos para os estudantes. De fato, Rancière (2017) rejeita a necessidade de um mestre explicador, mas não a necessidade de um mestre. Ele percebe a importância de um mestre que não se volta para a explicação, que pode ser qualquer um e não precisa ensinar nada de sua ciência. Como dito, o mestre estaria muito mais para influenciador de vontades, um provocador de atitudes, essa seria a função do mestre que emancipa para Jacotot e nessa perspectiva podemos falar de uma inversão na relação mestre-aluno: de uma relação verticalizada para uma relação horizontal.

Cerletti (2003) chama de “educação verticalizada” um ensino estruturado de cima para baixo. Nessa lógica, impõe-se um modelo sócio educacional e, principalmente, político, pautado em uma hierarquização exacerbada que estabelece que existem superiores e inferiores, princípio da desigualdade e embrutecimento das pessoas. Por sua vez, na relação horizontal se reconhece em todos a mesma capacidade intelectual de aprender. Em uma aula de Filosofia, por exemplo, se reconhece que todos podem contribuir para a experiência filosófica, caminho para a “emancipação intelectual” que, segundo Kohan (2005, p. 199), abre “[...] as portas para o aprender, na medida em que só um igual compreende um igual”.

O *quinto passo* diz respeito a estabelecer uma questão problema e da “coisa comum”. Deve-se pensar em um problema que abranja a todos, inclusive o mestre. Por exemplo, poderia ser: o que é Filosofia? O que é filosofar? Por que ensinar Filosofia? Por que aprender Filosofia? Qual é a utilidade do ensino de Filosofia? O que é a escola? O que significa avaliar e ser avaliado? Qual a importância disso para a aprendizagem? São propostas de problemáticas que se poderia apresentar para uma deliberação conjunta. Quanto a esse passo, podemos acrescentar com Cerletti (2009, p. 83) que se o ensino de Filosofia deve ser filosófico,

⁵ Em uma aula de Filosofia no Ensino Médio, por exemplo, uma indicação seria levar um esquema simples, segundo Cerletti (2009, p. 84), composto por: [...] (problematização – tentativa de resolução – nova problematização compartilhada – nova tentativa de resolução - ...) é formal e aberta, uma vez que não indica o ‘que/como’ ensinar (em um sentido específico) nem como avaliar o acontecido em um curso. Cada professor atualizará ou ‘encarnará’ em cada curso uma proposta concreta de problemas e uma tentativa de resolvê-los.

então caberá ao professor “[...] ser um filósofo que cria e recria cotidianamente um conjunto de problemas filosóficos e suas tentativas de resposta, e isso ele não fará sozinho, mas com seus alunos”. Após a escolha da questão-problema a ser trabalhada em sala, estabelece-se um laço mínimo entre os participantes da experiência educacional, a “coisa comum” (RANCIÈRE, 2017). Por exemplo, uma obra literária que tenha significado para todos os personagens do filosofar e que possa propiciar a discussão acerca da questão problema formulada. Os “[...] textos filosóficos serão uma ferramenta central para o filosofar, mas não um fim em si mesmo” (CERLETTI, 2009, p. 81). Em Rancière (2017), o ato de escrever e a ação de ler possuem, ambos, valor igualitário. Ora, a relação direta com a “coisa comum”, que Cerletti (2003) chama de “ferramenta motor”, pode ressignificar as palavras em um contexto no qual não existe um emissor legítimo (um detentor de conhecimento) e um receptor específico (aquele que não detém o conhecimento). Para Marques et al. (2018, p. 24), “Isso seria a democracia para Rancière, ou seja, o desenraizamento das palavras de uma plataforma que separa aqueles que podem e não podem ter acesso aos sentidos, promovendo uma abertura de acesso a todos”.

O *sexto passo* trata do estímulo dado aos estudantes. O propósito do professor como mestre que ignora será o de sempre pôr essas questões aos estudantes: “O que veem?”; “O que estão a pensar sobre isso?” e “O que fariam a respeito?”. O mestre trabalha e discute com os estudantes o problema a partir da base teórica contida na “coisa comum” em uma perspectiva de diálogo entre os saberes individuais e a “coisa comum”. Em todo o processo, devemos sempre afirmar aos estudantes que eles podem aprender o que assim desejarem.

Para Cerletti (2003, p. 303, grifos do autor, tradução nossa)⁶,

O mestre não deve parar de perguntar: ‘e você ... o que você vê? O que você acha? O que você faria?’ As respostas, então, deixarão de ser um segredo valorizado pelo professor para se tornar uma conquista, de cada aluno, de conhecimento, do mundo e de si mesmo. O único imperativo que o mestre deve sustentar com tenacidade diante de um aluno é ‘você pode!’. Partindo deste slogan, que potencializa as possibilidades de cada um, juntamente com as três questões mencionadas, é possível deslocar a questão educacional para a política e avaliar suas consequências. Na verdade, alguém que não se submete a uma ordem hierárquica, construído a partir das desigualdades de inteligência ou outra referência, alguém que não é visto como inferior, mas

⁶ “El maestro no debe dejar de preguntar: ‘y tú... ¿qué ves?, ¿qué piensas?, ¿qué harías?’. Las respuestas, entonces, dejarán de ser un secreto que atesora el maestro para transformarse en una conquista, de cada alumno, sobre los saberes, sobre el mundo y sobre sí mismo. El único imperativo que el maestro debe sostener con tenacidad frente a un alumno es ‘¡tú puedes!’’. Partiendo de esta consigna, que potencia las posibilidades de cada uno, junto a los tres interrogantes mencionados, es posible desplazar la cuestión educativa hacia la política y evaluar sus consecuencias. En efecto, alguien que no se somete a un orden jerárquico, construido a partir de desigualdades de inteligencia u otra referencia, alguien que no se ve como inferior, sino que reconoce y valora su propia capacidad, y se sostiene en su tenacidad, podrá emanciparse”. (CERLETTI, 2003, p. 303).

reconhece e valoriza a sua própria capacidade, e realizada em sua tenacidade, pode emancipar.

Nessas ideias apontadas anteriormente, podemos perceber, além de uma questão de aprendizagem e ensino, concepções políticas envolvidas nesse processo de emancipação proposto por Rancière (2017). Portanto, não se trata de ensinar o que se acredita saber em termos de conhecimento quantitativo e que se pensa ser necessário que os estudantes saibam. A indicação aqui proposta é estimular movimentos individuais, ações particulares que busquem enxergar as experiências que aí estão por força de sua própria vontade. Segundo Cerletti (2003), deve-se falar muito mais de uma atitude intelectual por parte do estudante, fortemente estimulado pelo mestre, que o leva a se tornar protagonista de sua própria história. Nesse caso, o “[...] que é ensinado, quando emancipado, é usar a própria inteligência” (CERLETTI, 2003, p. 302).

O *sétimo passo* é retirar do vocabulário do ensino-aprendizagem como um todo e, em especial, no ensino de Filosofia, o verbo “compreender” e o que ele implica. Quando é usado, automaticamente, implanta-se a dicotomia entre os mundos dos que sabem e os que almejam saber. Na ordem das explicações, antes de dizê-lo existe a prerrogativa de uma explicação sobre a ordem das coisas. Seguindo essa linha, existe a necessidade contínua de um explicador sistemático e repositor de códigos e signos previamente estabelecidos e imutáveis.

Afirma Rancière (2017, p. 25, grifo do autor):

Infelizmente, é essa pequena palavra, exatamente essa palavra de ordem dos esclarecidos – compreender - a causadora de todo o mal. É ela que interrompe o movimento da razão, destrói sua confiança em si, expulsa-a de sua via própria, ao quebrar em dois o mundo da inteligência, ao instaurar a ruptura entre o animal que tateia e o pequeno cavaleiro instruído, entre o senso-comum e a ciência. A partir do momento em que se pronuncia essa palavra de ordem da dualidade, todo aperfeiçoamento na maneira de *fazer compreender* – essa grande preocupação dos metodistas e dos progressistas – se torna um progresso no embrutecimento.

Antes de anunciar o *oitavo e último passo*, cabe lembrar que na ordem explicadora, o mestre avalia o quanto o estudante aprendeu de sua ciência, quanto de conteúdo foi capaz absorver do que lhe fora transmitido por meio da explicação. Nessa perspectiva, o peso maior é dado a uma prova individual escrita e sem consulta e que no final do curso avalia o quanto de conteúdo o estudante foi capaz de reter. Como, então, avaliar em Filosofia a partir de uma proposta de aprendizagem que parta das indicações de *O mestre ignorante*? Primeiramente, parece que a avaliação deveria ser orientada inicialmente pela afirmação segundo a qual o sábio

julga “[...] os resultados do trabalho, para verificar a ciência do aluno. O ignorante, por sua vez, fará menos e mais, ao mesmo tempo. Ele não verificará o que o aluno descobriu, verificará se ele buscou” (RANCIÈRE, 2017, p. 53-54). Portanto, tratar-se-ia de “verificar” buscas, movimentos, deslocamentos e não “conhecimentos”.

Uma avaliação-verificação filosófica que se constrói a partir dos signos de “igualdade de inteligência” e “emancipação intelectual” de *O mestre ignorante* necessitaria concretizar, que se pudesse transpor a lógica conteudista e cientificista que direciona a avaliação para a quantidade de ciência adquirida. Na perspectiva de *O mestre ignorante*, verifica-se o movimento, a ação, a atitude perante às questões-problema que se apresentam; verifica-se o processo da emancipação intelectual, o apoderamento e a busca feita pelos estudantes para aprender e traduzir os signos do mundo a partir de seu próprio olhar. Nessa perspectiva, portanto, a avaliação-verificação da aprendizagem da Filosofia não corresponderia mais a verificar se o estudante sabe o que o mestre disse ou o que disse um filósofo, mas avaliar-verificar é ouvir o aluno, pois o mestre se interessa pela sua palavra, pois a palavra do estudante responde a uma palavra humana que lhe foi dirigida:

A criança que repete as palavras aprendidas e o estudante flamengo ‘perdido’ em seu *Telêmaco* não se guiam pelo acaso. Todo o seu esforço, toda a sua exploração é tencionada pelo seguinte: uma palavra humana lhes foi dirigida, a qual querem reconhecer e à qual querem responder – não na qualidade de alunos, ou de sábios, mas na condição de homens; como si responde a alguém que vos fala, e não a quem vos examina: sob o signo da igualdade. (RANCIÈRE, 2017, p. 29).

O professor de Filosofia que tem, por exemplo, o livro didático como ferramenta-motor ou “coisa comum”, deve verificar se o estudante consegue sozinho eliminar a distância entre ele e os raciocínios do livro. Deve verificar, no contexto do ensino de Filosofia, o quanto o estudante se aproximou e foi modificado pelas experiências filosóficas propostas em sala de aula, como enquanto emancipado traduz o cotidiano sociocultural e, em especial, político. Se não cabe uma avaliação que verifique conhecimentos e conteúdos supostamente compreendidos ou não pelos estudantes, mas verificar o quanto o aluno buscou resolver a questão-problema colocada e como traduziu e deu palavra aos seus movimentos a partir da “coisa comum”, cabe então perguntar, a quais aspectos o mestre deve estar atento para verificar se se trata de uma “busca” que se dá sob o signo da igualdade e da emancipação? A partir de *O mestre ignorante* parece necessário que o professor esteja atento a “busca”, “vontade” e a “atenção” que o estudante coloca na procura por tentar decifrar os signos do mundo.

Rancière (2017, p. 83, grifo do autor) afirma que,

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 9	n. 20	Outubro – Novembro 2020	p. 133 - 153
--------------------------	-------	-------	-------------------------	--------------

[...] a vontade, reencontra sua racionalidade no seio do espaço de cada um sobre si mesmo, da autodeterminação do espírito como atividade. A inteligência é atenção e busca, antes de ser combinação de ideias. A vontade é potência de se mover, de agir segundo movimento *próprio*, antes de ser instância de escolha.

A “atenção” é o ato de impulsionar, por força da vontade, uma inteligência ligada ao sistema explicador. A “atenção” se manifesta como o poder de perceber e compreender o que se vê e o que se fala e de relacionar todos os nossos signos com os signos do mundo que se mostram à nossa frente: “Não há senão um poder, o de ver e de dizer, de prestar atenção ao que se vê e ao que se diz.” (RANCIÈRE, 2017, p. 47).

Há, para Rancière (2017), duas ações fundamentais que o mestre ignorante não deve deixar de fazer: a primeira, é sempre provocar a inteligência do estudante, não guiar, mas interrogar sobre as suas percepções dos signos do mundo; a segunda, deve verificar se o estudante está colocando “atenção” em todo o percurso de descoberta dos signos que ainda desconhece e deseja conhecer. Podemos questionar o estudante sobre o que está aprendendo, mesmo sem termos a mínima noção do que está a estudar. Basta questionar sobre seu exercício e verificar o nível de “atenção” que colocou no que, a princípio, estudava e, em seguida, no momento de suas respostas às perguntas. Verificar a efetividade da pesquisa conduzida pelo estudante pode ser tarefa dirigida a qualquer um que se reconheça igual em inteligência a todos, decerto, basta-lhe que identifique o nível de “atenção” que se está colocando em cada signo que buscar conhecer. A “atenção” se traduz, por parte do estudante, em vigilância constante e rigorosa durante a “busca” individual. Desta forma, o estudante atento poderá perceber todos os signos novos que se apresentam no mundo e, fundamentalmente, associá-los aos seus signos para produzir novos signos: “O essencial é essa contínua vigilância, essa atenção que jamais se relaxa sem que venha a se instalar a desrazão – em que excelem tanto aquele que sabe quanto o ignorante.” (RANCIÈRE, 2017, p. 57).

Para Rancière (2017), é possível fazer uma profunda reflexão acerca de nossas capacidades intelectuais em todos os campos de atuação humana. Nesse sentido, descobriremos as aptidões que nem ao menos desconfiamos que existam – se resume em um levantamento de nossas habilidades intelectuais, desta vez, desprezando a posição no mundo social que ocupamos. Para que isso seja possível, basta prestar “atenção incondicional” a todos os passos da atividade intelectual e perceber que não existem capacidades menores ou maiores de inteligência, mas ocorrências diferentes em cada indivíduo em todo o espaço de atuação humana.

Para Rancière (2017, p. 61)

Permanece embrutecido aquele que opõe a obra das mãos operárias e do povo que nos alimenta às nuvens da retórica. A fabricação de nuvens é uma obra da arte humana que exige, nem menos, nem mais, tanto trabalho, tanta atenção intelectual quanto a fabricação de calçados e de maçanetas.

Não atingimos os nossos objetivos por falta de capacidade intelectual de nossa parte, mas, simplesmente, porque não empregamos a devida “atenção” àquela atividade:

A atenção não é nem uma bossa do cérebro, nem uma qualidade oculta. É um fato imaterial em seu princípio e material em seus efeitos: temos mil e um meios de verificar sua presença, sua ausência ou sua maior ou menor intensidade. E para isso que tendem todos os exercícios do Método Universal. (RANCIÈRE, 2017, p. 78).

O espírito humano é formado da união entre a vontade e a inteligência presente em cada homem e mulher e basta que a inteligência se dispense, se distraia para que o espírito seja levado pela gravitação da matéria, caia na desrazão, “[...] uma atividade da vontade pervertida, possuída pela paixão da desigualdade” (RANCIÈRE, 2017, p. 118). A ausência de “atenção” provoca a distração e, conseqüentemente, a interrupção do bom caminho das descobertas individuais:

Eis porque alguns filósofos e teólogos explicam o pecado original como uma simples distração. Nesse sentido, podemos dizer com eles que o mal não é mais do que ausência. Mas sabemos, também, que essa ausência é uma recusa. Aquele que se distrai não vê por que razão deveria prestar atenção. A distração é, de início, preguiça, desejo de subtrair-se ao esforço. A própria preguiça não é, todavia, torpor da carne, ela é ato de um espírito que subestima sua própria potência. (RANCIÈRE, 2017, p. 114).

A “atenção” se constitui como um dos elementos mais importantes no que diz respeito à tomada de consciência da igualdade de inteligência dos homens. Ter “atenção” no momento da leitura dos signos do mundo possibilita perceber a potência subestimada que todos os seres humanos possuem, mas desconhecem. Sendo assim, podemos utilizar o fator da “atenção” como um dos elementos possíveis para conduzir uma avaliação-verificação baseada nos princípios da “igualdade de inteligência” e “emancipação intelectual”, presentes em *O mestre ignorante*.

Outro elemento importante para a verificação da aprendizagem do estudante é a “busca”. Para Rancière (2017), o mestre que ignora também se mantém vigilante em sua verificação da constante “busca” do estudante e, sobretudo, se mantém atento para não deixar

que esse estudante pare de “buscar”. A forma de instruir do mestre que ignora é verificar o quanto de “busca” o estudante está fazendo para aprender tudo que queira: “O mestre é aquele que mantém o que busca em seu caminho, onde está sozinho a procurar e o faz incessantemente”. (RANCIÈRE, 2017, p. 57). No Ensino Universal, não buscamos encontrar explicações pormenorizadas em cada coisa, signo ou língua que se apresenta a nossa frente no mundo. Como indivíduos emancipados, o que realmente buscamos é aprender, à nossa medida, a inteligência daquele que escreveu, esculpiu, pintou, etc. e comparar sua manifestação intelectual com a nossa. Só assim, estaremos verificando a hipotética ideia da igualdade intelectual como princípio de ação no processo de ensino-aprendizagem. O que realmente devemos buscar fazer no ensino-aprendizagem é contra-traduzir os signos anteriormente traduzidos por outros homens e relacioná-los aos nossos signos e, acima de tudo, emitir novos signos que possam novamente produzir outras leituras (RANCIÈRE, 2017).

De acordo com o Ensino Universal, qualquer homem, por força de sua vontade, pode decifrar qualquer signo produzido por outro homem, desde que estabeleça a igualdade intelectual como princípio de sua ação de aprendizado: “Nada há aquém dos textos, a não ser a vontade de se expressar, isto é, de traduzir” (RANCIÈRE, 2017, p. 27). A união das vontades dos indivíduos com a necessidade do momento estimula o aparecimento de habilidades ainda não experimentadas. Segundo Rancière (2017), no ato de ensinar e aprender existem duas vontades: a vontade do estudante e a do mestre. Sendo assim, em uma situação hipotética estudante poderá estar ligado a uma vontade (mestre, mãe, pai, etc.), e deverá estar conectado à inteligência da “coisa comum”. Quando a vontade do estudante está ligada à vontade do mestre e, da mesma forma, a inteligência do estudante está ligada à inteligência do mestre, ocorre o “embrutecimento” do estudante. Em contrapartida, quando a vontade do estudante está ligada à vontade do mestre, mas a inteligência não está, quando não há coincidência de inteligências, mas apenas de vontades, dá-se a “emancipação”. Nisso, o estudante se percebe capaz, conhece sua potência intelectual e faz uso guiado, quando necessário, pela vontade do mestre. Ao contrário do sistema explicador, que parte da desigualdade das inteligências e se efetiva em grupo, o Ensino Universal se caracteriza por implantar, como hipótese, o princípio da igualdade das inteligências e a necessidade da emancipação intelectual (RANCIÈRE, 2017). O estudante não precisa da inteligência do mestre para interpretar os signos ou transpor as barreiras do aprender. Porém, a presença do mestre no processo de ensino-aprendizagem se faz necessária pois é, em grande medida, dele que parte o estímulo e a verificação das vontades distraídas para que os estudantes coloquem mais “atenção” na própria “busca”. Rancière (2017,

p. 31), nesse sentido, afirma: “O homem — e a criança, em particular — pode ter necessidade de um mestre quando sua vontade não é suficientemente forte para colocá-la e mantê-la em seu caminho. Mas a sujeição é puramente de vontade a vontade”.

Os adeptos do Ensino Universal devem entender que a “vontade”, na qualidade de força que impulsiona os indivíduos a executar algo, é o motor da inteligência, sem a qual, a inteligência pode parar e sucumbir a desatenção das leis da matéria: “Resumamos essas observações, e diremos: o homem é uma vontade servida por uma inteligência. Talvez o fato de vontades desigualmente imperiosas seja suficiente para explicar a desigualdade das performances intelectuais” (RANCIÈRE, 2017, p. 79-80). A vontade é a potência que faz os homens andarem em busca do que almejam. É uma faculdade própria de cada homem, não podemos enxergá-la, apenas sentir e, acima de tudo, verificar sua presença em cada ação executada por uma inteligência: “Tenho sensações quando me apraz: ordeno a meus sentidos fornece-las. Tenho idéias (*sic.*) quando quero: ordeno a minha inteligência buscá-las, tatear. [...]. O homem é uma vontade servida por uma inteligência. (RANCIÈRE, 2017, p. 84).

Quando existe a ausência da vontade por parte do estudante, a inteligência peca e erra. A produção de atos do intelecto só pode acontecer quando existe vontade ou reflexão. É preciso dizer que o exercício da inteligência é ver e repetir (RANCIÈRE, 2017). De fato, se constitui em um trabalho árduo e enfadonho que, a depender do estudante, em muitos casos, pode causar preguiça, levar à distração e, conseqüentemente, ao erro. Rancière (2017, p. 85) afirma:

[...] que a palavra se carrega ou se esvazia de acordo com a vontade, que contrai ou relaxa a ação da inteligência. A significação é obra de vontade. Esse é o segredo do Ensino Universal. É também esse o segredo daqueles que são chamados gênios: o trabalho incessante para dobrar o corpo aos hábitos necessários, para ordenar à inteligência novas idéias (*sic.*), novas maneiras de exprimi-las; para refazer intencionalmente o que o acaso produziu e transformar circunstâncias infelizes em boas ocasiões de sucesso [...].

A escrita de um texto, o processo de lapidação de uma pedra preciosa e a confecção de um vestido são, sem exceção, manifestações do intelecto humano; são leituras feitas individualmente dos signos do mundo por indivíduos dotados de inteligência, impulsionados por força de suas vontades que, por sua vez, se materializam em forma de livros, joias e roupas. Não existe diferença na capacidade intelectual empregada em cada uma dessas produções humanas, apenas níveis de emprego do elemento da vontade. A vontade em sua ação tenta ininterruptamente “comunicar” e “adivinhar”, quase que simultaneamente, os signos

interpretados por outras vontades sem o auxílio de intermediários e suas explicações intermináveis: “Toda palavra, dita ou escrita, é uma tradução que só ganha seu sentido na contra-tradução [...]” (RANCIÈRE, 2017, p. 95). Dessa forma, a produção feita por um ser humano que se reconhece igual intelectualmente a todos os outros ganha sentido no instante da contra-tradução feita por outro ser humano que, assim como o primeiro, se considera intelectualmente igual a todos os outros:

O pensamento não se diz em verdade, ele se exprime em veracidade. Ele se divide, ele se relata, ele se traduz por um outro que fará, para si, um outro relato, uma outra tradução, com uma única condição: a vontade de comunicar, a vontade de adivinhar o que o outro pensou e que nada, afora seu relato, garante, que nenhum dicionário universal explica como deve ser entendido. A vontade adivinha a vontade. É nesse esforço comum que toma sentido a definição de homem como uma vontade servida por uma inteligência. (RANCIÈRE, 2017, p. 93).

O espírito é a união entre a vontade e a inteligência e ao espírito podemos acrescentar dois atributos: atenção e distração. (RANCIÈRE, 2017). A paixão que os homens nutrem pela desigualdade causa a distração da inteligência e, conseqüentemente, conduz ao governo da desrazão. Nesse sentido, o que perverte a vontade é acreditar na desigualdade como princípio: “A paixão pela desigualdade é a vertigem da igualdade, a preguiça diante da enorme tarefa que ela requer, o medo diante de um ser racional que se respeita a si próprio.” (RANCIÈRE, 2017, p. 116).

Os homens idealizam a sociedade para se guardarem dos outros homens, decerto, querem a proteção contra a possível violência emanada daquela “paixão primitiva” pela desigualdade que coloca sempre em posição de disputa todos os homens contra todos os homens: “Assim, o mundo social não é apenas o mundo da não-razão, mas o da desrazão, isto é, de uma atividade da vontade pervertida, possuída pela paixão da desigualdade.” (RANCIÈRE, 2017, p. 118). Mas, longe de ser um combate físico, se constitui em uma guerra como “ato de palavra”. Nessa linha, a “[...] palavra recusa a aura de ideias irradiantes do contratradutor suscitado por uma outra inteligência ou por um outro discurso”.

Na “distração”, a “vontade pervertida” direciona a inteligência “[...] a só ver o que concorre para a preponderância, o que serve para anular outra inteligência.” (RANCIÈRE, 2017, p. 118-119). Ainda sobre a “desrazão” acrescentamos com Rancière (2017, p. 19) que

O universo da desrazão social é feito de vontades servidas por inteligências. No entanto, cada uma dessas vontades dá por sua missão destruir uma outra vontade, impedindo a outra inteligência de ver. E sabemos que este resultado não é muito difícil

de se obter. Basta deixar agir a radical exterioridade da ordem da língua em relação à ordem da razão.

Por outro lado, existe a “vontade razoável” que, por força da “atenção”, ligação mesmo que distante com a verdade e com forte desejo de falar ao outro como a um igual, mantém a inteligência em seu caminho de tradução e contratradução dos signos emanados de outras traduções de outras inteligências: “A vontade razoável, como vimos, é antes de qualquer coisa a arte de se vencer a si próprio. A razão se conservará fiel, controlando seu próprio sacrifício.” (RANCIÈRE, 2017, p. 131). Ressaltamos a importância que o uso atento da razão possui para se manter ativo no mundo da desrazão: “A razão vê tudo como é; ela mostra, ela esconde dos olhos tanto quanto julga conveniente, nem mais, nem menos.” (RANCIÈRE, 2017, p. 135). A inteligência que é conduzida por uma “vontade atenta” poderá fazer uso da razão para escapar das amarras da paixão pela desigualdade que prendem os homens no ambiente da desrazão e “Aquele que sabe permanecer fiel a si em meio à desrazão, exercerá sobre as paixões do outro o mesmo domínio que exerce sobre as suas.” (RANCIÈRE, 2017, p. 135-136). Decerto, importa dizer que mesmo preso em um ambiente social, ou melhor, da desrazão, o razoável desrazoante pode fazer uso do poder da razão para entender que os códigos ali apresentados servem não para “[...] persuadir os espíritos, mas distraí-los.” (RANCIÈRE, 2017, p. 134).

150

Dessa forma, Rancière (2017, p. 135) afirma que:

Preso ao círculo da loucura social, o razoável desrazoante demonstra que a razão do indivíduo jamais cessa de exercer seu poder. No campo fechado das paixões — dos exercícios da vontade distraída — é preciso mostrar que a vontade atenta sempre pode o que elas podem — e ainda mais.

Percebemos que a “vontade atenta” pode descortinar, inventariar e fazer bom uso da razão, mesmo que a inteligência esteja presa em um mundo social de explicadores/as. Aquele/a que não busca repetir e aprender outra arte fará o mesmo que Sócrates fez em seu julgamento: permaneceu desatento ao se utilizar do “desejo primitivo” do ser humano pela desigualdade das inteligências; abdicou levemente de fazer uso de sua “vontade atenta” e sucumbiu no “exercício da vontade distraída”:

Sócrates não quis fazer um discurso para agradar ao povo, para seduzir a ‘grande besta’. Ele não quis estudar a arte dos sicofantas Anitos e Meletos. Ele pensou, e quase todos o louvam por tal, que isso equivaleria a permitir, em sua pessoa, a decadência da filosofia. Mas o fundo de sua opinião é: Anitos e Meletos são sicofantas imbecis; não há, portanto, nenhuma arte em seu discurso, somente uma espécie de cozinha.

Não há aí o que aprender. Ora, os discursos de Anitos e Meletos são uma manifestação da inteligência humana, *ao mesmo título* do que os de Sócrates. Não estamos afirmando que são *tão bons*. Diremos, apenas, que procedem da *mesma inteligência*. Sócrates, o ‘ignorante’, se imaginou, quanto a ele, superior aos oradores de tribunal, teve preguiça de aprender sua arte e consentiu com a desrazão do mundo. (RANCIÈRE, 2017, p. 136-137, grifo do autor).

Avaliando essa passagem a partir dos elementos da “busca”, “atenção” e “vontade” de *O mestre ignorante* (2017), compreendemos que Sócrates não prestou atenção na singularidade dos signos que se apresentaram a sua frente, na verdade, não percebeu e, sendo assim, também não compreendeu a necessidade daquele instante de decodificar a língua dos sicofantas. Ele, a sua maneira, não tentou buscar contra-traduzir o signo que se manifestava naquele instante a sua frente, simplesmente, abdicou de tentar entender tudo aquele momento. Certamente, não utilizou o elemento da vontade para impulsionar sua inteligência para, simultaneamente, adivinhar e comunicar as descobertas dos signos. De fato, não enxergou como seres humanos iguais em inteligência os seus acusadores. Talvez, por isso, tenha sido oferecido a ele o “direito de escolha” de penas tão duras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

151

Os recortes aqui apresentados retratam a busca em tentar entender o processo de ensino-aprendizagem no componente curricular de Filosofia no Ensino Médio público, com ênfase, na parte da avaliação. Optamos em caminhar discutindo esse tema na companhia de *O mestre ignorante*. A experiência emancipatória de Jacotot nos indicou um percurso a seguir e, substancialmente, possibilitou indicações para dar início a essa procura. Desta forma, propomos uma ação educativa-filosófica estruturada a partir dos signos “igualdade de inteligência” “emancipação intelectual” presente em *O mestre ignorante*. Distante de elaborar mais um método institucionalizado para ensinar Filosofia, comprovadamente ineficaz e combatido por Jacotot, pesamos em indicar oito princípios educacionais-filosóficos que poderiam propiciar uma aprendizagem emancipatória. No último *passo* falamos em uma avaliação que se distancia da mensuração dos conteúdos e, eventualmente, se aproxima da verificação da atitude do estudante em tentar descobrir/interpretar os signos do mundo. Estamos falando de uma estrutura de avaliação em Filosofia baseada na ação, em um movimento feito individualmente na tentativa de conhecer as coisas do mundo sem intermediários. Sendo assim, elegemos três elementos que podem ser utilizados para verificar a existência e a constância desse movimento intelectual feito pelos seres humanos: “atenção”, “busca” e “vontade”. Em qualquer caminho

intelectual, baseado na igualdade e na emancipação, o mestre procura encontrar esses três elementos nas ações/atitudes dos estudantes.

Por fim, como a pesquisa dissertativa já foi defendida, cabe-nos dizer que utilizar das lições de *O mestre ignorante* (RANCIÈRE, 2017) para traçar um caminho para o ensino-aprendizagem de Filosofia na Escola básica e, conseqüentemente, repensar o papel da avaliação nesse mostrou que a ação educativa-filosófica realizada na Escola possibilitou aos estudantes aprender sobre a estrutura de ensino-aprendizagem da Filosofia no nível médio, sobre os papéis dos principais personagens do processo educacional, reavaliar a relação com os mecanismos da avaliação e, sem esquecer, que viabilizou aos participantes da pesquisa a possibilidade de perceber, cada um à sua medida, alguns aspectos de suas capacidades intelectuais.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi. 4. ed. São Paulo. Martins Fontes, 2000.

BOAVIDA, João. **Por uma didáctica para a filosofia** – análise de algumas razões. In: Revista Filosófica de Coimbra, n. 9, 1996. p. 91-110. Disponível em: <https://www.saavedrafajardo.org/Archivos/Coimbra/09/Coimbra09-04.pdf>. Acesso em: 04 maio 2020.

CEPPAS, Filipe. **Arte, educação e emancipação**. In: Aisthe, v. VII, n. 11, p. 89-101, 2013.

CERLETTI, Alejandro. **La política ignorante del maestro de escuela: la lección de Rancière**. In: Educ. Soc., v. 24, n. 82, p. 299-308, abr. 2003.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Tradução de Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009.

CRUZ, Crislaine Santana; BRETAS, Silvana Aparecida. **O Método da Igualdade: Jacotot e a experiência do ensino universal no contexto da Revolução Francesa**. In: Reunião Nacional da ANPEd, 38. Anais [...]. São Luís, MA: UFMA, out. 2017. p. 1-17. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT02_846.pdf. Acesso em: 21 jul. 2019.

KOHAN, Walter Omar. **Infância** - entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MARQUES, Ângela Cristina Salgueiro; PRADO, Marco Aurélio Máximo. **O Método da Igualdade em Jacques Rancière: entre a política da experiência e a poética do conhecimento**. In: **Revista Mídia e Cotidiano**, v. 12, n. 3, p. 7-32, dez. 2018.

RANCIÈRE, Jacques. Atualidade de *O mestre ignorante*. [Entrevista cedida a] VERMEREN, Patrice, CORNU, Laurence e BENVENUTO, Andrea. **Educ. Soc.**, v. 24, n. 82, p. 185-202, abr. 2003.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante** – cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lilian do Valle. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

RELAÇÃO DA FILOSOFIA COM A VIDA: DESAFIO A TRILHAR NA FORMAÇÃO PARA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Sueny Nóbrega Soares de Brito¹
Maria Reilta Dantas Cirino²

Resumo:

A formação de professores/as para atuar no ensino básico no componente curricular de Filosofia é um dos aspectos responsáveis pelas discussões que se desenvolvem entre pesquisadores/as, formadores/as e profissionais do ensino. Diante as questões que norteiam os debates sobre a atuação do/a docente no ensino com os jovens do Ensino Médio, questionamos sobre: Qual relação o/a professor/a precisa *trilhar* com a Filosofia? Como relacionar a Filosofia à Vida dos/as estudantes e professor/a? O que podemos considerar indispensável na formação do/a professor/a? O referido artigo tem como objetivo discutir a formação do/a professor/a de Filosofia a considerar sua relação com a mesma, compreendendo a necessidade de relacionar no Ensino Médio a Filosofia com a Vida. Relatamos a discussão teórica sobre a formação do/a professor/a de Filosofia na Educação Básica a pensar sobre como o/a professor/a pode relacionar a Filosofia com a vida nas aulas da Educação Básica. A referida discussão é inspirada na pesquisa *A EXPERIÊNCIA DO PIBID-FILOSOFIA CAICÓ-RN: NA CONSTRUÇÃO DE METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA* realizada no PROFILO/UERN/2019. Por fim, consideramos relevante para trilhar um caminho a partir da reflexão sobre relação da Filosofia com a vida, dialogar com Ortega Y Gasset, visto que o mesmo compreende a importância de pensarmos filosoficamente sobre o nosso viver para assim lidar melhor com os desafios que nos surpreendem.

Palavras-chave: Filosofia. Vida. Formação Docente.

154

RELATIONSHIP BETWEEN PHILOSOPHY AND LIFE: A CHALLENGE TO BE PURSUED IN THE TRAINING OF TEACHERS IN BASIC EDUCATION

Abstract:

The formation of teachers to work in elementary education in the curricular component of Philosophy is one of the aspects responsible for the discussions that develop among researchers, trainers, and teaching professionals. Given the questions that guide the debates about the teacher's performance in teaching with high school youth, we question: What relationship does the teacher have with Philosophy? How to relate Philosophy to the lives of students and teachers? What can we consider essential in the teacher's formation? The objective of this article is to discuss the training of a Philosophy teacher considering his/her relationship with it, understanding the need to relate Philosophy to life in High School. We report the theoretical discussion about the formation of the philosophy teacher in elementary education, thinking about how the teacher can relate philosophy with life in basic education classes. The research *THE EXPERIENCE OF PIBID-PHILOSOPHY CAICÓ-RN: IN THE CONSTRUCTION OF METHODOLOGIES FOR THE PHILOSOPHY EDUCATION* conducted at PROFILO/UERN/2019 inspired this discussion. Finally, we consider relevant to dialogue with Ortega Y Gasset to build a path from the reflection on the relationship of Philosophy with life since he understands the importance of thinking philosophically about our lives to better deal with the challenges that surprise us.

Keywords: Philosophy. Life. Teacher Training.

¹ Maria Reilta Dantas Cirino. Doutorado em Educação/UERJ. Professora Adjunta IV do Departamento de Filosofia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Caicó e do Mestrado Profissional em Filosofia – PROF- FILO (Núcleo Caicó-UERN). E-mail: mariareilta@hotmail.com.

² Sueny Nóbrega Soares de Brito. Mestrado Profissional em Filosofia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte –UERN. Professora de Filosofia (SEEC/RN). Assessora da 10ª DIREC (SEEC/RN). E-mail: suenynobrega@hotmail.com.

A FORMAÇÃO DOCENTE DO PROFESSOR DE FILOSOFIA

A questão ‘formação docente’ tem sido discutida com frequência nos debates acadêmicos, as mudanças ocorridas na educação, nos diversos níveis de ensino, têm exigido uma formação adequada para demanda atual. Antes de discutirmos sobre a formação do curso de Filosofia vamos analisar o termo formação.

A palavra formação é propensa a várias interpretações, pode ser conjunto de cursos e graus obtidos por uma pessoa, instrução para se exercer uma determinada profissão, vem do “latim *formatio, -onis*, formação, forma” (HOUASSIS, 2011, p. 448), sendo observada como modo de formar, podemos considerar a formação uma ação inacabada, que não finaliza e em qualquer profissão é um processo constante.

As transformações da sociedade contemporânea nos coagem a uma constante renovação de aprendizado nas variadas experiências da vida, seja de ordem profissional ou não. A formação inicial contribui significativamente para a vida profissional, mesmo assim há uma necessidade de continuidade, pois não é possível adquirir conhecimentos suficientes para solução de todos os problemas, nessa rapidez de atualizações que colocam a educação em mutação contínua.

Assim, consideramos que “Os processos de formação dão-se a conhecer, do ponto de vista do aprendente, em interações com outras subjetividades.” (JOSSO, 2010, p. 35). Dessa forma, os encontros subjetivos ocorrem no decorrer da vida, sugerindo então o que podemos mencionar de necessidade formativa e autoformativa. Nessa perspectiva, “Formar-se é integrar numa prática o saber-fazer e os conhecimentos, na pluralidade de registros a que acabo de aludir. Aprender designa, então, mais especificamente, o próprio processo de integração.” (JOSSO, 2010, p. 35).

A pluralidade de registros se encontra no social, cultural, político, econômico, psicológico, psicossociológico, e a formação é designada a contribuir para atuação do sujeito nas pluralidades que aparecem nas experiências cotidianas, aprendendo a partir das subjetividades e assim conseguindo administrar situações que vão além das formulações e soluções teóricas, mesmo que as utilizem como suporte.

Mais especificamente, a formação de professores/as requer a articulação entre teoria e experiência, sendo práticas individuais, depende de cada um/a o desenvolvimento

formativo, pois está relacionada ao desejo e capacidade de aprender. O processo formativo é complexo e se completa com a multiplicidade dos saberes teóricos adquiridos na formação inicial e continuada. A referida formação se torna específica por ajustar a formação acadêmica científica com a formação pedagógica, considerando também que ocorre a formação no formador/a e formando/a que vivenciam a prática com seus/as professores/as desde a infância, sendo influenciados/as pela subjetividade de principiantes e professores/as experientes.

É uma profissão prática que exige formação contínua, mais urgente do que qualquer outra profissão, já que as mudanças não ocorrem somente nos instrumentos de trabalho, mas principalmente, nos sujeitos envolvidos que estão em movimento, mais velozes que a própria tecnologia, considerando com mais rapidez o/a estudante da Educação Básica.

Assim, com relação à formação do/a professor/a podemos considerar que “[...] não é natural, mas construída, na definição pública de uma posição com forte sentido cultural, numa profissionalidade docente que não pode deixar de se construir no interior de uma personalidade do professor”. (NÓVOA, 2009, p. 03). O referido autor coloca cinco pontos indispensáveis na construção de um/a profissional de qualidade na docência:

- O conhecimento. [...] O trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem.
- A cultura profissional. Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. [...]
- O tacto pedagógico. Nele cabe essa capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o ato de educar. E também essa serenidade de quem é capaz de se dar ao respeito, conquistando os alunos para o trabalho escolar. [...]
- O trabalho em equipe. Os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola.
- O compromisso social. Podemos chamar-lhe diferentes nomes, mas todos convergem no sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural. (NÓVOA, 2009, p. 03).

Os cinco pontos apresentados por Nóvoa (2009) nos impõem a pensar que a licenciatura, além da formação específica na construção do conhecimento relacionado à área de estudo, no caso dos conhecimentos filosóficos, não pode se esquivar da formação docente que requer considerar os pontos citados acima. Desses pontos destacamos a necessidade de desenvolver uma atitude intensiva no trabalho coletivo, observando que as situações atuais requerem soluções interdisciplinares que considerem as especificidades de conhecimentos hábeis quando utilizados em conjunto. Todos esses aspectos podem ser desenvolvidos

pelos/as profissionais da educação quando os/as mesmos/as se perceberem como agentes sociais, capazes de contribuir para transformações nos processos de formação, inclusive a própria formação do/a professor/a de Filosofia.

Para refletir sobre a formação do/a professor/a de Filosofia vamos pensar sobre sua atuação nos últimos 50 (cinquenta) anos, que, polemicamente, sobreviveu às oscilações de presença e ausência nas escolas brasileiras. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB de 1961, Lei n. 4.024 (BRASIL, 1961), apresenta o ensino da Filosofia como optativo às escolas, que poderiam oferecer o conhecimento filosófico na diversidade dos conteúdos encontrados no currículo, sendo que poucas escolas praticaram essa tarefa, na realidade durante um determinado tempo, inclusive, à época do regime militar, o que predominou mesmo foi à ausência da Filosofia.

[...] há três momentos importantes a serem destacados: a presença da filosofia como disciplina acadêmica em uma conjuntura histórica na qual a cultura geral e humanística eram a tônica, que caracteriza o período anterior ao regime militar e que persiste, em grande medida, até 1968; um segundo momento período em que o regime militar prioriza a formação técnica e que se elimina o lugar que seria destinado à filosofia no Ensino Médio, e que se estende para além da década de 1990; e um terceiro momento, no qual se constrói o retorno do ensino de filosofia e se debate sobre sua contribuição para a formação crítica do jovem no Ensino Médio. (CARVALHO; SANTOS, 2010, p. 13).

157

Nesses três momentos, várias questões ideológicas, políticas e econômicas nortearam as discussões sobre o referido ensino, na ditadura foi considerado inapropriado a formação de jovens com instrução filosófica porque poderia conduzir ao pensamento crítico, e era associado ao comunismo pelos militares. E na formação técnica não pautava a necessidade de uma formação filosófica.

A discussão no terceiro momento inicia-se por entender a necessidade da Filosofia na formação do/a jovem crítico/a capaz de perceber seu universo e compreender sua capacidade de indagar sobre as coisas e não aceitar o estabelecido, partindo para o movimento de transformação.

O estudo da Filosofia permite a reflexão sobre a capacidade de perceber as várias dimensões existentes no momento de cada agir. “[...] a Filosofia é a possibilidade da transcendência humana, ou seja, a capacidade que só o homem tem de superar a sua imanência (que significa a situação dada e não escolhida)”. (ARANHA, 1986, p. 48).

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 9	n. 20	Outubro - Novembro 2020	p. 154 - 174
--------------------------	-------	-------	-------------------------	--------------

A ideia do ensino de Filosofia norteia o pensamento de contribuir para que o/a discente desenvolva sua transcendência, tornando-se um sujeito de projeto a partir da construção do seu destino, produzindo um novo projeto de vida, se emancipando na trajetória do conhecer.

No contexto atual é possível perceber a não identificação dos/as adolescentes no Ensino Médio pela disciplina filosófica, especialmente nos textos em que os/as referidos/as jovens não se sentem sensibilizados/as à leitura da Filosofia. Sendo considerada,

[...] uma disciplina no pensamento que nos leva a criar conceitos, é pensamento que confere significado à cultura na medida em que pratica sua síntese conceitual, sendo assim, em cada época, a sua verdade. O pensamento filosófico se considerado assim, não é apenas exercício de pensamento reflexivo e rigoroso, mas é, talvez principalmente criação. (ASPIS; GALLO, 2009, p. 14).

Dessa forma, é necessário incentivar o/a jovem a pensar por si mesmo, para que assim possa sentir-se aberto/a ao conhecimento, e na investigação, ser capaz de ler textos filosóficos, refletir, analisar, sintetizar e relacioná-los às problematizações do seu contexto.

A disciplina de Filosofia retorna ao componente curricular na Educação Básica, no contexto contemporâneo, a partir da LDB, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Com essa nova LDB, busca-se que os/as discentes do Ensino Médio demonstrem não só o domínio dos conteúdos dados e vistos na disciplina de Filosofia, como também que estes conhecimentos interfiram na formação positiva da cidadania. Assim, consideramos como finalidade do Ensino Médio, o que rege o Artigo 35, Inciso III “[...] o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. (BRASIL, 2011, p.23).

A Filosofia como disciplina do Ensino Médio se diferencia das demais, com as suas características próprias, por não ter uma linha cronológica seguida rigorosamente.

No entanto, não existe uma Filosofia – como há uma Física ou uma Química -, o que existem são filosofias, podendo o professor (a quem chamaríamos de filósofo-educador) privilegiar certas linhas de pensamento e de metodologia, sejam elas a dialética, a fenomenologia, a racionalista etc. Também, diferentemente das outras disciplinas, não há um ‘começo’, um pré-requisito para se introduzir a Filosofia, a não ser quando aos cuidados necessários com o estágio de competência de leitura e abstração dos alunos, bem como o universo de conhecimentos e valores que cada um deles já traz consigo. (BRASIL, 2002, p. 41-42. Grifo do autor.)

A Filosofia no Ensino Médio aparece com uma proposta específica, buscando a partir do conhecimento do/a discente a construção do novo saber, proporcionando o desenvolvimento ético e político com eficiência. Mas, é possível perceber as divergências de Filosofias que dificultam o aprendizado no momento em que um/a professor/a trabalha apenas com temáticas, exemplo, o racionalismo, e outro/a relacionando à história da Filosofia com os temas atuais. Essa distinção provoca nos/as discentes desconfortos cognitivos no momento que mudam de professor/a de uma escola para outra ou até na mesma escola.

Dessa forma, que conteúdos filosóficos podem contribuir na formação do/a cidadão/ã conforme o apresentado pelo Ministério da Educação – MEC, para orientar a formulação dos currículos? Como, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM (BRASIL, 2000), as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCNEM (BRASIL, 2006) e a mais recente Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018a)? A Filosofia não é feita para ser um conhecimento pronto e acabado que é utilizado apenas para absorção e compreensão, deve sim compreender a História da Filosofia, mas a atitude do Filosofar é algo que só pode ser encontrado e realizado na vida, no cotidiano, em meio à sociedade em que o/a discente se encontra, ou seja, não adianta o/a filósofo/a-educador/a ser intitulado/a de mediador/a do conhecimento se este/a não mostra aos seus/suas estudantes que o conhecimento pode ser posto em prática seja em casa, na escola, na rua ou em qualquer lugar. Assim, os conteúdos devem ser trabalhados, desenvolvendo as necessidades das competências e habilidades apresentadas no PCNEM (BRASIL, 2000) que são as mesmas encontradas nas OCNEM (BRASIL, 2006). “Sistematicamente, pode-se manter a listagem das competências e das habilidades a serem desenvolvidas em Filosofia em três grupos: 1º) Representação e comunicação [...]. 2º) Investigação e compreensão [...]. 3º) Contextualização sociocultural” [...]. (BRASIL, 2006, p. 33-34).

Para trabalhar as habilidades apresentadas nos PCNEM (BRASIL, 2000) e OCNEM (BRASIL, 2006) é preciso selecionar os conteúdos conceituais específicos da disciplina de Filosofia, tendo cuidado em observar a essência filosófica e os objetivos da disciplina, analisando que os conteúdos não devem ser um “tal somatório manualesco e sem vida”, “dogmático e antifilosófico”, (BRASIL, 2006, p. 35), sendo apenas uma soma de preconceitos. Também fundamentada na LDB/1996, surge a Base Nacional Comum

Curricular- BNCC³, um documento que tem o intuito de contribuir na reorientação das práticas dos/as educadores/as, firmado nos princípios de trabalhar com competências capazes de estimular o/a jovem a desenvolver uma “[...] leitura de mundo sustentada em uma visão crítica e contextualizada da realidade, no domínio conceitual e na elaboração e aplicação de interpretações sobre as relações, os processos e as múltiplas dimensões da existência humana”. (BRASIL, 2018a, p. 472).

A BNCC (BRASIL, 2018^a) orienta que cada área de conhecimento norteará suas atividades a partir das competências gerais e específicas, como também das habilidades, definindo como competência “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. (BRASIL, 2018a, p. 08).

A Filosofia se encontra na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e até as orientações atuais conforme o referido artigo, precisamente no “§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.” (BRASIL, 2017, p. 25). Nesse sentido, debates sobre o ensino de Filosofia na Educação Básica precisam continuar suas discussões em prol de garantir aos/as jovens da Educação Básica, o conhecimento filosófico apresentado como necessário na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

A BNCC (BRASIL, 2018a) organiza as aprendizagens em 04 (quatro) áreas de conhecimento a seguir a proposta da LDB/1996, relatada no artigo 35-A: Linguagem e suas Tecnologias (língua portuguesa, arte, educação física, línguas estrangeiras modernas – inglês e espanhol), Matemática, Ciências da Natureza (biologia, física e química), Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (geografia, história, física e sociologia) e Formação Técnica e Profissional. Tal forma de organização curricular tem o propósito de romper com a centralidade das disciplinas no currículo, favorecendo algumas possibilidades de integração curricular, para responder as demandas complexas da vida cotidiana. O currículo do Ensino Médio, em atendimento ao que preceitua o art. nº 36 da LDB/9.394/96, alterado pela Lei

³ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018a, p. 07).

13.415/2017, fundamenta-se a partir da BNCC (BRASIL, 2018a), constituindo-se também de uma parte flexível, capaz de criar situações de trabalho mais colaborativas e organizadas de acordo com os interesses dos/as estudantes de modo que favoreçam seu protagonismo. Além da tradicional organização por disciplinas, a proposta do Novo Ensino Médio, evidencia possibilidades de flexibilização curricular da formação geral básica com intuito de facilitar a articulação entre as áreas do conhecimento. Nessa perspectiva, o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio apresenta como flexibilização curricular as seguintes possibilidades: laboratórios, oficinas, clubes, observatórios, incubadoras, núcleos de estudo e núcleos de criação artística. (BRASIL, 2018b).

No processo de construção de uma proposta curricular para o Ensino Médio existem princípios básicos que fundamentam a sua elaboração, trazendo implícita uma visão sobre o tipo de sociedade que o projeto educacional deve contribuir para a formação do/a estudante. Nessa perspectiva indagamos: Que projeto educacional os/as professores/as almejam para os/as seus/as estudantes? Que projetos são almeçados pelo sistema educacional federal? Que projeto educacional supre as necessidades dos/as jovens contemporâneos/as? As incertezas norteiam o proposto para o Ensino Médio no que se refere ao espaço da Filosofia, se a própria BNCC (BRASIL, 2018a) relata sobre a educação integral, contudo, não apresenta explicitamente o espaço da Filosofia. Esse aspecto, especialmente, é uma fragilidade que devemos nos preocupar, a ideia de pensar a Educação Básica sem a Filosofia nos remete a perceber a possibilidade de ser retirado do/a jovem o direito ao conhecimento filosófico, negando ao/à mesmo/a uma formação na perspectiva da educação integral.

Diante o exposto o que propomos na formação do/a professor/a de Filosofia é que esteja relacionada a pensar sobre a vida do/a estudante e docente, relacionando ao contexto de ambos a observar o que é possível fazer em presença da multiplicidade das perspectivas de experienciar a Filosofia, negando imposições doutrinárias, cuidando para que o currículo de Filosofia contemple a diversidade sem desconsiderar o/a docente em suas posições, mas apontando para várias Filosofias. Apresentar a totalidade proporciona ao/a estudante à formação da consciência crítica, capaz de desenvolver reflexões sobre a realidade, compreendendo a história da Filosofia, o posicionamento dos primeiros filósofos aos contemporâneos, refletindo sobre a diversidade do conhecimento filosófico e sua relação com a vida.

RELAÇÃO DA FILOSOFIA COM A VIDA: DESAFIO A TRILHAR NO ENSINO MÉDIO

O ensino de Filosofia se torna complexo diante dos possíveis objetivos educacionais atribuídos ao mesmo e os fins filosóficos que permeiam as políticas ideológicas presentes na educação. A partir dos documentos legais como LDB/1996, PCNEM+ (BRASIL, 2002), OCNEM (BRASIL, 2006), DCN (BRASIL, 2013) e BNCC (BRASIL, 2018a), é possível questionar sobre que Filosofia queremos desenvolver na Educação Básica.

O objetivo da disciplina Filosofia não é apenas propiciar ao aluno um mero enriquecimento intelectual. Ela é parte de uma proposta de ensino que pretende desenvolver no aluno a capacidade para responder, lançando mão dos conhecimentos adquiridos, as questões advindas das mais variadas situações. Essa capacidade de resposta deve ultrapassar a mera repetição de informações adquiridas, mas, ao mesmo tempo, apoiar-se em conhecimentos prévios. (BRASIL, 2006, p. 29).

A Filosofia no Ensino Médio é muito mais do que transmissão de conteúdos, se tem o objetivo de desenvolver no/a estudante habilidades para soluções de problemas no seu cotidiano, então nos parece ser apresentados como necessários os conhecimentos filosóficos para o desenvolvimento de tais habilidades. Para o referido feito, percebemos a necessidade do filosofar que, mesmo sendo próprio de cada um/a para acontecer é preciso apoiar-se antes no pensamento de outros/as filósofos/as, e na aventura do processo com esforço significativo, o/a estudante pode se familiarizar com o modo de pensar rigoroso, desenvolvendo a experiência filosófica. “Aprender a filosofar é, portanto, aprender a perguntar. A Filosofia é, assim, um saber que incita o pensamento a despertar-se sempre.” (SOFISTE, 2007, p. 07). E nessa experiência nossos/as jovens aprendem a indagar e não aceitar o estabelecido, instigando seu pensar.

Na tarefa de provocar os/as jovens a pensarem a partir da discussão filosófica mencionamos Sócrates na escrita de Platão, ao apresentar que sua atividade com os/as ouvintes tinham a finalidade de parir conhecimento, como se fosse a arte de uma experiente parteira.

[...] A minha arte obstétrica tem atribuições iguais às das parteiras, com a diferença de eu não partejar mulher, porém homens, e de acompanhar as almas, não os corpos, em seu trabalho de parto. Porém a grande superioridade da minha arte consiste na faculdade de conhecer de pronto se o que a alma dos jovens está na iminência de conceber é alguma quimera e falsidade ou fruto legítimo e verdadeiro. Neste particular, sou igualzinho às parteiras: estéril em matéria de sabedoria, tendo grande

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 9	n. 20	Outubro - Novembro 2020	p. 154 - 174
--------------------------	-------	-------	-------------------------	--------------

fundo de verdade a censura que muitos me assacam, de só interrogar os outros, sem nunca apresentar opinião pessoal sobre nenhum assunto, por carecer, justamente, de sabedoria. E a razão é a seguinte: a divindade me incita a partear os outros, [...]. (PLATÃO, 2001, p. 47).

A diferença principal na arte citada por Platão é que Sócrates praticava o parir da alma. Compreendendo que o mesmo não queria dizer que havia um nascer constante de novas almas a partir de outras, mas que apresentava como produto da alma o saber, e é isso que Sócrates tenta ajudar aos jovens. Pensamos que na docência em Filosofia a principal atitude do/a professor/a é de provocar o parir do saber, do conhecimento em cada estudante.

A arte do parir o saber deixa orgulhoso qualquer professor/a que considere a Filosofia a partir desse aspecto, através da maiêutica⁴, o/a filósofo/a colhe o fruto da alma do/a jovem, quanto mais provoca seu/ua estudante a pensar mais se sente satisfeito/a por ser responsável pela arte completa, ou seja, por ter também plantado a semente na alma fértil. O diálogo conduzido pela ironia socrática contribui para fluir a construção do conhecimento no sujeito aprendente.

O diálogo que remete ao ensino de Filosofia citado no referido texto é o diálogo que a partir de questionamentos conduz o/a jovem a uma direção do conhecer. Nesse diálogo o/a docente precisa estar atento à digressão na qual o/a discente vai transportar-se, digredir faz parte do processo do conhecer, na digressão, o sujeito percebe sua própria ignorância e se dispõe ao novo.

[...] Sempre que se veem forçados, nalgum encontro particular, a argumentar a respeito das teses por eles rejeitadas, e a sustentar com brio por algum tempo a discussão, sem abandonar covardemente o campo: então, amigo, com todos eles se passa uma coisa muito interessante, pois acabam por se desgostarem de seus próprios argumentos; [...]. (PLATÃO, 2015, p. 87).

Nessa perspectiva de ensino de Filosofia, é possível provocar no/a estudante o rever de suas próprias ideias, para assim ser possível se afastar das mesmas, desconstruir o estabelecido anteriormente e construir o novo ainda sendo inacabado, nesse ato se dá o

⁴ “O maiêutico não pensa em dar uma explicação para origem e significado dos pares de conceitos por ele introduzidos”. (GABIONETA, 2015, p. 263). Consiste em conduzir a busca pelo saber através da ironia e maiêutica. A ironia ocorre quando o/a professor/a pergunta, fingindo não saber, esperando que o/a estudante se esforce intelectualmente a pensar sobre o saber. A partir do diálogo com questionamentos Sócrates escutava atentamente seus discípulos e, considerando o pronunciado tentava convencê-los da importância de analisarem sua própria opinião, levando-os a refletirem de que a mesma não estava livre do equívoco, de não ser verdadeira.

processo de digressão. Pensar o ensino de Filosofia nessa lógica de exercitar o/a estudante no caminho do desconstruir o seu pensar e refletir sobre o mesmo, remete-nos a analisar os desafios da prática em que o ensino de Filosofia se encontra inserido. Um contexto em que a carga horária de uma aula semanal, institucionalizada a mercê dos ideais governamentais, a Filosofia como disciplina está constantemente nos debates educacionais em análise de sua permanência. Além do contexto citado o/a professor/a se dividi em oferecer um conjunto de conceitos, definições, tendências filosóficas, pensadores/as ou temas, problemas, experiências filosóficas e no como fazer na disciplina de Filosofia.

Diante dos variados desafios enfrentados pelo/a professor/a de Filosofia na Educação Básica, parece-nos ser necessário antes de sua atuação como professor/a entender como se dá a sua relação com a Filosofia, como o/a mesmo/a a compreende. Mas, antes de apresentarmos nossa compreensão é interessante lembrar que a Filosofia é um tema vasto, a permanecer indeterminado, precisamos então nos concentrar em um caminho que nos guie a uma relação com a Filosofia. Perante vários caminhos decidimos pensar em uma resposta a partir das discussões filosóficas que trilham pela relação da Filosofia com a nossa vida. (ORTEGA Y GASSET, 2016). E indagamos como a Filosofia na Educação Básica pode se relacionar com a vida do/a estudante e professor/a?

Na vida humana os problemas são enfrentados, analisados e superados pelos “[...] contemporâneos que não são coetâneos, [...] alojados num mesmo tempo externo e cronológico, convivem três tempos vitais distintos.” (ORTEGA Y GASSET, 2016, p. 34). A diferença na coetaneidade nos proporciona pensar os problemas em várias dimensões e tentar coletivamente encontrar soluções para os mesmos. Sabemos que encontramos uma dificuldade de relacionar as ideias dos/as estudantes com os/as professor/as. Por sermos de gerações diferentes, geralmente nos inclinamos a pensar que estamos fatalmente envolvidos/as a uma geração, a seu modo de pensar e agir. Parece que nos identificamos com uma geração e a adotamos como referência, mas para rever os problemas em conjunto com os/as jovens (nossos contemporâneos), parece ser interessante “[...] em vez de nos abandonarmos a essa fatalidade que nos aprisiona a uma geração, é preciso reagir contra ela renovando-se no modo juvenil da vida que sobrevém”. (ORTEGA Y GASSET, 2016, p. 36).

Nesse sentido, a Filosofia experienciada pelos/as contemporâneos/as que inclui três gerações: os/as jovens, os homens e mulheres maduros/as e os/as velhos/as, se refaz a cada tempo, explorando o passado, ao passo que reelabora o presente e questiona o futuro. A

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 9	n. 20	Outubro - Novembro 2020	p. 154 - 174
--------------------------	-------	-------	-------------------------	--------------

produção filosófica pensada pelos/as contemporâneos/as a partir da relação com a vida humana é rica em:

[...] três grandes dimensões vitais, que convivem alojadas nele, queiram ou não, enredadas umas com as outras e, ao serem diferentes, necessariamente em essencial hostilidade. ‘Hoje’ é, para uns, vinte anos, para outros quarenta, para outros sessenta; e isso, que três modos de vida tão distintos tenham de ser o mesmo ‘hoje’, expõe manifestamente o dramatismo dinâmico, o conflito e o choque que constitui o fundo da matéria histórica, de toda convivência atual. [...] Somos todos contemporâneos, vivemos num mesmo tempo e atmosfera, mas construímos com sua formação em tempos diferentes. (ORTEGA Y GASSET, 2016, p. 33. Grifos do autor.).

Decerto, jovens e professores/as ao refletirem sobre problemas dos homens e mulheres, podem construir conhecimento que contribua para formação de ambos, mas nesse cenário indagamos como esses contemporâneos se relacionam com a Filosofia? Para seguirmos em busca dessa resposta antes precisamos espreitar sobre o que pensamos que seja Filosofia.

Na história da Filosofia observamos que os/as filósofos/as se ocupam a pensar problemas da própria vida, refletem sobre inquietações que lhe afetam, ou seja, não podemos separar a Filosofia da vida, considerando que “[...] a vida é a realidade radical da qual é preciso partir e com a qual se deve contar. [...]”. (SÁNCHEZ, 2010, 24). Para entendermos a Filosofia relacionada à vida, precisamos definir o que pensamos sobre a vida, não citamos nesse texto a vida nas dimensões biológica ou psíquica, nos referimos que a “[...] vida é o que somos e o que fazemos: é pois, de todas as coisas, a mais próxima de cada um.” (ORTEGA Y GASSET, 2016, p. 218). Sendo assim, cada um a percebe de uma determinada forma a estar sempre em posse de si mesmo, como dono de sua própria vida.

Vivemos aqui, agora – ou seja, nos encontramos num lugar no mundo e nos parece que viemos a este lugar liberrimamente. A vida, de fato, deixa uma margem de possibilidades dentro do mundo, mas não somos livres para estar ou não neste mundo que é o de agora. É possível renunciar à vida, mas se vivemos, não é possível escolher o mundo em que se vive. [...] Viver não é entrar de bom grado num lugar previamente escolhido a gosto, como se escolhe o teatro depois do jantar - mas é encontrar-se imediatamente, e sem saber como, caído, submerso, projetado num mundo impermutável, neste de agora. Nossa vida é antes de tudo a perpétua surpresa [...] (ORTEGA Y GASSET, 2016, p. 223).

Na aventura do viver nos deparamos com o inesperado; é nessa vida de surpresas que precisamos pensar filosoficamente sobre o nosso viver. Se “[...] nos é arremessada ou

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 9	n. 20	Outubro - Novembro 2020	p. 154 - 174
--------------------------	-------	-------	-------------------------	--------------

somos arremessados nela”, (ORTEGA Y GASSET, 2016, p. 224), na vida, então precisamos pensar sobre ela e o que fazemos por ela. Não temos como prever acontecimentos que realmente nos surpreendem, podemos até pensar na rotina que enfrentamos todos os dias, ir ao trabalho, à escola, ainda assim somos arremessados/as em situações complexas que nos apanham de surpresa, nessa perspectiva fabricamos nosso viver incessantemente a cada surpresa que nos é lançada.

A “Vida é, a uma só vez, fatalidade e liberdade, é ser livre dentro de uma fatalidade dada”. (ORTEGA Y GASSET, 2016, p. 246). Não recebemos nossa vida feita e por mais que a julgamos determinada, estamos à mercê de possibilidades que não são ilimitadas, mas requer decisão para assim fabricar o que chamamos de nossa vida: “[...] neste fazer eu vivo e sou, eu o decidi porque, entre as possibilidades que tinha diante de mim, acreditei que ocupar assim a minha vida seria o melhor.” (ORTEGA Y GASSET, 2016, p. 245).

A relação do/a estudante com a Filosofia pode ser administrada no âmbito de pensar filosoficamente sobre as possibilidades do fabricar o viver, não como algo que prevê o esperado, mas sendo capaz de possibilitar o fazer-se e refazer-se nas condições que lhe são dadas a considerar a liberdade do poder fazer e viver. “Viver é uma revelação, um não contentar-se com ser, mas compreender ou ver que se é – um inteirar-se. É o descobrimento incessante que fazemos de nós mesmos e do mundo ao redor.” (ORTEGA Y GASSET, 2016, p. 219). Acreditando que a Filosofia está conectada ao viver e indagamos como na Educação Básica podemos contribuir para que o/a estudante perceba esta conexão? Podemos pensar em uma atitude filosófica do/a estudante? Como pensar essa atitude?

Em busca de uma atitude filosófica professores/as e estudantes podem iniciar com a atitude do filósofo que “[...] começa esvaziando seu espírito de crenças recebidas, convertendo-o numa ilha deserta de verdades [...]” (ORTEGA Y GASSET, 2016, p. 102), passando a duvidar do conhecimento estabelecido nos discursos apresentados aos/às mesmos/as no dia-dia, duvidar, pois,

[...] inclusive do que não se duvida de fato, mas poderia, em princípio, ser duvidável. Essa dúvida instrumental e técnica, que é o bisturi do filósofo, tem um raio de atuação muito mais ampla que a habitual desconfiança do homem, posto que, deixando de lado o duvidoso, se alarga até o duvidável. (ORTEGA Y GASSET, 2016, p. 102).

No ensino de Filosofia é possível docentes e discentes se fazerem na Filosofia a partir da abertura de se enveredar na dúvida do que está sendo posto como verdade e problematizar filosoficamente o saber. Apontando para a dúvida nos deparamos com o perguntar que nesse contexto é possível relacionar ao filosofar.

O filosofar se apoia na inquietude de formular e formular-se perguntas e buscar respostas (o desejo de saber). Isso pode sustentar-se tanto no interrogar-se do professor ou dos alunos e nas tentativas de respostas que ambos se deem, bem como no de um filósofo e suas respostas. [...]. O perguntar filosófico é, então, o elemento constitutivo fundamental do filosofar [...]. (CERLETTI, 2009, p. 20-21).

Os/as estudantes e professores/as de Filosofia se encontram em um mundo de situações agradáveis ou não, com problemas contemporâneos que envolvem o viver dos/as mesmos/as. O importante no meio do filosofar “[...] não é o fato de as coisas serem ou não corpos, mas nos afetarem, nos interessarem, nos acariciarem, nos ameaçarem e nos atormentarem” no viver (CERLETTI, 2009, p. 222). Assim pensamos que o ensino de Filosofia precisa provocar a inquietação a partir do que possivelmente afete⁵ o/a estudante como também e/ou nos aspectos apresentados pelos/as professores/as.

A inquietação a partir de um problema filosófico (independente do que a gere) provoca o exercício de pensar sobre o próprio pensamento; “[...] o ser do pensamento consiste não simplesmente em ser, mas em ser para si, em dar-se conta de si mesmo, em parecer ser para si mesmo.” (ORTEGA Y GASSET, 2016, p. 188). Nesse sentido falamos do pensamento inquieto, em que o filósofo o utiliza para formular problemas. A Filosofia é uma maneira de exercitar a experiência do pensamento, não o mantendo em um ponto fixo, acomodado, fechado e acabado; é o pensamento ativo que não se aquieta com o que já foi pensado, mas que se propõe a repensar o que incomoda além de ser capaz de criar, a partir do que se expande no pensar.

Diante do problema identificado, o desafio para o/a professor/a de Filosofia é exercitar o passo do pensar junto com o filósofo da tradição; é considerar como indispensável a superação do antigo e a necessidade de pensar um novo conceito, visto o antigo conceito não mais dá conta de si e do outro no contexto do presente.

⁵ Os afectos, de acordo com Deleuze estão ligados aos perceptos, é algo da ordem do devir. “São devires que transbordam daquele que passa por eles, que excedem as forças daquele que passa por eles. O afecto é isso. Será que a música não seria a grande criadora de afectos? Será que ela não nos arrasta para potências acima de nossa compreensão?” (PARNET, 2014, p.2).

Quando digo que necessitamos de conceitos novos, refiro-me ao que temos de acrescentar – os velhos perduram, mas com um caráter subalterno. Se nós descobrimos um novo modo de ser mais fundamental, é evidente que necessitamos de um conceito do ser desconhecido antes - mas, ao mesmo tempo, esse nosso conceito novíssimo tem a obrigação de explicar os antigos, demonstrar a porção de verdade que lhes corresponde. (ORTEGA Y GASSET, 2016, p. 231).

Para acrescentar novos conceitos é preciso superar conceitos já formulados e para que isso ocorra necessitamos também de conservar nuances dos conceitos já formulados para assim acrescentarmos, então “[...] superar é herdar e acrescentar [...]” (ORTEGA Y GASSET, 2016, p. 231). Na Filosofia, especialmente no problematizar e analisar conceitos, é que acrescentamos algo no saber de cada um. Mesmo que a Filosofia se ocupe da formulação de problemas e criação de conceitos, estes não decorrem diretamente de uma técnica como se a mesma permitisse uma transposição do não-saber ao saber.

Herdar não significa que fazer Filosofia é repetir os/as filósofos/as, e sim é perceber o que foi ocultado na tradição filosófica e ao existir no interior das ideias já existentes é possível fazer um processo descontínuo, inverso aos outros sistemas filosóficos, referindo-se a valorizar o que foi esquecido, o que não foi pensado, isso sem deixar de lado o que já foi pensado (tradição filosófica).

Na relação com a tradição filosófica o/a docente e o/a estudante podem experienciar situações de criação, invenção e recriação do pensar, transformando-se e transformando o outro.

O professor-filósofo e seus alunos-filósofos-potenciais conformam um espaço comum de recriação no qual as perguntas se convertem em problemas que olham em duas direções: para a singularidade de cada um no perguntar-se (e a busca pessoal de respostas) e para a universalidade do perguntar filosófico (e as respostas que os filósofos se deram ao longo do tempo). Em um curso filosófico, essas direções confluem e se alimentam mutuamente. (CERLETTI, 2009, p. 32)

Pensar o ensino de Filosofia, o despertar um espaço de recriação de problemas contribui para que o/a estudante possa se afetar e assim aproveitar possibilidades de fazer-se no viver, configurando-se em processo de perceber a si mesmo/a como também a potencialidade do outro no exercício do pensamento.

Para enfrentar o desafio do ensino de Filosofia na Educação Básica é preciso pensá-lo de forma filosófica, ao planejar o/a professor/a de Filosofia deverá estar atento/a a:

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 9	n. 20	Outubro - Novembro 2020	p. 154 - 174
--------------------------	-------	-------	-------------------------	--------------

[...] resolver o problema de ensinar filosofia em situações diversas. Não alguém que tenha meramente ‘ferramentas’ para ensinar, mas alguém que seja capaz de avaliar os supostos que acompanham as distintas ferramentas (filosóficas e pedagógicas, mas também sociais, de gênero, culturais, etc.) [...]. (CERLETTI, 2009, p. 63. Grifo do autor.)

Também precisa observar que o ensino de Filosofia ocorre em escolas que se caracterizam em espaços nem sempre adequados para se desenvolver o ensino, com uma carga horária reduzida ao mínimo de tempo para uma disciplina, com um número elevado de estudantes caracterizados em um universo diversificado.

Certamente as aulas de filosofia não se destinam a formar especialistas, função essa do Ensino Superior, nem atrair alunos para aqueles cursos. A atenção do professor de filosofia deve orientar-se para todos os estudantes, para aqueles que serão comerciantes, profissionais liberais, políticos, artistas, executivos, etc.; pessoas que, além de suas profissões, pertencem a uma família, a uma comunidade, são seres humanos situados num tempo espaço, capazes de refletir a respeito das suas circunstâncias, projetos, escolhas e modos de atuação. (ARANHA, 2000, p. 115)

Na prática docente é preciso estar atento/a às facetas que permeiam o ensino de Filosofia no que se refere à diversidade de situações, espaços e sujeitos envolvidos/as no processo. Para enfrentar esses obstáculos o/a professor/a pode oferecer condições para que os/as estudantes possam se reconhecer no exercício do pensar filosoficamente, como também em suas relações com os outros. O desafio a que nos propomos em nossa pesquisa é de pensar como oferecer essas *condições* e como a formação dos sujeitos de pesquisa na experiência do Subprojeto de Filosofia/UERN/Campus Caicó, contribuiu para a construção de metodologias que possam aproximar os/as estudantes da Educação Básica ao exercício do ensino da Filosofia, no sentido de que contribuam para a relação/desejo de filosofar dos/as estudantes. É possível encontrar um método que supra essa necessidade do professor de Filosofia? Que caminhos podemos pensar que contribuam para o pensar filosófico na Educação Básica?

Para enfrentar o debate sobre metodologia de ensino de Filosofia é interessante começarmos pensando no próprio termo método. “A palavra método é de origem grega e é composta por duas palavras: a preposição *metá*, que significa ‘em meio a’, ‘junto a’, ‘entre’ e o substantivo *hodós*, com o significado de caminho, passagem, viagem.” (GUIDO; GALLO; KOHAN, 2013, p. 101. Grifo do autor.). Dessa forma, podemos perceber que o caminho se faz ao caminhar, então a viagem para encontrar uma metodologia que nos ajude a vivenciar a

Filosofia com os/as jovens do Ensino Médio também será pensada ao caminhar. Podemos também pensar nos caminhos que já foram traçados pelos/as professores/as que atuam na Filosofia, especialmente na Educação Básica, para trilhar outros caminhos. Não repetimos os mesmos, porque não somos os mesmos, vivenciamos outros contextos e continuamente não seremos os mesmos, estamos em constantes mudanças nas formas de pensar e ser.

A Filosofia na perspectiva de inquietar-se com o viver, se caracteriza pela reflexão, a “[...] envolver a sensibilidade para admirar-se diante das coisas, do mundo, dos outros de si mesmo. [...] Admirar implica uma espécie de análise, de observação, de crítica e criatividade para que a atividade de pensamento se desenvolva”. (GHEDIN, 2009, p. 43-44). Porém, pensamos como tocar o outro a esse inquietar-se? É possível esse toque? Os primeiros filósofos perplexos diante das dificuldades ocultadas na natureza avançaram pouco a pouco em busca de entender os fenômenos naturais explicados pela mitologia, que não saciavam as inquietações dos mesmos. Os/as jovens contemporâneos se encontram em uma realidade bem diferente daqueles filósofos naturalistas, muitos recursos tecnológicos e imediatos atravessam seu cotidiano, e chamam sua atenção. Nesse sentido, como tocá-los ao pensar filosófico? A pensar sobre si mesmo? A inquietar-se com o mundo?

170

“O interesse pela reflexão filosófica, assim como por qualquer outro assunto, só poderá ser despertado se os conteúdos se revelarem significativos para o sujeito da aprendizagem”. (RODRIGO, 2009, p. 38). Então um dos cuidados do/a docente além da metodologia é com o conteúdo, que precisa estar relacionado com a estrutura cognitiva dos/as aprendentes e ter significado com os conhecimentos que os/as mesmos/as já se relacionaram. Na tentativa de experienciar o pensamento filosófico, docente e estudante compõem o mesmo espaço de pensar sobre o problema que se dispõem a refletir, juntos/as podem desencadear reflexões inéditas capazes de contribuir para outros debates filosóficos.

Nesse sentido, ao planejar, o/a docente precisa estar atento/a às novas inquietações dos/as estudantes, pois os diálogos na sala de aula podem encaminhar pensamentos inesperados conforme o planejado do/a docente. Isso não significa que não devemos planejar, ao contrário, o novo surgirá de forma hábil se tiver algo para superar. Os/as estudantes poderão contribuir para o planejar, na medida que se envolverem com o debate que a Filosofia propõe sobre determinado problema e assim inquietar-se e propor outras interrogações.

A forma como o/a docente encaminha a relação do/da estudante com a Filosofia contribui para o exercício filosófico, essas experiências podem conduzir o/a estudante a filosofar.

Filosofar é atrever-se a pensar por si mesmo, e fazê-lo requer uma decisão. Há que se atrever a pensar, porque isso supõe uma maneira nova de se relacionar com o mundo e com os conhecimentos, e não meramente reproduzi-los. E isso implica incerteza. Pensar supõe que há algo novo que se põe em jogo. (CERLETTI, 2009, p. 80).

Cada disciplina requer um pensar específico, a matemática requer pensar matematicamente, a história, historicamente, e a Filosofia não seria diferente, é preciso pensar filosoficamente para compreender seus conhecimentos e se dispor ao desejo do novo, do estranho. Nessa perspectiva, o/a docente precisa estar atento a uma metodologia “[...] que leve à reflexão filosófica para o universo conhecido e familiar dos alunos, desse modo, o universo tão distante, abstrato e complexo da Filosofia torna-se mais próximo, mais acessível e, por isso, muito mais interessante aos jovens estudantes.” (BULHÕES, 2012, p. 05).

No entanto, são nítidos os desafios e dificuldades no que se refere à construção de um caminho para o ensino de Filosofia que afete o/a outro/a, que o/a leve a se atrever a pensar filosoficamente. Em nossa discussão consideramos ser necessário perceber que “[...] o trabalho do cuidado, do pensamento, da Filosofia, começa sempre pelo si mesmo; não há como provocar certo efeito no outro se antes não se fez esse trabalho consigo mesmo [...]” (KOHAN, 2009, p. 38). Por isso, o/a ensinante para provocar a inquietação no outro, o atrever-se a pensar precisa antes ter provocado em si mesmo e para a referida ação é preciso então pensar numa formação que contemple a inquietação de si mesmo.

171

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Filosofia no Ensino Médio é considerado complexo, visto que além da pluralidade de como os/as professores/as se relacionam com a Filosofia, ainda há a questão da diversidade de escolas, de jovens, principalmente quando iniciam sua relação com o conhecimento filosófico. Nessa complexidade pensamos que o/a professor/a de Filosofia precisa estar atento/a as especificidades da Filosofia, as orientações legais para o referido ensino, como também as relações sociais, culturais, históricas dos/as estudantes.

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 9	n. 20	Outubro - Novembro 2020	p. 154 - 174
--------------------------	-------	-------	-------------------------	--------------

Na perspectiva de relacionar a Filosofia à vida, ao viver nos acompanhamos com o filósofo Ortega Y Gasset (2016) que nos convida a pensar que viver é uma revelação e isso implica ao não contentar-se com o simplesmente viver, o autor citado nos convida a pensar sobre a vida, a filosofar sobre a vida que nos é arremessada, como também buscar incansavelmente possibilidades de nos fazer.

Nesse sentido, nosso texto apresenta reflexões sobre a formação do/a professor/a de Filosofia, acreditando na possibilidade de contribuir para a construção de saberes capazes de auxiliar o/a docente a proporcionar aos/às estudantes da Educação Básica uma relação com a Filosofia de forma significativa a considerar sua relação com a vida. Nossa reflexão não termina com esse texto, precisamos unir esforços intelectuais e críticos sobre a educação no Ensino Médio no que se refere como pensar a relação dos/as docentes e discentes com a Filosofia e a vida, a propor uma formação filosófica que subsidiem nossos/as jovens a pensar sobre os problemas sociais, políticos, culturais, psíquicos e outros do seu cotidiano?

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Filosofia no ensino médio: relato de uma experiência. In: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar (Orgs.). **Filosofia no ensino médio**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 112-128.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofando**: introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 1986.

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

BRASIL. **BNCC**. Base Nacional Comum Curricular. 2018a. Disponível em: <file:///C:/Users/Cliente/Downloads/BNCC_14dez2018_site.pdf>. Acesso em: 09 de janeiro de 2019.

_____. **Guia de implementação do novo ensino médio**. 2018b. Disponível em: <file:///C:/Users/Cliente/Desktop/SUENY%20NOTEBOOK%202018/Guia%20Implementa%C3%A7%C3%A3o%20NEM.pdf>. Acesso em: 09 de janeiro de 2019.

_____. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_led.pdf>. Acesso em: 04 de janeiro de 2019.

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 9	n. 20	Outubro - Novembro 2020	p. 154 - 174
--------------------------	-------	-------	-------------------------	--------------

_____. **LDB:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 6. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Ciências Humanas e suas tecnologias. **PCN+: Ensino Médio:** orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares Nacionais:** ensino médio. Brasília: MEC/SFE, 2000.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Ciências humanas e suas tecnologias, Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio.** Brasília: MEC/SFE, 2006, v 3.

_____. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 05 de janeiro de 2018.

BULHÕES, Fernanda. **Filosofia e seu Ensino:** reflexões e “produtos” dedicados aos professores de Filosofia no Ensino. 2012. UFRN. Disponível em: < http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/20121780809ce9113962573ffbb7c0214/fernandaFilosofia_e_seu_Ensino.pdf>. Acesso em: 16 de maio de 2018.

173

CARVALHO, Marcelo; SANTOS, Marli dos. O ensino de filosofia no Brasil: três gerações. In: CORNELLI, Gabriele; CARVALHO, Marcelo; DANELON, Márcio. **Filosofia:** ensino médio. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 13-44. (Coleção Explorando o Ensino; v. 14), p. 13-44.

CERLETTI, Alejandro. **A. O ensino de filosofia como problema filosófico.** Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica 2009. (Coleção Ensino de Filosofia).

HOUASSIS, Antônio. **Dicionário Conciso.** São Paulo: Moderna, 2011.

GABIONETA, Robson. a maiêutica socrática como ‘união’ de teorias no *Teeteto*. **Revista Classica**, v. 28, n. 2, p. 35-45, 2015. Disponível em: <<https://revista.classica.org.br/classica/article/view/326/301>>. Acesso em: 02 de março de 2018.

GHEDIN, Evandro. **Ensino de Filosofia no Ensino Médio.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Docência em Formação. Série Ensino Médio)

GUIDO, Humberto; GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar. Princípios e possibilidades para uma metodologia filosófica do ensino de filosofia: história, temas, problemas. In:

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 9	n. 20	Outubro - Novembro 2020	p. 154 - 174
--------------------------	-------	-------	-------------------------	--------------

CARVALHO, Marcelo; CORNELLI, Gabriele. **Ensinar filosofia**. (Orgs.). Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013. Vol 02, p. 101-128. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/401647/1/Filosofia%20e%20forma%C3%A7%C3%A3o_Vol_2.pdf>. Acesso em: 30 de junho de 2018.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. Trad. José Cláudio, Júlia Ferreira. 2 ed. São Paulo: Paulus, 2010. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica & Educação. Série Clássicos das Histórias de Vida).

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia: O paradoxo de aprender e ensinar**. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. – (Coleção Ensino de Filosofia).

PARNET, Claire. **Abecedário: entrevista feitas a Deleuze**. Disponível em:<<http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze>> Acesso em: 13/03/2014.

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Portugal: Universidade de Lisboa. 2009. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 08 de março de 2014.

ORTEGA Y GASSET, José. **O que é a filosofia?** Tradução de Felipe Denardi; posfácio de María Zambrano. Campinas, SP: Vide Editorial, 2016.

PLATÃO. **Teeteto**. In. _____. Teeteto; Crátilo. Tradução direto do grego de Carlos Alberto Nunes. 3ª Edição Revisada. Belém-Pará: EdUFPA, 2001. Disponível em: <<http://www.verlaine.pro.br/txt/platao-teeteto.pdf>>. Acesso em: 02 de maio de 2017.

RODRIGO, Lidia Maria. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção formação de professores).

SOFISTE, Juarez Gomes. **Sócrates e o ensino de Filosofia: Investigação Dialógica: Uma Pedagogia para a Docência de Filosofia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SÁNCHEZ, Juan Escámez. **Ortega y Gasset**. Tradução: José Gabriel Perissé. Recife: Editora Massangana, 2010.

O ENSINO DA RETÓRICA NO ENSINO MÉDIO A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA SOFÍSTICA

Valdo Rosário Sousa¹
Pedro Gontijo²

Resumo:

O presente texto é resultado de uma pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO, no núcleo da Universidade Federal de Tocantins sobre o ensino de retórica numa perspectiva sofística na disciplina filosofia no Ensino Médio. Tem por objetivo apresentar parte da investigação feita na pesquisa. Primeiro analisa alguns aspectos relacionados às raízes sofísticas da retórica e suas interações com pensadores de sua época, sobretudo Platão e Aristóteles com as respectivas convergências e divergências. Cita filósofos como Protágoras e Górgias e as respectivas caracterizações sobre a retórica. Na segunda parte apresenta uma discussão sobre a pertinência de se inserir o ensino de retórica no Novo Ensino Médio. Explicita que a preocupação com o desenvolvimento de competências era presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, e na reforma promovida pela Lei nº 13.415/2017. Analisa o texto da Base Nacional Comum Curricular – BNCC onde a argumentação é uma das competências gerais que se espera que os estudantes desenvolvam ao longo da Educação Básica. Comenta também sobre o texto dos Referenciais para Elaboração Itinerários formativos, quanto à valorização de elementos de argumentação nas habilidades previstas para serem desenvolvidas no Ensino Médio.

Palavras-chaves: Filosofia, Ensino Médio, Retórica, Sofistas.

175

THE TEACHING OF RHETORIC ON HIGH SCHOOL THROUGH A SOPHISTIC APPROACH

Abstract:

The present text is the result of a research carried out in the Professional Master in Philosophy - PROF-FILO, at the nucleus of the Federal University of Tocantins on the teaching of rhetoric from a sophistic perspective in the discipline of philosophy in High School. It aims to present part of the investigation done in the research. First, it analyzes some aspects related to the sophistic roots of rhetoric and its interactions with thinkers of its time, especially Plato and Aristoteles with their respective convergences and divergences. He quotes philosophers such as Protagoras and Gorgias and their respective characterizations of rhetoric. In the second part he presents a discussion on the relevance of inserting the teaching of rhetoric in the New High School. It shows that the concern with the development of skills was present in the National Curricular Parameters - PCNs, and in the reform promoted by Law No. 13.415/2017. It analyses the text of the Common National Curricular Base - BNCC where argumentation is one of the general competencies that students are expected to develop throughout Basic Education. It also comments on the text of the Benchmarks for the elaboration of formative itineraries, regarding the valorization of elements of argumentation in the abilities foreseen to be developed in High School.

Keywords: Philosophy, High School, Rhetoric, Sophists.

¹ Professor de Filosofia da Secretaria Estadual de Educação do Pará. Mestre em Filosofia pelo Mestrado Profissionalizante em Filosofia – UFT. E-mail: vrsvaldo@gmail.com.

² Professor do Departamento de Filosofia da Universidade de Brasília. Colaborador no Mestrado Profissionalizante em Filosofia – UFT. Doutor em Educação pela UNICAMP. E-mail: pedroegontijo@gmail.com.

Introdução

Este artigo trata de problematizar o ensino de filosofia no Ensino Médio. Especificamente, a proposta pedagógica de ensino de retórica no Novo Ensino Médio, a partir de elementos da retórica sofística. Entendemos que a retórica em geral e a sofística, em particular, é potencializadora da aprendizagem filosófica. O objetivo mais específico é argumentar que, ao se criar para os alunos do ensino médio a possibilidade de aprender sobre a retórica, abre-se um campo de aprendizagens, desde uma mais qualificada compreensão da própria filosofia, quanto uma autonomia discursiva sobre diferentes campos textuais e sobre diferentes áreas do conhecimento. Na escola, isso significaria uma perspectiva propedêutica da filosofia a partir dos sofistas, dentro de um processo pedagógico com o intuito de mediar uma interdisciplinaridade com as demais disciplinas.

O presente texto é resultado de uma pesquisa realizada no Mestrado Profissionalizante em Filosofia – PROF-FILO, no núcleo da Universidade Federal do Tocantins – UFT³, onde se buscou efetuar uma intervenção pedagógica voltada para o ensino de elementos de retórica numa escola de Ensino Médio, a fim de avaliar alguns aspectos dessa experiência. Dizemos intervenção pedagógica por se tratar de uma alteração no planejamento regular do ensino de filosofia em algumas turmas da escola campo para introduzir o ensino de elementos de retórica. Nessa pesquisa também se investigou, na tradição filosófica, as raízes das experiências sofísticas com a retórica e suas interações com outros filósofos, assim como a presença de referências ao ensino da retórica em diferentes momentos da história do ensino de filosofia no Brasil.

Na investigação realizada, com as limitações existentes no contexto educacional local⁴ em que a intervenção pedagógica foi desenvolvida, o intuito foi que os alunos criativamente fossem estimulados à construção de um conhecimento sobre a retórica por meio do aprofundamento teórico e atividades práticas. Em que pese resultados iniciais promissores quanto a aprendizagem da retórica e suas percepções iniciais de possíveis repercussões em outras aprendizagens, há uma dificuldade de avaliar mais substancialmente os resultados. O período da intervenção pedagógica foi curto e concluímos que tal

³ Resultou na dissertação: O ENSINO DA RETÓRICA NUMA PERSPECTIVA SOFÍSTICA NO ENSINO MÉDIO: na E. E. E. Médio Professora Elza Maria Corrêa Dantas, São Domingos do Araguaia/PA. 4ª URE-Marabá-SEDUC/PA.

⁴ A intervenção ocorreu na Escola Estadual de Ensino Médio Professora Elza Maria Corrêa Dantas em São Domingos dos Araguaia-PA. Foi realizada no segundo semestre de 2019, entres os meses de agosto e novembro.

empreitada tem seus efeitos potencializados na medida em que é devidamente articulada com outros processos dentro do ensino de filosofia mais particularmente e com o conjunto da organização do trabalho pedagógico na escola.

No presente texto pretendemos apresentar primeiramente parte da discussão feita na dissertação, especificamente quanto a origem motivadora da pesquisa centrada na experiência sofística com a retórica e suas interações com outros pensadores. Na segunda parte, em consequência do que analisamos do potencial pedagógico do ensino da retórica, apresentamos alguns elementos das atuais políticas públicas para o Ensino Médio e como elas demandam o que podemos chamar de uma educação para a argumentação. Tal demanda não é específica ou se refere especificamente à retórica, mas entendemos que o ensino da retórica como pensada pelos sofistas pode ser uma das respostas a essa demanda de aprendizagens sobre argumentação.

A retórica a partir da experiência sofística e suas interações com Platão e Aristóteles

Para compreendermos o movimento sofístico, se faz necessário uma compreensão melhor do contexto político, cultural e educacional da Grécia antiga e o apogeu da democracia na Grécia Clássica, entre os séculos V-IV a.C. Na Grécia Antiga e Clássica, foram propostas algumas definições do conceito de retórica. Os mais importantes são dos Sofistas e de Sócrates, Platão e Aristóteles. Com o apogeu das cidades-estados na Grécia, surgiu uma estrutura política governamental, com criação de instituições públicas fundamentadas numa lógica humana, política e jurídica. Nesse contexto, o cidadão precisava ser capaz de ter argumentações lógicas e retóricas, para convencer seu opositor de suas ideias. É nesse contexto que vão surgir os sofistas, para demonstrar que a arte retórica é possível de ser ensinada.

A retórica surgiu como base para a democracia ateniense, até porque onde há democracia há exigência de algo mais que força, para construir hegemonia de algumas ideias e grupos. Ela nasceu como potencialização de um discurso persuasivo; nesse contexto surgiram os grandes debates de ideias entre os sofistas e Sócrates, os primeiros defendendo que a virtude pode ser ensinada, e Sócrates e outros pensadores discordando dessa premissa. Sócrates defendia que o conhecimento segue graus do inferior ao superior (dóxa, crença, raciocínio e intuição intelectual), e os dois primeiros graus fazem parte do mundo sensível, e por isso, devem ser superados pelos dois últimos, que fazem parte do mundo inteligível.

Os sofistas não dividem o conhecimento em graus inferiores e superiores. Para eles, opiniões e crenças criam motivações tanto positivas quanto negativas no indivíduo.

A função da retórica para os sofistas era ensinar o aprendiz a ter a capacidade de argumentação para obter êxito sobre ambos os lados de uma determinada questão. Porque para Protágoras, em todo tópico há dois argumentos contrários entre si. Guthrie (1995, p. 52) cita Górgias para demonstrar que a persuasão, junto com as palavras, formata e direciona as ideias dos homens como quiser. Górgias propõe três situações que comprovam como o ensino dos sofistas surgiu da vida e da filosofia dentro da conjuntura de sua época:

- 1) A ideia dos cientistas de procurar um elemento na *phýsis*, que determina a origem dos demais, como se tivesse um segredo no universo; porém, o que acontece são oposições de opiniões, colocando o incrível e o invisível diante das elucubrações da imaginação;
- 2) As eternas, inevitáveis e controversias e discussões práticas, como nas assembleias e tribunais. Nesses espaços, os discursos que são vencedores nem sempre são aqueles que conseguem alcançar a verdade dos fatos, e sim muitas vezes são organizados de maneira artística e hábil;
- 3) As disputas filosóficas mostraram a maneira rápida dos seus interlocutores, e pode demonstrar suas várias opiniões e crenças referentes a muitos assuntos. Nessa situação, não causa surpresa uma epistemologia no seguinte sentido: minhas opiniões, crenças e verdades servem para mim; como as dos outros servem para eles, e nessa circunstância ninguém pode contradizer a opinião do outrem.

Os sofistas preparavam o cidadão grego para persuadir, por meio da linguagem discursiva da retórica, os adversários nas assembleias na Ágora grega, ou em qualquer outro espaço. Platão e Aristóteles percebem importância da retórica. Entretanto, eles não a consideraram ciência, e para eles ela é inferior à filosofia.

A retórica é a arte de persuadir por meio da linguagem. Platão considerou Górgias de Leontinos o fundador da retórica (séc. V a. C.). No seu diálogo sobre Górgias, Platão (2016), define o caráter da retórica sofística, de sua independência de provas ou de argumentos fundamentados em provas reais. Para ele a retórica sofística, tem como objetivo

persuadir o interlocutor e é desvinculada de conceitos morais e éticos. Esse parece ser um dos pontos de cisão entre os Sofistas e Platão.

Platão [465^a], entretanto, demonstra a importância dos sofistas e de sua retórica. Eles não podem ser condenados porque alguém usa da retórica sofística para ações más. Segundo ele, a retórica pode ser comparada à arte culinária: “^{465d} Bem, com isso ouviste o que julgo ser a retórica, a saber, a contraparte da culinária na alma, atuando nesta como a culinária atua no corpo”. (2016, p. 69). Para Platão, a retórica de Górgias, assim como a culinária, busca satisfazer o paladar do que qualquer tipo de conhecimento. Platão se opõe à retórica sofística como uma pedagogia educacional; que ela seria a arte de conduzir a alma pelo raciocínio tanto nas assembleias, tribunais e também nas discussões particulares. Assim, ela tem como utilidade a condução da alma aonde se quer levar. Segundo Aristóteles (1973, p.162), existem raciocínios e refutações que parecem autênticas, todavia não são.

Aristóteles define que os sofistas usam de elementos capciosos para fundamentar os argumentos falaciosos. Entretanto, o filósofo grego faz uma relação entre a retórica e a dialética desta maneira: “A retórica¹ é a outra face² da dialética; pois ambas se ocupam de questões mais ou menos ligadas ao conhecimento comum e não corresponde a nenhuma ciência em particular”. (ARISTÓTELES, 2012, p. 5). Para Aristóteles, as demais artes, só podem persuadir em torno de si mesmas, enquanto a retórica pode agir como maneira de persuadir a todos os objetos possíveis.

A importância da retórica é descrita por Aristóteles, em uma comparação com a justiça: “Mas a retórica é útil porque a verdade e a justiça são por natureza mais forte que os seus contrários”. (ARISTÓTELES, 2012, p.10). Se não houver uma discussão pautada na retórica, a justiça e a verdade serão vencidas pelos seus contrários. Para ele, o discurso científico é próprio do ensino, já a persuasão é alicerçada em raciocínios para preparar o cidadão para ser capaz de exercer a argumentação persuasiva sobre os contrários. Porque nenhuma das outras artes é capaz de emitir conclusões sobre os contrários, por meio de silogismo, e somente a retórica e a dialética são capazes disso. Nesse contexto, entende-se que a retórica só se desenvolve numa democracia porque é fundamentada na capacidade de desenvolver bem a linguagem no espaço público. Não havendo democracia, a retórica está fadada ao ostracismo.

Para Aristóteles, existem três elementos no contexto de uma interação: o orador, o assunto da discussão e o ouvinte. O discurso é sempre direcionado ao ouvinte. Lembrando que o ouvinte ou é expectador ou juiz. Esse último se pronuncia ou sobre o passado ou sobre

o futuro. Quem delibera numa assembleia é uma ação para o futuro. O juiz julga um fato passado, o expectador julga o talento do orador. “De sorte que é necessário que existam três gêneros de discursos retóricos: o deliberativo, o judicial e o epidíctico.” (ARISTÓTELES, 2012, p. 22).

Uma das qualidades do bom orador é conhecer bem seu auditório (PERELMAN, 1996, p. 22-24) de modo que saiba como influenciá-lo. O conhecimento do seu público é fundamental para conquistar por meio da argumentação. Persuadir é mais do que convencer alguém: “Em contrapartida, para quem está preocupado com o caráter racional da adesão, convencer é mais do que persuadir.” (PERELMAN, 1996, p. 30). O convencimento parte de premissas lógicas e de condições existenciais que a pessoa pode acreditar e aceitá-las. A persuasão não está presa numa universalidade, porque as pessoas são movidas por vários interesses particulares para fazer ou não fazer algo. Um discurso persuasivo que tenha êxito para um determinado auditório pode fracassar num outro.

Cassin (1990, p.118) afirma que a retórica é um “rebento” da dialética. Devido o raciocínio ser uma das três formas de alcançar a persuasão, podemos dizer que retórica é a filha primogênita da dialética. Essa metáfora pode ser entendida na medida em que a dialética significa estudo do raciocínio com premissas endoxais,⁵ fundamentada nos tópicos da mesma maneira que o estudo do raciocínio científico se fundamenta no silogismo: “[...] mas diria que a retórica circunda a dialética, considerando o raciocínio dialético, dedutivo e indutivo apenas sob o aspecto do “persuasivo” e não sob o da demonstração, o que a autoriza a abreviá-lo em entimema e em exemplo”. (CASSIN, 1990, p. 118). Nesse contexto, a retórica e a dialética são semelhantes. Entretanto, elas diferem da ciência, porque ambas têm como princípio chegar aos contrários, isto é, conclusões contrárias, e não a um conhecimento referente a um objeto específico.

Aristóteles demonstra essa extensão universal da retórica e da dialética, desde o sofista descrito por Platão e a sofística descrita por ele. Tanto um como o outro enfatizam a importância da retórica. Aristóteles (2012, p. 11) demonstra que a retórica é útil, que sua função não é necessariamente de persuadir, mas de encontrar meios de persuasão para cada caso, como acontece nas outras artes. Como exemplo, há a função da medicina, que não é

⁵ Endoxa é uma palavra grega que deriva de doxa (opinião). Endoxais é uma crença mais estável do que doxa, porque para os gregos era um discurso que já havia sido testado na discussão na Ágora na polis grega; Aristóteles afirma que a endoxa é a opinião aceita pela maioria: “São, por outro lado, opiniões “geralmente aceitas” aquelas que todo mundo admite, ou a maioria das pessoas, ou filósofos – em outras palavras: todos, ou a maioria, ou os mais notáveis.” (ARISTÓTELES, 1973, p. 11).

fundamentalmente de dar saúde ao paciente, mas encontrar o mais rápido possível o caminho da cura, porque, de acordo Aristóteles, é possível cuidar bem daqueles que não estão em condições de curar uma enfermidade e alcançar a saúde.

Além disso, é evidente que pertencem a esta mesma arte o credível e o que tem aparência de o ser, como são próprios da dialética o silogismo verdadeiro e o silogismo aparente, pois o que faz a sofística não é a capacidade, mas a intenção. Portanto, na retórica, um será retórico por conhecimento e outro por intenção, ao passo que na dialética, um será sofista por intenção e outro dialético não por intenção, mas por capacidade (ARISTÓTELES, 2012, p. 11).

Segundo Cassin, essa citação tornar-se compreensível quando relacionada com o conceito de “aparência”, a partir da afirmação de maneira fenomenológica dos Sofistas de Platão até à Metafísica de Aristóteles. Com isso, apresentando menos problemas entre dialética e a sofística:

Ora, trata-se de mostrar que essa combinação tão importante, aparência-universalidade, não faz, entretanto, da retórica, tampouco da dialética, uma sofística. Contudo, retórica e dialética não diferem da sofística da mesma maneira: é, aliás, por isso que elas são “semelhantes” ou “substituíveis” (em relação à ciência, por exemplo), mas não idêntica. (CASSIN, 1990, p. 119).

A dialética é compreendida como “do raciocínio e do raciocínio aparente”. Esse último define-se como um raciocínio erístico⁶. Um tipo de raciocínio que parte de premissas aparentes e possíveis, limitadas ao raciocínio de aparência endoxais. Aristóteles define que a dialética tem a função de fazer a distinção entre raciocínio aparente, que é a sofística, e a erística.

Assim, a dialética tem a função de separar o fenômeno da aparência endoxal. A sofística também trata do fenômeno, mas, diferente da dialética, não está preocupada em separá-lo do real. Quando comparamos a sofística a partir do ponto de vista da dialética, sintetiza-se a mesma como “intenção”, no seguinte contexto: a intenção de enganar o opositor. Já a dialética caracteriza-se pelo “poder” de encontrar argumentos contrários para

⁶ Segundo Aristóteles, o raciocínio é contencioso ou erístico, que é quando se inicia de opiniões que parecem ser aceitas, entretanto, não o são devido nem toda opinião que parece ser aceita, o é na realidade. Em nenhuma das opiniões que são geralmente aceitas, percebe-se de maneira óbvia a ilusão, assim como nos argumentos contenciosos, onde ficam demonstradas de maneira clara as falácias. Nesse contexto, os argumentos erísticos, de acordo com o primeiro sentido, merecem ser chamados de raciocínios; já os raciocínios erísticos contenciosos parecem raciocinar, mas na prática não os fazem, por isso deve ser evitados. Platão condena o uso da doxa e da crença para alcançar a verdade. Para ele, são inferiores e se limitam ao mundo sensível. Por isso, ela tem que ser superada pelo raciocínio e intuição intelectual, para alcançar o mundo inteligível.

não nos enganarmos. Nesse caso, pode-se tomar um sofista por um dialético. Entretanto, o contrário não é possível.

Aristóteles (2012, p.12) define que a retórica a capacidade de descobrir a maneira adequada de cada caso, com o fim de persuadir. Ele afirma que essa função persuasiva não pertence a nenhuma outra arte, e sim à retórica, porque as demais artes são instrutivas e persuasivas em sua função. De acordo com Aristóteles (2012, p. 13), existem duas provas de persuasão: uma é a retórica, outra não. Ele classifica de inartísticas e artísticas. Inartísticas, as provas que não são produzidas por nós (testemunho, confissões sob tortura, documentos escritos). Artísticas, todas as provas que se podem preparar pelo método e por nós próprios. É necessário utilizar as primeiras, mas inventar as segundas.

As provas artísticas são criadas pela capacidade persuasiva do orador, e que essa persuasão seja acompanhada pelo caráter do mesmo, o orador tem que demonstrar que é de boa fé; assim os ouvintes acreditam bem mais depressa em pessoas consideradas honestas, ou que parecem ser honestas. Esta confiança tem que ser pelo discurso, e não somente fundamentado numa análise prévia sobre o caráter do orador. A persuasão pela disposição dos ouvintes é quando o discurso tem a função de induzi-los a sentir emoções. Devido a isso, o discurso persuasivo, para obter êxito, faz-se necessário que o orador tenha conhecimento dos ouvintes que estão no auditório, para assim entender as particularidades do ambiente. A persuasão pelo discurso se caracteriza quando se mostra a verdade, ou pelo menos o que parece ser verdadeiro, verosímil. Para Aristóteles, esse segundo item é o método da sofística. A terceira espécie de persuasão é a de persuadir pelo discurso, quando se mostra a verdade, ou o que é ser verdadeiro.

São várias as questões que o estudo das raízes gregas da história da retórica nos permite postular, tanto pelos argumentos conhecidos dos próprios sofistas como pelas contraposições e desenvolvimentos na teorização retórica que interlocutores fizeram na Grécia Antiga. A relação entre persuasão e convencimento e entre retórica e dialética são apenas algumas delas. Resta pensar se essas questões interagem com o que se pensa atualmente para a educação básica, especificamente para o Ensino Médio. Importa pensar nos diferentes sentidos que foram atribuídos à aprendizagem da retórica na antiguidade e a vinculação disso com o exercício da cidadania e verificar se isso produz sentido no contexto que vivemos e em nossas escolas. É esse contexto atual que nos propomos analisar a seguir ao vasculhar referências sobre a retórica nos documentos das políticas oficiais para o ensino de filosofia ou para o Ensino Médio.

As políticas educacionais para o Ensino Médio e a demanda pela educação argumentativa

Pelo exposto acima, a partir da perspectiva sofista podemos entender a retórica como a arte de bem dizer as coisas, como arte de convencer ou de persuadir com o modo como usa a comunicação verbal para argumentar. Há a argumentação, mas vai além, pois há a preocupação com a beleza do estilo ou a forma como ocorre a composição da linguagem verbal, como se desenvolve a estratégia de pensamento. A história posterior da retórica ao longo da tradição filosófica e fora dela parece corroborar com nuances diferenciados em diferentes autores esses aspectos apontados acima. Pode-se verificar que em qualquer atividade humana que se requeira habilidades comunicativas, as competências e habilidades de argumentação são imprescindíveis. As políticas educacionais devem, portanto, explicitar iniciativas que promovam as aprendizagens relacionadas a argumentação. A retórica parece poder potencializar essa aprendizagem.

Decorrente da Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional na década de 1990, portanto antes da atual reforma do Ensino Médio, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs destinavam ao ensino de filosofia o desenvolvimento de competências que interagem com as aprendizagens argumentativas e retóricas. Nos grupos de competências ligadas à Investigação e Compreensão e Contextualização sócio-cultural poderíamos afirmar sua interação não explicitada, mas com elementos intrínsecos de argumentação. Todavia, no grupo das competências de Representação e Comunicação encontramos referências diretas em duas competências relacionadas a aprendizagens argumentativa escrita e oral:

- a) “Elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo” (PCN, 1999, p. 60).
- b) “Debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes” (PCN, 1999, p. 61).

Tivemos em fevereiro de 2017 por meio da Lei nº 13.415/2017 uma significativa mudança na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9394/96) no que se refere ao Ensino Médio. Em seguida, o Conselho Nacional de Educação e o Ministério da Educação aprovaram a Base Nacional Comum Curricular – BNCC do Ensino Médio em 2018 e foram publicados os Referenciais Curriculares para a Elaboração dos Itinerários

Formativos para o Ensino Médio - RCEIF. Não faremos aqui a explicitação do conjunto de modificações que tais definições trouxeram para o Ensino Médio, apenas nos deteremos a alguns aspectos que nos permitam argumentar sobre a pertinência do ensino da retórica.

A primeira questão que nos parece relevante é que, mesmo a palavra retórica aparecendo apenas uma vez no documento da BNCC, o documento é permeado da preocupação com a argumentação. A preocupação com a persuasão aparece, por exemplo, quando trata dos discursos políticos e publicitários (MEC, 2018, págs. 504, 510 e 512) ao tratar as competências na área de Linguagens e suas tecnologias. Mas a referência mais significativa refere-se a importância da argumentação. Argumentar aparece como uma das dez competências gerais de toda a Educação Básica:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (MEC, 2018, p.9).

As dez competências previstas na BNCC não podem ser pensadas isoladas, mas sim em interação e integração continuada, dado que o desenvolvimento de outras competências acaba por ter implicações recíprocas com essa específica sobre a argumentação. Em outras competências encontramos expressões como: “utilizar os conhecimentos historicamente construídos...para entender e explicar a realidade”; “investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções”, “utilizar diferentes linguagens[...] para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem a entendimento mútuo”; “exercer a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação”. Estes e outros revelam como as habilidades discursivas são consideradas muito importantes na BNCC.

Uma análise dos Referenciais Curriculares para Elaboração dos Itinerários Formativos nos permite uma semelhante avaliação. No eixo investigação científica aparecem, explicitamente, elementos que são levados em conta na retórica: “...*identificando os diversos pontos de vista e posicionando-se mediante argumentação...*” (RCEIF, 2019, p.11) . No eixo Processos Criativos, destacamos “*selecionar e mobilizar intencionalmente recursos criativos...*” e “...*propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais*” (RCEIF, 2019, p.12). No eixo mediação e intervenção sociocultural,

as duas primeiras habilidades de cada área de conhecimento sugerem explicitamente elementos que reforçam potencialidades para o ensino de retórica “*propor e testar estratégias de mediação e intervenção para resolver problemas...*” (RCEIF, 2019, p.13). Por fim, no eixo estruturante do empreendedorismo, temos como habilidades “*avaliar como oportunidades, conhecimentos e recursos[...] podem ser utilizados na concretização de projetos pessoais ou produtivos*” (RCEIF, 2019, p.14), “*selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos...*” e “*desenvolver projetos pessoais ou produtivos...*” (RCEIF, 2019, p.14). Como se pode ver, há demandas para aprimoramento argumentativo nos documentos oficiais sobre o Ensino Médio.

Considerações finais...

Em um contexto contemporâneo de excesso de informação, no qual um dos principais problemas educacionais no Brasil que é o acesso as informações, tem se transformado nas últimas décadas em garantir que as informações possam ser traduzíveis em conhecimentos, a aprendizagem retórica parece ter lugar, como já pudemos ver pelas competências sistematizadas para a educação básica. Podemos repetir hoje, como o era para os sofistas que nenhuma verdade se sustenta por si só ou que somos seres afetados e controlados pela força da linguagem, a qual nos torna seres capazes de iludir a nós e aos outros, por meio da capacidade de emocionar e de persuadir.

Ao longo dos últimos anos, temos entrado em tempos em que se fala com mais ou menos propriedade sobre pós-verdade, notícias falsas, convicções pessoais se sobrepondo a estudos científicos, versões de fatos compartilhadas em “bolhas” de redes sociais se sobrepondo aos fatos mesmos, torna-se importante uma educação que contribua para analisar os recursos argumentativos e persuasivos presentes nos diferentes registros discursivos. Não se pretende abandonar as opiniões pessoais. Os sofistas valorizavam a *dóxa*, não como verdade absoluta, e sim como elemento importante no processo persuasivo.

Mesmo entendendo que a retórica também pode ser entendida como área de conhecimento, ao tratarmos aqui do ensino da retórica a preocupação não é tanto que o estudante de ensino médio saiba distinguir e caracterizar as diferentes abordagens sobre a retórica que se desenvolveram ao longo da história ou saiba mapear as correntes contemporâneas sobre a retórica e a argumentação. Ainda que também isso possa ser interessante desde que existam condições adequadas, entendemos que essas aprendizagens

sejam mais afeitas à formação em nível superior. A opção pela abordagem sofisticada nos parece situar suficientemente para um início de aprendizagens, ou seja, para elementos básicos que permitam aguçar uma interação crítica com os discursos próprios e de outros.

A pesquisa efetuada numa escola de Ensino Médio com o ensino de retórica nos levou a concluir que, talvez, não só o ensino de filosofia, mas toda uma compreensão de educação necessite de mudanças. Que um currículo educacional, por exemplo, mais que quantidade de conteúdos conceituais a serem repassadas aos estudantes, deve provê-los das ferramentas racionais necessárias, ou dito de outra forma, dos conteúdos procedimentais e atitudinais diante da avalanche de informações que recebemos.

Ainda que os documentos educacionais citados não explicitem mais qualificadamente a preocupação com a retórica, o que foi apresentado na primeira parte deste sobre a retórica sofista nos permite postular que uma aprendizagem retórica tem potencialidades educativas. A preocupação sofista, que se relacionava com a experiência de vida na cidade, parece mais atual que nunca, ainda mais em tempos que nos tornamos cidadãos do mundo interagindo com pessoas e informações geradas em diferentes partes do mundo.

Referências

ARISTÓTELES. **Os Argumentos Sofísticos**. Trad. Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

_____. **Retórica**. Trad. Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

CASSIM, Barbara. **Ensaio Sofísticos**. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo, Edições Siciliano, 1990.

GUTHRIE W. K. C. **Os Sofistas**. Trad. João Rezende Costa. São Paulo: Paulus, 1995.

MEC. **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica**. PCN: ensino médio e tecnológica. – Brasília/DF: Ministério da Educação, 1999.

_____. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio**. Brasília: 2018.

_____. **Referenciais Curriculares para Elaboração de Itinerários Formativos**. Brasília: 2019.

PERELMAN, Chaïm. **Tratado da Argumentação**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PLATÃO **Diálogos I, (Protágoras)**. Trad. Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2007.

_____. **Diálogos II, (Górgias)**. Trad. Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2016.

SOBRE UMA METODOLOGIA NIETZSCHIANA PARA O ENSINO MÉDIO: RESULTADOS DE PESQUISA

Antônio Batista Soares Júnior¹
Marcos de Camargo Von Zuben²

Resumo:

Este artigo tem como objetivo apresentar os resultados de pesquisa sobre proposta metodológica de ensino de filosofia para o nível médio. Para tanto, tem como referência principal o pensamento educacional de Friedrich Nietzsche, mais especificamente dois movimentos filosóficos nietzschianos: o “tornar-se o que se é”, o qual corresponde a uma necessária genealogia de si no processo de educação filosófica, e o que se liga ao tema da autossuperação, à afirmação de uma singularidade criativa de si como experiência filosófica por excelência. Desse modo, procura-se discutir como esses dois movimentos podem se constituir em práticas de ensino de filosofia e como podem ser apreendidos como referências para se pensar as melhores estratégias metodológicas para o ensino de filosofia. Trata-se, assim, de entender a dinâmica inerente à aprendizagem filosófica como ponto de partida para o estabelecimento de modos mais efetivos de ensinar filosofia aos estudantes do ensino médio. Apresentam-se, neste artigo, as referências filosóficas, a descrição da metodologia e das atividades realizadas com os estudantes. Ao final, consta a avaliação do trabalho realizado. Concluiu-se que a metodologia elaborada e aplicada nas aulas de filosofia se mostrou apropriada aos objetivos visados.

Palavras-chave: Nietzsche. Metodologia. Ensino médio. Prática filosófica.

ON A NIETZSCHIAN METHODOLOGY FOR HIGH SCHOOL: RESEARCH RESULTS

188

Abstract:

This article aims to present the results of the research on a methodological proposal for teaching philosophy at the high school. To do so, it has Friedrich Nietzsche's educational thought as its main reference, more specifically two Nietzschean philosophical movements: “becoming what one is”, which corresponds to a necessary genealogy of the self in the process of philosophical education, and what it is linked to the theme of self-overcoming, to the affirmation of a creative singularity of oneself as a philosophical experience par excellence. In this way, we seek to discuss how these two movements can be constituted in practices of teaching philosophy and how they can be apprehended as references to think of as the best methodologies for teaching philosophy. It is, therefore, about understanding the dynamics inherent to philosophical learning as a starting point for establishing more effective ways of using philosophy for high school students. This article presents, as philosophical references, the description of the methodology and the activities carried out with the students. At the end, there is an evaluation of the work done. It was concluded that the methodology developed and applied in the philosophy classes is appropriate to the objectives pursued.

Keywords: Nietzsche. Methodology. High school. Philosophical practice.

¹ Especialista em Ensino de Filosofia no Ensino Médio pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e Mestre em Filosofia pelo Programa de Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Professor de Filosofia da Escola Cooperativa de Parelhas – COOEPAR-RN. (E-mail: jrbatistajr@hotmail.com).

² Doutor em Filosofia pela Unicamp. Professor do Departamento de Filosofia, do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais e Humanas e do Programa de Pós-graduação Profissional em Filosofia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN. (E-mail: zuben@uol.com.br).

Introdução

Este artigo tem como objetivo apresentar, sumariamente, os resultados de pesquisa realizada no mestrado profissional em filosofia³ que visou a elaboração, aplicação e avaliação de proposta metodológica de ensino de filosofia no nível médio tomando como referência principal o pensamento educacional de Friedrich Nietzsche. Procura-se com esta pesquisa aperfeiçoar as metodologias de ensino de filosofia no nível médio, de modo a tornar a prática filosófica mais significativa aos estudantes e mais efetiva do ponto de vista filosófico, desafio por demais presente quando, por um lado, prevalece no ensino médio a concepção técnico-científica de aprendizagem e, por outro, quando constata-se a ainda incipiente experiência da prática filosófica no ensino médio, não obstante o que já se pôde acumular de conhecimentos e troca de experiências sobre o ensino de filosofia desde o retorno da sua obrigatoriedade há doze anos no Brasil.

O que se apresenta dos resultados da investigação se referem a dois momentos. No primeiro momento, apresentam-se e discutem-se dois movimentos filosóficos presentes em Nietzsche considerados mais importantes para pensar a educação e, em especial, o ensino de filosofia. O primeiro movimento é aquele do “tornar-se o que se é”, do chegar a ser o que se é, lema de Píndaro levado ao superlativo na filosofia de Nietzsche. A esse movimento corresponde o que seria uma necessária genealogia de si no processo de educação filosófica. O segundo movimento, que se segue existencialmente ao anterior, liga-se ao tema do além-homem (*übermensch*) nietzschiano, é aquele em direção à autossuperação, a afirmação de uma singularidade criativa de si como experiência filosófica por excelência. Em relação a esses dois movimentos se procurou investigar em que medida eles podem ser tomados como referência para a constituição de uma prática filosófica de ensino de filosofia no nível médio. No segundo momento, é apresentada a atividade de intervenção em que se procurou aplicar a proposta metodológica elaborada e a avaliação dos resultados da pesquisa.

O que é de interesse nesta investigação não é tanto a discussão sobre todos os aspectos implicados aos problemas da educação presentes no pensamento do filósofo alemão, mas antes a apreensão do que se nomeia os movimentos da prática filosófica que possam constituir-se como referências para se pensar as melhores estratégias metodológicas para o ensino de filosofia. Trata-se, assim, de compreender a dinâmica inerente à aprendizagem

³ SOARES JÚNIOR, Antônio Batista. **Nietzsche e o ensino de filosofia: uma metodologia para o ensino médio.** Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2019.

filosófica como ponto de ancoragem para o estabelecimento de modos mais efetivos de ensinar filosofia aos estudantes do ensino médio.

Diagnóstico do presente para “tornar-se o que se é” no processo de educação filosófica

O “tornar-se o que se é”, como primeiro movimento, perpassa o caráter sempre genealógico da investigação filosófica. Em *A Gaia Ciência* no aforismo 270 Nietzsche (2001, p. 186) afirma: “O que diz sua consciência? – ‘Torne-se aquilo que você é’”. É válido ressaltar que essa frase é, antes de tudo, lema de Píndaro, porém ganha uma espécie de ressignificação na filosofia de Nietzsche quando este atribui à referida frase uma interpretação que a eleva a um sentido propriamente criativo, o que possibilita pensar o aspecto da formação.

Segundo Foucault (1994, p. 606), a partir de Nietzsche a filosofia tem por tarefa “diagnosticar, realizar um diagnóstico do presente, dizer o que somos hoje e o que significa hoje dizer isto que nós somos”. Este trabalho de realizar o diagnóstico da atualidade passa, necessariamente, para Nietzsche (1998, p. 60), pela realização de um trabalho genealógico em relação aos conceitos, valores e modos de vida.

É a partir desse diagnóstico, dessa genealogia de si, que se começa a articular o primeiro movimento – tornar-se o que se é – como impulso do vir a ser, que se põe como ponto de partida para a formação filosófica. Esse processo que intervém a um diagnóstico de si, perpassa também por um diagnóstico da cultura já que “Nietzsche, também se insere, vigorosamente, na crítica da cultura e das instituições de cultura de seu tempo” (LARROSA, 2009, p. 44). Nessa perspectiva, esse movimento, com vistas a um caráter formativo na educação filosófica, é um convite nietzschiano ao sujeito para o experimento de si próprio na esfera do “formar a si próprio”, do “fazer-se a si próprio”, “cultivar a si próprio”.

A autocompreensão reflexiva de si como resultado, como diagnóstico de si traz à tona o que se é, e o “tornar-se” é o que faz, o que move, o que transforma o sujeito, o que o impulsiona a tornar-se cada vez mais. De modo que [...] “Só quando uma vontade puramente afirmativa atravessa ‘o que se é’, o homem se converte em ‘o que é’ (LARROSA, 2009, p. 61). Esse movimento no processo de educação filosófica é o que impulsiona a formação da singularidade do sujeito na medida em que este torna-se, assim, criador de sua própria forma.

Dessa maneira, o convite nietzschiano ao sujeito para tornar-se o que se é traz consigo o caráter de ser um sujeito diferente, não pertencente à massa. Na *III Consideração Intempestiva: Schopenhauer Educador* o filósofo alemão destaca o caráter de libertação do

sujeito no seu trajeto educacional no que se refere a este não querer pertencer à massa, e isso se expressa quando o mesmo afirma:

O homem que não quer pertencer à massa só precisa deixar de ser indulgente para consigo mesmo; que ele siga a sua consciência que lhe grita: “Sê tu mesmo! Tu não és isto que agora fazes, pensas e desejas”. [...] enquanto permanecer nas cadeias da opinião corrente e do medo. E como pode ser desesperada e desprovida de sentido a vida sem esta libertação! (NIETZSCHE, 2003, p. 139).

Ora, esse sujeito obedece à sua consciência e diz para si que não pode se acomodar com sua condição, propondo-se a si mesmo um tornar-se, ser ele mesmo, buscando assim, ser diferente e não pertencer à massa. Nesse sentido, o filósofo se engaja em seu projeto de elevação da cultura, mas de uma cultura superior, uma cultura de indivíduos selecionados, pois: “[...] não é a cultura da massa que deve ser a nossa finalidade, mas a cultura de indivíduos selecionados, munidos das armas necessárias para a realização das grandes obras que ficarão” (NIETZSCHE, 2003, p. 90). Contudo, Nietzsche pressupõe que se já é sempre uma consciência gregária e massificada como ser social e cultural, e que assim se deve, por um movimento genealógico em relação aos próprios valores, por uma genealogia de si, tomar distância daquilo que nos torna a todos comuns e iguais, da consciência comum e pacificada da coletividade, para deixar emergir aquilo que em cada um é singular e próprio.

Desse modo, pode-se tomar o “tornar-se o que se é” como forma de vida, uma vez que em *A Gaia Ciência*, especificamente no final do parágrafo 299, intitulado “O que devemos aprender com os artistas”, Nietzsche (2001, p. 202) explica: [...] “Pois neles esta sutil capacidade termina, normalmente, onde termina a arte e começa a vida; nós, no entanto, queremos ser os poetas-autores de nossas vidas, principiando pelas coisas mínimas e cotidianas”. Sobretudo, o convite nietzschiano ao sujeito para tornar-se o que se é, propõe a este ser autor de si, criador de si e da própria vida tendo em vista um reconhecimento de si em direção a um pleno e constante tornar-se, pois o sujeito é este que somente ele é quem pode construir-se no fluxo da vida, e claramente Nietzsche afirma (2003, p. 140-141):

Ninguém pode construir no teu lugar a ponte que te seria preciso tu mesmo transpor no fluxo da vida – ninguém, exceto tu. Certamente, existem as veredas e as pontes e os semideuses inumeráveis que se oferecerão para te levar para o outro lado do rio, mas somente na medida em que te vendesses inteiramente: tu te colocarias como penhor e te perderias. Há no mundo um único caminho sobre o qual ninguém, exceto tu, poderia trilhar. Para onde leva ele? Não perguntes nada, deves seguir este caminho.

Assim, no processo do “torna-se o que se é” o sujeito precisa encontrar o seu próprio caminho. É caminho único que somente o sujeito – ele mesmo – pode se direcionar a um tornar-

se. E nessa perspectiva nietzschiana a invenção tem um papel crucial para o tornar-se do sujeito, pois como diz Larrosa (2009, p. 45): [...] “isso que somos e que temos de chegar a ser está claramente do lado a invenção. O homem é um animal de invenção, e as diferentes formas de consciência não são senão produtos dessa função inventiva, dessa capacidade de invenção”.

O sentido do tornar-se o que se é se delinea na filosofia nietzschiana sob a perspectiva do sujeito que se cria, de um “eu inventor artista de si que se inventa”, ou seja:

[...] O eu que importa é aquele que há sempre além daquele que se toma habitualmente por sujeito: não está por descobrir, mas por inventar; não por realizar, mas por conquistar; não por explorar, mas por criar da mesma maneira que um artista cria uma obra. Para chegar ao que se é, tem que se ser artista de si mesmo. (LARROSA, 2009, p. 64-65)

Ser artista de si mesmo é a proposta nietzschiana que vai ao encontro da singularidade do sujeito que concebe a ideia criativa de si em um pleno inventar, em um pleno “tornar-se”. Assim, entende-se que o lema “tornar-se o que se é” representa um movimento que perpassa a singularidade do sujeito e que por isso está intimamente ligado ao processo de aprendizagem filosófica como um movimento necessário à prática filosófica.

192

Filosofia como invenção de si: a definição de vida como vontade de potência e a vontade criadora como autossuperação

Nietzsche propõe a definição de “vida” como “vontade de potência” e o termo “vontade criadora” na perspectiva da criação de si, partindo da análise do campo da moral, para pensar tais conceitos na esfera da elevação do homem, e, ainda, como essas noções podem se tornar necessárias no processo educacional filosófico na vida dos educandos, trazendo para discussão as ideias de “autossuperação” e “além do homem”.

Dias (2011, p. 33), ao interpretar as ideias do filósofo, revela o que para ele significa ser vida assim como também demonstra as indagações dele acerca das leis morais, afirmando que “Para Nietzsche, pensar, sentir, avaliar são sempre sintomas das formas de vida, de sua plenitude, de sua potencialidade ou de suas obstruções, seus cansaços e empobrecimentos”.

Assim, pensar, sentir e avaliar estão inclusos no caráter próprio da vida, são sintomas das formas de vida. Em suas indagações acerca da moral, o filósofo faz referência ao fato de tais leis morais resultarem em dominação à vida, ou seja, essas leis que damos a nós próprios não nos permitem viver intensamente, não nos permitem expandir nossa potencialidade. Com efeito, ao dizer que as leis morais resultam em dominação, Nietzsche

procura, a nosso ver, dizer também o que pensa ser “vida” em contraposição àquilo que é posto como dominação à vida. Sobretudo, o conceito de vontade de potência é de grande importância na filosofia de Nietzsche, pois para ele a vida é “vontade de potência”, mas o que isso significa? Segundo Dias (2011, p. 34),

[...] é na seção intitulada ‘Da superação de si’ que o filósofo equipara o conceito de vontade de potência ao de vida. Nesse momento, caracteriza a vontade de potência como vontade orgânica; ela é própria não unicamente do homem, mas de todo ser vivo. [...] A vida, como vontade de potência, como eterno superar-se, é, antes de tudo, atividade criadora e como tal é alguma coisa que quer expandir sua força, crescer, gerar mais vida.

Desse modo, o filósofo conceitua vida como vontade de potência na medida em que é “atividade criadora”; é atividade criadora na medida em que quer gerar mais vida, um eterno superar-se. Vontade de potência está estritamente ligada à vontade que, por assim dizer, quer estar em constante crescimento, querendo de fato expandir sua força. A vontade de potência é também caracterizada como vontade orgânica, porém, esta existe em todos os seres vivos e não apenas no homem. A esse respeito Dias (2011, p. 43) explica que a vontade de potência é o “mais forte de todos os impulsos, aquele que até hoje dirige toda evolução orgânica. Os instintos, os impulsos, a atividade, a força são, em última instância, a linguagem particular da vontade de potência”.

Para dar continuidade à discussão sobre vontade de potência como vida e para se entender o caráter desse termo como atividade criadora, faz-se necessário compreender que Nietzsche, além de ser um defensor da vida, é também um defensor da arte. Para ele, a arte é elemento que conduz à atividade criadora, que coloca o homem em um patamar de construir-se a si mesmo, e é a partir dessa perspectiva da arte que o filósofo deseja fazer uma conexão, uma interligação entre vida, pensamento e arte.

Mas o que o filósofo compreende por arte e o que ela tem a ver com a existência em seu sentido mais amplo em relação à vida? Com base na interpretação dos escritos nietzschianos, Dias (2011, p. 56) explica que “a arte é essencialmente afirmação, divinização da existência. Nietzsche valoriza os impulsos estéticos como condição de criação de novas condições de existência”.

A arte está estritamente ligada à existência, pois a partir da arte e dos impulsos estéticos pode haver, para Nietzsche, criação de novas condições de existência, em outras palavras, novas formas de vida. Se em prol de outro mundo a tradição filosófica negou a vida em nome de valores superiores depositando uma crença na razão com base na metafísica, agora

precisamos não mais negar a vida como fez a tradição, e sim afirmá-la. É com a “potência criadora” que se pode trazer isso à tona. A potência criadora e a arte são o que estimulam à vida, que a tornam possível. Desse modo, é por meio da arte que se pode afirmar a vida, dar propriamente sentido à existência.

Posto que arte é essencialmente afirmação, faz-se necessário compreender o termo “vontade de potência” como “atividade criadora”. Os dois termos estão interligados ao conceito de “vida como vontade criadora”. A vontade de potência como algo que quer crescer, gerar mais vida, é, portanto, vontade criadora. Criar é algo próprio da vida na medida em que possibilita novas formas de vida. Estas se efetivam quando a vontade criadora impulsiona o ato de criar fazendo com que possam estar em constante vir-a-ser, podendo, pois, gerar vontade de crescer cada vez mais. Entretanto, sobre a vontade criadora como algo que se relaciona com o devir, Dias (2011, p. 70) diz:

A doutrina da vontade criadora, a vontade como força artística, tal como Nietzsche a concebe, é uma nova maneira de pensar que se aplica ao devir. Não há começo, nem ponto final; tudo está ainda por se fazer. E dizer que tudo está em mudança é dizer que tudo está sujeito às leis da destruição. A realidade do devir, da mudança, é a única realidade.

A possibilidade do criar como sendo algo próprio da vida se justifica justamente porque tudo está em plena mudança como também está para se fazer, uma vez que não há começo nem fim, e, desse modo, tudo está sujeito às leis da destruição. Logo, no criar também está incluso o destruir, mas este como possibilidade do vir-a-ser, e sendo assim, o devir é, por assim dizer, condição para que haja constante criação. Portanto, é nessa perspectiva que vontade de vir-a-ser, de crescer, significa atividade que produz constantemente a vida. Assim, vontade como força artística, na perspectiva nietzschiana, é vontade criadora na medida em que é atividade criadora. Sobretudo, a arte é o que estimula, é o estimulante que impulsiona a vida como vontade criadora.

Ora, o movimento do “tornar-se o que se é” e o movimento de “vontade de potência” como “vontade criadora” se configuram no âmbito da “autossuperação de si” na medida em que estão imersos na esfera da afirmação de uma singularidade criativa de si como experiência filosófica por excelência. O que se afirma nesse movimento positivo é a potência criativa de autossuperação, a afirmação do vir a ser próprio de cada um. O devir na perspectiva de um vir a ser, no sentido do criar a si mesmo, traz consigo a proposta de fazer com que as singularidades (os educandos) possam desenvolver suas potencialidades tendo em vista um superar-se, refletindo sobre sua vida como vontade criadora de si. Nesse ponto, a ideia de

autossuperação nietzschiana constitui-se como ancoragem necessária para pensar a aprendizagem filosófica, que estrutura esse segundo movimento inerente às práticas filosóficas.

Têm-se, assim, dois movimentos importantes para pensar o fazer filosófico: o diagnóstico de si e a superação de si ou autossuperação, movimentos que são um convite nietzschiano aos estudantes a conceber suas singularidades como potência criadora de si mesmo em direção a uma autossuperação de si mesmo. É um convite para que a experiência filosófica de si ultrapasse sua condição massificada em direção a novas formas de ser e de pensar.

Metodologia de ensino das aulas de filosofia

A proposta metodológica apresenta-se em quatro passos tendo como objetivo a ação didática filosófica. Os dois primeiros passos dizem respeito ao movimento genealógico. Os outros dois se referem ao movimento da autossuperação.

O primeiro movimento, da genealogia, tem implicada a tarefa de articular as condições didáticas para a realização da crítica da cultura em articulação com as teorias, conceitos e ideias filosóficas que de algum modo a sustentam ou dão sentido às práticas culturais vigentes dos estudantes. Assim, esse movimento se configura da seguinte forma:

1º passo: Exposição temática e problemática: consiste na exposição do tema filosófico em questão bem como na apresentação do problema social que envolve à temática, numa breve explicação e discussão do tema abordado.

2º passo: Investigação interpretativa conceitual: refere-se ao conhecimento a fundo da temática. Por meio dela, os alunos podem fazer leitura de texto (coletiva ou não), pesquisa sobre o tema e conceitos filosóficos em material didático (ou em dicionário de filosofia, etc.) assim como um estudo aprofundado do tema tendo em vista a compreensão dos conteúdos e conceitos da filosofia, a partir das orientações postas pelo professor.

A principal habilidade a ser exercitada nesse primeiro movimento genealógico é a leitura filosófica, tanto dos registros culturais provenientes de outras linguagens e meios de difusão quanto de textos propriamente filosóficos.

É nesse passo de investigação interpretativa conceitual que o professor pode impulsionar e incentivar os alunos a conhecer os conceitos filosóficos que permitem estabelecer uma relação com sua existência no intuito de que os estudantes possam exercitar o olhar filosófico sobre si e sobre os valores que estão penetrados também em sua cultura.

O segundo movimento, da autossuperação de si, visa, por um lado, a ampliar a capacidade questionadora dos estudantes, e, por outro lado, a abrir a possibilidade de pensar diferentemente, de pensar pessoal e criativamente possíveis respostas às questões levantadas, de modo a exercitar a capacidade de pensamento crítico e autônomo por parte dos estudantes.

1º passo: Problematização argumentativa: consiste no levantamento de questões sobre o tema e criação de outros problemas dentro da temática, avaliando o porquê de os alunos terem criado determinada pergunta, e, assim, avaliando suas argumentações.

2º passo: Produção filosófica: diz respeito à produção filosófica por parte dos alunos. Seja por meio de produção textual, seja através de debates teóricos de conceitos, seminários avaliativos com explicação de conteúdos. Este segundo passo constitui-se na elaboração de um texto dissertativo pelos estudantes a partir da pergunta elaborada por cada um, assim como do olhar retrospectivo que cada estudante pode fazer em relação às suas primeiras opiniões ou impressões que possuía ao início do estudo do tema, de modo a lhe uma relação criativa com sua própria cultura e também consigo mesmo. Assim, a principal habilidade a ser exercitada é a escrita filosófica, a partir das fontes textuais utilizadas durante o estudo e nas explicações do professor durante as aulas, tendo em vista responder à pergunta selecionada, ou a uma pergunta que tenha a devida relação com o tema em questão e com problemas reais presentes na sociedade e em sua cultura. Essa dissertação filosófica almeja que os alunos façam conexões entre o conteúdo filosófico, sua existência, seus valores e os valores implícitos em sua cultura produzindo filosofia a partir de seu pensamento filosófico.

Vale ressaltar que os quatro passos metodológicos apresentados constituem uma possibilidade dentre outras de prática de ensino de filosofia no qual a metodologia poderá ser aplicada. Porém, outro aspecto importante a se destacar é que diante de uma grande abrangência de temas que compõem a filosofia na sua história, reafirma-se que nem todos os conteúdos filosóficos podem ser tratados por meio da metodologia proposta, necessitando de ajustes e adaptações em razão da peculiaridade da temática estudada.

Da aplicação e avaliação da metodologia

A discussão apresentada neste artigo diz respeito a aspectos que se referem à aplicação e à avaliação da metodologia tal qual foi criada no decorrer da pesquisa, baseando-se em apontamentos da filosofia de Nietzsche, que foram tomados como referência para a construção da metodologia desenvolvida. Também se direciona aos aspectos descritivos que

correspondem às execuções metodológicas em sala de aula, uma vez que o trabalho de pesquisa se propôs a elaborar uma metodologia que possa ser considerada válida para o ensino médio, ser aplicada em aulas de filosofia e, em seguida, ser avaliada a fim de verificar sua validade, tendo como pretensão a melhoria de práticas de ensino de filosofia e, conseqüentemente, do ensino filosófico no nível médio.

A pesquisa foi realizada na Escola Cooperativa de Parelhas (COOEPAR), localizada na cidade de Parelhas-RN. A população estudada se constituiu de 21 alunos que integravam a turma da 2ª série do ensino médio, do turno matutino. A escolha dessa turma se justifica porque esses alunos estavam na 2ª série do ensino médio e já tinham a base teórica filosófica da 1ª série, e, ainda, apresentavam mais interesse filosófico nas aulas de filosofia. Além disso, a maioria tinha, por assim dizer, disponibilidade em participar da pesquisa.

Essa 2ª série era composta por 16 estudantes do sexo feminino e 5 do sexo masculino, com faixa etária entre 16 a 19 anos de idade. Todos são da zona urbana. Assim, não houve dificuldade de os alunos terem acesso ao local de realização do estudo. Porém, só participaram da pesquisa os alunos que se voluntariaram e cujos responsáveis permitiram conscientemente a devida participação por meio da assinatura de um termo de autorização.

A pesquisa desenvolvida é de natureza qualitativa uma vez que possibilita ir a campo (sala de aula), intervir e avaliar aspectos sobre as perspectivas dos participantes que estão envolvidos como objeto de pesquisa, seus significados e suas múltiplas visões subjetivas, assim como propõe uma melhor visão, compreensão, análise e resolução do problema proposto no estudo (YIN, 2016).

Entender as perspectivas dos alunos pode contribuir para verificar os resultados da aplicação da proposta metodológica estudada, tendo em vista a compreensão e o discernimento das situações que são pertinentes para uma avaliação das perspectivas dos estudantes, como também traz, de maneira concreta, aspectos importantes para delinear experimentos metodológicos no ato da pesquisa.

A natureza da metodologia adotada foi a pesquisa-ação, a qual, segundo Thiollent (2008, p. 14), é “concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”.

A constituição de dados ocorreu a partir de observações das aulas por parte do pesquisador responsável; da aplicação de questionário com os alunos da 2ª série do ensino

médio; e de uma roda de conversa avaliativa realizada com os alunos gravada em áudio. Os procedimentos de avaliação dessa metodologia sucederam-se em quatro etapas, a saber:

1ª etapa: análise dos questionários respondidos pelos alunos;

2ª etapa: relato e análise da roda de conversa avaliativa;

3ª etapa: análise empírica, reflexiva e interpretativa como professor de filosofia participante da ação, de elaboração da metodologia, da sua execução e avaliação.

4ª etapa: identificação (diagnóstico) da validade da metodologia para aulas de filosofia no ensino médio.

Isso posto, a seguir descrevem-se as atividades desenvolvidas em sala de aula nos aspectos que dizem respeito à aplicação da metodologia nos quatro passos, de forma sequencial, em que ela se configura. É válido ainda ressaltar que os dois primeiros passos correspondem ao primeiro movimento *genealógico*. Por conseguinte, os dois últimos representam o segundo movimento que diz respeito à *superação de si*, quais sejam:

1º passo: exposição temática e problemática;

2º passo: investigação interpretativa conceitual;

3º passo: problematização argumentativa;

4º passo: produção filosófica.

Desse modo, foram feitas três intervenções metodológicas (no total final de nove horas/aula) tendo como tema central “A metafísica”, sendo que em cada execução metodológica foram trabalhados conteúdos diversos da metafísica, utilizando os quatro passos da metodologia supracitada. Cada intervenção corresponde a três horas/aula. Dessa forma, sucederam-se três execuções metodológicas na 2ª série do ensino médio. Os conteúdos trabalhados são propostos pelo livro didático⁴ de ensino (Módulo volume 9 – ensino médio). O conteúdo trabalhado na primeira execução foi “Metafísica de Aristóteles”, na segunda “Metafísica Medieval e Moderna” e na terceira “Crítica à Metafísica”. Devido à extensão dessas três execuções, apresentam-se somente os passos da segunda, como exemplo, já que as outras duas seguiram a mesma metodologia.

O conteúdo abordado na segunda execução, como afirmado, foi a “Metafísica Medieval e Moderna”. Na *primeira aula*, a partir do *primeiro passo* (exposição temática e problemática) apresentaram-se os temas com breves explicações do professor e algumas perguntas iniciais acerca do contexto histórico e filosófico da metafísica medieval falando sobre

⁴ O livro didático de ensino utilizado nas aulas foi proposto pelo Sistema Positivo de Ensino, sistema adotado pela escola (COOEPAR).

como surgiu a mesma partindo da metafísica cristã exemplificando que nesse período os temas de maior relevância eram Deus e a salvação da alma humana, afirmando que os filósofos problematizaram questões relativas aos domínios da fé e da razão, todavia, demonstrou-se as duas fases do pensamento filosófico da Idade Média: a Patrística e a Escolástica.

O professor introduziu logo em seguida o tema da metafísica moderna com explicações sucintas sobre o referido tema já que a atividade que viria logo após seria de grupo, uma vez que haveria mudança na dinâmica das atividades, porém respeitando os passos da metodologia. Dentro da metafísica moderna, o professor explicou brevemente que no século XVII as ciências experimentais atingiam um desenvolvimento notável e a filosofia já havia adquirido maior independência em relação à igreja e à religião, entretanto, a metafísica ainda considerava três tipos de substância em suas investigações sobre a realidade: substância infinita; substância pensante; e substância extensa. Contudo, as discussões filosóficas da Idade Moderna estavam voltadas para a questão propriamente do conhecimento que, por um lado, se centrava no conhecimento a partir da razão, e, por outro, na experiência. Perguntas foram levantadas em torno dos dois temas. No que se refere à metafísica medieval: o que é razão? O que entendemos por fé? Podemos provar a existência de Deus? No que concerne à metafísica moderna: o que é causa (causalidade)? O que é conhecer? É possível conhecermos todas as coisas? É possível conhecer os objetos em si mesmos? Todas essas questões foram levantadas no intuito de instigar os alunos e deixá-los inquietos para se envolverem com maior ênfase na atividade seguinte. Dessa forma cumpriu-se o primeiro passo metodológico.

Na mesma aula, seguindo o *segundo passo* (investigação interpretativa conceitual), foi direcionada pelo professor uma atividade de grupo avaliativa na qual a turma foi dividida em quatro grupos (3 grupos de 5 alunos e 1 grupo de 6 alunos). Os dois primeiros ficaram com o tema da metafísica medieval e os dois últimos com o da metafísica moderna. Todos os grupos iriam investigar os conceitos filosóficos no material didático presente. Enquanto acontecia esse momento de pesquisa, o professor fazia orientações nos grupos e tirava dúvidas sobre os temas e conceitos que não estavam sendo compreendidos pelos discentes. Essa atividade perdurou até o final dessa primeira aula.

Como não foi possível terminar a atividade nessa primeira aula, deu-se sua continuidade na *segunda aula*. Os grupos reuniram-se novamente e a partir das orientações do professor e da compreensão dos conceitos dos respectivos conteúdos que estavam sendo trabalhados, seguiu-se o *terceiro passo* metodológico (problematização argumentativa), a atividade proposta que se dirigiu a cada grupo era a de construir quatro questões (eles também

tinham de respondê-las) sobre seus temas e subtemas levando em consideração os conceitos filosóficos. Nesse momento, o professor atendia ao chamado dos grupos para sanar algumas dúvidas, verificava como as perguntas estavam sendo criadas, orientava e indicava os caminhos para melhorar as questões que haviam necessidade de serem reconstruídas, todavia, avaliava-se ainda o porquê de os alunos terem criado determinadas questões.

Finalizado o *terceiro passo*, no *quarto passo* metodológico (produção filosófica) os discentes receberam a orientação de que cada grupo deveria apresentar na aula seguinte seu trabalho em forma de seminário para toda a turma de modo que explicassem seu conteúdo, apresentassem as questões que foram construídas e suas respostas, e, por fim, fizessem uma crítica sobre algum aspecto da metafísica (medieval/moderna) que na visão deles encontra-se presente na nossa cultura atual nos impedindo de pensar filosoficamente a realidade. Em seguida, foi orientado que eles escolhessem um modo criativo para apresentar o trabalho, seja por meio de cartolina com desenho crítico, poesia criada, charge, mapa mental, seja por meio de música, entre outros.

Na *terceira aula*, dando seguimento ao *quarto passo* da metodologia, foram apresentados todos os seminários, no tempo de dez minutos para cada grupo. Os grupos 1 e 2 abordaram os temas da metafísica medieval trazendo a discussão que integrava a Patrística e a Escolástica, o cristianismo e os elementos platônicos e neoplatônicos, as cinco vias de Tomás de Aquino utilizadas por ele para provar racionalmente a existência de Deus, e a querela dos universais. Os grupos 3 e 4 expuseram os temas da metafísica moderna apresentando o racionalismo nas ideias de René Descartes discutindo o método cartesiano a partir do racionalismo da dúvida metódica. Demonstraram o que foi a revolução copernicana, explicaram conceitos de Kant sobre os juízos analíticos, juízos sintéticos, juízos *a priori* e *a posteriori*, assim como as categorias do entendimento. Trouxeram ainda as ideias dos filósofos empiristas como David Hume discutindo a causalidade e John Locke na sua representação da mente humana como uma tábula rasa.

Todos os grupos apresentaram as questões construídas e as respectivas respostas, e, ao final, os participantes dos grupos em consenso realizaram uma crítica de modo criativo: o grupo 1 utilizou desenho; o grupo 2 usou charges; o grupo 3 fez um mapa mental de ideias e elaborou um cartaz no qual fez um trabalho de colagem de imagens referenciando a ciência na Idade Moderna e a ciência atual, seus avanços e problemas trazidos por seu rápido crescimento; o grupo 4 criou uma poesia criticando também os avanços científicos tecnológicos que fazem o ser humano deixar-se levar pela distração sem pensar filosoficamente sua realidade.

Depois de todas as apresentações realizadas, o professor lançava uma crítica construtiva aos grupos tendo em vista a necessidade de apontar onde os discentes podiam melhorar suas exposições no momento de suas explicações sobre os referidos temas.

Essa avaliação tinha como objetivo fazer com que os estudantes exercitassem a criação de perguntas filosóficas, expusessem suas compreensões dos conteúdos e conceitos, apresentassem as questões construídas e fizessem uma crítica a aspectos de nossa cultura que não nos permite pensar filosoficamente, porém que fosse representado de maneira criativa.

A mudança na dinâmica de avaliação permitiu observar que a metodologia pode ser aplicada seguindo os passos em sua devida sequência e que ela pode ainda funcionar com outros modos de avaliação. O Quadro 1, a seguir, demonstra os dados referentes à avaliação realizada pelos estudantes da aplicação da metodologia nas aulas de filosofia.

QUADRO 1 - DA METODOLOGIA APLICADA NAS AULAS		
PERGUNTAS	SIM	NÃO
A metodologia é interessante?	21	0
A metodologia é cansativa?	8	13
Você achou importante a forma como foram trabalhados os conteúdos de filosofia?	21	0
Metodologia e aprendizagem	FACILITA	DIFICULTA
A metodologia dificulta ou facilita a aprendizagem?	21	0
Metodologia e aplicação de conteúdos	SIM	NÃO
a) A metodologia aplicada junto aos conteúdos de filosofia lhe fez pensar de maneira crítica-reflexiva e facilitou a sua interpretação de textos e conceitos filosóficos? Por quê?	21	0
b) A metodologia aplicada junto aos conteúdos de filosofia melhorou a sua prática argumentativa e lhe fez pensar de maneira diferenciada, filosófica? Por quê?	20	1
c) A metodologia aplicada junto aos conteúdos estudados de filosofia possibilitou você perceber a sua relação com sua própria cultura do tempo presente? Por quê?	21	0
d) A partir da metodologia aplicada e da compreensão dos conteúdos estudados de filosofia, foi possível pensar de maneira diferenciada (filosófica) e impulsionar seu pensamento a querer sempre se superar? Por quê?	20	1

Pode-se observar no Quadro 1 que, ao serem perguntados se a metodologia é interessante, todos os participantes responderam positivamente. Porém, quando questionados se a metodologia é cansativa, 13 alunos afirmaram não ser e 8 asseguraram ser cansativa. Logo, se se tomar como critério a escolha da maioria dos estudantes em evidenciar que a metodologia não é cansativa, pode-se inferir que ela é apenas em parte cansativa.

Com efeito, na pergunta feita em seguida, se os estudantes acharam importante a forma como foram trabalhados os conteúdos de filosofia, todos sem exceção asseguraram que “sim”. Já na pergunta que leva em consideração a questão do aprendizado, ao serem

perguntados se a metodologia facilita ou dificulta o aprendizado, todos os estudantes unanimemente responderam afirmando que a metodologia facilita, portanto, a aprendizagem.

A partir do que se observa, pode-se afirmar que, embora a metodologia seja em parte cansativa, ela é interessante, facilita a aprendizagem e as estratégias utilizadas na aplicação dela são positivas, o que torna importante a forma de se trabalhar os conteúdos de filosofia.

Parte-se para a análise das perguntas do item que se refere à metodologia e aplicação de conteúdos. Com efeito, é importante afirmar que para a análise das respostas que implicam saber o “porquê” implícito nas questões, foram criados pelos autores dois pontos referenciais tendo em vista possibilitar a análise conclusiva das devidas respostas, a saber:

- (1) Resposta esperada;
- (2) Categoria de análise.

É importante destacar que os aspectos presentes nas respostas esperadas e as categorias de análise encontram-se presentes nas condições didáticas que fazem referência à construção da metodologia desenvolvida a partir da leitura que se faz dos apontamentos da filosofia de Nietzsche. Desse modo, vale ressaltar que tais condições didáticas da metodologia aplicada estão intimamente ligadas aos dois principais movimentos do pensamento nietzschiano, da *genealogia* e da *autossuperação de si*, que torna possível verificar a validade da metodologia desenvolvida.

Devido ao caráter sumário deste artigo, descrevem-se somente as análises relacionadas com as questões “c” e “d” do questionário. Partindo para a pergunta tal qual pode-se identificar na letra “c”, é verificável no Quadro 1 que 21 alunos responderam de modo positivo que “sim”. No que tange ao “porquê” que se faz presente na questão, esperava-se que os estudantes respondessem em conformidade com o seguinte:

Resposta esperada: porque a metodologia proporcionou perceber nossa cultura a partir dos conteúdos e fazer uma relação crítica com nossa cultura atual.

Categoria de análise 1: relação crítica cultural.

Os elementos semelhantes possíveis de serem verificados que se sobressaíram nessa questão foi que 13 alunos evidenciaram que conseguiram fazer uma relação com o passado e o presente, percebendo sua cultura fazendo ainda, críticas sobre a cultura atual. Contudo, 8 alunos disseram que conseguiram fazer uma relação do conteúdo estudado com aspectos do cotidiano. Uma vez que unanimemente todos os estudantes responderam positivamente à questão e que a maior parte dos discentes afirmou ter uma relação crítica com sua cultura, e a menor parte ter

conseguido relacionar os conteúdos estudados com o cotidiano, pela junção dos elementos presentes nas respostas dos educandos tendo por base a resposta esperada e a categoria de análise 1, pode-se inferir que a metodologia aplicada junto aos conteúdos estudados de filosofia possibilitou aos estudantes compreenderem sua própria cultura do tempo presente, criticamente.

Na questão identificada pela letra “d”, verifica-se que 20 alunos responderam positivamente que “sim” e apenas um respondeu que “não”. No que diz respeito ao “porquê” da pergunta, esperava-se que os discentes respondessem de acordo com o seguinte:

Resposta esperada: porque a metodologia facilitou compreender os conteúdos de filosofia, pensar de modo filosófico sobre a realidade e nos direcionou a querer se superar.

Categoria de análise 2: pensar filosófico e superação.

Levando em consideração os elementos semelhantes possíveis de serem encontrados que sobressaíram nas respostas, verificou-se que pelo menos 15 alunos evidenciaram que a aplicação da metodologia fez com que entendessem os conteúdos, pensassem filosoficamente os assuntos e a realidade de forma crítica e os ajudou a praticar a autossuperação. Porém, outros cinco estudantes afirmaram em suas respostas que a metodologia os fizera querer se superar, e um dos educandos ao responder “não” à questão, chegou a evidenciar não ser possível alcançar de modo algum o que estava posto na pergunta. Assim, tomando como critério a junção dos elementos respondidos pela maioria dos alunos tendo por base a resposta esperada e a categoria de análise 2, tendo em vista que 15 dos estudantes enfatizaram o pensar filosófico e a superação, e pelo menos cinco afirmaram querer se superar, pode-se inferir que a partir da metodologia aplicada e da compreensão dos conteúdos estudados de filosofia foi possível aos estudantes pensarem filosoficamente, o que os impulsionou a quererem se superar.

Por fim, a última questão presente no questionário a ser analisada constitui-se como uma pergunta de caráter propriamente chave uma vez que ela toca justamente no aspecto principal do qual os estudantes fazem de maneira geral: uma autoavaliação de sua aprendizagem. A pergunta apresenta-se da seguinte maneira, a saber: como você avalia sua aprendizagem depois da aplicação da metodologia nas aulas de filosofia? Nas respostas, observou-se que 13 dos estudantes responderam positivamente qualificando sua aprendizagem como muito satisfatória após a aplicação da metodologia e outros 8 alunos responderam de modo positivo considerando sua aprendizagem como satisfatória. Assim, uma vez que todos os educandos a partir de suas percepções e respostas avaliaram de maneira positiva os itens “muito

satisfatória” e “satisfatória”, pode-se inferir de maneira conclusiva que a metodologia fez com que os estudantes aprendessem de modo significativo os conteúdos de filosofia.

Diante do que foi exposto a partir dos dados e análises que foram feitas sobre o questionário, é possível identificar que a metodologia aplicada nas aulas de filosofia na 2ª série do ensino médio proporcionou aos estudantes facilidade na construção de crítica filosófica e interpretação de textos e conceitos filosóficos. Além disso, possibilitou aos discentes a melhoria da prática argumentativa e pensar filosoficamente sobre os conteúdos e a realidade cotidiana dos mesmos. Ainda, a partir da compreensão dos conteúdos de filosofia propiciou aos educandos perceber sua cultura e ter uma relação crítica com a cultura atualmente presente. Outrossim, a metodologia facilitou os estudantes compreenderem os conteúdos da disciplina pensando filosoficamente a realidade direcionando-os a querer se superar. Além do mais, segundo a concepção dos discentes utilizando o critério da escolha da maioria, pode-se identificar e concluir que a aplicação da metodologia nas aulas de filosofia produziu uma aprendizagem muito satisfatória. Portanto, tendo em vista que todos os objetivos foram alcançados na aplicação da metodologia e que os aspectos discutidos da mesma encontram-se de acordo com os movimentos do pensamento nietzschiano, da *genealogia* e da *autossuperação de si*, que é também critério que torna possível verificar a validade da metodologia aplicada nas aulas de filosofia, chega-se à conclusão da validação da mesma para o ensino de filosofia levando em consideração a análise do questionário.

Assim, que procuremos como docentes de filosofia cada vez mais aprimorar nossas práticas, para assim, fazer com que nossas aulas tornem-se um ambiente de aprendizagens de conteúdos e conceitos filosóficos, de interpretação e experiência da investigação de problemas, da pergunta e da crítica filosófica, da produção de filosofia como criação autêntica da atividade do pensar autônomo, que seja proporcionada uma aula que possa, por assim dizer, ser vivenciada na prática a experiência filosófica em um ambiente de ensino filosófico.

Além do questionário, a roda de conversa também foi utilizada para avaliar a atividade com os estudantes, visando reunir as opiniões dos alunos participantes da pesquisa (gravada em áudio) acerca de como eles avaliam o processo de execução do projeto de pesquisa, como também oferecer-lhes a oportunidade de apresentar de modo avaliativo suas opiniões dos aspectos que se referem à metodologia aplicada em sala de aula e situações de aprendizagem dos alunos na disciplina de filosofia. Assim, apresentam-se a seguir os relatos e análise de algumas das falas dos estudantes da 2ª série do ensino médio.

O que se expressa nos relatos dos estudantes e o que interessa para análise neste artigo é a possibilidade de observar nas falas dos discentes o movimento nietzschiano da *autosuperação de si*, uma vez que a superação de si se expressa quando assim afirma Nietzsche (2011, p. 110): “E este segredo a própria vida me contou. “Vê”, disse, eu sou aquilo *que sempre tem de superar a si mesmo*”. Noutras palavras, o que se pretende primordialmente como critério avaliativo é saber se os educandos conseguiram atingir quatro objetivos: pensar filosoficamente; compreender os conteúdos de filosofia; produzir filosofia e se superar.

Seguindo o roteiro de questões proposto na roda de conversa avaliativa, os discentes foram perguntados: como vocês avaliam o processo de execução do projeto de pesquisa? A aluna “A” afirmou que “é uma excelente metodologia, bem estruturada e bastante adaptada ao nível do ensino médio e que ajudou para acrescentar na bagagem de estudos”. Foi perguntado se a discente podia dizer quais foram os pontos que fez com que essa metodologia contribuísse na bagagem de estudos e compreensão dos conteúdos, ao que ela respondeu afirmando: “principalmente as redações filosóficas ajudaram na questão da argumentação e nas redações da disciplina de produção de texto como também no diálogo (discurso) e na forma de pensar de maneira ampliada”. Pode-se identificar que alguns aspectos foram enfatizados de maneira positiva: a metodologia tida como excelente e bem estruturada; ajudou na argumentação e nas redações da disciplina de produção de texto bem como no desenvolver do discurso e forma de pensar, isso significa dizer que os discentes conseguiram pensar filosoficamente.

Em seguida, foi questionado aos estudantes como eles qualificavam sua forma de pensar depois das execuções metodológicas e após eles terem criado as perguntas filosóficas, se poderiam identificar na metodologia aplicada algum ponto que a partir da compreensão dos conteúdos de filosofia conseguiam olhar de modo diferenciado para as questões da realidade nos dias atuais, a aluna “B” afirmou que “a metodologia em sua aplicação nos fez pensar de maneira crítica e diferente do pensar massificado”. O aluno “C” expressou que concordava com sua colega, dizendo que “a metodologia nos fez compreender as teorias e pensar além delas”, o mesmo exemplificou que “as redações e os trabalhos nos ajudaram não só no campo da filosofia, mas em várias outras áreas como no campo de produção de texto”. Chegou ainda a afirmar que “os trabalhos e os assuntos de modo geral nos fez pensar de forma mais crítica. Ora, o pensar de maneira crítica faz parte do pensar filosófico, com efeito, os alunos compreenderam os conteúdos teóricos e, ainda, a metodologia os ajudou a produzir redação filosófica como também chegou a ajudá-los nas redações da disciplina de produção de texto e

nas outras áreas do conhecimento, mantendo uma dinâmica interdisciplinar, e, ainda, os fizeram pensar de forma crítica.

Considerações finais

Considera-se que a metodologia de avaliação dos resultados da pesquisa-ação é fundamental para que o professor pesquisador, também sujeito participante na ação da pesquisa, compreenda que sua observação é elemento indispensável para compor o campo avaliativo sobre os resultados.

Ora, o pesquisador como participante nas ações da pesquisa, adquire outros conhecimentos que servem como subsídio para o cumprimento de sua análise reflexiva sobre a realidade vivenciada e isso conduz à reflexão sobre sua prática, o que implica, necessariamente, modificações em seu conhecimento.

Nas etapas de execuções metodológicas nas aulas, foi possível identificar avanços no desenvolvimento do pensamento filosófico dos discentes, os quais se envolveram na investigação dos temas propostos a partir dos textos de filosofia presentes no livro didático estudado, fazendo análise interpretativa e levantamento de questões sobre os assuntos, o que veio a dar suporte para compreenderem os conteúdos e em seguida construir as próprias perguntas filosóficas. Isso, a princípio, mostrou-se como uma tarefa difícil visto que os estudantes não tinham o hábito de criar questões críticas relacionando os conteúdos estudados com os aspectos do cotidiano de sua cultura atual. Baseando-se nas ideias e concepções dos autores da filosofia, vivenciaram na prática a atividade de construção de crítica filosófica direcionando-as a fatos sociais reais engajando-se na proposta nietzschiana da crítica da cultura, apontando os elementos encontrados na sociedade atual que impactam e influenciam no modo de ser dos indivíduos e influenciam na identidade destes em sua cultura e impedem a autossuperação do ser humano.

Em relação às avaliações de verificação de aprendizagem dos estudantes, pode-se afirmar que eles se sobressaíram de maneira positiva nas apresentações de trabalho criativo, vivenciando na prática a tarefa de investigar e interpretar textos e concepções filosóficas, compreender os assuntos e conceitos filosóficos, criar questões filosóficas e socializá-las diante da turma, assim como apresentar de maneira explicativa os temas propostos em forma de seminário no qual ao fim do trabalho lançavam uma crítica à presente realidade cultural por meio de poesia, desenho, mapa mental, entre outros. Com essas apresentações, também

puderam produzir filosofia e expressarem-se filosoficamente e posicionarem-se criticamente de modo criativo sobre os problemas metafísicos relacionados à cultura presente.

No que se refere à aprendizagem, foi perceptível que os estudantes compreenderam conceitos filosóficos que norteiam o tema da metafísica da antiguidade à modernidade bem como as concepções da crítica filosófica nietzschiana (contemporânea), uma vez que demonstraram clareza e segurança nas explicações dos conceitos, tanto nas apresentações de trabalhos como na escrita das redações evidenciando conhecimento do contexto histórico dos filósofos em suas épocas, o que tornou óbvia a aprendizagem discente sobre os conteúdos de filosofia que foram trabalhados nas aulas.

Diante da experiência de todo o processo vivenciado no decorrer da pesquisa, cabe dizer que as ações metodológicas nas aulas, em constante interação com os estudantes, possibilitaram o desenvolvimento dos alunos à medida que se cumpria cada etapa, reforçando, assim, que o êxito de uma aprendizagem filosófica depende de um trabalho filosófico consistente que esteja focado em tratar com seriedade de todos os aspectos que levam em consideração o processo ensino-aprendizagem. A pesquisa possibilita ainda contribuir para a compreensão da complexidade do vasto campo que permeia o tema do ensino da filosofia.

207

Outrossim, é importante afirmar que não se pode concluir que a metodologia adotada possa ser aplicada a quaisquer conteúdos de filosofia haja vista que a pesquisa concentrou a aplicação no tema da metafísica, logo, não houve a possibilidade de colocá-la em prática com outros conteúdos, o que limitou testá-la nos mais diversos temas da filosofia.

Em suma, a pesquisa contribuiu significativamente pois trouxe à tona o cumprimento do que se tinha como objetivo: criar uma metodologia filosófica para o ensino da filosofia no ensino médio em diálogo com o pensamento de Nietzsche.

Referências

DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche, vida como obra de arte**. Org. Evandro Nascimento. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Dits et Écrits I – 1954-1969**. Paris: Gallimard, 1994.

LARROSA, Jorge (Org.). **Nietzsche e a Educação**. 3. ed. Tradução Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Genealogia da moral: uma polêmica**. Tradução e notas de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

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

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Escritos sobre educação**: Friedrich Nietzsche. Tradução, apresentação e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. Sobre o Futuro dos Nossos Estabelecimentos de Ensino. In: NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Escritos sobre educação**: Friedrich Nietzsche. Tradução, apresentação e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003, p. 41-137.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. III Consideração Intempestiva: Schopenhauer Educador. In: NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Escritos sobre educação**: Friedrich Nietzsche. Tradução, apresentação e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003, p. 138-222.

SOARES JÚNIOR, Antônio Batista. **Nietzsche e o ensino de filosofia**: uma metodologia para o ensino médio. Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2019.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

MATERNIDADE POLÍTICA: TRAJETÓRIAS DE VIDA, EDUCAÇÃO E LUTAS POR DIREITOS

Gustava Bezerril Cavalcante¹
Eduardo Ferreira Chagas²
Francisca Geny Lustosa³

Uma mulher saudável assemelha-se muito a um lobo; robusta, plena, com grande força vital, que dá a vida, que tem consciência do seu território, engenhosa, leal, que gosta de perambular⁴.

Resumo:

O presente artigo trata da trajetória de quatro mulheres e mães que têm filhos com paralisia cerebral, salvo uma, que ela própria tem PC⁵. Suas vidas, valores, aprendizagens e experiências mudaram significativamente quando os filhos nasceram. Enfrentando grandes desafios diários e valorizando todas as conquistas, elas tiveram que lutar para garantir direitos, respeito e oportunidades. O desejo de acessar a escola as levou ao encontro de ideias, estratégias de resistência, experiências comuns e a descoberta de força. A Educação foi, inicialmente, o fator agregador e impulsionador que as motivou. A inexistência ou insuficiência da atuação do poder público, a ignorância, os preconceitos, a violência e os estigmas, constituíram-se as principais barreiras presentes nas vidas dessas mulheres e de suas filhas e filhos. A pesquisa, aqui apresentada, tem o objetivo de trazer narrativas que revelam sentimentos, resistência, interesses e desejos. As quatro mulheres e mães participantes da pesquisa, foram entrevistadas no período da pandemia de 2020, de maneira remota e através de videochamada. Para embasar as discussões e articulações teóricas, foram utilizados dentre outros, os/as autores/as: Guacira Louro (2019) refletindo sobre o corpo e identidade; David Le Breton (2013) para pensar o corpo sob uma perspectiva antropológica; Andrew Solomon (2013) com a percepção da relação pais, filhos e a identidade; Elisabeth Badinter (1985) e a reflexão sobre maternidade e amor materno; Maria Tereza Mantoan (2003) e a educação inclusiva; Naomi Wolf (2020) trazendo as construções históricas sobre beleza.

209

¹ Graduada em Ciências Sociais (UFC), especialista em Saúde, Trabalho e Meio Ambiente para o desenvolvimento sustentável (UFC), Mestra em História Social (UFC) e Doutora em Sociologia (UFC), professora da Universidade Estadual do Ceará - UECE. E-mail: gustavabezerril@hotmail.com

² Possui graduação em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (1989), mestrado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH) da Universidade Federal de Minas Gerais (1993) e doutorado em Filosofia pela Universität Kassel (2002). É professor efetivo (associado) do Curso de Filosofia e do Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal do Ceará - UFC e professor colaborador do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da FAGED - UFC. Coordenador do Grupo de Estudos Marxistas - GEM, vinculado ao Eixo Filosofia, Política e Educação, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da FAGED - UFC. Orientador do Programa Jovens Talentos/CNPQ. Atualmente, é PESQUISADOR BOLSISTA DO CNPQ; e dedica suas pesquisas ao estudo da filosofia política, da filosofia de Hegel, do idealismo alemão e de seus críticos, Feuerbach, Marx, Adorno e Habermas. E-mail: ef.chagas@hotmail.com

³ Professora da Universidade Federal do Ceará (UFC), da Faculdade de Educação (FAGED) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-FAGED/UFC). Membro do Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica (OIIIPe). É Coordenadora do Grupo Pró-Inclusão: Pesquisa e Estudos sobre Educação Inclusiva, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores (www.proinclusao.ufc.br). A pesquisadora conta com recursos da Fundação Cearense de Pesquisa – FUNCAP - Edital: 03/2019 – Auxílio para Despesas Excepcionais de Pequeno Valor (DEP-0164-00190.01.00/19 SPU Nº: 1910584883). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6143-9549>. E-mail: franciscageny@yahoo.com.br

⁴ ESTÉS, C.P. *Mulheres que correm com os lobos*: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem. Tradução Waldéa Barcellos. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p. 26.

⁵ PC é a abreviação de Paralisia Cerebral.

Palavras-chave: Maternidade, Mulher, Educação, Paralisia Cerebral.

MATERNITÉ POLITIQUE : TRAJECTOIRES DE VIE, ÉDUCATION ET LUTTES POUR DES DROITS.

Résumé :

Cet article traite de la trajectoire de quatre femmes et mères de famille qui ont des enfants atteints de paralysie cérébrale, hormis une seule, elle-même atteinte de PC⁶. Leur vie, leurs valeurs, leurs apprentissages et leurs expériences ont remarquablement changé à la naissance de leurs enfants. Affrontant de grands défis quotidiens et valorisant toutes les réussites, elles ont dû se battre pour garantir des droits, du respect et des opportunités. Le souhait d'avoir accès à l'école les a amenées à la convergence d' idées, à des stratégies de résistance, à des expériences communes et à retrouver leurs forces. L'Éducation était initialement le facteur de regroupement et le moteur qui les a motivées. L'inexistence ou l'insuffisance de l'action des pouvoirs publics, l'ignorance, les préjugés, la violence et la stigmatisation formaient les principales barrières présentes dans la vie de ces femmes et de leurs filles et fils. La recherche, présentée ici, a pour objectif d'apporter des récits qui révèlent des sentiments, de la résistance, des intérêts et des désirs. Les quatre femmes et mères de famille qui ont participé à la recherche ont été interrogées durant la période de la pandémie de 2020, à distance et par téléconférence. Pour soutenir les discussions et les articulations théoriques, nous avons utilisé les auteur(e)s : Guacira Louro (2019) réfléchissant sur le corps et l'identité; David Le Breton (2013) pour penser le corps dans une perspective anthropologique; Andrew Solomon (2013) avec la perception de la relation entre parents, enfants et identité; Elisabeth Badinter (1985) et la réflexion sur la maternité et l'amour maternel; Maria Tereza Mantoan (2003) et l'éducation inclusive; Naomi Wolf (2020) apportant les constructions historiques sur la beauté.

Mots clés: Maternité, Femmes, Éducation, Paralysie Cérébrale.

Introdução

(...)Eu queria
apanhar uma braçada
do infinito em luz que a mim se misturava

Eu queria
captar o impercebido
nos momentos mínimos do espaço
nu e cheio

Eu queria
ao menos manter descerradas as cortinas
na impossibilidade de tangê-las

⁶ PC est l'abréviation pour Paralysie Cérébrale.

O presente artigo apresenta e reflete sobre as narrativas de quatro mulheres que possuem o desafio comum, de reelaboração diária da maternidade. Esses processos de construção são tencionados pela não aceitação social de suas filhas e seus filhos, devido a condição da paralisia cerebral destes. Os olhares das quatro mães, voltados para suas vivências da maternidade, experiências de vida, memórias, sentimentos e reflexões, inspiraram as análises aqui escritas.

A escolha do tema se deu pelo fato de minha aproximação e vivência com as mesmas questões, pois também possuo um filho com paralisia cerebral. A escolha das quatro mulheres participantes da pesquisa foi feita, a partir de indicações de pessoas envolvidas com as lutas por inclusão escolar em Fortaleza⁷. Todas as mães escolhidas, tem histórias de luta por inclusão na escola e na sociedade.

Conhecer essas mulheres impactou de modo especial, na possibilidade de aprender a partir de suas ricas experiências, pois foram guiadas pela luta em função do reconhecimento de suas filhas e filhos e de seus direitos sociais, inclusive, constituíram-se enquanto pioneiras em Fortaleza.

Elas são mães de crianças e jovens com deficiência, mulheres e trabalhadoras, que acreditaram no potencial coletivo de uma rede de apoio, na força das trocas e no compartilhamento de seus conhecimentos. Mulheres que se uniram, em torno da maternidade de “filhos com deficiência”, ao que emerge como marca de uma *maternidade política!*

Devo ainda dizer que, três situações uniram as participantes da pesquisa que compartilharam, generosamente, suas visões de mundo para a elaboração deste texto. A primeira diz respeito à vontade comum de buscarem alternativas de aprendizagem e socialização, para suas filhas e filhos que não foram aceitos nas escolas públicas do bairro em que moravam. A segunda, foi o despertar para a percepção da existência de direitos das pessoas com deficiência, através do conhecimento da Declaração de Salamanca⁸. E

⁷ Francisca Geny Lustosa, professora da Faculdade de Educação da UFC e Davi Souza, estudante do curso de Pedagogia da UECE e membro do CAMPE - GRUPO DE APOIO A MÃES E PAIS DE PORTADORES DE EFICIÊNCIA.

⁸ A Declaração de Salamanca é um importante documento das Nações Unidas, elaborado em junho de 1994 por representantes de 88 países e 25 organizações internacionais. Estes se uniram com o objetivo maior, de assegurar que a educação de pessoas com deficiência fosse parte integrante do sistema educacional, de maneira completa, plena, lúdica e satisfatória.

a terceira, a disposição para a mobilização e transformação de maneiras de pensar e agir em relação a suas filhas e filhos.

Vale destacar que, mesmo que a condição de *mãe*, seja um importante elemento de reflexão para a discussão aqui posta, esta não foi trabalhado de maneira exclusiva. A a condição de ser *mulher* e os desafios da luta por educação, interfacearam as análises deste texto.

Optou-se então por partir inicialmente, não de conceitos médicos sobre a paralisia cerebral, e sim, da relação corpo, deficiência e cultura, expressa por David Le Breton:

O homem é moralmente reduzido apenas ao estado de seu corpo percebido como um absoluto; é deduzido, de certa forma, pela maneira como aparece aos olhos dos outros. A anatomia tem aqui valor de destino. Fala-se, aliás, de “deficiente”, como se fosse da natureza da pessoa “ser um deficiente” mais do que “ter” uma deficiência. (LE BRETON, 2013, p. 87).

O autor nos chama a atenção para o fato de que a deficiência é apenas um aspecto da pessoa, e não, a sua essência. Somos todos plurais. Temos muitas faces, potencialidades e dificuldades. Jamais seremos uma “coisa” só, apesar de sermos únicos. Quando a pessoa com deficiência compreende isso, e também sua rede de apoio, a batalha pelo reconhecimento e aceitação começa a ter outra tecitura – a da aceitação, criatividade e construção de uma autonomia.

212

Quem são elas?

Eu sou aquela mulher
a quem o tempo muito ensinou.
Ensinou a amar a vida
e não desistir da luta,
recomeçar na derrota,
renunciar a palavras
e pensamentos negativos.
Acreditar nos valores humanos
e ser otimista.

Cora Coralina

Diante do que foi dito, conhecer um pouco de cada uma das quatro mulheres entrevistadas é um importante passo para facilitar a compreensão dos leitores interessados

pelo tema. Cada uma das mães, evidentemente, possui particularidades na forma de ver o mundo, mesmo que em vários momentos vivenciem circunstâncias comuns negativas e positivas.

Vale dizer que foram usados os nomes verdadeiros para identificar as narrativas de todas as mulheres entrevistadas. Outro aspecto a ser destacado é que cada uma das participantes possui uma questão mais significativa que *marca* a experiência da maternidade. Durante a realização das entrevistas e também nos momentos de transcrição, foram escolhidos os trechos de suas falas que se aproximavam dessa perspectiva central e mais motivadora para cada uma delas.

A primeira entrevistada foi Keila Leite Chaves, uma mulher de 52 anos, mãe do David, um rapaz de 25 anos. Se autodeclara parda, é casada e afirma ser uma dona de casa. Tem nível de escolaridade, superior incompleto. Mora no bairro Itaperi. É uma liderança política de muita expressão que atuou no início dos anos 2000, em Fortaleza, lutando por uma educação inclusiva. Na verdade, atua até hoje. Participou de eventos nacionais e internacionais representando o Ceará nas discussões sobre os direitos da pessoa com deficiência e é sócia fundadora do CAMPE⁹. A entrevista foi muito marcada por sua experiência militante e capacidade mobilizadora pela causa da inclusão, em especial.

A expressividade da luta de Keila, materializou-se na formação de uma instituição na qual se projetou como sócia fundadora e primeira presidenta - o Centro de Apoio à Mães de Portadores de Eficiência (CAMPE), em 2003, cuja missão é promover a defesa dos direitos e acessibilidade, ao exercício da cidadania de pessoas com deficiência, no Estado do Ceará.

A segunda entrevistada foi Verônica Rodrigues Paiva, mulher de 54 anos. Se autodeclara parda. É casada atualmente, mas não com o pai de Leandro, seu filho de 34 anos, que tem paralisia cerebral. Possui nível superior incompleto, pois cursou

⁹ O Centro de Apoio a Mães de Portadores de Eficiência - CAMPE é uma associação civil, sem fins lucrativos, fundada em 2003 e tem como missão a defesa social de direitos fundamentais da pessoa com deficiência. O objetivo desta instituição é contribuir de forma direta para o processo de inclusão, tendo como foco principal a família e a pessoa com deficiência. A entidade se configura exercendo um papel fundamental na discussão do Plano Municipal de Fortaleza, pautando a EDUCAÇÃO INCLUSIVA, que, em decorrência disso, tornou-se referência na cidade e no estado acerca da temática. Rua – Edgar de Arruda, 480 -Jockey Club-CEP: 60510 – 350 Fortaleza - CE Fone(Fax): 85 3496.5877/8119-7182 E-mail: campe_2003@hotmail.com centrodeapoioamaes@yahoo.com.br. Informações disponíveis em <<http://campefortaleza.blogspot.com/>>. Acessado em 17/02/2021.

administração pela UNIPE¹⁰. Afirma ser dona de casa. Tem ao todo três filhos. Mora no bairro Siqueira. Participou das lutas por inclusão em Fortaleza, juntamente com Keila e outras mães. Sua fala é profundamente marcada pelo desejo de ser uma mulher mais livre. E pelo medo do futuro.

A terceira entrevistada foi Francisca Edilene Rodrigues de Lima, mulher de 31 anos. Edilene se autodeclara parda e tem paralisia cerebral. Mora no bairro Bom Sucesso, é casada e mãe de Izaque que tem 10 anos. Izaque foi diagnosticado com TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade. Edilene possui uma fala muito voltada para a afirmação de uma independência, pois conseguiu organizar sua vida com uma rotina que inclui os cuidados com o filho, a casa e o autocuidado. Contou muito com a ajuda do pai de Izaque. Além disso, ministra palestras sobre paralisia cerebral. Edilene preserva as amizades e sempre tem um tempo para seu lazer. Essa é uma peculiaridade muito importante do seu perfil.

A quarta entrevistada foi Aldeneide Teixeira de Lima - mais conhecida como Neide. Tem 47 anos, é casada, se autodeclara parda e possui dois filhos, dentre eles Débora, de 25 anos, que tem paralisia cerebral. É formada em Pedagogia pela UVA – Universidade do Vale do Acaraú. Mora no bairro Jóquei Clube. Tem sua fala fundamentada na militância e nos processos de tratamento terapêutico da filha. Além disso, expressa uma grande preocupação com os processos de formação de mães, sobre a paralisia cerebral e a maternidade.

Vale lembrar que, as entrevistas foram realizadas em 2020, através de video chamada, devido ao período de pandemia ocasionada pela COVID-19 e o isolamento social vivenciado neste período. Mesmo com esse difícil contexto, as mulheres contactadas participaram com muita boa vontade e alegria dos momentos de entrevista.

O que as uniu?

(...) As coisas acontecidas,
mesmo longe, ficam perto
para sempre e em muitas vidas

Cecília Meireles

¹⁰ Centro Universitário de João Pessoa.

Todas as mães entrevistadas iniciaram suas trajetórias de mobilização, interessadas por de acessar a escola pública e denunciar a invisibilidade, a discriminação e o isolamento vividos diariamente por suas filhas e filhos. Uma grande luta então se deu, a partir da união de mães que se encontravam desejosas por transformações na sociedade cearense.

Sobre o desejo de reconhecimento, Guacira Louro contribui:

O reconhecimento do “outro”, daquele ou daquela que não compartilha dos atributos que possuímos, é feito a partir do lugar social que ocupamos. De modo mais amplo, as sociedades realizam esses processos e, então, constroem os contornos demarcadores das fronteiras entre aqueles que representam a norma (que estão em consonância com seus padrões culturais) e aqueles que ficam fora dela, às margens. (LOURO, 2019, p. 17-18).

Daí uma história de muitos desafios foi iniciada. Uma história “escrita”, como nos diz Guacira Louro, por pessoas que não representavam *a norma*, e que se recusaram a continuar *às margens*, marcando definitivamente, as lutas cearenses por inclusão e defesa de direitos da pessoa com deficiência.

A formação do CAMPE - GRUPO DE APOIO A MÃES E PAIS DE PORTADORES DE EFICIÊNCIA, já traz, no seu nome e concepção, a ideia de mudança de perspectiva, pois a deficiência é tratada como “eficiência”.

CAMPE esse é um grupo de mães que se conheceram quando estavam em busca por educação dos filhos. E se conheceu numa instituição especial. A gente estava dentro e se deparou com várias realidades e também posso dizer que com algumas coisas que não eram lícitas. E a gente começou a se reunir e a procurar e a fazer um conselho de mães. Então, desse conselho surgiu a ideia da gente tá fazendo a nossa própria casa onde a gente ficasse com os nossos filhos, porque a gente tinha receio e a impressão que a gente tinha era que ia acabar. E a gente não queria que os filhos voltassem para dentro do quarto, porque a situação de todos que estavam lá era de isolamento mesmo. Eles não conheciam nada, não saíam de casa. A não ser a rede. O acesso que tinham ao mundo era pela televisão. (Keila, 52 anos / Junho, 2020).

Keila explica, em sua narrativa, como mães que não se conformaram em ter as matrículas de seus filhos negadas em escolas públicas, se uniram para buscar alternativas em outra instituição. Trata também de um importante dado, pois a negação causada pelos preconceitos da sociedade, em relação a deficiência, naturalizou uma lamentável situação de isolamento social, em que filhos e familiares foram impedidos de viverem e se desenvolverem como qualquer outra pessoa que não possui deficiência. Essa

situação ainda ocorre nos dias de hoje, e funciona sob uma lógica restritiva e implica em uma real penalização, fruto da não adequação no suposto grupo dos “normais”.

Sobre a concepção de inclusão escolar, Maria Tereza Mantoan contribui:

Os sistemas escolares também estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta que a inclusão impõe. (MANTOAN, 2003, p. 13).

A autora critica a escola formada sob moldes conservadores e a lógica binária, que aparta alunos e professores, alimentando, por conseguinte, concepções discriminatórias e excludentes. A perspectiva da educação inclusiva, ao contrário, parte de toda uma argumentação filosófica totalmente oposta a esta, e reivindica uma escola que deve reconhecer e trabalhar as potencialidades plurais de todos os indivíduos, compreendendo o conhecimento como algo essencialmente construído de maneira particular, criativa e lúdica. Para tanto, necessitaremos de uma *reviravolta* na educação, inspirada em uma ambiência solidária, participativa e acolhedora. (MANTOAN, 2003).

Outro elemento, em comum, foi o curioso contato das mulheres paraticipantas da pesquisa com a Declaração de Salamanca, que provocou um significativo processo de “tomada de consciência” sobre a abrangência dos direitos de suas filhas e filhos:

Na verdade, uma professora me deu a Declaração de Salamanca (Nações Unidas, 1994). Ela disse: - Quando eu li, eu não acreditei no que eu tava lendo! Eu cheguei para ela e perguntei:- Isso aqui vale no Brasil? Quer dizer que o meu filho tem direito a escola que tá ali do outro lado? Ela foi e disse:- Tem. - Quer dizer que bastou eu não saber, pra ser negado?Aí eu fiquei indignada de ter sido enganada. E aí nós fomos atrás. E fomos fazer uma manifestação no terminal. Vamos divulgar, porque isso aqui ninguém sabe! A gente pensava assim. E lá no terminal veio uma reportagem. Chamaram. Não sei quem foi. Aí quando foi no outro dia chegou na instituição o CEDECA – Centro de Defesa da Criança e do Adolescente. Eles viram a reportagem que mães estavam no terminal pedindo por escola pra pessoas com deficiência. Desde então, eles são nossos parceiros. Hoje a gente faz parte da comissão dos direitos à educação, do comitê Ceará da campanha nacional do direito a educação. E tudo devido a essa parceria com o CEDECA, porque foram pessoas que ajudaram, empoderaram e nos fortaleceram. A gente ficou sabendo dos direitos, mas a gente não sabia até que ponto era direito mesmo. Como lutar e ir atrás. Foi uma parceria muito importante pro crescimento da gente... a gente queria mostrar o outro lado dos nossos filhos. A gente queria mostrar que eles podiam viver em comunidade. (Keila, 52 anos/ Junho, 2020).

Keila chega a uma questão central – a negação da possibilidade de “vida em comunidade”. Em pleno século XXI, as escolas, na sua maioria, ainda são extremamente conservadoras e excludentes e não conseguem assimilar a necessidade e o potencial do respeito às diferenças. Consequentemente, esse fato aflige as famílias. Daí as mobilizações e articulações com importantes instituições parceiras das causas inclusivas, como é o caso do CEDECA¹¹. Além de cuidados a mais com os filhos, as mães precisaram lutar, como podiam, para ter o direito à escola garantido.

O CAMPE foi uma forma de resposta a ignorância, na época às pessoas em relação ao preconceito mesmo com as crianças com deficiência. A gente, naquela época, não tinha opção de tratamento, as mães não tinham conhecimento dos direitos das nossas crianças. Então assim, de uma forma e de outra a gente foi tendo conhecimento dos direitos. Eu me lembro que a gente começou a ver a lei da Salamanca. (Verônica, 54 anos / Junho, 2020).

Verônica traz, em sua narrativa, a existência de um estigma de incapacidade (GOFFMAN, 1988), “colado” à pessoa com deficiência, fato que maltrata profundamente a todos os envolvidos com a situação e limita, uma mudança de mentalidade e de atitudes reais, inclusive, já garantidas pelas leis brasileiras. Novamente, a Lei de Salamanca foi citada como um importante marco que impulsionou as mobilizações pelos direitos das pessoas com deficiências.

217

Na época, a gente via o preconceito não só com as nossas crianças, mas com as outras também. Entendeu? Quando a gente foi pra dentro da escola foi que a gente viu que realmente faltava muita coisa pra escola realmente funcionar de verdade, no geral. Não só pras nossas crianças, mas para todas as crianças. Aí a gente começou a querer conhecer as políticas públicas da educação. Ia pra secretaria de educação do município para a gente participar das reuniões. Ia conhecer os movimentos que existiam na cidade. A gente ia pra dentro dos postos de saúde, se envolvia com os conselhos para gente ter um argumento pra gente cobrar os direitos mesmo de verdade, certo. (Verônica, 54 anos / Junho, 2020).

A observação de Verônica, revela o quanto a escola pode acabar sendo um espaço pouco acolhedor para todos, e não exclusivamente para as crianças e adolescentes

¹¹ O Centro de Defesa da Criança e do Adolescente – CEDECA Ceará é uma organização não governamental fundada após a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, que tem como missão “defender os direitos de crianças e adolescentes, especialmente quando violados pela ação ou omissão do Poder Público, visando o exercício integral e universal dos direitos humanos”. A parceria com a instituição foi apontada pelas participantes da pesquisa como fundamental para as conquistas realizadas. Ver site: <http://cedecaceara.org.br/site/index.php/quem-somos/>.

com deficiências. Muitos não se encaixam nos padrões estéticos e intelectuais exigidos. Muitos são os que sofrem os horrores da inadequação social. A escola, não raras vezes, naturaliza esse quadro cruel. Os preconceitos, estigmas e rejeições são extremamente prejudiciais para a formação completa das alunas e dos alunos, pois a convivência com as diferenças é essencialmente, impulsionadora de mudanças e de processos de aprendizagem nas mais diversas dimensões humanas. Na verdade, a diferença é a característica que melhor se adequa ao que compreendemos como *humano*. A escola que é um reflexo da sociedade, considera as diferenças, quando muito, enquanto algo que precisa ser respeitado, mas sabemos que é mais do que isso. As diferenças constituem o real sentido de troca e de aprendizagem. O ser humano aprende com o outro, com o diferente, com aquele que lhe faz avançar e transcender o que ele mesmo já é.

No começo, a gente entrou na comissão do direito a educação porque na verdade em 2003 a gente fez essas atividades e em 2004 a gente tava fazendo justamente companhias para a matrícula na escola. A gente fez uma reunião com as mães, aí o CEDECA veio e as mães em grupo, cada uma colocando a sua realidade depois veio a equipe de transição da prefeitura pra vê quais as demandas daquelas mães. Tivemos esse momento lá no CAMPE. E aí tivemos um momento de matrícula onde a gente chamou a comissão, o ministério público, a imprensa, pra escola Professor José Sobreira de Amorim. Nós levamos todos os nossos meninos para serem matriculados. (Keila, 52 anos /Junho, 2020).

As lutas passaram a ser as grandes motivações das vidas das mulheres e mães entrevistadas. E a repercussão das mobilizações acabaram levando as crianças a serem matriculadas na escola Professor José Sobreira de Amorim. Infelizmente, matricular apenas, não garantiu a mudança de mentalidade, tão desejada e necessária. Com a inserção das mães na escola, as demandas só aumentaram e a percepção de que as lutas não teriam fim, também.

Sobre os efeitos positivos da união dessas mães, Andrew Solomon ressalta:

Participar de um grupo parece sempre fazer sentido, o poder redentor de intimidades nascidas da luta é imenso. Em nossa era da internet, quando cada problema ou deficiência tem uma comunidade ligada a ele, pais de pessoas com qualquer problema determinado também podem encontrar sua comunidade horizontal. (SOLOMON, 2013, p. 40).

Verônica relata a gravidade dos problemas da escola escolhida para receber as crianças com deficiência. As mudanças eram urgentes para todos, e a meta maior era transformar mentalidades e mentes preconceituosas. As mães do CAMPE sabiam que

um bom caminho seria o das políticas públicas estaduais. Sendo assim, elas foram ampliando o raio de atuação para conscientizar sobre a problemática da deficiência e necessidade urgente de inclusão.

Na verdade, a gente queria era *incluir* mesmo, e não só na escola. A gente passou um tempo sendo chamada para as reuniões de sensibilizações de professores pela prefeitura e reuniões com a comissão. Aí passamos a participar da comissão de defesa do direito a educação na época. A gente, todos os anos, acompanhava o período de matrícula. (Keila, 52 anos / Junho, 2020).

Keila fala sobre as atividades das mães que, com o tempo, se comprometeram com processos de formação de professores e acompanhamento de matrículas em diversas escolas de Fortaleza. Contribuíam sempre com relatos de vida, desconstruindo preconceitos e ressignificando a deficiência, mostrando também, que essas crianças e adolescentes tão discriminados, possuem a capacidade de inserção em atividades e rotinas diversificadas.

A gente se reúne todo o mês, justamente para discutir em relação as políticas. Hoje a gente faz parte do Fórum DCA, do comitê Ceará da Campanha, tem atividades em relação a campanha, tem o FUNDEB (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica) aí que tá pra ser votado. A gente participa dessas articulações. Políticas públicas, a própria educação especial na perspectiva de educação inclusiva, teve muito da nossa contribuição. Nas conferências a gente participou – a CONAE (Conferência Nacional de Educação), a CONEB (Conferência Nacional da Educação Básica). Foi luta feia! Da gente terminar exausta, chorando! De ver o que a gente tá vendo hoje. Hoje a gente está assistindo e não quer acreditar que existam pessoas que queiram a discriminação. A gente não quer acreditar que isso existe! (Keila, 52 anos/ Junho, 2020).

Agendas intensas de mobilização passaram a fazer parte da vida de Keila, sempre com o objetivo de divulgar a importância da efetivação da educação inclusiva e dos direitos das pessoas com deficiência. A entrevistada supracitada, chama a atenção ainda, para os retrocessos que vêm acontecendo no Brasil, devido ao fortalecimento da bancada conservadora e reacionária do governo Bolsonaro, visto que esta não aceita a perspectiva de uma escola inclusiva e defende a volta das escolas especiais, onde alunas e alunos com deficiência, não devem interagir com os ditos “normais”. Esse foi o mais recente ataque às conquistas históricas pela obrigatoriedade e aceitação das matrículas das alunas e alunos com deficiência nas escolas públicas e privadas no Brasil. Enquanto ainda estavam sendo travadas grandes batalhas pela qualidade do ensino e pela

perspectiva inclusiva, a bancada bolsonarista segregacionista e racionária, argumentava que existem “lugares” específicos para cada “tipo de pessoa”. Uma lástima e um tiro nos caracões de mães que lutam pelo direito de inserção em escolas não apenas socializando, mas aprendendo efetivamente e somando com todas e todos da comunidade escolar.

Keila e outras mães lutam para que o Estado, que se guia pela máxima *igualdade de direitos*, garantida na Constituição brasileira de 1988, seja realmente efetivada e que, suas filhas e filhos, acessem uma escola pública de qualidade, assim como qualquer outra criança e adolescente do país. Sobre essa questão da relação Estado e justiça, Eduardo Chagas nos diz:

O Estado compromete a justiça. Essa é uma justiça política e não uma justiça social e uma *justiça injusta*, meramente política, pois parte da ideia de que todos somos iguais, mas o Estado oculta uma Educação universal. Oculta uma justiça no mundo material, concreto. (CHAGAS, live 23/11/2020) ¹².

O *Capacitismo* ¹³ tão combatido pelas mães, pelas organizações que almejam a garantia dos direitos humanos e pelos movimentos sociais da educação, é uma ameaça real à perspectiva da escola inclusiva. Esse mesmo capacitismo está presente, fortemente, na lógica dos que não querem as pessoas com deficiência nas escolas regulares brasileiras.

Na escolas públicas ou particulares, ainda são raras as iniciativas pedagógicas que obtêm sucesso com as pessoas com deficiência, pois a intolerância e a ignorância em relação a própria ideia de educação, estão longe de chegar ao entendimento desta problemática. Além disso, ainda há muito desconhecimento sobre as especificidades das deficiências, não somente em relação as dificuldades existentes, mas principalmente, a respeito dos potenciais possíveis de cada uma delas. Na grande maioria das vezes, as pessoas com deficiências são percebidas unicamente pelo que não conseguem fazer e suas habilidades nem sequer são reconhecidas e muito menos, exploradas.

A maternidade

¹² Ver live do Grupo de Estudo Marxista / GEM UFC - coordenado pelo professor Eduardo Chagas da Universidade Federal do Ceará com o tema: Justiça, Educação e Realidade Brasileira. <https://www.youtube.com/watch?v=4DAfe0vVUQI>.

¹³ O capacitismo é a discriminação de pessoas com deficiência. A lógica capacitista considera os corpos padrões como sendo os únicos a serem aceitos, daí desenvolvem rejeição à aqueles que têm algum tipo de deficiência.

Mães não têm tempo
para o ensaio: estreiam
a peça no susto.

Adélia Prado

Refletir sobre maternidade implica em considerar diversas perspectivas, sentimentos e teorias, mas uma delas é central – ela é considerada por muitos, como um ato instintivo, visto que faz parte da natureza da mulher gerar e parir. No caso aqui então, o amor materno, também seria instintivo. E essa visão acaba por ser atrelada a outra, que é a de parir um filho dito “perfeito”. Sobre o assunto, Elisabeth Badinter esclarece:

O amor materno foi por tanto tempo concebido em termos de instinto que acreditamos facilmente que tal comportamento seja parte da natureza da mulher, seja qual for o tempo ou o meio que a cercam. Aos nossos olhos, toda mulher ao se tornar mãe, encontra em si mesma todas as respostas à sua nova condição. Como se uma atividade pré-formada, automática e necessária, esperasse apenas a ocasião de se exercer. Sendo a procriação natural, imaginamos que ao fenômeno biológico e fisiológico da gravidez deva corresponder determinada atitude maternal. (BADINTER, 1985, p. 20).

221

Ser mãe de uma pessoa com deficiência é algo que leva as mulheres a enfrentar desafios diários. Em relação aos desafios psicológicos, as mães precisam primeiro passar por profundo processo de aceitação das deficiências de suas filhas e filhos, para depois, começaram a conseguir encarar as barreiras sociais e culturais existentes em seus cotidianos. Esse processo de aceitação interno pode durar anos para algumas, pode ser mais rápido para outras e também pode nunca acontecer para uma parte das mulheres. Sobre esse imaginário do *filho ideal* construído culturalmente, Andrew Solomon esclarece:

O fato de ter filhos excepcionais exagera as tendências dos pais: aqueles que seriam maus pais se tornam pais péssimos, mas aqueles que seriam bons pais, muitas vezes, se tornam extraordinários. Assumo uma posição antitolstoiana e digo que as famílias infelizes que rejeitam seus filhos têm muito em comum, ao passo que as felizes que se esforçam para aceitá-los são felizes de uma infinidade de maneiras. (SOLOMON, 2013, p.17).¹⁴

¹⁴ Esta citação possui uma nota que esclarece a argumentação do autor quanto a sua posição antitolstoiana. Em nota de número 9, há o seguinte destaque: Da frase de abertura do romance *Anna Kariênina*, de Liev Tolstói: “Todas as famílias felizes se parecem; cada família infeliz é infeliz à sua maneira”. O autor inverte a ideia, à luz de suas experiências.

Outro desafio que marca as peculiaridades das mães de pessoas com paralisia cerebral, diz respeito aos cuidados com as filhas e filhos que perdurarão por muito tempo, ou até pela vida toda. No caso das mães que não possuem condições financeiras para contar com a ajuda de profissionais, que auxiliem na rotina, elas praticamente sozinhas cuidam da higiene pessoal, alimentação, deslocamento em casa e fora de casa, lazer, acompanhamento da educação, inserção em grupos sociais e outros. Muitas vezes, possuem também mais filhos. Trabalham literalmente dia e noite, a fim de conseguir o sustento de suas casas. E se desdobram para garantir a saúde física e mental de suas filhas e filhos. Se para todas as mulheres, a carga cultural do trabalho fora de casa e dentro de casa é muito maior do que, a dos homens, não nos custa imaginar o quanto para essas mães, as responsabilidades ainda são maiores, visto que a autonomia de suas filhas e filhos é muito limitada. E, a bem da verdade, a autonomia delas próprias também, pois não raras vezes, dependem economicamente de seus maridos para o sustento da casa.

Em relação ao trabalho diário de mulheres, não reconhecido e doméstico, Naomi Wolf coloca em questão a intensidade da carga diária e semanal de trabalho, de uma mulher.

As mulheres trabalham mais, sejam elas orientais ou ocidentais; sejam donas de casa ou tenham empregos remunerados. Uma mulher paquistanesa gasta 63 horas por semana, apenas nas tarefas domésticas, enquanto uma dona de casa ocidental, apesar dos aparelhos modernos, trabalha somente seis horas a menos. (WOLF, 2020, p. 430).

O problema é muito complexo, pois efetivamente, as mães de pessoas com deficiência deveriam ter muito mais apoio do poder público, dos familiares e de instituições não governamentais.

Por outro lado, são essas mulheres que mais aprendem com esta convivência tão próxima com suas filhas e filhos. Aprendem, por exemplo, a ter outro olhar em relação as dificuldades da vida, a valorizar cada conquista e a ampliarem a suas próprias possibilidades de comunicação, já que exercitam constantemente a empatia, a sensibilidade e o amor.

Certamente, que nem todas as mães conseguem vencer os obstáculos postos, pois muitas vezes, não encontram apoio, como já foi dito, às vezes até dentro da própria

família. Alguns casos são desesperadores e essas mulheres caem em profunda depressão, ou, até mesmo, tentam suicídio.

Então assim, o nascimento dele, todo mundo diz que tem o luto e a luta! Eu não tive o luto porque o meu medo era de perdê-lo. E assim, quando eu soube que era só uma deficiência eu disse assim - ah, muito bem, vou cuidar dele, tiro de letra! Porque o meu medo era de perder novamente. Eu não sabia se ia ter estrutura pra suportar de novo uma perda. (Keila, 52 anos / Junho 2020).

Keila, em um momento de sua entrevista, relata a perda de uma filha e quando David nasceu, o que ela mais queria era não perdê-lo. E assim foi. Com o nascimento de David, muitos ganharam além dela própria, pois Keila se tornou uma defensora da inclusão das pessoas com deficiência, não somente nas escolas, mas também em todas as instâncias da vida em sociedade ¹⁵. Ela diz que não viveu o luto inicial, tão comumente relatado por muitas mães de pessoas com deficiência, quando recebem “a notícia” ou o primeiro diagnóstico, geralmente revelado por um médico sem a menor sensibilidade ou preparo para tal coisa. E a luta foi realmente a marca da sua relação com David.

223

Acho que de muita cumplicidade. Eu não sei nem explicar assim. Agora assim ele me passa muito aprendizado, sabe? Eu vejo ele como um professor. Aprendi muito mesmo sobre a vida, até o olhar da gente sobre o mundo, as pessoas. Parece que todo mundo fica transparente. A gente percebe mais a questão das máscaras. As máscaras das pessoas caem por terra. Eu vejo o mundo com outro olhar, valorizando cada ganho, cada aprendizado. Ele me passa muito isso, porque ele teve avanços. E pra mim o olhar dele fala, o sorriso. (Keila, 52 anos /Junho, 2020).

A cumplicidade de que trata Keila é um ponto muito importante para a reflexão. A ligação das mães com suas filhas e filhos é grande, pois eles estão sempre juntos. Um parece ser a extensão do corpo do outro. Esse é um aspecto bastante simbólico e pode significar a expressão de um grande amor, por outro lado também pode trazer angústia para mãe, filha ou filho, pois a autonomia da pessoa com paralisia cerebral, muitas vezes é limitada, e requer a constante ajuda da mãe.

As máscaras a que se refere Keila, possuem relação com a falta de solidariedade e com os preconceitos velados de muitas pessoas. Infelizmente, isso provoca nas mães, *uma verdadeira batalha em que a persistência e a determinação colocariam à prova todas as adversidades do meio*. (BARRETO, 2016, p. 207).

¹⁵ As instâncias referem-se a saúde, transporte público, lazer, acesso a universidade, ENEM e outros.

Outro aspecto citado durante a entrevista é o da comunicação. A expressão afinada através do olhar e do sorriso é considerada por Keila como um privilégio. Essas mães aprendem outras formas de comunicação com as filhas e os filhos, visto que, alguns têm a fala comprometida pelas lesões cerebrais. Keila, de maneira semelhante à outras mães, percebeu pelo convívio com o filho David, que o importante é se fazer entender e, para isso, quando não é possível articular palavras perfeitamente, o sorriso, o choro, a expressão facial ou os movimentos do corpo, também são manifestações inteligíveis e possíveis para a efetivação de uma boa comunicação. Essa é a cumplicidade mencionada.

Além da comunicação, os corpos de mãe e filha ou filho, estão sempre muito sintonizados, pois a pessoa com paralisia cerebral necessita de auxílio constante para viver. São mulheres que, como já foi dito, banham, alimentam, conduzem, brincam, vestem, cantam, educam, o tempo todo.

Essa lida diária, também ensina as mães a enfrentar outros desafios da vida. Decerto que, algumas delas, que não contam com a ajuda de familiares, ou até mesmo, com a participação do pai de suas filhas e filhos, acabam entrando em um estado de profunda depressão. Essas mães necessitam de apoio para continuarem a enfrentar os grandes desafios cotidianos e ainda viverem suas próprias vidas enquanto mulheres.

De forma esclarecedora, Elisabeth Badinter afirma que o amor não é única motivação para as mães cumprirem com suas obrigações em relação aos filhos:

... não é só o amor que leva a mulher a cumprir seus “deveres maternos”. A moral, os valores sociais, ou religiosos, podem ser incitadores tão poderosos quanto o desejo da mãe. É certo que a antiga divisão sexual do trabalho pesou muito na atribuição das funções da maternidade à mulher, e que, até ontem esta se afigurava o mais puro produto da natureza. (BADINTER, 1985, p. 17).

A despeito da responsabilidade em relação a criação dos filhos e sobre o abandono dos pais de crianças com deficiência, há informações produzidas por ONGs sobre o assunto. Em 2012, o Instituto Baresi¹⁶ realizou uma pesquisa com diferentes associações e constatou que 78% dos casais que possuem filhos com deficiência ou doenças raras, se separam devido ao abandono do pai antes que esta criança complete cinco anos de vida. Assim, todos os cuidados com a criança ficam sob a responsabilidade

¹⁶ O Instituto Baresi é um fórum para associações de pessoas com doenças raras, deficiências e outros grupos que tem o objetivo de melhorar a qualidade de vida e a inclusão social. O Instituto não tem fins lucrativos. O nome do Instituto Baresi é uma homenagem ao padre italiano Giampietro Baresi, missionário comboniano. <https://institutobaresi.wordpress.com/author/institutobaresi/>

da mãe, avó, ou tia. A esmagadora maioria das pessoas que assumem essas crianças, são mulheres. Nestes casos, os pais alegam não conseguirem suportar o luto da perda do “filho ideal”¹⁷.

Em consequência, ocorrem os danos psicológicos em todos os envolvidos, e os problemas relativos ao sustento efetivo das crianças abandonadas, ficam sob a responsabilidade das mulheres. A renda da família cai em razão das dificuldades geradas pelo aumento das despesas em função da deficiência. A questão do cuidado é um tema importante pois, efetivamente, quem cuida, também precisa ser cuidado.

Mesmo com tantas dificuldades, algumas mães conseguem elaborar estratégias de resistência diárias:

Eu costumo dizer que, o Izaque foi meu maior fisioterapeuta, porque no que eu tinha dificuldade pra me alimentar, pra me vestir, eu tive que mudar. Ele tem confiança em mim. Com outras pessoas, ele fica muito inseguro. A minha relação com ele é muito amorosa! (Edilene, 31 anos / Julho, 2020).

Vemos aqui, a fala de Edilene, mãe de Izaque, de 10 anos. Ela tem paralisia cerebral e, para cuidar de seu filho, buscou superar diversas dificuldades. Izaque que tem TDAH¹⁸ *foi seu fisioterapeuta*, como ela diz. Ambos construíram uma relação de confiança mútua para enfrentar os desafios e organizar uma rotina diária. Edilene também contou com a ajuda do esposo que, por sua vez, foi diagnosticado com escoliose profunda, mas que mesmo assim, sempre foi muito presente no cotidiano da família.

Sobre a expectativa de avanços em relação ao desenvolvimento das filhas e filhos, Neide, mãe de Débora, acrescenta:

A gente mãe de pessoa com deficiência, cria uma expectativa, cria ansiedade. A gente no núcleo com a psicóloga, a gente sempre partilhava as nossas rodas de conversas e o que a gente escutava era que essa ansiedade não é bom pra gente. Muitas vezes, as mães criam expectativas do filho conseguir determinadas coisas... e muitas vezes você cria uma coisa dentro de você que não vai ter uma resposta. E o que eu coloquei em mim foi que, o que ela conseguir, tá ótimo! Estou feliz só de tentar! Tenho que dá apoio. Eu tenho o mesmo amor por ela! E aí eu comecei a ter essa visão, porque muitas vezes, isso daí pode dar até um bloqueio no próprio desenvolvimento do filho. E o que as mães esperam e querem é aquela coisa certa. Aquela coisa perfeita. E

¹⁷ O Instituto Baresi organizou um “fórum para associações de pessoas com deficiências e outros grupos que congregou mães e filhos, políticos, técnicos de ONGs. <https://institutobaresi.wordpress.com/author/institutobaresi/page/2/> <https://jornal.usp.br/atualidades/luta-de-maes-de-criancas-autistas-e-marcada-pela-dor-do-abandono/>

¹⁸ TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade.

não é assim. Eu acho que a gente tem que aceitar, a gente tem que mostrar o potencial da criança, dentro do que ela conseguir. É tanto que, hoje, como experiência com a minha filha Débora, já há vinte e cinco anos, eu penso assim. Eu tenho amigas que têm criança pequena no NUTEP¹⁹, que elas têm essa visão que a gente passou. E o que a gente tem que crer é que nós temos que aceitar, que nós temos que trabalhar com o que eles podem, com o potencial deles. E a gente percebe que evolui, pelo fato do amor que a gente tem, da segurança que a gente passa. E o que for preciso a gente tá ali dando apoio, mas na hora de também falar, a gente fala o que é certo, o que é errado, pra que ele possa aprender e, aceitar também. (Neide, 47 anos / Julho, 2020).

Neide destaca, em sua narrativa, a importância da aceitação da deficiência dos filhos e ressalta que essas meninas e meninos também possuem potencial, igual a qualquer pessoa. Essa fala oferece elementos importantes para a percepção a respeito da inadequação da deficiência no imaginário de *filho ideal* (SOLOMON, 2013). Como se a paralisia cerebral fosse o único aspecto que caracterizasse esses indivíduos. O olhar, na grande maioria das vezes, voltado para a pessoa com deficiência é o da negatividade, do estigma, da pena ou, da ideia de superação. Essas visões, certamente, não auxiliam no processo de desenvolvimento e inclusão da pessoa com deficiência.

Em meio a esta discussão, é importante dizer que há um padrão provocador das *dessemelhanças*, bem descrito por David Le Breton:

Em nossas sociedade , o homem que sofre de alguma deficiência física, não é mais sentido como homem inteiro; é visto pelo prisma deformante do distanciamento ou da compaixão. Qualquer alteração notável da aparência do corpo, qualquer transtorno que afete a motricidade ou a apreensão, suscita o olhar e/ou a interrogação e até mesmo de imediato a perturbação, a estigmatização (Goffman 1975; Murphy 1990). (LE BRETON, 2013, p.86).

Retomando o trecho da entrevista de Neide, é possível afirmar que a aceitação da deficiência passa por compreender que as mães, pais e outros familiares, terão que enfrentar uma visão social essencialmente limitada da deficiência, como também ressalta Le Breton na citação supracitada. O distanciamento ou a extrema compaixão, em nada acrescentam nas vidas dos indivíduos envolvidos na questão.

Ainda sobre a mesma discussão, Ervin Goffman também esclarece:

¹⁹ NUTEP – NÚCLEO DE ESTIMULAÇÃO PRECOCE. Foi fundado em 1987 e tem como objetivo implementar serviços para estimular crianças com atrasos no desenvolvimento psicomotor. Atua enquanto unidade que compõe o complexo hospitalar da Faculdade de Medicina da UFC, funcionando também enquanto campo de atividades acadêmicas para profissionais em formação da área de saúde. Além disso, possui uma oficina que oferece serviços de tecnologias assistivas voltadas para crianças com paralisia cerebral, síndrome de Down, microcefalia e outros.

Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações. Através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida. Construimos uma teoria do estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade, e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como as de classe social. (GOFFMAN, 1988, p.15).

Diante de tantos desafios, incompreensões, ideias de inferioridade e inadequações, as mães de pessoas com deficiência precisam de uma boa e eficiente rede de apoio para cuidarem de suas filhas e filhos com mais tranquilidade e segurança. Também necessitam de cuidados para si e o que vemos, no Brasil, é um processo histórico de exclusão e de invisibilidade dos problemas enfrentados por elas.

Outro aspecto relevante para um conhecimento maior dessas famílias é o aumento do esforço pessoal despendido em relação as necessidades específicas de seus filhos, da dedicação e investimento objetivo e subjetivo para com cuidados físicos, estimulação precoce, revisões médicas, serviços de reabilitação, orientação psicológica, acompanhamento escolar, etc. É principalmente sobre as mães que essas responsabilidades se incidem, circunstância que pode vir a ser particularmente difícil. (LUSTOSA, 2015, p.5).

227

Geny Lustosa chama a atenção para as muitas responsabilidades e demandas que as mães possuem. Com o tempo, essas mulheres vão desenvolvendo habilidades que tem relação com a capacidade de resolução de problemas e de busca constante pelos direitos de suas filhas e filhos. Direitos estes que, mesmo sendo garantidos por lei, ainda não são respeitados pela sociedade. As lutas, muitas vezes, são enfadonhas e a única coisa que essas mães desejariam seria ajuda para continuar vivendo com dignidade e garantias.

Todos esses esforços exigem uma grande capacidade de organização da rotina dos filhos, o que, acarreta altos índices de estresse para essas mulheres.

No caso de Fortaleza, existe apoio para suas filhas e filhos, e pontualmente, para elas. São instituições que, mesmo com dificuldades estruturais, desempenham um

bom trabalho, tais como NUTEP, IPREDE²⁰, NAMI²¹ e o Hospital Sarah Kubitschek²². Infelizmente, em relação as mães, ainda é feito muito pouco. A saúde física e mental dessas mulheres que precisam carregar seus filhos nos braços, organizar uma vasta agenda de médicos e de terapias, e que, não raras vezes, foram abandonadas pelos pais de suas filhas e filhos é, verdadeiramente desumana. Fora tudo isso, ainda existem os problemas sociais de falta de escolas e creches inclusivas, transportes públicos problemáticos para cadeirantes, calçadas e locais de lazer sem acessibilidade e muito preconceito em relação a pessoa com deficiência. As mães que conseguem trabalho fora de casa, relatam uma rotina ainda mais exaustiva, pois passam pelos mesmos problemas de outras mulheres, acrescidos da rotina com suas filhas e seus filhos.

Diante de tudo isso, algumas questões são importantes: Como essas mães e mulheres se sentem? Como manter a esperança e a força para cuidar bem de suas filhas e filhos e de si próprias? Que oportunidades de trabalho essas mulheres podem ter? As respostas são dadas a cada amanhecer, quando quase sem apoio, travam a luta diária para conseguir qualidade de vida. E o preço, às vezes é, sublimar a si próprias.

O amor pelas filhas e filhos é algo construído a cada dia, mas a invisibilidade e o descaso social, político, cultural e econômico em relação a essas mães é imenso.

228

Ser mulher

A MULHER

Ó Mulher! Como és fraca e como és forte!
Como sabes ser doce e desgraçada!
Como sabes fingir quando em teu peito
A tua alma se estorce amargurada!
Quantas morrem saudosas duma imagem.
Adorada que amaram doidamente!
Quantas e quantas almas endoidecem
Enquanto a boca ri alegremente!
Quanta paixão e amor às vezes têm

²⁰ O IPREDE é uma instituição sem fins lucrativos que recebe crianças desnutridas e obesas e também oferece cursos profissionalizantes voltados às mães, com o objetivo de contribuir com a autossuficiência financeira.

²¹ O NAMI – Núcleo de Atenção Médica Integrada da UNIFOR – Universidade de Fortaleza. A instituição oferece diversos serviços gratuitos à comunidade do entorno e restante da cidade, incluindo fisioterapia, atendimento psicológico, exames laboratoriais, terapia ocupacional e outros.

²² O Sarah Kubitschek foi um hospital inaugurado em Fortaleza, no ano de 2001. A especialidade é reabilitação, mas também realiza exames, oferece orientações sobre saúde para a população, esporte, hidroterapia e orientação para familiares sobre fisioterapia e fonoaudiologia.

Sem nunca o confessarem a ninguém
Doce alma de dor e sofrimento!
Paixão que faria a felicidade.
Dum rei; amor de sonho e de saudade,
Que se esvai e que foge num lamento!

Florbela Espanca

Verônica foi uma das participantes da pesquisa que mais me comoveu. Suas narrativas são tão fortes, quanto a poesia de Florbela Espanca. Em sua entrevista, associa perda de liberdade à maternidade. Inclusive, fala de si própria utilizando um “deslocamento”, se referindo a alguém que já foi um dia, e que gostaria de resgatar. Durante a conversa, se colocou como quem se vê muito transformada pelo tempo e pela maternidade. Muitas vezes, Verônica se apresentou da seguinte forma: *a Verônica tinha; a Verônica era*. Sempre analisando as situações vividas apartadas do que ela é atualmente. Afirmava também o desejo de alegria e da liberdade anteriores.

Depois que eu tive ele, mudou porque eu não pude mais ter a liberdade, que a Verônica tinha. Eu não pude mais ser a Verônica por dois motivos. Por ser mãe e eu tinha que dá assistência a meu filho, porque na época o pai foi uma relação assim muito conturbada, e não tive o apoio dele na gravidez e nem no nascimento. Praticamente no quarto mês de gravidez já me senti mãe solteira. E assim eu fui levando. Quando eu engravidei eu tinha vinte anos. (Verônica, 54 anos / Junho, 2020).

229

Uma das questões mais relevantes e motivo de muito sofrimento para as mães de pessoas com deficiência é o sentimento de *ausência de liberdade*. A narrativa de Verônica nos diz abertamente que a maternidade lhe trouxe a perda de algo muito importante para ela – a sua própria autonomia. Sem ajuda do pai da criança e sem contar com uma rede de apoio necessária para enfrentar o cotidiano com mais força, Verônica diz que foi levando como pôde. Ao analisar o trecho da entrevista, podemos identificar o desamparo vivido por essa mulher que não encontrou saída e nem apoio mais imediato para resolver seus impasses pessoais, e também os problemas concretos do dia a dia.

Antes de ter ele, eu gostava de viver, de sair, de ter liberdade. Na verdade, até hoje eu vivo essa Verônica. Muitos prazeres na minha vida eu não faço com a minha família. O meu ciclo de amizades, no meu trabalho, eles sabem da minha Verônica, mas na minha casa ninguém sabe. Eu vivo essa Verônica lá, mas em casa eu tenho que ser essa Verônica mãe. (Verônica, 54 anos / Junho, 2020).

A maternidade, para Verônia, trouxe um sentimento que a distanciou do seu ideal de liberdade e de ser mulher. Na vida pública, ou seja, no trabalho, as pessoas conhecem esse desejo e jeito livre, mas em casa, Verônica mantém a imagem de mãe, que precisa e “deve” estar totalmente dedicada a seu filho Leandro. Aqui vemos que a sociedade contribui para a cisão - mulher e mãe, a ponto das mulheres se verem tendo que optar por ser uma das duas. Optar por se ver e se sentir mulher, pode parecer para muitos, algo indigno e até egoísta.

A histórica separação entre as concepções de ser mulher e ser mãe, possui uma conotação também religiosa, visto que, há tempos e em diferentes culturas mundiais, as duas faces não encontram “permissão” moral para coexistirem numa mesma pessoa. A lógica binária do bem e do mal, do feminino ou do masculino, do normal ou anormal, da mãe ou da mulher, exemplificam esse problema.

Durante a entrevista, imaginei quantas mulheres na mesma situação não têm espaço e nem coragem para relatar que maternidade também é algo que as faz sofrer, principalmente quando a filha ou o filho não corresponde ao imaginário social ideal.

É sonhar alto. É querer realizar sonhos que eu deixei pra trás. Eu tive pensamento, eu tive vontade, mas não consegui realizar, pelas minhas falhas, pelos meus erros, pela minha teimosia. Por não ter ouvido meus pais na época. Pelo juízo doído. Fiz muita coisa errada na minha vida. Fiz, fiz. Coisas que eu me arrependi. Coisas que eu não me arrependi. Mas coisas do passado que eu não posso voltar atrás. Você tem que pensar no hoje. Na época eu vivia tudo isso. Eu vivia passado, presente e futuro. Eu queria abarcar o mundo com as mãos. E quebrei muito a minha cara! A gente não pode mudar o passado. A única coisa boa que ficou do passado que eu tô tentando resgatar é a Verônica de 30 anos atrás. Essa Verônica. Mesmo com meu filho com deficiência, mesmo com preconceito, mesmo com a minha idade, eu quero ter essa Verônica. (Verônica, 54 anos / Junho, 2020).

230

A narrativa supracitada nos traz um balanço de vida, em que supostos erros, sonhos e desejos são colocados em reflexão. A culpa está fortemente presente. E a responsabilidade de ter um filho com deficiência tornou-se algo, por vezes, pesado. Para Verônica, o resgate da alegria de quem ela era há 30 anos é algo importante. Ela afirma que “mesmo” com a luta contra o preconceito e com os cuidados que precisa ter com Leandro, deseja que sua vida mude. Verônica também traz o etarismo ²³, por ser uma mulher de 54 anos e sentir o preconceito existente.

²³ Etarismo é o preconceito em relação a faixa etária de uma pessoa ou grupo - os idosos no caso aqui. Diz respeito a estigmas relacionados a saúde, beleza, desempenho, capacidade intelectual, memória e outros.

Em uma perspectiva diferente de Verônica, Edilene apresenta um outro olhar sobre toda essa problemática da vivência do feminino e da deficiência.

Eu acho que eu consigo separar porque a mãe deve tá viva, mas eu sempre procuro tirar um tempo pra mim. Eu vou à praia todo mês, ou saio com as meninas, ou vou ao salão de beleza. Um dia pra me permitir. Nós precisamos disso! (Edilene, 31 anos / Julho, 2020).

Edilene que é a única entrevistada que tem paralisia cerebral, não avalia sua condição em nenhum momento, como sendo algo que a impede de ter uma vida em que também existem o autocuidado, o lazer, a alegria e o descanso. Com uma fala bastante positiva, quando diz *nós precisamos disso*, está se referindo ao fato de ser mãe como qualquer outra mulher. Edilene encontrou seu jeito de encarar a vida com naturalidade, sem maiores queixas. Ela se cuida, cuida do filho, da casa e ainda participa de atividades a convite de instituições que desejam ouvir sobre sua experiência positiva.

Interessante observar o ponto de vista de Keila também, quando perguntei sobre a sua condição de mulher em meio a tantos desafios diários:

Como mulher mesmo eu acho que me anulo. Me anulo até porque quatro homens nessa solicitação, então eu acho que me anulo muito como mulher! Eu sou muito cobrada em relação a isso. Até na família mesmo. É sou. (Keila, 52 anos / Junho, 2020).

Keila afirma que se sente cobrada e relaciona o fato de ser mulher unicamente à vaidade e não a seus sentimentos, desejos, sonhos e outras dimensões da vida. Diz que é muito solicitada por quatro homens, afirmando o lugar social daquela que cuida, e que é muito exigida.

O ideal, eu sustentava, também servia a um fim político. Quanto mais fortes as mulheres se tornassem em termos políticos, maior seria o peso do ideal de beleza sobre seus ombros, principalmente para desviar e solapar seu desenvolvimento. (WOLF, 2020, p. 16).

Naomi Wolf chama a atenção para as exigências sociais em torno do padrão de beleza. No mundo social, a mulher não pode se desviar de sua tarefa principal que é *se manter bela*. O envolvimento político, segundo sua argumentação, enfraquece esse objetivo que é visto como existencial. Esta imposição também cultural é, no mínimo, cansativa para mulheres que se desdobram em mil, para conseguir dar conta das diversas

demandas existentes em suas vidas. Em sociedades patriarcais, extremamente desiguais e machistas, a beleza é cobrada pelos homens com o peso do poder que foram “autorizados” socialmente a ter.

Diante de tantas vértices, fica difícil, para Keila, ainda conseguir um tempo unicamente para si, pois as demandas dos movimentos sociais também somam no seu cotidiano. Mesmo tendo uma visão ampliada a respeito dos direitos de seu filho David, parece não se preocupar com seus próprios direitos, ou seja, direito a lazer, a divisão de tarefas em casa, e outros.

As mulheres brasileiras são criadas para servir, cuidar, e essa é uma mentalidade difícil de mudar. Cansam-se muitas vezes de tentar lutar contra o que está posto antes mesmo delas nascerem, pois assim foi com as outras mulheres de sua família, salvo raras exceções. E quando demonstram seu incômodo, os conflitos familiares acontecem.

Sobre esse assunto, Neide também contribui:

Eu como mulher, mudou muito assim, a questão, a minha responsabilidade como mãe, mulher e, o que mudou pra mim também, foi renunciar, eu tive que renunciara muitas coisas na minha vida. Meus pais passaram muitos anos casados e eles se separaram. E dessa separação eu tive que ficar trabalhando. Desde nova que trabalhei. Eu era de menor, estudava e trabalhava. E aí quando eu tive a Débora, eu tive que renunciar, porque eu tinha tá no tratamento da minha filha. E também, eu acho devido algumas situações, tipo da gravidez que eu passei, eu cheguei algumas vezes a me sentir um pouco culpada. Que até então o meu esposo achou que pelo fato da Débora ter nascido com paralisia cerebral, devia ter sido algo relacionado a mim como mãe, mas aí eu conversando com a doutora ela disse que de jeito nenhum. Isso é uma coisa que acontece. (Neide, 47 anos /Julho, 2020).

Foi difícil para Neide falar de sua condição de mulher de maneira dissociada da condição de mãe. Talvez pelo fato de ter renunciado a si própria para trabalhar e estudar desde cedo. Quando Débora nasceu, passou a se dedicar quase que integralmente, aos cuidados com a filha. A culpa de que fala Neide é algo recorrente nos relatos de mães de pessoas com paralisia cerebral. Elas ficam procurando motivos em si para justificar o acontecimento da paralisia. A própria família, os pais por exemplo, muitas vezes, as culpam, caracterizando, assim, uma situação de violência simbólica.

Porque naquela época não tinha atividade na saúde. Eu cheguei a ir pra maternidade na época. Eu ia e voltava. Passei por todas essas situações. A bolsa se rompeu. E eu conversando com Deus e com a doutora, e com tudo isso a minha filha com as dificuldades dela, ó senhor! Mas eu vou tentar ajudar. O que for preciso eu renunciar a minha vida. Fiz tratamento com ela, muitas vezes, eu como mãe e mulher, eu me sentia sobrecarregada porque tanto era

pra fazer as coisas de casa, como era pra tá no tratamento com a minha filha, como era pra dá atenção pro esposo. Isso também fez com que eu crescesse mais na minha vida né, porque a gente ficava com outras mães, a gente partilhava, cada uma tem uma história de vida. Então, isso me fortaleceu e me fez crescer também né, mas que pra gente mãe com filha ou filho com deficiência, renunciamos muito a nossa vida! Eu passei muitos anos até mesmo pra ter outra filha. As pessoas diziam assim: você tem coragem de ter outra filha? Eu dizia: tenho sim e por que não! (Neide, 47 anos / Julho, 2020).

Novamente a questão da renúncia aparece em sua narrativa, pois a sobrecarga de trabalho é colocada como motivo para cuidar menos de si. Outro aspecto que se faz muito presente nas vidas dessas mulheres é a curiosidade de pessoas a respeito de questões íntimas. Neide traz essa questão em sua narrativa, situando também a resposta enfática à pessoa que perguntou. A própria pergunta parece já atribuir um peso à vida de Neide. Perguntas constrangedoras são uma constante nas vidas dessas mulheres, tais como: O que aconteceu com ele? Ele nasceu assim? Ele entende o que a gente fala? Por que ele não anda? Por que ele não fala? Você tem outros filhos?

Sobre o assunto, Andrew Solomon contribui:

Esses pais também sofrem mudanças profundas causadas por suas experiências. Se você tem um filho com deficiência, será para sempre o pai de um filho com deficiência; é um dos fatos básicos a seu respeito, fundamental para a maioria como as outras pessoas o percebem e decifram. (SOLOMON, 2013, p. 17).

233

Diante de tantos desafios, cuidar delas mesmas, ou seja, da sua condição de mulher é no mínimo, desafiador. Chega a ser um ato de “teimosia”, até mesmo, de rebeldia diante de uma sociedade tão preconceituosa e dos problemas estruturais e políticos existentes no Brasil.

Devo dizer que Keila, Verônica, Edilene e Neide, cada uma a sua maneira, encaram a vida com suas filhas e filhos, ultrapassando os próprios limites. São todas mulheres que escolheram lutar pelos direitos da pessoa com deficiência e contra a ignorância. Além disto, não aceitaram a invisibilidade histórica que camufla e atenua, a falta de apoio do poder público para com elas e suas filhas e filhos. Tudo que conquistaram foi à custa de suas próprias iniciativas, e das parcerias sensíveis que foram encontrando ao longo de suas trajetórias de vida.

Em relação as percepções sobre a condição de mulher, sem dúvida há uma visão muito relacionada a manutenção da beleza física. Essa perspectiva é um reflexo das exigências de padrões culturais construídos por uma sociedade patriarcal e machista. Suas

condições de mulher aparecem em suas narrativas sem ligação às suas construções íntimas, desejos, sonhos e realizações individuais.

Considerações Finais

A escrita deste texto significou muito mais do que o esforço de sistematizar ideias e dados para a reflexão sobre um tema. Neste espaço, pude ter um “encontro” sincero e forte com mulheres que vivem, resistem, criam, recriam e sofrem todos os dias na tentativa de construir um mundo melhor para suas filhas e filhos. Semelhantes e também diferentes ao mesmo tempo, essas mães e mulheres veem a necessidade urgente de justiça, acessibilidade, educação, saúde e lazer. A convivência com suas filhas e filhos, proporcionou olhares mais críticos em relação a necessidade de mudança de maneiras de pensar e de agir em relação a deficiência.

Divulgar a felicidade aprendida por esses pais é vital para sustentar identidades que hoje estão vulneráveis à erradicação. Suas histórias apontam para todos nós um caminho para expandir nossas definições de família humana. (SOLOMON, 2013, p. 17).

234

A felicidade para as participantes da pesquisa, nasceu das conquistas e das lutas travadas. É imprescindível que haja mais apoio para todas as mulheres que buscam uma vida digna para suas filhas e filhos. E que elas próprias não tenham que se sentir tão sozinhas diante do abandono, dos preconceitos, da violência, das ausências, da curiosidade indiscreta, do medo do futuro e do cansaço, fruto do trabalho excessivo. Precisam se cuidar e precisam ser cuidadas! São pessoas muito importantes para suas famílias e para a sociedade. São detentoras de conhecimentos que podem expandir realmente as definições de família e de vida, como lembra Solomon.

Faz-se necessária a constituição de redes de apoio para as mães se estruturarem e se organizarem melhor. Uma sociedade justa sempre se preocupa com o bem-estar das mulheres. E quando tratam-se de vidas que dependem delas para serem “incluídas”, é imprescindível o apoio do poder público, da família, das escolas, dos profissionais da saúde e das comunidades em que vivem.

Do contrário, não poderemos sustentar nenhum ideal de sociedade justa, visto que a deficiência tem sido motivo de dor para muitas mulheres, mesmo que também seja

motivo de alegria e de aprendizado. É chegada a hora de entender as diferenças como uma face importante da vida!

Referências

AMARAL, L.A. **Conhecendo a deficiência** (em companhia de Hercules). São Paulo: Robia, 1995.

BADINTER, E. **Um amor conquistado**: o mito do amor materno. Tradução Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BARRETO, E. **O corpo rebelado**: autonomia, cuidado e deficiência física. 1ª ed. Curitiba, Appris, 2016.

CHAGAS, E. F. **A Vontade é Livre?** Natureza e Ética em Ludwig Feuerbach. Revista Dialectus, v. 3, p. 1, 2015.

DELEUZE, G. **Lógica do Sentido**. (4ª ed.). São Paulo: Perspectiva, 2000.

ESTÉS, C.P. **Mulheres que correm com os lobos**: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem. Tradução Waldéa Barcellos. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

GOFFMAN, E. **Estigma**. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução: Marcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: Editora Guanabara S.A, 1988.

LE BRETON, D. **Adeus ao corpo**: antropologia e sociedade. Campinas: Papirus, 2013.

LOURO, G.L. (Org.) **O corpo educado**. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LUSTOSA, F.G. **Inclusão, o olhar que ensina**: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa. Fortaleza: UFC, 2009, 295 f. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

_____. **Mães da Inclusão**: trajetórias de amor e luta na defesa dos direitos dos filhos. IN: CAVALCANTE, M.J.M; HOLANDA, P.H.C; QUEIROZ, Z.F.(Org.). Histórias de mulheres: amor, violência e educação. 1ed. Fortaleza: Edições UFC, 2015, v1, p. 177-195.

MATERNIDADE POLÍTICA: TRAJETÓRIAS DE VIDA...

Gustava Bezerril Cavalcante / Eduardo Ferreira Chagas / Francisca Geny Lustosa

MANTOAN, M. T. E. **O direito de ser, sendo diferente, na escola.** Revista CEJ, Brasília, n. 26, p. 36-44, 2004.

_____. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar).

_____. **O direito a diferença nas escolas.** Pátio – Revista Pedagógica, Porto Alegre, v. 8, n. 32, p. 12-15, 2004.

_____. **Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha.** Educação (PUC/RS), Porto Alegre / RS, v. XXIX, n. 1 (58), p. 55-64, 2006.

SILVA, T.T DA.(Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 15^a Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SOLOMON, A. **Longe da árvore:** pais, filhos e a busca da identidade. Tradução - Donaldson M. Garschagen. 1^a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

TERRASSI, E. **Família do deficiente:** aspectos comuns e específicos contidos no relato de mães de crianças portadoras de diferentes deficiências. 1993. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos - SP ,1993.

WOLF, N. **O mito da beleza:** como as imagens da beleza são usadas contra as mulheres. Tradução - Waldéa Barcellos – 11^a ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

236